

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Interações e brincadeiras: o currículo das infâncias como experiências do “não ver”

Interactions and Play: Childhood Curriculum as Experiences of the 'Unseen'

Interacciones y juegos: el currículo de las infancias como experiencias del “no ver”

Maria Clara de Lima Santiago Camoes ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rita de Cássia Prazeres Frangella ^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Como citar: CAMOES, M. C. de L. S.; FRANGELLA, R. de C. P. Interações e brincadeiras: o currículo das infâncias como experiências do “não ver”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1662-1676, dez. 2025.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS01>

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre o currículo da Educação Infantil a partir das noções de acontecimento, desconstrução e experiência, dialogadas com as obras de Jacques Derrida e Clarice Lispector. A epígrafe de Memórias de Cego, de Derrida, e os fragmentos de Água Viva, de Lispector, evidenciam uma escrita marcada pelo “não ver” e são tomados como metáfora para a imprevisibilidade que constitui os currículos vividos com as infâncias. Voltamo-nos para as políticas curriculares da educação infantil mais recentes - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) - nelas se evidencia a centralidade das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, como possibilidade de problematizar a forma como tais elementos podem ser capturados por uma lógica prescritiva. Noutra direção, argumentamos em favor de currículo como acontecimento imprevisível,

^[a] Doutora em Educação, e-mail: mcscamoes@gmail.com

^[b] Doutora em Educação, e-mail: rcfrangella@gmail.com

movimentos de alteridade, e processos de subjetivação que escapam à normatividade, associando-o à metáfora da “escrita cega”, de Derrida, como potência para pensar um currículo que se faz no encontro com o outro e no inesperado – não como erro, mas como gesto criador. Da mesma forma, o fluxo descontínuo e não linear da escrita de Clarice Lispector é convocado como imagem de um currículo inventivo, aberto à diferença, e à multiplicidade de infâncias, como convite ético e estético para pensar a escola como espaço de experiências partilhadas, onde as interações e brincadeiras, assim como o currículo, funcionam como atos de invenção, resistência e expressão das diferenças.

Palavras-chave: Currículos. Infâncias. Interações. Brincadeiras. Experiência.

Abstract

The article proposes a reflection on the Early Childhood Education curriculum based on the notions of event, deconstruction, and experience, in dialogue with the works of Jacques Derrida and Clarice Lispector. The epigraph from Memoirs of the Blind, by Derrida, and fragments from Água Viva, by Lispector — which reveal a writing marked by “not seeing” — are taken as a metaphor for the unpredictability that constitutes the curricula lived with childhoods. We return to the most recent curriculum policies for Early Childhood Education — the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009) and the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) — where the centrality of interactions and play as structuring axes of pedagogical practice in Early Childhood Education is emphasized, as a possibility to question the way these elements may be captured by a prescriptive logic. In another direction, we argue in favor of a curriculum as an unpredictable event, movements of otherness, and subjectivation processes that escape normativity, associating it with the metaphor of “blind writing,” from Derrida, as a potential way to think of a curriculum built in the encounter with the other and the unexpected — not as error, but as a creative gesture. Likewise, the discontinuous and non-linear flow of Clarice Lispector’s writing is called upon as an image of an inventive curriculum, open to difference and to the multiplicity of childhoods, as an ethical and aesthetic invitation to think of the school as a space of shared experiences, where interactions and play, as well as the curriculum itself, function as acts of invention, resistance, and expression of differences.

Keywords: Curriculum. Childhoods. Interactions. Play. Experience.

Resumen

El artículo propone una reflexión sobre el currículo de la Educación Infantil a partir de las nociones de acontecimiento, desconstrucción y experiencia, en diálogo con las obras de Jacques Derrida y Clarice Lispector. La epígrafe de Memorias de ciego, de Derrida, y fragmentos de Agua Viva, de Lispector —donde se evidencia una escritura marcada por el “no ver”— son tomados como metáfora de la imprevisibilidad que constituye los currículos vividos con las infâncias. Retomamos las políticas curriculares más recientes para la educación infantil —las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI, 2009) y la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018)— donde se evidencia la centralidad de las interacciones y los juegos como ejes estructurantes de la práctica pedagógica en la Educación Infantil, como posibilidad de problematizar la forma en que tales elementos pueden ser capturados por una lógica prescriptiva. En otra dirección, argumentamos a favor de un currículo como acontecimiento imprevisible, movimientos de alteridad y procesos de subjetivación que escapan a la normatividad, asociándolo a la metáfora de la “escritura ciega” de Derrida, como potencia para pensar un currículo que se construye en el encuentro con el otro y con lo inesperado —no como error, sino como gesto creador. Del mismo modo, el flujo descontínuo y no lineal de la escritura de Clarice Lispector es convocado como imagen de un currículo inventivo, abierto a la diferencia y a la multiplicidad de las infâncias, como una invitación ética y estética para pensar la escuela como un espacio de experiencias compartidas, donde las interacciones y los juegos, así como el currículo, funcionan como actos de invención, resistencia y expresión de las diferencias.

Palabras clave: Currículos. Infâncias. Interacciones. Juegos. Experiencia.

1. Introdução

Acidentalmente, e por vezes à beira do acidente, acontece-me escrever sem ver. Não, sem dúvida, com os olhos fechados. Mas abertos e desorientados na noite; ou, pelo contrário, de dia, com os olhos fixos noutra coisa, olhando algures para outro lado (...) (Derrida, 2010, p. 11).

A epígrafe com a qual iniciamos esse texto é parte da obra “Memórias de cego: o autorretrato e outras ruínas” de Jacques Derrida (2010) e ajudará a compor, junto aos escritos de Clarice Lispector em Água viva, os traçados desse texto que pretende, problematizar como os currículos têm sido produzidos com as infâncias, partindo, da ideia derridiana de experiência e acontecimento. Nesse sentido, escrever sem ver, na noite, ou esquivando o olhar da fixidez do papel e do traçado pré-dito, se apresenta como possibilidade de não saber exatamente o que virá, pois diante dessa experiência do “não ver” há um intervalo entre a intenção e o gesto, entre ideia e forma, como aquilo que escapa ao controle. Não se trata, no entanto, da cegueira como erro, mas como condição de criação, que a cada traço, fará algo novo emergir. Desta mesma maneira, ousamos pensar currículo para as infâncias como acontecimento, imprevisibilidade, escape.

