



**Entre os Dilhões da Pesquisa e da infância: fendas... brechas...  
vestígios... devaneios...**

**Between the Dillions of Research and Childhood: cracks... gaps...  
vestiges... daydreams...**

César Donizetti Pereira Leite<sup>1</sup>

Lêda Ferreira Cabral<sup>2</sup>

Bianca Santos Chisté<sup>3</sup>

**RESUMO**

Este artigo se apresenta como possibilidade de pensar com a infância a pesquisa em educação e com criança e a educação matemática, a partir de produções imagéticas. Dessa maneira, referenciados em Deleuze (2013), Agambem (2005), Schérer (2009), Leite (2011), dentre outros, a pesquisa com crianças e imagens se apresentam como, um convite potente, a nos lançarmos em um olhar menos mudo e em uma fala menos surda no chão da escola. O estudo parte das seguintes inquietações: O que pode uma criança no encontro com a matemática escolar? Que matemática surge, emerge no encontro com a infância pela criança? Consideramos que as pesquisas que temos devolvido nos últimos anos nos apontam uma importante discussão: uma outra matemática, uma outra educação é possível no encontro e pela abertura da infância, uma matemática inventiva, que se inventa matemática em movimentos intensivos de invenção recíproca de si-matemática e do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância. Educação Matemática. Pesquisa com Crianças.

**ABSTRACT**

This study presents as a possibility to think with the childhood the research in education, and with children and mathematical education, from imagery productions. This way, referenced in Deleuze (2013), Agambem (2005), Schérer (2009), Leite (2011), among others, the research with children and images presents as a potent invitation to launch ourselves into a less mute gaze and a less deaf speech on the school floor. The study arises from the following concerns: What can a child do at the encounter with school math? What mathematics rises, emerges in the encounter with childhood by the child? We consider that the studies that we have developed in the last years point out an important discussion: another mathematics, another education is possible at the encounter and by the

---

<sup>1</sup> Livre Docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Av. 24A no. 1515, Bela Vista, CEP 13506-900, Rio Claro, São Paulo, Brasil. Email: mevhleite@uol.com.br e [cesar@rc.unesp.br](mailto:cesar@rc.unesp.br)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro). Bolsista de Doutorado CAPES. Endereço para correspondência Avenida 14A, 612, Bela Vista, 13506-725, Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: [ledafc@rc.unesp.br](mailto:ledafc@rc.unesp.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Maceió, 4919, Centro, CEP 76984-000, Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. E-mail: [bianca@unir.br](mailto:bianca@unir.br)

opening of childhood, an inventive mathematics, which invents mathematics in intensive movements of reciprocal invention of mathematics and of the world.

**KEYWORDS:** Childhood. Mathematics Education. Research with Children.

### Palavras primeiras...

Qual a relação das crianças com o meio em que vive? Que lugares percorrem? Que movimentos narrativos as compõem? Quais forças as fazem deslizar silenciosamente e rapidamente em zigue-zague pelos mapas traçados? O que pode uma criança no encontro com a matemática escolar? Que matemática surge no encontro com a infância pela criança? Inscrições singulares de si. Linguagens, narrativas, sonoridades, sabores, deslocamentos pelas dobras de afetos, emoções, percepções, afecções. São esses, dentre outros elementos que esboçam, na imanência dos encontros, imagens singulares de pensamentos infantis, produzidas pelas forças intensivas do mundo: rasgam uma imagem dogmática do pensamento que tende a representação, a interpretação. Modos que ultrapassam a dimensão do explicar, do mesmo e promovem a diferença.

