

## Artigos

Ana Cristina Baladelli Silva<sup>1</sup>  
Alda Regina Tognini Romaguera<sup>2</sup>

### Experiências no cotidiano da educação infantil: olhar, dialogar, inventar

Resumo: O presente artigo, recorte de uma dissertação de mestrado, traz para a discussão, a partir das BIO:GRAFIAS, narrativas do percurso pedagógico de uma professora-pesquisadora, as experiências observadas, dialogadas e inventadas no cotidiano da educação infantil. Analisa o uso do tempo e do espaço físico e vislumbra novas possibilidades de ocupação destes para compreender a relação entre as crianças e a prática pedagógica. Traz ainda o olhar da filosofia da diferença sobre o tempo infantil e os "devires" minoritários para o cotidiano. A partir destas reflexões, investigações e experimentações, apresenta um espaço que busca respeitar as crianças, ouvi-las, possibilitar novos inícios, novas possibilidades num ambiente onde tudo é previamente planejado e definido pelo adulto, situação essa que não foi obstáculo para as mudanças, as possibilidades.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincar. Infância. Cotidiano escolar.

### Experiences in children's education daily routine: observe, discuss, create

Abstract: This article, excerpted from a master's degree dissertation, brings to the discussion as from the "bio:grafias" and the narratives of a teacher-researcher's pedagogical practice, the experiences observed, devised and discussed over the daily routine of children education. It analyses the use of time and physicals pace and proposes new possibilities for such use in order to understand the relationship between children and pedagogical practice. The article also brings to daily life the views of the philosophical concept of "Difference" about "Childhood Time" and the "Becoming-Minority" concept. From these reflexions, investigations and experiments, the teacher-researcher presents a space which tries to respect the children, listen to them, permit new beginnings and new possibilities in an environment where everything is previously planned and defined by the adult, not being this situation an obstacle to change and new possibilities.

Keywords: Children education. Play. Childhood. School daily routine.

---

<sup>1</sup>Mestre em educação pela Universidade de Sorocaba. Atualmente é professora de educação básica I - Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Sorocaba. E-mail: [ana@digimage.com.br](mailto:ana@digimage.com.br)

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto I da Universidade de Sorocaba. E-mail: [alda.romaguera@prof.uniso.br](mailto:alda.romaguera@prof.uniso.br)

## Introdução

**E**ste artigo, parte de uma dissertação, tem por proposta apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com crianças entre 3 e 4 anos, num Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo.

A presente pesquisa é resultado de inquietações, reflexões, dúvidas que a professora-pesquisadora traz de um cotidiano: (1) com as crianças que a tiram o sossego diariamente; (2) com as famílias que esperam sua resposta para as dúvidas; (3) com sua vida, que não a deixa quieta um minuto.

Desconstruir a ideia de que a docência na educação infantil precisa nos remeter ao ensino fundamental, algo escolarizante, era o objetivo da pesquisa, apresentar a possibilidade de que o cotidiano pode ser permeado por experiências e diálogos com as crianças, entre tantas outras possibilidades, apesar de toda rotina imposta pelos adultos.

Nesse caminhar, foi apresentada às pesquisas já existentes sobre as crianças pequenas e todos os pesquisadores e pesquisadoras que há tanto tempo estudam e escrevem sobre as crianças, seu cotidiano, e que é apresentada no decorrer do presente artigo.

Outro ponto importante a elucidar: como poderia fazer uma pesquisa, como professora-pesquisadora, no corpo a corpo, no cotidiano? Qual seria a forma dessa pesquisa? Existiria um método?

Através da pesquisa, a professora-pesquisadora demonstra que: (1) é possível ter outra prática na educação infantil, não com esse “formato escola” que vigora atualmente; (2) as crianças sabem o que querem, desejam ser ouvidas, participam ativamente da construção de sua rotina e, mesmo dentro de uma rotina planejada e fracionada em “minutos”, outro trabalho é possível; (3) a professora é a pesquisadora que apresenta a importância de unir *prática teoria prática*<sup>3</sup> através de suas narrativas do cotidiano, pois essa é sua metodologia de pesquisa.

O presente artigo trará para discussão a possibilidade de um outro olhar para as crianças, a infância e o trabalho de uma professora na educação infantil.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Regina Leite Garcia para demonstrar a complexa relação entre teoria e prática nas pesquisas com o cotidiano (2003, p. 11).

## BIO:GRAFIAS: uma opção metodológica

Como opção metodológica a pesquisa apresenta a BIO:GRAFIAS (REIGOTA, 2008) com as narrativas do cotidiano, já que escrever sua história, descrever as relações humanas vivenciadas, as suas experiências, narrar seu cotidiano, percorrer esse caminho, traz para a pesquisadora a noção da construção de pertencimento, pois as narrativas são também “portadoras de possibilidades de construção de identidade, de cultura e de expressão política”, de acordo com Reigota e Prado (2008, p. 124).

Ao conhecer as narrativas como forma de “contar” um percurso de vida e pesquisa, a professora-pesquisadora traz o seu cotidiano para a pesquisa, com as vozes das crianças tão presentes em sua vida, um cotidiano, pessoal, que para alguns é tão rejeitado, “coisa menor, coisa pós moderna (?) [...], como a não-ciência”, como cita Garcia (2003, p. 10).

De acordo com Reigota e Prado (2008, p. 128) esses registros e escritos em contextos específicos, são definidos como BIO:GRAFIAS, ou seja, “não são biografias no sentido mais amplo, escritas por uma pessoa sobre outra que revelam interpretações [...], nem são autobiografias que trazem confissões [...]”. São narrativas de uma pesquisa, da práxis cotidiana, em que a vida da pesquisadora também trilha o caminho que foi se desenhando com o “caminhar” das narrativas, uma ligada à outra.

