





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

---

FOTO-GRAFANDO INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS E  
POÉTICAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA CAMARGO

RIO CLARO - SP

AGOSTO de 2019

The bottom half of the page features a large, abstract geometric pattern. It consists of overlapping, semi-transparent light blue shapes that form a complex, crystalline structure. The shapes are defined by white lines that intersect to form various sized triangles and polygons. The overall effect is a modern, architectural design that serves as a background for the text.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

---

FOTO-GRAFANDO INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS E  
POÉTICAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA CAMARGO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientador:** César Donizetti  
Pereira Leite

RIO CLARO – SP  
AGOSTO de 2019

C172f Camargo, Andréia Regina de Oliveira  
Foto-grafando infâncias : experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil / Andréia Regina de Oliveira Camargo. -- Rio Claro, 2019  
216 p. : fotos  
  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientador: César Donizetti Pereira Leite  
  
1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4. Experiências imagéticas. 5. Infância. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil**

**AUTORA: ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA CAMARGO**

**ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. FERNANDA CRISTINA DE SOUZA  
IFSP / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Presidente Epitácio / SP

Prof. Dr. CAMILO FLORIANO RIANI COSTA  
Curso de Publicidade e Propaganda / Faculdade de Comunicação - Universidade Metodista de Piracicaba / SP

Profa. Dra. SUZANA MARCOLINO  
Centro de Educação (CEDU) / Universidade Federal de Alagoas - Tabuleiro do Martins - Maceió / AL

Profa. Dra. BIANCA SANTOS CHISTÉ  
Departamento de Educação / Universidade Federal de Rondônia - Rolim de Moura / RO

Rio Claro, 15 de agosto de 2019



orientador  
família  
amigas  
amigos  
educadoras  
educadores  
professoras  
professores  
crianças  
famílias  
escola  
autoras  
autores  
leitoras  
leitores  
  
incentivo  
confiança  
apoio  
paciência

**GRATIDÃO**



bosquejo

com as crianças sou convidada a adentrar lugares, espaços e tempos outros... com elas não procuro verdades, certezas, formatos, modelos... com elas me coloco em movimento, em devir, em abertura, em busca constante e incessante por novidades e descobertas... com elas me permito errar, bagunçar, chorar, desconstruir, experienciar... estar cotidianamente com as crianças pequenas me mobiliza a produzir discursos outros, escritas outras sobre/para/com elas... numa composição poética, estética e imagética, trilhei caminhos aforísticos para pensar a criança, a infância, a educação infantil e o currículo... reticente busquei traçar caminhos outros para a construção de saberes e fazeres na escola da infância... é um convite para pensarmos em currículos plurais: arteiros, crianceiros, infantis...

infância

criança

experiências imagéticas

educação infantil

currículo

sketch

with the children I am invited to enter places, spaces and other times ... with them I do not look for truths, certainties, formats, models ... with them I put myself in movement, in becoming, in openness, in constant and incessant search for novelities and discoveries ... with them I allow myself to err, to mess up, to weep, to deconstruct, to experience ... being daily with small children mobilizes me to produce other speeches, written others about / to / with them ... in a poetic composition, aesthetic and imagery, I have tried aphoristic ways to think about the child, childhood, early childhood education and curriculum ... I reluctantly tried to outline other paths for the construction of knowledges and doings in childhood school ... is an invitation to think in plural curricula: mischievous, childish, children...

childhood

kid

imaginative experiments

child education

curriculum



Aberturas

Bloco  
III

Bloco  
I

Reticências

Bloco  
II

Encontros  
Bibliográficos

## ABERTURAS

Pensar a criança, a infância, a educação infantil e o currículo é se colocar em constante movimento, trilhando caminhos incertos, na busca incessante de novas descobertas, inúmeros encontros e infinitas experiências...

No percurso da pesquisa, busquei me despir das amarras e modelos institucionalizados que insistem em me perseguir. Tentei me desapegar das verdades e certezas que me atormentam. Almejei e trilhei novos horizontes profissionais. Inventei novas maneiras de ser professora e de estar com as crianças pequenas. Arrisquei novas maneiras de escrever e defender ideias. Me aventurei na experiência viva da pesquisa.

No encontro com a infância e com as crianças, fui convidada a pensar e escrever na

em blocos, em devir, brincando com  
fragmentos, imagens, palavras... sempre  
reticente, num movimento de encontros,  
criação e experimentação constante.

'Minha' tese foi se construindo  
entrelaçada com minhas angústias, anseios,  
dúvidas, estudos, experiências, diálogos...  
formando blocos de pensamentos e  
questionamentos, que se compõem num  
processo criativo que tenta escapar dos  
padrões instituídos.

Blocos que podem, e devem, ser  
dispostos de diferentes formas e posições,  
que não se apresentam de forma linear e  
cronológica, que nos convidam a criar novas  
formas de ler e interagir com o texto.

Blocos imagéticos e poéticos que  
provocam nossos sentidos, que  
desestabilizam nossas verdades, que nos  
convidam a pensar em formas outras de ser e  
estar na pesquisa e na escola da infância.

Pensar em blocos é pensar em devires,  
em processos, em possíveis... "[...]  
possível, por favor, senão eu sufoco".  
Para não sufocar, me desafiei a  
produzir no Bloco I, correspondências para  
diferentes interlocutores, procurando  
dialogar e compartilhar achadinhos das  
experiências vividas n<sup>o</sup> percurso da  
pesquisa por meio de cartas, e-mails,  
mensagens, cartões postais...

No Bloco II me coloco a escovar as  
concepções de infância, criança, educação  
infantil e currículo que permeiam a  
educação e a pesquisa. Charges, obras,  
fotografias..., provocações e  
questionamentos que dialogam com afirmações  
de autores e legislações que discursam  
sobre as temáticas.

1 DELEUZE, F.; GUATARRI, F. O que é a filosofia. São Paulo:  
editora 34, 2010, p.210.

Por "[...] trajetos dinâmicos e linhas  
de errância"<sup>2</sup>, no Bloco III me coloco a  
experimentar novas maneiras de ser  
professora e de estar com as crianças e com  
os demais educadores, criando  
invenções, máquinas de guerra, linhas  
de fuga para pensar e construir currículos  
outros para a educação da infância.

E reticente... compartilho o que a tese  
não quer, mesmo ciente que não temo, como  
prever se, e como, ela afetará alguém...

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 217.





## Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.



A tarefa parece ser a de ir ao encontro da infância do mundo e restaurá-la.

Buscar propiciar relações 'infantis' com os outros e com o mundo

KOHAN, 2005, p.254



---

---

---

---

---

---



Em que a atitude dos adultos que  
trabalham na creche  
favorece a iniciação das crianças  
nos valores do sistema?

GUATARRI, 1985, p.53



---

---

---

---

---

---



Votantim, 16 de outubro de 2015

Querida Priscila!

Hoje realizamos pela segunda vez as brincadeiras de rua, na rua em frente à creche. Interditamos a rua e as famílias foram convidadas a brincar com as crianças e diversos materiais e brinquedos disponíveis. Desta vez vieram mais familiares.

A rua estava linda! Tinha bola, casinha, esconde-esconde, tapetão com jogos, livros, perna de pau, cesta de basquete, velotrol, chinelo de pau... Emprestamos alguns materiais da Secretaria da Cultura.

Perguntei para a Malu se ela gostaria de fotografar e ela disse que sim rapidamente. Primeiro ela chamou sua irmã, também cega de nascença, para fotografá-la.

Pri, a Malu demonstra saber o que quer fotografar, mas aparentemente ela não se preocupa com a posição da máquina e sim com a experiência. Parece que o que importa é registrar o que sente, sem preocupar-se com o certo ou errado. É pura experiência.

Desta vez ela também fez pequenas gravações. Em alguns momentos me flagrei, arrumando a mão, a câmera, e "olhar" da Malu, mas não pensando nela, e sim na captura "correta" da imagem.

Por que é tão difícil não intervir?  
Por que nosso ego adultocêntrico está repleto de verdades, modelos, certezas que querem induzir o olhar e o fazer da criança?

Abracos crianças!

Andréia





Votorantim, 16 de julho de 2015

Querido César!

Hoje foi a primeira vez que apresentei o projeto de pesquisa para outras pessoas (depois do grupo Y-maga). Foi no seminário "fala outra escola", na UNICAMP. Fiquei tão apreensiva!

Apresentei a ideia inicial do projeto, que era trabalhar com fotografia de professores(as), buscando compreender e discutir as concepções de infância que emergem das fotos. Depois compartilhei novas possibilidades, como fotografias tiradas por funcionários, pais, crianças... e no final trouxe a minha mais nova ideia, as fotografias da Malu.

Todos ficaram encantados, isso porque só mostrei "o dedo da Malu", e repeti a fala dela: "- Mas eu tô sentindo a foto".

Como a minha apresentação foi a última, eles começaram a sugerir várias leituras, filmes, autores... Disseram que minha pesquisa era isso, "As fotografias de Malu". Foi uma experiência muito rica, pois senti o apoio e o compartilhar de saberes e experiências, poucas vezes vivenciadas na academia.

Gostaria que você me ajudasse a pensar sobre algumas dúvidas e tensões que me acompanham:

- Uso o termo imagens ou fotografias?
- Por que precisamos tanto da aprovação dos outros? Porque os outros que aprovam, ou não, precisam ser da academia?

Abraços caríssimos! Andréia



Votorantim, 14 de julho de 2015.

Querida Fernanda

Hoje era dia de teatro, mas como os educadores(as) não finalizaram a "super-produção", adiaram para quarta-feira e organizaram um baile/discoteca no pátio da escola para as crianças.

Ficou tudo lindo, com muitas luzes coloridas, fantasias, acessórios, brinquedos e música. Tirei fotos e filmei alguns momentos.

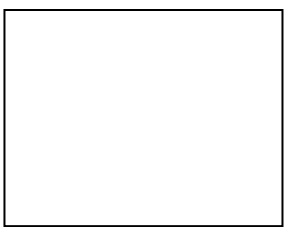
Depois que notei que a Malu estava no meio da criançada, já entreguei a máquina para a Pri, para ela verificar se a Malu gostaria de fotografar. Ela sempre topa na mesma hora. Fiquei só observando a Malu. Ela vai andando com um braço esticado, interagindo e avisando quem irá tirar uma foto.

Ela sempre se preocupa mais com a presença ou situação do que com a câmera. Passa o tempo já é suficiente, e a câmera é só qualquer forma o que ela sente, que registra de Amisa, agora me peguei pensando:

Qual é o lugar de uma criança cega na creche?  
Como potencializar a participação de todas as crianças?

Abrços criançasros!  
Andréia





O que vemos e vivemos na escola  
é como uma máquina de ensinar,  
vigiar,  
hierarquizar,  
recompensar,  
punir...

FOUCAULT, 2013

Foto: Andréia R. O. Camargo, 2015.



Votorantim, 13 de dezembro de 2017

Queridos leitores!

Gostaria de compartilhar com vocês a experiência com a exposição fotográfica "Imagens poéticas das infâncias Paulistinhas", realizada no "I Encontro de Práticas, pesquisas e formação de profissionais da Educação Infantil: Infâncias e Democracias", no dia 08/12/17 no prédio da reitoria da UNIFESP.

O encontro foi idealizado e organizado pelas professoras EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica) do Núcleo de Educação Infantil, NEI Paulistinha-UNIFESP, no intuito de possibilitar momentos de diálogo e reflexão sobre práticas pedagógicas e estudos, com enfoque nas infâncias e suas relações com a democracia, buscando contribuir com a formação de profissionais da educação, sensíveis a necessidade de escuta e protagonismo das crianças, na escola e na sociedade, como forma de participar, existir, resistir e transformar o mundo com "os olhos de criança".

A exposição foi organizada por mim, em diálogo com as demais professoras EBTT, e buscou compartilhar imagens poéticas produzidas no NEI nos anos de 2016 e 2017. As imagens foram produzidas pelas professoras e buscam dar visibilidade às poéticas que compõem o cotidiano da escola da infância.

As fotografias ficaram em exposição por aproximadamente duas semanas, marcando o espaço da infância na reitoria de uma universidade tradicionalmente adulta e acadêmica, provocando os olhares institucionalizados, predominantemente voltados para perspectivas da saúde, tensionando e possivelmente desterritorializando relações.

Abrigos! Andréia





Votorantim, 13 de junho de 2019  
Querida EU

Andréia Regina de Oliveira Camargo

Filha de proletariado  
Vítima de violência doméstica  
Estudante de escola pública  
Mãe e esposa adolescente

Mulher  
Mãe  
Trabalhadora  
Dona de casa  
Estudante  
Militante

Estagiária  
Professora  
Diretora  
Coordenadora pedagógica  
Supervisora  
Pesquisadora

Magistério no CEFAM  
Graduação na UNESP Sorocaba  
Mestrado na UNICAMP  
Doutorado na UNESP Rio Claro

Marcas que me constituem

Incompletude  
Insegurança  
Busca  
Movimento  
Encontros  
Desvios

Experiências  
Compartilhamentos  
Aprendizagens

Andréia Regina de Oliveira Camargo

Foto: Andréia R. O. Camargo, 2018.

Votorantim, 23 de maio de 2019

Queridos leitores!

Sem ideia de começo e fim  
Com direções mavericks  
Cheia de encontros imprevisíveis  
Sem hierarquia  
Sem um plano definido a priori

Assim se deu a presente pesquisa

Uma pesquisa andarilho  
Pesquisa caminhante  
Um tanto erradia  
Pois...