Na intensidade do fluxo da pesquisa com crianças parece que infância, pesquisa e pesquisadores se misturam, sendo ao mesmo tempo singulares e plurais, deixando suas marcas, construindo seus percursos; levando-nos a focar no que surge, aparece, emerge das experiências vividas e dos modos de afecções destas experiências no espaço das escolas, dos caminhos percorridos. Neste sentido, nos colocamos, no movimento de deslocamento, como propõe Masschelein (2008), de deslocar o olhar carregado de sentidos dados, distanciando-nos das certezas definidas e nos lançamos em uma pesquisa, que de um modo geral tem sido pensada na condição de uma pesquisa como experiência (LEITE e LEITE, 2014) no sentido que Agamben (2005, p. 25) aborda, um *proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa*, ou seja, percorrer um caminho impulsionado pelo acaso, pelo inesperado, pelos achados, pela experiência de se provocada pelas crianças, pelas produções imagéticas, pelas leituras.

Nos movimentos de engendramentos, no chão das escolas crianças nos apresentam em produções imagéticas, nas pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos, possibilidades de pensar a educação matemática, a pesquisa com crianças e a infância. Na interlocução com Deleuze (2013) e Agambem (2005), dentre outros, propomos deslocar nosso olhar de uma educação matemática que fixa regras e dita um modelo de educação, um modelo de pensamento, das representações sólidas e delimitadoras, para pensar uma educação matemática que opera às margens dos reis e das regências, das normas e dos acordos, uma educação matemática inventiva e que se inventa educação matemática a todo instante.

Assim, na escritura que segue primeiramente discutimos como as crianças nos apresentam, por meio de suas narrativas, outra matemática em movimento no espaço da sala de aula, rasgando, rompendo com a suposta linearidade de pensamento. Posteriormente procuramos pensar a pesquisa, a educação e a educação matemática pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, assim quem sabe, a escola deixa de ser o lugar de conformação do mundo adulto; quem sabe, possamos desinstrumentalizar a infância, as crianças, a educação, a pesquisa e construir uma educação na diferença.

### **A matemática na escola: entre desvios e invenções**

As ideias de Ariès (1981) nos aponta, que com a mudança da estrutura e organização da sociedade feudal para a sociedade capitalista, urbano-industrial resultante da Revolução Francesa, a criança passou a assumir novo papel que difere da criança “adulto em miniatura”. Nesse processo à criança é dada um novo atributo. A necessidade de formação e para isso lhes é oferecido, o ensino.

Sobre esse processo Schérer (2009, p.17) evidencia:

A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas divisões, nas festas e cerimônias, cede lugar àquela - a nossa- em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para sua própria formação.

Em resposta a essa nova ordem social em que a criança ganha novo espaço, emergem propostas de “pedagogização da infância” (SCHÉRER, 2009, p. 17) que produz efeito de compensação, nesta relação ocorre por um lado, um sentimento de superioridade dos adultos em relação a ela. No entanto, ao entrar em contato com a infância das crianças, o adulto é contagiado pelo que há de infantil nessa relação. Nesse contexto, a criança, no âmbito de nosso universo “passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura” (KRAMER, 1995, p. 19).

Kohan (2003, p. 68), ao fazer referência à escola, evidencia que é nela o local “[...] onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força, instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e reclusão.” Em seu trabalho “O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica” nos chama a atenção às ações pedagógicas para a infância, observando que, mais recentemente, estas estão ancoradas em uma diversidade de teorias que, “às vezes, opõem-se ou dialogam entre si e, outras vezes, fundem-se em um discurso nem sempre coerente” (LEITE, 2004, p. 03). Assim, depreendemos que tanto a ação pedagógica com a criança, como os modos pelos quais nós concebemos a

infância possuem uma relação, uma conexão muito próxima, o que também podemos observar na situação abaixo:

Início da aula, a professora anuncia:

- *nossa aula será sobre valor posicional;*

A professora continua:

- *Nós vamos estudar a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e a 7ª ordem.*

- *As outras vocês só irão ver na outra série.*

Os alunos permanecem em silêncio e a professora continua:

- *A 7ª ordem faz parte das classes dos Milhões.*

Passado um tempo, entre a fala da professora,

**Sandra diz:**

- *quem tem essa classe é milionário...*

- E continua:

- *se eu ficar milionária vou te dar mil.*

E a professora diz:

- *só 1.000,00*

**E aluna Sandra responde:**

- *você quer que te dê meu dinheiro todo?*

- *Assim vou ficar pobre de novo.*

Neste momento a sala toda participa da situação e surgem risos...

