

# Filosofia, educação inclusiva e intervenção artística: contribuições de Henri Bergson para uma ontologia da infância

Carmem Lúcia Sussel Mariano

Marlon Dantas Trevisan

127

---

## Resumo

A filosofia de Henri Bergson – com destaque aos conceitos de duração, intuição, relações entre matéria e memória, crítica ao intelectualismo – é apresentada como inspiração para se pensar uma ontologia da infância, a fim de orientar propostas educativas verdadeiramente inclusivas em contraposição a uma visão normativa e desenvolvimentista da infância. Tal temática enuncia como objetivos: analisar as representações ocidentais de infância; enumerar as linhas gerais do pensamento bergsoniano e estabelecer nexos com a educação inclusiva; apresentar, como exercício pedagógico e empírico, uma instalação artística denominada *Poliedros mágicos*, que circula em instituições de educação infantil. O caminho trilhado revela a infância como experiência de duração que perpassa o humano – criação e expansão de novos campos de consciência outrora colonizados pela razão utilitária e cientificista; esta que, ao classificar, numerar, espacializar, despreza a diferença, em nome da homogeneização. Propõe-se pensar uma outra representação, não mais como percurso até a racionalidade adulta, como quer a psicologia do desenvolvimento, mas como algo que está em nós, proporcionando-nos contatos íntimos com as coisas.

Palavras-chave: intuição; duração; inteligência; educação inclusiva; instalação artística.

---

## **Abstract**

### **Philosophy, inclusive education and artistic intervention: Henri Bergson's contributions to a childhood ontology**

*Henri Bergson's philosophy – specially the concepts of duration, intuition, relation between matter and memory, critics to intellectualism – appears as an inspiration for a childhood ontology, aiming to lead to truly inclusive educational proposals as opposed to normative and developmentalist childhood perspectives. This thematic intends: to analyze occidental childhood representations; to list the general guidelines of Bergson's theories and its possible connections with inclusive education; and to present an arts facility named Poliedros mágicos (Magical Polyhedrons), which is used in kindergarten institutions as a pedagogical and empirical exercise. This study perceives childhood as an experience of duration which pervades human life – creation and the expansion of new conscious fields, otherwise colonized by a utilitarian and scientism rationality; which, by classifying, enumerating and spatializing, discards differences and favors homogenizing childhood. Therefore, this study proposes a new childhood representation, not as a path to adult rationality, as once indicated by the premises of developmental psychology, but as something inherent, intimately connecting us with things in the world.*

*Keywords: arts facility; duration; inclusive education; intelligence.*

---

128

## **Resumen**

### **Filosofía, educación inclusiva e intervención artística: las contribuciones de Henri Bergson a una ontología de la infancia**

*Este texto presenta la filosofía de Henri Bergson –con énfasis en los conceptos de duración, intuición, relaciones entre materia y memoria, crítica al intelectualismo, entre otras presuposiciones– como inspiración para pensar una ontología de la infancia, con el objetivo de orientar propuestas educativas verdaderamente inclusivas en contraposición a una visión normativa y evolutiva de la infancia. Este tema tiene como objetivos: analizar las representaciones occidentales de infancia; enumerar las líneas generales del pensamiento bergsoniano y establecer vínculos con la educación inclusiva; presentar, como ejercicio pedagógico y empírico, una instalación artística itinerante llamada Poliedros mágicos, que circula en instituciones de educación infantil. El camino recorrido revela la infancia como una experiencia de duración que impregna lo humano: creación y expansión de nuevos campos de conciencia colonizados anteriormente por la razón utilitaria y científica; que, al clasificar, numerar, espacializar, ignora la diferencia, en nombre de la homogeneización. Por lo tanto, propone pensar una otra representación de infancia, no más como un camino a ser seguido hacia la racionalidad adulta, como quiere la psicología del desarrollo, pero sí como algo que está en nosotros, proporcionándonos contactos íntimos con las cosas.*

*Palabras clave: duración; educación inclusiva; instalación artística; inteligencia; intuición.*

---

## Introdução

Este ensaio propõe uma ontologia para a infância, de modo que tal entendimento possa orientar propostas pedagógicas menos normativas, adestradoras, etapistas, logocentradas e, por conseguinte, mais inclusivas e democráticas, em que se busquem experiências com a vida, a arte, a diferença e os caminhos da intuição.