O conceito de BIO:GRAFIAS, Reigota e Prado (2008), trouxe um outro olhar para a pesquisa e para o cotidiano, entendido como tempo e espaço existencial e de intervenção profissional e política, numa relação constante entre os sujeitos, consigo e com o outro e com o meio ambiente, sendo esse o espaço físico inerente às suas práticas pessoais e sociais.

## NARRATIVAS DO/NO COTIDIANO: olhar, dialogar, inventar

No ano de 2013 a professora-pesquisadora iniciou o trabalho com uma turma de crianças de três anos de idade e até então a mesma nunca havia trabalhado com crianças menores de quatro anos e, num primeiro momento, a apreensão tomou conta, pois não sabia o que lhe esperava.

No início do ano letivo preparou a sala com mesas, cadeiras, alguns poucos jogos nas mesas e lógico lápis e papel para PINTAR.

Sim e as crianças chegaram...choraram muito...

Narra a pesquisa que no decorrer desse ano a professora-pesquisadora tentou todas as formas de trabalhar com as crianças de maneira que elas correspondessem aos “seus” anseios, as “suas” ideias, que na época eram completamente escolarizantes, atividades prontas e muito pouco do brincar.

Eis que em 2014, seu universo começou a mudar, após algumas pesquisas, leituras, reflexões sua visão de mundo, em especial o mundo da educação infantil começou a trilhar um outro caminho.

Como as crianças já estavam frequentando a unidade, passou a conhecê-las melhor, seus interesses, seus desejos, começou a se aproximar mais delas, a ouvi-las sobre o ambiente em que estavam, a observar o que faziam e assim aos poucos foi traçando seus planos para colocá-los em prática.

As narrativas nos levam a observar que os espaços, em especial no espaço denominado SALA DE AULA, foram sendo modificados e passou a estudá-lo, constatando que as mudanças só poderiam ocorrer no seu período de trabalho, já que no período oposto haveria outra turma, com outra professora, com outra disposição de mesas e cadeiras.

Foi trilhando um caminho aqui, outro ali, buscou diálogo com a direção e com as funcionárias que concordaram e se prontificaram a auxiliar nas modificações necessárias para colocar em prática o planejamento e dessa maneira, a pesquisa demonstra que a professora-pesquisadora conseguiu fazer com que a sala se modificasse três vezes por semana, com a retirada das cadeiras, além de outra disposição do mobiliário.

E assim seguiu com sua pesquisa no ano de 2015 retirando a mesa da professora da sala, desfazendo a “mania” da fila em todos os momentos, e, ainda foi acrescentando mais e mais brinquedos, materiais exploratórios e a sala foi ficando cada vez mais interessante e agradável para as crianças.

O espaço externo foi explorado haja vista ser extremamente interessante com muitas árvores, uma mesa enorme para atividades diversas, parede com azulejos, um gramado, tanque de areia coberto, ou seja, muito espaço para ser explorado.

Assim, como uma outra possibilidade, a professora-pesquisadora utilizou de maneiras diversas, ora como momento de pintura/desenho, ora interferindo com lonas, caixas de papelão, espaguete de piscina, bolinhas de plástico, bolas convencionais, rampas de madeira, ora com experimentações de materiais diversos como carvão, guache, terra, areia, entre outros.

As crianças foram se apropriando do espaço, explorando cada canto, descobrindo seus insetos, animais, frutas, como por exemplo, um pé de jaca que frutificou bastante no ano anterior.

## MODOS DE VER E CONCEBER A INFÂNCIA

### A forma-educação infantil...

A criança, considerada pela lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - a pessoa com até 12 anos de idade (artigo 2º) é portadora de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa (artigo 3º).

Seu direito à educação, garantido pela lei nº 9.394/96, está constituído na primeira etapa da educação básica (artigo 4º, inciso II) que é a Educação Infantil gratuita para crianças de até cinco anos de idade.

Desta forma a educação infantil precede, legalmente, o ensino fundamental, mas esse fato não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a *singulariza*, que é a *não-forma*, como veremos.

Não se deve admitir que o trabalho com crianças pequenas se constitua em meros degraus para etapas posteriores (DRUMOND, 2011).

E para tanto se faz necessário reconhecer que “educar as crianças pequenas não é apenas tomar conta: exige um/a profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo, nem no espaço, nem no tempo.” (FARIA, 2007, p. 15).

Para Drumond o professor Marcos César de Freitas trouxe uma discussão inédita quando cita pela primeira vez a “forma-Educação Infantil” problematizando a “forma-escolar”, ao dizer que a mesma é muito conhecida de todos nós:

[...] que frequentamos por longos anos a escola e as salas de aulas, com sua disposição mobiliária, suas regras próprias de funcionamento e a postura docente, tão bem retratada nas brincadeiras infantis de faz de conta, quando as crianças dizem: “*Agora eu era a professora!*” (DRUMOND, 2011, p. 213).

Essa “problematização” teve início com o resgate do texto “A estrutura da escola” de Antonio Candido, de 1966, hoje considerado um clássico, pois demonstrou à sua maneira, a singularidade presente na instituição escola.

[...] Indicou que as relações sociais travadas nos domínios internos da escola sofrem um processo denso de particularização à medida que “o específico” do trabalho escolar e das sociabilidades secundárias possíveis em ambientes complexos como o pátio da escola não são simplesmente reflexos da malha legislativa que envolve a instituição, mas são também expressões das *relações em si* que todos travam com todos, quando mergulhados nas águas inquietas do cotidiano escolar (FREITAS, 2007, p. 7).

Ainda de acordo com Freitas (2007, p. 8) anos mais tarde Narodowski descreveu uma situação na qual a rusticidade de um local ermo, representava o mesmo argumento, ou seja, a forma escolar.

