



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

MARIA LUANARA BARROS E SILVA

**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis
para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças**

CARUARU

2024

MARIA LUANARA BARROS E SILVA

**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis
para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

CARUARU

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Maria Luanara Barros e.

Infância, experiência e temporalidade: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças / Maria Luanara Barros e Silva. - Caruaru, 2024.

154f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2024.

Orientação: Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Criança; 2. Escola; 3. Experiência; 4. Infância; 5. Temporalidade.
I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA LUANARA BARROS E SILVA

**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis
para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 07/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

AGRADECIMENTOS

Enquanto colecionadora de sonhos, movida pelo desejo de compor caminhos com as crianças, as infâncias e aprender com elas um novo modo de ser educadora, uma educadora-criança que se sente atravessada pelas experiências infantis. Sinto-me feliz pelos percursos e pelas caçadas que me fizeram chegar até aqui. Por isso, não poderia deixar de agradecer:

A Deus, que respondeu às minhas orações e me deu a oportunidade de estar realizando um sonho. A Ele, minha gratidão por todas as vezes que me segurou no colo e me fortaleceu para que eu pudesse seguir caminhando, compondo minha coleção rumo à promessa que me foi dada.

Aos meus pais, Moiseis Bezerra da Silva (em memória) e Rosineide Nobre Barros e Silva, pelo amor que sempre recebi, pelo cuidado, pelo zelo, pelas palavras lindas e cheias de significados que aquecem meu coração e avivam a infância que habita em mim. Obrigada por tudo que proporcionaram a mim, acreditando nos meus sonhos, me exaltando nos momentos em que me sentia incapaz. Amo vocês! Aos meus irmãos, Luana Barros e Luarle Nobre, sou grata por tê-los em minha vida. À minha cunhada, Elisângela Veras, gratidão pela sua presença nos momentos em que me sentia sozinha.

À professora orientadora Dra. Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles e às professoras Carla Acioli e Tatiana Araújo, pelos encontros que esta escrita proporcionou. À Conceição, em especial, pelo convite para pensarmos juntas as infâncias e com elas tecermos múltiplos encontros para a composição de uma coleção potente e infantil. Gratidão pelas palavras de incentivo, pelas partilhas, pelo olhar atento e sensível que teve para com minha escrita. Suas orelhas verdes me inspiram!

À minha madrinha, Mazé, e a Johab, por sempre me motivarem com palavras de carinho, incentivo e cuidado.

À Luana Vasconcelos, Gilvanda Nunes, Boneca e Hilda, minhas amigas irmãs, que me acompanharam nesta trajetória e me ajudaram a minimizar os momentos de tensão com abraços, conversas, acolhimento e companheirismo.

Aos meus/as amigos/as de turma do mestrado: Maria Letícia, Marcelo, Camila e Joselha, pelos laços que construímos e que nos uniram ao longo dessa caminhada. Obrigada pelo apoio, incentivo e pelas aprendizagens compartilhadas.

Às crianças, à professora e à escola, pelas experiências que nos atravessaram, pelos encontros com as infâncias que moveram esta pesquisa e nos convidaram a experimentar um

mundo aberto à novidade, que suspendeu o tempo cronológico e nos permitiu viver uma experiência temporal mais infantil e brincante.

RESUMO

O que pode a infância, sua temporalidade, seus movimentos e suas experiências nos dizer e nos dar a pensar sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira? Os primeiros passos que introduzem o caminho desta pesquisa coleção são marcados pela curiosidade de explorar um mundo que se abre à novidade e ao outro, de sentir-se movido pelo desejo de conhecer e desaprender ao mesmo tempo, de inaugurar um território infantil que nos desprenda de meras representações e identidades fixas que reduzem a força da infância. A problematização nos levará ao encontro das infâncias, onde iremos compor nossa coleção em um “canteiro de obras” habitado por crianças do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada no Sertão do Alto Pajeú pernambucano. Objetivamos, de modo geral, cartografar os movimentos, as experiências da infância e sua temporalidade e o que nos dão a pensar e dizer sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira, desde as próprias experiências das crianças no contexto escolar. Mais especificamente, nos propomos a deslocar-nos junto às crianças, mapeando os dizeres, aprenderes, fazeres e suas infâncias para pensar o tempo e a experiência no contexto escolar; acompanharmos os movimentos e as contribuições instauradas por elas e das infâncias e suas temporalidades para pensar o escolar; problematizarmos as possíveis contribuições do encontro entre infância, experiência e temporalidade, para pensar e habitar a escola com as crianças desde suas próprias experiências cotidianas no contexto escolar. Como principais intercessores teóricos desta coleção, temos: Kohan (2005, 2015, 2018, 2021), Larrosa (2015), Agamben (2005), Barros (2006), Benjamin (1987, 2005), Tebet (2018, 2019), Berle (2015, 2018), Kastrup (2020) e Masschelein e Simons (2014), entre outros. Assim, como se trata de uma pesquisa de inspiração cartográfica, nos deslocamos ao cotidiano das crianças e da escola para acompanharmos os processos, escavarmos o múltiplo, ampliarmos o nosso olhar e ativarmos nossas sensibilidades, lançando mão de instaurações, de fotografias, de produções audiovisuais e conversações como possibilidades outras para a composição da nossa coleção. A infância que nos encontrou nesta pesquisa e que nos tomou pela mão é uma infância filosófica e poética, que não se constitui de um recorte etário, ela se encontra em uma temporalidade sem cronologia e nos apresenta a escola enquanto um território que frutifica acontecimentos, um espaço de novas aprendizagens, transformação, aberto às novidades, às irrupções, à diferença e à multiplicidade.

Palavras-chave: criança; escola; experiência; infância; temporalidade.

ABSTRACT

What can childhood, its temporality, its movements and its experiences tell us and make us think about school and the possibility of inhabiting it in a different way? The first steps that introduce the path of this research collection are marked by the curiosity to explore a world that opens up to novelty and to the other, to feel moved by the desire to know and unlearn at the same time, to inaugurate a childhood territory that frees us from mere representations and fixed identities that reduce the strength of childhood. The problematization will lead us to encounter the childhoods where we will compose our collection in a “construction site” inhabited by children in the 2nd year of the Initial Years of Elementary School, from a public school located in the Sertão do Alto Pajeú region of Pernambuco. Our aim, in general, is to map the movements, experiences of childhood and its temporality and what they give us to think and say about school and the possibility of inhabiting it in a different way, based on the children's own experiences in the school context. More specifically, we propose to move alongside children, mapping their sayings, learning, doings, and their childhoods to think about time and experience in the school context; to follow the movements and contributions established by them and their childhoods and their temporalities to think about school; to problematize the possible contributions of the encounter between childhood, experience, and temporality to think about and inhabit the school with children based on their own daily experiences in the school context. The main theoretical intercessors of this collection are: Kohan (2005, 2015, 2018, 2021), Larrosa (2015), Agamben (2005), Barros (2006), Benjamin (1987, 2005), Tebet (2018, 2019), Berle (2015, 2018), Kastrup (2020), and Masschelein and Simons (2014), among others. Thus, as this is a research project inspired by cartography, we moved into the daily lives of children and schools to follow the processes, explore the multiple, broaden our perspective and activate our sensibilities, using installations, photographs, audiovisual productions and conversations as other possibilities for the composition of our collection. The childhood that found us in this research and that took us by the hand is a philosophical and poetic childhood, which is not constituted by an age group; it is found in a temporality without chronology and presents us with school as a territory that bears fruit of events, a space for new learning, transformation, open to novelties, irruptions, difference and multiplicity.

Keywords: child; childhood; experience; school; temporality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Um convite à coleção	11
Figura 2 - Compondo coleções outras	21
Figura 3 - Na minha escola tem infâncias!	44
Figura 4 - Instantes de uma coleção	46
Figura 5 - Caçadas infantis	46
Figura 6 - Como artistas, vivemos um tempo de criação e intensidades	47
Figura 7 - “Eu tenho uma escola?”	47
Figura 8 - Minha escola em desenhos e afetos	48
Figura 9 - Mexendo o corpo e existindo (...)	49
Figura 10 - Gostei! Um convite para desenhar a minha escola	51
Figura 11 - Eu no “lado de dentro” da minha escola	54
Figura 12 - Meu lugar de encontros	54
Figura 13 - Lá eu vou para todos os cantos!	54
Figura 14 - Gosto da sala de aula, é lá que eu estudo!	55
Figura 15 - No parquinho o tempo passa e a gente nem “sente”	58
Figura 16 - Espere um pouco, vou pegar uma flor!	59
Figura 17 - Flores para todo mundo, flores que colorem nosso mundo!	60
Figura 18 - Infâncias e heterotopias escolares	64
Figura 19 - Início de uma caminhada colecionadora	65
Figura 20 - Nosso canteiro: modos outros de “transver”	70
Figura 21 - Uma escola linda é uma “Escola Coleções”	74
Figura 22 - Espaços que enverdejam	77
Figura 23 - Pátio com cobertura	77
Figura 24 - Biblioteca	77
Figura 25 - Nos esconderijos	77
Figura 26 - O parquinho	77
Figura 27 - Pelos corredores da escola	77
Figura 28 - Escola Coleções	83
Figura 29 - Tenho uma novidade!	86
Figura 30 - Ainda temos tempo para imaginar (...)	89
Figura 31 - Tempo de imaginar!	91

Figura 32 - Um sorvete imaginado!	91
Figura 33 - Um coração colorido	91
Figura 34 - Encontros	92
Figura 35 - Elementos de uma coleção infância	96
Figura 36 - Ampliando nossa coleção	97
Figura 37 - Instaurações, infâncias e heterotopias	100
Figura 38 - Quem é o colecionador de infinitos?	102
Figura 39 - Instaurando (...)	105
Figura 40 - Minha caixa é sua também!	106
Figura 41 - Criações de si e do mundo	107
Figura 42 - Invencionando nos tempos que transbordam outros tempos (...)	108
Figura 43 - A Arte alargando experiências	109
Figura 44 - Experiências que nos atravessam	110
Figura 45 - Tô achando um “mói” de coisas	111
Figura 46 - Minha coleção	112
Figura 47 - Experimentando errâncias e colecionando diversão	113
Figura 48 - Coisas minhas	116
Figura 49 - Achados	116
Figura 50 - Folhas, flores e gravetos	116
Figura 51 - Minhas composições	116
Figura 52 - Coleções coloridas	117
Figura 53 - Coisas encontradas	117
Figura 54 - Encontros	117
Figura 55 - Tempo de contemplar	117
Figura 56 - Lugares outros	117
Figura 57 - Partes de nossas coleções	117
Figura 58 - Nossas coleções	119
Figura 59 - Ampliando nossas coleções (...)	120

Figura 1 – Um convite à coleção



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

[silencioso, conversava...]

silencioso, conversava
com árvores e pedras

algumas das árvores
lhe presenteavam cascas

as coisas não eram coisas
eram gente, só que diferente

até hoje coleciona
os pedaços que lhe dão

de presente.
(Iago Passos)

SUMÁRIO

1	TECENDO ALGUNS ÍNICIOS DE UMA COLEÇÃO INFÂNCIA	13
2	COMPOSIÇÕES DE UMA COLEÇÃO: infância, temporalidade e experiência	21
2.1	COLEÇÕES DA INFÂNCIA: por onde começar?	23
2.1.1	Imagens traçadas da infância: em coleções	26
2.2	INFÂNCIA E TEMPO: partes de uma coleção	32
2.3	PENSAMENTO “DESORDEIRO” ENTRE INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA	36
2.4	A SKHOLÉ COMO ESPAÇOTEMPO DE EXPERIÊNCIA	39
3	A ESCOLA, O COTIDIANO E OUTRAS MANEIRAS POSSÍVEIS DE HABITÁ-LA: o que nos dizem as crianças em suas coleções cotidianas?.....	44
3.1	“TIA, EU TENHO UMA ESCOLA”? ESPANTO, PAUSA E UM SORRISO!	47
3.2	“O LADO DE DENTRO É O MELHOR LUGAR”: os desenhos acessando as experiências do escolar	50
3.3	O COTIDIANO ESCOLAR QUE TRANSBORDA INFÂNCIAS E INVENTIVIDADES	55
3.3.1	Linhas de fuga: coleções de mundos possíveis	57
3.3.2	Linhas de fuga	59
3.3.3	Heterotopias escolares, experiências e infância	62
4	CAMINHOS DE UMA COLEÇÃO INFÂNCIA E ESCOLA: percurso metodológico	65
4.1	CONSTRUINDO UMA CARTOGRAFIA INVENTIVA E COLECIONADORA DE INFÂNCIAS	68
4.2	CANTEIRO DE OBRAS: onde começa a caminhada?	70
4.3	DO ENCONTRO COM A ESCOLA: algumas pistas cartográficas (...)	74
4.4	MAPEANDO UMA CAMINHADA COLECIONADORA COM CRIANÇAS	78
4.5	UM OUTRO EM NOSSO TERRITÓRIO: interrogações a colecionar	82
4.5.1	Uma volta pelo território: encontros a colecionar	84
4.6	DO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS: o que fazemos em uma pesquisa colecionadora?	87

4.7	CAMINHANDO PARA A SALA DE AULA: quem está à minha espera?	93
4.7.1	Linhas de fuga	95
4.8	GESTOS DE ESCREVER CARTAS: traquinagens de crianças	97
5	ERA UMA VEZ UMA TURMA DE COLECIONADORES: instaurações, infâncias e heterotopias	100
5.1	UMA HISTÓRIA PARA CONTEXTUALIZAR	101
5.2	ENCONTROS COM OS TERRITÓRIOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	104
5.3	INSTAURANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA COLEÇÃO INFANTIL: lugares outros de experimentação do domínio afetivo	110
5.3.1	Fotografias para a nossa coleção: registros de uma caçada colecionadora	115
6	A COLEÇÃO E SUAS (IN)CONCLUSÕES: um despistar aventureiro	119
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A - TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS	129
	APÊNDICE B - TCLE MAIORES DE 18 ANOS	134
	APÊNDICE C - TALE PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS	138
	APÊNDICE D - TEMAS E PERGUNTAS DISPARADORAS DOS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS	148
	ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA	149
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DE PESQUISA	150
	ANEXO C - ANUÊNCIA DA ESCOLA	151
	ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DA ESCOLA	152
	ANEXO E - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE ..	153

1 TECENDO ALGUNS ÍNICIOS DE UMA COLEÇÃO INFÂNCIA

Salvo viagens ocasionais no verão, instalávamo-nos anualmente, antes de eu ir para a escola, em casa de veraneio nas redondezas. Durante muito tempo, o que delas me fazia recordar era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas, cujos exemplares mais antigos foram capturados no jardim do Brauhausberg. Piérides da couve com bordas gastas, mariposas com cor de enxofre com asas muito brilhantes, lembravam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados para lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhas e do sol, que possivelmente comandavam o voo das borboletas. Esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado
(Benjamin, 1987, p. 80-81).

A arte de caçar borboletas nos aproxima da criança Benjamin e de suas ardorosas caçadas infantis e, ao nos aproximarmos dela, conseguimos sentir sua experiência aventureira e o quanto a busca por esses seres flutuantes o atraíam para trilhar caminhos outros, longe dos espaços bem cuidados onde ele era acostumado viver. A caça por borboletas o levava para trajetos mais solitários, um mundo menor dentro de um mundo maior, um mundo inventado, mais brincante, infantil e potente.

Para adentrar nesse lugar encantado da narrativa benjaminiana, é bom imaginar essa aventureira caçada, motivada pelo desejo de colecionar borboletas de diferentes cores, uma busca que o instiga e, ao mesmo tempo, lhe deixa perdido diante dos voos desviantes das borboletas que o faziam brincar e se encantar sem ao menos tocá-las. Desse modo, nos questionamos: em que medida essa brincadeira entre a borboleta e o menino, esse combate entre o animal e a criança, pode nos dar a pensar sobre a imagem de infância, experiência e tempo que discutimos e colecionamos nesta pesquisa? Assim como a criança Benjamin, enfrentamos uma instigante caçada infantil, experienciando novos espaços e tempos que habitam a infância enquanto experiência.

Aventurar-se numa escrita filosófica sobre a infância é uma tarefa desafiadora e instigante. Segundo Kohan (2015, p. 217), “a infância é a marca da própria escrita em filosofia, que se antecipa ao escrever, que se escreve antes de saber e para saber”. Os primeiros passos que introduzem o caminho desta pesquisa são marcados pela curiosidade de explorar um mundo

que se abre à novidade e ao outro, de sentir-se movido pelo desejo de conhecer e desaprender ao mesmo tempo, de inaugurar um território infantil que nos desprenda de meras representações e identidades fixas que reduzem a força da infância.

Lançamos mão de uma escrita aventureira, uma coleção de ideias e pensamentos, porque escrever é, por sua vez, um jogo de quebra-cabeça com as palavras e os sentidos; é brincadeira instigante, é cirandar com os significados, é desenho em construção que vai ganhando forma pelas inquietações que nos interrogam e nos permitem a travessia de uma escrita viva e potente. Falamos de uma escrita a qual possa “também nos lançar em estratosferas de surpresa, alegria e entusiasmo, quando compartilhamos uma euforia divina de criação” (Linhares, 2016, p. 8).

Escrever é como uma criança em movimento, que vivencia intensamente experiências transformadoras, que do engatinhar ao andar e ao correr brinca com suas próprias invenções. Neste percurso fabuloso, estão presentes as quedas, os tombos e, também, a criação de novos inícios para minimizar os medos e traçar caminhos. Desse modo, “a escrita se faz como uma experiência que nos toma de curiosidade e prazer, expondo-nos ao risco e à aventura de travessias surpreendentes” (Linhares, 2016, p. 8).

Problematizar a temática da infância enquanto reflexão filosófica nos permite encontrar outros modos de pensar, não somente a infância em si mesma, mas a própria criança e sua relação com o *espaçotempo*. Por essa razão, buscamos apresentar a infância que se dá pelo movimento da experiência para a elucidação de outros possíveis para habitar o espaço escolar, propondo desemaranhar alguns pensamentos, conceitos, imagens de tutelamento que produzimos em torno da infância, os quais nos distanciam dela e nos aprisionam em nossa “adultice” majoritária.

Leal (2018, p. 18) aponta que:

Paradoxalmente, nossos saberes sobre a infância afastam-nos dela. Transformada em objeto de análise, por muitos estudada, constitui-se apenas referência para pesquisas acadêmicas. Sobre a infância muito já sabemos. Não há mais o que dizer. Melhor assim. Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precisa ser analisada, mas sentida.

Pesquisar as infâncias é despir-se de toda e qualquer adultice que nos impede de voltar a ser infante e de pensar infantilmente a criança que habita o *espaçotempo* da escola, que desenha suas experiências, que vive seu tempo, o tempo do acontecimento e da experiência. Sobre as infâncias, faz-se necessário repensar as velhas concepções para que possamos lançar mão de um olhar menos ensinante para compreender as novidades e descobertas que as crianças

trazem consigo a partir de suas experiências, seus dizeres, fazeres e aprenderes. Contudo, pesquisar com crianças é relacionar-se com a infância para poder compreendê-las em suas diferentes dimensões.

