

## INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: A CRIANÇA COMO SUJEITO

Autora: Regina Broco Lima da Silva – UNISAL. [regina.broco@ig.com.br](mailto:regina.broco@ig.com.br).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Norma Silvia Trindade de Lima - UNISAL  
[normalima.unisal@gmail.com](mailto:normalima.unisal@gmail.com).

EIXO TEMÁTICO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Saberes e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil).

### RESUMO

Este artigo se refere a uma pesquisa de mestrado em andamento que reúne considerações acerca da infância na contemporaneidade, buscando compreender o papel da escola na constituição da criança na “sociedade disciplinar” e “de controle”. Apoiando-se nas contribuições de Araújo (2006), Barbalho (2007), Costa (2004), e Neves (1997) buscando compreender os termos sociedade disciplinar e sociedade de controle. Deleuze (1992) e Larrosa (2013-2008-2009) com as contribuições acerca de “modos de subjetivação” e “experiências de si” e Kohan (2004) quanto ao conceito do “devir-criança”. Há uma delimitação buscando focar o ambiente educacional, mais especificamente a educação infantil, para discutir a relação entre mecanismos disciplinares e produção de subjetividades, a fim de refletir acerca da infância e o quanto se encontra tolhida da possibilidade de apropriação do exercício de processos e movimentos que a constituem como tal, como espaços para brincar, comunicação com os adultos, impacto dos meios de comunicação que, por meio da criação de mercados direcionados especialmente a este público, realizam verdadeiros bombardeios de estereótipos, desejos e necessidades. Finalizo com algumas considerações acerca de maneiras outras de organizar os fazeres educacionais na educação infantil levando em conta as escolas enquanto instituições produtoras de subjetividade e propositoras de “experiências de si”, constituindo o sujeito através de processos de criação e recriação constantes.

Palavras-chave: infância. Sociedade de controle. Subjetivação. Ambiente escolar.

## INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: A CRIANÇA COMO SUJEITO

Autora: Regina Broco Lima da Silva – UNISAL. [regina.broco@ig.com.br](mailto:regina.broco@ig.com.br).

Orientadora: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Norma Silvia Trindade de Lima - UNISAL  
[normalima.unisal@gmail.com](mailto:normalima.unisal@gmail.com).

EIXO TEMÁTICO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Saberes e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil).

### Introdução

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2013, p. 195)

Este artigo se refere a uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> em andamento que reúne considerações acerca de infância, cultura e subjetividade na contemporaneidade, buscando compreender a infância hoje e as possibilidades de sua constituição enquanto sujeito dentro do ambiente educacional.

A sociedade contemporânea apresenta além das características de uma sociedade disciplinar, regida pelas exigências de produção e as maneiras de apropriação dos corpos, uma interface de controle, na qual o poder se dilui e se torna ilocalizável no emaranhado das redes sociais. Dessa maneira parece relevante tecer reflexões de como a infância se define nessa sociedade que captura desejos e aspirações, a fim de vislumbrar o papel da escola de educação infantil, tendo em vista outras possibilidades de ‘subjetivação’ e vivências de ‘experiências de si’ contribuindo para um processo constante de criação e ressignificação da criança consigo mesma.

---

<sup>1</sup> A pesquisa está em andamento e, portanto, assume-se aqui uma organização referente a aspectos relacionados a algumas concepções: infância, escola de educação infantil, sociedade disciplinar e de controle. O presente texto pretende-se parte integrante da dissertação com o tema “A Roda da Conversa na Educação Infantil: a Criança como Sujeito”.

Finalizamos, desejando que o espaço da educação infantil possa se desprender de movimentos rígidos e deterministas para buscar vivências mais autênticas e consonantes com um conceito de infância que abarca a intensidade da experiência, favorecendo à criança a se refazer e se interpretar continuamente como sujeito.

### **O devir criança e a educação infantil.**

Na sociedade contemporânea denominada disciplinar e de controle, concomitantemente, prevalecem além dos mecanismos disciplinares, outros mecanismos mais sutis que nos capturam e interferem nos nossos processos de produção de subjetividade, limitando nossas potencialidades enquanto sujeitos, como nos aponta Araújo (2006).