Pensar a infância por outros olhares e perspectivas, que não as do desenvolvimentismo e do logocentrismo, tem se tornado um imperativo ético para a consideração da dignidade de pessoa humana das crianças. Nas sociedades ocidentais modernas, as crianças vêm sendo visualizadas pelo que ainda não são, pela incompetência, pelo inacabamento e pelo débito frente à racionalidade característica do pensamento adulto. A construção dessa representação moderna de infância esteve diretamente imbricada com campos de saberes cujos discursos “especializados” normatizaram e normalizaram comportamentos, atitudes e aprendizagens, elaborando, assim, a categoria de “criança normal”, enquadrando-a em uma rede de capacidades e incapacidades, competências e incompetências, hierarquizando, homogeneizando e comparando comportamentos.

Prout, James e Jenks (1990), na obra *Theorizing childhood*, enunciaram, no campo das epistemologias ocidentais, novas possibilidades de compreender a infância, situando os estudos em dois períodos: o pré-sociológico e o sociológico. O primeiro colecionara saberes geradores de modelos explicativos que desconsideraram o contexto histórico e cultural das crianças, portanto, ensejando naturalizações e universalização de uma concepção ocidentalizada de infância; o segundo diz respeito às contribuições dos estudos sociais da infância que, em síntese, compreendem-na como uma construção social, categoria estrutural permanente, intergeracional e subordinada da sociedade, defendendo o protagonismo das crianças como atores e produtores de cultura.

No período pré-sociológico, engendrou-se um corpo de conhecimentos do campo da Psicologia do Desenvolvimento, que contribuiu para construir o modelo explicativo da “criança naturalmente desenvolvida”, pautando uma visão normativa da infância e do desenvolvimento humano como uma trajetória linear, contínua e progressiva.

A constituição de uma Psicologia da Infância na era moderna esteve imbricada com a noção de norma (Castro, 1996), de tal forma que, muitas vezes, parece quase impossível apreender o sentido da infância que não seja a partir desta “instituição imaginária” que é o desenvolvimento: ou seja, de que o sentido da infância é necessariamente apreendido em relação a uma trajetória a ser percorrida até a idade adulta. Tal trajetória, investigada e sistematizada pela ciência psicológica, está caracterizada, dentro deste modelo, pela sequência das transformações que não somente efetivamente ocorrem, mas que *deveriam ocorrer* (Castro, 2001, p. 20 – grifos da autora).

A postulação de uma sequência universal de aquisição de competências cognitivas, que reserva o auge do desenvolvimento cognitivo ao modo de pensar e agir de homens adultos ocidentais, como presumem teorias do desenvolvimento que concebem a criança como um ser inacabado, incompleto ou não totalmente humano, tem sido alvo de críticas no campo dos estudos sociais da infância (Rosemberg, 1976;

Jenks, 2002). Para Jenks (2002), a ordenação dos estágios piagetianos do desenvolvimento não é apenas cronológica, mas é, também, hierárquica, pois estabelece um padrão desejável adulto que personificaria uma racionalidade e a completude: enquanto o pensamento infantil é tido como “figurativo” e de baixo estatuto, o pensamento adulto é considerado “formal” e de alto estatuto.

O conceito de socialização das teorias estrutural-funcionalistas, em particular de Durkheim e Parsons, também tem sido problematizado, posto que, em tal conceito, a racionalidade figura como a marca universal da idade adulta e a infância representa o período de aprendizagem para atingi-la. Conseqüentemente, as perspectivas de estudo da infância derivadas do conceito de socialização da teoria funcionalista davam pouca atenção para a “infância como um fenômeno em si mesmo ou para as crianças como participantes ativas em seu próprio processo de crescimento” (James; Prout, 1997, p. 18); isso porque, em tal modelo, a socialização é reduzida a um processo de inculcação que desconsidera a participação da criança (Jenks, 2002).