A fotografia que mais chamava a atenção dos presentes era de uma escola rural, situada em uma clareira da selva no estado brasileiro do Acre, fronteira ocidental do país com Bolívia e Peru [...]. O prédio da escola estava construído com oito postes de maneira distribuídos no perímetro de um retângulo, quatro instalados um em cada canto e dois postes em cada lado maior da figura. Esses pilares sustentavam um teto duplo inclinado formado por duas grandes folhas de palma, sustentadas por sua vez uma leve estrutura de bambu [...]. Como entre os pilares não havia parede, podia-se visualizar alguns dos objetos e das pessoas situados dentro da pequena escola. Os bancos se acomodavam em fileiras [...] e os alunos se sentavam lado a lado, em duplas. Bancos e alunos olhavam para diante, onde era possível encontrar uma professora parada ao lado de uma lousa negra, retangular [...]. Evidentemente, a imediata reação diante das imagens era de um sentimento de profunda pena pela situação experimentada por alunos e professores em várias regiões iberoamericanas [...]. Porém, a esse primeiro efeito seguia-se outro muito menos afetivo: embora a escola não possuísse qualquer parede, seus limites exteriores eram perfeitamente reconhecíveis. Uma linha imaginária mas contundente separava a instituição do mundo exterior. Na realidade, esses limites estavam tão precisamente demarcados pela cuidadosa distribuição do mobiliário e a meticulosa localização das pessoas somadas à existência de elementos típicos (como o quadro negro) que o receptor da imagem podia concluir que esse rancho, essa tapera, esse barracão, constituía a realização de uma das instituições típicas da cultura ocidental: tratava-se nada mais e nada menos do que de uma escola (FREITAS, 2007, p. 8).

E prossegue:

“Nada menos do que uma escola”. Se observarmos duas crianças brincando de professor/aluno, ainda que não tenham nenhum instrumento em mãos, ainda que toda a geografia do local de trabalho escolar esteja em suas cabeças repletas de imaginação, provavelmente identificaremos com facilidade o que estão a fazer simplesmente porque existe algo na “forma escolar” que se apresenta com impressionante regularidade toda vez que a escolarização é produzida ou mimetizada (FREITAS, 2007, p. 8-9).

Situando ainda essa questão da “forma”, Freitas (2007, p. 9) cita uma pesquisa que investigou as práticas de escolarização levadas a efeito em instituições prisionais (Lourenço, 2005), e mesmo num espaço tão institucional, a “escola da cadeia” também repete, naquilo que tem de *específico*, as regularidades que transformam o espaço escolar.

Então diante do pátio escolar retratado por Candido; a escola funcionando na longínqua tapera lembrada por Narodowski; as práticas educacionais nas prisões investigadas demonstram cada qual a sua maneira, “que a educação que se tornou escolar manteve uma lógica interna que, independentemente das variações a que está sujeita, faz com que o específico predomine sobre o genérico em termos de trabalho educativo.” (FREITAS, 2007, p. 9), o específico do formato escolar dirá que ali, naquele local funciona uma escola.

Diz ainda Freitas (2007) que “historicamente, ensinar se configurou como reiteração da “forma escolar”.

Atualmente, com legislações que determinam o ingresso da criança na educação infantil aos 4 anos, a partir de 2016, em especial a Emenda Constitucional nº 59/2009, obrigatoriamente, fica a dúvida de que local essa criança frequentará, haja vista que, como diz Freitas (2007, p. 9), as crianças pequenas sempre se encontram as voltas com “o espectro da forma escolar. E por que resistir?”

E ainda os seguintes questionamentos: qual é o espaço das infâncias na organização física das creches e pré-escolas? A infância tem seu lugar no espaço? Ou o espaço devorou esse tempo de vida? (SILVA, BUFALO, 2011, p. 29-30).

[...] o espaço na educação infantil se configura em muitíssimas situações como um espaço da perversidade, em que a forma escolar, repleta das suas mais nefastas práticas discriminatórias, hierarquizadas, silenciadoras e disciplinares embasa uma pedagogia de morte à infância, formando e conformando os corpos das crianças para a dura jornada que virá da escola fundamental, com seus rígidos tempos e espaços congelados (SILVA, BUFALO, 2011, p. 29-30).

A Educação Infantil representa um universo com forma própria, pois as crianças pequenas necessitam, em função de suas peculiaridades e necessidades diárias, de uma configuração espacial diferente daquela comumente difundida no espaço escolar, justamente porque tem uma maneira particular de constituir-se.

[...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...]. Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria “cultura da infância” (FREITAS, 2007, p. 10-11).

Se por um lado há a preocupação com o ingresso, obrigatório, da criança de 4 anos na educação infantil, também é correto afirmar, de acordo com Faria e Finco (2013, p. 11-12) que “no Brasil a entrada da criança pequena na creche e na pré-escola significa o encontro com as diferenças, a chegada na esfera pública [...]”.

Portanto, em virtude dessas peculiaridades como faixa etária, necessidade de cuidados como trocar fraldas, brinquedos, alimentação, entre outros, que Faria e Finco (2013, p. 11-12) dizem que essa “singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização dos materiais e das práticas pedagógicas que o trabalho educativo com crianças ganha uma tonalidade própria. [...]”.

E o que esperar desses espaços? O que as instituições de educação infantil poderão fazer para não ser apenas um degrau para as próximas fases escolares? Como não antecipar passos?

De acordo com Faria (2000, p. 70) “as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças [...]”.

E ainda nessa linha de pensamento da “forma educação infantil” que segundo Drumond (2011, p. 217), a mesma não deve ser confundida com a “forma-Escola”, porque para Freitas (2007, p. 10) a forma educação infantil tem uma maneira peculiar de se organizar, pois são construídas no “seio das intensas relações que transbordam da cultura da infância quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno.”