Em Água Viva, livro de Clarice, publicado pela primeira vez em 1973, a autora compromete-se com as palavras como sua quarta dimensão, livre dos limites de uma estrutura narrativa ortodoxa, Clarice flerta, brinca, interage com o/a leitor/leitora a partir de um fluxo contínuo de palavras.

Não se comprehende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro. Quando vieres a me ler perguntarás por que não me restrinjo à pintura e às minhas exposições, já que escrevo tosco e sem ordem. É que agora sinto necessidade de palavras – e é novo para mim o que escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada. A palavra é a minha quarta dimensão (Lispector, 2019, p. 11).

E da criança, qual a quarta dimensão? O brincar? A criança, assim como Lispector não se restringe- brinca com o corpo, com a palavra, com as possibilidades de um estar no mundo que busca com ele dialogar, que interage com ele não tomando-o como dado, mas o inventando, num gesto desestrututivo que, desafiando o ordenamento do mundo, abre possibilidades para outras significações. A criança joga o jogo que desestabiliza, num constante diferimento que escancara que o sentido pode ser outro. Isso brincando e interagindo, numa abertura a afetação que o outro provoca, no encontro com "a potência ou vulnerabilidade do/com o outro" (Almeida, 2018, p.120).

Assim como Clarice, nos lançamos, nesse texto, à possibilidade de, por meio das palavras, buscar possibilidades de pensar e defender um currículo como experiência. O caminho escolhido é esse que encontra o cotidiano da escola como poesia, que não se preocupa com a ordem dos fatos, mas vai buscando neles e a partir deles um diálogo com as muitas possibilidades que emergem das interações e brincadeiras com/das crianças. Sobre isso, também voltamos nosso olhar para discutir as políticas curriculares brasileiras que tem acionado a potência das brincadeiras e interações, propondo que essas sejam tomadas como eixos estruturantes dos currículos para Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI já estabeleciam:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, articulando conhecimentos e vivências que promovam o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009, p. 15).

Perspectiva reiterada na Base Nacional Comum Curricular (2018) que reconhece a brincadeira como forma privilegiada de expressão, conhecimento e relação da criança com o mundo, ao reforçar que:

As interações e as brincadeiras, eixos estruturantes da proposta curricular, são fundamentais para garantir experiências que promovam o direito das crianças de aprender em contextos significativos. (p. 39).

Contudo, temos observado como a ideia de aprendizagem e ensino tem sido a tônica dessas propostas, desde a infância visando o desenvolvimento de habilidades e competências, numa lógica de qualidade mensurada.

Sem desfazer da ideia da potência das brincadeiras e interações, intentamos fazer tremer as noções de brincadeira e interação que tem sido mobilizadas pelas políticas, abalando as assertivas que ao estabelecerem a brincadeira como estruturante, eclipsam o brincar ao pôr o foco no sentido final da brincadeira, numa valorização do “ensinar brincando”, “aprender sem sentir”, como algo possível de ser mensurado. Argumentamos pensar a brincadeira como experiência e acontecimento, como abertura e imprevisibilidade, que borra e questiona sentidos fixos, produtos previamente estabelecidos.

Potencializamos nesse texto, um olhar mais alargado para as interações e brincadeiras, compreendendo que adultos e crianças produzem cultura, saberes, interagem, e especialmente no espaço institucional que acolhe as infâncias, produzem, na mesma medida, currículo.

A partir desta perspectiva, indagamos os modos como as infâncias têm sido tomadas como instâncias de disputa pelos currículos, ao projetar, por um lado, sentidos fixados para as crianças e para o currículo e, por outro, potencializar currículos feitos com as infâncias que fazem emergir a diferença.

O que é possível pensar sobre currículo da/para as infâncias? Quais currículos têm sido produzidos com e/ou para as infâncias? De que forma a escola responde aos chamados da alteridade?

Em mais uma passagem de Água Viva, Clarice nos diz:

(...) continuo com capacidade de raciocínio - já estudei matemática que é a loucura do raciocínio - quero me alimentar diretamente da placenta. Tenho um pouco de medo: medo ainda de me entregar pois o próximo instante é o desconhecido. O próximo instante é feito por mim? Fazemo-lo juntos com a respiração. E com uma desenvoltura de toureiro na arena (Lispector, 2019, p. 2).

Essa escrita, atravessada por um ato de decisão em pensar a escola a partir do poético, do inventivo, da desconstrução e do acontecimento se constrói como entrega ao próximo instante que é desconhecido, que se constrói junto. Derrida (2012) ao postular que “a medida da possibilidade do acontecimento é dada por sua impossibilidade.” (p.239) convida-nos a pensar esse desconhecido no contexto das relações humanas a partir da singularidade do acontecimento, tal qual a desenvoltura do toureiro na arena sempre à espera do inusitado, do imprevisível.

A partir do diálogo com Clarice Lispector e Derrida, propomos o debate acerca das interações e brincadeiras como elementos constituintes do currículo da Educação Infantil como possibilidade-impossível, como acontecimento, desconhecido, como imprevisibilidade. Como sendo o que chega, o acontecimento é também aquilo que não se comprehende, de tal modo que Derrida (2012) evidencia-o como um movimento de algum modo de apropriação, que intenta compreender, reconhecer, interpretar... ao mesmo tempo em que aponta que sua compreensão pressupõe que tal apropriação seja sempre falha, insuficiente. (Amancio, 2019)

Em memórias de cego, Derrida (2010), inquieta-nos ao indagar acerca das possibilidades de uma escrita cega:

O que é que se passa quando se escreve sem ver? Uma mão de cego aventura-se solitária ou dissociada, num espaço mal delimitado, tateia, apalpa, acaricia tanto quanto inscreve, fia-se na memória dos signos e suplementa a vista, como se um olho sem pálpebra se abrisse na ponta dos dedos: o olho a mais acaba de brotar rente à unha, um único olho, um olho de zarolho ou de ciclope. E dirige o traçado [tracé] - é uma lâmpada de mineiro na ponta da escrita, um substituto curioso e vigilante, a prótese de um vidente ele mesmo invisível. Do movimento das letras, do que assim inscreve este olho no dedo, a imagem esboça-se sem dúvida em mim. A partir do retraiamento [retrai] absoluto de um centro de comando invisível, um poder oculto assegura à distância uma espécie de sinergia que coordena as possibilidades de ver, de tocar, de mover. E de ouvir e entender [entendre], porque são já palavras de cego que eu assim desenho. (p. 11/12).