Justamente para “socializar” e “amadurecer” as crianças, são concebidas ações educativas, e a escola se edifica como um dos grandes palcos das intervenções normalizadoras. Foi no interior desta e no corpo de seu derivado, o aluno, que os padrões de normalidade e deficiência foram abundantemente produzidos sob a rubrica de algo “natural”. Ou outra instituição viria à constante busca de uma homogeneização da infância em suas fases, notas, síndromes e médias padronizadas?

### **Asserções históricas sobre os modos ocidentais de convívio com a deficiência**

Consideramos importante, a todos os envolvidos com a educação da infância, refletir sobre o percurso histórico dos modos como a ocidentalidade lidou com a deficiência. Vale lembrar que a supremacia da razão, determinando a experiência intelectual como a mais importante realização humana (Jay, 2009), cunhando a figura de um sujeito universal moderno, é que nos leva a conceber e posicionar em certa territorialidade a pessoa com deficiência (PCD). Tais escolhas segregariam a intuição, punindo com tecnologias todas as formas de desrazão (Foucault, 1987). Pelos limites do ensaio, não aprofundaremos tais saberes, mas compete sintetizar que o caminho fora trilhado pelo extermínio comum na Antiguidade, como em Esparta ou na Roma Antiga, transitando para o banimento/segregação no período medieval, época em que o deficiente era visto como endemoniado, persistindo a ideia da vingança divina. A igreja impediu que continuasse a eliminação, mas o abandonava à própria sorte, dependente da caridade para sobreviver (Silva, 1987).

Desde o século 16, a deficiência passou a ser entendida como oriunda de causas naturais, conseqüentemente tratada pela medicina (alquimia, magia, astrologia, entre outras ciências), o que levou à construção dos primeiros manicômios e asilos.

A partir do período moderno, três paradigmas de atendimento erigem: a *institucionalização* (século 18) – conventos, asilos e hospitais psiquiátricos passariam

a servir de abrigo para os deficientes; a *integração/serviços* (meados do século 20) – políticas voltadas para a normalização do sujeito, tentativas de integrá-lo à comunidade, com as escolas especiais e entidades assistencialistas, com serviços especializados voltados às especificidades de cada deficiência passaram a ser oferecidos. Somente na década de 1970 temos a emergência do paradigma da *inclusão/suporte*, pautado na defesa do direito de os deficientes usufruírem condições de vida as mais comuns, em sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais, na medida de suas possibilidades, contando-se com ajustes infraestruturais (Machado, 2005).

*Escola inclusiva* não é aquela que atende crianças com deficiência, conceito prejudicial à realidade delas, mas a instituição que recebe todos e todas, portanto, com quaisquer características: físicas, étnicas, religiosas, sociais, sexuais, econômicas, psicológicas e mentais. As instituições educativas devem garantir não somente a matrícula, mas a sua *permanência* e o seu *desenvolvimento* (Carneiro, 2006).

### **Filosofia de Bergson: crítica à inteligência; realidade da duração; relações entre matéria e memória; intuição e sua importância pedagógica**

Nesta seção, buscaremos explicar sobre as linhas gerais do pensamento de Henri Bergson (1859-1941) e mais adiante perscrutar sobre como o filósofo poderá alicerçar reflexões acerca de uma educação legitimamente inclusiva: contexto a promover encontros de consciências libertas de grilhões lógicos e utilitários.