Possibilidades de ver, uma resistência aqui, uma criação ali, o espaço em movimento, a forma escolar sendo revista, combatida, expelida de nossas práticas cotidianas mecanizadas, alienadas, abrindo espaço para uma nova forma que encontra seu par, o espaço da infância e seus sujeitos indissociados, e nesse processo flui nas inúmeras brechas possíveis de transformar as condições dadas, flui nos espaços e tempos que as crianças ajudam a construir, onde a infância possa acontecer e simplesmente a criança está na paisagem, é a paisagem (SILVA, BUFALO, 2011, p. 30).

Lembra ainda Freitas (2007, p. 10) “[...] que foi lento, mas contínuo e vigoroso processo de consolidação da sociedade salarial que temos que separou as mãos do cérebro.”

E não seria falsa essa separação? Para Freitas (2007, p. 10) sim, e ainda diz que apesar de falsa, ela ainda subsiste, em especial nas práticas cotidianas “que não cessam reforçar a imagem de que tudo o que não tem forma escolar é menor porque adstrito ao condomínio da prática.”

Importante salientar que as crianças pequenas reproduzem e transformam qualitativamente a cultura do mundo adulto. Como diz Freitas (2007), essa “apropriação” se dá na escala do microscópio e o mundo pré-escolar é inegavelmente microscópico. Porém, quando amplificada, traz a luz à construção coletiva daquilo que é a ação da criança, demonstrando seus próprios domínios.

A provocação de “colocarmos o nosso mundo de ponta-cabeça”, feita por Silva e Bufalo (2011, p. 31), faz pensar em outros mundos, “os nossos olhos poderão ver de outra maneira, ressignificando a forma, os tempos, os espaços, onde cabe o ócio, o brincar, a transgressão”, questionar essa visão adultocêntrica citada por Drumond (2011, p. 217) que instiga a “pensar para além do conhecido e familiar, para demonstrar que outras relações são possíveis” e dessa maneira, ainda de acordo com Silva e Bufalo (2011, p. 31), “essa “des-construção” escolar, a infância esteja mais presente entre meninos e meninas nas creches e pré-escolas brasileiras [...]”.

## Desconstruindo...

A educação infantil, obrigatória a partir dos quatro anos, traz à tona a discussão da pessoa, identificada como criança (até os 12 anos de idade), presente na legislação brasileira, detentora de todos os direitos inerentes à pessoa, atores sociais. De acordo com Santos, Santiago e Faria (2015, p. 192), tal obrigatoriedade tem como grande objetivo escolarizar muito precocemente “a população mais pobre brasileira.”

Nos últimos anos viu-se essa transformação com a elaboração de leis visando à primeira infância, mais recentemente a publicação da lei nº 13.257/2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, estabelecendo várias ações em diversas áreas.

Para Faria (2005, p. 1014) “tem sido produto da grande transformação nos conceitos de infância e criança a reformulação de políticas públicas que as contemplem na área da educação.”

Essa transformação, apesar de não ter atingido todo o espectro de possibilidades, vem sendo construída no Brasil desde 1946, com Florestan Fernandes (2004), que através de sua pesquisa junto às crianças, apresentou o que Faria (2005) denomina de “novos atores” (as crianças) na cena social, mas que com certeza, não são tão novos assim já que “ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tornando-as como apenas um vir a ser” (FARIA, 2005, p. 1014).

De acordo com Faria e Finco (2013, p. 110) já na década de 1940, o sociólogo brasileiro Fernandes (2004) pesquisou crianças de diferentes idades brincando juntas na rua, fora da esfera privada da família. Esse modo de pesquisar focalizando as crianças em suas brincadeiras na rua, através da observação, fora do ambiente familiar, foi pioneiro, pois trouxe os elementos das culturas infantis presentes. Dessa maneira sua pesquisa “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” inova ao trazer a condição infantil como objeto de estudos. Ele registrou e analisou o modo como se constroem a cultura infantil, diante da observação das brincadeiras das crianças, que as chamou de “folclore infantil”.

Portanto, a partir da pesquisa de Fernandes (2004) as crianças brasileiras passaram a ser o centro das preocupações da pedagogia, mesmo que ainda numa visão “criatura e criadora da história em ‘condições dadas’”, de acordo com Faria (2005, p. 1015).

Apesar desse reconhecimento das crianças e suas culturas como “atores sociais”, ainda persistiu e persiste a ideia de que a educação infantil é apenas um passo anterior para o ensino fundamental, tanto legalmente como pedagogicamente.

A prática pedagógica dos professores e professoras de educação infantil, como esclarece Faria (2012), foi e ainda é o de antecipar o ensino fundamental para a pré-escola, entendendo assim que teoricamente iriam resolver o problema do fracasso escolar nesse estágio de escolarização (ensino fundamental), massem levar em consideração a condição da criança, e dessa maneira acabaram por atropelar a infância e suas culturas.



Não é isso que se espera do profissional comprometido com a educação infantil, mas sim, de acordo com Faria (2011a, p. xiii) profissionais comprometidos com a difícil tarefa de levar a cabo uma “educação laica, pública, gratuita, não espontaneísta, não improvisada, com conteúdo, embora não escolar [...]”, com foco na criança.

De acordo com Faria (2011a) a experiência e o saber nesta fase da vida são indissociáveis e as crianças aprendem mesmo quando não há intenção dos adultos em ensinar.

É na educação infantil que haverá essa possibilidade de ser criança e a de se divertir, inventar, descobrir, brincar, comunicar, expressar e principalmente experimentar, como demonstrado nessa dissertação.