Ainda sobre essa aula tema:

**Sandra pergunta para a professora:**

- *Não tem a classe dos **dilhões**?*

A professora se vira para a turma e responde:

- *eu nunca vi...*

O que emerge nessa situação de sala de aula, entre aluna e professora, rompe o silêncio e a rotina, cria um desvio nos modos muitas vezes protocolares que a relação pedagógica acontece, ou acredita acontecer. O fato é que a risca, o rasgo que Sandra coloca durante a aula povoa a aula de matemática com outras possibilidades para além das já definidas no cotidiano das ditas didáticas pedagógicas. Criando um espaço para os desvios, curiosidades, o jogo com as palavras cria condições para que em que uma situação recortada pelos modos tateantes da infância possa produzir algo diferente.

Poderíamos dizer que, nesse processo as crianças desencadeiam um movimento onde se manifesta forças e potências criadoras, ou ainda, nessa perspectiva, nos caberia pensar acerca dos trabalhos que desenvolvemos em várias frentes junto à educação, à infância, e às

crianças, ou seja, situações como essa não nos perguntam apenas sobre as práticas pedagógicas, mas também sobre nossas pesquisas com a educação, com as crianças, ou na perspectiva de Leite (2011), não podemos representar a infância, mas podemos apresentá-la, mostrá-la, pois ela não se fecha, ela abre possibilidades, instaura, cria e inventa novas possibilidades, tanto para nossas práticas pedagógicas como para nossos modos de pensar e fazer pesquisa.

A partir do termo **dilhões** utilizado pela aluna, esta oferece possibilidades outras para pensar na multiplicidade de sentidos que atravessam a sala de aula e os trabalhos com as crianças em uma aula de matemática e que muitas vezes, são abstraídas, esquecidas tanto nas práticas docentes efetivas, como nas pesquisas nesse campo. Porém, assim como o questionamento de Sandra na situação acima pode apresentar um espaço vivo nas produções conceituais pelas crianças acerca do conhecimento matemático, elas podem também levantar, em nós, uma série de questionamentos sobre nossos modos de fazer pesquisa sobre e em torno dos trabalhos com educação matemática, pois nos modos de produção por parte das crianças, seus argumentos, seus modos de operar *o* e *com o* pensamento, criam também possibilidades que acenam para novas formas de pensar a educação.

A situação acima apresentada gerou vários desdobramentos, entre eles a possibilidade da professora explorar o conhecimento matemático, acerca das classes, de ordens, e algoritmos, demarcados pelo cotidiano, até o momento que acompanhamos os trabalhos essa sala de aula esse caminho não havia sido muito explorado pela professora, tendo ficado, em grande medida, esquecido. O que chamamos a atenção é que no que tange, especificamente o ensino da matemática, a situação acima apresentada indica uma gama de possibilidades de exploração, nos acenando que muito do que ocorre nos espaços de sala de aula, sejam nas práticas educativas, sejam nos espaços de pesquisa junto aos professores e às crianças, necessita, cria em nós a necessidade de um ato, de uma atitude atenta, de um movimento de presentificação, pois esse parece ser o que potencializa em nós um movimento de produção de diferenças na escola, na pesquisa.

### **Práticas educativas, pesquisa e educação matemática**

Situações como as registradas anteriormente criam condições singulares no campo da educação, aproximar as práticas educativas dos modos de fazer e pensar a pesquisa em educação tem sido um esforço feito por muitos. Não entraremos em detalhes sobre esses modos, apenas queremos salientar que o que nos interessa aqui é evidenciar a importância disso que chamamos de um “ato de atenção” como uma possibilidade potente nas práticas no campo da educação. O evento que ocorreu na sala de aula e com o qual temos conversado até

o presente momento talvez nos faça um convite, para que nosso olhar “perambule” pela sala de aula e em torno das necessidades da turma, dos movimentos das crianças, acerca das questões das aprendizagens, daquilo que naquele momento poderíamos chamar de ensinagens, dos modos de estar no mundo, nas relações entre as crianças, entre as crianças e os inúmeros professores presentes no seu cotidiano. Enfim, na somatória de elementos que atravessam os modos de pensar quando se trabalha com educação – assim nos parece que pesquisar em e com educação, não pode ser outra coisa que não seja viver na convergência de uma multiplicidade de eventos, situações e fatores que se sobrepõem e trans-versam os olhares e as possibilidades em torno do que estudamos, discutimos e pensamos.

