

QUANDO A PEDAGOGIA CALA, A INFÂNCIA FALA: PROTAGONISMO DE CRIANÇAS EM COTIDIANOS ESCOLARES

JESUS, Eliane Maria de¹

Resumo – Este artigo tem como objetivo compartilhar modos outros de ver e pensar a educação de crianças pequenas fora do currículo prescrito, na perspectiva da filosofia da diferença. O texto apresenta uma compreensão do protagonismo de crianças a partir de uma infância viva e que pulsa nos cotidianos escolares. Para isso discute a pedagogia enquanto ciência e a própria infância. Utiliza-se da cartografia como método, partindo da sua compreensão enquanto mapa móvel, que permite acessar as vivências de crianças de três anos, nos espaços de uma creche municipal no interior do estado de Mato Grosso. Pelos mapas de acesso, trazemos aqui a composição de duas cenas, aqui nomeadas de “cen(a)contecimento”, por representar acontecimentos cotidianos envolvendo o protagonismo de crianças na Educação Infantil. No percurso cartográfico e no diálogo com autores que nos permitem pensar a infância sob novas lentes, fica em evidência a potência do ser criança, que para além da nossa prepotência de saber e poder, rompe com toda tentativa de pedagogizá-la, instaurando neste lugar sua força criadora, e seu movimento próprio do ser criança, que brinca, cria, e vive sua infância.

Palavras-chave: Pedagogia. Crianças. Vivências. Cen(a)contecimento.

Introito menor

O presente texto é oriundo de uma palestra realizada durante o ano de 2021, organizada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Crixás. Gostaria de começar por dizer que o título talvez exceda as expectativas. Sempre fui apaixonada pela capacidade que os títulos têm de nos atrair por sua extravagância, no qual parecem conter todas as respostas para as perguntas que nem sequer sabíamos possuir.

Devo dizer que certamente me atrairia a ideia de ouvir essa infância que fala frente a uma ciência que cala. Tentarei então, espero que com algum sucesso me aproximar de tal façanha, ancorada na perspectiva da filosofia da diferença².

Em momento da escrita da minha monografia na graduação, onde falei um pouco sobre o papel da educação nesta sociedade, por assim dizer; apresentei no trabalho com Libâneo, embora que brevemente; duas tendências pedagógicas: a conservadora e a progressista; na

¹ Professora do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Câmpus de Juara, Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, Juara, Mestra em Educação pela UFMT. E-mail: free.eliane@gmail.com

² “Para esta filosofia, pensar, assim como “pesquisar”, é um acontecimento fazendo-se, em choque com o já feito, uma experimentação dos conceitos e das imagens do pensamento” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 11).

primeira estão a *pedagogia tradicional*, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, enquanto na segunda está a pedagogia libertadora (foco da minha leitura na época por ser a pedagogia freireana); a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertária. De acordo com Libâneo (2002), as tendências pedagógicas progressistas surgem devido à preocupação de alguns intelectuais com o pensar a educação fora do funcionalismo e da reprodução das desigualdades sociais, se propondo então, a pensar a educação como instrumento de luta.

Como conclusão desta abordagem e das múltiplas pedagogias conclui que a educação ser tal instrumento de luta era e, é no mínimo questionável, mas, certamente, e reconheço isso, ela é espaço de contradição, conflito de interesses e conseqüentemente de luta de classes (JESUS, 2022).

Seria sobre isso o presente texto? Um resgate de minha pesquisa na graduação? Não, não se trata disso, faço referência apenas para ilustrar um pouco do modo como naquele momento da minha formação percebia a pedagogia. Observe que a ideia aqui, e, espero que a minha escrita fique clara neste sentido, é “abordar mesmo a infância”.