A partir de indícios de como a infância é vista e concebida nessa sociedade, surge o questionamento, escopo desse estudo, acerca da função da escola de educação infantil na constituição da criança enquanto sujeito no ambiente educacional. Pautando-me no conceito do ‘devir-criança’, discutindo a infância como multiplicidade, acontecimento e possibilidade, opondo-se à ideia de linearidade, cronologia e previsibilidade como discute Kohan (2004, apud DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.41).

Nietzsche nos apresenta o termo “devir” como acontecimento, algo que escapa à história, o original. A história não é a experimentação, ou seja, o evento em si, o acontecimento, ela apenas designa o conjunto e sucessão das condições de uma experiência, se reportando ao que já aconteceu. No devir há uma criação do novo, há “o que Nietzsche chama de intempestivo” como elucida Deleuze (1992, p. 210 e 211).

Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer. A história não é experimentação; é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. (DELEUZE, 1992, p. 132).

Reportar às três metamorfoses de Nietzsche também nos permite alargar nossa compreensão acerca da criança, ao mesmo tempo que vem ao encontro da concepção de infância contemplada neste trabalho. Nietzsche (2013) ao se referir às três metamorfoses do espírito, mostra a primeira que se refere ao camelo, como animal que suporta pesadas cargas, rejubilando-se, mas que sobrecarregado se dirige ao deserto e, na solidão, se transforma em

leão, numa tentativa de conquistar sua liberdade. Luta com o dragão “tu deves”, impondo o seu “eu quero”, numa possibilidade de quebrar valores milenares em busca da liberdade, mas ainda não consegue criar valores novos. Nesse momento, ocorre a terceira metamorfose: o leão se transforma em criança, que traz consigo “inocência, esquecimento, um recomeço” (NIETZSCHE, 2013, p. 43).

O devir-criança permite trazer implícito um olhar para a infância buscando uma outra temporalidade, ligada à revolução, à experimentação e à criação. Assim como nas metamorfoses de Nietzsche, o leão surge para resgatar a liberdade perdida, mas não consegue criar e inaugurar uma nova liberdade, somente a criança cria a “liberdade libertada” que vai além do passado e do futuro, e que se inscreve no incerto, uma liberdade que não se sustenta no conhecido. “A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (LARROSA, 2009, p.98).

A liberdade que se encontra entre o leão e a criança nos faz repensar sobre a criação das linhas de fuga, que nascem das conquistas, lutas, tensões e criações que envolvem nosso cotidiano dentro e fora das instituições. O que nos possibilita tomar certo distanciamento do controle que nos captura nessa sociedade consumista e controladora, em que até a liberdade é uma mercadoria, que consumismo e nos consome.

Na possibilidade de transgressão é que residem indicativos de novos recomeços e outros caminhos, que rompem com noções lineares e cronológicas no tempo, buscando acontecimentos e possibilidades. Proporcionando, assim, novas construções que podem permitir outros ‘processos de subjetivação’, processos estes que podem ser conceituados como maneiras próprias e singulares que constituem nossa maneira de ser e estar no mundo, inventando novas possibilidades de vida e interferindo nas potencialidades do sujeito.

Nesse sentido, justificamos a relevância de repensar a noção de infância dentro do ambiente educacional nos remetendo à educação infantil, mais especificamente em crianças de 03 a 6 anos que constantemente nos oferecem indícios de novos caminhos e diferentes maneiras:

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda

resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. (LARROSA, 2013, p. 185).

A criança com sua alteridade, sua maneira singular de ser e estar no mundo carrega consigo infinitas possibilidades de refazer o hoje, escrevendo um futuro inusitado, permitindo o revolucionário para além dos nossos saberes e práticas institucionalizadas. Nesse sentido, há a intenção de abordar a criança como sujeito dentro do ambiente educacional, propositora de mudanças.

Para compreendermos com mais amplitude o ambiente educacional faz-se necessário algumas explicações acerca da sociedade pós-industrial, na qual vivemos com um controle disciplinar através de uma ligação muito forte entre as exigências de produção e as maneiras de apropriação dos corpos. Formalizando assim uma correspondência entre as exigências econômicas e sociais, criando uma relação estreita entre capital e força de trabalho, intensificando ao máximo o controle numa tentativa de gerar mais produtividade e capital, conforme discute Araújo (2006).