A obra *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* enuncia uma crítica visceral ao materialismo científico do século 19 (Bergson, 1978), representado, entre outros ramos da ciência, pela psicofisiologia da época, que, concebendo a consciência como produto das trocas físico-químicas do cérebro, ignorava a movente, qualitativa e íntima natureza do real configurado na *duração* – memória, experiência temporal genuína, imagens/fatos que se fundem, não perfilados e alinhados (como o são na concepção cronológica), aquilo que efetivamente acontece aos seres dotados de existência e vida, lançados no devir. Alertamos que tal perspectiva apresenta uma concepção sobre o tempo que em nada coincide com a tradição consolidada em Newton; para Bergson, *Cronos* seria uma criação da inteligência que o espacializou. As noções kantianas de tempo, espaço e mesmo a linguagem são, para o filósofo francês, invenções do entendimento que nos afastam de um encontro íntimo com as coisas. O intelecto, cuja fundação residiria nas funções pragmáticas de manutenção da vida, assumira papéis que não lhe cabiam, promovendo recortes, caricaturas, abstrações da realidade; pior do que isso, colonizando regiões da experiência muito caras ao espírito, o que vem explicar o alto preço que pagam todos aqueles resistentes a tal projeto: crianças, indígenas, artistas, deficientes, entre tantos indivíduos a não se enquadrarem nos delineamentos daquilo que seriam as feições do sujeito ocidental moderno, que se cristalizou branco, adulto, masculino, heterossexual, cristão, produtor de riqueza e de conhecimento científico.

Na perspectiva de Bergson, é preciso, portanto, desmontar toda hierarquia categorial de conceitos rígidos, artefatos lógicos (especialização, categorização, homogeneização, numeração, classificação, associação simbólica etc.) que obstruem a experiência direta com a *realidade dada na duração*. Eis a necessidade de nos situarmos na mobilidade do real, seguindo sua incessante mudança, a partir de uma apreensão intuitiva, rompendo com as grades do entendimento, desembocando em conceitos fluidos que seguem o movimento de seus objetos. Eis o que perdemos há muito: um contexto de pura novidade e diferença, qualitativo, no qual o que nos passa se funde ao que foi e ao que vem... encontro íntimo com as coisas. Vale ressaltar que tal experiência se revela potente na infância, protagonista do movente, mas que, à medida que vamos nos adestrando, instrumentalizando, o afã utilitarista e logocêntrico tende a nos afastar dessas estranhas paisagens, vivências com o que ainda não estaria codificado.

Pensarmos a realidade liberta dos grilhões do entendimento intelectual, situarmos no contexto da *intuição – instinto que se desprende da obscuridade, iluminado pela consciência*, dotando-se de prerrogativas sequer imaginadas pela razão: encaminhar-nos aos mistérios da vida (Bergson, 1979). Para o autor, tais segredos não podem ser encontrados pela inteligência, posto estar aprisionada aos mecanismos da representação, que enuncia incontáveis sistemas descritivos acerca do universo material e correspondentes operações físicas; quando se dispõe a destringer e compreender o que caracteriza a vida, fornece-nos apenas leituras inerciais, estéreis, o que haveria de morto no vivo, incapazes de penetrar neste, posto que buscam imobilizar o movente. Isso nos faz pensar nos perversos testes ABC (Mello, 2012)<sup>1</sup> e o quanto promoviam de fixidez (e ilusão) acerca de nossa subjetividade, grotescas caricaturas que geraram tantas aberrações pedagógicas.

Bergson, ao refletir sobre as lembranças, lança um questionamento sobre aquelas evocadas puramente pela imaginação, sem qualquer compromisso com a utilidade e a manutenção da vida: que finalidade teriam? A que vêm essas imagens? Do ponto de vista pragmático, seriam inúteis. Aqui, afirmamos a dádiva de vivermos experiências de desimportância, absoluta inutilidade, como cantou o poeta das miudezas, Manoel de Barros (1974, p. 17):

As coisas que não pretendem, como por exemplo, pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia.

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia.