Falando um pouco mais sobre a pedagogia, são muitas suas vertentes: há quem defenda a pedagogia tradicional, outros defenderão uma pedagogia libertadora, ou como a BNCC (2018) uma pedagogia ativa. E se propuséssemos uma pedagogia da infância? Por que não? Freire (1992; 1996; 2005) propôs uma pedagogia da pergunta, além da sua já conhecida pedagogia libertadora; Larrosa (2017) uma pedagogia profana. Mudando o nome, dando uma nova roupagem, solucionaríamos o problema? Digo, afinal qual o problema da pedagogia, para tantas novas serem propostas?

Os conceitos são mutáveis, produzidos e reproduzidos na sociedade. Consideremos que os valores mudam, talvez isso explique a mudança nos conceitos, ou melhor dizendo a proposição de novas pedagogias. Isso é aceitável, embora não pretendo aqui discutir as diferentes pedagogias. Mas, dessa introdução, gostaria que tivéssemos em mente, a seguinte questão: as ideias, opiniões e crenças mudam. Concordam? Porém, a questão que fica é: o que determina essas mudanças e quais ideias prevalecem?

Afinal, em se tratando de crianças, quais vontades prevalecem? Certamente não são as delas. De quem então? Isso mesmo! A nossa, dos adultos, detentores do conhecimento sobre o que é a criança, o que ela pode ou não fazer. Deste modo, questiono, o que é de fato preciso para conceder à criança o protagonismo da cena escolar? Façamos o exercício de responder tal

questão, tendo como ferramenta a cartografia enquanto método que se propõe a “mapear e compreender o funcionamento dos agenciamentos e das máquinas envolvidas no processo” (HUR; VIANA, 2016, p. 112).

Sigamos juntos então na tentativa de pensar quais agenciamentos são mobilizados em espaços escolares? Quais diálogos e maquinarias estão envolvidos no processo de educar crianças pequenas? Quem sabe conseguimos identificar o que de fato é preciso para a escuta da infância. Por fim, que saberes precisam ser silenciados ou mobilizados para vivenciarmos o protagonismo de crianças em espaços escolares?

Pedagogia, escola e infância: que diálogo é esse?

Sigamos partindo do princípio de que, a pedagogia enquanto ciência da educação traz consigo a arrogância de tudo saber, sobre processos educativos; o melhor modo de ensinar; o que deve ou não ser ensinado e etc. Isso se aplica em todas as etapas educativas, não seria diferente na Educação Infantil, por ser considerada à base de todo esse processo. Assim, pressupõe-se que as instituições de educação infantil ensinam o estabelecido como necessário às crianças (JESUS, 2020, p. 40).

A educação com todos seus planos já pensados, elaborados e com seu currículo já prescrito, parece ter um fim em si mesma. Me parece que temos na educação como um todo e na própria Educação infantil “uma tentativa de homogeneização, cópias de um modelo a ser seguido” (JESUS, 2020, p.39). E, em nossas instituições de ensino uma investida constante de tentar fazer da criança um outro, uma reprodução de nós mesmos. Mas, por fim qual objetivo da Educação Infantil? Não seria este desenvolver a criança em sua integralidade? Vamos principiar partindo então deste princípio.

Dito isto, começo então dizendo o óbvio, “educar e cuidar são processos indissociáveis na Educação Infantil” (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Queiram me perdoar se é tão óbvio assim, mas, sigamos na máxima de Bertolt Brecht, afinal vivemos tempos insanos “em que temos que defender o óbvio”. Principalmente no que se refere a educação. De acordo com a BNCC:

Cuidar e educar “[...] significam impregnar a ação pedagógica de consciência, afeto, respeito e responsabilidade, tendo uma visão do desenvolvimento da criança com base em concepções das peculiaridades da Infância e que respeitem a diversidade” (BRASIL, *et al.*, 2018, p. 10).

Isto posto, se coloca o desafio de pensar em quais recursos, estratégias e práticas adotadas nas rotinas de Educação Infantil irão assegurar à criança seu desenvolvimento integral considerando essas peculiaridades da infância. Afinal de contas, é o que se espera no atendimento dado as crianças nos espaços de creches e pré-escolas. Primeiro é preciso considerar que independente de toda a bagagem formativa que trazemos conosco ao assumir a docência, ou mesmo todos os orientativos colocados à nossa disposição no momento de planejar a intervenção, não existem receitas prontas; de maneira que o que temos é que encontrar um modo por assim dizer de colocar à disposição das crianças o necessário para que se desenvolvam.