Atualmente vivemos um capitalismo pós-industrial ou “rizomático” que ao invés de buscar outras formas de aprisionamento, complementa as já existentes numa tentativa de abarcar a vida como um todo, englobando todos os indivíduos como um só corpo, como nos aponta Barbalho (2007).

O sistema disciplinar que ocorria no interior das instituições agora se encontra por toda parte, ou seja, no social como um todo. Vivemos na sociedade de controle que diferente da disciplinar, cujo poder aparecia de forma hierárquica e vertical, agora ele se expressa de forma ilocalizável, não tendo mais uma aparência definida, mas sim disperso no emaranhado das redes sociais que ficam à nossa espreita na tentativa de capturar nossos pensamentos, desejos e intenções. Costa (2004) nos dá indícios da característica desse controle, biopolítico, por meio das atividades de modulação quando esclarece:

...o importante parece ser essa atividade de modulação constante dos mais diversos fluxos sociais, seja de controle do fluxo financeiro internacional, seja de realização constante do consumo (marketing) para regular os fluxos de desejos, não esqueçamos, da expansão ilimitada dos fluxos de comunicação. (COSTA, 2004, p. 162).

Nos atentarmos para essas atividades de modulação nos permite desenvolver mecanismos de percepção para o tanto que possamos ser sugados, transformados e reconicionados pelo marketing, pela lógica do consumismo que se vale dos mais diversos fluxos de comunicação para determinar modos de vida.

Na sociedade de controle não observamos mais processos de “interceptação de mensagens”, vivenciamos um processo mais apurado e sutil de “rastreamento de padrões de comportamento”, como nos coloca Costa (2004). Ao mesmo tempo em que esse controle nos fornece a sensação de fazer parte de um grupo considerado conectado e ligado nas últimas informações e novidades do mercado, somos, por outro lado, totalmente rastreados, manipulados e transformados em seres que apenas consomem.

Neves (1997) nos fornece indicativos de como o Brasil se encontra num quadro ainda mais complexo, na medida em que não vivemos numa sociedade somente de controle, apesar de a vivenciarmos mais intensamente, ainda temos em várias instituições um funcionamento mais típico da sociedade disciplinar. Quando focamos na mídia, por exemplo, observamos indicativos da sociedade de controle, mas nas escolas ainda prevalecem mecanismos tipicamente disciplinares.

Dependendo do equipamento social (escola, empresa, posto de saúde, ...) a que estejamos ligados e sua proximidade com o Estado, podemos perceber um funcionamento típico da sociedade de controle disciplinar, sendo então fundamental que cartografemos, a cada situação, que regras estão em funcionamento (NEVES, 1997, p. 90).

A autora nos suscita a não apenas apurar nosso olhar tornando-o atento, buscando “cartografar” regras implícitas, mas produzir reflexões acerca das naturalizações criadas por essas lógicas totalitárias e homogeneizadoras. Tal movimento se faz necessário e prudente nesse momento, para que a partir da identificação das linhas de força que se configuram e capturam nossos desejos e modos de vida, possamos “buscar a invenção de estratégias que apontem/desmontem essas naturalizações produzidas” (NEVES, 1997, p.90), permitindo linhas de fuga.

Buscamos interpretar as ressonâncias produzidas em nós acerca desses mecanismos de controles nos apelos constantes das propagandas e produtos de consumo nessa sociedade da comunicação, da informação frenética, das novidades, dos selfs nas redes sociais, assim como

nossas aspirações e desejos capturados e distorcidos a todo momento. Assim como os adultos, as crianças também são impactadas pelas mídias de massa, sofrendo estímulos constantes e abusivos para um consumismo desenfreado. Nesse momento, compactuamos com as colocações de Ferreira (2004) analisando a infância hoje: falta de espaços para brincar, impossibilitando o exercício da infância, incompreensão e incomunicabilidade com o adulto; exposição excessiva aos meios de comunicação e imagens estereotipadas e apelativas, condenação da criança a execução de trabalhos maçantes e repetitivos como os adultos ou trabalhos de mentirinha cujo objetivo real é a transmissão de conteúdos fragmentados e dissociados de sua aplicação no cotidiano e não a busca prazerosa pelo conhecimento, como forma de solução de problemas reais.