Segundo Faria e Finco (2013, p. 109) precisamos tornar o “espaço da educação infantil brasileira”, cheio de potencialidades, que sejam permitidas vivências em ambientes coletivos, convivência com as diferenças e respeito à diversidade.

Diante desse contexto escolar em que se encontra a educação infantil, Faria (2012) traz a reflexão sobre como pensar uma “pedagogia da educação infantil” sem conteúdo escolar (antecipação do ensino fundamental), que não seja centrada no adulto (o/a professor/professora determina todos os comportamentos da criança), em que professor/professora não irão dar aulas e criança é criança e não “aluno”, como no ensino fundamental, mas organizando o tempo e o espaço de maneira que possibilite a construção das culturas infantis.

A comparação de uma professora com uma cenógrafa Faria (2011a, p. xiv) nos traz a ideia de que a/o professora/professor (des)organiza o espaço e o tempo reproduzidos nas instituições educativas para dessa maneira “superar aquela educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino.”

De acordo com Faria e Finco (2013) a concepção de infância não pode se basear na concepção de uma criança homogênea, delimitada pela imaturidade e pela falta em relação ao adulto, por sua incompletude. Se faz necessário uma pedagogia da diferença, da escuta, das relações, uma pedagogia “macunaímica”.

E dizer “macunaímica” é fazer referência direta ao poeta Mário de Andrade, que teve grande participação na história da educação infantil no Brasil, em especial nos anos de 1935-1938, quando criou no município de São Paulo os primeiros parques infantis.

Pesquisando infância e os PARQUES INFANTIS (PI) em Mario de Andrade, Faria escreve:

Mário [de Andrade] é macunaímico. E, assim como ele, o Brasil: uma identidade que não é uma; sua especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas especificidades; possibilita aos opostos se encontrarem; “sem nenhum caráter” é a pluralidade de caracteres diversos. Pensando dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância (FARIA, 1999, p. 77).

Os parques infantis criados por Mário de Andrade, de acordo com Faria (1999) foram considerados a primeira experiência brasileira de educação pública municipal (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de serem educadas e cuidadas, de conviverem com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas). Produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam integradas.

Ainda segundo Faria (1999), o idealismo de Mário de Andrade, sua atenção e seu respeito para com as crianças, além de suas características de grande educador, fariam com que ele concebesse um parque infantil diferente das experiências existentes para disciplinar o operariado, já que enquanto as crianças estivessem no parque, não estariam trabalhando.

Naqueles parques infantis estariam as crianças conhecendo várias manifestações da cultura brasileira, expressando-se das mais variadas maneiras, convivendo com a natureza e com pessoas de idade, origem étnica e culturas diversificadas, já que o lúdico foi entendido como elemento integrante da cultura dos povos.

Mário de Andrade trouxe aos educadores “outra forma de contemplar as crianças na política governamental.” Interessante observar que foi no seu modo “contraditório de ser e pensar a infância e a humanidade que ele pôde conceber o PI como um espaço do brincar gratuito, ‘à toa’, nem sempre ao gosto da educação escolar [...]” (Faria, 1999, p. 77)

E foi assim, segundo Faria (1999) que o PI<sup>4</sup> ousou, pois com relação as crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escolarização, pré-alfabetização, currículo com disciplinas, etc. Ele foi um complemento, mesmo para as crianças pequenas onde elas brincavam, jogavam, se expressavam artisticamente, enfim, continuavam a ser crianças.

Saliente-se que “os modernistas já apresentavam uma visão de criança como criadora, inventiva, produtora de artefatos culturais, como os próprios desenhos, capazes de influenciar os artistas e suas obras”, de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013, p. 51).

Para Mário de Andrade a criança é:

[...] essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não abumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente (FARIA, 1999, p. 77).

Assim, inspirados na infância pós-colonial macunaímica, criativa e inventiva, de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013), surge a pedagogia macunaímica, uma pedagogia que vai contra a valorização do individualismo e do consumismo, contra um modelo único de educação, que possibilita o encontro dos opostos, onde sua especificidade está na indefinição, que reúne muitas especificidades que se transformam

<sup>4</sup> Parques Infantis denominação de Mário de Andrade aos parques por ele criados em São Paulo/SP.

em cultura infantil, onde as características da infância não são consideradas “falta”, nem incompletude, mas apenas infância!

### Educação emancipatória: é possível?

Para ser e estar no mundo as crianças precisam ser deste mundo, precisam ser civilizadas, higienizadas, humanizadas e educadas. Educar para socializar, para disciplinar, para controlar, para colonizar. Em espaços, tempos e ações pensadas por adultos/as, com experiências planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas. O que não seria de fato um problema, se não ignorassem as crianças como atores e atrizes desse processo, como produtoras de culturas infantis[...]. (SANTOS, FARIA, 2015, p. 65)

Ao pesquisar crianças, ao pensar em crianças, ao ouvir as crianças, seus desejos, suas alegrias, suas conquistas, passam a ser entendidos, em especial que nada é mais prazeroso do que a conquista, aquela conquista de algo, para ela, muito difícil, que não conseguia fazer sozinha, mas com a ajuda dos “seus pares” (crianças), conseguiu, conquistou sua liberdade, desafiou o medo e chegou ao seu objetivo.

Então a criança precisa conquistar sua confiança, desafiar o medo e principalmente dizer para o adulto “viu, consegui”. Quando o/a professor(a) passa a ouvir, observar e principalmente a respeitar a criança, vai ouvir muito isso, as crianças gostam de enfatizar suas conquistas e muitas vezes dizem que não precisaram de “adultos” para conseguir.

Mas controles existem e de acordo com Faria (2005) a cada vez que um novo ator social surge, um novo controle o rege, sempre.