No processo educativo envolvendo crianças pequenas, as interações e brincadeiras ocupam lugar de destaque. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) elas são apontadas como “eixos norteadores”, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “eixos estruturantes”, todos estes documentos reconhecem sua importância e a impossibilidade de uma prática pedagógica efetiva sem esses dois eixos.

É nas interações que a criança convive, experimenta e socializa aquilo que aprende e apreende, e no brincar que ela experimenta o mundo e as possibilidades a sua volta; é ainda envolvida nas interações e brincadeiras que ela convive, brinca, participa, explora, expressa e se conhece (BRASIL, 2018, p.25). Ou seja, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados na BNCC se dão neste processo em que a criança vivencia sua infância, enquanto brinca e interage com o outro, com as coisas, com os adultos, fora e dentro do seu convívio.

Portanto, basta garantir que a criança acesse os seis direitos de aprendizagens por meio de seus objetivos propostos para que lhe seja assegurado seu desenvolvimento integral. Não é isso? Simplificando seria isso, se pensarmos na máxima da pedagogia, e em como essa nos forma e educa para seguir o currículo prescrito.

Mas, e se silenciarmos a pedagogia por um instante? Para além do currículo estruturado para normatizar e orientar o atendimento às crianças, temos um currículo “que vai sendo transformado e transformando, resistindo e sendo moldado, conforme cada momento, cada protagonista, cada espaço-tempo, e pelas relações estabelecidas entre todos estes elementos, constituindo um currículo real praticado” (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p.37). A este, chamarei aqui de “currículo das infâncias”, que considera a criança como vida em movimento,

e é mobilizado por elas cotidianamente. Sendo seu percurso crianceiro que guia o cotidiano de creches e pré-escolas.

Deste modo, considero, aqui, que seja mais uma questão de oferecer condições para o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se do que dizer de um direito a ser garantido. Para ilustrar melhor o que venho tentando dizer, voltemos um pouco no tempo cronológico, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as DCNEI apresentam em seu tópico dois, as definições de: Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. A definição dada ao termo criança e currículo me fisga, pois, parafraseando Manoel de Barros, ela entoa ao invés de significar. “Pra meu gosto a palavra não precisa significar – é só entoar” (BARROS, 2010, p.458). Começemos por criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas relações, interações 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, 2010, p.12).

Para mim ressoa a palavra “narra”, a criança narra, ela conta, ela diz e ao fazê-lo ela está se expressando. A questão que fica é: quem está ouvindo? Alguém de fato está ouvindo? Fomos preparados na nossa formação para a escuta? Provocados por essas questões sigamos para a palavra “currículo”:

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 da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Aqui me capturam as experiências e os saberes das crianças, porém, paremos por um instante para refletir: o currículo de fato considera essas experiências e saberes infantis ou o que julgamos que sabem, frente a nossa lente e compreensão do que é o saber? Afinal, tem essas experiências e saberes das crianças lugar frente aos nichos que criamos para alocá-las? É preciso superar os moldes anteriormente estabelecidos de “[...] uma instituição e um discurso que tratavam e falavam delas, dizendo como eram, o que queriam, o que deviam ser, quais as que desenvolviam de acordo com seus padrões” (CORAZZA, 2002, p. 73).

Se considerarmos esses pontos, entrelaçamentos: palavras entoadas, significadas, os eixos interações e brincadeiras, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança estabelecidos na BNCC, teremos em nossas mãos abundância de possibilidades para a garantia de que a criança se desenvolva tendo respeitadas suas particularidades e especificidades.

