

Picada: abrindo novos caminhos entre experiências e infâncias

Ítalo Butzke¹ 

Adriana Santos Pinto² 

Maria Walburga dos Santos³ 

Resumo

Este escrito se propõe um convite para conversação, a partir do texto abertura que traz diálogos outros, mas que não possui a pretensão de apresentar verdades absolutas ou conceitos definidos e fechados sobre os dois temas que convergem em nossas pesquisas: a infância e a experiência. Assim, a partir de um estudo exploratório acerca dos temas em questão e em diálogo reflexivo com autores como Larrosa, Leite, Krenak e Kohan, bem como outros que partilham de suas compreensões de forma central ou transbordando as fronteiras, construímos outras ligações e interfaces em nossas pesquisas e práticas, e, claro, ampliamos as experiências e perspectivas singulares sobre o tema infância e experiência.

Palavras-chave: Experiência; Infância; Educação infantil; Prática pedagógica; Projeto poético investigativo.

Abstract

Picada: opening new paths between experiences and childhoods

This writing is intended to be an invitation for conversation, based on the opening text that brings other dialogues, but which does not intend to present absolute truths or defined and closed concepts about the two themes that converge in our research: childhood and experience. Therefore, based on an exploratory study on the themes in question and in a reflective dialogue with authors such as Larrosa, Leite, Krenak and Kohan, as well as others who share their understandings centrally or across borders, we build other connections and interfaces in our research and practices, and, of course, we expand unique experiences and perspectives on the topic of childhood and experience.

Keywords: Experience; Infancy; Early childhood education; Pedagogical practice; Investigative poetic project.

¹ Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil.

³ Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil.

Picada: abrindo nuevos caminos entre experiencias e infancias

Este escrito pretende ser una invitación a la conversación, a partir del texto inicial que trae otros diálogos, pero que no pretende presentar verdades absolutas ni conceptos definidos y cerrados sobre los dos temas que convergen en nuestra investigación: la infancia y la experiencia. Por lo tanto, a partir de un estudio exploratorio sobre los temas en cuestión y en un diálogo reflexivo con autores como Larrosa, Leite, Krenak y Kohan, así como otros que comparten sus conocimientos a nivel central o transfronterizo, construimos otras conexiones e interfaces en nuestra investigación. y prácticas y, por supuesto, ampliamos experiencias y perspectivas únicas sobre el tema de la infancia y la vivencia. **Palabras clave:** Experiencia; Infancia; Educación infantil; Práctica pedagógica; Proyecto poético investigativo.

Introdução

A partir da leitura dos trabalhos de Barbosa (2009), Dewey (Westbrook & Teixeira, 2010), Kohan (2005), Krenak (2019), Larrosa (2002; 2003; 2015) e Leite (2011; 2021), fomos atravessados por e para reflexões que nos fizeram abrir outros caminhos possíveis para os temas da infância e da experiência, direcionando nossa lupa para um lugar específico: a educação infantil.

Vale ressaltar que somos pesquisadores das infâncias e profissionais que se dedicam à escola da primeira infância. Com isso, surgiu em nós a urgência da escrita deste texto-abertura, a fim de *picarmos* juntos outros caminhos entre infância e experiência. O termo popular “picada” refere-se a caminhos estreitos na mata, abertos com facões e foices⁴, e é com essa energia braçal, artesanal e estratégica, que buscamos convidar quem lê a conversarmos e, por que não, a *picarmos* juntos caminhos possíveis para as práticas pedagógicas.

Nosso caminho se inicia com Larrosa (2015), que nos convida a pensar sobre os limites de nosso pensamento e de nossa língua. Trata-se do que Foucault (1996) chamou de “a ordem do discurso”, a qual determina o que se pode pensar e o que se pode dizer. Nesse sentido, refletimos sobre as palavras “experiência” e “educação”, e em como a experiência nos permite dizer e pensar no campo pedagógico.