“O que é que se passa quando se escreve sem ver? Também o currículo que se escreve sem ver, não se dá a ver por completo antes que aconteça e se faz no encontro entre os sujeitos como o aventurar-se da mão do cego,

dispondo-se a criar na incerteza, apesar das projeções políticas, curriculares e pedagógicas, apesar das normativas, apesar dos desejos. Assim, “...fia-se na memória dos signos e suplementa a vista, como se um olho sem pálpebra se abrisse na ponta dos dedos...” - como suplementação, aludimos o currículo não à prescrição ocular, mas a algo que se faz por meio do toque, da fala, da escuta sensível, do encontro, das interações, das brincadeiras, com o corpo todo... tal qual Lispector nos adverte.

O encontro Derrida e Lispector nos propicia problematizar o currículo pensando com a literatura e a filosofia, borrando fronteiras, questão posta por Derrida, que rejeita um dualismo que se assenta num sistema de oposições. Daí atentamos para sua indicação: “[...] ainda há uma tarefa de desconstrução sem fim: é preciso haurir na memória da herança os utensílios conceituais que permitem contestar os limites impostos até aqui por essa herança” (Derrida, 2004, p.31). Assim, no diálogo que propomos entre Derrida e Lispector, vamos tateando as possibilidades de forma a fecundar o debate curricular em torno da experiência, conceito recorrente na produção de políticas curriculares e que tem seu significado posto em disputa, na qual nos inserimos defendendo uma noção de experiência como acontecimento.

Neste texto, nos lançamos ao risco da escrita como abertura, como acontecimento e não como plano fechado. Por isso, a análise aqui empreendida não segue um caminho linear ou compartimentado entre teoria e prática. Oscilamos, propositadamente, entre duas frentes de investigação: de um lado, o exame crítico dos documentos curriculares para a Educação Infantil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018); de outro, a experiência do brincar das crianças, que emerge das interações cotidianas como força de invenção e questionamento das normatividades. Longe de tratá-las como objetos isolados ou como polos opostos, assumimos um movimento de borramento das fronteiras entre o empírico e o documental, entre o vivido e o prescrito, como gesto epistemológico e político.

Nesse sentido, percorremos um caminho, a partir no entrelaçamento teórico-metodológico alinhado à perspectivas pós-fundacionais, discursivas, de inspiração desconstrutivas que mobilizamos, de uma postura investigativa que nos arranca da segurança de procedimentos metodológicos já estabelecidos e nos convoca a composição em que, como Ranniery (2018, p.982), tomamos os “recursos e os artefatos de investigação qualitativa menos como algo metodológico e mais como um novelo de questões ético-políticas [...]”.

Assombradas pelo questionamento de St. Pierre (2018, p.1053) – “Afinal, o que se deve fazer com a teoria pós-estruturalista na pesquisa empírica?”, buscamos caminhos para não perpetuar uma desconexão entre teoria e metodologia. Dessa forma, não optamos por este ou aquele como centro da análise, mas pela ambivalência como possibilidade de fazer reverberar sentidos, abrindo fissuras tanto nas políticas quanto nas práticas. Assim como o gesto de escrita “sem ver” evocado por Derrida (2010), nossa proposta aposta na incerteza e na potência do que escapa e em um currículo que se faz na vibração entre o instituído e o que ainda está por vir. Ao fazer isso, abrimos espaço para pensar outros possíveis curriculares, que não eliminem a imprevisibilidade do encontro, mas acolham como dimensão constitutiva do educar.

1.1 “Porque são já palavras de cego que eu assim desenho” ...

Palavras desenhadas na cegueira, no escuro, apresentam-se para nós tal qual o currículo, como campo de disputa, como movimento contínuo de escape e negociação, impossível de antever, mas ao mesmo tempo mobilizador de projetos, de um desejo de ver o desenho pronto, marcado com um “último” traço, mas sempre aberto a novos – como composição inacabada.

Nossas trajetórias profissionais, embora distintas, singulares, nos trazem para este encontro, em que nos movemos ante a possibilidade de desenhar palavras de cego, porque as reconhecemos em sua incompletude. Ousamos nessa travessia compartilhar registros, experiências que aqui chamamos de apropriações falhas, as quais retomamos para pensar sobre os modos como as interações e as brincadeiras vão compondo o currículo como processo do “não ver”.

Jardim (2024) ao fazer uma análise das obras derridianas no tocante à arte, retoma uma das conferências do autor, o qual nomeia de “*Pensar em não ver*” e a partir dela associa o conceito de experiência ao processo de “não ver”. Ressalta que referente à noção de experiência, Derrida foge de um vínculo com a metafísica da presença e a relaciona a uma viagem:

(...) o que quer dizer *experimentar* rumo a, através da ou desde a vinda do outro na sua heterogeneidade mais imprevisível; trata-se da viagem não programável, da viagem cuja cartografia não é desenhável, de uma viagem sem *design*, de uma viagem sem designio, sem meta e sem horizonte (Derrida, 1974 apud Jardim, 2014, p. 139).

Para o autor esse deixar-se levar pelo desconhecido não o localiza nas categorias de objetividade ou subjetividade, antes, porém, associa a noção de experiência à invisibilidade, que para o autor é característica da arte, do desenho, na medida em que Derrida questiona a primazia do sentido da visão tal qual da objetividade e “a essa experiência que embaralha e abala o par opositivo visível/invisível, Derrida dá o nome de “enceguecimento” (Jardim, 2014, p. 139).

É, portanto, nesta experiência enceguecida, que nos arriscamos a dialogar com a escola tal qual uma viagem não programada, sem cronologia e sem horizonte, mas como possibilidade de na busca entre o possível e o impossível, encontrar modos de, através da desconstrução do paradigma da presença, investir numa nova responsabilidade política que se abre ao porvir. (Duque Estrada, 2020).