Nessa perspectiva, Baierle *et al.* (2014 *apud* Almeida e Costa, 2021, p. 3) relata:

Um dia eu vi um pesquisador positivista que fazia pesquisa sobre infância. Ele me pareceu tão importante. Um outro dia eu vi um pesquisador construtivista que pesquisava com crianças. Ele me pareceu tão útil. Um outro dia vi um pesquisador bem estranho e que era pesquisado por infâncias. Este eu juro de pé junto que era tolo, um pouco poeta.

O movimento de ser pesquisado por infâncias é, sem dúvidas, um convite à invenção, isto é, invenção no modo de caminhar e ser reinventado por elas. É criar um caminho de possíveis para compor uma pesquisa que não seja apenas aplicada, mas sim experienciada desde as próprias crianças. Para atender tal movimento, desenvolvemos um percurso metodológico de inspiração cartográfica, com procedimentos mais abertos e inventivos que nos possibilitaram a experimentação do pensamento durante o trajeto e a pensar uma pesquisa que se produz pela/com atenção aos encontros e afetos proporcionados pelas crianças, aos movimentos e deslocamentos provocados por elas a partir de seus dizeres, aprenderes e fazeres.

Assim sendo, a cartografia nos permite deslocar-se para o contexto das crianças, nos possibilitando desenhar caminhos possíveis para compreendermos como se dá a relação entre a infância e temporalidade a partir das próprias experiências das crianças no cotidiano escolar. De acordo com Almeida e Costa (2021, p. 5), “com a cartografia reconhecemos que toda a investigação é potencialmente transformadora enquanto processo, quer de quem investiga quer do que ou quem dela participa”. Os saberes que podem ser construídos com a prática cartográfica se dão a partir do encontro ético com os sujeitos em suas relações e dos possíveis encontros que os transformam e dão novos sentidos à pesquisa, por meio do estudo dos processos e acompanhamento dos movimentos e percursos (PASSOS *et al.*, 2020).

Nesse contexto, nosso objetivo geral é: **Cartografar os movimentos e as contribuições desse encontro entre infância, experiência e temporalidade para pensar e habitar a escola com as crianças desde suas próprias experiências cotidianas no contexto escolar.** Cartografar com crianças desloca o olhar e o agir de uma pesquisa, permitindo-nos um olhar mais atento a tudo que vai sendo presentificado no contexto-problema, colecionando os momentos mais potentes vivenciados e (re)inventados por elas.

A ideia de colecionar se traduz em uma ação que permeia a trajetória da pesquisa e nos ajuda a traçar e compor os caminhos, desemaranhando ideias para, assim, compreendermos a

relação entre infância, temporalidade e experiência para pensarmos como as crianças habitam a escola a partir de suas próprias experiências. O gesto de colecionar, sem dúvidas, pode ser considerado um gesto infantil. Walter Benjamin (1994, p. 39 *apud* Toledo, 2021, p. 13) fala sobre a criança desordeira “Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida, e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única”. Interessante é que a criança não coleciona apenas objetos, em sua coleção podemos encontrar os esconderijos, lugares das experiências, das alegrias e dos encontros. Ela é capaz de inventar, a partir da sua relação com o mundo e com as coisas, a verve de sua coleção.

Dessa forma, para iniciar o percurso realizamos esse convite, o de pensar nossa pesquisa como uma coleção de experiências que nos aproximaria da infância; que assim como o colecionador e a criança da teoria benjaminiana, que ampliam seus repertórios retirando dos contextos mais diversificados a matéria da qual extrai a verve de sua coleção, compomos esta pesquisa colecionando e trilhando um caminho de achados e esconderijos que nos movem a possíveis encontros (Kastrup, 2020).

Assim, pretendemos acompanhar a infância como experiência, criação e condição da vida humana, movendo com as crianças uma ideia de educação que não se vincula, tão somente, à lógica do capitalismo e da produtividade, mas ao acontecimento, à experiência e à arte do encontro.

Com Kohan (2015, p. 217) podemos compreender que:

A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo.

Isso nos permite dizer que a infância é uma condição que nos habita e potencializa nossas experiências. Pensá-la tão somente como uma etapa cronológica da vida humana, que evidencia uma temporalidade que sucumbe a experiência, nos distancia da outra infância a qual rege um tempo intenso, presente e mais potente. Considerando, pois, o cenário contemporâneo e as experiências que corrompem a natureza humana, constitui-se um exercício candente problematizar a infância e seu conceito. É importante questionar: o que é a infância? Como ela é definida em nossos discursos e em práticas? Kohan (2018, p. 54) ainda acrescenta: “será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa

relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?”. Muitas reflexões são tecidas nesta pesquisa e tomadas como experiência.

Tais reflexões, portanto, são suscitadas por perguntas que soaram como um gesto infantil ousado e curioso que acompanharam e potencializaram nossa trajetória/coleção de pesquisa sobre a infância e sua relação com o tempo e a experiência no cotidiano das crianças no ambiente escolar. Além disso, nos possibilita pensar caminhos possíveis para a construção de uma outra relação entre a criança e o tempo, de uma educação que compreenda a escola como um espaço de democratização capaz de cultivar o tempo presente e valorizar as experiências ao lado da infância sem ser submetida à experiência temporal e impassível com a infância. Por essa razão, buscaremos problematizar a escola na tentativa de remontar outro conceito que se desvincule das concepções que a descaracterizam do seu sentido originário e que ainda priorizam “as versões domadas da escola”, a saber: “a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática” (Masschelein e Simons, 2013, p. 28 *apud* Berle, 2018, p. 137).

Pensar a infância, nessa perspectiva, instiga-nos a refletir sobre um tempo mais inventivo porque “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (Kohan, 2014, p. 3). Ampliar de tal modo que possamos pensar o tempo de diferentes formas e aproximar da infância aquela que mais lhe traduz, um tempo que não favoreça “a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo” (Larrosa, 2021, p. 18).

Nessa relação entre a infância e o tempo pensamos a criança colecionadora, aquela que se inspira para criar, descobrir e explorar o mundo que lhe cerca, criando um mundo aberto à novidade, o seu mundo, um mundo infantil. Nessa relação, evocamos a escola enquanto um espaço que pode ser recriado e explorado pelas crianças e comparado como o canteiro de obras de Benjamin (1987), onde ela cria e brinca com os detritos encontrados ou a partir do contato com os seres do chão, encontrados no quintal de Manoel de Barros (2006).

Tanto o canteiro de obras como o quintal são lugares onde se acha ou encontra alguma coisa, até podemos considerá-los “achadouros”, como diz Barros (2006), lugares que permitem a criança tornar-se colecionadora de tudo aquilo que é íntimo a ela, lugares onde encontra-se a infância, lugares que instigam o dinamismo das minorias¹, o acontecimento e a criação.

¹O *dinamismo das minorias*, o que libera o devir é um certo nomadismo (ser nômade é alcançar velocidade, movimento absoluto, pode-se ser nômade sem sair do lugar (Cf. Deleuze e Guattari, 1997b, p. 50-54 *apud* Kohan, 2014, p. 8-9).

Nesse sentido, refletimos sobre a escola como lugar possível para os encontros e acontecimentos, mas ao mesmo tempo, nos questionamos: ela, a escola, acolhe as infâncias? É um espaço possibilitador de devires minoritários? E como as crianças podem habitar a escola sem que suas intensidades criadoras sejam interrompidas? Se faz necessário pensar em novos inícios para uma infância da educação, de possíveis e novos encontros que possam, segundo Kohan (2014, p. 13), “abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história (...)”

Pretendemos caminhar com esse pensamento de que a escola pode mover-se como um mundo possível, capaz de aproximar as crianças de sua infância para que, dessa potência e exposição ao mundo, ela possa criar, se reinventar e extrair toda força da qual é capaz. “A escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época” (Masschelein e Simons, 2014, p. 3). De acordo com os filósofos belgas:

A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). [...] a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre (*ibid.*).

Como podemos perceber, a escola surge na sociedade grega como um dispositivo social destinado a proporcionar aos indivíduos um espaço com tempo livre desprendido da lógica da sociedade, um lugar para o descanso e adiamento (Masschelein e Simons, 2014). Em outras palavras, a escola estabelece um tempo que, de certo sentido, estava desconexo do tempo e espaço da sociedade, que se encontrava numa organização desigual, produtiva, aristocrática e totalitária. Desse modo, ela tornava-se um ambiente para a construção de conhecimento e de experiência igualitária, que permitia a democratização do tempo livre, distanciando as crianças das desigualdades sociais e culturais predominantes naquela sociedade.

Mesmo que tenhamos nos afastado cada vez mais dessa possibilidade, por ainda habermos um tempo que se distancia da experiência de tempo livre, se faz necessário pensar e “remontar” a escola na perspectiva da *skholé*, valorizando, pois, seu sentido originário. Assim sendo, problematizar os sentidos da escola e da educação exige repensar a ideia de infância presumida na contemporaneidade. Esse esvaziamento de tempo livre, que contribui para a

destruição da experiência no âmbito de nossas escolas, pode estar, segundo Berle (2015, p. 12), “associada a uma falta de mundo que, por sua vez, está assentada numa imagem diminutiva da infância”.

Desse modo, para iniciar nossa coleção de infâncias neste percurso, acompanharemos os processos e movimentos de ação minoritária, realizando um caminho cartográfico, a fim de estabelecer uma relação entre infância, temporalidade e experiência, para pensarmos a criança e como ela habita o espaço escolar a partir de suas próprias experiências. Assim, delimitamos como pergunta de nossa pesquisa: O que pode a infância, sua temporalidade, seus movimentos e suas experiências nos dizer e nos dar a pensar sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira?

Portanto, sendo provocada pela minha orientadora para pensarmos na possibilidade de uma pesquisa que articulasse com essas questões, fui me aproximando de leituras as quais aguçaram em mim novos sentidos, me movendo a outros lugares os quais pude sentir a presença da infância que habita em mim. Esse movimento de encontro comigo mesmo despertou uma caçada por memórias e experiências que marcaram uma narrativa infantil cheia de tagarelices e peraltagens que ainda estão presentes em mim. Essa caçada, portanto, também foi motivada pelos encontros com as infâncias do Agreste, onde tive a oportunidade de experienciar estonteantes discussões sobre as infâncias e as infâncias da educação, realizadas pelo Grupo de Pesquisa do PPGEduC-UFPE/CAA.

Nessa caminhada com as infâncias, tais memórias me acompanham e fazem da minha escrita uma verdadeira experiência com o pensamento. Como diz Kohan (2005, p. 17), o valor principal de uma experiência com a escrita é “transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever”. Então, essa escrita deseja mudar a minha relação de verdade que tenho sobre as infâncias, ampliando, assim, possibilidades outras de me sentir atravessada por elas.

Todo esse movimento tem me mobilizado a pensar e perguntar também: Quais as possíveis contribuições desse encontro entre infância, experiência e temporalidade para pensar e habitar a escola com as crianças desde suas próprias experiências cotidianas no contexto escolar? É possível uma escola mais infantil? O que as infâncias e suas temporalidades podem dizer sobre a escola? Em que as experiências das crianças no cotidiano escolar podem contribuir para pensar uma relação mais infantil com a escola?

A problematização nos oportuniza o encontro das infâncias, onde iremos realizar nossa investigação em um “canteiro de obras” habitado por crianças do 2º ano dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de Quixaba, localizada no Sertão do Alto Pajeú pernambucano. Cartografar os movimentos e as contribuições desse encontro entre infância, experiência e temporalidade é um convite ao deslocamento em meio às multiplicidades que compõem a paisagem e o cenário escolar reinventado e habitado pelas crianças e suas infâncias.

Se aproximar desse movimento nos convida a uma abertura, a uma escuta atenta, a uma rede conversações e de aprendizados junto às crianças. Tal movimento nos desperta o desejo de sermos agenciadas pela inventividade das infâncias, inspira-nos a acompanhá-las em seus diferentes modos de habitar o mundo e de se relacionar com ele e com os outros. A infância, como condição da experiência, é um campo de possibilidades para compreendermos a nós mesmos e, com isso, ressignificarmos a relação entre o tempo de ensinar e o tempo de aprender, o qual os sujeitos do processo devem estabelecer uma relação de equidade e não majoritária.

2 COMPOSIÇÕES DE UMA COLEÇÃO: infância, temporalidade e experiência

Figura 2 – Compondo coleções outras



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

O Homem de Orelhas Verdes

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então ao seu lado
a fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde qual é a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
 Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que o homem de verdes orelhas
 Me disse no campo de ovelhas
 (Rodari *apud* Tonucci, 1997, p. 13).

Há, por acaso, uma relação semântica entre o verde e a infância? Qual sentido seria pintado para enverdecer nossa discussão neste capítulo? Para iniciar, mesmo sem querer dar respostas a tais questionamentos, nos atrevemos a dizer que os verbos “reverdejar” e “infanciar” se enlaçam quando pensamos a criança, sua força e potência ao existir (Kohan e Fernandes, 2020).

A poesia de Rodari (1997) ecoa começo, renovo, encontro e o inesperado. As orelhas verdes que caracterizam o personagem são, também, orelhas estrangeiras e infantis. Elas, por sua vez, não acompanharam o tempo cronológico e sucessivo que deixava as marcas da velhice no seu corpo. Suas orelhas-crianças eram capazes de captar qualquer som advindo da natureza e interpretá-los e questioná-los infantilmente, suponhamos que suas orelhas nunca irão amadurecer, elas permanecerão sensíveis à escuta, ao silêncio e aos sons que potencializam seu eu. O poeta fantasia com os sentidos e palavras e nessa ficção nos envolve, sua escuta é infantil, atenta e sensível. Inspiradas nesse sentimento de uma poética infância e de criança que inaugura um outro tempo, trazemos aqui Carlos Skliar (2018, p. 247), que assinala que “infância aqui quer dizer: a inutilidade mais importante da vida e da história, o contrário do grito, o nascimento, o porvir, o que se abre ao tempo e o perfura com sons inimagináveis, a ficção no coração e nas primeiras palavras, a atenção que se perde atrás das formigas, sob os sonhos, além das nuvens”.

A infância, em sua definição, não compreende apenas palavras, ela se abre ao tempo, aos sons da natureza que nos fazem lembrar das coisas que nunca deveríamos ter perdido de vista; é, pois, um chamado à própria vida. Ao pensarmos sobre ela e sua potência, minimizamos a ideia de uma infância majoritária que segue um tempo cronológico e sequencial e damos, assim, espaço a infância como experiência e acontecimento. Ela, a infância, não possui um conceito singular, não se esgota, ao contrário, aviva possibilidades outras de pensarmos o tempo, a criança e suas experiências, nossa relação com a infância e como ela nos atravessa.

Na poesia “la reniñez”, o poeta chileno Gonzalo Rojas (1960-2011) traz consigo suas memórias de infâncias. Kohan (2020) o considera como um poeta infantil que não hesita em criar, inventar e brincar com as palavras; as memórias do passado lhe inspiram e motivam o presente. Através de sua obra sentimos como faz bem ao poeta o exercício de reviver sua infância e torná-la tão presente.

Consideramos suas palavras:

Dizem que o século se vai, que o milênio se vai, qual milênio? Qual século? Da era de quê? Talvez fosse o caso de se calar. Mas não. Ainda não. Pelo menos, ainda não. Estou vivendo um reverdejar no melhor sentido, uma reinfância, uma espontaneidade que quase não consigo explicar. É como se eu deixasse que a língua escrevesse por mim. Parece descuido, mas não poderia haver desvelo maior. Estou deixando que as águas falem, que subam as águas e que elas mesmas falem (Rojas, 2015 *apud* Kohan e Fernandes, 2020, p. 5).

Um poeta que se distancia da infância pela sua idade cronológica, a traz de volta num movimento de renovo através da poesia. A reinfância² lhe inspira de tal modo que o deixa livre para o ato de invencionar palavras e envolver o leitor infantilmente. Rojas, em sua reniñez³, questiona o tempo medido, apreçado e sucessivo, ele revive uma experiência infantil que o faz contemplar e perceber o mundo de outra maneira a qual as palavras, jamais, conseguiriam decifrar.

Portanto, é através dessa coleção infantil que buscamos pensar outros im(possíveis). É um texto infantil, o/um lugar do inesperado e do encontro, uma rica experiência com as palavras que darão novos sentidos ao que pensamos sobre a infância, sem aniquilar toda possibilidade de experiência sensível. É um convite à reniñez. Que seja uma leitura menina e brincante!

2.1 COLEÇÕES DA INFÂNCIA: por onde começar?

Por onde começamos? É uma pergunta instigante! O começo é sempre inventivo, intempestivo, curioso e quando se trata, então, do início de uma coleção o começo é novidade, é sentir-se motivado pelo encontro de algo ou alguma coisa que nos afeta e nos desloca para um mundo de experiências. Dessa forma, ampliaremos nosso repertório de coleções, experimentando possibilidades outras de como a infância se apresenta. Nessa desafiadora caçada infantil,

²A “reinfância” é um movimento em que se renova o passado, tornando-o presente. “É uma espécie de repetição livre e complexa da infância, a verdadeira pátria do poeta” (Kohan e Fernandes, 2020, p. 5).

³“A reniñez é uma imaginação aberta e atenta. Supõe risco e coragem, abertura ao mundo, à infância, à infância do mundo” (Kohan e Fernandes, 2020, p. 6).

apresentamos imagens de crianças que foram colecionadas ao longo da história, as inserimos na composição de nossa coleção e, a partir delas, construímos uma cartografia que nos possibilitou descobrir e desvelar novas formas de pensar a infância.

Pensar a infância, portanto, nos aproxima do que é verdadeiramente infantil. Talvez achemos que seja uma tarefa improvável de ser realizada, devido às amarras que são impostas e que nos aprisionam em nossa adultice majoritária. Contudo, apresentamos, nesse primeiro momento, algumas memórias de infâncias descritas por um poeta infantil e narradas por um filósofo criança. Logo, intentamos que essa experiência infantil nos atravessasse a partir de uma experiência de leitura. Não será um exercício fácil, mas esperamos que seja uma experiência, o início da nossa ascensão para a infância. Começamos pelo poeta Manoel de Barros (2013, p. 380-381) que, através de sua poesia, nos apresenta a potência desse movimento:

Depois que iniciei minha ascensão para a infância, foi que vi como o adulto é sensato! [...] Como não ascender ainda mais até na ausência da voz? (Ausência da voz é infantia, como t, em latim) Pois como não ascender até a ausência da voz – Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo – ainda sem movimento. [...] Como não voltar para onde a intenção está virgem? Por que não ascender de volta para o tartamudo!.

Parece meio fantasiosa a ideia de retornar à infância para compreender como ela se apresenta, se mostra e se revela. Esse deslocamento experimentado pelo poeta é um ato de suspensão que o leva para um lugar da ausência da fala, onde há a experimentação do mundo sem a necessidade de nomeá-lo. A ascensão para a infância se deu pelo distanciamento da rigorosidade, do pensamento colonizador e do controle de existência que é reverberado nas modulações da sociedade atual. Talvez precisemos ascender para o tartamudo para compreender que a infância não se circunscreve à primeira etapa da vida humana, que “não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (Kohan, 2002, p. 2).