Convém buscarmos, como aqui se propõe, a ruptura com a finalidade utilitária presente em tudo o que fazemos e em como agimos; haveremos então de “servir para a poesia”, senão pelo menos resgatarmos planos de existência mais dignificantes e um novo presente. Então venha a nós a pequenice do bolinho de areia, servido

<sup>1</sup> Nos anos de 1930, por influência da psicometria, instituições educativas passaram a medir a capacidade intelectual dos alunos, utilizando-se de testes psicológicos e avaliações de rendimento, os famosos “testes ABC”; um flagelo que até hoje influencia rotinas de certas escolas, especialmente na iniciativa privada, que, para satisfação da clientela, forma turmas a partir de exames classificatórios.

pela criança que surgiu voando em seu dragão de vassoura! Como é difícil quebrar certas algemas. Urge nossa sustentação vital... as prestações do automóvel e o financiamento residencial vencem ao quinto dia útil do mês.

Na perspectiva do movente, nova ontologia para a infância, torna-se abjeto pensarmos em deficiência, posto que todo ente se apresenta singular, único, gerando indeterminação, lançado na diferença. É bem verdadeiro que os mecanismos mantenedores da ordem consciente operam no sentido de regular as imagens do sonho, de modo a organizá-las sempre que possível em hábito, para sobrevivermos com menos riscos. Então podemos enunciar que as subjetividades de artistas, crianças, loucos, xamãs tendem a promover menos interdições das lembranças-imagens do que as lembranças-hábitos. Há uma rigorosa diferença entre ambas. As primeiras, em sua espontaneidade, seriam vistas pelos trilhos positivistas como perturbação do sistema nervoso e mesmo do equilíbrio sensorio-motor; as segundas seriam imagens retidas pela consciência, protegendo-nos do acaso, da tragédia e do caos.

Haveria, portanto, um *modus operandi* consciente no sentido de se capturarem conteúdos fugidios, fugazes, e com eles construirmos mecanismos estáveis para os substituir. Eis a covardia da inteligência a nos proteger do insólito devir: contexto onto-gnosiológico que nos impele a defender propostas educativas menos afeitas ao universo enciclopédico, epistêmico e consensual. Um saber ávido por processos criativos, livre de sistematizações, uma vez que a inteligência (para a filosofia bergsoniana) nada cria. "Cultivemos mais na criança um saber 'infantil' e guardemo-nos de abafar sob uma acumulação de galhos e folhas secas, produtos de vegetações antigas, a planta nova que só quer crescer" (Bergson, 1974, p. 155). A aprendizagem simbólico-transmissivista jamais poderá ser tão eficiente quanto aquela que insere o estudante na própria materialidade do que é estudado, e isso se viabiliza por caminhos intuitivos, estéticos, inusitados. Não importa tanto o que é dito sobre a coisa, mas o uso que ela permite realizar, suas relações qualitativas, noviças, pois "só se compreende, só se conhece o que se pode em alguma medida reinventar" (Bergson, 1974, p. 155).

Portanto, é a uma educação menos preocupada com conceitos do que com as próprias coisas que o pensamento bergsoniano se inclina. Trata-se de uma crítica à socialização da verdade, esta que faz girar em torno de si os valores estáticos que condicionam o desenvolvimento humano, enaltecendo práticas adultas, ditando os ritmos do sistema social. Quando projetadas aos campos da educação, da ciência e da filosofia, elas incorrem em castrações e adestramentos, no primeiro caso; em erros grosseiros e simplificações, nos outros dois.

### ***Poliedros mágicos: uma instalação artística itinerante***

Nossas abordagens a seguir dizem respeito a uma experiência de extensão universitária voltada para o brincar; em seguida, retomaremos proposições bergsonianas, desta feita alinhadas à ludicidade no contexto educativo. Cremos com

isso contribuir para as reflexões pedagógicas, sobretudo ratificando a necessidade de a aprendizagem ser empírica, intuitiva e menos intelectualista, viabilizando o protagonismo das crianças como atores sociais.