"... caminhar é um ato de exposição e deslocamento que exige esforço e coragem. Esforço e coragem que necessita um pesquisador que se propõe a caminhar sem destino, em silêncio, lento... Sem buscar lugares, coisas, sentidos, mas um pesquisador que põe a caminhar sem um lugar certo, previsto, prescrito, pode chegar a todos os lugares, ou mesmo a lugar algum. Caminhar com essa certeza: a falta de certeza." (OLIVEIRA, 2015, p. 60)

E nesse percurso incerto, movediço,  
estrangeiro<sup>1</sup>...

Produzi, pensei, instiguei, compartilhei,  
possibilitei: foto-grafias

Fui afetada, transformada  
Fui convidada a caminhar cada vez mais, a educar  
meu olhar<sup>2</sup>

"... a sair, estar fora, partir... Não é então colocar-se  
em um lugar, não é então explicitar esse lugar, não  
é se colocar de um outro ponto de vista, de uma  
outra perspectiva, o que temos é que educar o olhar,  
é colocar em dúvida as perspectivas, os lugares, as  
certezas..." (LEITE, 2011, p. 128).

Convido todos a caminharem comigo  
sem destinar certo e sem verdades  
prontas.

Abraços enfiados!  
Andréia R. O. Camargo

1- Kohan, 2007.  
2- Masschelein, 2006.

Votorantim, 16 de maio de 2018

Querido orientador!

Gostaria de te contar, novamente, como devem iniciar as inquietações para a busca do doutorado e a construção da pesquisa.

Os primeiros passos e rastros emergiram dos diálogos acalorados estabelecidos no "V Seminário Vozes da Educação: formação docente - experiências, políticas e memórias polifônicas", realizado na UERJ, no Rio de Janeiro em 2013.

Neste encontro fui convidada a me reencontrar com a professora Andréia, por meio das fotografias produzidas por mim no decorrer das experiências vividas em as crianças na escola.

Naquele exato momento me encontrei com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que abarcasse esse universo provocativo e potente das imagens fotográficas, principalmente as produzidas na ambiência da escola.

Ao chegar em casa, fui em busca das fotografias que produzi, e me deparei com os seguintes questionamentos:

- Que relações os professores (as) constroem com as fotografias que produzem no cotidiano escolar?
- Eles (as) revisitam-nas?
- Que concepções emergem das imagens?
- O que elas nos mostram das relações estabelecidas na escola?
- Que reações e sensações elas nos provocam?
- O que fazer com elas?

Mobilizada por diversos questionamentos fui em busca de novas leituras e experiências.

Na especialização em Arte-educação, realizada na Universidade de São Paulo (USP), nos anos de 2012 e 2013, pude entrever novas possibilidades de criação de e com as imagens, dialogando com a potência da arte em suas inúmeras vertentes.

Corpo, desenho, teatro, música, imagens, tecnologias... experiências e aprendizagens viscerais compartilhadas com: Marcos Nesra, Silvio Dworecki, Rosa Lavelberg, Ingrid Koudela, Denise Griaspum, Pedro Salles, dentre outros... encontros que deixaram marcas e me impulsionaram a pensar a arte, e nela destaque as imagens enquanto potência criadora.

Meu trabalho de conclusão de curso teve como temática a produção de imagens de educadores e educadoras da educação infantil e seus impactos na prática educativa e nas relações cênicas. Dele emergiu a vontade de dar continuidade aos estudos sobre a temática.

A imersão na ambiência da creche pública, na qual atuei como diretora na rede municipal de Sorocaba de 2014 a 2016, também aguçou profunda e diariamente a construção da pesquisa.

Na observação e acompanhamento das minúcias do cotidiano da ed. infantil, repleto de imagens fotográficas registradas diariamente pelas educadoras e educadores, sendo uma das formas de registro mais presente e frequente no trabalho dos profissionais da creche, surgiram novos questionamentos que compartilho:

- Quais as intenções e impactos das imagens fotográficas produzidas no cotidiano escolar?

- Como pensar concepções, relações e práticas educativas a partir das imagens fotográficas produzidas na creche?

- Como potencializar a produção e utilização de fotografias na formação dos profissionais?

- Como possibilitar a produção de novas imagens e perspectivas com a participação de crianças e famílias?

Abracos crianças! Andréia

Votorantim, 31 de agosto de 2018

Querido César!

Estava relembrando os motivos que me levaram ao doutorado, e me lembrei de uma grande amiga em comum.

Ao retornar à educação infantil, me reencontrei profissionalmente com uma grande amiga/irmã, a Fer, que ao ouvir sobre o meu trabalho de conclusão de curso da especialização em Arte-educação, me instigou a conhecer "um tal de César Leite", professor muito querido por ela, que a orientou na especialização.

"Fuçando" juntas o site da UNESP de Rio Claro, notamos que as inscrições para aluno especial estavam abertas e eu me convenci de que valia a pena tentar.

Confesso que não estava em meus planos fazer doutorado, considerando as lembranças e marcas deixadas pelo mestrado, mas ao mesmo tempo sempre gostei muito de aprender, compartilhar e conhecer novas perspectivas e pessoas.

E lá estava eu, inteiramente provocada pelas leituras, discussões, descobertas, dúvidas, questionamentos, devaneios e experiências compartilhadas na disciplina "Infância, Linguagem, Cultura e Processos imagéticos", oferecida por você, meu querido César Pereira Donizetti Leite, no primeiro semestre de 2014.

Foi amor à primeira vista com "o tal do César Leite"! Suas incertezas, desverdades, curiosidades, generosidade... acolheram e acalentaram minha insegurança com o mundo acadêmico.

As leituras e discussões não foram nada fáceis, principalmente para mim que não tinha contato com os autores. Apesar de não compreender muita coisa, fiquei encantada e senti que ali era o meu lugar.

Larossa, Benjamin, Agamben, Rancière, Kohan, Deleuze, Leite... provocaram novas aberturas, deslocamentos, travessias,

sentidos, estranhamentos, movimentos, pensamentos, composições, aproximações...

Encontros que marcam a pesquisa e a pesquisadora, que dialogam com as tensões, questionamentos e desdobramentos do trabalho, que impactam as formas de ver e agir nas interações estabelecidas, que nos convidam a adentrar em possibilidades outras de pensar a infância, a criança, a educação infantil...

Neste percurso, considerando que nossas concepções orientam nossas práticas, e que os modos como concebemos a infância impactam as formas como trabalhamos com as crianças, me coloco a pensar:

Como pensar a infância, a criança e a educação infantil a partir de imagens fotográficas produzidas na ambiência da escola?

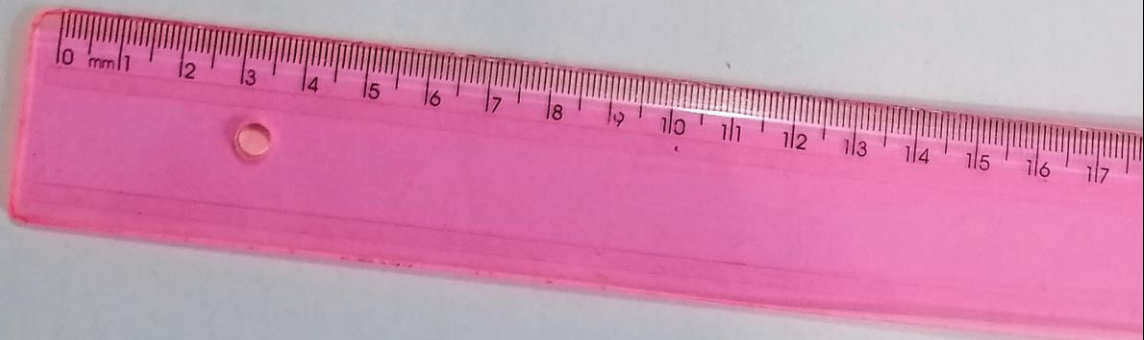
O que podem as imagens fotográficas produzidas por professoras, professores, auxiliares, estagiárias, estagiários, gestores, familiares e crianças?

Como possibilitar a escuta das imagens para a construção do currículo da Educação Infantil?

São tantos questionamentos que perpassaram o percurso da pesquisa, que provocam e mobilizam a busca por respostas, e que também a cada dia instigam novas perguntas...

Abraços crianceiros!

Andréia





Votorantim, 12 de abril de 2017

Educadoras e educadores do CEI 62

Venho por meio desta, compartilhar experiências vividas com vocês no CEI 62, no dia 11 de março de 2015:

"Neste dia chovia muito, e as crianças não puderam brincar na parte externa da escola. As educadoras trouxeram alguns brinquedos do parque (velotrol, cavalinho, mini-escorregador) para o pátio interno/refertório para as crianças brincarem, mas as possibilidades de exploração e descobertas do "novo" espaço de brincar estavam mais atraentes. Toda hora aparecia uma criança na 'minha' sala (sala da Equipe Gestora) e as educadoras, constrangidas, corriam para tirá-las, mesmo eu dizendo que não havia problema. O J. continuou insistindo, e parecia que ele queria alguma coisa de mim, eu daquele espaço. Fiquei me indagando silenciosamente: O que será que ele está tentando me dizer? Esse olhar é do que, quer o que? Quando fui arquivar um documento no almoxarifado, focalizado dentro da referida sala, me deparei com uma caixa de papelão vazia e entreguei-a imediatamente ao J. Com a ajuda de uma educadora, ele levou a caixa de papelão ao pátio e começou a brincar juntamente com outras crianças. Acompanhei a brincadeira e fiquei encantada com as possibilidades criadas pelas crianças. Notei que a minha presença possibilitou maior liberdade das crianças para mexerem nos demais

objetos, equipamentos e mobiliários dispostos naquele espaço, sendo que a nossa 'secretaria' fica localizada num cantinho do pátio. Ao perceberem que eu 'mexia' no arquivo, computador e demais materiais/equipamentos, as crianças também começaram a experimentar novas possibilidades: abrir e fechar a porta do armário do som; ficar empurrando as gavetas do arquivo; observar o computador; 'teclar'... Consegui flagrar poucas experiências com a máquina fotográfica, pois fiquei muito envolvida com as crianças, assim como com os adultos, na tentativa de convencê-los a não intervirem e acabar com a brincadeira.

Para pensarmos:

- Existe espaço certo ou errado para a criança brincar?
- A criança precisa de autorregulação do adulto para brincar?
- De quem é a escola? A escola é pensada para quem?
- Que currículo é esse?

Estar com vocês e com as crianças cotidianamente me impulsionou a tensionar o currículo da educação infantil, a olhar com outros olhos as interações e brincadeiras produzidas no cotidiano da creche e seus impactos e desdobramentos nas relações estabelecidas.

Muito obrigada por compartilharem comigo seus saberes e fazeres cotidianos!

Abraços criançairos!

Andréia



<http://fotografandoinfancias.blogspot.com/>

Votorantim, 30 de junho de 2015

Queridos membros do I-mago

Há tempos venho pensando sobre "imagens outras" da na escola.

Na apresentação do projeto de pesquisa para o nosso grupo, realizada em 28/05/15, conversamos sobre a possibilidade de ampliar os olhares/fotografias da pesquisa, e quem sabe envolver os pais.

Quando penso em olhares outros, imagens outras, me vem em mente a produção de fotografias por pessoas que não enxergam como nós. Que tal pedir para um cego produzir imagens?

Aqui na escola temos a criança Malu do creche III B, que já está na creche desde o berçário, e que nasceu cega. Como seriam imagens outras produzidas pela Malu?

No dia da festa Junina interna para as crianças, me arrisquei e solicitei à Malu que fotografasse a festa para mim, pois teria que ir a uma reunião. Ela topou na hora, pediu para "ver" a máquina fotográfica e perguntou como funcionava. Deixei-a explorar/sentir o equipamento e solicitei o acompanhamento, sem intervenção, da auxiliar de educação e também da cuidadora que auxilia dramaticamente as crianças com necessidades especiais.

Infelizmente não pude acompanhar o momento, mas foi uma primeira experiência, para mim e para a Malu.

Em conversa rápida com a cuidadora, após a festa,

ela relatou que a Malu aderou ficar fotografando, que chamava os amigos, dizia para eles "sorria", chamar as educadoras... Perguntei se ela tirou sozinha as fotos, e a cuidadora disse que sim, com algumas dicas: "mais para direita, abaixo, ergue um pouco..." mas que teve momentos que ela dizia que queria tirar sozinha.

A educadora relatou que a Malu não largou a máquina em momento algum, e disse que era a fotógrafa da festa.

As fotos nomeadas "Malu" e "Malu8" a cuidadora relatou que disse a ela que o dedo estava na lente, e a Malu respondeu: "- Mas eu tô sentindo a foto!" (talvez pelo movimento do visor, ou não). Onze fotos foram tiradas com "intervenções" verbais da cuidadora e vinte e quatro tiradas pela Malu, sozinha. No final da festa a Malu pediu para "ver" as fotos. A cuidadora relatou que se desestabilizou com o pedido no primeiro momento, e depois ela sentiu/ver.

Trago novos questionamentos para vocês pensarem comigo:

- Porque somente os adultos registram a prática educativa?
- Como seria pensar a prática a partir das imagens produzidas pelas crianças?
- O que "ver" a partir do olhar fotográfico de uma criança cega?
- Qual a diferença das imagens produzidas por uma criança cega e por crianças "normais"?

Abraços crianças! Andréia

Votorantim, 20 julho de 2015

Ariadne

Hoje foi a nossa reunião de replanejamento com as equipes do CEI 54 e CEI 62, pois os professores (as) estão retornando do recesso.

Como você está afastada por problemas de saúde, eu e a Fernanda planejamos trabalhar com imagens, fotografias da mal com a escola.

Apresentei meu projeto de pesquisa aos educadores(as), com enfoque nas fotografias da Malu. Durante a apresentação não senti muito envolvimento, mas pode ser só impressão minha, pois eu estava se-zinha com as duas equipes.