Ainda de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013), pensar em crianças pequenas, capturar as crianças numa disciplinarização, normatização dos corpos, das palavras e dos gestos, estamos rejeitando sua autonomia e as diferenças que as mesmas apresentam.

Para se constatar essa situação, basta visitar qualquer unidade de educação infantil e verificar o “silêncio mortal” em que a instituição se encontra, a limpeza quase hospitalar que se apresenta, o silêncio e limpeza são claramente necessários, mas o fundamental é a presença da criança, de sua fala, voz e quando não se encontra isso, constata-se que naquele local controles existem e que possivelmente ali a infância não tem vez.

Portanto, diante dessa possibilidade de “controle”, se faz necessário pensar numa educação emancipatória para as crianças pequenas, algo novo, inexistente diante das concepções de infância e criança que ainda vigoram, já que simplesmente não consideram a criança como pensante e produtora de saberes.

De acordo com Santos e Faria (2016, p. 64) é habitual se observar que apesar de origem e percurso completamente diferentes da escola (fundamental), as instituições de educação infantil ainda remetem as “práticas de cuidado e disciplinamento [...] exercitando a submissão e a obediência num processo de governmentação dos corpos, das subjetividades e das produções infantis.”

Estas instituições, assim como toda instituição educacional, convivem com o binômio “atenção/controle”: ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção as crianças,

elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a “atenção” e o “controle” deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade. (SANTOS, FARIA, 2015, p. 64, *apud* FARIA, 1999, p. 71).

Ao observarmos a relação do adulto com a criança, verifica-se aquele desejo e um “poder” em dizer que a criança está sempre num vir a ser e que, obrigatoriamente, necessita de um adulto para guiá-la como se houvesse um apêndice nessa situação, necessita da escola para educar-se, tornar-se “gente”, de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013).

E dessa maneira o adulto passa a “educar” as crianças, demonstrando e cristalizando seu poder nessa relação e prolongando a dependência da criança, segundo Santos e Faria (2015).

É urgente a necessidade de “transgredir as normas, discordar usando pensamentos pós-coloniais que busquem formas não convencionais (pedagogias inventadas).[...] (Faria, Macedo e Santos, 2013, p. 62).”

Novos olhares Faria, Macedo e Santos (2013, p. 65) dizem que “precisamos de novos olhares que busquem se maravilhar com a criança ‘estrangeira’”...

“A criança como estrangeira.” Não como alguém que é de fora, desconhecida, mas como alguém que nos instiga a sair do lugar comum e a conhecer outros lugares, atravessar fronteiras. Aquela que nos instiga a construir novos olhares no intuito de maravilhar-nos com suas “peraltagens” e seus “despropósitos” (Barros 1999), ao mesmo tempo em que nos convoca a estudá-las, conhecê-las e insistir nas nossas utopias para que seus direitos, recentemente conquistados, sejam preservados e garantidos. (FARIA, MACEDO, SANTOS, 2013, p. 65)”

Fica então o convite dessa criança para se fascinar com ela, com suas produções, suas transgressões e principalmente, recriar através desse fascínio novas percepções e possibilidades de transformações dessa realidade que as crianças e suas infâncias convivem.

Então atualmente se faz necessário pensar “pedagogias descolonizadoras e construir práticas possibilitadoras”, como diz Faria e Finco (2013, p. 110), “desobedecendo, transgredindo as normas e inventando um jeito de fazer a educação infantil [...] as crianças não podem esperar!”

Ao exercitar o olhar, você se depara com a originalidade da criança, com sua potência criativa, sua espontaneidade, seu “faz de conta que eu era...”, com sua capacidade de criar e imaginar.

[...] Talvez olhar ao contrário ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação *emancipatória* (FARIA, FINCO, 2011b, p. 5).

## O tempo e a infância: o devir

Duas coisas a serem pensadas: o tempo e a infância.

Segundo Abramowicz (2011, p. 18), “o tempo diz respeito à criança” e a infância é o momento anterior e para se entender esse “*infans*”, anterior à linguagem e que acabou por colocar a criança num lugar de exclusão, onde “algo falta”, precisará de um esforço.

Abramowicz (2011, p. 18) denomina esse período de “caos” e que depois será dado o nome de infância, ou seja, “isto que chamamos de infância, poderia dizer outrora um caos, serve para designar várias coisas.”

Passa-se pela elaboração de diversos saberes sobre a infância, conceito disputado entre diversos campos de conhecimento, ora é estrutura universal, ora é geracional, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

E porque se faz necessário conhecer esses diversos saberes sobre a infância, em seus diversos campos de conhecimento?

Para se entender as crianças.

Para respeitar as crianças.

O conhecimento e a reflexão sobre esses conceitos trazem ao professor/professora de educação infantil o respeito ao seu tempo e a sua infância.

De acordo com Abramowicz (2011, p. 19) “a infância, para outros, é a única possibilidade de configurar história, pois designa o momento de entrada na linguagem, sem a qual nem chegaríamos na adultice.”

Giorgio Agamben, particularmente na obra *Infância e história*, mostra-nos muito sugestivamente, que se bem é verdade que a infância é a ausência de linguagem, não é menos verdade que a adultícia é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, porque já se está dentro dela, ou porque se impossibilitou de entrar durante a infância. Em outras palavras, se tirarmos os casos excepcionais, são sempre as crianças e não os adultos que aprendem a falar. Quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem (ABRAMOWICZ, 2011, p. 19).

E então, qual seria a ideia de tempo?

Para a criança o tempo é o presente, o agora e para Agamben a criança é contemporânea (Abramowicz, 2011).

E fica a pergunta, mas o que é ser criança contemporânea?

Segundo Abramowicz (2011, p. 20), “a criança<sup>5</sup>, ao nascer, indica-nos em relação ao tempo que ele não é igual ao que foi, e nem é continuidade.”