Observamos comerciais e outdoors produzidos diretamente para o público infantil e crianças muito pequenas com tabletes e celulares nas mãos, muitas vezes, não só com a permissão, mas incentivo dos adultos. Uma reflexão mais ampla dessa questão não envolve somente os familiares, mas as escolas enquanto instituições “produtoras de subjetividade” e propositoras de “experiências de si” constituindo o sujeito.

Pautando-se Larrosa podemos compreender “experiências de si” como vivências que se produzem e se constituem no decorrer da história e através da qual “o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina.” (LARROSA, 2008, p. 43) num processo contínuo e constante de experiências acerca de si mesmo com relação a determinadas problematizações envoltas em práticas, tendo caráter eminentemente contingente e singular. Alargando tal discussão Foucault nos fornece indícios para a compreensão dos processos de produção de subjetivação:

(Foucault) reorientava toda sua pesquisa em função do que chamava de modos de subjetivação. Não era, de maneira alguma, um retorno ao sujeito: era uma nova criação, uma linha de ruptura, uma nova exploração onde mudavam as relações precedentes com o saber e o poder. (DELEUZE, 1992, p. 131).

A citação acima nos fornece indícios para que possamos ampliar nossa compreensão acerca do sujeito, como algo inacabado e suscetível de mudanças e transformações sucessivas e constantes, através dos modos de subjetivação e que interfere nas relações já existentes entre o saber e o poder, inaugurando novos modos de ser e estar no mundo.

Larrosa (2008) faz algumas reflexões acerca das práticas e discursos pedagógicos enquanto produtores de pessoas, e afirma que não podemos analisar o ‘sujeito individual’ apenas por essas práticas e nem independente delas, mas por uma complexa articulação tanto das práticas quanto dos discursos pedagógicos permitindo a constituição do sujeito como ele é.

Podemos definir a subjetivação como uma experiência de si, que constitui o sujeito, pois é ‘histórica, particular e contingente’ estabelecendo uma relação consigo mesmo. Relembrando as respectivas dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si: ótica (o que é visível no sujeito para si), discursiva (o que o sujeito pode e deve dizer de si), jurídica (sujeito julga a si mesmo de acordo com normas e valores), narrativa (é contando nossas histórias que nos damos uma identidade no tempo) e a prática (o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo) ampliando nossa compreensão.

Larrosa (2008) nos oferece indícios de como o ambiente educacional nos confere identidade, promovendo ações sobre nós mesmos, que podem visar as transformações priorizando sujeitos singulares. Ou então buscando uma manutenção de normas e valores condizentes com a sociedade consumista e controladora em que vivemos, criando subjetividades alienadas e padronizadas. Dessa maneira, favorecendo uma consonância com as exigências da sociedade pós-industrial em que se prioriza a produtividade e uma apropriação dos corpos numa relação estreita entre capital e produtividade.

Quando lançamos um olhar mais apurado para a infância observamos modos de vida produzidos por essa lógica que fabrica desejos e aspirações atuando de forma direta e contundente. Que por um lado promove uma retirada de espaços e condições de vivenciar sua espontaneidade, sua criatividade através também de uma restrição do brincar envolvendo o corpo e suas possibilidades de movimento, por outro lado conduz a uma produção de subjetividades canalizadas para o consumo.

Quando buscamos inter-relações na educação infantil observamos práticas extremamente marcadas pela disciplina enrijecendo rotinas, horários, usos de espaços e materiais. Quando determinamos horários sem possibilidades de alterações, materializados em quadros afixados nas paredes, ditando uso de espaços dentro do ambiente da educação infantil, estamos apoiando mecanismos disciplinares e incentivando sua continuidade e



perpetuação. Assim como rotinas desenvolvidas no interior das salas de aula, que não são revistas e que se mantém independente da demanda de cada dia e de seus sujeitos.