Em 2014, a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia de uma universidade mato-grossense construiu uma instalação artística e lúdica denominada *Poliedros mágicos* (Figura 1). Trata-se de 50 peças de compensado de 10 milímetros (mm), sólidos geométricos – cubos de 30 centímetros (cm) e 50 cm de aresta, paralelepípedos de 120 cm x 50 cm x 20 cm e 100 cm x 40 cm x 10 cm –, que receberam as cores branca, azul celeste, cinza, bege e laranja. Por sua natureza mutante, a instalação tem servido à intensa criação infantil, ao movimento (quando crianças saltam de cima dos “prédios”, ou bebês empurrando cubos maiores do que eles), à dramatização, à criação de zonas circunscritas (ambientes móveis), ao brincar livre, entre vários outros aspectos da ludicidade. A intervenção artística, por seu caráter itinerante, tem promovido o encontro da universidade com a comunidade, em especial as instituições de educação infantil da rede pública municipal, atendendo semestralmente cerca de 1.000 crianças.

Dezenas de depoimentos infantis e adultos têm sido apresentados, narrando os positivos impactos do brinquedo nas rotinas educacionais. Diversos recursos avaliativos, tais como desenhos, áudios, fotos, vídeos etc., registraram processos sobremaneira criativos nas interações, narrativas, aprendizagens de diversas naturezas, sempre partindo da iniciativa infantil em construir objetos/cenários tridimensionais. Destacamos o desempenho e o apreço das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) pela intervenção artística, conforme diversos relatos docentes.

O manuseio das peças tridimensionais, pela natureza a um só tempo qualitativa e geométrica destas, portanto, de significado aberto, poderá produzir conceitos, endereçar surpresas ao que Deleuze caracterizou como o meio em que o pensamento se move, em velocidade infinita. O autor os considera arquipélagos, “superfícies ou volumes absolutos” no plano de imanência – imagem do pensamento (Deleuze; Guattari, 1992, p. 51).

Por serem formações cubistas abertas, os objetos da instalação concebem uma relação com a inteligência que se reduz completamente ao plano da experiência e da resignificação indefinida, criando lentes não formalizantes entre a percepção e o real, pois são volumes potencialmente subversivos que vislumbram o plano imanente. Aqui nos vale afirmar o vigor qualitativo daquilo que não se captura pelo que olhamos com as crianças, quando brincamos junto delas. Os poliedros poderão sinalizar nessa direção, regiões de experiência não loteadas pelos discursos pedagógicos, reino do inefável e do inútil.



**Figura 1 – Construtores em ação**

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Eis nossos atores sociais, protagonizando composições, ocasião em que, por um lado, resgatam mobílias do vivido que os situam histórica e culturalmente; por outro, lançam-lhes novos significados, de modo a configurarem uma estranha realidade, resultante das tensões que experimentam em sociedade, na aventura da existência. Revelam-nos o *homo faber* em ação, conforme descrevera Bergson (1974), pequenos braços no esforço lúdico de protagonizarem uma construção. Se se trata de um mercadinho, sala de televisão ou “casa do escuro”, será somente abrindo mão de nossa lógica adultocêntrica, desenvolvimentista e conteudista que adentraremos os ambientes daquela brincadeira.

Se nem sempre nos parece razoável vivermos contextos e expressões em duração, que teriam nos caminhos da intuição tal possibilidade, que possamos pelo menos resgatar no cotidiano educativo o protagonismo do *homo faber*, posto que, de algum modo, quando somos criativos, testemunhamos a consciência dando voz aos lampejos intuitivos. Silenciemos o *homo loquax*, quando possível, e aquele epistemologismo estéril, máxima conquista da modernidade, que instaurou regimes de poder legitimados pelo grande ordenamento do discurso e suas instituições (Foucault, 2012).