No momento em que compartilhei as fotografias da Malu, notei que ficaram aparentemente enca-n-tados e provocados.

Também assistimos os curtas "Caminhando com Tim Tim" e "O que podem as imagens", ambos dis-poníveis no Youtube, no intuito de provocar o olhar a partir de experiências com crianças.

A partir de todas as trocas que tivemos: fotos da Malu, projeto de pesquisa, vídeos, fotos de infância dos educadores(as)..., convidei-os para uma experiên-cia imagética, na qual eles deveriam fotografar a escola e seu entorno com um outro ponto de vista, pensar em imagens invisitadas, com um outro olhar, com novas perspectivas e percepções.

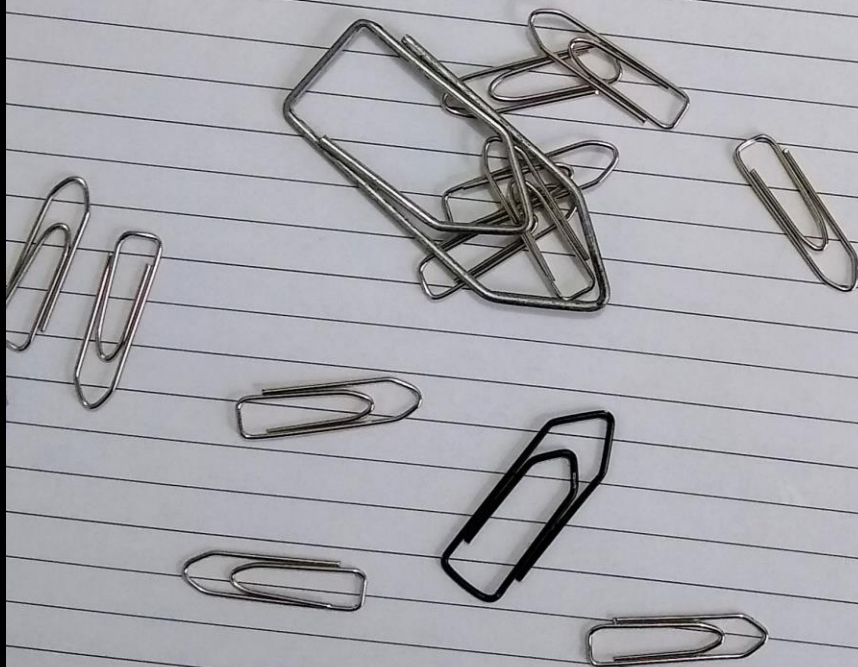
A maioria aceitou o convite e já saiu fotografan-do. Eu também me envolvi e tirei muitas fotos, aliás, foram as melhores fotos que eu já tirei na minha vida!

Aproximadamente metade dos educadores(as) que participaram me enviaram as fotos pesteriormente. As fotos ficaram muito provocativas! Estou pensa-do em utilizá-las na construção do Projeto Político Pedagógico. O que você acha?

Um convite-provocação:      \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

É possível pensar a escola da primeira infância (tempos, espaços, materiais, interações, brincadeiras, currículo) a partir das imagens produzidas pelas educadoras e educadores?

Abraços!  
Andréia





Votorantim, 18 de setembro de 2015

Educadores e educadoras do CEI 62 e CEI 54

Nossa Reunião de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil, do mês de setembro, realizada no Núcleo ETC da UFS-CAR campus Sorocaba foi muito provocativa.

A proposta de compartilhar práticas realizadas com as crianças, destacando os desafios, percalços e resultados/experiências das crianças e adultos, foram apresentadas, em sua maioria, por meio de fotos e vídeos produzidos por vocês, provocando nossos olhares e nos convidando a adentrar nas propostas.

As conversas sobre o nosso olhar para a criança, como forma de observar e "ouvir" o que elas procuram nos dizer por meio de inúmeras linguagens e a observação de fotografias da escola, tiradas por vocês, provocaram nosso olhar e nos colocaram a pensar sobre espaços, tempos, crianças, interações, currículo...

As fotografias foram selecionadas por mim e pela Fernanda, mas no momento da proposta, vocês, em pequenos grupos, escolheram a imagem de sua preferência. Duas fotografias foram "deixadas" de lado, uma do CEI 54, onde os bebês estavam manuseando livros, e uma do CEI 62, onde crianças da turma do creche III estavam na mesa do refeitório, sentados, pintando papéis de sorvete com giz.

Por qual motivo as respectivas fotos não foram escolhidas? Para provocar os olhares e aguçar questionamentos, convidei a diretora Ariadne para também observar e registrar comigo nossas impressões sobre uma determinada foto.

Todos nós apresentamos nossas observações. Percebi que a escolha das fotos estava relacionada a maior familiaridade e talvez por uma maior segurança para tecer os comentários. Também notei que vocês só trouxeram elogios, e em nenhum momento

apontaram limitações e dificuldades quanto aos materiais, es-  
paços, tempo, organização...  
Gostaria de pensar com vocês:

Por que o educador e educadora têm dificuldade de analisar  
criticamente sua prática?  
O que podem as imagens dos educadores e educadoras  
na avaliação da prática educativa e da escola de Educação In-  
fantil?

Abraços crianceiros!  
Andréia

São Paulo, 15 de março de 2016

Querido diário de bordas!

Neste mês estou iniciando o trabalho como professora de Educação Básica, técnica e tecnológica no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, na Universidade Federal de São Paulo, após 14 anos trabalhando na prefeitura de Sorocaba.

"Ehhh, eu tô voltando pra casa..."

Que sensação boa estar de volta na sala de aula, com as crianças. Esperei tanto por este dia! Oito anos na gestão escolar! E cá estou eu, novamente no meu lugar, de onde nunca deveria ter saído! Mas experiências múltiplas sempre enriquece e fortalece! Agora tenho certeza do que não quero para mim.

Confesso que estava muito ansiosa com o retorno! Não pelas crianças, ou pela aceitação dos adultos, é mais um medo do começo, do imprevisível, das possíveis, e inevitáveis falhas. Tenho medos! Medo de ferir e ser ferida! Medo de invadir e ser invadida! Medo de sonhar e de ter pesadelos! Medo do novo! Medo de ter medo!

Apesar da prô nunca ter saído de mim, o retorno foi tenso, mas precioso. O reencontro com a professora Andréia foi mágico! A cada novo dia, tenho que bisbilhotar minhas memórias e me reencontrar com os fazeres pedagógicos de outrora, para poder criar novas possibilidades de ação.

Bem! Vou contar para você uma pequena história do "primeiro" dia de "aula" da professora Andréia...  
Em uma escola tão, tão distante... onde uma nova/velha professora iniciou sua aula...

Ops! Só para pensar! Damos aula na escola da primeira infância???

Bem, vamos continuar. A tarde começou com um grupo de crianças dorminhocas, que aos poucos foram acordando e colocando os calçados, com a ajuda das educadoras. Meio sonolentas, as crianças foram para a sala da turma tomar o lanche. O sono atrapalhou um pouco a alimentação do T., mas assim que despertou ele conseguiu comer. Barriguinhas cheias e corpinho descansado, descemos à biblioteca para ouvir uma história. Como a

<sup>10</sup> Sugestão de leitura: RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. Revista eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no.2, p.149-174, nov. 2008.

L., responsável pela biblioteca não estava no momento, li a história "O elefante caiu", do Ivan Zigg. Com uma voz de suspense, as crianças se interessaram e interagiram com a leitura. "Ele caiu!" - disse a A. ao recontar a história, observando as imagens do livro. O T. aproveitou para ouvir a história e buscar outros livros na prateleira.

Ao retornar a sala, fizemos uma roda, cantando... "Roda, roda, roda, pé, pé, pé! Roda, roda, roda caranguejo peixe é!" Conversamos sobre a sala da turma, sobre a sujeira que fica após a alimentação e combinamos de levar as mesas e cadeiras na sala do sono, para montar um lugar melhor para a alimentação. Todas as crianças e adultos ajudaram no deslocamento das cadeirinhas, e a nossa sala ficou enorme!!!

Combinamos que a partir de amanhã iremos dormir na nossa sala e tomaremos os lanches no novo espaço organizado por todos!!!

Arrumação finalizada, retomamos a roda para explorar a "Caixa dos tesouros". Suspense...!!! O que será que tem aqui??? Bataques na tampa da caixa... "- Um, dois, três e já!!!!"

Tecidos, botões, fuxicos, latas, objetos diversos, caixas... Bruxas, borboletas, casas, cabanas, super-heróis... Comidinhas, gargalhadas, gritos... Imaginação e criação rolando soltas!!! Adultos e crianças interagindo e brincando livremente com materiais não estruturados. Nossa sala se transformou num outro mundo!!! Nossas crianças se transformaram em muitos outros... Tudo vivenciado, observado e registrado pelas lentes do celular da prô...

*Que bom estar de volta com as crianças!*

Abraços crianceiros!

Andréia

São Paulo, 15 de outubro de 2017

Queridos leitores!

Vou contar para vocês um pouquinho sobre a minha nova carreira e algumas experiências que emergem e dialogam com a pesquisa:

A carreira de professora EBTT (educação básica, técnica e tecnológica) contempla a tríade ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, além de atuar diretamente com as crianças, no caso do NEI Paulistinha com as crianças da educação infantil de 0 a 5 anos, também nos cabe realizar pesquisas e cursos de extensão.

Dialogando com a minha pesquisa de doutorado, elaboramos um curso, em parceria com duas profissionais de Sorocaba, intitulado: "PROFISSÃO DOCENTE: IMAGENS E NARRATIVAS", no intuito de contribuir com a "formação" continuada dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil de Sorocaba e de São Paulo, tendo como enfoque as narrativas e produções imagéticas dos educadores e suas implicações na prática educativa.

O curso foi realizado nas duas cidades, com encontros presenciais e atividades via moodle, mediante leituras, diálogos, escritas reflexivas, vídeos, debates, troca de experiências, exposição, produção de imagens e memorial. O intuito foi compartilhar e compreender as narrativas e imagens produzidas pelos educadores e educadoras enquanto possibilidade de reflexão sobre os saberes e fazeres da profissão docente, compartilhando histórias, memórias, imagens, concepções e inquietações da prática educativa.

O curso teve início no ano de 2016 e foi finalizado em 2017, contando aproximadamente com a participação de 21 profissionais da Educação Infantil.

Outra proposta muito interessante que dialogou com a pesquisa, foi a mostra de fotografias das crianças, intitulada: "A natureza da cidade pelas lentes das crianças", como parte do projeto de trabalho desenvolvido pelas crianças de 3 anos de idade e educadoras do Maternal II B do NEI Paulistinha - UNIFESP, no primeiro semestre de 2017, denominado " Entre bolinhos de lama, folhas, borboletas e galhos jacarés: diálogos entre as crianças, a natureza e a cidade de São Paulo". Nele, as educadoras, dispostas a refletirem sobre a predileção das crianças ao pequeno espaço de terra do parque da escola, percebem um local de descobertas de verdadeiros "tesouros da natureza". Folhas, sementes e galhos, em experiências brincantes, passam a receber nomes, outras formas, desenhos, incrementam as narrativas das crianças. Em pouco tempo, as experiências ultrapassam os "muros" do NEI e as crianças saem, acompanhadas de suas educadoras, para "passearem" pelo entorno. Munidas de máquinas fotográficas, observam e registram seus olhares sobre a natureza que resiste na cidade.

Na função de orientadora pedagógica e parceira da professora Juliana e das crianças da turma, me coloco a pensar:

O que as crianças escolheram fotografar?

Por que?

O que nos revelam?

O que nos provocam?

O que denunciam?

Abraços crianceiros!

Andréia







Votorantim, 19 de março de 2019

Querida amiga Fernanda

Escavando minhas memórias, na tentativa de compreender melhor suas indagações quanto aos impactos das políticas públicas e dos movimentos sociais na Educação Infantil, me encontrei com a profissional Andréia, que imersa na escola e nas pesquisas sobre a infância, sempre buscou alternativas outras para estar com as crianças.

Cotidianamente vivi na pele os desdobramentos das políticas públicas, que de certa forma sempre me colocaram em movimento, na busca incessante de lutar pelos direitos das crianças e de suas famílias.

Dentre os achadouros, destaco a Walburga e você amiga, que me apresentaram uma outra frente de luta, a militância no Fórum regional de Educação Infantil, e posteriormente no Fórum Paulista de Educação Infantil.

A militante foi, ou melhor, está se constituindo entrelaçada a pesquisadora, a gestora, a professora, a mais recente mãe Andréia, que em cada nova frente se fortalece enquanto mulher.

Sou mulher em suas infinitas vertentes, que busca pensar a infância e as crianças institucionalizadas, cavando nos quintais da Educação Infantil vestígios, achadouros do passado que emergem e impactam o presente.

Dentre os achados gostaria de conversar com você sobre a charge do Henfil, aquela da Revista Mulherio, que traz uma mãe com seu filho, pedindo: "O senhor toma conta dele pra mim enquanto eu vou trabalhar?" Aquela imagem mexe muito comigo, pois até cristo me parece 'dar as costas' para a mãe trabalhadora.

ofiss,  
Ele busca  
Infantil pe  
tentativa  
da prime

A charge me remete a várias discussões, como a da educação infantil enquanto direito da criança e dever do Estado, a partir de 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), um marco legal de extrema importância para a área, mas com muitos desafios reais pela frente, em destaque a questão do amparo e da assistência à infância.

A luta das mulheres também emerge da charge, tensionando o papel da sociedade na educação das crianças. A Fúlvia traz um levantamento interessante dos movimentos sociais de São Paulo, marcando a década de 70 como expoente dos movimentos, destacando a manifestação pública de funcionários, professores e alunos da USP em 1975, em torno da reivindicação por creche, assim como o Movimento de luta por creches, em 1979, uma resolução do primeiro Congresso da mulher paulista de 1975 (ROSEMBERG, 1984).