Nesse sentido, trazendo o conceito explicitado na poesia de Manoel de Barros, a ausência de voz, o momento pré-verbal da palavra é genuíno da infância. “A infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura” (Kohan, 2002, p. 2). A linguagem é, sem dúvidas, algo tipicamente infantil e a ausência dela nos leva a pensar outros sentidos que podem ser atribuídos à infância, como se calar diante do novo, do gaguejar, dos tremores, da magia do espanto, do olhar

inaugurador e desviante sobre as coisas e sobre o mundo e seu encantamento, é uma experiência humana intensiva.

Além de Manoel de Barros, nos aproximamos da criança de Walter Benjamin, que através de suas narrativas nos possibilita o encontro com sua infância. Em *Infância em Berlin por volta de 1900*, o filósofo recorda as experiências dos esconderijos, um lugar onde todas as coisas se transformam e se comunicam com a criança. Benjamin (1987, p. 91) narra:

[...] A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos.

O resgate da criança benjaminiana é rememorado a partir da infância/experiência que o filósofo vivencia. Uma experiência marcada pela relação que ele estabelece com as coisas e consigo mesmo, uma relação que transforma tudo a sua volta, cria um novo mundo e novos esconderijos, que são abrigos e lugares de fugas. O autor “rememora sua experiência, narra-a e se revela para nós, leitores, enquanto experiência” (Santana *et al.*, 2022, p. 10).

A viagem filosófica de Benjamin nos transporta ao interior de seu esconderijo, um lugar por ele inventado, transformado e transformador. É importante chamarmos atenção para o sujeito que habita esse lugar, seria a criança que se transforma em algo branco e flutuante por trás de um posteiro? Ou aquela que está por trás da porta sendo a própria porta? Pode ser também a mesma criança que enfeitiçará a todos que entrarem em seu esconderijo sem avisar? Acreditamos que a criança citada em cada situação acima se trata da mesma criança, aquela que dá lugar ao acontecimento e a um modo de vida potente e vigoroso. Assim sendo, aproximamos a criança benjaminiana ao que Larrosa (2021, p. 25) discorre sobre o sujeito da experiência:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

Considerando, pois, a descrição de Larrosa (2021), a criança presente nas memórias inventadas de Manoel de Barros e na narrativa benjaminiana é, sem dúvidas, sujeito da experiência. Ela é ponto de abertura e chegada que dá lugar à infância, à inventividade e aos

afetos. Portanto, que façamos dessa travessia de coleções um lugar transformador e potente que nos alcance, nos afete e amplie nossos repertórios, potencializando, sobretudo, nossas experiências porque “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodere de nós, que nos tomba e nos transforma” (Heidegger, 1987, p. 143 *apud* Larrosa, 2021, p. 27).

2.1.1 Imagens traçadas da infância: em coleções

Nenhuma coleção se tornará velha e obsoleta, uma vez que o colecionador sempre terá um sentido para ressignificá-la conforme seus desejos, conhecimentos e aspirações. Da mesma forma são as linhas, os pensamentos e as imagens que foram traçadas ao longo da história, não os eliminaremos da nossa coleção. Para a construção de uma cartografia da infância, faz-se necessário esse movimento de revelar as imagens produzidas e a noção de infância a elas ligada. Nesse sentido, Tebet (2017, p. 135):

Se remete a imagens traçadas no interior dos Estudos das *Crianças*, que se dedicam a pensar a relação entre as crianças e seu desenvolvimento, bem como se volta para imagens de crianças traçadas pelos Estudos da *Infância*, cujo interesse se concentra em estudar as relações entre a infância e a sociedade, e onde se fazem importantes as contribuições da sociologia.

No contexto dos Estudos das Crianças, encontramos uma coleção de imagens que pensa na relação entre a criança e seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como uma etapa da vida humana pela qual o indivíduo sofrerá um processo evolutivo, um vir a ser. Partindo dessa premissa, a imagem da infância vai sendo construída a partir de ideias e conceitos inventados dentro de uma lógica que tem o intuito de proteger, cuidar, amparar e defender, na direção de tornar a criança um adulto. Tais percepções apresentam um caráter prescrito e disciplinador que coloca as crianças em uma condição de inferioridade em relação aos adultos.

Nessa perspectiva, iniciamos com a imagem de criança apresentada por Platão em sua obra *A República*, onde ele realça a importância da educação da criança. O filósofo elucida que o infante é um ser que será moldado pela educação, transformado pela história, é matéria prima dos políticos e filósofos, é utopia (Kohan, 2018). Para atender aos anseios e projetos da pólis grega, a ação educativa é necessária para a construção da disciplina intelectual dos seres humanos e, sobretudo, no conhecimento da realidade verdadeira. Conforme o filósofo grego:

(...) os que não receberam educação nem experiência da verdade jamais serão capazes de administrar satisfatoriamente a cidade, nem tão pouco aqueles a quem se consentiu que passassem toda a vida a aprender – os primeiros, porque não têm nenhuma finalidade na sua vida, em vista da qual devem executar todos os seus actos, particulares e públicos; os segundos, porque não exercerão voluntariamente essa atividade, supondo-se trasladados, ainda em vida, para as Ilhas dos Bem-aventurados? (Platão, 2001, p. 322).

Numa linguagem eminentemente filosófica, Platão define a educação e exprime sua finalidade na vida humana. Para o filósofo, a atividade educativa se traduz numa arte que desperta o desejo pela sabedoria, que garante aos seres humanos a ascensão do conhecimento e da racionalidade. Por essa razão, ao constituir um novo modelo de sociedade, Platão não posterga o ideal pedagógico e ético que fundamenta sua obra política.

As grandes linhas pedagógicas da filosofia platônica versam pelos caminhos da ética, dando ênfase à formação plena do indivíduo virtuoso e esta deve ser ofertada desde a sua mais tenra idade porque “o princípio de toda obra é o principal...porque então se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa” (Platão *apud* Kohan, 2018, p. 54). A busca pela excelência humana é, de fato, o cerne da argumentação política de Platão, que visa esclarecer, portanto, que a excelência só poderá ser alcançada para quem tem uma íntima e considerável relação com o saber. Então, o conceito de infância que podemos extrair dessas passagens é claro. Ela é, segundo Platão, “uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro” (Kohan, 2004, p. 1). Como podemos perceber, Platão inaugura a visão “etapista” da infância e atribui à educação, com sua marca normativa, política, estética e ética, o poder de transformar e moldar a criança como um ser que não é, mas vai se tornar. Seria, portanto, uma espécie de projeto que prioriza e tem a educação como ferramenta para realizar tais sonhos (Kohan, 2004).

Outra imagem de criança muito conhecida no campo da educação, que se aproxima do pensamento de Platão, é o do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1995, p. 10-11), em sua obra *Emílio, ou da Educação*. O autor escreve:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade a assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dados pela educação. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza, o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens [...].

Embora tenha sido um dos primeiros filósofos a pensar a criança naquilo que ela é, Rousseau promove a criança ao status de pessoa, as reconhece “como uma classe específica de seres com necessidades e desejos e mesmo direitos” (Tebet, 2013, p. 18), afirmando a infância como uma fase de inocência, na qual a criança precisa ser assistida e mediada para o desenvolvimento de suas faculdades e órgãos. Nesse sentido, a educação, portanto, é necessária para o seu desenvolvimento, será ela, segundo o filósofo, que lhe dará todas as coisas que precisará quando chegar na fase adulta. Notamos que o filósofo demonstra uma preocupação maior pelo processo educativo e pelo que a criança poderá desenvolver através desse processo.

De acordo com Tebet (2013), a construção de uma imagem sociológica da criança como uma figura inocente, fundamentada na obra *Emilio, ou da Educação*, de Rosseau, escrita no século XVIII, reflete, portanto, nos moldes da educação contemporânea a ideia de que a criança é a preocupação de todos e que, de certo modo, constitui um investimento realizado no futuro.

No discurso pré-sociológico da criança inocente dos séculos XVIII e XIX, estão os fundamentos da educação contemporânea centrada na criança, da provisão de necessidade especiais das creches e jardins-de-infância, da alimentação, da demanda, e de toda uma série de estratégias de educação da criança que são adaptadas às necessidades de cada indivíduo (James; Jenks; Prout, 1998, p. 15 *apud* Tebet, 2013, p. 19).

Ainda no campo dos Estudos das Crianças, Tebet (2018) apresenta a imagem da criança naturalmente desenvolvida, delineada na epistemologia genética de Jean Piaget. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como etapa da vida, “o foco são as crianças e o seu desenvolvimento rumo a um modelo de ser humano adulto e portador de uma racionalidade abstrata” (Tebet, 2018, p. 1013). Nessa visão, a criança desenvolverá a autonomia e a racionalidade passando pelos estágios de desenvolvimento os quais perfazem todo o seu processo evolutivo, da superação da imaturidade a um modelo de racionalidade adulta já definida.

Piaget define os três primeiros estágios que antecipam a infância como o “Período de Lactância”, “caracterizado como aquele período anterior à infância e ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento” (Tebet, 2018, p. 1014). Após os primeiros reflexos, a criança desenvolverá os primeiros hábitos motores e, conseqüentemente, chegará ao estágio sensório motor que se estenderá, segundo Piaget, até o desenvolvimento da linguagem, inaugurando, assim, o “período da infância”.

É sabido que o período da infância, de acordo com Piaget, se inicia a partir do segundo ano de vida e se prolonga até os 12 anos de idade, quando os seres humanos deixam de ser crianças e passam a ser considerados adolescentes. Dessa forma, a infância elucidada na teoria

piagetiana pode ser compreendida como uma etapa da vida a ser superada, onde a cada fase a criança desenvolve a cognição e, simultaneamente, a racionalidade. Tal desenvolvimento, como citamos acima, acontece naturalmente, ou seja, os elementos do contexto social, cultural e histórico da criança são desconsiderados.

Diante do que foi exposto, as imagens apresentadas anteriormente nos deslocam a pensar sobre as infâncias e as crianças compreendidas numa lógica de subordinação. A criança seria mesmo um ser inocente e sem força? Podemos, ainda, compreendê-la a partir de uma lógica de inferioridade e superfluidade? Um ser que não está pronto e que precisa se desenvolver? Qual seria o lugar da criança na infância? Para a edificação racional, é preciso, de fato, um processo formativo de caráter disciplinador que trivializa suas paixões e desejos?

Considerando as imagens apresentadas, destacamos que todas elas compartilham de uma ideia comum, a de que a criança não é compreendida em sua verdadeira condição de infante; fala-se em criança sem infância. Como podemos perceber, o foco é o adulto. A criança, de certo modo, tem sua força e presença amortecidas, desde cedo ela é educada para se adaptar aos valores dominantes que não consideram a infância enquanto experiência e a concebem como uma etapa da vida humana a ser superada.

Seguimos infantilmente perguntando: afinal, como podemos pensar a criança? Que outras imagens podem ser produzidas a partir de nossas práticas e discursos? Como elas são informadas? Nessa perspectiva, adaptá-las aos valores e comportamentos dominantes não contribui negativamente para a produção de corpos dóceis? De acordo com Foucault:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder (Foucault, 2004, p. 28 *apud* Berle, 2013, p. 16).

Considerando o pensamento de Foucault (2004), a criança não seria inocente nem má, mas sim produto de aparelhos de poder/saber que se sustentam a partir de procedimentos de punição,

vigilância, castigo e coação. Nesse sentido, a criança tem sua infância despercebida e ela, por sua vez, é produzida pela disciplina exacerbada que controla sistematicamente sua existência e sua condição de infante. Dessa forma, muitos esconderijos vão entrando em extinção, porque um esconderijo sem criança e sem infância perde a beleza e o encantamento, torna-se apenas um lugar pouco ou quase nada explorado. “A solidão, a espera e a incompreensão são as características da criança que vai buscar seus aliados no mundo das coisas. Para ela, a realidade exterior é um prolongamento do seu próprio corpo” (Castro, 2010, p. 248). E mesmo essa realidade exterior sendo interdita, a criança criará novas imagens e configurações para poder experienciá-las, e é nesse espaço de criação, de acontecimentos e experiências.

Assim, daremos continuidade a nossa coleção para apresentar outras imagens que se desvelam na perspectiva dos Estudos da Infância. Muitos debates são propostos acerca da infância, ela é pensada e discutida a partir de diferentes vieses. Conforme Tebet (2019), alguns autores se propõem a pensar a infância em uma perspectiva sociológica, que pode orientar nossas ações, discursos e percepções a respeito das crianças. Nesse sentido, a autora desvela algumas imagens de crianças que a sociologia da infância vem produzindo. Ela destaca: a criança produtora de cultura; a criança como grupo minoritário; a criança como parte da estrutura social geracional denominada “infância” (Tebet, 2019, p. 138).

As imagens sociológicas traçadas por Tebet (2019) foram encontradas em algumas obras de James, Jenks e Prout (1998), as quais foram debatidas em sua tese de doutorado. Elas são produzidas a partir de uma ideia de infância concebida como objeto sociológico e construção social que instaura uma nova forma de compreender a criança em suas relações com a cultura e a sociedade. E, por último, a autora destaca alguns autores como Agamben, Kohan, Benjamin e Abramowicz, que nos apresentam a infância como “condição humana”, “experiência” e “acontecimento intempestivo”, que se distancia da idade e de uma temporalidade meramente cronológica (Tebet, 2019).

Na perspectiva dos bons encontros, essa última imagem compõe nossa coleção, potencializando, assim, a discussão sem, contudo, descaracterizar as demais, trazendo mais elementos que possibilitem uma maior compreensão acerca da infância e de como ela se relaciona com o tempo e a experiência. Dentre os interlocutores teóricos mencionados pela autora, destacamos Agamben (2005), que em sua obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, não descarta a ideia de que a teoria da experiência é, também, uma teoria da infância. Sobre essa relação, o filósofo formula algumas questões que nos deslocam a pensar sobre o lugar da infância, nos interrogando: “existe algo como uma in-fância do homem? Como é

possível a in-fância como fato humano? E se é possível, qual é o seu lugar?” (Agamben, 2005, p. 58).

O lugar da infância, conforme Agamben, não pode ser buscado antes e independentemente da linguagem, pois a infância coexiste originalmente com a linguagem. A infância, pois, se encontra no lugar do indizível, lá onde não se consegue falar, “onde os nomes nos faltam, onde a palavra se parte em nossos lábios” (Agamben, 2005, p. 13), ela, portanto, situa-se num mundo simbólico que, para o filósofo contemporâneo, é o pensamento e a própria experiência.

Nesse movimento, nos aproximamos do pensamento de Benjamin porque, na maioria de seus escritos, ele traz reflexões sobre a história, infância e experiência. Tais conceitos não são elaborados de forma sistemática em suas obras, podemos encontrá-los em fragmentos, uma vez que “não há, em Benjamin, um sistema filosófico: toda sua reflexão toma a forma do ensaio ou fragmento – quando não se trata da citação pura e simples, com passagens retiradas de contexto e colocadas a serviço de sua própria dinâmica” (Löwy, 2002, p. 199). Nos textos ensaísticos benjaminianos, as ideias de infância, criança e experiência são discutidas e nos chamam atenção para essa discussão. Segundo o filósofo, é na infância que habita um mundo de possíveis, onde reside a capacidade de reconhecer o novo, um lugar de estranheza e possibilidades que constitui, pois, um espaço simbólico:

Tarea de la infancia: introducir el nuevo mundo en el espacio simbólico. Pues el niño puede hacer aquello de lo que el adulto es completamente incapaz: reconocer lo nuevo. Para nosotros las locomotoras tienen ya un carácter simbólico, porque las encontramos en la infancia. Para nuestros niños lo tienen sin embargo los automóviles, en los que nosotros sólo hemos captado el lado nuevo, elegante, moderno, desenfadado.
[...] A toda configuración verdaderamente nueva de la naturaleza -y en el fondo la técnica es también una de ellas -le corresponden nuevas “imágenes”. Toda infancia descubre estas nuevas imágenes para incorporarlas al patrimonio de imágenes de la humanidad (Benjamin, 2005, p. 395).

A tarefa da infância é introduzir o novo mundo em um espaço simbólico; esse novo, portanto, é reconhecido pela criança o que seria para o adulto, segundo Benjamin, uma tarefa impossível de fazer, uma vez que as crianças elaboram uma forma simbólica do mundo que lhes é própria, elas são capazes de vivenciar uma experiência verdadeiramente infantil porque atribuem sentidos ao mundo que as circunda. Elas recriam e inventam de forma legítima e genuína novas formas de interpretar as relações sociais e a cultura, vivendo de forma autêntica o seu mundo menor, fora da lógica de um mundo maior e majoritário.

Esse mundo aberto à novidade é atravessado por uma temporalidade que acolhe a infância e a criança. É um tempo de intensidades e acontecimentos que é percebido através de

como as crianças o experenciam através de suas brincadeiras, construções e caçadas infantis. Falamos de um tempo que potencializa a força do viver infantil, “o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência” (Kohan, 2007, p. 114 *apud* Araújo *et al.*, 2021, p. 7).

Sobre os tempos da infância, seguimos ampliando nossa coleção...

2.2 INFÂNCIA E TEMPO: partes de uma coleção

Eu não amava que botassem data na minha existência.
 A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser (Barros, 2006, p. 36).

A epígrafe que inaugura este texto nos conduz a um movimento de reflexão sobre o tempo. Como pode-se perceber, tempo e infância formam um par poético harmônico. Em sua obra “Memórias inventadas - A segunda infância”, Manoel de Barros, na condição de um eterno infante, nos conduz aos começos e (re)começos, às experiências com o que “eu sou quando”, uma teoria fantástica que não permite quantificar o tempo, mas sim ressignificá-lo com as experiências, invenções e os novos aprenderes. O poeta viaja com as palavras e torna-se infante ao visitar suas memórias, nos transportando junto com ele nessa aventura infantil, poética e temporal.

Pensar as infâncias tem a ver com a possibilidade de instaurar uma certa relação com o tempo, de uma temporalidade que seja possível transver a infância a partir da lógica da presença e não da ausência. Pensar a criança como um ser que inaugura novos e outros sentidos de expressões, que supera a ideia de um sujeito do futuro, que se transformará e se moldará com o tempo. Nessa perspectiva, Lyotard (1997 *apud* Kohan, 2010, p. 133) profere:

A infância não é apenas, ou sobretudo, uma etapa da vida, algo que transcorre num tempo cronológico e, sucedendo, supera-se. Ela habita, sem ser percebida, toda palavra como sua condição, como uma sombra, como um resto, como uma diferença não percebida. A consciência e o discurso

procuram negá-la, afastá-la, fazer de conta que não existe, mas justamente nesse próprio ato a constituem como perdida.

A ideia de infância é fragmentada quando a sua relação com o tempo é pensada tão somente a partir de uma lógica majoritária, a qual não compreende a criança como um ser capaz de conhecer o mundo enquanto o cria e que, no ato da criação, nos dá a pensar sobre a verdadeira realidade, um modo de habitar sem perceber. A compreensão da criança como um ser incompleto, que vive sob a projeção do tempo futuro, descaracteriza a infância e reduz sua potencialidade enquanto uma condição da existência humana. Dessa forma, “ampliar os horizontes da temporalidade” (Kohan, 2004) nos permite problematizar a questão infância e sua relação com a experiência educativa na escola, superando os discursos e as práticas que situam a infância e as crianças dentro de uma temporalidade cronológica mediada por adultos enrijecidos.