⁴ Assim consta a definição 9 do termo no Michaelis *online*: “9 Atalho estreito ou largo, aberto no mato com utilização de facão para acesso a certo ponto, fixação de rumo, transporte eventual de pequenos veículos, linha de transmissão, divisa etc.: ‘Desço a estradinha de terra, e constato que ela se bifurca um pouco antes de chegar ao riacho. No meio do bambuzal abriram uma picada que vai dar num roçado novo, onde foi montado um *camping*’ (CB)”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/picada/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

Nesse marco, tenho a impressão de que a palavra experiência, ou melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. [...] E para isso, para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é preciso fazer, me parece, duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência (Larrosa, 2015, p. 38).

Larrosa (2015) pontua, assim, que a palavra experiência precisa ser reivindicada, atribuindo-lhe certa dignidade e legitimidade, uma vez que a experiência na filosofia clássica foi entendida como menor, um modo de conhecimento inferior. Para Platão, a experiência estaria mais perto da opinião que da verdadeira ciência; já para Aristóteles, a experiência é necessária, mas não o suficiente, pois, para o filósofo, a ela seria “inferior à arte e à ciência, porque o saber de experiência é conhecimento do singular e a ciência só pode sê-lo do universal” (Larrosa 2015, p. 39). Essa concepção de experiência está no cerne de nossas formas dominantes de racionalidade: o *logos* do saber, a linguagem da teoria e a linguagem da ciência não podem nunca ser a linguagem da experiência; o saber estaria em outro lugar distinto dela.

A razão tem que ser pura, tem que produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios (Larrosa, 2015, p. 39).

Em oposição a essa perspectiva, convidamos a observar a infância com a lupa de Kohan, que nos apresenta uma infância alargada e que pode se prolongar durante toda a vida. Para o autor, a infância pode ser pensada “como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2005, *online*).

A partir do contexto exposto, buscaremos percorrer caminhos que possibilitem diálogos outros sobre esses dois assuntos caros para nós, em uma pesquisa “infanto”. Também consideraremos as experiências obtidas, de modo que as reflexões transbordem as fronteiras rígidas dos campos da ciência, razão e lógica.

Entre facões e foices: abrindo caminhos outros

Comparamento

Os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau, folhas secas,
penas de urubu.
E demais trombolhos.

Seria como o percurso de uma palavra antes de chegar ao poema.
As palavras, na viagem para o poema, recebem nossas torpezas,
nossas demências, nossas vaidades.
E demais escorralhas.
As palavras se sujam de nós na viagem.
Mas desembarcam no poema escurritas: como que filtradas.
E livres das tripas do nosso espírito.
(Manoel de Barros)

Na modernidade, a ciência captura a experiência e a constrói a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade, e isso elimina o que a experiência tem de próprio: precisamente a imprevisibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. Conforme Larrosa (2015, p. 40), a experiência é sempre de alguém, subjetiva, contextual, provisória e finita, “tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida”.

Segundo o autor, na ciência e nos modos dominantes de racionalidade, não há *logos* para a experiência; ela é menosprezada. Não há razão nem linguagem na experiência; por isso, tampouco pode haver a linguagem da experiência. Mesmo que essas formas de racionalidade façam o uso e abuso da palavra experiência, sempre em estado de tradução, tratam-na como uma linguagem de segunda classe, menor, de pouco valor ou sem a dignidade do *logos* da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. Nesse sentido, Larrosa (2015) retoma a afirmação anterior de que é preciso dignificar e reivindicar a experiência.

No prólogo de seu livro *Tremores – escritos sobre experiência*, ele pontua que “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta” (Larrosa, 2015, p. 10-11). O autor considera que inexiste uma série de ideias cognoscíveis sobre experiência; há uma série de “cantos de experiência”, e esses cantos podem ser de resistência, rebeldia, lamento, dor, ou, ainda, guerra e luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade.

Com isso, é feito um convite a pensar a educação a partir das palavras *experiência/sentido*, de forma a explorar seus significados em distintos contextos e defender que as palavras têm poder e força. Larrosa (2015) alega que fazemos coisas com as palavras, e que as palavras fazem coisas conosco. Diante disso, a palavra nos faz pensar e determina nosso pensamento. “Pensar não é somente ‘racionar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”

(Larrosa, 2015, p. 16-17). As palavras têm a ver com a forma pela qual nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. Nêgo Bispo, em carta ao Fórum Social Mundial de 2020, escreveu:

Assim como a semente é o começo, a árvore é o meio e a semente o começo novamente. Que o mundo é redondo para que as pessoas não se enganchem nos cantos, quem nunca passou por uma encruzilhada não sabe escolher caminhos, cupim que vai pra festa de tamanduá, dificilmente volta... nossas trajetórias sustentam nossos discursos⁵.