Também me remete as leis trabalhistas, a única que legisla a obrigatoriedade de creches no país, especificamente para as empresas privadas que possuem mulheres em idade fértil, atendendo suas crianças até os seis meses.

São leis e movimentos que fortaleceram, e ainda fortalecem, a educação infantil em diferentes frentes, mas que também, de certa forma, não garantiram àquela criança da charge, e ainda não garantem a tantas outras crianças reais, uma vaga na creche.

Sabe amiga, também não é só uma questão de garantir vaga, pois sabemos a precariedade no cotidiano da educação infantil: maioria dos profissionais sem formação na área; prédios deteriorados ou inadequados para as especificidades; pouco investimento; falta de materiais; falta de funcionários; baixos salários; formação escassa, enfim, inúmeras problemáticas que atingem diariamente a escola e os profissionais que ali atuam, e também as crianças e suas famílias.

Abraços crianceiros!

Andréia

Votorantim, 07 de março de 2019

Querida Banca!

Muito obrigada por aceitarem participar da minha banca de qualificação. Cada escolha foi pensada com muito carinho. Conhecemos a trajetória, a experiência, a generosidade e o quanto cada um de vocês poderão contribuir com este trabalho.

Estar aqui hoje não foi nada fácil! Filha de proletariado, vítima de violência doméstica, estudante de escola pública, mãe adolescente...

Estar aqui hoje faz parte de uma luta diária! Mulher, mãe, trabalhadora, esposa, dona de casa, estudante, militante...

Inúmeras vezes me deparei com situações que me diziam que aqui não era o meu lugar.

Inúmeras vezes me perguntei: Por que? Pra que?

Estar aqui hoje é uma busca incessante de querer aprender, compartilhar e compreender um pouquinho melhor o mundo e a minha prática. É a necessidade de estar sempre em interação, em movimento...

A titulação é apenas um mero detalhe.

Como diz meu querido orientador/amigo: "Sua tese é a sua vida!" Este trabalho é fruto de toda minha trajetória profissional, entrelaçado com minhas experiências pessoais. Ele busca pensar a criança, a infância e a Educação Infantil por meio de experiências imagéticas e poéticas, na tentativa de pensarmos em um currículo outro para a escola da primeira infância, talvez um a-currículo, ou quiçá um devir-criança currículo...

Operando com imagens, poemas, textos..., que nem sempre estão preocupados com uma lógica cronológica ou com formatações, procuro compartilhar os caminhos percorridos no processo da pesquisa, os desdobramentos, as angústias, as leituras, as experiências, os possíveis encaminhamentos, sem nenhuma pretensão de trazer verdades, modelos, formatos...

Assim como a infância, busco estar sempre aberta à novidade, ao imprevisto, ao imprevisível, ao inesperado... busco compartilhar experiências que nos mobilizam a pensar e lidar de outra forma com as crianças... busco trazer imagens que nos provoquem e instiguem sensações para além do olhar, que nos façam "escutar a cor dos passarinhos", a "sentir o cheiro do sol", a "ouvir as imagens"...

Enfim, essa a-tese é uma tentativa de pensarmos a educação infantil para além do instituído, buscando novas formas de pesquisar e estar com as crianças pequenas.

Abraços Erranceiros!

Andréia Regina de Oliveira Camargo

Votorantim, 13 de junho de 2019

Querida amiga Fernanda

Estava aqui matutando com nossas inquietações... pensando na obrigatoriedade da pré-escola, que garante vagas para as crianças de 4 e 5 anos, mas ao mesmo tempo receio uma maior precarização das creches, como também a escolarização precoce de nossas crianças pequenas.

Falando em escolarização, ainda me incomodo com o termo "escola" para me referir a educação infantil, pois visualizo o formato do ensino fundamental, com carteiras, cadeiras, disciplinas, alunos... mas ao mesmo tempo acredito na importância de marcar esta primeira etapa da educação básica, um grande avanço garantido pela LDB, pois assim também garantimos políticas públicas e investimentos imprescindíveis para nossas crianças.

Uma questão que me provoca muito é o currículo amiga, uma arena de luta nos documentos e no cotidiano da escola. Sinto que os referenciais curriculares de 1998 ainda são o maior aporte na prática pedagógica da educação infantil, talvez pela similaridade com o formato do ensino fundamental.

Olha amiga, eu realmente acredito na potência das diretrizes, principalmente considerando o movimento democrático de construção dela, com a participação de movimentos sociais e da sociedade como um todo. Suas concepções e propostas dialogam com o que eu acredito enquanto educação infantil.

Na escola, sinto que as práticas estão bem distantes da proposta nas diretrizes, aliás, muitos educadores e educadoras nem a conhecem, apesar de ser de caráter mandatório.

Para tensionar ainda mais, o des-governo temeroso propôs uma base nacional comum curricular forjadamente democrática,

JOEL  
ROS

das  
Barros

que retoma muitas concepções dos referenciais curriculares, com uma nova roupagem, reforçando o modelo escolarizante para a educação infantil, com competências, habilidades e direitos de aprendizagem que buscam padronizar crianças e escolas em todo o país, sem considerar as especificidades individuais e locais.

Amiga, são tantas questões e tensões que me provocam cotidianamente, que de certa forma busco resistir por meio da militância nos fóruns, assim como na pesquisa do doutorado e como professora da rede pública, pois só assim consigo dialogar, discutir e pensar em formas outras de estar e agir na escola. A resistência me faz re-existir diariamente, fortalecendo minha prática e minha vida.

Abraços crianceiros!

Andréia

Votorantim, 16 de maio de 2019

Queridas e queridos membros da banca!

Se passaram dois meses da qualificação, e cá estou eu tentando me encontrar, numa busca incessante de caçar achadouros que me constitua, a mim e a presente pesquisa, entrelaçada a tantas composições de mim e de nós.

Onde está a Andréia? Por onde anda a pesquisa?

Eis aqui um convite aos achadouros da Andréia-Pesquisa, Pesquisa-Andréia...

Cavando a pesquisa me reconheço em cada imagem, em cada palavra, em cada pedacinho do texto... a intimidade me permite.

Reconheço a escrita tímida, a insegurança... Acredito que a academia muitas vezes nos faz distanciarmos do que somos, do que acreditamos, tentando nos colocar como meros expectadores ou reprodutores de discursos e modelos outros, que não nossos.

Estar na academia, muitas vezes, faz eu me sentir inferior, nula, tímida, amedrontada, incapaz de falar, escrever e me posicionar. Me faz pensar que ali não é o meu lugar. Será?

Caçando e cavando achadouros, me coloco em movimento constante para conquistar o meu quintal, o meu lugar no mundo e mais especificamente o meu lugar na pesquisa.

Uma pesquisa experiência que "caça jeitos":

*Quem anda nos trilhos é trem de ferro,*


*Sou água que corre entre as pedras:*

*Liberdade caça jeito*

Manoel de Barros

Fazer pesquisa com crianças, educadoras, educadores, educação infantil... é pensar com...

É deslocar-se dos trilhos, das formas dadas de pensar...



É caçar um modo outro de pesquisar...  
É colocar-se no entre das coisas, correr no entre das pedras, se permitir misturar-se entre elas...  
É colocar-se a caminhar, sem destino...  
É se constituir no caminho, nos encontros estabelecidos...

Pesquisa tateante, brincante...

Pesquisa imagética e poética...

"[...] uma pesquisa que se dispõe a criar um espaço de abertura para o acontecimento em seu percurso...  
...que não tem a preocupação a priori com pontos de chegada, que tem seu interesse voltado as marcas deixadas pela experiência nos sujeitos da pesquisa e também as marcas deixadas nas por esses sujeitos na pesquisa em si, portanto interessada nas afetações e transformações, e não no produto ou no resultado desse percurso"

(OLIVEIRA, 2015, p.72)

Vamos cavar e caçar comigo os achadouros da pesquisa?

Abraços crianceiros!

Andréia

ro,  
cas:





## ESCOVA

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

Manoel de Barros <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Foto: Elton Flaviano, 2015.

<sup>2</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.



Escovando a palavra infância, do latim *infante*, remetemo-nos ao “[...] que não fala; incapaz de falar, sem eloquência; muito criança; substantivamente de criancinha; de criança, infantil [...]”; de *intantia* a “[...] incapacidade de falar; infância, pouca idade; os primeiros tempos de vida dos animais e das plantas; as crianças, a mocidade [...]” (MACHADO, 1967, p.1225).

Nota-se que a infância é pensada como a falta de algo, ou a incapacidade, mais especificamente relacionada a fala. Apresentam-nos uma infância, e conseqüentemente uma criança sem: sem fala, sem tamanho, sem idade.

A relação temporal, cronológica, etária e linear, o tempo a partir do *chrónos*<sup>4</sup>, também está bem presente. Tais concepções deixam marcas e de alguma forma afetam as relações estabelecidas na educação infantil, etapa que trabalha diretamente com os bebês e as crianças pequenas, grupo etário abarcado pela infância apresentada.

Ao marcar a infância no diminutivo ou de forma infantilizada (criancinha, ser infantil, muito criança), também presumimos uma relação hierárquica e autoritária com as crianças, na qual elas necessitam sempre dos adultos para aprender e fazer o que a escola determina como necessário para cada etapa.

---

<sup>3</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2016.

<sup>4</sup> Para os gregos, *chrónos* é a continuidade sucessiva do tempo e Aristóteles a define como “o número do movimento segundo o antes e o depois” (Publicado no livro: KOHAN, Walter Omar (org.) Lugares da infância: filosofia. DP&A, 2004.

Disponível em:

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>)

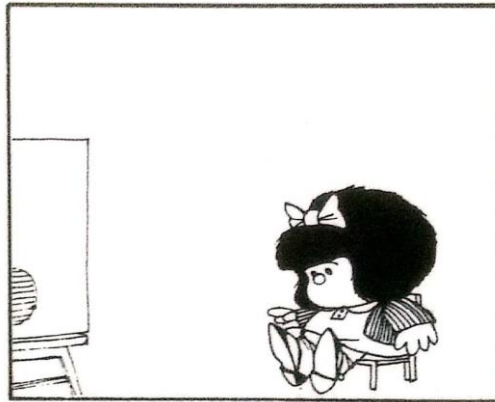


<sup>6</sup> TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.79.

Na perspectiva platônica, a infância é apresentada como um vir a ser das crianças, considerando-a como um degrau fundante para um futuro cidadão. Com projeção política futura, a criança torna-se um ser sem forma alguma no presente, maleável, material a disposição do adulto que poderá moldá-la de acordo com seus interesses, pois “[...] educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente” (KOHAN, 2005, p.57).

Para Platão, a criança é considerada inferior ao adulto devido a sua impetuosidade, a incapacidade de quietude com o corpo e a fala, e a constante necessidade de serem conduzidas por um preceptor. De certa forma, elas não interessam por serem crianças, mas são ‘modeladas, formadas’ para serem os filósofos que governarão adequadamente no futuro (PLATÃO *apud* KOHAN, 2005).

Enquanto material da política, a educação “[...] é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um deve ser”, sendo a “[...] melhor ferramenta para alcançar a *pólis* so-nhada” (KOHAN, 2005, p.57,59).



**Inferioridade**  
**Vir a ser**  
**Degrau fundante**  
**Projeção futura**  
**Sem forma**  
**Material a disposição**  
**Infância**  
**Criança**

Marcas de uma filosofia da educação  
Antigas e distantes marcas da infância  
Marcas antigas e distantes?  
(KOHAN, 2005)





<sup>8</sup>*Cinco Filhos Mais Velhos de Carlos I*, por Antoon van Dyck, 1637.

Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_I\\_de\\_Inglaterra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_I_de_Inglaterra).

Acesso em 20/10/2016.