Para uma ampliação do entendimento da relação experiência, tempo/temporalidade e infância (na escola), elucidaremos três palavras oriundas do riquíssimo vocabulário grego e seus respectivos significados para referirem-se ao tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*. De acordo com Kohan (2007, p. 86 *apud* Araújo *et al.*, 2021, p. 6):

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro. [...] Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. [...] Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis nem sucessiva, intensiva.

Com a definição apresentada por Kohan, compreendemos que o tempo *chrónos* é quantificado, sucessivo e numerado. É, pois, o tempo que quantifica e numera o movimento, que define a relação entre os movimentos passados e os movimentos que estão por vir; é o tempo que não para. Se pensarmos dentro de uma lógica concreta, o tempo da escola é, sem dúvida, o *chrónos*, um tempo privilegiado na organização dos tempos pedagógicos que estruturam as ações, planejamentos e organizam o cotidiano das crianças sem dar abertura a outras temporalidades.

Contudo, pode-se afirmar que o *chrónos* é esse movimento sucessivo que a escola contemporânea preserva em sua organização. Ainda nessa discussão, temos o tempo chamado de *Kairós*, que se traduz por oportunidade. Enquanto o *chrónos* é um tempo indiferenciado e quantitativo, o *Kairós* é aquele que está relacionado à experiência de um momento oportuno,

uma forma qualitativa do tempo. Um terceiro termo para designar o tempo, chama-se de *Aión*, que é o tempo da experiência, “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, “crianças”)” (Kohan, 2004, p. 2). É o tempo que não se sucede e não quantifica. *Aión* é uma temporalidade intensiva que preza a qualidade do tempo da vida humana e da experiência; é o tempo que está aberto à novidade, à escuta atenta e a outras possibilidades de existência.

Mediante as três definições de tempo apresentadas, nos questionamos: em que sentido a temporalidade *aiónica* potencializa o pensar sobre as infâncias e as crianças? O tempo *Aión* é, portanto, considerado um tempo da infância, aquele que potencializa a experiência, que respeita a natureza da criança e seus devires. Como nos alerta Hoyuelos (2020, p. 22 *apud* Araújo *et al.*, 2021, p. 4), o tempo do infante “é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir; fluxo e trajeto que são vitais”. O tempo da criança é o tempo presente, um tempo intenso e possível para experienciar suas infâncias.

Como podemos perceber, os três tempos supracitados acima atravessam nossas experiências no cotidiano escolar, uma temporalidade não anula a outra, elas se cruzam e habitam o *espaçotempo* da escola. No entanto, se faz necessário pensar sobre essas temporalidades e dar abertura àquelas que compreendem as crianças, interrompendo o tempo linear e sequencial para dar tempo ao tempo da infância. Dessa forma, a escola “se tornará um *espaçotempo* propício para a escuta das crianças e servirá de palco de habitação dos tempos da infância” (Araújo *et al.*, 2021, p. 22), onde elas poderão ensaiar possibilidades outras, pois “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (Larrosa, 1998, p. 187), que através das experiências do brincar, do movimento e das descobertas são capazes de superar a rigidez do tempo *chrónos*, que está ligada à produtividade e à fragmentação de um tempo que esgota tais experiências do seu cotidiano.

Diante disso, quando pensamos no *espaçotempo* da escola atual, a interrupção do tempo cronológico seria uma tarefa possível? Que tempo que nos é dado? Que tempo e de que experiências se constitui a docência dessas professoras? Parrini (2016, p. 77 *apud* Araújo *et al.*, 2021, p. 15) discorre sobre tais questões:

O fazer e o saber das crianças precisam de tempo para serem observados e interpretados; cada momento utilizado para substituí-lo é tempo durante o qual dispomos de menos olhos para olhá-las, ouvidos para escutá-las, sorrisos para acompanhá-las e incentivá-las nas pequenas e grandes aventuras que habitam seus horizontes em ação.

Acompanhar as crianças, observar seus ritmos, parar para ouvi-las e compreendê-las requer um tempo aberto ao inusitado, que não fragmente as experiências de aprendizado vivenciadas pelas crianças. Na medida em que as/os educadora/es vivenciam com as crianças o tempo infância, o tempo cronológico é invadido, tornando-se possível experienciar situações outras de aprendizagens que se desviam de uma pedagogia tradicional, baseada em prescrições que não acolhem o que a infância pode nos apresentar.

Sobre a possibilidade de interrupção do tempo *khrónos*, o autor Daniel Munduruku, em sua obra “O homem que roubava horas”, narra a história de um velho homem que tinha como companhia alguns cachorros, ele parecia um palhaço, vestia-se com roupas coloridas e bem vibrantes, vivia andarilhando pelas ruas, roubando as horas das pessoas. Era um homem diferente que, em sua diferença, mudou a forma como as pessoas à sua volta se relacionavam com o tempo e com elas mesmas.

Um dia ele desapareceu e todas/os começaram a sentir sua falta, começaram a questionar sua ausência; a praça era o ponto de encontro para “perder” um pouco do tempo cronológico e ganhar o tempo da experiência e do encontro. De repente, com a praça repleta de gente, o homem apareceu e exclamou:

- Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo! (Munduruku, 2007, p. 25).

O autor, através de sua narrativa, nos apresenta um personagem que se aproxima de uma temporalidade *aiônica*, este, por sua vez, tinha a audácia de parar as pessoas na praça para lhes perguntar a hora; ele era o novo estranho, que causava espanto naquelas/es que por ali transitavam (Oliveira, 2014). Depois cria-se um novo tipo de vínculo, as pessoas passaram a ocupar mais aquela praça e apreciar o jeito menino do homem que roubava horas, o responsável por interromper o tempo *khrónos* e possibilitar um tempo mais oportuno e intenso para ser experienciado.

A narrativa é um convite à reflexão sobre como nos relacionamos com o tempo e com nós mesmos. No contexto da sociedade contemporânea, considerando o modo como organizamos a vida cotidiana nas escolas, notamos que o tempo *aiônico* nos escapa, esgotando a experiência e o encantamento, dando espaço a vivência de uma temporalidade majoritariamente acelerada, um “tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza

a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade” (Barbosa, 2013, p. 216).

2.3 PENSAMENTO “DESORDEIRO” ENTRE INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA

O pensamento desordeiro é como uma criança que se alegra ao brincar e, distraidamente, explora o seu mundo, um mundo que se inova a cada brincadeira inventada e experienciada, um mundo continuamente criado por meio de encontros que se distanciam da lógica majoritária. Benjamin (1987, p. 39) afirma que para uma criança desordeira “tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho”. Nesse sentido, o pensamento desordeiro se encaixa bem com o nosso desejo de compor uma pesquisa que se desvincule dos moldes limitantes e dos pensamentos que não vão além das representações, mas que nos possibilite cartografar, através dos encontros, as imagens múltiplas e transformadoras da criança a partir de seus dizeres, aprenderes e fazeres no cotidiano da escola.

É na arte do encontro que suscitam as experiências. E os pensamentos, por sua vez, surgem da experimentação e da criação. “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre aquilo que está em processo de surgimento- o novo, extraordinário e interessante que substitui a aparência de verdade e que é mais exigente do que ela” (Deleuze e Guattari, 1994, p. 111 *apud* Olsson, 2019, p. 31). Quando pensamos a partir da experiência criamos um olhar mais atento e sensível que se desvia daquilo que já sabemos sobre a criança e suas infâncias. Pensar, nessa perspectiva, é como caçar borboletas, é envolver-se numa aventura envolvente em busca do novo, do extraordinário e do inesperado.

Nos extratos apresentados por Walter Benjamin em “Rua de mão única”⁴, o filósofo narra os acontecimentos protagonizados pela criança e utiliza alguns elementos para retratar a infância ou as infâncias. Diante disso, nota-se que seu pensamento é tramado pela experiência. No canteiro de obras, Benjamin apresenta a imagem de uma criança que vivencia uma experiência extrassensível que se manifesta na forma como ela habita aquele local e como se relaciona com os elementos presentes. Conforme Walter Benjamin (2009, p. 103-104):

⁴Os textos de Walter Benjamin em *Rua de Mão Única* são montagens, colagens de palavras, miniaturas, memórias materializadas em títulos que anunciam seus fragmentos e remetem a uma cidade, por cujas ruas, não obstante, nunca se tenha caminhado – cidade essa inquieta com sua aposta de futuro, mesmo que hoje esse futuro represente o passado. “Trata-se de enredos atravessados por uma subjetividade marcada por um tempo navegante em outra perspectiva do que é história, do que é passado e do que é infância” (Nascimento, 2022, p. 5).

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.

No excerto acima, o autor nos convida a pensar sobre a criança e, mais uma vez, a aproximamos da figura do colecionador, ambos se situam no mesmo terreno o qual se deixa habitar pelas experiências que os atravessam. De um lado, a criança brincando com objetos que foram desprezados do seu contexto de criação, mas que para ela tem um valor e um sentido transformador. Do outro lado, temos o colecionador que, mesmo habitando uma temporalidade diferente da criança, consegue se deleitar com os objetos que fazem parte do arranjo de sua coleção, que também estão desligados de suas funções originárias, mas algo em comum os atravessa: a experiência.

A experiência é uma categoria importante para ser pensada, principalmente, quando relacionamos à criança, às infâncias, à educação, à escola e suas temporalidades. Como mencionamos no início deste texto, pensar também é experimentar, “não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras” (Larrosa, 2015, p. 16-17). Assim, compreendemos que as palavras estão relacionadas ao que somos, ao que nos acontece e o que nos passa, não pensamos com pensamentos, mas sim com as nossas palavras (Larrosa, 2015), e elas são uma representação de como nos colocamos diante do mundo e os sentidos que atribuímos às nossas experiências com o outro e com nós mesmos. Assim:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (*ibid.*).

Sobre as palavras, em seu sentido concreto, Manoel de Barros aprendeu a brincar mais do que trabalhar com elas. Ele diz: “comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam” (Barros, 2006, p. 31). Para o autor, as palavras não se reduzem à mera

função de informar, elas compõem gestos, sentidos, significados e entoam cantos quando brincamos com elas e não as engavetamos. O poeta deixa bem claro sua peraltagem no ato de escrever. Em suas “memórias inventadas”, por exemplo, a meninice é estampada, a experiência com as palavras e a poesia reacendem a criança que fomos e a infância que nos atravessa.

Intentamos, nessa coleção *Infância*, compor uma escrita mais sensível e menos “desubjetivante. Assim como Manoel de Barros, queremos aprender essa brincadeira de recriar com as palavras, como uma criança que se deleita ao brincar na areia, tudo para ela se torna grandioso, mágico e simples ao mesmo tempo; a invenção ganha vida, potência e significado. Tudo isso, portanto, se traduz em experiência.

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2015, p. 18).

Larrosa (2015), em sua experiência com as palavras, converte a experiência em algo maior, que não se encaixa em conceito ou em uma ideia distinta. Segundo o autor, a experiência é algo que nos passa, que nos acontece, que nos atravessa e nos envolve independentemente do tempo e do espaço. Então, compreendemos que a experiência não se traduz nas coisas que passam e acontecem com o sujeito e que são, de um certo modo, transformadas em narrativas escassas de experiências, como já observava Walter Benjamin.

A pobreza de experiência que caracteriza o nosso mundo é expressa no cotidiano e revelada através de nossas ações que, muitas vezes, são medidas e controladas por uma temporalidade que sucumbe a experiência, distanciando-se do acontecimento, das possibilidades de encantamento com o estranho e com o novo, do começo e da própria infância. Acerca disso, profere Agamben (2005, p. 65):

Experienciar significa necessariamente, nesse sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra.

Seria, portanto, a infância o lugar da experiência? Ou a infância do homem é a própria experiência? Segundo Agamben (2005), ao reentrar na infância como pátria transcendental da história, a experiência torna-se possível, ela acontece. É no lugar da infância que inauguramos

a linguagem, uma experiência “que se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências, em outros temores e em outros cantos” (Larrosa, 2015, p. 7).

Desse modo, ao problematizarmos a categoria infância, não poderíamos separar a categoria experiência, principalmente quando intentamos apresentá-la “como um significante suscetível de desencadear profundas emoções em que lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento” (Martin, 2009, p. 15-16 *apud* Larrosa, 2015, p. 10). A experiência ressoa em outras experiências, em outros cantos e em outras emoções. Por essa razão, desejamos realizar uma pesquisa que seja uma experiência aventureira, que seja canto de subjetividade, canto infantil, cantos colecionadores, cantos de caçadores de borboletas e cantos sensíveis, desses que conseguem ir além do conhecido. Ir além do conhecido é se propor ao novo, é fazer da pesquisa um acontecimento que não seja dado de forma de choque, de estímulo instatâneo ou na forma de vivência fragmentada e pontual. Segundo Larrosa (2015, p. 25),

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

As experiências que nos acontecem e nos tocam transformam, de certo, a nossa forma de perceber o mundo e suas composições, nos permitindo habitar um tempo possível para avivar nossa humanidade. É assim que desejamos, a partir da nossa coleção infância, cultivar a arte do encontro com as crianças, suas experimentações e intensidades. Nesse sentido, ariscar-nos-emos realizar uma conexão entre os acontecimentos e experienciar, nesta coleção, um tempo possível para cartografarmos os movimentos e as contribuições dessa relação entre infância, experiência e temporalidade para pensar e (re) habitar a escola com as crianças, desde suas próprias experiências cotidianas no contexto escolar.

2.4 A *SKHOLÉ* COMO *ESPAÇOTEMPO* DE EXPERIÊNCIA

Na obra “Em defesa da escola: uma questão pública”, Jan Masschelein e Maarten Simons (2014, p. 3) apresentam argumentos contundentes em defesa da escola. Os autores

deixam claro que muitas das alegações contra a instituição escolar são fomentadas pelo medo e ódio contra uma de suas características que é essencial:

[...] a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

A ideia da skholé oferecer tempo livre nasce, entre os gregos, como um espaço onde a experiência com o tempo se dá através de um movimento coletivo e igualitário. O tempo livre se traduz na liberação de um tempo possível para os habitantes desenvolverem suas potencialidades e, assim, transformarem o mundo a partir de um exímio processo de superação e renovação o que, por sua vez, contribui para a criação de um novo modo de habitar a escola.

Pensar de “modo maior” a infância, a experiência e o tempo nos oportuniza pensar a escola - seu espaço, seu tempo e, sobretudo, como podemos habitá-la ao lado da infância e do tempo da infância. Assim, pensamos a skholé como “o local onde o mundo se des-fecha e a potência se des-cobre” (Kohan, 2017, p. 77), como um lugar possível de encontros, onde ainda podemos encontrar a/as infância/s, quiçá um canteiro de obras habitado por crianças que se transformam em caçadoras de borboletas, que inventam um mundo de possíveis, um mundo menor onde a experiência se legitima e o tempo é experimentado de forma aiônica e com mais liberdade.

A skholé, assim como nos apresenta Jan Masschelein e Simons, não reproduz a ordem social (Kohan, 2012), ao contrário, ela se alicerça em tempos e espaços diferenciados, mas que, de alguma forma, não exclui os espaços e tempos sociais. Conforme Masschelein (2014), a skholé apresenta quatro importantes características, a primeira delas é a *suspensão*.

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo. O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado.

O ato de suspensão oferece a possibilidade do habitante - a criança - vivenciar um *espaçotempo* igual para todos/as, um espaço onde o tempo experienciado interrompe o tempo

predominante no campo social, econômico e político. Nesse movimento, a escola cria igualdade, na medida em que se constrói tempo livre, baseando-se no presente e na presença. O tempo *khrónos*, que habita excessivamente a escola, contribui para uma dinâmica acelerada, transformando-a em um espaço onde o tempo livre que nos é oferecido é limitante e restrito, onde não há o presente, a experiência contada é a do passado e as crianças são preparadas pensando no tempo futuro, um tempo de preparação para um fim exterior a instituição escolar. “É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar” (Kohan, 2019 *apud* Tebet, 2019, p. 13). A maior potência e possibilidade de uma criança está no brincar, no tempo *aiônico*, que é o próprio tempo da infância e da experiência.

Em segundo lugar, Masschelein (2014) apresenta a escola como um espaço-tempo de profanação. Neste momento, citaremos novamente as figuras do colecionador e da criança narradas por Walter Benjamin, para fazermos uma analogia a tal característica. Ambos criam um novo mundo, novos inícios e sentidos. Até poderíamos definir como um mundo de possibilidades que não aprisiona, mas liberta e os incita a profanar. O colecionador, por exemplo, transforma o objeto de sua coleção, desligando-o do uso habitual, criando, assim, outros significados e novos sentidos. Assim sendo, a escola como um *espaçotempo* de profanação proporciona uma outra experiência com o tempo, uma experiência liberada daquela considerada sagrada pela sociedade. “Na escola, as palavras, as verdades, os saberes são de alguma forma liberados de seu uso dominante e dispostos para uma nova re-apropriação e criação comum” (Kohan, 2015, p. 12).

Em terceiro lugar, a escola se revela como um *espaçotempo* que produz atenção, isto é, ela é capaz de dar um novo sentido ao mundo e suas composições, o que antes não era percebido e considerado importante passa a ser visto com um novo olhar e novos significados são atribuídos, transformando, assim, o modo como os sujeitos passam a habitá-la.

A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. Ela faz alguma coisa, ela é ativa (Masschelein e Simons, 2014, p. 26).

Uma vez sendo despertada a atenção para com o mundo, os/as que habitam esse lugar passam a profanar e suspender o modo social de olhar e compreender as coisas, abre-se espaço

para o novo e para as novas descobertas, atentando-se a uma nova forma de experienciar o mundo, como quem está experimentando algo pela primeira vez, movido/a pelo encantamento e pelo desejo de conhecer. Como nos diz Masschelein e Simons (2014), a escola é um lugar ativo, que torna seus habitantes atentos. Permitindo reconhecer que ela é um mundo de possibilidades, até poderíamos fazer uma relação da escola com a Terra, quando Walter Benjamin (1988, p. 18) diz que ela “está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis”, só não podemos impedir a atividade de seus habitantes, é importante que se sintam irresistivelmente atraídos/as por tudo que a compõe.

A quarta característica atribuída à escola como tempo livre é o amor público. “O amor de que estamos falando aqui não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (Masschelein e Simons, 2014, p. 39). A escola, nessa perspectiva, torna-se um espaço-tempo onde é experimentado, de forma coletiva, o amor pelo mundo do jeito que ele é, tal sentimento é expressado no cuidado com o outro, nos encontros que embelezam e revigoram a vida da escola e fazem dela um mundo de possíveis, ressignificado a partir do modo como convivemos e invencionamos os caminhos. Segundo Berle (2015, p. 11),

A partir de um mundo comum – de algo que já está aí e que pode ser compartilhado – a escola seria o tempo/espaço que proporciona o encontro com a possibilidade da “inventividade”. Para isso é preciso confiar na infância, pressupor uma imagem potente e afirmativa da infância, como outro, estrangeiro, ser que fala uma outra língua e não um ser menos, em desenvolvimento, com possibilidades, em outras palavras, um ser a futuro.