A criança está no entre: o igual e o diferente, naquilo que continua e se diferencia, na fratura. A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais [...]. Está claro, portanto, que há dois presentes no olhar da criança, um, o presente em criança de que não fazemos parte, e o outro presente de que todos fazemos parte. Mas também, a criança é um passado, pois ao nascer traz uma infância, na qual de uma certa forma nos reconhecemos, e também ao nascer já se inscrevem nela muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma força sobre si próprias, que as e se constituem [...] Assim uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo íntempestivo,

<sup>5</sup> Mas dissei, meus irmãos, de que ainda é capaz a criança, de que nem mesmo o leão foi capaz? Em que ainda o leão rapinante tem ainda de se tornar em criança? Inocência é a criança, e esquecimento, um começar-de-novo, um jogo, uma roda rodando por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. (Abramowicz, 2011, p. 20, apud, Nietzsche, 1983, p. 230).

o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado [...] (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20-21).

Ainda de acordo com Abramowicz (2011) a infância é uma experiência e, portanto, não poderá estar vinculada à idade ou a uma temporalidade linear, pois é ligada ao acontecimento. Vincula-se, portanto, a uma des-idade. E como toda experiência, pode ou não atravessar as pessoas adultas.

E isso é fundamental para o professor/professora de educação infantil, deixar que a experiência o/a atravesse, observar a criança em sua plenitude, que ela traz e produz suas culturas e que respeitá-la e principalmente conhecê-la é fundamental, pois dessa maneira esse/essa profissional estará também aprendendo e vivenciando essa experiência que é *ser criança*.

Corroborando com Abramowicz, Kohan (2007) diz que os gregos utilizaram diversas palavras para designar o tempo como *chrónos*, tempo sucessivo, *kairós*, relação com o tempo e *Aión*, intensidade do tempo, um destino, uma duração, uma temporalidade, não numerável, nem sucessiva.

O integrante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “aión é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança”. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión-país*) e poder-infância (*basileie-país*). Este fragmento parece indicar entre outras coisas, que no tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico* (KOHAN, 2007, p. 86-87).

Duas infâncias, essa é a ideia de Kohan (2007, p. 94-95), sendo uma majoritária, uma infância que desde Platão se educa conforme um modelo, e outra minoritária que é a infância que resiste aos movimentos totalizantes. “Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias [...]. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar.” A micropolítica leva a novas potências infantis, “devir-criança, infantilizar<sup>6</sup>. O possível é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantilizar.”

A educação infantil precisa desse *infantilizar*, não se pode ficar a todo tempo na infância majoritária, como diz Kohan, sempre copiando modelos, a criança é a resistência personificada, então precisa-se dar voz para essa infância minoritária, revolucionar, diversificar, irromper com os modelos, experimentar!

Os autores do conceito “devir-criança” são Deleuze e Guattari (1997, p. 41 ss.), que segundo Kohan (2007, p. 95-96):

[...] não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo. [...] Devir-criança é

<sup>6</sup> Walter Kohan utiliza esse neologismo para evitar “infantilizar”, de sentido usualmente pejorativo. Sandra Corazza é mestre desta criação.

assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma 'involução criadora', a 'núpcias antinatureza', a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada. (KOHAN, 2007, p. 95-96)

De acordo com Gallo (2015, p. 4), em seus estudos sobre a obra do filósofo René Schérer, o conceito de devir-criança “possibilita sair do registro da infância pensada pelo adulto”, em especial das noções evolutivas da pedagogia e da psicologia e que esse devir instala-se no “*distanciamento* absoluto em relação a qualquer forma de devir-adulto, do devir família para o qual ela se limita a ser um único período da infância, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta”. Afirma ainda que “vivemos na modernidade uma ‘perversão da pedagogia’, que se ocupa do infantil apenas como modo de atingir a idade adulta.”

[...] não é possível conceber uma educação e uma pedagogia infantil sem pensar ao mesmo tempo na completa transformação da ordem social, uma vez que todas as instituições educativas objetivam, ao contrário, imobilizar a expansão do movimento passional (GALLO, 2015, p. 4-5).

E ao pensar nessa pedagogia infantil, de acordo com Gallo (2015, p. 10-12) Schérer identifica e caracteriza o *dispositivo pedagógico*, que em sua visão seria o que “provoca a união do conjunto de linhas de forças muito heterogêneas que tornam possível o campo educativo. Temos ali toda uma arquitetura das escolas, que se reproduz em todos os espaços [...]”. E acrescenta nesse mesmo conceito os discursos pedagógicos que determinam o que é educar, o conjunto de leis que regulamentam os processos educativos, as práticas dos professores em sala, tudo o que é institucionalizado nas práticas educativas e nas instituições.

Dessa maneira, de acordo com Gallo (2015, p. 14), “ao contrário da afirmação ingênua da inocência, o devir-criança é uma arma de luta, possibilidade de pensar e agir de outros modos, fora dos modelos impostos pelos adultos.” E portanto, deve-se pensar o devir-criança, como algo que seja novo para a realização de um novo trabalho educativo.

[...] pensar um ato educativo como linha de fuga, como “co-irre”, ir junto com as crianças, não normatizando e ditando suas ações, mas aprendendo com elas, entrando, com elas, num devir-criança que abre possibilidades de investir contra o mundo adulto. Uma produção de minoridades, de invenções, de possibilidades de criação, a cada momento, para além dessa pedagogização integral da qual somos, todos, vítimas e executores ao mesmo tempo. (GALLO, 2015, p. 16)

O convite para se pensar o “novo” também é feito por Kohan (2007, p. 97-98), pensar a educação de outra forma, deixar o desejo de transformar as crianças em algo que elas não são, pensar numa escola que promova o encontro dos devires minoritários, “que não aspiram imitar nada, a modelar nada[...]” mas sim “propiciar novos inícios.”

Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não somente de *chrónos*. (KOHAN, 2007, p. 97-98)

O conhecimento sobre a criança, tempo, infância *devir*, traz ao/a profissional da educação infantil um novo olhar para a criança, para a vida, para sua prática pedagógica e que não faz qualquer sentido para a criança os modelos seguidos e que são cotidianamente copiados.

Chega de modelar a infância e a criança!

A criança é única, cada uma carrega em si suas experiências, suas culturas, suas potências, propiciar a elas seus encontros, possibilidades, novos inícios.

Pensar a educação infantil, propiciando momentos de “devires minoritários”, um novo espaço educativo, algo que ainda não o é, urgente experienciar!

### Tempo para pensar um pouquinho...

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago<sup>7</sup>.

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.? [...] (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p. 193).

Pensar um pouquinho, nas crianças, nos inícios...

Rupturas, espaços, tempo, infância, o que fazer com todas essas palavras em sua mente, em sua vida, estampadas nos rostinhos daquelas pequenas crianças?

Pensar os espaços, dialogar com as crianças, mudar a visão sobre a infância, sobre a criança, sobre o espaço e de qual espaço estamos falando, o público, o institucionalizado, etc.

De acordo com Abramowicz, Levcovitz & Rodrigues (2009, p. 193) “a educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar [...]” e com isso podemos afirmar que esse espaço deveria ser aquele que oferecesse à criança múltiplas experimentações, criações, sociabilidade, afetos, amizades. Empenhar-se em entender, conhecer, ouvir, esse deve ser o trabalho da professora/professor de criança pequena, que precisa pensar numa educação “*com* a criança, no espaço público, em que as afetibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança.”

Pensar e agir na busca de um espaço público, entendido aqui como não sendo privado, fora da família, destinado a educação infantil, primeira etapa da educação básica, e que ele seja realmente espaço de “devires”, de novos inícios, espaço para as criações, *com* as crianças porque elas existem, falam e querem ser ouvidas, resistem ao que não desejam e, portanto, não é possível compartilhar do pensamento de que as crianças são um vir a ser, pois são o agora e a educação infantil é o momento onde ela, junto a todos e todas, adultos e crianças, poderá conviver com as diversidades, criar suas culturas, se movimentar, experimentar....

---

<sup>7</sup> Manifesto Antropofágico escrito por Oswald de Andrade e publicado em maio de 1928.



A potência que a criança apresenta, quando é ouvida, entendida, traz ao professor/professora uma gama de possibilidades de trabalho que é simplesmente fantástica, que chega a beirar o medo, em especial do desconhecido.

Não se sabe o que a criança pensa, como ela processa as informações, como assimila as frustrações, mas pode-se conhecê-la, dialogar, respeitar seu tempo e não tentar moldá-la, direcioná-la, porque ela pode até aceitar, mas não se sabe qual será o prejuízo para a sua vida.

[...] que a educação infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonialista, aproveitando-se, de maneira antropofágica, daquilo que esta posto como inventividade e diferença no campo da educação. Não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar. A antropofagia era esse movimento na temática sobre o outro, comer o outro para poder criar algo que era “outro” e, somente assim, novo. Pois, novo nessa perspectiva é a capacidade de outrar-se. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 32).

Fica o convite para *outrar-se* (ABRAMOWICZ, 2011), transformar-se, renovar-se, constituir-se a partir do outro, nesse caso as crianças, inspirados no movimento antropofágico (1929), criar um “outro” novo, já que “não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar.”

Então, será que já não é tempo de desorganizar o tempo e espaço da educação infantil para que outras experiências aconteçam?

E que tal virar o mundo de ponta-cabeça e enxergar outras possibilidades?

Vamos olhar, dialogar e inventar em nosso cotidiano!

As crianças não podem esperar!

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

\_\_\_\_\_. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, nº 3 (42), p. 13-24, 2003.

\_\_\_\_\_; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, nº 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n. 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.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008 e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.** v. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DRUMOND, Viviane. Em busca da forma-educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, nº 3 (66), p. 213-217, set./dez. 2011.

FARIA, Ana Lucia G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 69, p. 60-91, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** Campinas: Autores Associados, 2000, 2ª ed., p. 67-91.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 1.013-1.038, out. 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: SILVA, Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas estágio e pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2011a. p. xiii-xvii.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 97-114.

\_\_\_\_\_. FINCO, Daniela. Creches e Pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDERBORECK, Michel. (orgs.). **Educação Infantil e Diferença.** Campinas: Papirus, 2013. p. 109-147.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elina E. de; SANTOS, Solange E. dos. Educação infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDERBORECK, Michel. (orgs.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 49-70.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, nº 1 (43), p. 229-249, jan./abr. 2004.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 07-13.

GALLO, Silvio. René Schérer e a filosofia da educação: aproximações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED: PNE - tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 37., 2015, Florianópolis, SC.

### Resumos...

GARCIA, Regina L.. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R.L.. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 09-16.

KOHAN, Walter. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

REIGOTA, Marcos.; PRADO, Barbara H. S. do (orgs.). **Educação Ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOS, Solange E. dos.; FARIA, Ana Lucia G. de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos – Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva**, UNEMAT, v. 6, nº 3 (16 ed.), edição especial temática, p. 63-74, jan./abril 2016.

SANTOS, Solange E. dos.; SANTIAGO, Flavio.; FARIA, Ana Lucia G. de; Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. **Revista Texturas**, Canoas/RS., v. 18, nº 36, p. 191-205, ago./out. 2015.

SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: SILVA, Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas estágio e pe**

Recebido em: 13/08/2017  
Aprovado em: 16/02/2018