Larrosa (2015) evidencia que seus cantos de experiência se referem à educação e à leitura, e que, mesmo não se referindo diretamente à arte, foram lidos por artistas que os consideram inspiradores. Desse modo, faz uma aproximação entre os cantos artísticos e seus cantos pedagógicos. Rinaldi (2014) explica que a subjetividade do que foi experienciado transborda para as diferentes linguagens.

O que o observador faz com a linguagem, como ser humano que explica a sua experiência, não pode se referir a nada considerando independente daquilo que o observador faz. Você é sempre parte do contexto, um participante do sistema que está observando e interpretando; o mundo no qual vivemos é sempre nossa construção – inevitavelmente. Nós somos construídos pela linguagem (Rinaldi, 2014, p. 37).

Nesse sentido, percebemos que castramos as práticas pedagógicas quando as transformamos em atividades realizadas a partir de um tempo e espaço determinados. Castramos, também, a possibilidade de aprender e experienciar quando desenhemos os caminhos a serem percorridos e quando os processos criativos já estão estipulados no mecanismo de ensinar, com seu início, meio e fim previamente determinados.

Porém, me parece também que o fato de que meus cantos pedagógicos tenham podido ressoar com cantos artísticos tem a ver com o fato de que tratei de construir a experiência como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou de intervalo, como uma espécie de interrupção ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego [...] em qualquer caso uma categoria que tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não querer. E penso que nas artes acontece algo parecido (Larrosa, 2015, p. 12).

O autor ressalta que não devemos didatizar, padronizar ou fazer da experiência uma técnica, uma prática ou uma metodologia, pois ela é algo que pertence aos fundamentos da vida, indefinido, que, às vezes, canta e nos encanta. Por isso, pensamos que as práticas pedagógicas na educação infantil precisam ser convites para experiências, um espaço-tempo que permita errar, proporcione aberturas para o inesperado e

⁵ Disponível em: <https://observatoriosc.org.br/nego-bispo-questiona-em-carta-ao-forum-social-mundial-valores-da-civilizacao/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

para criações e experimentações efêmeras. “Se o experimento é genérico, a experiência é singular” (Larrosa, 2002, p. 28).

Nessa atmosfera da educação infantil, pensamos que é necessário colocar em órbita propostas imersivas com a cultura e a multiplicidade de expressão artística, de forma a permitir a ampliação de repertório através de contação de histórias, obras de arte, danças, brincadeiras e, enfim, das múltiplas linguagens da arte e das infâncias. Ao mesmo tempo, concordamos que as crianças estão imersas na cultura, não sendo apenas por ela determinadas, mas também produzindo-a, como agentes, em processo contínuo e dinâmica relacional (Santos & Souza, 2022) e com relativa autonomia (Cohn, 2005). Portanto, reconhecemos as culturas infantis e referendamos a “condição da criança como pessoa, ser pensante e atuante em seu contexto, expressando-se em suas especificidades e valendo-se de linguagens próprias para interação e ação no mundo” (Santos & Souza, 2022, p. 240).

Ao refletir sobre linguagem e experiência, compactuamos com a perspectiva de Camargo e Leite (2018), de que é

[...] através da experiência que entramos na linguagem, e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distante das amarras da razão. Sendo assim, e de modo geral, podemos dizer que nunca temos a totalidade da linguagem e de seus supostos sentidos em nossas mãos, e sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências, quando ficamos imersos na linguagem, na busca dos sentidos (p. 282).

Assim, a experiência atua como fio condutor para o aprender. Porém, para que isso ocorra, principalmente no contexto educativo, precisamos proporcionar um ambiente com múltiplas linguagens, além de um espaço que convide a leituras e aguace os sentidos, relacionando significados e ressignificações. Ou seja, trata-se de propostas pedagógicas que nos convidem a sermos permeados e que deixem resíduos em nós.