Uma escola habitada por infâncias é movida pela força da inventividade e do devir criança, ela é a que mais se aproxima da experiência de suspensão, profanação, atenção e amor público, explicitada por Masschelein e Simons (2014). “É bastante evidente que nas escolas não há condições para uma experiência escolar do tempo, no seu sentido originário” (Kohan, 2015, p. 171). A experiência do tempo vivenciada em nossas escolas ainda é fragilizada pela dificuldade que se tem em suspender um tempo e um espaço comum, em profanar o sagrado, em produzir uma atenção para um mundo e suas composições, para desenvolver o amor público e proporcionar o encontro com a inventividade.

Nesta coleção infância, pensar a escola enquanto tempo livre nos permite realçar a importância da inventividade. “Entre tantos desafios e demandas que se colocam para a escola, talvez encontremos lugar para mais um: que ela volte a ser um espaço onde se possa perder tempo, onde se possa habitar o tempo presente (...)” (Kohan, 2019 *apud* Tebet, 2019, p. 13-14)

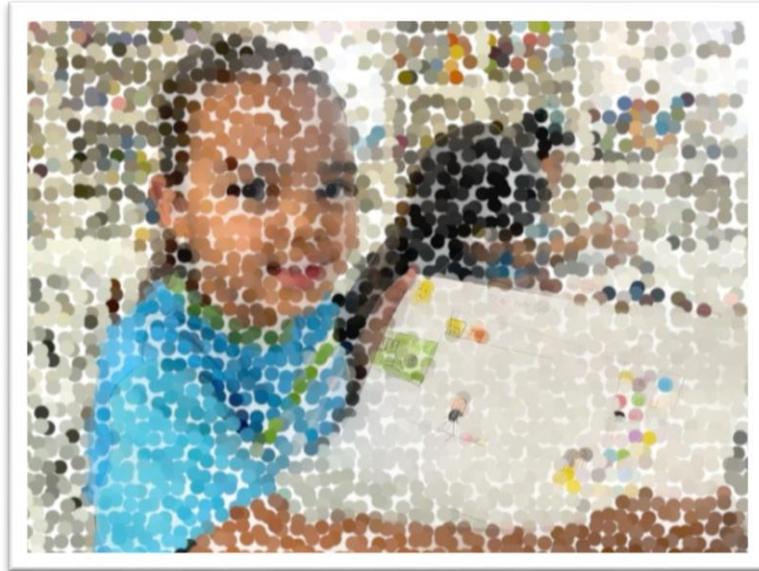
para que possamos buscar novos sentidos e ficarmos mais próximos da infância. Manoel de Barros (2003) dedica-se a falar poeticamente de um lugar onde podemos encontrar infâncias que se ascendem a cada ato invencionado, o poeta se transforma em caçador, não de borboletas, como narra Walter Benjamin, mas sim de “Achadouros de Infâncias”. É no seu quintal onde ele vivencia o tempo livre enquanto um lugar que produz atenção para um mundo menor e, conseqüentemente, mais infantil. Ele diz assim:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (Barros, 2003, p. 49).

E se nós pudéssemos pensar na importância de uma experiência escolar que se aproxime mais da infância e de suas invencionices? A invenção não anula o real, ao contrário, ela se mantém ao lado da verdade; ela, por sua vez, se revela como condição da verdade infantil Kohan (2004). Por essa razão, não podemos nos distanciar da infância, se faz necessário estar ao lado dela e pensar em um mundo menor que possa acolhê-la: a escola com tempo livre seria esse mundo, aquele capaz de potencializar a vida e a infância, de liberar tempo para as experiências, para o instante e o “agora”. Portanto, tanto a skholé quanto o quintal de Manoel de Barros são, enquanto territórios de experiências, lugares abertos à inventividade, à infância e ao acontecimento. Afinal, por que não os trazer para dentro de nossas escolas? Não seria uma possibilidade de pensarmos um tempo mais infantil e termos uma experiência temporal mais inventiva?

3 A ESCOLA, O COTIDIANO E OUTRAS MANEIRAS POSSÍVEIS DE HABITÁ-LA: o que nos dizem as crianças em suas coleções cotidianas?

Figura 3 – Na minha escola tem infâncias!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

[...]

E é sempre o mesmo chão,
a mesma poeira nos versos,
a mesma peneira separando os grãos,
a mesma infância nos devolvendo a palavra
a mesma palavra devolvendo a infância.

E assim,
sem lonjura,
na mesma água
riscaremos a palavra
que incendeia a nuvem
(Couto, 2013, n. p.)

“E é sempre no mesmo chão”, aponta o poeta. Ao apoiarmos nossos pés sobre o mesmo cenário onde múltiplas pessoas, simultaneamente, desempenham diferentes tarefas, sentimos a intensidade do lugar e o quão potente é seu cotidiano. Trata-se da fecundidade do encontro e das experiências que podem ser acompanhadas no território escolar, de um território que é um presente quando nos aproximamos e habitamos para nos aventurarmos em uma pesquisa colecionadora com as crianças e suas infâncias.

São elas, as crianças e as infâncias, que nos lançam o convite para esta coleção. Por isso, andamos “à procura de espaço para o desenho da vida” (Meirelles, 1983, p. 148), um lugar que nos incita às coleções dos movimentos da infância, do acontecimento e do encontro. Acompanhar um cotidiano desenhado pelas crianças suscita em nós algumas possibilidades de extensão, de novas rotas, novos caminhos e novas paradas em meio às multiplicidades de ideias, pessoas, conceitos, histórias, cantos, sabores, cheiros que pairam sobre o *espaçotempo* da escola, uma vez que “do cotidiano fazem parte não só os aspectos rotineiros, mas também o excepcional, o inesperado, a aventura, o sonho” (Carvalho, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, insere na pesquisa uma atitude que defende que não há um lugar de certezas o qual será nosso ponto de chegada. Como cartógrafas, junto às crianças, nos aventuramos no e com o cotidiano experimentando lugares, transitando entre muitos espaços que nos atraíam para o acontecimento, permitindo-nos viver o tempestivo e o inusitado. Pesquisar com o cotidiano, segundo Benjamin (1986), faz-se necessário encontrar caminhos próprios, assim como faziam os novos bárbaros:

O novo bárbaro não vê nada permanente. Mas justamente por isso vê caminhos em toda parte. Onde outros encontram muros ou montanhas, ali também, ele vê um caminho. Mas porque vê um caminho em toda a parte, ele tem de limpar esse caminho em toda a parte. Porque vê caminhos em toda a parte, ele sempre se coloca em encruzilhadas. Nenhum momento pode estar ciente do que o próximo trará. O que existe, ele reduz a entulho, não por amor ao entulho, mas por amor ao caminho que atravessa o entulho (Benjamin, 1986, p. 48 *apud* Carvalho, 2009, p. 23).

Os novos bárbaros, a criança, o caçador de borboletas, o colecionador e o cartógrafo parecem possuir algo em comum, a forma como exploram o mundo e as coisas ao seu redor. Todos eles veem caminhos em toda parte, mas não conseguem ver nada permanente, tudo parece estar em transformação, tudo é novidade, descoberta, coleção de elementos de um devir-mundo. Portanto, para produzir, nessa perspectiva, é preciso desterritorializar e criar brechas para o conhecimento do concreto cotidiano, do espaço, da multiplicidade e dos agenciamentos que ativam o modo de vida e a existência dos seres que sonham com uma vida bonita e potente.

É um caminhar colecionador que desvia nossos olhares para a beleza do instante, mas do instante “como a porta de algo mais profundo que o tempo” (López, 2008, p. 29), que nos dá abertura para viver, sentir e experienciar o que é indizível.

Figura 4 - Instantes de uma coleção



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 5 - Caçadas infantis



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

O acesso às experiências das crianças, no cotidiano escolar, nem sempre nos é dado em palavras, isto é, os gestos, os sorrisos e os olhares e a forma como elas experienciam o *espaçotempo* ilustram a força e os sentidos que a escola tem e representa para elas, como um lugar movente, de intensidades e acontecimentos. Sabendo que:

Os acontecimentos não existem no tempo cronológico, se não que insistem num tempo intensivo. Eles nascem e morrem constantemente, só existe enquanto presente, mas um presente que, à diferença do presente cronológico, é pura intensidade. Segundo Deleuze, trata-se do ‘presente do dançarino, do ator... [...] É o presente da operação pura e não da incorporação (Deleuze, 1969/2000, p. 173 *apud* López, 2008, p. 66-67).

O tempo intensivo, além de tratar-se do presente do dançarino e do ator, é também o presente das crianças, que são remexidas de desejos. Os acontecimentos, nessa perspectiva, se encontram no tempo aiônico, um tempo da vida que nos coloca em um lugar desterritorializado e em experiências desviantes. Trata-se, portanto, de um tempo de duração deslizante que nos conduz a uma temporalidade mais potente e profunda, a um encontro-experiência com a vida, mas não de qualquer vida, nos referimos a uma vida cheia de boniteza.

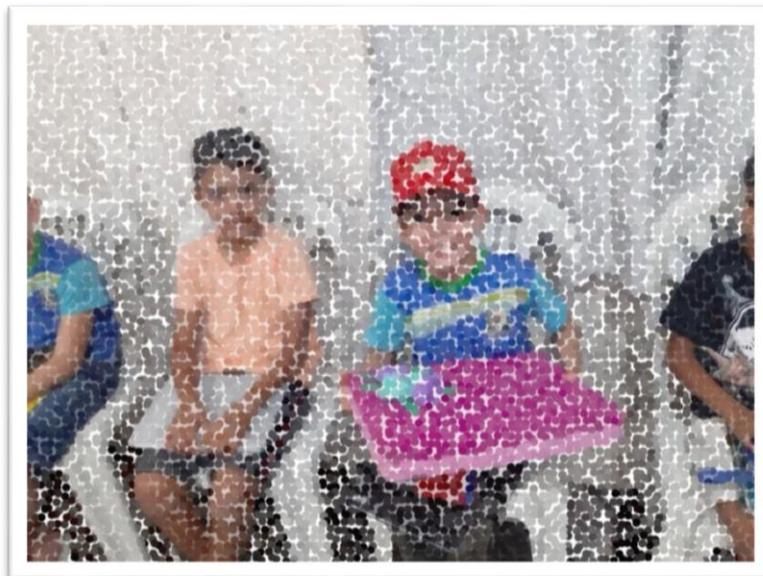
Figura 6 - Como artistas, vivemos um tempo de criação e intensidades



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

3.1 “TIA, EU TENHO UMA ESCOLA”? ESPANTO, PAUSA E UM SORRISO!

Figura 7 – “Eu tenho uma escola?”



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Pesquisadora: - Nossa, amei a escola que vocês estudam, ela é linda!

Pirulito: - Nossa escola?

Pesquisadora: - Sim, ela pertence a vocês.

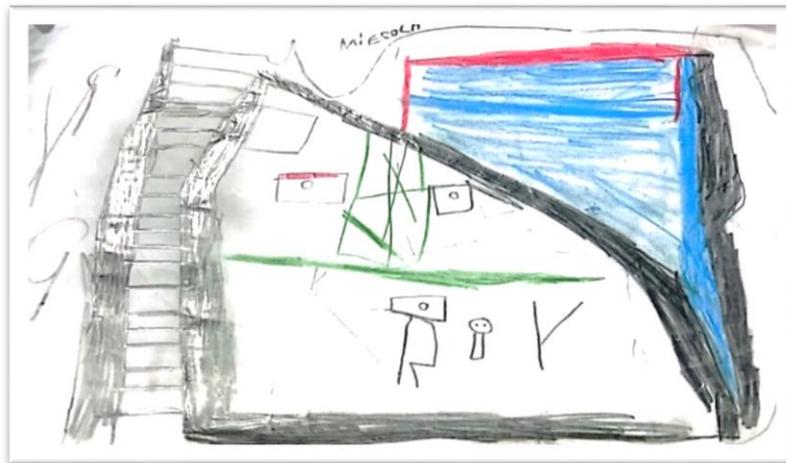
Pirulito: - Eu tenho uma escola?

Pesquisadora:- Sim! Gostou de saber?

Pirulito: - Ôba! Eu tenho uma escola!

Habitar a escola e experienciar situações em torno de seu cotidiano possibilita, pois, a criação de uma comunidade de afetos. A relação de pertencimento é necessária a esse processo que permite o ser e estar na escola.

Figura⁵ 8 - Minha escola em desenhos e afetos



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

“É a minha escola”, dizem as crianças quando as questionamos sobre o *espaçotempo* que elas habitam todos os dias. A boniteza da pergunta está no sorriso que precede a resposta dada, a descoberta e o espanto se cruzam em um pequeno intervalo de tempo intensivo, que antes de tal descoberta já fora explorado porque as infâncias têm esse poder, elas irrompem, diversificam e revolucionam (Kohan, 2004). Considerando a complexidade do cotidiano escolar, em meio a multiplicidade de forças e movimentos que o atravessam, temos as crianças que fazem outra leitura do tempo escolar, elas invencionam seus cotidianos, os criam como *espaçotempos* de encontro, da criação, da alegria e da imaginação.

Na experiência cotidiana da criança na escola, ainda que haja a rotinização e modo como são organizadas suas atividades, numa perspectiva mais definida e padronizada, encontram-se as crianças que dão a ver e nascer novos modos de existir a partir de suas próprias instaurações, criando múltiplas maneiras de ocupar os tempos e espaços, legitimando seus devires. Assim, notamos que o “devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (Kohan, 2004, p. 66).

⁵Desenho feito por *pirulito*, criança da turma do 2º ano “B”, da professora Alegria.

Observamos que há uma curiosidade alegre no devir criança, manifestado por um corpo em movimento, que extravasa, transborda, que busca outros corpos que sejam, genuinamente, movidos por essa força infantil. A criança, de fato, brinca com quem acolhe seus devires, isto é, com aqueles e aquelas que intensificam e as ajudam a aumentar sua realidade e a compor seu mundo menor, um mundo mais brincante, lúdico e diverso em experimentações.

Observar as crianças e acompanhar seus movimentos, suas próprias construções e elaborações, nos oportuniza aprender com um devir-criança, um modo de vida, de invenções, de pensamento, lugares de descobrimento e de produção de novos modos de existência na educação.

Unicórnio: - Tia, você não sabe o que a gente faz quando a nossa professora está “tomando” a leitura dos coleguinhas.

Pesquisadora: - Não sei mesmo, você poderia me contar?

Unicórnio: - Sim! A gente pinta e desenha escondido.

Pesquisadora: Ahh! Descobri o segredinho de vocês, mas só pintam e desenham?

Florzinha: - Não, tem uns que comem escondido (risos). Eu faço estrelinha, quer ver?

Jesus: A gente gosta de brincar assim, mexendo com o corpo. Olha só, tia, o que a gente faz.

Figura 9 - Mexendo o corpo e existindo (...)



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Pensando nesses novos modos de existir, desenhamos a imagem de uma escola como um lugar possível para acolher o devir-criança, um lugar que não rouba seu devir para impor-lhe uma história, ou uma pré-história (Deleuze e Guattari, 1997), pelo contrário, desenhamos uma escola-território de coleções e devires, revolucionadora e legítima para as crianças inaugurarem novos modos de falar, ler, escrever, desenhar, pintar, pular, subir uma árvore e

sentir o mundo. Pensamos em uma escola que compreenda a multiplicidade e que seja habitada por novos modos de existência, novos mundos e novas relações.

3.2 “O LADO DE DENTRO É O MELHOR LUGAR”: os desenhos acessando as experiências do escolar

Mais uma vez retornamos à discussão sobre a Skholé para pensarmos a escola como espaço para o tempo livre. Não intentamos apresentá-la sob à ótica produtiva, a qual exerce um certo controle nos nossos modos de existência, nos nossos modos de ser, de escrever, de falar, de ensinar e de aprender. Desejamos dar ênfase a uma escola com agenciamentos afirmativos de potência, que assegure uma educação para as infâncias, para as experiências e para o tempo presente.

Quando falamos no tempo presente, falamos de um tempo que não pode ser adiado, ele precisa ser vivido. Na escola, por exemplo, essas vivências se intensificam no lado de dentro, onde é possível alcançarmos um tempo igualitário e de suspensão. A esse respeito, Masschelein e Simons (2014, p. 13) problematizam a questão da escola:

O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola”: tempo livre. O que muitas vezes chamamos de “escola” hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada. Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola.

Então, estar “dentro da escola” e “na escola” é uma condição que permite aos seus habitantes a fruição de experienciar o tempo livre, um tempo indefinido que, por sua vez, eles não terão acesso em um tempo corriqueiro da escola. Dessa forma, não há dúvidas de que o melhor lugar é o lado de dentro e, principalmente, quando tem seu cotidiano como *espaçotempo* suscetível à criação, “o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde a margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário” (Barbosa, 2006, p. 37).

De repente, num diálogo descontraído, as crianças foram convidadas a desenharem a escola que elas habitam. Como desenhar e pintar são suas atividades preferidas, elas ficaram radiantes, pude observar o quanto ficaram alegres com a proposta. A boniteza desse momento foi quando lancei a pergunta: qual o melhor lugar da escola? Pirulito, sem hesitar, respondeu: “o lado de dentro é o melhor”. Nesse instante, todas as crianças riram,

acredito que elas esperavam que ele falasse um lugar específico da escola. Ele, sem entender a graciosidade de sua expressão, reforçou: - “E é mesmo, tia, gosto do lado de dentro todinho!” O meu sorriso e o das demais crianças foi um gesto de acolhimento à potente resposta dada pelo coleguinha, concordamos com ele que o melhor lugar da escola é o lado de dentro (Diário de campo, 2023).

Figura 10 - Gostei! Um convite para desenhar a minha escola



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

É no “lado de dentro” da escola onde somos convidados a habitar os modos de movimento das crianças, em suas experiências, e entrar em simbiose com seus corpos que celebram inocentemente o viver. Acompanhar em presença suas nuances nos permite escapar de toda ordem de categorizações e de processos pré-estabelecidos, extraímos de nós mesmos forças de um devir-criança que aviva nossa humanidade, que nos faz delirar, entrar na brincadeira e sentir a alegria de apreciar um gesto mínimo, um olhar, uma palavra... Tudo isso é possível no lado de dentro.

As experiências que compõem as narrativas do cotidiano escolar são legítimas quando conseguimos perceber as crianças inventando seus próprios territórios cheios de intensidades, dando presença ao que é, muitas vezes, silenciado, remexendo todos os corpos que na escola habitam. Elas nos envolvem, nos abraçam e trazem vida para o lado de dentro. Uma caminhada com as crianças é uma tarefa fácil e lúdica que nos possibilita encontrar o estado de poesia das coisas que se situam no mundo para senti-las e não as analisar (Leal, 2004). As crianças muito

nos ensinam sobre o sensível, sobre os devires-afetos e suas invenções, nos ajudando a encontrar, com seus modos de existência, a nossa própria infância.