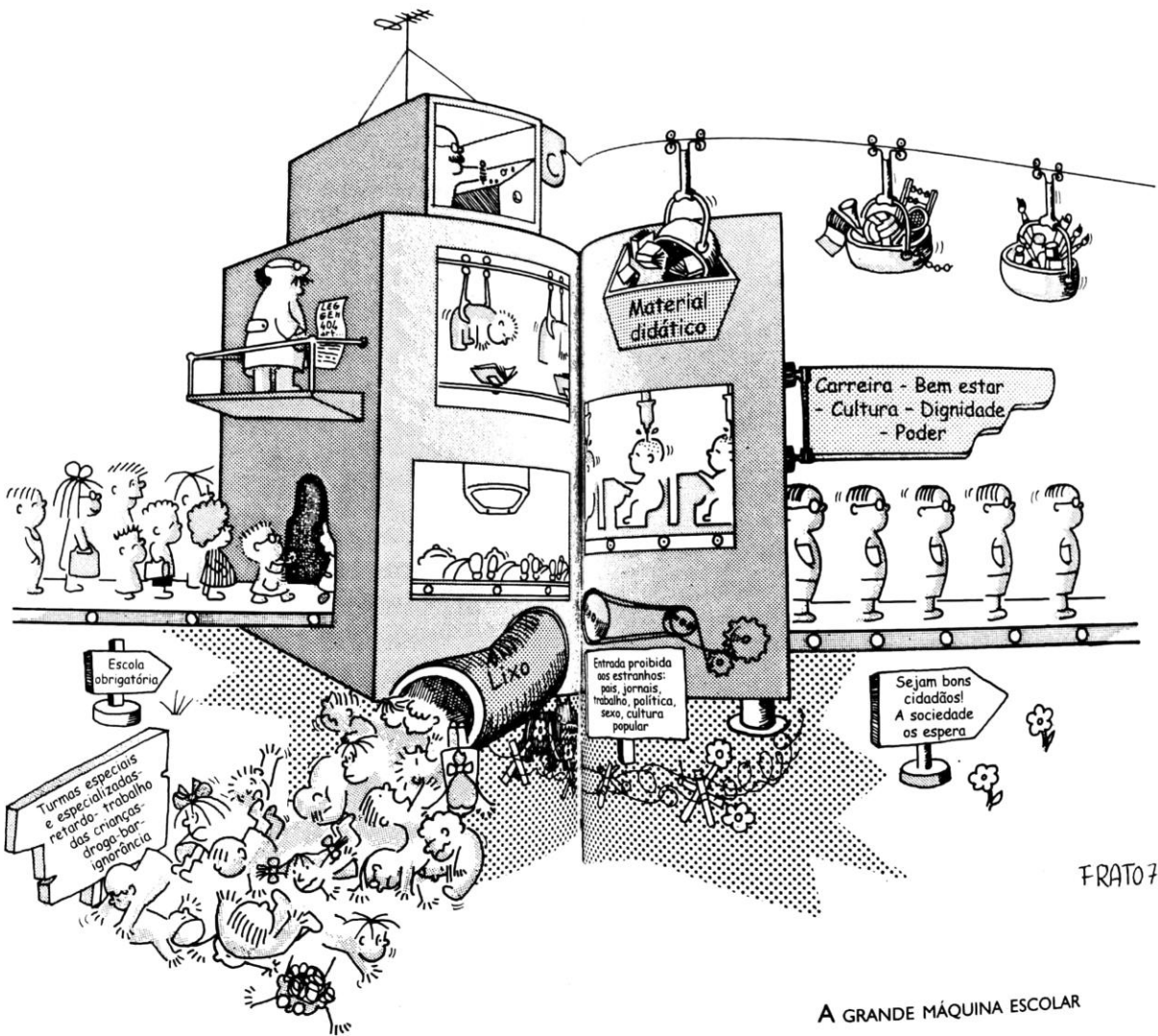
Até meados do século XII, a arte medieval não representava a infância, sendo que as obras da época reproduziam as crianças numa escala menor, mas sem distinção dos traços ou expressões dos adultos (ARIÈS, 2012).

Segundo Ariès, por volta do século XIII surgem crianças um pouco mais próximas das da modernidade, com destaque a iconografia religiosa: anjos, menino Jesus e a Nossa senhora menina.

O autor destaca que no século XIV as 'idades da vida' tornaram-se tema de destaque nas iconografias, correspondendo a etapas biológicas e funções sociais das pessoas:

[...] a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. [...] a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. [...] as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amos, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. [...] as idades das guerras e cavalaria: um homem armado. [...] as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 2012, p.9).

No início do século XVII os retratos de crianças sem os pais se tornaram numerosos "[...] e sentimos que se havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância. [...] a criança agora era representada sozinha e por ela mesma" (ARIÈS, 2012, p.25).



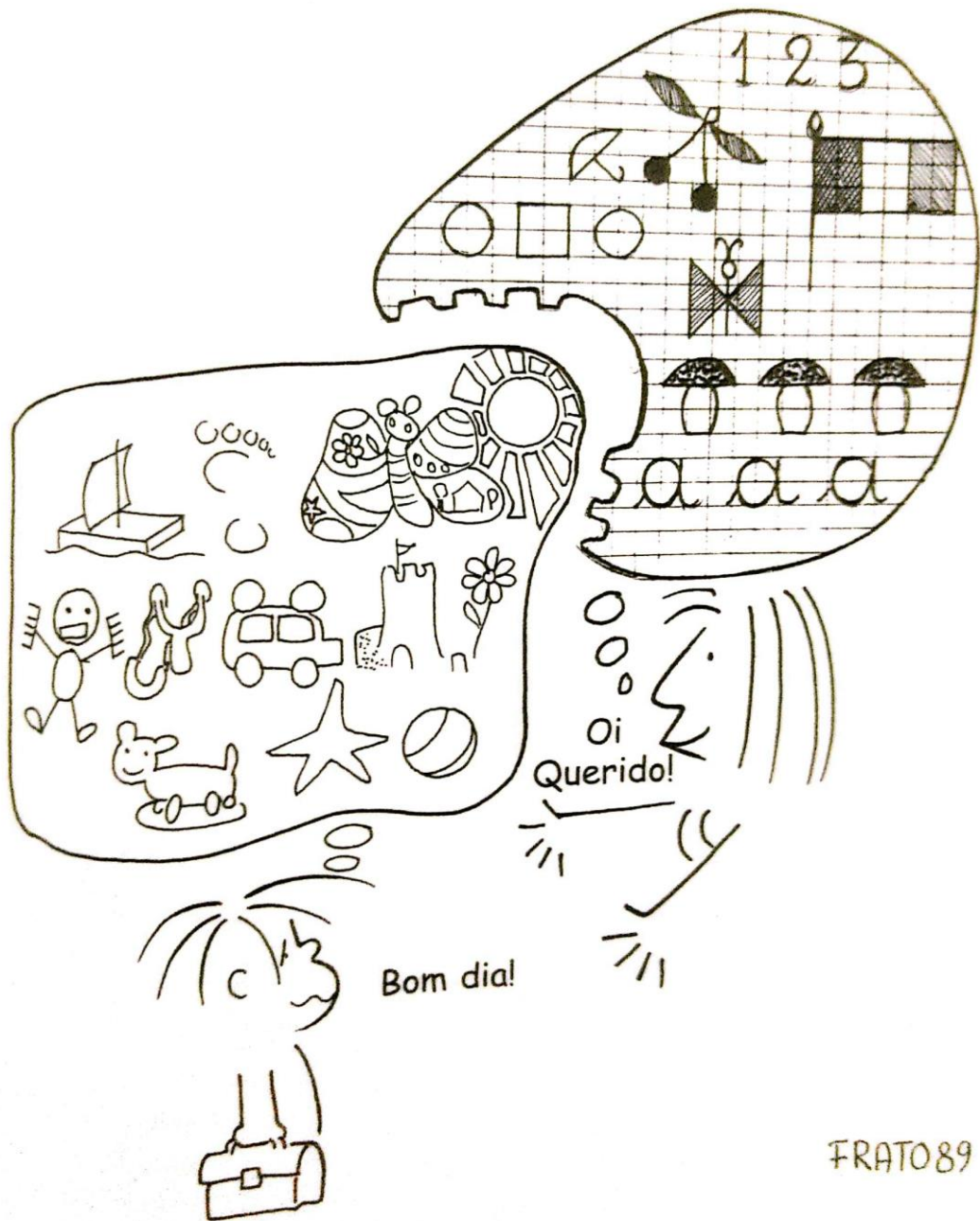
Na perspectiva foucaultiana a forma "criança" é disseminada pelos dispositivos do poder disciplinar. É um poder exercido sobre aqueles que

[...] são vigiados, treinados e corrigidos... os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (FOUCAULT, 2013, p.32).

A disciplina é uma forma de exercer o poder, utilizada com fins pré-determinados em diversos espaços sociais, dentre eles, as instituições e aparatos estatais.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe [...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" (FOUCAULT, 2013, p.133).

O Estado demonstra interesse na formação do caráter das crianças, com o surgimento de instituições que as isolavam do mundo adulto, destacando dentre elas a escola, "[...] onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força [...] com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e reclusão" (KOHAN, 2005, p.68).



O progresso do sentimento de infância se revela na constituição de instituições, entre os séculos XV e XVIII, que se tornaram “[...] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 2012, p.108).

As relações de poder constituem sistemas reguladores, assim como os mecanismos de comunicação e as formas de lidar e organizar os conteúdos, séries, etapas, funções, o espaço e tempo escolar. Constituem-se “[...] um conjunto de formas reguladas de comunicação [...] e um conjunto de práticas de poder [...] que conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar” (KOHAN, 2005, p.79).

Nesta ambiência, os sujeitos têm experiências “[...] demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes” (KOHAN, 2005, p.81).

“Como evitar que as crianças se prendam  
às semióticas dominantes  
ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadei-  
ra liberdade de expressão?”  
(GUATARRI, 1985, p.50)



11

<sup>11</sup> Martha Barros, *Poético II*, 2016. Disponível em: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>. Acesso em 12/12/2017.

Agamben (2005, p.11) desmistifica a ideia de uma infância pré-linguística, sendo que “[...] a infância encontra o seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem”.

Considerando o ser humano um ser histórico, a experiência e a infância “[...] são condições básicas, fundadoras, transcendentais, porque não há humanidade (condição de ser humano) sem elas, não há sujeitos que possa falar (ou ser falado) sem elas”, pois falamos e somos falados submergidos num contexto, numa história (KOHAN, 2005, p. 243).

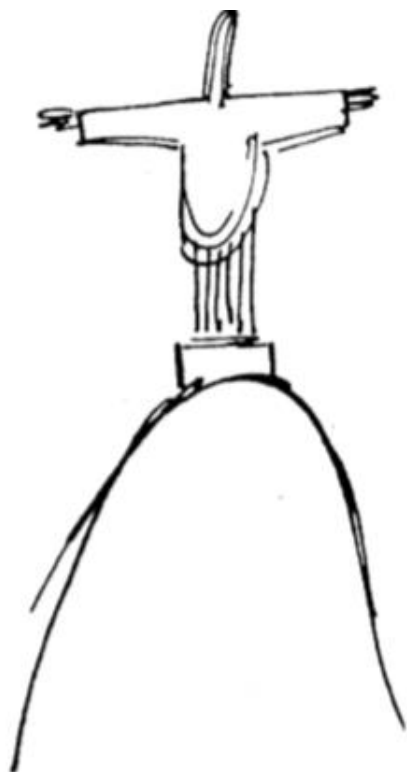
Para o autor, estamos sempre aprendendo a falar e a ser falados, sendo que a ausência de voz torna-se condição e não uma falta do ser humano.

Nossa experiência (infância) da e na linguagem nunca acaba, pois é

[...] condição, sentido, ambiente, da existência humana. [...] A infância passou de ser um momento uma etapa cronológica, a uma condição da possibilidade da existência humana. Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência (KOHAN, 2005, p.245).

Nesta perspectiva, somos todos infantes, não falamos tudo, não pensamos tudo, nem sabemos tudo, pois a “[...] ‘nossa’ história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância” (KOHAN, 2005, p.247).





## CRECHE

O problema da guarda e proteção das crianças pequenas ainda está muito longe de uma solução. Veja nas páginas 10 a 17.



O SENHOR  
TOMA CONTA  
DELE PRAMIM  
ENQUANTO EU  
VOU TRABALHAR?



ANO I, N.º 4, NOVEMBRO/DEZEMBRO 1981

Cr\$ 80,00

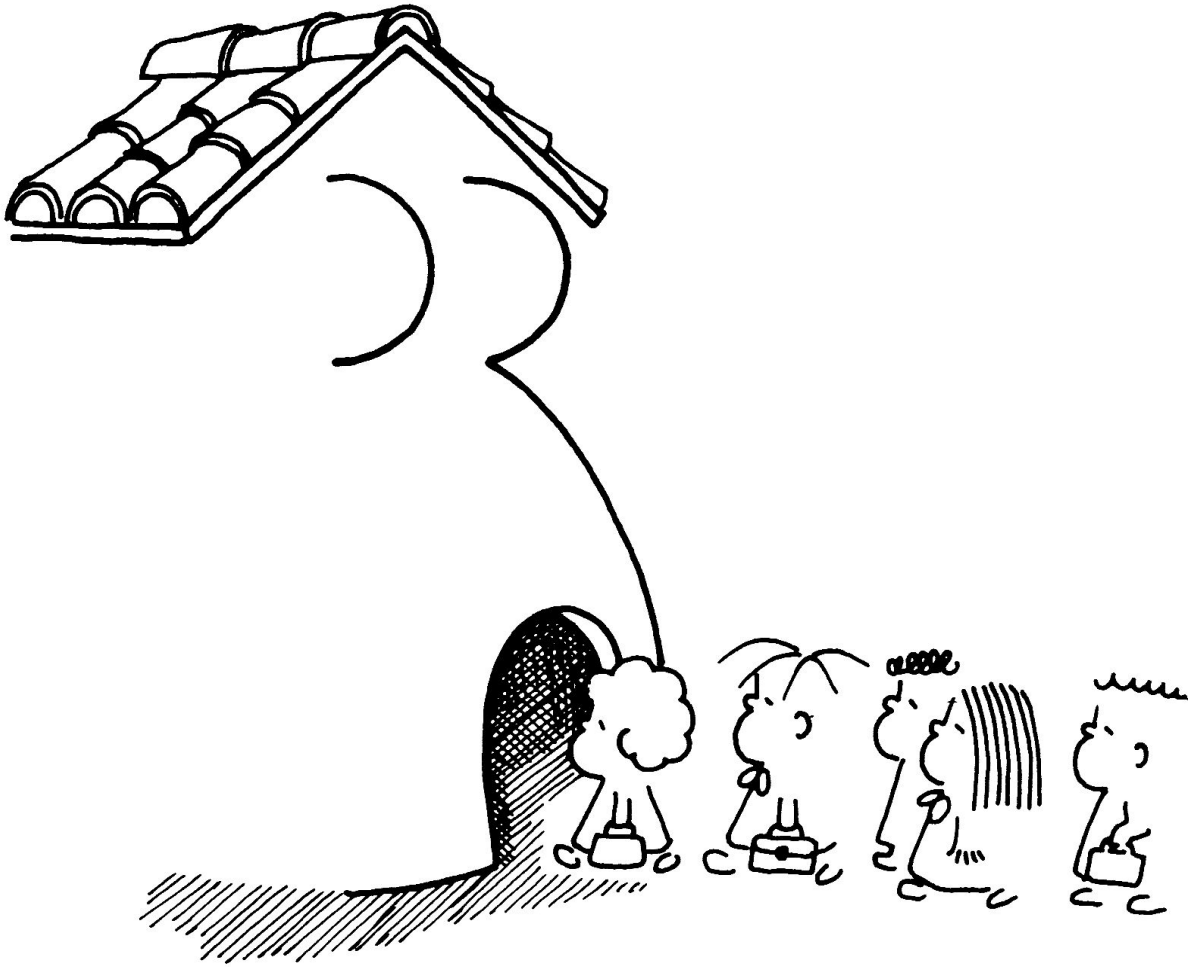
# MULHERIO

Os resquícios da palavra infância carregam histórias de crianças pequenas, seres incapazes de falar, com pouca idade, inacabados... considerados numa perspectiva de ausência e falta, inseridos num determinado tempo, cronológica e historicamente marcado e em um espaço socialmente construído e controlado.