Assim, quando defendemos um currículo como experiência dialogamos com o gesto desconstrutivo de Derrida que critica a noção de experiência como “experiência de”, como acesso a uma realidade que se presentifica e pode ser capturada, entendendo-a como travessia; é rastro e está para além de si mesmo. Haddock-Lobo (2013), em texto em que se dedica a seguir os rastros derridianos nos usos do termo experiência nos diferentes escritos do autor, ajuda-nos a compreender que o esforço de Derrida é pensar a “impossibilidade radical de acesso às coisas enquanto elas mesmas como condição de possibilidade de qualquer experiência”, tomando como mote da sua reflexão a ideia do autor de que “a coisa mesma sempre escapa”. (p.260)

Tal significação contorce a noção de experiência que se desdobra das políticas curriculares que problematizamos e que se assentam na ideia da “experiência de...”, uma experiência que prevê/presentifica o que ela deve proporcionar, não se abre a imprevisibilidade, ao contrário, a teme porque essa pode desalinhhar o que é esperado dessa “experiência” como o experimentado enquanto tal, o que pode ser mensurado e possui uma métrica que permite dizer que a experiência se efetivou, produziu resultados, no caso, a consecução de objetivos previamente delineados. A experiência que visualizamos nas políticas curriculares contemporâneas são consideradas como via que gera bons resultados. Noutro sentido, Haddock-Lobo (2013) explica derridianamente a experiência como o que se dobra para além de si e aí traz a radicalidade da experiência mesma.

2. Interações e brincadeiras: a harmonia secreta da desarmonia nos documentos curriculares

A harmonia secreta da desarmonia: quero não o que está feito, mas o que tortuosamente ainda se faz. Minhas desequilibradas palavras são o luxo de meu silêncio. Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas - escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio (Lispector, 2019, p. 5).

Como Clarice, nos lançamos nessa escrita por profundamente querer falar sobre atravessamentos e experiências que nos compuseram professoras-pesquisadoras com as infâncias. Numa inserção política, reflexiva, formativa que nos faz indagar: Como e por que as crianças brincam? Em que medida nos entregamos ao “enceguecimento” das brincadeiras para além da experiência que embaralha o par opositivo visível/invisível? O que

(não)vemos quando as crianças interagem e nos convidam às brincadeiras? Como experiência não preditiva, as interações e brincadeiras não estão feitas, elas acontecem na harmonia secreta da desarmonia; na disputa pelos brinquedos, nas negociações dos jogos estruturados e dos jogos simbólicos, nas interações com adultos e crianças e na possibilidade incessante de significação, tal qual Benjamin (2002) considera:

a criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do brincar arcaico desprezam toda a máscara imaginária (na época, possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto. (p.76-77).

Interações e brincadeiras, imersas na "harmonia secreta da desarmonia", aproximam-nos do universo das crianças e reconfiguram nossas percepções sobre o brincar e suas potencialidades. Os momentos do brincar desinstalam as certezas dos adultos e abrem possibilidades para que a tensão entre o visível e o invisível, o aqui e o não aqui, construa sempre novos sentidos.

Retomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) que em seu artigo 9º definem as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação e define criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

A BNCC (2018), como já anteriormente explicitado, ratifica a importância da manutenção de tais eixos estruturantes acrescidos de seis direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se- que asseguram as condições para que as crianças aprendam através de um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

As diretrizes e documentos que norteiam a Educação Infantil reafirmam a importância de aspectos dessas dinâmicas de construção de identidade e cultura, e nos convidam a refletir sobre a relevância de ambientes educativos que promovem a liberdade e a criatividade no processo de aprendizagem. As brincadeiras e as interações, mais do que elementos do cotidiano infantil, são, assim, formas de expressão, de questionamento e de reinvenção do mundo – tanto para as crianças quanto para nós, adultos que nos propomos a escutar o que nelas ressurge a cada gesto, a cada palavra, a cada jogo.

Tendo as brincadeiras e interações como eixos, a BNCC (2018), defende que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p.36-37)

O que se alinha à noção de experiência que se depreende da BNCC

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco

campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 38).

A definição prévia da experiência se estabelece na associação direta dessa como ação que visa o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos, o que enfatiza aquilo que é criticado por Derrida como "experiência de".

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (Brasil, 2018, p.41 grifos originais do texto).

As brincadeiras e interações aparecem capturados por uma lógica prescritiva que as colocam como possibilidade de acesso a uma realidade que se encerra em si mesmo. A prevalência de uma lógica que significa a experiência como previsível, alinhada a objetivos e habilidades que garantam a aprendizagem, eclipsa a imprevisibilidade, a experiência como o outro que chega sem aviso. Instaura, ainda que tacitamente, binarismos na dualidade intencionalidade/imprevisibilidade, objetivo/contingência, certeza/incerteza, repetição/diferença (...)

Esse entendimento de experiência acaba por inferir sentidos sobre a própria ideia de brincadeira e interação que, numa articulação discursiva com a defesa da intencionalidade educativa nas ações desenvolvidas com as crianças, passam a ser meios para atingir objetivos de aprendizagem, minando a inventividade das brincadeiras como experiências singulares que são potência para além...

Vale a advertência que nossa argumentação não intenta invalidar a ideia de intencionalidade educativa, sob o risco de espontaneísmo ou esvaziamento da ação pedagógica- não se trata de ou isto ou aquilo ou de uma polarização improdutiva que impossibilita o enfrentamento das tensões. O que sublinhamos é como a ideia de intencionalidade, associada com outras significações que se observam nessas políticas, produzem um arranjo discursivo que satura os sentidos daquilo que é colocado como eixo estruturante- brincadeiras e interações- submetendo-os à força dessa ideia. Retomando o diálogo com a obra de Derrida (2010) que nos acompanha nessa reflexão, se as brincadeiras e interações nos convidam a escrever sem ver, a significação desses nas políticas curriculares exige visibilidade e clareza que busca a precisão dessa escrita.