E aí? São muitas possibilidades, e juntando tudo isso ao potencial da criança, a sua vontade de vida, temos chances reais de conseguir. A questão parece estar, e devo insistir, em colocar à disposição das crianças as condições para que isso aconteça, em fazer lugar. Porém, “fazer lugar não é só oferecer uma carteira/ uma vaga, uma matrícula, é alojar desde as próprias sensibilidades [...] Oferecer um espaço que potencie o aprender” (RIBETTO; RATERO; BREIA, 2018, p.155).

Com essa ideia de colocar à disposição, de fazer lugar para esse estrangeiro, enigma, o outro que não pode ser um de nós mesmos. Essa criança que chega para nós nas instituições de Educação Infantil, traz além de um nome, uma vida; ela porta a questão e está a todo o tempo nos fazendo perguntas, com seu olhar, seus movimentos, seus gestos, vez ou outra usando da linguagem verbal. E quando nos vemos frente a frente com suas questões, nossas certezas se desfazem.

Duas cenas para pensar a infância

Pelos mapas de acesso traçados por mim no cotidiano de uma creche, tento chegar até as vivências infantis que pulsam neste espaço; seguindo no percurso cartográfico dos mapas de acesso traçado pelas próprias crianças, sigo com elas por esses caminhos na busca de um encontro com cenas que me permitam dizer do que me proponho aqui. Neste ponto é preciso aclarar que não pretendo dizer o que é, ou o que pode uma criança, afinal quem pode dizê-lo, quando ela está sempre à margem do indecível e indizível (DELEUZE; GUATTARI, 1995,). É sempre o indecível nas margens de como abala nossas afirmações e indizível do modo como nunca esgotaremos ou alcançaremos as possibilidades de definição. No fim de contas, não cabe dizer o que é uma criança, talvez ao invés de dizer, perguntar o que podem. Como pontua Larrosa (2017, p. 232),

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido)

[...] nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado)
[...] isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder.

Essa criança que nos escapa por vezes a compreensão jogando com nossa pretensão de saber e poder, vivencia uma temporalidade diferente da do adulto que está afeito ao tempo cronológico. O currículo escolar prende a criança no tempo linear e a temporalidade dela é outra, seu tempo é o tempo das infâncias.

O que nos falta me parece, é a disposição para a escuta sensível delas, como apontado linhas atrás. A criança fala, mas, quem estará ouvindo? Precisamos “ ‘olhar’ e ‘ouvir’, de modo não dogmático, as experiências que envolvem os currículos com as infâncias” (CARVALHO, 2012, p. 13, grifo da autora). Pensar com as infâncias e não sobre ou para elas, pode ser a chave e abertura necessária para que se desenvolvam integralmente.

Sigamos então com o convite de Walter Kohan, escapando a modos de pensar e ver que “[...] leva a consolidar, unificar e conservar” seguindo por outros que nos leve “[...] a irromper, diversificar e revolucionar” (KOHAN, 2007, p.95). Aceitando este convite, vamos embarcar por trajetos que nos conduzirão a dois encontros, narrados na composição de duas cenas que nomearei aqui de cen(a)contecimento³.

Ancorados na cartografia que “se constitui no fazer, no acontecer e no caminhar” (JESUS, 2020, p. 82), vamos seguir por duas cenas que se passam em períodos distintos, em um mesmo espaço, mas, em outra temporalidade. A primeira cen(a)contecimento se passa durante uma pesquisa com crianças de 3 a 4 anos em uma creche no interior do Mato Grosso, da qual resultou minha dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “Cantinho do Pensamento: vivências de crianças na creche”. Nesta cena talvez a pequena “Helena” possa nos ensinar sobre a infância; ou, quem sabe seja a adulta que com ela mantém um diálogo, quem por fim nos ensine sobre a necessidade de silenciar a pedagogia. Vamos a ela?

³ Essa escolha de escrita e procedimento metodológico por assim dizer, surgiu na escrita de minha dissertação de mestrado. Naquele momento precisava de um nome para a composição das cenas registradas no diário de campo; e após discussões e análises chegamos à composição de pequenos textos que nomeamos de “*cenaconatecimento*”.