Dito de outro modo, o que pesquisamos, por mais que desejemos e que tenhamos propósito, objetivos, estratégias, todos bem definidos em nossas pesquisas, quando tocados pelo que acontece nos espaços de vida, nos espaços vividos, vívidos da educação, sabemos que o que encontramos só pode ser uma invenção, uma criação de (nossos) desejos, de (nossos) anseios, daquilo que quase como uma sede habita algo e em algo em nós mesmos, quase como se não fosse mais possível falar, como frequentemente falamos de uma relação *sujeito-objeto* na pesquisa. Dizer que buscamos respostas nas pesquisas em torno de nossas inquietações, de nossos objetivos, nos parece que só pode ser uma parte das possibilidades de fazer pesquisa, assim como falar de nossos propósitos de conteúdos e programas que temos que cumprir só podem ser vistos e pensados como um dos caminhos de trabalho na e da escola.

A partir do que apresentamos até o presente momento, poderíamos certamente dizer que o trabalho com docência e com pesquisa faz operar em nós uma possibilidade de inversão, pois a pesquisa (a de campo e a bibliográfica) não são necessariamente e unicamente, formas de responder as perguntas que necessariamente temos a princípio, mas, sobretudo no campo das ciências humanas e especificamente no campo da educação poderia ser também uma forma de perguntar, de fazer perguntas, um exercício de pensamento.

Desses primeiros movimentos surgem outros e deles destacaremos as pesquisas que temos desenvolvidos desde 2005 acerca do cinema e da educação, em nossos trabalhos de pesquisa com cinema e educação, pensar a pesquisa na maneira que apresentamos acima tem sido uma alternativa para dar visibilidade ao que acontece, ao que ocorre no universo da Educação. Em nosso primeiro estudo, mais diretamente ligado ao tema, intitulado ‘a cena que encena a educação: construção de olhares a partir do cinema, da educação e da formação do professor, que tinha como objetivo central pensar uma “formação do professor” fora dos campos técnicos, das oficinas, das perspectivas reflexivas surge o cinema em sua



manifestação como arte. Do nosso ponto de vista, a arte e as considerações sobre fazer pesquisa com essa temática parecem relevantes no que tange seus planos de imanência.

Ao mesmo tempo em que o cinema produzia, na perspectiva da arte, essa possibilidade de abertura, com ele também se restringia como modos de que, através de uma modulação dos modos de ser e estar no e pelo cinema, que através do campo de um capitalismo estético e a biopolítica se efetivam ‘modalidades de controle’ das sensações, dos sentimentos, do sensível. Essas ‘modalidades de controle’ chamaram nossa atenção: os filmes em si, carregam modos pré-definidos, controlados e dirigidos de fazer se afetar e pensar. É como se o cinema produzisse um além do controle das ideologias, como se produzisse uma administração do afeto, pelas imagens, pelo enredo, pela tecnologia, nos levando a pensar no que acabamos chamando de ‘capitalismo estético’.

Procuramos objetivar uma reflexão acerca disso, e acabamos nos colocando em um universo de discussões teóricas acerca das temáticas do conceito de experiência. Pois, o que observamos, nas discussões que desenvolvíamos com os professores durante aquele estudo, é que estes modos de ser e estas modulações de espaços, de tempos e de corpos sendo construídas e sendo cuidadas em todos os detalhes das imagens, indicam algo, como uma instrumentalização da imagem com o fim de uma administração do sensível, como se a cena já trouxesse em si os clichês a serem vistos e propagandeados, vendidos, e funcionam como produtores de modos de ser, sendo as falas e reações do filme e em torno dele carregadas de verdades pré-definidas, que também já eram pré-esperadas, já eram antevistas, já eram conhecidas, já eram moduladas por um capitalismo que nos captura em tudo.