Acreditamos que a saída seja o planejamento e o currículo aberto na educação infantil, os quais narrem os percursos que a turma de crianças atravessou com suas descobertas, experimentações, invenções e formas de aprender, mediante projetos investigativos oriundos dos interesses das crianças. Entendemos “planejar como ação contínua e participar como prerrogativa e direito na Educação Infantil” (Marcolino & Santos, 2021, p. 308).

Nesse sentido, um projeto poético investigativo na educação infantil possibilitará que as crianças possam ser participantes ativas de todo o seu processo, desde a

definição do tema a ser pesquisado, os caminhos investigativos a serem trilhados em suas pesquisas individuais e/ou em grupo, bem como a própria narrativa que surge nessa trajetória, a fim de proporcionar autonomia para que produzam expressões, hipóteses, experimentos, invenções e outros elementos e produções que apresentem o desenvolvimento do conhecimento adquirido.

Significa não apenas aceitar que as crianças tenham respeitados seus ritmos, mas também propor trabalhos diversificados que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo, propondo práticas educativas que integrem a atenção e o respeito às particularidades das crianças em seus modos de produzir significados no e com o grupo (Barbosa, 2009, p. 61).

Trata-se de um projeto pautado no inusitado, nas experiências e descobertas menores que possam surgir no cotidiano. Um projeto que seja construído no percurso e ao caminhar, e, por isso, construído nas narrativas poéticas que emergem no/do cotidiano, e não em uma “ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de ideias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos” (Barbosa, 2009, p. 101).

Delineia-se, com isso, um percurso em que o resíduo permanece e transcende o que foi vivido, ganhando novos significados ao se conectar com resíduos de outras experiências. Formam-se, assim, conhecimento e saber. Conforme aborda Leite (2011), o brincar não deve ser pura imitação da realidade, mas a

[...] possibilidade, é o que resta como forma de devir. Ou seja, a origem não é algo dado que ficou para trás, que se supera em uma progressão cronológica do tempo, mas é o que permanece e o que retorna sem cessar, como diferença. Dessa perspectiva, o passado se repete na forma de uma diferença, de uma recriação. Cada instante do tempo torna todo o passado novamente possível, leva o passado a um estado de potência (p. 85).

Dessa forma, a lembrança não será a imitação dos sentimentos e sensações da experiência vivida, mas a (re)criação do que ficou, com as interligações com outros repertórios, e que pode ser buscada em sua “biblioteca somática” (Butzke, 2022) e remontada ao cenário do campo da imaginação e de outras possíveis transformações na esfera entre mente, corpo, sensações e memória. Quando somos atravessados por uma experiência, nossos corpos, memórias e almas ficam marcados; ao lembrarmos, revivemos as emoções e sentimentos da ruptura que a linha do tempo sofreu.

A educação infantil deve ser um caminhar ao desconhecido, já que as crianças estão conhecendo a si mesmas, ao mundo e a seus companheiros sociais. As descobertas oriundas das interações e brincadeiras não precisam partir de um projeto com

início, meio e fim, pois essas ações do cotidiano não seguem uma forma linear, mas ramificada, rizomática. Dessa forma, o projeto poético investigativo na educação infantil tem uma identidade narrativa, por meio da qual as professoras, os professores e as crianças trazem as descobertas, invenções e aprendizagens – isso é, o percurso que foi trilhado –, fazendo transparecer as encruzilhadas, as escolhas, os sentimentos e as hipóteses que surgiram no caminhar (Figura).

Figura – Sobre rotina



Fonte: Catraca Livre⁶.

Em contraponto com essas explanações, existem, também, nossas rotinas, que nos deixam inertes. Portanto, o projeto poético investigativo convida a trilhar rotas outras, modificando a lógica dos padrões dos nossos cotidianos e possibilitando que haja situações inesperadas. Assim, surgem experiências que nos fazem descobrir, experimentar e inventar a partir de outras perspectivas, levando-nos ao erro e acerto, e convidando a nos perdermos, a explorarmos e a investigarmos. Porém, como proporcionar esses convites-experiência para as crianças?