“Quando a criança fala”

Na caixa de areia, várias crianças se envolvem em uma briga por causa de brinquedos e motivos que não ficam claros, quando a auxiliar da outra sala intervém e coloca um a um sentado ao lado de sua cadeira dizendo que vão pensar, Helena se dirige à auxiliar perguntando “*Ou tia porque eles tá pensando?*” Frente à questão da criança a auxiliar lhe adverte: “*Quem vier aqui perguntar vai pensar também*”; diante da resposta, Helena prontamente volta para seu grupo e continua o que estava fazendo (Diário de campo, 2018).

Começo por dizer que, não intenciono aqui analisar as concepções da criança sobre o cantinho, isso já fiz em outro momento na minha dissertação. Trago a cena para mostrar aqui, como as crianças, com seu jeito próprio, sempre têm algo a dizer, um pedido, uma opinião, um desejo ou intenção. Mas, o que acontece quando a criança questiona? Lhe damos respostas curtas e diretas. Observe que a menina curiosa com a situação se dirige à adulta lançando-lhe uma pergunta. A auxiliar poderia ter explicado a situação, ou mesmo sustentado o diálogo com a criança. Contrário a isso, ela encerra o assunto com uma advertência, que faz com que a criança se retire da cena. Por que será que isso acontece? O que se passa em nós quando somos confrontados pela curiosidade do infantil? A criança é aquela que está sempre a nos tirar de nosso lugar comum, nos fazendo questionar tudo o que julgamos saber sobre elas.

Para além de bem ou mal, não tenho intenção de emitir julgamento de valor sobre a situação, o que quero é que possamos nos deter nesta cena, no diálogo encerrado antes mesmo de se estabelecer. A menina que pergunta é a mesma que em outros momentos se dirigiu ao “cantinho do pensamento”⁴. Portanto, ela já o conhece, já sabe do que se trata e seu *modus operandi*. Podemos inferir então que talvez Helena não estivesse perguntando do por que de irem para o cantinho, e sim, o porquê da adulta os colocar lá, suas razões, seus motivos. Quem sabe, então estivesse fazendo algo próprio do ser criança, afinal, “seja qual for o motivo, elas tentam nos desvendar, enquanto nos miram, nos esquadrinham como se buscassem algo, questionando o que julgamos saber sobre elas e sobre nós mesmos” (JESUS, 2020, p. 61).

Dito isto, na cena referenciada, encontro um limite para a abertura às infâncias não contínuas que encontramos no movimento cotidiano das instituições de Educação Infantil. Entendo assim, que a perspectiva que adotamos é fundamental para o tipo de prática que iremos assumir, de modo que “a educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas

⁴ Esse dispositivo disciplinar instaurado em espaços educativos para lidar com questões de disciplina.

sempre encontros” (GALLO, 2008, p. 01). Isto posto, precisamos nos perguntar que encontros temos oportunizado para nossas crianças nos espaços e tempos escolares? Quiçá esteja nas palavras não ditas e na escuta atenta a abertura para a promoção de encontros alegres.

Precisamos considerar que é necessária uma leitura, uma postura, ou mesmo, outros modos de ver para além do instituído, que nos permita entrever para além do currículo prescrito que por vezes desconsidera as vivências dessas crianças. Entendendo que, se silenciássemos nossa pretensão de saber talvez descobríssemos mais sobre essa criança da qual tanto falamos ou sobre a qual nos dedicamos a entender. Sobre isso, a pequena Lara tem algo a nos ensinar na cen(a)contecimento a seguir:

“Quando o adulto cala”