Notar estes transbordamentos de coisas e sentidos já definidos acabou nos levando a crer que o trabalho com o cinema e com a imagem poderia acabar apenas como mais uma instrumentalização neste tipo de atividade, nesse contexto, voltar a proposição inicial e olhar aquilo que consideramos ser o ponto central entre o conceito de infância, o cinema e a atividade docente. Especificamente optamos por trabalhar com conceitos que nos parecia central, e nesse ponto que nos focamos na discussão sobre a ideia de “experiência”.

Primeiramente trilhamos uma perspectiva para pensar a experiência a partir de Giorgio Agamben (2005). Para esse autor, há a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência. Agamben, afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se fossem, a linguagem seria como um código vazio, sem vida, vale ressaltar que em nossos trabalhos por vezes verificamos que no e com o cinema, na e com a escola, na e com a pesquisa muitas vezes linguagem e experiência estão dissociadas se apresentando assim como *um código vazio, sem vida*. 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 sentidos em nossas mãos, assim como sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências quando ficamos imersos na linguagem. Assim, linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e inacabamento.

Em linhas gerais, essa análise equivaleria dizer que cada vez que usamos a linguagem, temos que novamente reaprendê-la. Somos, assim, in-fantes: a cada enunciação, é toda a linguagem que nos apresenta em estado de potência e solicita, por isso, ser reaprendida, reapropriada. Do ponto de vista do tempo, a infância é o que permite que, a cada enunciação, a cada ato, a cada uso, todo o passado da linguagem se torne novamente presente, possível (AGAMBEN, 2005).

Essa ideia ajuda a crer que mesmo quando acreditamos que tudo já foi dito, estabelecido, definido, pensado, pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, muito ainda permanece por ser dito, estabelecido, definido, pensado. Assim, a linguagem e suas linhas de abertura e montagem, como se apresentam na arte, nos fazem sempre nos apresentar como crianças diante do mundo, nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e que também nem foi.

Desta forma, pensar a pesquisa nessa perspectiva nos permite um campo de abertura em que aquilo que poderia escapar as modulações da vida poderia atuar em uma potência agenciadora de aberturas para aquilo que ainda não se apresentava como respostas, como referências. Alguns caminhos se abrem para pensar essas coisas. Um deles era trabalhar com as narrativas e enveredar por essa seara. O outro era potencializar a ideia de experiência e os campos daquilo que talvez possamos aqui usar a ideia de narração.

O que para nós parecia é que diferente do que usualmente temos, tanto nas práticas educativas como nos espaços efetivos de pesquisa, não poderíamos ceder ao nosso ímpeto e produzir interpretações acerca de todos esses cenários, mas sim, naquilo que Gilles Deleuze comentando sobre ‘os arquivos’, das palavras e das coisas de Michel Foucault, Deleuze, (2013, p. 124). nos diz o seguinte: “é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades”. Foi ai então que começamos a tentar operar com as imagens nessa perspectiva. O fato é que as imagens dos filmes e de situações como as acima descrita da sala de aula, nos tiravam de uma possibilidade de representar, de analisar, de interpretar. Nós precisávamos pensar de outras maneiras, de outros lugares. É como se a pesquisa fosse heterotópica. Como se a pesquisa fosse espaços de trânsito. Como se as pesquisas criassem formas de, não sabendo o que e como falar, nos coloca na infância. É como se a pesquisa fosse sempre um lugar da infância, de abertura, de novidade, de início, de travessias.