Em nossa perspectiva, isso pode ser alcançado através da organização de espaços com propostas abertas, que as convidem a experimentarem e investigarem mediante o espaço-tempo diferente da lógica adultocêntrica. Seria um mundo para descobertas, criações e invenções, não um percurso dado, mas uma caminhada em percursos novos, mesmo que se trate de experimentações que já foram vivenciadas, pois, ao percorrer o mesmo caminho, a criança estará trilhando dentro de sua ótica,

⁶ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/entretenimento/10-tirinhas-da-mafalda-que-se-leva-das-a-serio-mudariam-o-mundo/>. Acesso em: 25 set. 2024.

curiosidade e subjetividade. Isso propicia hipóteses e descobertas; logo, ela passará pela *sua própria* experiência.

No contexto educacional, Larrosa aponta a falta de tempo e a velocidade como inimigos da experiência:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo (2015, p. 22).

Nós, educadores e educadoras, ao pensarmos na formação (ou seria formatação?) desses indivíduos, que é realizada em espaços educacionais formais e informais, precisamos ter em mente que a concepção de educação que adotarmos será responsável pela sociedade que esperamos. Permanecendo nessa linha de raciocínio, não se pode projetar um devir a ser na sociedade; acreditamos que a transformação precisa começar no agora, no presente. A transformação urge! Ela pode gerar mudanças em nossas práticas, nas ações pedagógicas e nas políticas públicas, ou, ainda, na forma de estar e agir no mundo fora dos caminhos estipulados. A partir dessa ação reflexiva e crítica, visamos possibilitar rompimentos, deslocando nossos olhares e ações a partir de outras perspectivas.

Uma outra proposta de Larrosa (2015) para que a experiência nos aconteça é que haja um gesto de interrupção, o que parece impossível nos tempos modernos. Segundo ele, precisamos nos permitir um tempo para parar, sentir, pensar e divagar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 19).

Entendemos que, ao nos permitirmos entrar no estado de infância, alcançamos o estar no mundo com as percepções atentas para os acontecimentos, agindo, interagindo e intervindo no mundo a partir de outras perspectivas, além das que foram expostas em nossas forma(ta)ções, seja nas interações sociais, educativas formais e informais, e da cultura de massa.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (Krenak, 2019, p. 33).

Para Larrosa (2003), a alteridade da infância é radical; é a heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo; sua absoluta diferença. A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Trata-se de devolver à infância a sua presença enigmática.

Carta do corpo

Desde muito pequeno, fui morto e fragmentado
como Tiradentes na Inconfidência Mineira
mas não fragmentaram somente o corpo
separam, também, minhas sensações das percepções
Os membros foram colocados distantes uns dos outros, onde pouco conversavam.

como é estranho tudo isso...

Crescemos aprendendo que a cabeça é a pensante e o pé, o dançante.
Alguém já viu o pé dançando sozinho?
Fico me perguntando...
Onde estão as ligações?
Como me interligar, me escutar, me sentir... como?

lembro d'eu bem pequenininho...

Saudades do meu corpo inteiro,
quando as mãos conversavam com a barriga sem o intermédio da cabeça.

Pensando agora com meu joelho, percebi que meu corpo falou em uníssono.
Meu corpo é global e único.
ou era?
Como me (re)interligar?
(Ítalo Butzke).

Nessa conexão com nosso estado infantil, podemos conectar os sentidos e, assim, ver com as mãos e escutar com os pés. É nessa relação que estamos presentes com o corpo inteiro e experimentamos, brincamos com os sentidos e percorremos limites de nossa imaginação e criação.

As fronteiras se alargam, os campos dos saberes se conectam como rizomas. O que se pensava que era sabido se tornou incerteza. Nessa trajetória de

questionamentos, as pesquisas e investigações descubrem novas possibilidades a partir de novas perspectivas e fazeres. São essas dúvidas, inclusive, que possibilitam o movimento, a criação, o devir possível, além das atuações outras no mundo, porque o certo não é mais concreto. Esse novo mundo fluído nos convida a caminhar nos entres, nas margens, nas lacunas. Entendemos aqui como fronteira a definição exposta por Leite (2021, p. 326), que a trata como um “território de passagem, campo que liga um lugar ao outro, espaços de travessias”.

Considerações finais

Escrevemos, não do lugar de *experts*, especialistas, críticos ou pedagogos, mas do lugar de busca por outro espaço e “linguagem para a conversa. Não para o debate, ou para discussão, ou para o diálogo, mas para a conversação” (Larrosa, 2015, p. 71).