## Conclusões

Reparemos nas crianças todas, sem as classificações das ciências educativas e psicológicas que, inclusive, diagnosticam os transtornos de toda ordem e incapacitam a criança com alguma deficiência; melhor do que isso, lancemo-nos na aventura de manipular sólidos, líquidos, gases e por que não o fogo? Quem sabe até para queimarmos alguns planos de aula (termo a ser evitado na educação infantil) e relatórios que há séculos cauterizam potências subjetivas, inventivas por natureza. O faz de conta, tão pouco valorizado na colonização do brincar pela pedagogia, possa finalmente ser resgatado. Então viveremos com os pequenos magos emoções estéticas de diversas naturezas. Vislumbraremos chances de nos libertar da lógica identitária, que decreta a fixidez dos signos da linguagem. Veremos que a rigidez destes é que possibilita o longo processo de abstração simbólica do *homo loquax*, o indivíduo que diz muito sobre tudo, mas que pouco sabe, sente e menos vive (Bergson, 1974).

Se abirmos mão da condição de mando que tem caracterizado a relação do adulto com as crianças (Jenks, 2002), quem sabe na horizontalidade de novas interações (precisamos sentar no chão), será factível pularmos na piscina de bolinhas multicores, vivenciarmos mundos prenhes de novos sentidos, em que os entulhos conteudistas das grades curriculares não esmaguem acontecimentos. E tudo o que fizermos juntos dos atores infantis poderá se tornar narrativas que dignifiquem a vida escolar. Sabemos que isso não é fácil; como educadores, herdamos camisas de força logocêntricas. A garatuja desordenada que uma menina faça em nosso braço com uma caneta, na perspectiva que ora apresentamos, adquirirá importância nova, dispensando totalmente a decifração; a pergunta: “o que você desenhou?” não será mais bem-vinda, apenas a história que ela quiser contar, podendo ser outra, minutos depois.

Desse modo, buscaremos regiões novas de experiência, quem sabe tangenciarmos sentidos anteriores às cristalizadas codificações racionais, concebendo uma nova ontologia da infância, mundo movente, que não separa, nem seleciona; pelo contrário, mistura e funde, para ver no que vai dar. Na duração, todos somos diferentes, vibramos em frequências infinitas, que se atravessam e expandem consciências para além dos espaços lógicos.

Como pré-signos, os sólidos geométricos apresentam uma notável mobilidade e instabilidade nas mãos das crianças, não se parafusando como as palavras no idioma; em certa medida, insurgem-se contra o arbítrio do entendimento, encaminhando sensações/conceitos que marcham rumo ao dinamismo dos objetos da vida. Presenciar a alegria delas interagindo com a instalação Poliedros mágicos faz-nos crer que uma proposta pedagógica voltada para a infância deve ser capitaneada pela intuição, bem como pela clareza de que à inteligência cabe ordenar ações sobre o real e o vivido, não se confinando nas malhas da linguagem e seus incontáveis antropomorfismos. Cabe também à educação romper com a legitimação dessas moedas, que desde sempre pouco lastro apresentam no vivido. Trata-se de uma história jamais escrita, mas que tem, no contexto escolar da infância, condições reais de efetivação.

---

## Referências bibliográficas

- BARROS, M. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1974.
- BERGSON, H. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, 1978.
- BERGSON, H. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- CARNEIRO, R. U. C. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2001. p. 19-46. (Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- JAMES, A.; PROUT, A. (Ed.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1997.
- JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, Portugal, n. 17, p. 185-216, 2002.
- MACHADO, K. S. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- MELLO, D. T. Testes ABC, Escola Nova e método analítico global de alfabetização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012.
- NIETZSCHE, F. W. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PROUT, A.; JAMES, A.; JENKS, C. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1990.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? *Revista Ciência e Cultura*, Campinas, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, jul. 1976.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

---

Carmem Lúcia Sussel Mariano, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora associada da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) no curso de graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vice-líder do grupo de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC).

sussel@uol.com.br

Marlon Dantas Trevisan, doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é professor associado do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Sua produção se volta às investigações sobre Filosofia, Educação e Infância.

marloneanela@uol.com.br

138

Recebido em 14 de agosto de 2020

Aprovado em 15 de setembro de 2020