Na coleção de palavras de Manoel de Barros habita uma infância poética que expressa muitos desejos, o principal deles é “o desejo de ser nas coisas declarado por ele mesmo. Desejo que tanto as crianças quanto o poeta realizam tão bem... Essa mania de animar pedras, sucatas, sentimentos e pensamentos (...)” (Leal, 2004, p. 73). O lugar que o poeta dá a infância, em seus escritos, é o lugar da poesia, é o lugar da palavra que inaugura sentidos outros, que cria, inventa, fantasia, que não dá espaço aos discursos dominantes sobre as crianças e as infâncias, que contraria concepções sutis e moralistas sobre elas e suas condições. Imaginemos o lado de dentro da escola revestido de poesia e da liberdade que aprendemos com as crianças e seus devires, assim como no poema “O menino que carregava água na peneira” (Barros, 1999), o poeta lança mão de um personagem que, infantilmente, chamava a atenção de sua mãe, pois ele era “ligado em despropósitos”, quem já se viu carregar água na peneira? Essa invenção só poderia vir de uma criança ou do próprio poeta que gosta de fazer peraltagens com as palavras, de brincar com os significados e de encher os vazios.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 era o mesmo que roubar um vento e
 sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo
 que catar espinhos na água.
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces
 de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino
 gostava mais do vazio, do que do cheio.
 Falava que vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino
 que era cismado e esquisito,
 porque gostava de carregar água na peneira.
 Com o tempo descobriu que
 escrever seria o mesmo
 que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu
 que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios
 com as suas peraltagens,
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos! (Barros, 1999).

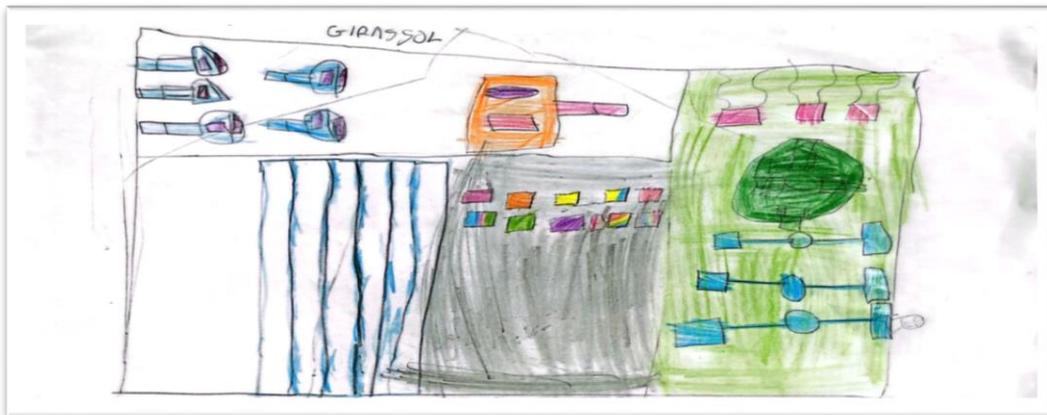
Com suas peraltagens e seus devaneios, o menino que carregava água na peneira teve seus despropósitos e suas experimentações criadoras percebidas pelo olhar adulto de sua mãe, um olhar fora modificado, novos sentidos foram dados ao que lhe era apresentado. Já não temos mais um olhar voltado para a água que escorria pelos buraquinhos da peneira e pela ineficácia da ação. Não, agora temos um olhar curioso, de admiração, espanto, a disposição do novo em descoberta, de uma mãe que, sensivelmente, descobre que tem uma criança poeta com sua “alma” - inteiramente transportada para as coisas (Lapoujade, 2017), com as quais brinca e que modifica com facilidade, alegria e entusiasmo. A mãe aprendeu com a liberdade expressada pelo seu filho e com sua força criadora, isso só foi possível porque ela se aproximou da criança e com intimidade poética, apreendendo as coisas do interior, compreendeu sua natureza e extraiu de si mesma sua infância.

Perceber não é observar de fora um mundo estendido diante de si, pelo contrário, é entrar num ponto de vista, assim como simpatizamos. Percepção é participação. Um fenômeno surge, surpreende por sua beleza, e lá estamos nós presos no interior de uma espécie de monumento perceptivo do qual exploramos a composição momentânea (Lapoujade, 2017, p. 46).

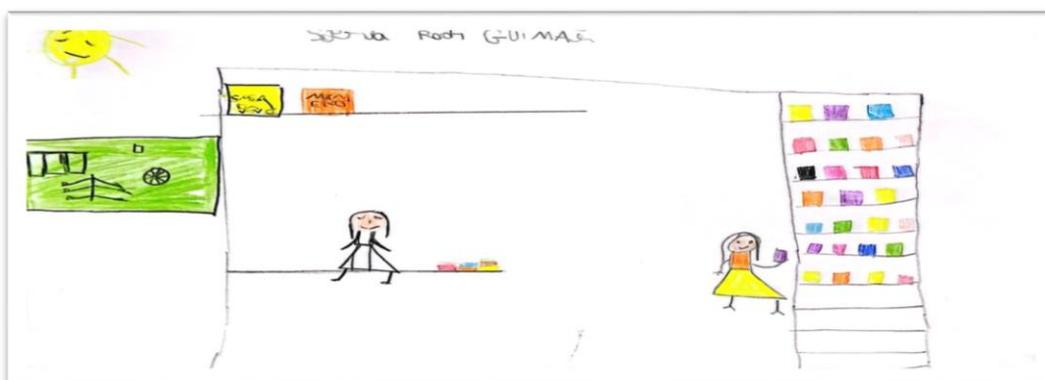
No poema, a mãe do menino que carregava água na peneira não só percebeu as criancices do filho, ela participou delas, sonhando o mesmo sonho do infante, aventurando-se em suas fantasias, transformando-se, compreendendo sua linguagem e compreendendo a si mesma. Acessando às experiências das crianças, a partir dos desenhos produzidos, percebemos o universo imagético criado para representar a escola que elas habitam. Cada canto é o melhor lugar, desde que seja no “lado de dentro”, não importa se é a biblioteca, o pátio, o parquinho, a sala de aula ou o jardim. É no lado de dentro que é possível “encher os vazios”, de se transformar em borboletas, de contagiar as pessoas para amar nossos despropósitos, de aproximar as crianças e aprender com elas uma nova percepção de mundo porque “só a criança ultrapassa as marcas da percepção” (Leal, 2014, p. 24).

Figura⁶ 11 - Eu no “lado de dentro” da minha escola

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura⁷ 12 - Meu lugar de encontros

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura⁸ 13 - Lá eu vou para todos os cantos!

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

⁶ Desenho feito por *Borboleta*, criança da turma do 2º ano “B”, da professora Alegria.

⁷ Desenho feito por *Girassol*, criança da turma do 2º ano “B”, da professora Alegria.

⁸ Desenho feito por *Flor*, criança da turma do 2º ano “B”, da professora Alegria.

Figura⁹ 14 - Gosto da sala de aula, é lá que eu estudo!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

3.3 O COTIDIANO ESCOLAR QUE TRANSBORDA INFÂNCIAS E INVENTIVIDADES

Apresentamos algumas experiências em torno dos cotidianos escolares, observadas a partir de cenas protagonizadas pelas crianças. Desejamos, pois, cartografar o modo como olhamos para os cotidianos, principalmente para os cotidianos escolares que são atravessados por múltiplas experiências infantis. Entre as pausas e os instantes de maior potência, parávamos para transver o que as crianças, em suas invenções e experimentações, elaboravam para a construção de mundos possíveis dentro do espaço escolar. E que mundos são esses? São aqueles que se escapam “aos modelos interpretativos, conectam-nos a possibilidades de linhas de fuga” (Leite, 2023, p. 2).

Portanto, lançamos mão de algumas imagens, de poemas e músicas que ilustram as narrativas do cotidiano escolar e que podem nos dar a pensar sobre as linhas de fuga existentes. Tais elementos nos deslocam para outros lugares, lugares possíveis para pensarmos a infância de outro modo, tendo em vista as próprias experiências das crianças, a partir de seus dizeres, fazeres e aprenderes no cotidiano escolar.

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (Larrosa, 1998, p. 232 *apud* Bujes, 2002, p. 12).

⁹Desenho feito por *Sol*, criança da turma do 2º ano “B”, da professora Alegria.

Com as palavras de Larrosa (1998), adicionamos mais elementos ao corpo do texto para seguirmos pensando a infância enquanto presença e a criança “o outro” que habita uma infância maior, que brinca com nossos pensamentos, bagunçando com o que sabemos, nos inquietando de tal maneira que se torna possível suspender o que podemos, ou seja, a vontade de poder e governar perde forças. Na verdade, não há como medir forças com a infância, ela sempre nos escapa, burlando as relações de tutela que tentamos impor (Gallo, 2019).

Nos cotidianos escolares essas relações estão presentes, mas o que pretendemos extrair delas são as cenas que as crianças revelam agenciamentos de desejo, experiências-encontros descolonizadoras e produções desejantes. Apresentar os efeitos produzidos pelo que o nosso olhar capturou, mas que escapa aos recortes que fizemos da realidade. Sem dúvidas, é uma pesquisa-experiência, pois conseguimos, ao observar e acompanhar os processos, sentir a intensidade de um cotidiano habitado por infâncias que nos desprendem de nossas adultices e nos levam a viver outro tempo, um tempo genuinamente infantil, onde abandonamos temporariamente a vida para habitar outro tempo; nos referimos ao *Aion*, ao tempo-criança ou tempo-infância, sem muitos exageros, até podemos defini-lo como o tempo-experiência. Sobre esses deslocamentos, Deleuze (1972) nos apresenta uma combinação “jogador-artista-criança” que delinea a intensidade da qual falamos ao acompanhar as peraltices infantis no território de pesquisa. O filósofo elabora:

O jogador abandona-se temporariamente à vida e temporariamente nela fixa o olhar: o artista se coloca temporariamente em sua obra e temporariamente acima dela; a criança joga, retira-se do jogo, e a ele volta. Ora, é o ser do devir que joga o jogo do devir consigo mesmo: o *Aion*, diz Heráclito, é uma criança que joga, que malha (Deleuze, 1972, p. 14 *apud* Ord, 2019, p. 203).

Ao fixarmos o olhar nos cotidianos escolares, acompanhando os movimentos das crianças, transformamo-nos no jogador, no artista e na criança que, temporariamente, mudam de espaço e se tornam seres do devir, “crianceiam”, desejam e burlam as “políticas de coerção que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (Foucault, 1995, p. 127 *apud* Bujes, 2003, p. 119). Sendo assim, exercitamos uma escrita que ensaia a ideia de cotidiano como “o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento” (Barbosa, 2006, p. 37), são atravessados por forças, linhas e resistências que se conectam diariamente. Por outro lado, pode ser compreendido “como aquilo que compõem os fragmentos vividos nos muitos espaços, muitos topos daquele espaço” (Leite, 2023, p. 2).

A escola, por exemplo, é um território povoado por muitos espaços, por uma multiplicidade de modos de ser e estar nestes espaços que o fazem ser dinâmicos, enérgicos e potentes. O que os cotidianos nos dão a pensar sobre as crianças e o escolar? Para nos movermos com o pensamento, vamos lançar mão de uma experiência de leitura com as infâncias e o que elas produziram em uma perspectiva compositiva de sentidos. Nos dedicaremos, a partir de agora, a refletir sobre os cotidianos escolares com as crianças, acompanhadas de poesia, canções e fotografias que fomentarão o caráter estético de nossa pesquisa.

Seguimos colecionando...

3.3.1 Linhas de fuga: coleções de mundos possíveis

Eu vi o menino correndo eu vi o tempo /brincando ao redor do caminho daquele menino. Eu pus os meus pés no riacho / e acho que nunca os tirei. O sol ainda brilha na estrada e eu nunca passei. Eu vi a mulher preparando outra pessoa / o tempo não parou pr'eu olhar para aquela barriga. A vida é amiga da arte / é a parte que o sol me ensinou / o sol que atravessa essa estrada que nunca passou. Por isso uma força me leva a cantar / por isso essa força estranha/ por isso é que eu canto não posso parar / por isso essa voz tamanha. Eu vi muitos cabelos brancos na frente do artista / o tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece. Aquele que conhece o jogo / do fogo das coisas que são / é o sol / é a estrada / é o tempo / é o pé / e é o chão (...) (Veloso, 1978).

Ganhando tempo para uma conversa...

Sobre a escola, seus espaços, cotidianos e tempos, o que nos dizem as crianças? Iniciamos a conversação e múltiplas forças levaram as crianças a usar as palavras para expressarem suas experiências no cotidiano escolar.

- *Hoje, gostaria muito de conversar sobre a escola onde vocês estudam, estou achando-a maravilhosa. E vocês, o que acham?*
- Tia Lua se tornou uma grande amiga da turminha, fiquem à vontade para falar o que quiserem.*
- *Vamos começar logo, tia!*
- *Vamos sim! Me respondam, o que vocês mais gostam de fazer na escola?*
- *Gosto das aulas, do parquinho e do recreio.*
- *Eu gosto do parquinho, porque é mais divertido!*
- *Eu gosto da sala de aula.*
- *Por que você gosta da sala de aula? Fiquei curiosa!*
- *Gosto das tarefas, tia.*
- *O que vocês mais gostam de estudar, posso saber?*
- *Gosto das atividades de português, ciências, matemática e história.*
- *Então, gosta de tudo, né?*

- (risos)
- Sim, quase tudo!
 - Eu gosto de pintura!
 - Humm... Muito Bom!
 - Agora, só mais uma perguntinha! Quando vocês estão fazendo essas atividades o tempo passa bem rápido ou demora um pouquinho?
 - Demora um pouquinho, mas passa rápido.
 - Como assim? Não entendi. Qual o momento que passa mais rápido?
 - O recreio! Ele passa muito rápido.
 - As aulas de Português e Matemática também.
 - Por que o recreio passa tão rápido?
 - Porque a gente se diverte muito, daí o tempo passa e a gente nem percebe.
 - Verdade, é o recreio! A gente nem “sente” o tempo passar.

Figura 15 - No parquinho o tempo passa e a gente nem “sente”



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Veloso (1998), em sua canção “Força estranha”¹⁰, contempla o tempo, a arte e a existência. Ele fala de um tempo que não para, evoca poeticamente um tempo brincante, intenso e pueril. Quiçá um tempo infantil! Afinal, encontramos a figura de um menino correndo e o tempo lhe acompanha para brincar juntos. Assim, o menino e o tempo levam uma vida sem pressa, uma vida presença, uma vida poética e uma vida menina. Uma vida que ganha força e leva o eu-lírico a cantar... Que força será essa? É a infância? Ou o devir-criança que aquece sua alma?

VELOSO, Caetano, **Força estranha**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/robertocarlos/discografia/roberto-carlos-1978.html>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

A infância e seus devires inspiram, inquietam, provocam, evocam e invocam, são, portanto, intensidades. Quanto ao tempo, por mais que passe, não envelhece o artista, a arte o torna jovem, assim como o recreio acende a infância que habita as crianças, que diverte, que faz o tempo passar e não ser quantificado nem percebido por elas, que reinventam o parquinho como espaço de experiências e alegrias.

3.3.2 Linhas de fuga

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas [...] (Deleuze e Guattari, 1996, p. 22).

Figura 16 - Espere um pouco, vou pegar uma flor!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 17 - Flores para todo mundo, flores que colorem nosso mundo!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Foi tão bom. Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava (Lispector, 1998, p. 40).

Às 12h30min dar-se início a mais um dia de aula. O som estridente da campainha sinaliza. O espaço se movimenta. Os relógios são vigiados. É hora de entrar! Filas se formam, crianças peregrinam até as salas de aula junto aos professores de apoio. O pátio que estava preenchido com múltiplas presenças infantis, se esvazia. Se esvazia para que outros espaços transbordem e sejam habitados. Mas antes de se esvaziar completamente, encontramos crianças habitando seus próprios modos de movimento, despercebidas, por alguns instantes, do tempo cronológico que marcava a hora de começar a aula, rastros de desobediências e dos devires desgovernáveis são encontrados. Tocou mais uma vez a campainha. O porteiro e o coordenador pedagógico as chamam e reforçam que é hora de entrar. Mais uma vez o relógio é vigiado. As crianças correm, sobem a rampa e vão felizes, suadas e bem ofegantes. No trajeto até a sala de aula já combinam a brincadeira do recreio: “vamos continuar, né?”

Chegando à sala, às 12h45min, as crianças ainda estão se organizando no espaço. Sala em movimento, conversas, curiosidades, histórias para contar, risos e muitas novidades. Uma pausa... Silêncio. Oração. Leitura do dia. Correção do “para casa”. Crianças fazendo fila em frente à mesa da professora, ela corrigindo as atividades, outras crianças brincando. Afinal, a aula ainda não começou, mas que horas são? Já está perto do recreio? (Diário de campo, 2023).

Acompanhar os movimentos dos cotidianos escolares, com as crianças, nos permite sentir o/os espaço/s de outro modo e, assim, conseguimos entender melhor a escola em seu

conjunto e em seus atravessamentos, a perceber a relação entre a criança e o adulto, entre o tratamento da diferença e da alteridade entre os seres colonizados e os que não deixam ser colonizados. Os que não deixam ser colonizados chamam a nossa atenção, eles se aventuram na busca por habitar novos territórios, compreendidos aqui como espaços de experiência que, também, se firmam no chão da escola, “afirmando a possibilidade de se constituir o cotidiano escolar de modo alternativo e de exercitar outros “possíveis” e/ou outras formas de ser e estar” (Andrade, 2009, p. 202).

Nosso olhar é sensibilizado pelas infâncias, são elas que nos ensinam, a partir de suas próprias experiências, a escaparmos do poder do capital sobre a vida, permitindo-nos perceber o que há mais de potente: a criança desejante. Elas suspendem um tempo para experienciar outro, esse novo tempo que lhe habita é vinculado ao acontecimento, ao inusitado, à sensação de colher flores em árvores plantadas em outro chão, como faz Sol. Conforme é mostrado na fotografia 10, ele percebe as flores que estão nos galhos que invadem o território-escola, elas o atraem com sua beleza e cor vibrante. Os olhos dele também brilham, olhar de colecionador, que cria linhas de fuga e se deixa atravessar por elas. Ele pede para esperar, mas quem pode o esperar? O tempo? Que tempo é possível?

Sol não hesita, tira uma, duas, três, quatro, cinco, seis flores, a pesquisadora não ficou fora dessa conta, também foi presenteada com uma flor. Seu coração, assim como o da poeta Clarice Lispector (1998), deve ter batido mais forte. Ela menciona, em seu texto, a glória que sentiu ao pegar flor, que sentimento é esse que foi provocado? Alegria? Talvez. A experiência encontro-flor-crianças não poderia ser interrompida, apenas nos restou parar e apreciar as crianças e seus devires fluindo.

Liberar a infância dessa colonização disciplinar (ou disciplina colonizadora) é conceber que ela possa ser, a cada vez, isso – com seu charme específico-, sem estar em situação de minoridade, e aquilo – não tributária dos adultos, de sua vigilância e de sua direção, sem tornar-se adulta ela mesma (Schérer, 2006, p. 26 *apud* Gallo, 2019, p. 125).