Ponzo (2019), sobre a obra “*Memórias de cego*”, evidencia que qualquer forma de escritura, seja ela verbal ou não-verbal, serve para traçar os limites da sombra. Neste sentido, o autor destaca que a filosofia como uma escritura da sombra, contrapõe-se a um dos mitos mais importantes através do qual a filosofia ocidental representou a si mesma: o mito platônico da caverna. Nele, o filósofo se libera das correntes para acessar diretamente as coisas, reabituando seus olhos à luz. Noutra direção, elucida que Derrida irá subverter esta lógica subjacente à busca pela verdade, ao postular que nosso acesso ao “real” se dará sempre de maneira indireta, na medida em que a escritura não nasce na relação direta com as coisas: “A escritura, trate-se de escritura filosófica ou artística, nasce da ausência, daquilo que não existe mais, e daquilo que não existe ainda.” (p.125).

É neste movimento que crê ser impossível acessar diretamente as coisas, que ao reconhecer a potência das interações e brincadeiras, como escritura da sombra, arguimos sentidos mobilizados pelas políticas que intentam fixar sentidos para o brincar, como princípio para se chegar a um fim, como movimento calculado e preditivo, que quer desatar as correntes e acessar a luz como guia e direcionar o brincar para além do que cremos ser sua potência: a da criação, da abertura que se compromete com a alteridade como perspectiva.

Ao nos debruçarmos sobre os documentos curriculares como escrituras de sentidos que tentam delimitar, organizar e dirigir as práticas com as infâncias, reconhecemos as tensões que emergem quando esses textos buscam dar forma ao que enxergamos como movimento, destarte, o que se segue neste texto não é, portanto, um segundo movimento, distinto e isolado, mas o desdobramento contínuo daquilo que já reverbera nas políticas e se (re)inscreve

nos gestos, nos corpos, nos encontros com as crianças. Assim, ao passar da análise documental para a escuta das experiências com as infâncias, não delimitamos territórios estanques, mas assumimos o borramento das fronteiras como postura ética e política.

É nesse entremeio, entre o que se prescreve e o que escapa, que seguimos o fio da experiência como acontecimento. Um currículo que não se esgota nas normativas, mas que se faz na vibração entre o instituído e o imprevisível, entre o visível da letra e o invisível do gesto. A seguir, deixamos que as experiências falem, não como exemplares do que foi dito, mas como modos de alargar os sentidos e tensionar os limites daquilo que não se pretende fixar.

2.1 O que eu te falo nunca é o que eu te falo e sim outra coisa

Ouve-me, ouve o silêncio. O que eu te falo nunca é o que te falo e sim outra coisa. Capta essa coisa que me escapa e, no entanto, vivo dela e estou à tona de brilhante escuridão. Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano, mas geométrico como as figuras sucessivas em um caleidoscópio (Lispector, 2019 p. 7).

Um instante que leva a outro, sem plano... um retrato de um tempo perpetrado por infinitos processos do “não ver”, no entanto, “isso não quer dizer que isso não chega, que não o há; isso quer dizer que não posso dizê-lo em um modo teórico, que não posso nem o pré-dizer.” (Derrida, 2012 apud Amancio, 2019, p. 8). De tal modo, completa Amancio, que o dizer permanece impotente frente à imprevisibilidade do acontecimento, no entanto, argumenta que essa impotência nunca é total.

Um instante que me leva a outro e movimenta-se pela incompletude da linguagem em direção a uma comunicação não absoluta, mas ao mesmo tempo possível, afinal de contas, este diálogo se trava com a escola envolta por um movimento de negociação das diversas significações e interpretações jamais plenas, mas contingencialmente significadas.

A linguagem é, portanto, dobra sobre si mesma, através da qual movimentam-se desdobramentos inesperados. Destarte, o que se diz nunca é apenas o que se diz, mas um jogo de sentidos que se movimenta, escapa e se refaz no ato, a cada acontecimento. Também nas interações e no brincar os significados são criados e recriados na experiência. Nesse sentido, haverá sempre um jogo em que cada palavra dita ou escrita, cada experiência, se entrelaça ao não aqui, ao que ressoa além do enunciado; muitas vezes como um ato de escuta do silêncio, como tentativa incessante e contínua de captar o que sempre nos escapa.

Assim, lançamo-nos à possibilidade de narrar o que chamamos de experiências do brincar e como elas foram significando modos de olhar para as interações e brincadeiras como espaço ininterrupto de aprender, interagir, diferir e significar, de produzir currículo.

As experiências que narramos e como as narramos, as fazem nascer de algum modo, para nós, para o leitor, para futuros interlocutores e para as tantas crianças que resgatamos de nossos registros, de nossas memórias. Mais uma vez recobramos que ao retomarmos tais experiências, não as fazemos como movimento que tenta planificar o real, reduzir a experiência e toda sua potencialidade a um fato narrado, mas como possibilidade de abrir-nos para pensar a escola, as crianças e os modos diversos como as interações e brincadeiras, constituem, criam e recriam o currículo longe de amarras de um didatismo, longe de proposição do como fazer e mais próximo da experiência do *por vir*, como caminho sem ponto de chegada, como acontecimento que se dá no fluxo das relações humanas.

Trata-se de um jogo discursivo ininterrupto, uma infinidade de referenciais, interpretações e significados que emergem do contexto escolar, que negociam gestos, falas, narrativas e espaços, em busca de uma significação sempre contingente, sempre adiada.

E tão curioso ter substituído as tintas por essa coisa estranha que é a palavra. Palavras - movo-me com cuidado entre elas que podem se tornar ameaçadoras; posso ter a liberdade de escrever o seguinte: "peregrinos, mercadores e pastores guiavam suas caravanas rumo ao Tibet e os caminhos eram difíceis e primitivos". Com esta frase fiz uma cena nascer, como em um flash fotográfico (Lispector, 2019, p. 14).

2.1.1 Experiência 1¹:

Luís² é uma criança neurodivergente, de cinco anos, aluno da Educação Infantil, com hiperfoco em música. Luís ama música clássica, músicas infantis e música popular brasileira. Esses três gêneros musicais compõem parte significativa de seu repertório, diariamente compartilhado com professores e colegas de classe. Não raro, ele chegava à escola cantando e sempre indagando sobre quem seria o compositor das canções. Luís se autointitula: "Luís, o músico" e faz questão de ser conhecido e chamado assim.