Pensar a infância é pensar a criança e a Educação Infantil... é escovar lutas de minorias, de crianças, mulheres, pobres, sujeitos infantis socialmente excluídos e marginalizados no contexto educacional.

Estigmatizada como irmã caçula e pobre do sistema educacional, a Educação Infantil traz enraizada em seu cerne relações estreitas com o assistencialismo e o atendimento aos pobres (ROSEMBERG, 1997).

No intuito de aliviar a condição natural da pobreza, foram criadas, em diferentes países, instituições e regulamentos para auxiliar os pobres desde o século XVI. No entanto, foi no final do século XIX e início do século XX que "[...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação" (KUHLMANN JR., 2015, p.56).



FRATO 81

---

<sup>13</sup> TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p65.

Historicamente, a classificação das instituições como educacionais ou não, estava relacionada aos diferentes segmentos sociais, sendo que

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes as salas de asilo francesas - seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JR., 2015, p.69).

No Brasil, destaca-se a fundação do Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro, em 1899, assim como a inauguração da primeira creche para filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro.

Segundo Kuhlmann Jr. (2015) as primeiras referências à creche deram-se em 1879, no jornal 'A mãe de Família', destinado as mães burguesas do Rio de Janeiro, cujo o enfoque de um dos artigos estava voltado a lei do Ventre Livre, no qual a educação das crianças das escravas era considerado um grande problema para as donas de casa.



<sup>14</sup>Sebastião Salgado, São Paulo, 1999, Creche da Febem (Fundação para o bem-estar do menor). “[...] Num centro para crianças abandonadas, em São Paulo, dezenas de bebês brincavam num terraço de onde se avistava a cidade na qual, quando adultos, eles quase certamente estariam condenados a tornar-se párias sociais.” (SALGADO, 2000, p. 8). Imagem disponível em: <https://imagesvisions.blogspot.com/2013/01/os-bebes-de-sebastiao-salgado-html>.

A história das instituições de Educação Infantil no Brasil, estão relacionadas as classes sociais das crianças, as quais determinam o tipo de atendimento e seus objetivos principais.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (BRASIL, 2009b, p.1).

A educação infantil voltada à classe média e a elite, trazia em seu cerne as concepções do Jardim de infância criado por Friedrich Froebel<sup>15</sup>. Com ênfase no termo “pedagógico” “[...] como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres [...]” destacam-se no setor privado pré-escolar o Colégio Menezes Vieira (1875) no Rio de Janeiro e a Escola Americana (1877) em São Paulo. Já no setor público, destaca-se o jardim de infância anexo a Escola Normal Caetano de Campos (1896) em São Paulo, que atendia os filhos da burguesia (KUHLMANN, 2015, p.81).

---

<sup>15</sup>Froebel abriu o primeiro Kindergarten (Jardim de infância) na década de 1840, em Blankenburg, no intuito de reformar a educação pré-escolar, a estrutura familiar e os cuidados à infância. A decomposição do todo em partes; a repetição e memorização; do simples ao complexo, a ritualização, etc, são alguns dos recursos didáticos da perspectiva (KUHLMANN JR., 2015).



As instituições voltadas à assistência da infância, no nosso país, são resultado da articulação de interesses de três fortes influências: a jurídico-policial que deu-se a partir do tema da infância moralmente abandonada, relacionada as legislações trabalhistas e criminais, com medidas para os trabalhadores beneficiários e para a assistência, sendo que “[...] determinados aspectos da vida dos operários - tais como habitação, a educação das crianças, etc. - não são vistos como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrem mais subservientes [...]”, segmentando a pobreza e dificultando o acesso aos bens culturais; a médico-higienista que tinha como grande temática a mortalidade infantil, aliada às propostas de saneamento básico para ascensão a civilidade e modernidade, com destaque a “[...] puericultura na Pediatria, como forma de divulgar normas de cuidados com a infância, de uma ‘ciência da família’, de controle racial, de conservação da espécie humana e de difusão de modelos comportamentais junto as mães trabalhadoras”; a religiosa, na qual a Igreja Católica contribuía para o controle das classes trabalhadoras, mantendo a ordem e a condição de subalterno, denunciando os sindicatos e o socialismo, protegendo os proprietários de terras e convencendo a população a ‘sofrer e suportar’ sua condição de subalterno (KUHLMANN JR., 2015, p.93,94,95). As três influências articulavam forças políticas em prol “[...] da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes” (KUHLMANN JR., 2015, p.100).

---

<sup>16</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2016.





Diferentes áreas, como a pedagogia, a antropologia, a sociologia e a psicologia, com seus objetivos, teorias e interesses distintos, em sua maioria, partilham da mesma concepção de infância, arraigada numa vertente cronológica, na qual a criança é vista como um vir a ser, um ser incompleto que está em desenvolvimento e que necessita ser formada para o futuro (LEITE, 2007).

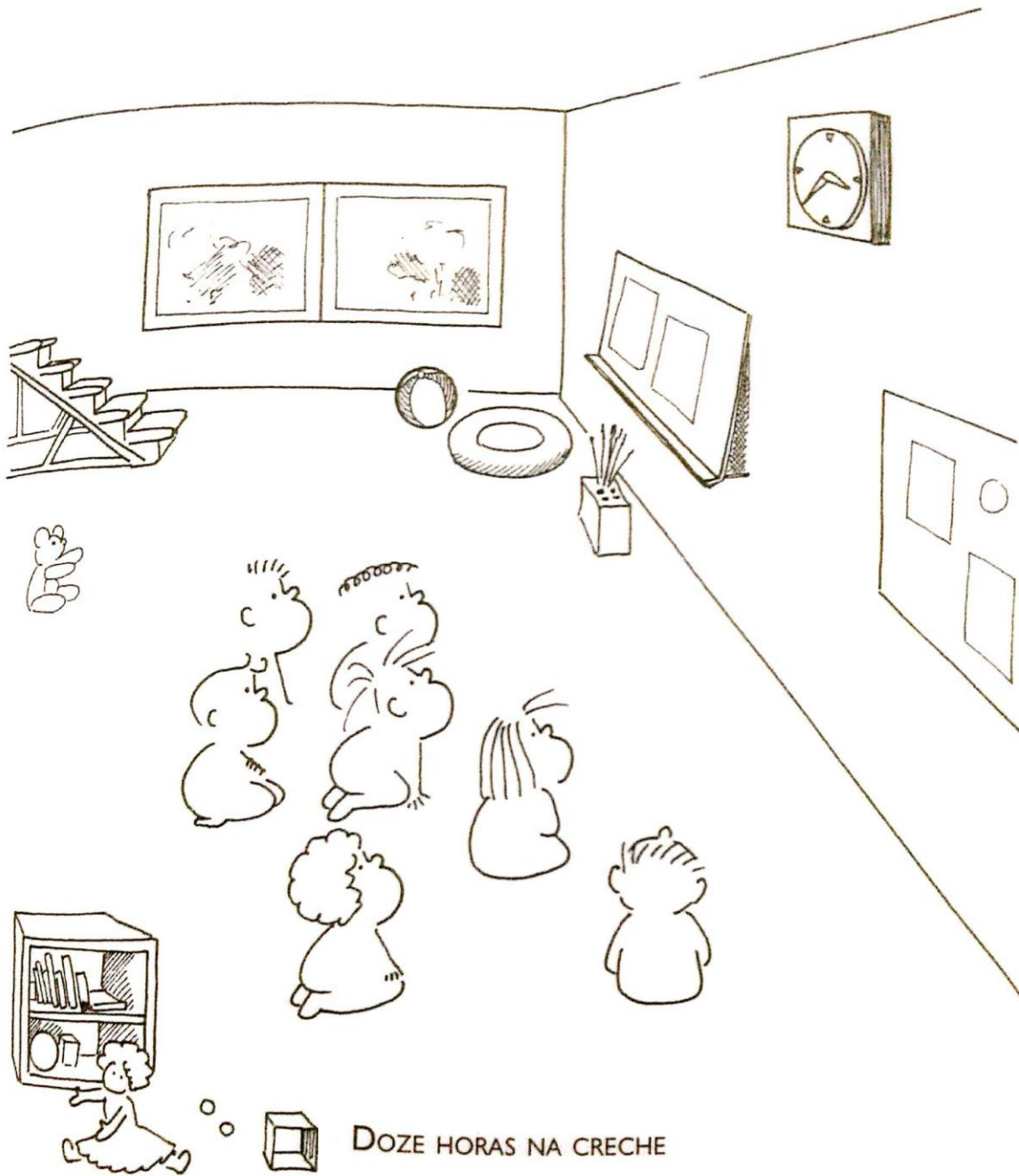
O discurso pedagógico, assim como os modos como os educadores lidam com as crianças, quase sempre estão relacionados a uma visão evolucionista de base psicológica, a qual fragmenta, data e impõe etapas para que a aprendizagem ocorra. Nesta direção, a instituição escola e os educadores, detentores do saber e responsáveis pelo ensino “[...] são responsáveis pelo processo de levar a criança da esfera do que não é ao lugar do ser”, tensionando as relações entre adulto e criança, definindo o lugar e os modos de viver e lidar com elas e sobretudo marcando as relações de poder que uniformiza, inferioriza, invisibiliza e silencia a participação das crianças no processo educativo (LEITE, 2007,p.51).

A ideia daquele que não é agora, mas será no futuro um cidadão, tensiona

[...] o que queremos de fato dizer, quando falamos de educação para a cidadania, se não estamos falando exatamente desse sujeito que obedece às regras definidas pela sociedade, através de um comportamento dito produtivo, que acaba por ser o adulto ‘politicamente correto’ (LEITE, 2007, p.89).

---

<sup>17</sup>Foto: Ricardo Miranda, 2015.



DOZE HORAS NA CRECHE

FRATO84

<sup>18</sup> TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.61.

Fruto de reivindicações e de luta de movimentos sociais, a Educação Infantil, com ênfase às creches, passa por um novo ciclo de expansão na década de 70, extrapolando seu caráter assistencial de instituição provisória, emergencial, de equipamento de substituição das mães que trabalham fora, correspondendo “[...] a uma nova procura em compreender essa instituição na sua complexidade psicológica, social, econômica e política” (ROSEMBERG, 1984, p.75).

A expansão no Brasil ocorreu na metade da década de 1970, com intensa participação dos movimentos sociais, mais especificamente das mulheres. Em São Paulo, novas formas de luta por creche vão se multiplicando e ganhando força: 1º ato público de mulheres em São Paulo (1975); movimento de funcionários, alunos e professores da USP (1975); imprensa feminista que inclui a creche como reivindicação (Nós mulheres, nº1 de 1976); movimento de luta por creches (1979) (ROSEMBERG, 1984, p.77).

Segundo Rosemberg (1984), o movimento de luta por creches cresceu, e a intensa luta política por vagas e qualidade no atendimento obteve promessas da prefeitura, mas os altos custos para construção e manutenção abriram espaço para o incentivo aos setores privados, conveniamentos, programas de emergência - creche familiar... tensionando e enfraquecendo o movimento enquanto força política.

Cabe lembrar, que as primeiras creches industriais paulistas foram criadas na década de 1920, um pontapé inicial para a regulamentação na lei trabalhista de 1943.



Do cuidado ao dever, do amparo ao direito, a Constituição Federal de 1988 foi o grande marco legal que incorporou a importância atribuída à educação infantil pelos movimentos sociais, “[...] ela inaugurou um Direito, impôs ao estado um dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto” (CURY, 1997, p.11).

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2010, p.7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), inovou ao abranger a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, marcando o seu lugar na estrutura e funcionamento da educação do país.

Em seu artigo 29, a LDB destaca a finalidade da Educação Infantil: “[...] o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Também apresenta orientações quanto ao currículo, em seu artigo 26, enfatizando a base comum curricular nacional como norteadora, considerando a parte diversificada de acordo com as características locais da comunidade da instituição escolar (BRASIL, 1996, p.9).

---

<sup>19</sup> Foto: Daniele Aleixo, 2015.



No final da década de 90, destacam-se dois documentos da política educacional para a educação infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº 022/98 - Publicado no Diário Oficial da União de 23/03/1999).

Os Referenciais apresentam-se como subsídio “[...] na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, 1998, p.13,14), como proposta flexível e não obrigatória para os sistemas educacionais que desejarem.

Organizado por idade, objetivos, conteúdos e orientações didáticas, os referenciais dialogam com a estrutura curricular do ensino fundamental, demarcando concepções e práticas escolarizantes e preparatórias para a próxima etapa da educação básica.

Quanto as diretrizes, que teve a homologação do Parecer nº 022 em 1998, foi somente em 2009 que ocorreu a revisão deste (Parecer CEB nº 20/2009) e a homologação da Resolução CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Fruto de estudos, discussões e produções da área, ela incorpora contribuições de diferentes sujeitos: grupo de pesquisas, conselheiros, fóruns, movimentos sociais, sindicatos, conselheiros, entidades não governamentais, entidades... dentre outros, na tentativa de consolidação da participação democrática.