A disciplina colonizadora presente na escola e em seus cotidianos, ainda silencia as infâncias e interrompe seus agenciamentos, controlando os corpos das crianças e limitando sua capacidade de invencionar. Apesar disso, elas conseguem escapar, possuem uma força maior, por exemplo, sem a fuga de Sol nossas mãos não teriam ficado embelezadas com a cor rosa das flores. Por fim, para celebrar, um giro no gira-gira, risos e outras fugas. São cenas como essas que nos dão a pensar a escola enquanto espaço de “acontecimentos” onde “é necessário evitar

a mutilação da espontaneidade, da alegria de aprender, do prazer de criar, nas salas de aula” (Andrade, 2009, p. 196) e não só nas salas de aula, mas em todos os espaços que compõem a escola e que são habitados pelas crianças e suas infâncias, lugares possíveis de acolhimento das suas invenções.

3.3.3 Heterotopias escolares, experiências e infância

Quando a gente canta somente/aquilo que a gente sente profundamente/não há lugar nenhum para canção doente/porque a alegria se derrama quente/pois quando a gente canta alegria/a força da canção explode, se irradia/é como a luz do Sol sendo a luz da gente/é como a luz da gente sendo a luz do dia/oh-oi, felicidade/eu quero andar na vida namorando você/em todos os caminhos onde eu descobri/que apesar de tudo meu povo sorri/oh-oi, felicidade/meu coração não mente quando canta e diz/eu faço exatamente o que sempre quis/é muito importante que eu seja feliz (Gonzaguinha, 1982).

“É muito importante que eu seja feliz”, expressa Gonzaguinha (1982) em sua canção sobre a felicidade, um tema que por si só ecoa poesia e encantamento. Na filosofia clássica de Aristóteles, a felicidade é concebida como o abrangente e supremo bem¹¹ pelo qual a humanidade anseia e deseja. Portanto, pensando na escola contemporânea e em seus cotidianos como *espaçostempos* de forças desejantes, nos questionamos: eles potencializam a experiência de seus habitantes se constituírem como sujeitos mais felizes? São espaços reais ou invencionados pelas próprias crianças a partir de suas experiências? Como ter acesso a tais espaços?

Em nossa pesquisa/coleção de cartografias com as crianças adotamos “a assunção de um movimento reconhecedor e legitimador da alteridade”. Assim, fomos surpreendidas com as heterotopias escolares que muito nos dão a pensar sobre possíveis e múltiplos modos de ser, viver e habitar a escola e seus cotidianos.

O conceito de heterotopia, postulado por Michel Foucault, é um convite para pensarmos a invenção de outros lugares possíveis para as crianças e para a escola. Segundo o filósofo, “Hetero-topias são espaços absolutamente outros” (Foucault, 2013, p. 21). Assim, enquanto cartógrafas, não buscamos seguir um único caminho, desviamos da mesmidade, do uno e do universal. Lançamo-nos em outras direções, afirmando a multiplicidade de espaços outros que

¹¹A investigação sobre a ação humana e seus derivados fins está sistematicamente exposta na obra *Ética a Nicômaco*. Nesta, o pensador apresenta de forma explícita a questão do supremo e abrangente bem para os indivíduos. No primeiro parágrafo, no livro I, ele inicia sua discussão com a seguinte afirmação: “Toda a perícia e todo o processo de investigação, do mesmo modo todo o procedimento prático e toda a decisão, parece lançar-se para um certo bem é aquele por que tudo anseia” (Aristóteles, 1094, p. 1-5).

habitam o espaço escolar e a multiplicidade de existências que nele existe, sem postergar as diferenças, compondo, assim, circuitos afetivos e mais desejantes.

Cartografar, além de nos permitir acompanhar os acontecimentos, “indica a possibilidade de construção de domínios coletivos e metaestáveis” (Escóssia e Tedesco, 2020, p. 100). Esta é, pois, uma competência que vai além da mera observação e descrição de realidades coletivas.

Tal competência dirige-se à construção de um plano no qual as relações escapem à organização, normalmente estabelecida pelo pensamento da representação, no plano das formas. As classificações, hierarquizações, dicotomias, formas e figuras, tão familiares a nossa realidade cotidiana, precisam desaparecer, mesmo que por instantes, para que os corpos se exponham em seu estado de variação o mais intensivo, isto é, como qualidades puras ainda não reduzidas às categorias da representação. Como puras diferenças ou forças livres de organização do pensamento representacional e das ações corriqueiras, os componentes do coletivo afetam o plano da organização de formas para instaurar condições de diferenciação recíproca, produzindo um a mais de força, agilizando vetores de criação de novas formas que não pertenciam a nenhum dos componentes já existentes e nem ao somatório desses (*ibid.*).

Nessa perspectiva, com a cartografia nos sentimos atraídos pelo plano coletivo de forças que circulam e nos movem junto aos acontecimentos, permitindo-nos compor outros espaços, instaurando novas forças e possibilitando a abertura para novos encontros com as singularidades e alteridades que compõem a vida na escola. Nos encontros/experiências com as crianças, para transver suas experiências desvencilhadas das prescrições do sistema maquínico, buscamos minimizar de nossas relações a colonização disciplinar e hierarquizações tão familiares a nossa realidade cotidiana. Assim sendo, criamos espaços que alcançassem o intensivo, “para a experimentações imanentes de uma vida, uma vida que em seu cotidiano escape aos resultados e se embrenhe nos fluxos de uma existência” (Leite, 2023, p. 7).

Em um dia normal de observações, a sala de aula estava silenciosa, não parecia ter crianças habitando aquele espaço, era dia de simulado de matemática. Olhares tensos, corpos quase sem movimentos, mãozinhas inquietas usadas como recurso para contagem, empréstimo de borracha com o colega do lado, cabeça que coça, vontade de ir ao banheiro constante, prova rascunhada, uns concluindo, outros começando. Circulando nessa territorialidade, encontramos além das cenas típicas de um dia de avaliação, duas crianças que, ao concluírem suas atividades, criavam outras possibilidades de experienciar o espaço, deslocando-se de um lugar de experimentação do domínio cognitivo para um lugar de experimentação de afetos e da alteridade. As crianças se encontram criando heterotopias, sendo felizes com a brincadeira de bate-mãos, com direito à música, rimas, versos,

giros e muitos risos no final. Registramos, assim, um encontro cheio de boniteza, com infâncias que não se limitavam a vivenciar um único espaço, elas extravasavam. O mais inusitado é que elas criam lugares secretos e privilegiados para essas experiências, quando percebem nossos olhares atentos ao que estavam fazendo, as mãozinhas que se batiam com ritmo e sincronia, aos poucos se separavam, tentaram fugir, mas conseguimos acompanhar e registrar as intensidades de cada gesto (Diário de campo, 2023).

Figura 18 - Infâncias e heterotopias escolares



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

A arquitetura escolar é, portanto, um cenário de resistências à violência e à ditadura do mesmo, portanto, agenciador de micro-revoluções: heterotopias de uma infância bela, reinvenção das práticas de cuidado, estetização das subjetividades, acontecimentalização da existência (Rosa *et al.*, 2022, p. 988).

Na fotografia 9, temos duas crianças que vivenciam seus afetos, ambas habitam um espaço movido por suas alegrias. Com essa cena, deslocamo-nos para pensar a escola como um espaço que vai além da mera experimentação do domínio cognitivo, da construção de saberes, da disciplina, da coerção, de formação moral das crianças etc. Ela é espaço para outras experimentações, que vibram com as forças, com os modos de existências e as intensidades que ali se fazem presentes e vivificam seus cotidianos, dando espaço ao inusitado e às instaurações das crianças.

4 CAMINHOS DE UMA COLEÇÃO INFÂNCIA E ESCOLA: percurso metodológico

Figura 19 – Início de uma caminhada colecionadora



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

O chão reproduz o mar
O chão reproduz para o mar
O chão reproduz com o mar

O chão pare a árvore,
pare o passarinho,
pare a rã – o chão pare com a rã
o chão pare de rãs
e de passarinhos
o chão pare do mar.

O chão viça do homem
no olho do pássaro,
viça nas pernas do lagarto
e na pedra.

Na pedra o homem empeça de colear.
Colear advém do lagarto e não incorre em pássaro.

Colear induz
para a rã
e caracol.

Colear
sofre de borboleta
e prospera para árvore.
Colear
Prospera

para o homem.

O homem se arrasta
de árvore
escorre de caracol
nos vergeis
do poema.

O homem se arrasta
de ostra
nas paredes
do mar.

O homem
é recolhido como destroços
de ostras, traços de pássaros
surdos, comidos de mar.

O homem
se incrusta de árvore
na pedra
do mar
(Barros, 2010a, p. 131-133).

Para esta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, por permitir que o pesquisador tenha o contato direto com o território e com sujeitos que foram pesquisados. Portanto, compomos essa escrita com as crianças, traçando uma caminhada colecionadora de experiências que nos oportunizou múltiplos encontros e deslocamentos com as infâncias. Como já foi mencionado na introdução desta dissertação, a ideia de colecionar se traduziu em uma ação que permeou a trajetória da pesquisa e nos ajudou a traçar e compor os caminhos (chãos), desemaranhando ideias para, assim, compreendermos a relação entre infância, temporalidade e experiência, para pensarmos como as crianças podem habitar a escola a partir de suas próprias experiências.

Vemos o caminho como uma substância básica, geradora de vida e de existências que potencializam as relações entre os seres caminantes que marcam seus passos na trajetória. Firmamos nossos pés no chão, andarilhando em contato com a terra. Na poesia que inaugura este capítulo, o poeta Manoel de Barros exalta a importância do chão como uma unidade do todo em transformação e transfiguração. A primeira estrofe, por exemplo, é marcada pela relação que Barros (2010) estabelece entre o chão e o mar, e a presença dos verbos produzir e parir fazem uma alusão à feminilidade que caracteriza a terra como aquela que é capaz de reproduzir, multiplicar, gerar vida e constituir novos mundos.

A pesquisa com crianças não é diferente, podemos fazê-la no caminho chão, um chão que gera e produz sentidos. O modo como o/a cartógrafo/a pesquisador/a habita é distinto de

outros, não é percebido, ele se deixa levar pelo fluxo narrativo dos encontros, mantendo-se “no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial” (Barros e Kastrup, 2020, p. 56). Sobre a condição de ser pesquisador/a, Kohan (2016), em suas andanças filosóficas e infantis, provoca participantes de um seminário¹² em uma conversa sobre o que é ser pesquisador e o modo como se faz pesquisa. Ele diz: “o mais interessante é que “nós, os pesquisadores”, fazemos uma pesquisa que pouca relação tem com dar outra alegria ou força à nossa vida: continuamos a viver a vida que vivemos como se nossa tão extraordinária “pesquisa” não tivesse nada a ver com ela (Kohan, 2016, p. 48 *apud* Berle, 2018, p. 36).

A pesquisa se produz na caminhada e o caminhar, por sua vez, não está desconexo da vida, os sentidos que atribuímos às experiências transformam os sujeitos envolvidos, principalmente a nós mesmos. Uma transformação de si é possível quando fazemos da pesquisa um caminhar permeado por conversações. Para atender tal movimento, desenvolvemos um percurso metodológico de inspiração cartográfica, por ser um método que “consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (Barros e Kastrup, 2020, p. 52), com procedimentos mais abertos e inventivos que nos possibilitam a experimentação do pensamento durante o trajeto e a pensar uma pesquisa que se produz pela/com atenção aos encontros e afetos proporcionados nesta pesquisa, pelas crianças, aos movimentos e deslocamentos provocados por elas a partir de seus dizeres, aprenderes e fazeres.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (Barros e Kastrup, 2020, p. 57).

A cartografia se constrói a partir de uma rede de forças que não separa seu objeto da sua construção e nem o deixa desconexo do mundo e de sua história. O/a cartógrafo/a, nesse movimento, coleciona as experiências e sente as intensidades, os espaços, afetos e emoções do presente; tudo aquilo que ele não esperava, mas ao se deixar levar pelo campo coletivo se tornará capaz de abrir-se ao encontro e às experiências. O fato de se deixar levar pelo campo não significa dizer que não há uma intencionalidade no ato de caminhar com a pesquisa, ao contrário, o/a cartógrafo/a acompanha os processos atento consigo e com os outros. Portanto, não é sobre comprar uma coleção infância escolhendo o caminho a ser pesquisado, mas saber

¹²Seminário promovido pelo Grupo de Pesquisa “Estudos da Criança e da Infância: Práticas e Políticas da Diferença”, da Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR – SP.

olhar atentamente e de forma sensível esse caminho que se transforma ao ser “explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores e ritmos” (Barros e Kastrup, 2020, p. 61).

4.1 CONSTRUINDO UMA CARTOGRAFIA INVENTIVA E COLECIONADORA DE INFÂNCIAS

A nossa pesquisa se configura como um ato de encontro que, de certo modo, a aproxima da ideia de coleção enquanto um conjunto de elementos que são reunidos, ampliados e enriquecidos pelo colecionador, que se sente movido pelos objetos e fenômenos pelos quais ele tem afinidade. O pesquisador, nessa perspectiva, se apresenta como um colecionador, aquele que “reúne as coisas que são afins; consegue, deste modo, informar a respeito das coisas através de suas afinidades ou de sua sucessão no tempo” (Benjamin, 2007, p. 245). Assim, buscando nos aproximar do mundo infantil e do que nos mobiliza a pensar a infância, compomos nossa coleção cartografando os movimentos, as experiências das crianças, suas temporalidades e o que nos dão a pensar e dizer sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira. Como uma coleção infância, a nossa pesquisa não se esgota, ela se amplia e está aberta às desordens causadas pelos novos elementos que possam ser inseridos, ressignificando e dando espaço a invenção.

Nessa perspectiva metodológica a qual nos propomos a discutir, apresentamos a infância “enquanto uma categoria analítica que nos ajuda a pensar a criança” (Abramowicz e Oliveira, 2013, p. 293) no âmbito do Ensino Fundamental, desde as suas experiências com o tempo e o espaço escolar. Segundo Abramowicz e Oliveira (2013, p. 293), “uma infância”, compreendida em seu modo plural e contemporâneo, nos ajuda:

a pensar ‘formas-outras’ em relação à organização do tempo, da vivência enquanto experiência e de um pensamento que não se pauta só em representações, mas em uma imagem de pensamento que se coloca sob a perspectiva da invenção. O pensamento e ‘uma infância’ mantêm afinidades.

A infância, nesse sentido, nos oportuniza ter uma experiência sensível com o pensamento, inaugurando possibilidades outras de pensarmos de maneira inventiva a própria experiência e o que podemos conhecer e fazer a partir dela. Além disso, nos dá condições de pensarmos um tempo necessário para a invenção, um tempo possível para acompanhar os processos, para dar as mãos às crianças e caminharmos juntas, elas como inventoras de novos

mundos e nós, entre elas, nos mobilizamos para nos reinventarmos a partir das infâncias, do pensamento e da experiência coletiva.

Partindo dessa premissa, escolhemos um método de pesquisa inventivo que nos possibilitou o encontro com a infância e nos aproximou dos acontecimentos de uma forma sensível, como um estrangeiro visitante que explora territórios que não habita (Barros e Kastrup, 2020), mas que está aberto à novidade e ao conhecimento, que se encanta pelos cantos e que se deixa atravessar pelos afetos. Assim sendo, adotamos a inspiração cartográfica como método de pesquisa por permitir, no percurso/caminho, que o pesquisador e o sujeito se unam no plano dos acontecimentos e, com isso, possíveis elos possam ser criados. Essa simbiose, portanto, é criada a partir do plano da experiência e dos agenciamentos que resultam da prática de intervenção que se faz a pesquisa, uma vez que “a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência- o que podemos designar como plano da experiência” (Passos e Barros, 2020, p. 17).

É no plano da experiência que nos abrimos para as infâncias, para aprendermos com elas e invencionarmos um mundo de possíveis. Como se trata de uma pesquisa com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos desprendemos do pensamento colonizador o qual nos afasta da infância enquanto criação para buscarmos uma “nova suavidade”. Sobre o que a infância pode agenciar na escola como skholé (Guatarri, 1992, p. 147 *apud* Gallo, 2019, p. 129), discorre:

Produzir novos infinitos a partir de um mergulho na finitude sensível, infinitos não apenas carregados de invirtualidade, mas também de potencialidades atualizáveis em situação, se demarcando ou contornando os Universais repertoriados pelas artes, pela filosofia, pela psicanálise tradicionais: todas as coisas que implicam a promoção permanente de outros agenciamentos enunciativos, outros recursos semióticos, uma alteridade apreendida em sua posição de emergência-não-xenófoba, não-racista, não-falocrática [eu acrescento: não-adultocêntrica]-, devires intensivos e processuais, um novo amor pelo desconhecido... Enfim, uma política de uma ética da singularidade, em ruptura com os consensos, os “lenitivos” infantis destilados pela subjetividade dominante.

Como as crianças podem produzir novos infinitos e mergulhar na finitude sensível? Pensando a escola e como ela se configura, hoje, ainda nos inquieta pensar sobre a produção dos modos de existência. Será que as escolas estão possibilitando às crianças um espaço onde a vida possa ser constituída de forma inventiva, potente e não controlada e aprisionada por um sistema produtivista que não dá tempo e nem espaço para os afetos e devires? Guatarri (1992)

elucida uma infância que se afirma a si mesma, a qual não é conduzida pela educação nem moldada por um processo de infantilização.

4.2 CANTEIRO DE OBRAS: onde começa a caminhada?

“Ho! Quixaba que estás situada,
Em um “trono” de grandes riquezas
De um lado uma serra te escora,
E o cruzeiro simboliza a beleza,
Lá de cima se vê com clareza
As paisagens com matas coloridas
Umhas verdes, outras mais sofridas,
Do sol quente que assola o sertão.

Céu azul, nuvem branca a vagar,
No espaço as estrelas a brilhar,
Revoadas de pássaros brincando
Enfeitando as paisagens que há.
Nosso Deus com poder profundo
Enche o mundo e faz clarear,
Neste claro reluz a Quixaba,
Uma criança livre a caminhar.”

(Lima, 2011)¹³

Figura 20 - Nosso canteiro: modos outros de “transver”



Fonte: Blog Viagem, Turismo e Aventuras por Lugares Incríveis. Disponível em: <<https://viagemturismoaventura.blogspot.com/2020/04/quixaba-pernambuco-4091-5570.html?spref=pi>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

Como uma “criança livre a caminhar” (Lima, 2011), instauramos nossas caçadas infantis nos aventurando em busca de um território outro para habitarmos; estamos falando de um

¹³As duas estrofes que inauguram o texto “**Canteiro de obras: onde começa a caminhada?**” foram extraídas do hino do município de Quixaba-PE, composição do poeta quixabense João Bosco de Lima.

“canteiro de obras”, um plano de experiências intempestivo e inventivo onde podemos nos abrir ao encontro. Para tanto, nos deslocamos até Quixaba, uma cidade menina situada no Sertão do Pajeú pernambucano. É um lugar emoldurado por uma cadeia de serras, dentre elas tem uma, em especial, que ancora o lugar, a serra onde se localiza o famoso cruzeiro, o ponto mais alto da cidade, que instiga à aventura, à curiosidade e à novidade. Escalando, temos como recompensa, pelo esforço, um ponto de vista privilegiado, a natureza oferta uma visão linda e ampliada das paisagens que compõem o lugar. Uma vegetação que aviva seus arredores, muitos pés de quixabeiras, matas que enverdejam e inspiram, matas esbranquiçadas que revelam a aridez do lugar e, ao mesmo tempo, reverberam a força e a resistência de seus habitantes sertanejos.