No pátio externo temos um cenário corriqueiro do cotidiano da creche: crianças em motoquinhas, outras brincando na casinha, e um outro grupo no pula-pula. Tudo isso, instrumentado em meio a muita conversa, risos, gritaria e movimento, funcionando como uma dança, onde cada criança escuta uma música diferente. Envolvida nessa cena, tenho minha atenção capturada pela pequena “Lara”, que tenta se pendurar numa corda fixada entre duas árvores no pátio; minha primeira reação ao vê-la é ir até ela e dizer “não sobe”, afinal é minha responsabilidade protegê-la, sempre me preocupo um pouco mais com seu bem-estar. Deixem-me explicar, não sou só eu, mas, também algumas das outras crianças com extinto protetor estão sempre por perto dizendo “cuidado aqui”, ou “deixa eu te ajudar”, é bonito de ver. Assim como eu, elas parecem se preocupar com a garotinha de três anos, pequenina e tomada por nós como frágil se comparada com seus colegas de turma. Porém, não a interrompo, me contendo e a observo um pouco mais de perto. Ao ver que não alcança a corda, Lara busca uma motinha e faz nova tentativa, o que faz meu coração acelerar. Ainda não conseguindo subir, imagino que ela irá subir na motinha e dar uma volta, contudo, ela não o faz e me surpreende ao subir na árvore para alcançar a corda, se posicionando então com braços e pés e de ponta cabeça. Aquilo me leva ao limite da preocupação, me dirijo então até ela, tentando parecer o menos maternal possível, e digo:

- Lara, isso é perigoso, é melhor brincar de outra coisa.

Um tanto séria e voltando a fazer o que fazia ela me responde prontamente:

- Eu consigo prof. Eu sou grande!

E aqui ela me silencia. Não é a primeira vez que ela faz isso, e garanto que não será a última (Diário de campo, 2022).

A presente cen(a)contecimento se passa na mesma creche, mas em um período e contexto diferente, observem que aqui me refiro a minha posição. Na primeira cena estava na condição de pesquisadora, no lugar de quem tenta observar a cena e descrevê-la fielmente, embora preciso dizer que como sinalizei ainda naquela época “assumo a autoria das cenas que

trazem minha marca e assinatura e, principalmente, de cada uma das crianças que para mim protagonizam essas cenas, com sua história de vida” (JESUS, 2020, p.77). Neste ponto, não seria diferente, ainda que agora na condição de professora seja eu quem inicia esse diálogo, é a pequena Lara que desde o início protagoniza a cena.

Ao me silenciar com sua resposta, a garotinha assim como as outras crianças me lembram o quanto desconhecemos a potência da infância, coloca em xeque o que julgo saber sobre o que podem ou não, sobre seus limites e possibilidades. Mostrando que, onde vejo impossibilidade, opera a oportunidade do novo. As crianças se testam e se superam todo o tempo, elas não conhecem o medo, somos nós adultos quem insistimos em ensinar para elas o temor.

A menina não vai perder seu tempo explicando para a adulta que tenta lhe inculcar insegurança, todos os motivos para continuar. Ela me interrompe, ela fala, ela narra. Consentindo assim com Walter Benjamin (1987, p. 203), como se reconhecesse que “[...] metade da arte narrativa está em evitar explicações”.

Minha voz é silenciada por sua coragem, e minha mente se põe a pensar sobre nosso encontro, afinal o que define a potência desses encontros nos espaços da Educação Infantil, se tristes ou alegres; é justamente a abertura para a novidade da infância a nós manifesta. Que deixemos sempre aberta essa porta, quem sabe assim, com as crianças possamos aprender a arte de “desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver” (BARROS, 2010, p. 449). Acolhendo as experiências infantis, não limitando-as ao tentar explicá-las ou categorizá-las, pois como indica Larrosa:

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2017, p. 14).

Frente ao meu espanto, a garotinha segue pelos fluxos da vida. Ela me silencia, e faz calar a pedagogia, ao colocar em evidência a insuficiência de nossas teorias para explicar o que é ou o que pode uma criança. Somos afeitos a interpretação e elas estão sempre a intimar “jamais interprete, experimente” (DELEUZE, 1992, p. 109). Conduzimo-nos então com elas pelos descaminhos da inventividade do infantil, que joga com nossas certezas e principia modos outros de lidar com suas vivências.