Em nossos trabalhos e na medida em que as supostas verdades, mesmo que sazonais, estavam descartadas, a narrativa, esse algo que opera na relação de um sujeito-objeto foi perdendo força, pois o modelo de verdade que opera aí na busca de sentidos e representações não mais podia se colocar, e as visibilidades nos deslocavam para campos mais, digamos “sensórios-motor”. O que nos parece durante todas essas experiências é que as crianças produzem verdadeiras des-narrativas no campo desses trabalhos. Isso muda toda uma forma de fazer pesquisa, de apresentar a pesquisa.

Elas, as crianças nos apresentam a dispersão, a perda do nome, da identificação, a confusão da língua, da linguagem, o aparecimento e a invenção de outros nomes, de outras línguas, de outros modos de viver e estar no mundo, parece que enquanto queremos retornar à Babel bíblica (LARROSA e SKILAR, 2011), antes da construção da torre: uma unidade, uma totalidade e uma mesmice para todos; uma harmonização das vozes, uma unificação dos saberes e conhecimentos, as crianças atuam na ordem de desnomear, descategorizar, desgeneralizar o mundo, as coisas, os seres. Ainda, fugitivo, estrangeiro, sorridente, vivente e sobrevivente da clandestinidade, pois esquiva-se, escapa às certezas científicas, escapa às vias certas legitimadas pela ciência.

### **Palavras finais... mesmo que provisórias...**

As crianças, pela infância, nos apresentam novas maneiras de sentir e pensar a vida, em que o mundo é um organismo vivo, e não uma máquina passível de interpretação racional; em que a razão não é o único caminho de acesso ao jeito de ser do mundo; e o que define as crianças não é apenas a sua racionalidade, mas sua relação corporal, inventiva e experimental com o mundo que a cerca. São as problematizações que afirmam a vida no mais alto grau de potência e acolhem a possibilidade de a aprendizagem se constituir a partir das experiências, da prova, da degustação, daquilo que aumenta a potência de agir.

Parece, então, que as crianças habitam Babel babelicamente opondo-se, resistindo às relações de poder colonizadoras. Falar outras línguas, outras linguagens, em outras palavras é um ato revolucionário, anarquista, pois desconcerta o colonizador; são linhas de fuga para escapar, mesmo que momentaneamente, do aprisionamento, da modulação, da cristalização, da reprodução do pensamento e do corpo.

As crianças desescrevem a matemática que habita a escola pelo olhar adulto, arrombam as normas, as regras, as técnicas, por que não, a gramática matemática, “ao falarem absurdez, abortam o bom senso”. Elas não sabem, por exemplo, da inexistência da classe do *dilhões*. Então, as crianças inventam e mudam a palavra, mudam o significado e sentido das coisas, porque elas povoam vários idiomas, e com isso a “palavra delira”. A matemática

composta pelas crianças se compõe com os restos da matemática escolar e não em oposição a ela, distanciando-se da matemática de tanque que esta estagnada, estanque e podem até mofar. Um pensamento profanador que aparece para disparar, experienciar a potência do encontro, e esse encontro, é provisório, passa como um lampejo, seja para a própria criança, seja para as outras crianças que são afetadas pelo encontro.

Quiçá consigamos, como educadores, abandonar o desejo por práticas prescritivas de o que, quando e como fazer com as crianças, que controlam e modulam nossas vidas diminuindo nossa potência de ser e estar no mundo. Quiçá nossas práticas com as crianças se constituíam em experiências múltiplas, singulares, descentralizadoras e fujam dos modelos e dos lugares circunscritos que nos ameaçam a todo instante a uma servidão voluntária, a uma colonização sem fim.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. 3. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

**ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

KOHAN, W. Infância escolarizadas dos modernos (M. Foucault). In: \_\_\_\_ **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITE, A. R. I. P. **O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil**. 99f. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Leite, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, C. D. P. Leite, A. R. I. P. Imagens como epígrafe: Imagens lúdicas de experiência infantil. **RevistAleph**. Dossiê Temático, ano XI. n. 22, 2014.

MASSCHELEIN, Jean. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**, Educação e Realidade, 2008.

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

**Submetido em outubro de 2017**

**Aprovado em dezembro de 2017**