No momento em que materiais são controlados por adultos deliberando e ordenando quando e como devem ser usados, agimos numa lógica de julgamento da criança como incapacitada de ter iniciativas, opiniões e ações sobre um ambiente que deveria ter sido estruturado para ela e/ou com ela, para que ela pudesse intervir, organizar, rever e reverter e não ficar passivamente aguardando o comando do adulto.

Refletir a respeito de como a criança vivencia e como produz suas subjetividades no ambiente escolar, com respeito à esses processos tão lineares e maçantes, nos faz pensar a necessidade de linhas de fuga - criação e aberturas de canais que permitam colocações e avaliações por parte das crianças indicando mudanças. Podemos citar como exemplo atitudes mais flexíveis e estruturadas a partir de um plano de trabalho construído coletivamente, buscando uma escuta das crianças, interligadas com as sugestões da professora, bem como contemplando a demanda dos trabalhos a serem concluídos.

Faz-se necessário a construção de um processo de argumentação e valorização das vozes das crianças, não com um encantamento ingênuo e vazio de sentidos por parte do adulto, mas com uma postura atenta:

Tratar a criança como sujeito, o que significa reconhecer a sua voz, ouvir o que tem a dizer, dialogar com ela. Os sujeitos se reconhecem – e se desenvolvem – entre sujeitos, nos diálogos em que interpenetram e expressam a vida. (ANTÔNIO, 2014, p. 12).

Ao observarmos a sociedade contemporânea e seus mecanismos de controle vemos uma infância capturada, crianças manipuladas e encarceradas em etapas do desenvolvimento, em projetos quantificáveis e cronológicos, movimentos que levam a pensar no futuro, distanciando do hoje e do agora e a escola como uma instituição que em muitos momentos, reforça tais procedimentos.

A cada vez que os planejamentos são totalmente estruturados sem ao menos conhecer as crianças, e executados de forma inflexível e metódica, instauramos uma realidade hipotética e muitas vezes, baseada nas perspectivas daquela faixa etária (etapas do desenvolvimento) e deixando de se ater aos diferentes interesses e curiosidades das crianças. Quando a sucessão cronológica das atividades a serem realizadas sobrepõem-se aos

questionamentos e necessidades que vão surgindo durante a execução destes planejamentos, os fazeres vão ganhando um caráter preparatório e linear ligando-se mais ao futuro do que a riqueza do presente, contribuindo para que a criança construa uma visão normativa e linear de si mesma, fechando possibilidades de mudanças.

### **Considerações finais**

Rever nossos posicionamentos e olhares para a escola de educação infantil requer novas maneiras de ver e compreender a infância:

A escuta atenta é um dos modos primordiais de honrar a infância. Honra também a nós, ajuda-nos a reeducar a inteligência, a sensibilidade, a imaginação. Desperta o desejo de recomeçar, de salvar o presente e a vida futura, de salvar o passado e suas possibilidades criadoras que foram silenciadas. (ANTONIO, 2014, p. 14).

Buscamos permitir a construção de um novo olhar escutando nossas crianças, uma escuta atenta, acolhedora e propositora de mudanças, inclusive como uma maneira de nos honrar e nos permitir aprender também, através de uma atitude receptiva, ampliando nossa inteligência e sensibilidade. Intencionando reconquistar nossa imaginação, tão negligenciada e desacreditada por nós mesmos, parecendo até esquecida em alguma esquina do passado da nossa infância. Tais atitudes podem promover não só mudanças no hoje e no agora, mas também resgatar o que ficou adormecido no passado.

A infância pode ser vista como “uma condição da experiência” (KOHAN, 2004, p. 03) como uma maneira diferente de experimentar e vivenciar os acontecimentos, de uma forma mais aberta e vibrante, não quantificável cronologicamente ou atendendo a objetivos pré-estabelecidos, mas através da sua intensidade como nos indica Kohan (1966, p. 45). Tal pensamento nos aproxima do ‘devir-criança’ permitindo uma relação com o conceito grego de tempo denominado “*aión*”, que ao invés de consecutivo e cronológico (“*chronos*”), o tempo pode ser medido pela duração intensa da experiência vivenciada.