Tamanho seu amor pela música, o vimos abdicar de momentos de brincadeiras livres ou jogos mediados por adultos, dentre outras propostas, sempre com o argumento de que "músicos não brincam" ou em outras diferentes situações em que aprendeu a negar participações, especialmente em momentos coletivos, sob o argumento de que músicos não o fazem.

Qual seria então o caminho para que Luís se sentisse convidado a estar junto? A criar, interagir e brincar? Não havia um roteiro, uma receita e nem mesmo o desejo de que sua participação se desse de forma impositiva. Apostamos, sem garantias no "não ver" não como aquilo que não chega, mas como o que é impossível de pré-dizer. Na educação enquanto experiência de alteridade, que acontece na relação com o outro, totalmente outro. (Macedo, 2018)

Que tal partirmos da própria música? Nossa aproximação com Luís e de Luís com as demais crianças foi se dando assim: histórias musicais, brincadeiras cantadas, acesso compartilhado a instrumentos diversos, caminhos "(in)visíveis" que o aproximava do cotidiano da escola perpetrado pelas interações e brincadeiras.

Luís certa vez enfaticamente disse: "músicos não desenham", ao que foi convidado a desenhar enquanto ouvia o cantarolar da professora da música "Aquarela" (de autoria de Toquinho) e pôs-se a desenhar barcos à vela, luvas, castelos e tantos quantos fossem os elementos que escutava e cantarolava na música. Outro interessante episódio deu-se quando ouviu a história cantada: "Sopa de Pedras" de Bia Bedran e a partir dela passou a buscar quase diariamente, colheres, panelas, potes e pedras do quintal para fazer sua própria sopa. Uma iniciativa a princípio apenas sua, mas que convidava outras tantas crianças a sentarem-se ao lado de Luís para "cozinhar" com ele. Cozinhar com os colegas tornou-se prática, mesmo sem convite, tornou-se brincadeira compartilhada e possibilitou trocas, abraços, desentendimentos, sorrisos e a experiência de encontrarem nas interações, seu próprio mundo de coisas tal qual Benjamin postula.

Do que a experiência de Luís nos aproxima? Qual convite ela nos faz? Em Benjamin (2002) o brincar é evidenciado como espaço de invenção, a partir do qual a criança reorganiza o mundo baseado em suas experiências:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria

¹ Todas as experiências descritas são extraídas de caderno de registro/reflexão do cotidiano com as crianças nas turmas em que atuamos como docentes; utilizam nomes fictícios e omitem a identificação do local da investigação, por se tratar de registros pessoais das autoras. A escolha dos episódios dialoga com a perspectiva empreendida neste texto: a de potencializar o brincar como experiências do não ver, não preditivas e evidenciar as brincadeiras como acontecimento.

² Relato de experiência - anotações pessoais docentes, 2024 – Turma de pré-escola de uma Escola pública na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (p. 103-104).

Luís parece nos mostrar tal qual nos aponta Benjamin, a impossibilidade dessa criação premeditada e a sua medida, encontra e compartilha os caminhos para chegarmos até ele e para que ele nos chegue. A música surge então como a via que aproxima, conecta Luís com o outro, com o mundo, com as brincadeiras... Retornamos à Derrida para pensar sobre a abertura ao por vir que se constituiu um campo de possibilidades. Há que se pensar no brincar que surge nos entremelos, nas frestas do cotidiano, naquilo que não pode ser previsto. Ao reconhecer Luís em sua singularidade, foi possível criar espaços para que ele não apenas estivesse junto, mas também ressignificasse sua própria relação com a escola e com o brincar.

O currículo como acontecimento, que como nos mostra Luís, não se realiza a partir de prescrições lineares, mas que acontece no encontro entre sujeitos, gestos, afetos e tempo próprios, tal qual o traçado do desenho que se desenha no escuro, tal qual: *“Uma mão de cego aventura-se solitária ou dissociada, num espaço mal delimitado, tateia, apalpa, acaricia tanto quanto inscreve...”*

(Derrida, 2010, p. 11).

Essa mão que se arrisca, que tateia, é metáfora desse gesto educativo que renuncia à totalidade, do controle e se abre ao por vir, a entrada no campo da brincadeira, outrora negada por Luís, ao afirmar que “músicos não brincam” não se deu por imposição, outrossim, abriu frestas de sentido que se manifestam, nas histórias contadas, nos sons compartilhados, nas panelas e pedras manipuladas, como potência inventiva e reorganização da experiência. O brincar enquanto gesto, desvio, espanto, num tempo que caracteriza o por vir derridiano.

A experiência de Luís nos convida a pensar a escola como espaço de escuta, de espera, brincadeiras e interações como linguagem que articulam o estar no mundo, estas que interpenetram o currículo como caminho, ainda que não sejamos capazes de dizer à priori para onde vamos.

2.1.2 Experiência 2³:

As crianças brincavam no pátio da escola com blocos lógicos. Alguns os empilhavam, outros significavam-nos como diferentes objetos e Maria recebia a cada um de seus colegas para um dia de beleza em seu salão. Os blocos ganhavam função de escova, secador de cabelo, maquiagem, esmaltes e outras tantas possibilidades. Ao fim de cada “tratamento” realizado por Maria, ela fazia a cobrança paga em folhas de árvore colhidas no quintal. Ana, porém, finalizou seu tratamento e se deu conta de que não tinha recolhido suas folhas para pagar, ao que Maria respondeu: “cliente que não paga não leva” – minha mãe fala assim lá no salão. No entanto, Ana tentava argumentar que já havia passado pelo tratamento e que não sabia como resolver a situação. Permaneceram por algum tempo, tentando resolvê-la, quando João, que acompanhava tudo de perto disse assim: “acho melhor acabar a brincadeira e a gente voltar a ser criança de verdade”. Ana e Maria se olharam, abriram um largo sorriso e outra brincadeira começou ali.

Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidão, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula 30 ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos (Benjamin, 2002, p. 92).