---

<sup>20</sup> Foto: Daniele Aleixo, 2015.





As Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentam um novo lugar para a Educação Infantil, e mais especificamente para as crianças, defendendo a escola enquanto espaço/tempo de vivências e experiências que respeitem as especificidades das crianças, consideradas

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p.19).

Sua concepção de currículo é concebida como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a, p.12).

Tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, a proposta curricular da Educação Infantil, segundo as Diretrizes, deve garantir experiências com as diferentes linguagens.

---

<sup>21</sup> Foto: Daniele Aleixo, 2015.



Mais recentemente ocorreu o processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), sendo que o processo “democrático” foi se desmantelando em suas inúmeras versões. Os movimentos sociais, com destaque às ações do Fórum Paulista de Educação Infantil<sup>23</sup>, se colocaram sempre resistentes a ideia de um currículo único para a Educação Infantil, defendendo a elaboração democrática e dialogando com as concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Apesar de se colocar contra a inclusão da Educação Infantil no documento da Base, as reivindicações de alguns Fóruns não foram atendidas e suas contribuições foram capturadas pela política maior.

Em sua versão final, a Base Nacional Comum Curricular se apresenta como documento de caráter normativo, demarcando competências, habilidades e direitos de aprendizagem de forma etapista, linear, cronológica e etária, buscando garantir as áreas do conhecimento e os conteúdos previamente selecionados. Na Educação Infantil apresenta seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e cinco campos de experiência: ‘O eu, o outro e o nós’, ‘Corpo, gestos e movimentos’, ‘Traços, sons, cores e formas’, ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ e ‘Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações’. Suas tabelas e códigos alfanuméricos organizam as áreas de conhecimento e os objetivos travestidos de campos de experiências e direitos de aprendizagem.

---

<sup>22</sup> Foto: Elton Flaviano, 2015.

<sup>23</sup> Fui membro do FPEI nos anos de 2016 a abril de 2019.



Considerando que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos, considerados importantes para a formação de pessoas idealizadas, inextricavelmente ele é uma questão de saber, identidade, subjetividade e poder, tendo em vista que

selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2017, p.16).

Se resgatarmos a palavra infância, em sua origem infante, assim como sua construção histórica apresentada anteriormente, podemos deduzir que o currículo da Educação Infantil vai muito além 'do que ensinar'.

Numa lógica de suprir uma carência, uma ausência ou ignorância, se apresentando de forma linear, sequencial, estático... o currículo desvela sua concepção de infância, criança e educação infantil, apresentando-se enquanto espaço de poder, território político que demarca posições, saberes e fazeres.

Mas se há poder, há reação, há contrapoder...

Currículo também é resultado de um processo histórico, é uma construção social...

---

<sup>25</sup> Foto: Daniele Aleixo, 2015.



O currículo é lugar,  
espaço,  
território.  
O currículo é relação de poder,  
o currículo é trajetória,  
viagem,  
percurso.  
O currículo é autobiografia,  
nossa vida,  
curriculum vitae:  
no currículo se forja nossa identidade.  
O currículo é texto,  
discurso,  
documento.  
O currículo é  
documento de identidade

(SILVA, 2017, p.150)

---

<sup>26</sup> Foto: Francine Florido, 2015.



Eu queria fazer parte das árvores  
como os pássaros fazem.  
Eu queria fazer parte do orvalho  
como as pedras fazem.  
Eu só não queria significar.  
Porque significar  
limita a imaginação...

Manoel de Barros<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> BARROS, Manoel. Biblioteca Manoel de Barros. Leya, 2013.

Escovando nos colocamos a pensar em maneiras outras de viver, estar e se relacionar com a infância, com as crianças e a Educação Infantil. Nos colocamos em lugares, posições, interações outras, nos propomos, assim como Deleuze, a 'recuperar a infância', afirmando "[...] a experiência, a novidade, a diferença, o não-determinado, o não-previsto e imprevisível, o impensado e impensável; um devir-criança singular que busca encontros e resiste aos agenciamentos [...]" (DELEUZE, *Apud*: KOHAN, 2005, p.253).

Um movimento de devir-criança que instala-se, e nos instala, no distanciamento a tudo que nos conduz a um único destino, na resistência as imposições e imobilizações verticais dos adultos, no escapar, sair das fixações e territorialidades, na elaboração de estratégias, de linhas de fuga... que torne possível a criação, o surgimento do novo... (SCHÉRER, 2009).

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes (ZOURABICHVILI, 2004, P.24).

Esse devir-criança-tese é uma possibilidade de pensar a infância, a criança, a educação infantil, por meio de experiências imagéticas e poéticas, na qual possamos ler, escutar, olhar, sentir... com os olhos, bocas, ouvidos, braços, mãos, com o corpo todo bem aberto, na busca constante e incessante à novidade, ao encantamento, a experiência e quiçá a um currículo infantil, brincante, arteiro, criançairo...



## INVENCIONICES

“Tudo o que não invento é falso”

“Quem não tem ferramentas de pensar, inventa”

“Os desobjetos (do acervo do Bernardo)

1. Prego que farfalha
2. Uma puá de mandioca
3. O fazedor de amanhecer
4. O martelo de pregar água
5. Guindaste de levantar vento
6. O ferro de engomar gelo
7. O parafuso de veludo
8. Alarme para o silêncio
9. Presilha de prender silêncio
10. Formiga frondosa com olhar de árvore
11. Alicate cremoso
12. Peneira de carregar água
13. Besouro de olhar ajoelhado
14. A água viciada em mar
15. Rolete para mover o sol”

“Invento para me conhecer”

Manoel de Barros<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.

<sup>29</sup> BARROS, Manoel. Biblioteca Manoel de Barros. Leya, 2013.



O que podem as imagens de educadores,  
educadoras e crianças?

Como pensar o currículo da educação  
infantil por meio das imagens?

Como criar invenções para pensar o  
currículo?

Como inventar um currículo imagético e  
poético e artesanal e criativo e...?

---

<sup>30</sup> Foto: Juliana Diamante Pito, 2017.



---

<sup>31</sup> Desenho de criança do NEI Paulistinha - UNIFESP, 2017.

## O homem de orelha verde

Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de orelhas verdes  
Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado  
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
da  
De um menininho tenho a orelha ainda  
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto  
Foi o que disse o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.

**Giani Rodari<sup>32</sup>**

---

<sup>32</sup> RODARI, Giani. O homem de orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.





Na Educação Infantil, cotidianamente somos convidados e convidadas a adentrar mundos outros, repletos de surpresas, incertezas, novidades, encantamentos e descobertas.

As crianças, com suas infinitas linguagens, nos provocam a pensar que “[...] uma política da infância na escola seria não dar voz as crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo” (GALLO, 2010, p.120).

‘Dar ouvidos’ a uma fala muito mais gestual do que verbal, repleta de movimentos, expressões, questionamentos, curiosidades...

[...] Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa (OSTETTO, 2012, p. 194).

Escuta-convite para pensarmos em dinâmicas outras, em currículos outros...

---

<sup>33</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.



**Um currículo SEM:**

- SEM conteúdos mínimos**
- SEM direitos de aprendizagem**
- SEM códigos alfanuméricos**
- SEM habilidades**
- SEM competências**
- SEM metas a serem atingidas**
- SEM modelos**
- SEM faixa etária delimitada**
- SEM verdades**
- SEM segmentação**
- SEM caminhos dados**
- SEM certezas**
- SEM imposições**
- SEM projeções futuras**
- SEM preparar para...**
- SEM adultocentrismo**

---

<sup>34</sup>Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.



Pensar em currículo na educação infantil é um convite ao encontro de adultos e crianças, de narrativas compartilhadas e entretecidas, de experiências que possibilitam diferentes descobertas, onde ambos têm o direito de expressar seus sentimentos, pensamentos, dúvidas, desejos, anseios, curiosidades...

É pensar em tempos, espaços, materiais, brincadeiras, interações... que oportunizem o movimento, a exploração da natureza, a contemplação, o silêncio, a concentração, o isolamento... Que propicie experiências múltiplas com diferentes linguagens.

---

<sup>35</sup>Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.



Currículos que emergem da vida, que buscam “[...] cultivar os bons encontros... Criar afectos e perceptos que, como as obras de arte, sejam como experiências de eternidade” (TADEU, 2002, p.56).

### **Experiência pulsante...**

É um convite para inventarmos currículos outros, que concebam a infância como experiência, pautado no pensamento nômade e que vê no espaço-tempo da Educação Infantil a possibilidade de atos de criação, que resiste ao tempo do capital, que respeita o tempo do acontecer e da invenção (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

**Invencionices arteiras,  
crianceiras, infantis,  
imagéticas, poéticas...**

---

<sup>36</sup> Foto: Juliana Diamante Pito, 2017.





É pensar num currículo Arteiro...

que traga a arte como potência para as produções e experiências das crianças. Arte que perpassa e conecta corpo, cultura e todas as dimensões da criança.

Cultura da infância, criança, corpo, arte. Nosso corpo articula conexões entre tudo que vivemos, ele também percebe o invisível, o indizível. Com o corpo, percebemos o clima dos lugares em que entramos. Às vezes, sentimos um mal-estar físico, um incômodo e não damos ouvidos a essas sensações, à fala do corpo. Precisamos dar espaço para que as crianças ouçam seu corpo (BARBIERI, 2012, p.113).

Arte para que as crianças possam,

[...] exprimir-se pela pintura, dança, canto, organização de projetos comuns, etc.... Arte para escapar dos modelos e fluxos, e que, em certa medida, crie [...] condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa, etc...) (GUATTARI, 1985, p.54,55).

---

<sup>37</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.



É pensar num currículo Infantil...

que conceba a infância enquanto acontecimento, vinculada a potência da arte, à inventividade, ao intempestivo, ao inusitado...

[...] sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência (KOHAN, 2005, p.253).

**SEM grades**

**SEM berços**

**SEM aulas**

**SEM portões**

**SEM puxões**

**SEM imposições**

---

<sup>38</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2016.



É pensar num currículo Crianceiro...

Crianceira é devir, não delimitada por pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar "adulto". Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. Digamos, procura incessante de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Crianceira se constitui de multiplicidade em processo, diferença enquanto o eu experimenta a vida (KATZ, 1996, *Apud* KOHAN, 2005, p.252,253)

**Um currículo**

**Aberto**

**Tateante**

**Experiência**

**Devir...**

---

<sup>39</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.



Assim como Daniel Munduruku acredita...  
"...que somos **um com** o planeta e não os seus donos.  
**Um com** a floresta e não seus proprietários.  
**Um com** o universo, seus admiradores,  
e não seus dominadores.  
**Um com** as pessoas e não os seus senhores.  
**Um com** a vida e não seus algozes."  
(MUNDURUKU, 2010, p.47)

Acredito que devemos ser "**um com** as crianças"...  
não seus donos,  
proprietários,  
dominadores,  
preceptores,  
senhores algozes que decidem  
e encaminham suas vidas.

Acredito que ser **um com** as crianças é...  
desencadear intensidades criadoras  
escutar suas linguagens  
promover encontros  
possibilitar experiências  
estar aberto ao inesperado,  
imprevisível  
garantir espaço e tempo para revolução,  
resistência e criação...

---

<sup>40</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.





É pensar em inúmeros currículos possíveis:

um a-currículo...

contrário as lógicas hegemônicas, as normas, aos padrões, a uma única Base Comum Curricular imposta pelo sistema

... não há currículo que não indique  
entradas e saídas para novas vidas,  
percursos para outras formas de exist-  
tência, incidências sobre inéditas  
possibilidades de viver...  
... não há um, que não abale as pró-  
prias representações, arrastando-se  
até os seus limites, avesso ou Fora...  
... não há um que não fissure os pa-  
drões, reconhecimentos, recognições...  
... não há currículo que não acabe se  
distanciando da ciência oficial e do  
aparelho de estado...  
...que não minorize currículos majori-  
tários, calcados na opinião e senso  
comum...  
... nenhum, que não ria, especialmente  
de si mesmo...  
(CORAZZA, 2013, p.164, 165).

---

<sup>41</sup> Foto: Juliana Diamante Pito, 2017.



Um devir-criança-curriculo...

que se instala no distanciamento em relação a qualquer devir adulto evolutivo, periodizado, estruturado, com um único destino para todos

"...devir, concebido como processo criativo pelo qual as minorias se metamorfoseiam e escapam do controle social...  
...'devir-criança' como 'linha de fuga' pela qual se pode experimentar e explorar uma outra educação..."  
(JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p.1).

---

<sup>42</sup> Foto: Malu, 2015.



Um Currículo Bernardo...

que cria desobjetos, que dá uma função brincativa à  
linguagem, que desvia o mundo...

“Eu não queria ocupar o meu tempo  
usando palavras  
bichadas de costumes.  
Eu queria mesmo  
desver o mundo”  
(BARROS, 2013)

**...que chega de surpresa  
que desestabiliza  
que encanta  
que contagia...**

---

<sup>43</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2018.



## Um Currículo Mané...

crianceiro como Manoel de Barros, que inventa suas memórias e novas palavras, que é iluminado pelo escuro, que ama as insignificâncias da vida...

“Nossa linguagem não tinha função explicativa, mas só brincativa”

(BARROS, 2013)

---

<sup>44</sup> Foto: Juliana Diamante Pito, 2017.





Um Currículo imagético...

que provoca, afeta, que se mostra e nos mostra de outras formas...

... imagens abertas aos sentidos, aos sensíveis, uma imagem linguagem das coisas, uma imagem fronteira, uma imagem vizinha, partida e compartilhada nas vizinhanças, nas fronteiras, uma imagem que recorta a vizinhança, que rompe as fronteiras, uma imagem que não representa a infância, mas apresenta a infância, a criança (LEITE, 2011, p.131).