A partir de uma forma outra de compreender a infância que me aproximo do ambiente educacional numa tentativa de ampliar as experiências vividas na educação infantil permitindo um constante processo de criação e recriação da criança.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto. (KOHAN, 2004, p. 11).

Quando nossos pensamentos se libertarem de objetivos que se fixam no futuro e suposições que imaginam moldes para as crianças, limitando nossos diálogos, ações e intenções dentro do ambiente educacional, talvez possamos deixar de fazer imitações e reproduções para buscar uma nova política da infância.

No momento em que nos permitirmos nos distanciar de modelos e movimentos preparatórios, talvez possamos experimentar outros acontecimentos que buscam como referenciais as aspirações e necessidades reais não só da criança, mas de outros sujeitos que compõem o universo da educação infantil.

Movimentos repetitivos e fragmentados executados pelos professores também podem ser revistos, buscando uma outra forma de ser e agir dentro do ambiente educacional, resgatando encantamentos e desejos íntimos e transformadores.

Quem sabe possamos promover encontros e encantamentos entre o novo e o velho, vivenciando um tempo “*aión*”, construindo e estimulando intensidades criadoras e revolucionárias num processo contínuo e constante de nossas condições de sujeito inaugurando novos caminhos no ambiente educacional. Numa tentativa de desprendimento, rever modelos e chavões que povoam planejamentos e projetos pedagógicos que buscam indicar maneiras de ser e agir criando seres sociais nos quais as crianças devem se transformar ao sair da escola, esquecendo de experimentar e viver o hoje de forma intensa e arrebatadora, próprio de uma criança.

Talvez, nós adultos tenhamos muito mais a aprender do que a ensinar, reformulando e revendo paradigmas estabelecidos há muito tempo e perpetuado sem reflexões ou questionamentos por nós, professores, administradores e orientadores pedagógicos, que compomos também o universo educacional.

Retomando Larrosa (2008) quanto às cinco dimensões fundamentais para a produção e mediação da experiência do eu: ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática lançamos um outro olhar a respeito das nossas práticas e discursos pedagógicos buscando uma dimensão mais aberta e significativa dos fazeres na educação infantil. A dimensão narrativa faz com que a criança conte suas histórias numa inter-relação com as tantas histórias que compõem seu mundo, fazendo e refazendo a maneira de se ver e estar no mundo, selecionando o que nos conta de si, num processo de julgamento interno de acordo com normas e valores, culminando numa prática a respeito do que pode e deve fazer consigo mesmo, carregando implícitas as transformações.

Finalizamos o presente texto não com o intuito de uma conclusão, mas com indícios de possíveis caminhos que suscitem maneiras outras de organizar os fazeres educacionais na educação infantil levando-se em conta as escolas enquanto instituições produtoras de subjetividade e propositoras de “experiências de si”, constituindo o sujeito através de processos de criação e recriação constantes.

Assim, pensar o ambiente da educação infantil com encantamentos e proposições com e a partir das crianças nos permite rever nossas concepções a respeito da infância, buscando reflexões que desencadeiam maneiras e modos outros de vivenciar as práticas pedagógicas no interior do ambiente educacional.

### **Referências bibliográficas**

ANTONIO, Severino. Constelações: uma escuta poética da infância. Americana. Editora: ADONIS, 2014.

ARAÚJO, Marcos Guilherme Belchior de Araújo. Sociedade de controle e capitalismo rizomático. Rev. Critério. V. 06. 2006.

BARBALHO, Alexandre. Jovens com idéia na cabeça e câmera na mão: Biopolítica e trabalho imaterial na produção audiovisual. 2007.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. São Paulo em Perspectiva, 18(1): 161-167,2004.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34,

1992.

FERREIRA, Gláucia Melo. *Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada*. 2004. 218 f. Dissertação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

KOHAN, Walter O. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. In: KOHAN, Walter O.(org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em 18/04/2015.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu*. In: SILVA, Tomaz. Tadeu. da (org). *O Sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NEVES, Cláudia E. *Abbês Baêta. Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação*. In: SILVA, André do et al. (Org.). *Subjetividade: questões contemporâneas*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 84-91

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zaratustra*. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.