³ Relato de experiência - anotações pessoais docentes, 2015 – Turma de pré-escola de uma Escola pública na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Na brincadeira as crianças recriam experiências, que para Benjamin (2002) se daria através da “lei da repetição”, no entanto, tal lei não estaria ancorada na ideia de “fazer como se”, mas na possibilidade de um “fazer sempre novo”, num movimento de iterabilidade. Como nos permite argumentar Derrida, o gesto das crianças traz a cada repetição, cada inscrição, novas possibilidades de significação; repetição que expõe a instabilidade do sentido, sempre singular e contingente, que se faz como rastro...

Ana, Maria e João são esse convite ao brincar como ressignificação da cultura, tal qual apresenta a BNCC (2018):

O brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (p. 38).

Contudo, ao aceitarem o convite, as crianças contorcem a experiência prevista, extrapolam, é o “para além”, na experiência de aporia que desnuda a radicalidade da experiência- rasuram os objetivos de aprendizagem que podiam ser estabelecidos e alinhados aos campos de experiências previstos, borram suas fronteiras e subvertem a própria noção de verdade/realidade ao deslocarem-se como crianças ora de verdade ora não. O que se move nesse entrelugar? Que significações se dão nesse movimento que não é mera imitação, mas está relacionada à diferença e aí a possibilidade de significação? Nesse entre, a relação que se estabelece não é a oposição binária entre original e cópia, mas diferimento, significação, borramento que desordena a prescrição da lógica opositiva e que demarca o ser e não ser.

O brincar como potência da inventividade se aproxima do que temos argumentado em torno da ideia de um currículo como experiência, para além de reproduzir “experiências” do “mundo adulto”; as crianças, ressignificam, experimentam diferentes saberes, afetos, relações, linguagens... A brincadeira como ato evidencia um currículo que se dá envolto pela possibilidade de, a cada nova experiência, ressignificar o currículo como movimento, como processo inacabado e criador, como tempo de invenção coletiva e de formação compartilhada.

2.1.3 Experiência 3⁴:

Numa turma de crianças de 4 anos, quatro meninas brincavam de escola. Uma era a professora e as outras alunas. A Jaqueline, que era a professora dizia assim:

- *Ei, silêncio, vocês estão falando demais, vamos logo fazer esse dever.*

Cheguei perto da brincadeira e a Isabela perguntou se eu gostaria de ser aluna também. Mediante minha aceitação ela prontamente disse:

- *Então senta, fica em silêncio e pega o seu caderno.*

- O que quer que eu faça? Perguntei.

E ela: - *Você vai escrever: dois, dois, dois, dois, até o final da folha.*

Escrevi e disse que havia terminado e ela: - *Não terminou não, agora cobre!*

⁴ Relato de experiência - anotações pessoais docentes, 2018 – Turma de pré-escola de uma Escola pública na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Experiência também descrita na tese de uma das autoras (CAMÕES, 2019).

Curiosa, perguntei a ela que escola era aquela da brincadeira. Ela me disse que era escola de caderno e que sua irmã estudava em escola de caderno. Perguntei se a escola dela também era escola de caderno e ela disse que não, que era escola de criança e de brincar. Ao que a questionei:

- E você gosta mais de escola de caderno ou da sua escola?

Ela me disse: - *Gosto dessa escola que me deixa brincar de escola de caderno.*

Ficamos envolvidas na brincadeira por mais algum tempo e no fim eu recebi os parabéns por ter sido uma boa aluna.

Quais sentidos transbordam das brincadeiras das crianças? O que elas nos mostram, comunicam, interpretam através do brincar? Como revelam em seus discursos e brincadeiras a compreensão que têm de si, dos outros e do mundo social? Como aponta Scramignon (2017) as crianças constroem suas identidades em alteridade com os adultos, o que nos impossibilita de pensar a infância apartada do contexto em que ela acontece: “as crianças trazem questões que expressam a sociedade nas suas contradições: desigualdade social; preconceito; consumo da indústria cultural; jeitos de ser menino e menina; a relação com o próprio corpo; com a autoimagem” (p. 151). E acrescenta:

Entretanto, as crianças não reproduzem diretamente o mundo dos adultos, mas são capazes de estabelecer uma nova relação com o que o mundo lhes apresenta. Quanto à escola, convidam professores a pensarem novas perspectivas de trabalho, considerando o imprevisto e o espontâneo apresentados por elas, mostrando como o cotidiano escolar, como algo ponderado e planejado diretamente pelos adultos, pode ser diferente, a partir das contribuições e do reconhecimento da competência infantil nessa participação (p.153).

A possibilidade de experienciar uma “escola sem caderno” assinala então para a circulação de sentidos como uma outra toda alteridade, a perspectiva é, acenar para os diferentes contextos como construção no mundo e não como dado, acenar para o tanto que nas brincadeiras reverberam sentidos outros, lidos a partir das relações entre as crianças, delas com os adultos e suas constantes ressignificações, sempre novas, tal qual Benjamin (2002) nos adverte; o brincar como espaço de invenção e experimentação, a partir do qual a criança reorganiza o mundo baseado em suas experiências.

3. Algumas considerações para continuar o debate...

Escrevo em signos que são mais um gesto que voz. Tudo isso é o que me habituei a pintar mexendo na natureza íntima das coisas. Mas agora chegou a hora de parar a pintura para me refazer, refaço-me nestas linhas. Tenho uma voz. Assim como me lanço no traço de meu desenho, este é um exercício de vida sem planejamento. O mundo não tem ordem visível e eu só tenho a ordem da respiração. Deixo-me acontecer (Lispector, 2019, p. 15).

São muitos os sentidos que transbordam em forma de discurso sobre as experiências. As crianças falam de suas experiências, sejam elas “autorizadas” social e culturalmente ou não. As crianças vivem diferentes infâncias e como é possível nos aproximarmos delas quando subtraímos estas diferenças? Não é possível estarmos com ela se não nos disponibilizarmos a ouvir o que elas têm a nos dizer, senão formos capazes de ouvir os silêncios, de entrar e observar as brincadeiras e as diferentes formas de interação. De tal modo, as experiências aqui compartilhadas não intentaram fixar sentidos, foram, uma tentativa de rememorar contextos, prospectando novos presentes, acontecimentos singulares que escrevem sem ver currículos outros com as infâncias.