Nessa experiência, ao nos debruçarmos nos textos lidos, fomos atravessados por reflexões e, a partir delas, modificamos nossas concepções sobre os temas “experiência” e “infância”. Nesse movimento, nessa interação dialógica, fomos provocados. Como explica Dewey, sempre que a experiência for reflexiva, “isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos de que antes será um dos seus resultados naturais” (Westbrook & Teixeira, 2010, p. 37).

Procuramos, nesta conversação sobre experiência e infância, transbordar a ordem do discurso burocrático e sistematizado no currículo da educação infantil. Por isso, entendemos que precisamos reivindicar e dignificar a experiência, dando sentido aos fazeres docentes e pedagógicos com e para a infância, para além da lógica adultocêntrica e rotinas preestabelecidas. Em consonância com a escuta das crianças e reconhecimento das culturas infantis, consideramos que o currículo “não é o que nos aprisiona, mas o que nos faz, em ambientes não domésticos, atender às especificidades da infância e trabalhar para que aprender seja pauta do cotidiano nas relações com as famílias” (Marcolino & Santos, 2021, p. 308).

Também refletimos sobre a possibilidade de, com as crianças e com práticas pedagógicas embasadas nas interações e brincadeiras – em consonância as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Ministério da Educação, 2010) –, “criar e experienciar essa escola da infância que, em princípios éticos, estéticos e políticos, deve primar pela democracia e acolhimento” (Marcolino & Santos, 2021, p. 308).

Nesta busca por alargar olhares e reflexões, propomos um convite a observar nossas ações a partir de novas perspectivas, nos permitindo ao gesto de interrupção, de parar para sentir, pensar, divagar... Um projeto na educação infantil que faça sentido para as crianças, assim como para as professoras e os profissionais que nela atuam.

Para tanto, a educação infantil precisa ser um convite-experiência-infância, um espaço de passagem, travessia e pensamentos para outros sentidos, saberes e olhares. Acreditamos, enfim, que há urgência em proporcionar convites para experiências que possibilitem a ampliação da sensibilidade, que agucem as percepções, o não palpável.

Referências

- Barbosa, M. C. S. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação.
- Butzke, I. (2022). *Instalações artísticas como terreiro do brincar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior Célia Helena, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 25 de maio de 2025, de: https://celiahelenaart.sharepoint.com/:b:/s/mes/EZm4xM7NB0NMv-C8P6Rm3XMoB3C4c9ZfPnFBX_qY_nx-2ag?e=q0eftZ
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Kohan, W. O. (2005). A infância da educação: O conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, 2(1), 1-5.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Larrosa, J. B. (2003). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. B. (2015). *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Leite, C. D. (2021). Blocos, infância e crianças: Entre movimentos e ensaios brincantes. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 14(2), 321-336. <https://doi.org/10.5902/1983734865767>
- Leite, C. D. P. (2011). *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Leite, C. D. P., & Camargo, A. R. D. O. (2018). Infância, imagem e formação docente: Entre experiências, saberes e poderes na educação infantil. *Childhood & Philosophy*, 14(30), 277-296. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.33784>
- Marcolino, S., & Santos, M. W. (2021). A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: Brincar, participar, planejar. *Debates em Educação*, 13(33), 287-311. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p287-311>
- Ministério da Educação – MEC. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: o autor.
- Rinaldi, C. (2014). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (2a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Santos, M. W., & Souza, M. L. A. (2022). Das águas e da terra: Crianças quilombolas, brincar e culturas infantis. In N. T. Ujie, F. C. Peloso, & S. R. G. Pietrobon (Orgs.), *Tributo às infâncias e Educação* (pp. 237-263). São Carlos: Pedro e João.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (Orgs.), (2010). *John Dewey*. Recife: Massangana.

Submetido em: novembro de 2024

Aceito em: maio de 2025

Sobre os autores

Ítalo Butzke

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil.

E-mail: italobutzke@estudante.ufscar.br

Adriana Santos Pinto

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil.

E-mail: adriana@estudante.ufscar.br

Maria Walburga dos Santos

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil.

E-mail: walburga@ufscar.br