Considerações possíveis

Ao me deter com as crianças na cena escolar, segui no empreendimento de compreender quais diálogos são constituídos no cotidiano da Educação Infantil, sendo que na composição das cen(a)contecimentos pude perceber a fragilidade de se colocar à escuta dessa criança que a todo tempo tem algo a nos dizer e ensinar. Essa investida que foi mergulhar nestes espaços e tempos que abrigam o infantil me guiaram a novas questões, ao que depreendi que as respostas buscadas, por vezes, estão nas perguntas que ainda não fizemos.

Consenti finalmente, ser nas vivências das crianças manifestas nos acontecimentos cotidianos da creche, que residem as respostas. Ali, está contida a potência do infantil, que está a todo tempo rompendo com qualquer tentativa de captura de suas singularidades. No âmbito de duas cen(a)contecimentos fui tomada pelo espanto, ao modo de quem é pego de surpresa. Assim são as crianças, estão sempre a nos surpreender com sua força de vida.

Nos caminhos da cartografia, segui por trajetos traçados pelas crianças, e com elas pude compreender a necessidade de silenciar nossas certezas, saindo da nossa posição de saber e poder para com elas aprender outras formas de ver e ouvir as infâncias. Por conseguinte, ao que me propus no início deste texto, na tentativa de um pensar fora dos moldes do currículo instituído, consegui dialogar com essa criança que não é um mesmo de nós, contrário a isso, é pura novidade que traz consigo uma força que não conhece limites.

Foi também com as crianças que pude perceber que as práticas pedagógicas adotadas, os direitos de aprendizagem instituídos pela BNCC, bem como o conjunto de estratégias definidas nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil têm o potencial daquilo que se coloca à disposição para que o aprendizado aconteça, porém, o que vai trazer sentido a aprendizagem é a experiência.

Diante disso, reconheço que as crianças estão nos cotidianos das escolas protagonizando suas infâncias, basta pararmos para escutá-las.

WHEN PEDAGOGY IS SILENT, CHILDHOOD SPEAKS: THE PROTAGONISM OF CHILDREN IN SCHOOL DAILY LIFE

Abstract - This article aims to share other ways of thinking about the education of young children beyond the prescribed curriculum, from the perspective of the philosophy of

difference. The paper presents an understanding of the protagonism of children from a living childhood that pulsates in everyday school. Then, pedagogy as a science and childhood itself are discussed. Cartography is used as a method, starting from its understanding as a *maps of access*, allowing the access to the experiences of three-year-old children, in the spaces of a municipal day nursery located in the state of Mato Grosso. Through the *maps of access*, we bring the composition of two scenes, here named "cen(a)contecimento" for representing daily events involving the protagonism of children in Early Childhood Education. In the cartographic route and in the dialogue with authors who allow us to think childhood under new lenses, it becomes evident the power of being a child that, beyond our prepotency of knowledge and power, breaks with every attempt to pedagogize it, establishing in this place its creative force, and its own movement of being a child, who plays, creates, and lives his childhood.

Keywords: Pedagogy. Children. Experiences. Cen(a)contecimento.

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I** : Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** . Brasília: MEC/SEB, 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: Era uma vez - quer que conte outra vez?. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed.34. 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol.1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, Niterói. Universidade

Fluminense, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

HUR, Domênico Uhng; VIANA, Douglas Alves. Práticas grupais na esquizoanálise: cartografia, oficina e esquizodrama. **PePSIC Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.68, n.1, p.111-125, abr. 2016. Arquivos Brasileiros de Psicologia.

JESUS, Eliane Maria de. **Cantinho do pensamento: vivências de crianças na creche**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2020.

JESUS, Eliane Maria de. **A face oculta da pedagogia de Paulo Freire**. Goiânia: Edições Enfrentamento, 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RIBETTO, Anelice; RATTERO, Carina; BREIA, Vanessa. Três cenas produzidas entre educação, infâncias e diferença. In: CARREIRO, Heloisa Josiele Santos Carreiro; TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). **Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Curriculum: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p.29-44, jan./abr. 2018.