Neste percurso de reflexão e escrita, entrelaçado com a poética de Clarice Lispector e o gesto desconstrutivo de Derrida, revisitamos as interações e brincadeiras infantis como acontecimentos imprevisíveis, como experiências que escapam à tentativa de captura, o que nos faz assumir a defesa de um currículo como experiência que se dá, dentre

outras perspectivas, nas brincadeiras e interações. A escola torna-se, assim, espaço de encontros, de negociações e de experimentações sempre novas.

Importa desconfiar de saberes que se definem a priori e reconhecer a potência de olhar tanto as crianças e suas infâncias, quanto para as experiências do brincar e, portanto, para o currículo como acontecimento. E o que fazemos com o que nos chega? Sobre esse processo desafiador, Abramowicz & Tebet (2017), defendem que é preciso pensar a educação, a criança e a infância a partir de outras bases; a partir das diferenças, na medida em que essa infância que tentamos o tempo todo capturar resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar.

As experiências narradas, longe de serem meras descrições, se organizam como possibilidade de evocar a potência do brincar como ato criador, como campo aberto à invenção e à alteridade. Ao reconhecer as diferentes infâncias que habitam a escola, nos dispomos a abrir caminhos para perceber que é no entrelaçamento das diferenças que os sujeitos vão se constituindo. Como então fazer da escola um lugar de troca de experiências e partilha de significados? O brincar se revela, assim, como um ato que escapa, que se refaz e que nos convida a um constante exercício de escuta, atenção e abertura ao desconhecido.

Pensar a infância como acontecimento implica reconhecer a multiplicidade de experiências que atravessam as crianças em seus diferentes contextos. Não se trata de fixar sentidos, mas de estar disponível para ouvir, observar e compreender as formas pelas quais as crianças se expressam e se constroem no mundo. A escola, então, pode se tornar um espaço vivo de trocas e partilhas, onde a escuta sensível e o reconhecimento das diferenças permitam novas possibilidades de existir e aprender. Afinal, como nos lembra Clarice Lispector, a ordem do mundo não é fixa – é na respiração, no movimento e no acontecer que a experiência se faz e refaz continuamente.

Nesse sentido, ao longo deste texto, nos movemos entre duas dimensões: a análise dos documentos curriculares e a escuta atenta das experiências das crianças em suas interações e brincadeiras. Escolhemos, metodologicamente, separá-las, mas não com o intuito de fixar fronteiras rígidas entre teoria e prática, política e experiência, norma e gesto. Pelo contrário, buscamos justamente revelar como essas dimensões se entrelaçam e se alimentam mutuamente.

A DCNEI e a BNCC são evidenciadas como instrumentos normativos que ao mesmo tempo em que reconhecem a importância das brincadeiras e interações, tendem a capturá-las por meio de lógicas prescritivas, alinhadas à racionalidade da previsibilidade e da mensuração. Já as experiências vividas no corpo, na escuta, no encontro, escorrem por entre essas fissuras, revelando que o brincar e a interação não cabem na moldura do previsto. Elas apontam para um currículo que se faz no entre, no instante, na diferença que irrompe. É nesse deslocamento, entre o instituído e o que insiste em escapar, que sustentamos a defesa de um currículo como acontecimento como aquele que não se encerra nas normativas, mas se reconfigura constantemente nas experiências singulares das crianças e de seus educadores. Um currículo que não se pretende completo, fechado ou garantido, mas que pulsa como o gesto da escrita cega de Derrida ou o fluxo ininterrupto das palavras de Clarice Lispector; ambos nos ensinando que há sempre algo que escapa, algo que resiste, algo que (re)começa.

Encerramos este texto, conscientes de que não há um ponto final nas reflexões que aqui emergiram, pelo contrário, elas permanecem em movimento, desdobrando-se em novos questionamentos, inquietações e descobertas. Como lembra Clarice, “o que eu te falo nunca é o que eu te falo e sim outra coisa”. Talvez seja exatamente nesse intervalo, nesse espaço entre o dito e o não dito, entre o visto e o não visto, que resida a potência das interações e brincadeiras infantis: como gestos que reinventam a existência e desenham novos modos de ser, estar e aprender no mundo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. TEBET, G.G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Proposições*, v.28, 2017.

ALMEIDA, Marcia. A desconstrução derridiana e o processo criativo de Pina Bausch. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 118–136, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8647809. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647809>. Acesso em: 13 jul. 2025.

AMANCIO, Felipe. O Que disse Derrida quando o acontecimento chegou. **Analógos** | 2019, n. 1. In: <https://www.max-well.vrac.puc-rio.br/38031/38031.PDF>

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação (M. V. Mazzari, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer? 2019. 188 f. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

DERRIDA, Jacques. De que amanhã: diálogo Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004

DERRIDA, Jacques. Memórias de cego: o autorretrato e outras ruínas. Trad. Fernanda Bernardo. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

DERRIDA, Jacques. Pensar em não ver - escritos sobre as artes do visível (1979-2004). Org. Ginette Michaud; Joana Masó; Javier Bassas. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: UFSC, 2012.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Tradução de: Piero Eyben. Revista Cerrados, Brasília, v. 21, n. 33, p.229-251, 2012.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Estudos ético-políticos sobre Derrida. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2020

HADDOCK-LOBO, Rafael. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 259-274, jan./jun. 2013.

JARDIM, L. A. Jardim. As artes do visível segundo Derrida. Ilha do Desterro nº 67, p. 139-141, Florianópolis, jul/dez 2014. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2014n67p139>. Acesso em 28/01/25.

LISPECTOR, Clarice. Água viva. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-178.

PONZIO, Julia. Aquilo que conduz a escritura na noite: uma leitura de memórias de cego, de Jacques Derrida. **Revista Teias** v. 20, n. 58, jul./set. 2019.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção? **Práxis Educativa**, [S. I.], v. 13, n. 3, p. 982–1002, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/11787>.

SCRAMINGNON, Gabriela B. da S. Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos. 2017. 167. Tese. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2017.

ST. PIERRE, Elisabeth. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, [S. I.], v. 13, n. 3, p. 1044–1064, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/12475>.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 26.07.2025 / 07.26.2025

Aprovado/Approved: 20.10.2025 / 10.25.2025