---

<sup>45</sup> Foto: criança do NEI Paulistinha - UNIFESP, 2017.



Um Currículo poético...

que nos convida a brincar, a criar, a imaginar, a  
se colocar num outro lugar, em vários lugares...

"A gente gostava das palavras  
quando elas perturbavam  
o sentido normal das ideias.  
Porque a gente também sabia  
que só os absurdos  
enriquecem a poesia."

(BARROS, 2013)

---

<sup>46</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.



um currículo menor...

que não se rende aos mecanismos de controle, que é máquina de resistência, que produz multiplicidades, que age nas brechas, que escapa...

... uma educação menor é ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas. ... a educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO, 2003, p.78,81).

---

<sup>47</sup> Foto: Elton Flaviano, 2015.



Um currículo deformado...

pintado, pixado, rabiscado, balbuciado, assobiado,  
cantado

... rabiscado em muros e pixado em  
viadutos;  
... grafitado nas asas de um be-  
souro;  
... discursado como ação política;  
... refletido na solidão;  
... descrito ao nascer da aurora;  
... concebido como um projeto ar-  
quitetônico;  
... chupado feito uma bala;  
... teatralizado;  
... tocado;  
... gaguejado...  
(CORAZZA, 2013, p.158).

---

<sup>48</sup> Desenho de crianças do NEI Paulistinha - UNIFESP, 2017.





Um currículo muitos, nos plurais...

que brinque, ria, tagarele, pule, chore, durma,  
adoce

... um currículo pirulito - para  
ser lambido, babado, melado  
... um currículo palhaço - lírico,  
alvoroçado, festivo  
... um currículo - brinquedo - ora  
é uma vassoura, um gancho, uma  
ponte, uma estrada, uma cama...  
... um currículo brigadeiro -  
delirante, embriagante, insano  
... um currículo só-riso -  
misterioso, profano  
... um currículo periquito -  
falante, barulhento, cortante,  
estragante  
... um currículo-inutilidades -  
ode às coisas que "não servem para  
nada...  
(CHISTÉ, 2019)<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2017.

<sup>50</sup> Contribuição na banca de qualificação da presente tese, realizada em 07 de março de 2019.



Um currículo desaprendente

que nos distancie das verdades, que nos ensine a desaprender as coisas como elas estão e são dadas

... aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado...

... a aprendizagem se coloca para além de qualquer controle...

... se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível (GALLO, 2003, p.80,81).

---

<sup>51</sup> Foto: Malu, 2015.



## DESPALAVRA

Hoje atingi o reino das imagens, o reino da  
despalavra.

Daqui vem que todas as coisas podem ter  
qualidades humanas.

Daqui vem que todas as coisas podem ter  
qualidades de pássaros.

Daqui vem que todas as pedras podem ter  
qualidades de sapo.

Daqui vem que todos os poetas podem ter  
qualidades de árvore.

Daqui vem que os poetas podem  
arborizar os pássaros.

Daqui vem que todos os poetas podem  
humanizar as águas.

Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo  
com as suas metáforas.

Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes,  
podem ser pré-musgos.

Daqui vem que os poetas podem  
compreender o mundo sem conceitos.

Que os poetas podem refazer o mundo  
por imagens,  
por eflúvios,  
por afeto.

Manoel de Barros<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2015.

<sup>53</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.



É preciso...  
Escapar de padronizações...  
Adentrar novos mirantes...  
Deslocar o olhar maçante...  
Ex-posição, estar fora-de-posição...  
Abrir-se e sair para o mundo...  
Estar presente no presente...  
Permitir atravessamentos...  
E deslocamentos...

MASSCHELEIN, 2008, p.20

É preciso libertar nossa visão,  
prestar atenção,  
e-ducar o olhar  
transformação...

---

<sup>54</sup> Foto: Malu, 2015.





**Eu bem sabia  
que a nossa visão  
é um ato poético do olhar**

Manoel de Barros<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo, 2015.

<sup>56</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.



a criança, e não somente em ideia, mas no nível mesmo  
de sua sensibilidade, de seu corpo,  
está aberta para o mundo,  
enquanto o adulto se obstina a confiná-la  
SCHÉREER, 2009, p.162

**Também estão abertas para suas:**  
**potencialidades,**  
**incapacidades,**  
**para o novo,**  
**para o outro...**

---

<sup>57</sup>Foto: Andréia R. O. Camargo, 2015.



## IMAGEM-AFETAÇÃO

o olhar singular de malu  
criança de 3 anos  
cega de nascença

suas imagens nos apresentam  
um lugar comum, a escola,  
no entanto também nos instiga a  
pensar no lugar exclusivo da Malu,  
de sua visibilidade  
nesse espaço comum...

É a partilha do sensível  
Rancière, 2005

---

<sup>58</sup> Foto: Malu, 2015.



O ato de ver e olhar  
não se limita a olhar para fora,  
não se limita a olhar o visível,  
mas também, o invisível.

De certa forma  
é o que chamamos de imaginação

Oliver Sacks  
Janela da alma<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Foto: Malu, 2015.

<sup>60</sup> In: CARVALHO, Walter; JARDIM, João. *Filme/documentário Janela da alma*. Europa Filmes, 2001.





Felizmente a maioria de nós é capaz de ver com os ouvidos de ouvir... e ver com o cérebro, com o estômago e com a alma. Creio que vemos em parte com os olhos, mas não exclusivamente...

Win Wenders  
Janela da alma<sup>62</sup>

"- mas eu tô sentindo a foto!"  
com o corpo todo, Malu enxerga,  
sente e experiencia...

---

<sup>61</sup> Foto: Malu, 2015.

<sup>62</sup> In: CARVALHO, Walter; JARDIM, João. *Filme/documentário Janela da alma*. Europa Filmes, 2001.



**VISÃO É RECURSO DA IMAGINAÇÃO PARA DAR  
ÀS PALAVRAS NOVAS LIBERDADES?**

MANOEL DE BARROS<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Foto: Malu, 2015.

<sup>64</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.



as imagens produzidas pelas mãos  
e "olhares" atentos da Malu,  
me parecem um clamor,  
uma forma de nos colocar numa relação  
de escuta das vozes/imagens  
que ecoam no cotidiano,  
uma possibilidade de aguçar  
e inverter os sentidos,  
de nos atormentar a visão,  
o olfato,  
o tato,  
o paladar...

Eu escuto a cor dos passarinhos

Manoel de Barros<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Foto: Malu, 2015.

<sup>66</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.



difícil fotografar o silêncio.  
entretanto tentei. eu conto:  
madrugada a minha aldeia estava morta.  
não se ouvia um barulho, ninguém passava entre  
as casas.  
eu estava saindo de uma festa.  
eram quase quatro da manhã.  
ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.  
preparei minha máquina.  
o silêncio era um carregador?  
estava carregando o bêbado.  
fotografei esse carregador.  
tive outras visões naquela madrugada.  
preparei minha máquina de novo.  
tinha um perfume de jasmim no beiral de um so-  
brado.  
fotografei o perfume.  
vi uma lesma pregada na existência mais do que  
na pedra.  
fotografei a existência dela.  
vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.  
fotografei o perdão.  
olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma  
casa.  
fotografei o sobre.  
por fim, eu enxerguei a nuvem de calça.  
representou pra mim que ela andava na aldeia  
de braços com maiakovski - seu criador.  
fotografei a nuvem de calça e o poeta.  
ninguém outro poeta no mundo faria roupa mais  
justa para cobrir sua noiva.  
a foto saiu legal.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Foto: Malu, 2015.

<sup>68</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.





...a infância é o reino do  
                                  'como se'  
                                  do 'faz de conta',  
do 'e se as coisas fossem  
                                  de outro modo...?"

KOHAN, 2007, p. 111

---

<sup>69</sup> Foto: Andréia R. O. Camargo



**Infância**

**Experiência**

**Potência**

**corpo potente,  
pensante,  
criativo,  
imaginativo...  
que anseia liberdade,  
criação,  
descobertas...**

as crianças não estão na escola  
alijadas de sua força,  
de sua potência

GALLO, 2010, p.11

---

<sup>70</sup> Andréia R. O. Camargo, 2017.



Vivendo e sofrendo com os jogos de poder, as crianças vazam, escapam, encontram outros fluxos, frestas, brechas...

As crianças também são sujeitos de poder, que agem e reagem no jogo de forças posto na instituição escolar

GALLO, 2010

---

<sup>71</sup> Foto: Thaise Vieira de Araujo, 2017.



**Eu gosto do absurdo divino  
das imagens**

Manoel de Barros<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Foto: criança do Nei Paulistinha Unifesp, 2017.

<sup>73</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.





A gente não gostava de explicar as  
imagens porque explicar afasta as falas  
da imaginação.

A gente gostava dos sentidos desarticulados  
como a conversa de passarinhos no chão  
a comer pedaços de mosca.

Certas visões não significavam nada  
mas eram passeios verbais.

A gente sempre queria dar braço  
às borboletas.

A gente gostava bem das vadiações com as  
palavras do que das prisões gramaticais.  
Quando o menino disse que queria passar  
para as palavras suas peraltagens  
até os caracóis apoiaram.

A gente se encostava na tarde como  
se a tarde fosse um poste.

A gente gostava das palavras quando elas  
perturbavam os sentidos normais da fala.  
Esses meninos faziam parte do arrebol  
como os passarinhos.

Manoel de Barros<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Foto: Nádia Massagardi Caetano da Silva, 2017.

<sup>75</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.



**Tenho o privilégio  
de não saber quase tudo.  
E isso explica o resto.**

Manoel de Barros<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Foto: Thaise Vieira de Araujo, 2017.

<sup>77</sup> BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.

• • •

**reticências...**

minha tese<sup>78</sup>

minha tese não quer  
trazer verdades  
inflar vaidades  
fixar vontades...

---

<sup>78</sup> Inspirada na música: "Minha música" de Adriana Calcanhoto.

• • •

minha tese não quer  
ser formatada  
limitada  
esvaziada...

minha tese não quer  
ser suave  
ser fixa  
ser previsível...



• • •

minha tese não quer

não ter

encontros

não ter

experiências

não ter

reticências...

• • •

minha tese não quer  
não ter defeito  
impor modelos  
ser sujeito...

minha tese não quer  
ser história  
trazer respostas  
induzir caminhos...

• • •

minha tese não quer  
aprisionar  
conduzir  
representar...

minha tese não quer  
não ser ex-posição  
não estar fora  
não escapar...



minha tese não quer  
não ser diferença  
não ser potência  
não compartilhar  
experiências...





minha tese não quer  
produzir um único  
discurso  
ser um único  
percurso  
nascer pronta...



minha tese não quer  
ser moda  
estar em voga  
modelar...

minha tese não quer  
não desfocar  
não caminhar  
não confundir...



minha tese não quer

não ser

deformação

não ser

transformação

não ser

fragmentação...



minha tese não quer  
não ser militância  
não ser das margens  
não ser minoria...

minha tese não quer  
imitar  
significar  
postular...





minha tese não quer

não ser

linha de fuga

não ser

fragmento

não ser

movimento...



minha tese não quer

não estar

nos entres

não estar

nas fronteiras

não ser

estrangeira



minha tese não quer  
não ser  
ensaio  
não ser  
abertura  
não ser  
silenciosamente  
ensurdecadora..



minha tese não quer  
não ser imagem  
não ser poesia  
não ser arte...





minha tese quer  
ser de categoria  
nenhuma  
ser minha, sua  
e de todos  
que a constitua...



minha tese só quer  
convidar a pensar  
provocar  
afetar  
tensionar  
resistir  
e quiçá,  
reticente...  
devir...



## ENCONTROS BIBLIOGRÁFICOS...

ABRAMOWICZ, Anete, LEVCOVITZ, Diana, RODRIGUES, Tatiane. *Infâncias em Educação infantil. Proposições*, Campinas, v.10, n.3 (60), p.179-197, set./dez. 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BARROS, Manoel. *Biblioteca Manoel de Barros*. Leya, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB

22/1998. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicado no Diário Oficial da União de 23/3/1999, Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB N°:20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 14.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N°2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

CARVALHO, Walter; JARDIM, João. *Filme/documentário Janela da alma*. Europa Filmes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013.

CURY, Roberto Jamil. *A Educação Infantil como direito*. Palestra proferida na Segunda Reunião Técnica do Projeto Estabelecimento de Critérios para

credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil, Brasília, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Infância e poder: algumas interrogações à escola*. In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JÓDAR, Francisco, GÓMEZ, Lúcia. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.31-45, jul./dez. 2002.

KOHAN, Walter Omar. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. In: *Lugares da infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.



LEITE, César Donizetti Pereira Leite. *Labirinto: Infância, Linguagem e escola*. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Confluência, 1967.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Revista Educação & Realidade*. n.33, p.35-38, jan/jun, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. *Crônicas de São Paulo*. São Paulo: Callis, 2010.

OLIVEIRA, Luana Priscila de. *Relatórios de minorias com crianças e imagens: contornos de uma pesquisa margarida*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Revista Ciência e Cultura*, 28 (12), dez, 1976.

\_\_\_\_\_. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cad. Pesq.*, São Paulo (51) 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil. In: ROSEMBERG, Fúlvia. *A expansão da Educação infantil e processos de exclusão*. Relatório de pesquisa. São Paulo/FAPESP, 1997.

RODARI, Giani. O homem de orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *Revista eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no.2, p.149-174, nov. 2008.

SALGADO, Sebastião. *Retratos de crianças do êxodo*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*. Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre, v.27, n.2, p.47-58, jul./dez. 2002.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: IC, 2004.