Ainda no cruzeiro, vemos a multiplicidade de paisagens melódicas que compõem o território existencial, os seus personagens rítmicos, espaços que constituem outros espaços, a diversidade de casas, o riacho vizinho e suas formas, a igreja que se destaca, a praça que é lócus de encontros, esconderijo de amigos, cenário de conversas, ponto de brincadeiras e palco para meninices. Ainda assim, “a percepção geral e abstrata não é ponto de chegada de uma pesquisa cartográfica” (Alvarez e Passos, 2020, p. 148). Então, descemos a serra para andarilharmos pelas ruas da cidade, a fim de conhecermos um pouco de sua história e nos aproximarmos mais dos modos de expressão que se reverberam ao longo da caminhada. Atentas aos meios e ritmos, vamos criando agenciamentos, dando abertura aos novos modos de pensar o território e suas forças. Nessa andança e vadiação, “a simplicidade do múltiplo vai aparecendo. No processo de se avizinhar e habitar o campo, depara-se com um universo muito mais plural e rico” (*ibid.*, p. 141).

Deparando-se com um universo rico e plural, com os pés firmes no chão, nós, estrangeiras visitantes, somos recebidas com sorrisos, espanto e curiosidade e, ao pé da serra, nos deslocamos livres para nos aventurarmos em cada canto, com cada gente e cada troca. Afinal, se faz necessário percorrer o território, ele nos dá pistas de que é um “canteiro de obras” com *espaçostempos* que nos convidam a acompanhar as narrativas que “acontecimentalizam”. “Isso quer dizer que acontecimentalizar é produzir heterotopia-novidade, diferenciar-se da ordem original, desterritorializar um plano de forças com o mergulho na diferença, naquilo que escapa do programado e ganha outra tonalidade, sabor e sensação” (Foucault, 1967 *apud* Rosa *et al.*, 2022, p. 987)”.

Estar na cidade suscitou em nós o desejo de conhecê-la, experienciando cada passo e cada descoberta enquanto possibilidade criativa para mergulharmos naquela realidade. Em conversas com pessoas de mais idade, considerando o tempo cronológico e suas experiências,

elas nos contaram que a cidade de Quixaba foi criada por volta de 1928, tendo como primeiro habitante o senhor Solidônio Pereira de Carvalho. Ele foi o precursor da feira livre, um espaço movido pelas forças da coletividade, os produtos comercializados atraíam os estrangeiros, que se sentiam envolvidos pelos sabores, cheiros, gostos e ritmos e por tudo que compunha aquele cenário plural. Rapadura, mel, queijo e doces eram os produtos mais comercializados. A primeira feira foi registrada no dia 08 de agosto de 1928. Depois disso, outras pessoas foram habitando aquele lugarejo. Com a intervenção do padre Maciel, pároco da época, construíram uma ínfima capela e escolheram como padroeiro São Sebastião. Quixaba, antes de ser emancipada, pertencia ao município de Carnaíba. No dia 01 de outubro de 1991, pela força da Lei 10.618, deixou de ser distrito e passou a ser cidade.

Os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) retratam um panorama desse município, permitindo-nos um primeiro encontro com o contexto o qual desejamos experienciar e compor. Em relação à população, o município de Quixaba-PE possuía, de acordo com os dados do último censo realizado, uma população de 6.796 habitantes, estando situado a 413 km da capital pernambucana. O município é composto pela sede e pelo distrito de Lagoa da Cruz.

“Neste claro reluz a Quixaba, uma criança livre a caminhar”, recita o poeta. Retomamos à metáfora da cidade enquanto uma criança livre a caminhar, que cianceia, brinca, que extravasa liberdade e independência. Por essa razão, o que nos move até o território é entrarmos como visita que contempla a dinâmica do lugar, pousando nossa atenção (Passos e Barros, 2020) nas relações que caracterizam o território e suas composições, nas crianças e suas infâncias e nos modos de existências que o fazem vibrar.

Para situarmos a educação municipal e definirmos o caminho a percorrer, até chegar ao nosso destino, acessamos alguns dados quantitativos, relativos ao número de escolas e como estão distribuídas pelos territórios que compõem o município.

Abaixo, apresentamos dois quadros com algumas informações sobre a organização do cenário de oferta de educação e do corpo docente que leciona na rede municipal de ensino:

Quadro 1 - Distribuição dos territórios escolares do município de Quixaba-PE por área

	Escolas regulares	CMEIs
Sede	02	01
Distrito de Lagoa da Cruz	01	-
Escolas do Campo	05	-

Fonte: A Autora, 2024.

Nota: Quadro elaborado para a pesquisa a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, em 16 de maio de 2024.

Quadro 2 - Quantitativo de professores que atuam no município de Quixaba-PE

Segmento/Modalidade	Número de Professores
Educação Infantil	19
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	28
Anos Finais do Ensino Fundamental	27
Educação do Campo	09

Fonte: A Autora, 2024.

Nota: Quadro elaborado para a pesquisa a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, em 16 de maio de 2024.

O município possui uma rede de ensino que está dividida em três áreas: sede, campo e o distrito de Lagoa da Cruz, atendendo, assim, estudantes da área urbana e do campo. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a rede de ensino compreende 8 (nove) escolas regulares e 1 (um) CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses. O município tem 1.941 (um mil novecentos e quarenta e um) estudantes matriculados, com um quadro de 91 (noventa e um) professoras e professores regentes, sendo 19 (dezenove) atuando na Educação Infantil, 28 (vinte e oito) nos Anos Iniciais, 27 (vinte e sete) nos Anos Finais e 09 (nove) atuando na Educação do Campo, sendo 04 (quatro) lecionando em turmas multisseriadas de Creche e Pré-escola e 05 (cinco) de Anos Iniciais.

Com essas informações apresentadas no quadro 01, conseguimos observar, a partir de uma percepção geral, os múltiplos territórios que estão situados no município e que têm em suas complexas arquiteturas existências heterogêneas em diversos aspectos. Assim, contemplamos todas as territorialidades possíveis, mas desviamos nosso olhar para um

território específico onde decidimos acompanhar e cartografar os movimentos das subjetividades, dos *espaçostempos* e, sobretudo, iniciar nossa “habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência” (Alvarez e Passos, 2020, p. 136). Agora, seguindo o percurso da pesquisa, caminhamos até à escola “Coleções¹⁴”, para habitarmos espaços outros, nos lançando a perder tempo com o cultivo de uma experiência infantil e potente com as crianças.

4.3 DO ENCONTRO COM A ESCOLA: algumas pistas cartográficas (...)

Figura 21 - Uma escola linda é uma “Escola Coleções”



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Para onde vamos agora? Uma pergunta-convite é lançada. Vamos aonde o pensamento nos levar. Desejamos nos encontrar com a multiplicidade. Nos lançar em um mundo múltiplo para conhecê-lo e compartilhá-lo. Vamos, assim, seguindo pistas, andarilhando e nos deixando levar para lugares que dão vida aos modos de expressão, de sentir, de dizer e pensar. Seguimos caminhando e, movidas pela curiosidade e vontade de invencionar outros territórios, somos surpreendidas pelo acaso. Em um primeiro momento, encontramos crianças pelo caminho, elas nos acompanham, seguram nossas mãos e nos levam até o território. Avistamos de longe uma pracinha, subimos e descemos calçadas, andamos mais um pouco e logo avistamos o território,

¹⁴Inspiradas na ideia de compor uma pesquisa colecionadora com as crianças, escolhemos o nome fictício “Coleções” tanto para preservar a identidade da instituição quanto para fazer uma possível relação com os movimentos que nos atravessaram neste estudo.

logo identificamos que era uma escola de crianças: barulho, gritos, gargalhadas, o som do chão sendo pisado, habitado e cheio de boniteza.

Caminhamos mais um pouco e adentramos a “Escola Coleções”, o território existencial que, por aproximadamente 5 meses, nos deixamos impregnar pelas forças que o movem, mergulhando e nos engajando afetivamente. O gesto de acolhida às pesquisadoras soou como um abraço, nos sentimos à vontade para iniciar nossas coleções, “os portões da escola estão abertos”, no desenho feito por Sol traduz o gesto de acolhimento e hospitalidade. A “Escola Coleções” é o nosso ponto de chegada e de passagem.

O canteiro de obras por onde engendramos nossa coleção compõe-se de altos batentes até o portão, a rampa de entrada, à direita encontramos um espaço verde, com gramas e plantas que deixam o ambiente mais leve e calmo; durante o recreio as crianças deitam, brincam de roda, pulam, sem nada nos pés, há uma fila de chinelos, sapatos, tênis e sandálias esquecidos por um curto tempo, só enquanto dura o recreio. Nas observações cotidianas, vimos que as crianças optam por brincadeiras ao ar livre, com pés livres, inventam uma outra escola, com linhas intensivas, com desejos que fazem a vida ser mais bonita. “Infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo [...]” (Kohan, 2005, p. 252). Em direção ao jardim, ainda ao lado direito da escola, em uma área descoberta, encontramos o parquinho, que é composto por 3 gangorras, um gira-gira e 3 balanços. Durante a semana, cada turma tem o seu dia no parquinho, é um espaço bastante disputado, as crianças desejam aproveitar os “20 minutos” intensamente. Brigam, gritam, criam regras, burlam as regras e invencionam outros territórios. Eram felizes e intensas!

Voltando do parquinho, passando pelo jardim, temos à esquerda da rampa de entrada um pátio coberto, o qual hospeda as crianças em seu tempo livre para brincarem, se alimentarem e encontrarem seus pares. O pátio é, também, palco para outros eventos, mas ele só vibra mesmo quando as crianças estão o habitando, tais vibrações, portanto, desviam o olhar da aprendiz-cartógrafa para as crianças; de um lado, crianças pulando de corda; no outro, as rodinhas de conversas; no centro; crianças lanchando, conversando e brincando ao mesmo tempo.

Nas paredes da escola, observávamos os cartazes, não eram produções das crianças, muitos deles eram pensamentos de educadores reproduzidos pelos funcionários. Tinham vários, os corredores estavam todos enfeitados. Nas salas de aula, muitos cartazes de rotina anexados, carteiras organizadas em fileiras, paredes com marcas, registros e traços infantis. Há uma sala que funciona como auditório onde as crianças assistem filmes, vídeos e também são vivenciadas outras atividades, como reunião de pais e mestres, ensaios de danças etc. No terceiro bloco, tem

uma biblioteca muito organizada na qual ficam os livros paradidáticos e outros recursos didáticos. Por trás da escola há uma área descoberta onde fica o reservatório de água, alguns pés de manga plantados e um quartinho que funciona como esconderijo para as crianças quando estão brincando no recreio.

Entre os habitantes da “Escola Coleções”, habitavam também docentes, professores/as auxiliares, coordenadores/as, gestora, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, bibliotecária, porteiro, secretária e outros funcionários. O modo de funcionamento da escola se dá a partir da organização das rotinas, como o horário de entrada e saída das crianças, horário do recreio no qual também é aproveitado para servir as refeições (lanche/merenda), o dia em que cada turma brincará no parquinho, o dia da leitura na biblioteca e o turno dos funcionários. No turno matutino, o funcionamento da instituição acontece da seguinte forma: A Educação Infantil (Pré-escola) composta por 3 turmas, 2 turmas para atendimento de crianças com 4 anos (PRÉ I) e 1 turma para atendimento de crianças com 5 anos (PRÉ II). Já os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, têm 1 turma de 1º ano, 1 turma de 2º ano e 1 turma de 3º ano. Já no turno vespertino, o qual concentramos nosso estudo, funciona 3 turmas de Educação Infantil, 1 turma para atendimento de crianças com 4 anos (PRÉ I) e 2 turmas para atendimento de crianças com 5 anos (PRÉ II). Já os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, têm 1 turma de 1º ano, 1 turma de 2º ano e 1 turma de 3º ano.

A escola possui três blocos, o primeiro dedicado às crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, o segundo bloco com as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental e o terceiro com as salas dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; no total, são oito (08) salas de aula disponíveis. Além disso, encontramos outras áreas que compõem esse lugar, como sala para professores, secretaria, sala da gestão, sala de AEE, almoxarifado, depósito para merenda escolar, cozinha, quatro banheiros, auditório e quadra.

Numa perspectiva cartográfica, conseguimos explorar esse território existencial, deixando-nos levar pelas imagens capturadas e recriadas através da escrita, tal exercício nos oportunizou criar um elo-territorial (Barros e Kastrup, 2020), “pois a escrita é o fio que tece a trama ao mesmo tempo em que tece a forma” (Berle, 2018, p. 51), através dela compartilhamos uma experiência imagética a qual nos permitiu visualizar o território e, ao mesmo tempo, habitá-lo mesmo sem estar e, estando, nos sentimos movidos/as pelas forças inventivas que avigoraram o espaço e pela potência dos dizeres, fazeres e aprenderes das crianças.

Além da escrita, lançamos mão de apresentar modos outros de “tranver” o território da “Escola Coleções”, por meio de fotografias tiradas durante a experiência e com a experiência no “canteiro de obras”. Apreciamos...

Figura 22 - Espaços que enverdejam



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 23 - Pátio com cobertura



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 24 - Biblioteca



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 25 - Nos esconderijos



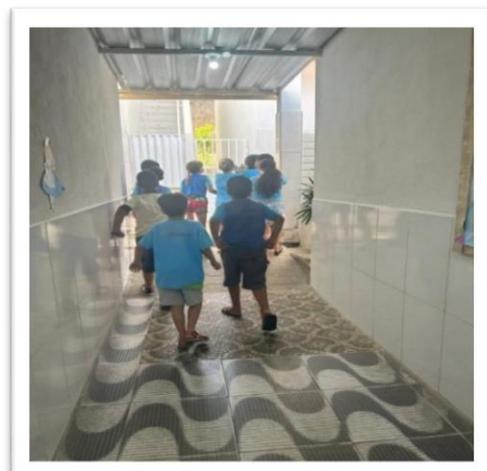
Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 26 - O parquinho



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 27 - Pelos corredores da escola



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Neste território existencial, o qual nos propomos acompanhar os efeitos, foi um esconderijo intensivo para contemplar paisagens de uma vida bonita inventada pelas crianças, foi esconderijo para “o pensamento que traz o impensável (o que ainda pode ser pensado)” (Medeiros, 2012, p. 88). É um território potente onde nos deixamos ser educadas pelas infâncias e aprendemos com as crianças e com suas invenções. Em meio as imprevisibilidades, experienciamos uma caminhada colecionadora, no sentido de nos atrair e despertar nossa atenção para tudo aquilo que estava em consonância com as crianças e suas experiências no cotidiano escolar.

4.4 MAPEANDO UMA CAMINHADA COLECIONADORA COM CRIANÇAS

“Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para... Enquanto o tempo acelera e pede pressa, eu me recuso, faço hora, vou na valsa, a vida é tão rara (...)” (Lenine, 1999).

Numa caminhada colecionadora trilhamos os passos, mas no caminho existem os descaminhos e os desvios que nos levam a outros cantos, cantos que entoam a paciência, como poeticamente nos apresenta Lenine¹⁵ em sua canção, que nos inspira a criar outras composições a partir dos atravessamentos dos encontros, das conversas colecionadoras, das caçadas infantis e experiências como possibilidade de acompanhar os movimentos e as contribuições instauradas pelas crianças e das infâncias e suas temporalidades para pensar o escolar.

Sendo assim, traçamos nossas andanças seguindo uma das pistas do método cartográfico, que é habitar o território existencial, não como um procedimento que segue regras, protocolos e ideias fixas, mas como um procedimento que requer um aprendizado que se constrói passo a passo (Alvarez e Passos, 2020). E essa construção só será possível se o pesquisador/a adentrar no território e coproduzir com ele. Sobre tal pista, Alvarez e Passos (2020, p. 147) acrescentam:

Para habitar um território existencial é preciso um processo de aprendizado, entendido mais como experiência de engajamento do que como etapas prescritíveis de uma metodologia de pesquisa. Experiência que só se dá à medida que se realiza, sem pré-condições. O aprendiz-cartógrafo, inicialmente inseguro por não conhecer o campo que encontra (afinal, mais encontramos do que buscamos algo).

¹⁵PIMENTEL, Osvaldo Lenine Macedo. Paciência. In: **Lenine - Acústico MTV**. São Paulo: Sony BMG, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SWm1uvCRfvA>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

Portanto, considerando o que foi expresso pelos autores e, ainda, inspiradas na canção que inaugura este texto, buscamos experimentar processos criativos em nossa pesquisa, considerando o tempo da infância e o da criação (Abramowicz e Rodrigues, 2014) para acompanharmos os processos e produzirmos os dados, acessando e logo habitando o “plano efetivo da experiência do conhecer/fazer” (Escóssia e Tedesco, 2020, p. 93). É adentrando no território existencial que nos aventuramos nas intensas caçadas infantis e nos processos de criação inaugurados pelas próprias crianças, suas temporalidades e, ao mesmo tempo, acompanhar outros movimentos que o viver agencia e que nos possibilita cartografar as forças que nos escapam. Por essa razão,

acessar o plano coletivo de forças é essencial à pesquisa cartográfica. Em primeiro lugar, para provocar a ampliação do olhar e assim ser capaz de atingir outras dimensões dos objetos do conhecimento, ou seja, a processualidade que marca os acontecimentos do mundo. E, em segundo lugar, para realizar-se como pesquisa intervenção. Pois aceder a dimensão movente da realidade significa afetar as condições de gênese dos objetos, e assim poder intervir e fazer derivar, num processo de diferenciação, novas formas ainda não visualizadas (Escóssia e Tedesco, 2020, p. 99-100).

O plano de experiências o qual nos propomos habitar é um horizonte de possibilidades e de encontros onde vivenciamos as linhas de fuga e as intensidades que podem convocar a produção de dados para a composição da pesquisa cartográfica. Assim sendo, iniciamos nossa aventura acompanhando e deslocando-nos ao cotidiano das crianças e da escola, instaurando uma primeira aproximação, com o desejo de criarmos elos e vivenciarmos outras intensidades. Instaurar é, segundo Lapoujade (2017, p. 89), fazer existir, mas fazer existir de certa maneira - a cada vez (re)inventada. “Existir é sempre existir de alguma maneira”. Instauremos uma caçada infantil, uma experiência colecionadora que movimentou as crianças por todos os cantos da escola e fora dela.

Acompanhando os processos, deixando-nos levar pelos gestos, contatos, cheiros e conexões, buscamos escavar o múltiplo, ampliar o nosso olhar e ativar nossas sensibilidades, lançando mão de outras possibilidades na produção de dados. Assim sendo, adotamos a observação do cotidiano enquanto uma ação brincante da pesquisa que, entre e com as crianças, permitiu que mergulhássemos nas andanças e caçadas infantis onde “pode ser cultivada a atenção cartográfica que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (Kastrup, 2020, p. 50). No território de observação os acontecimentos traçam outras sensações, que

enunciam novos sentidos e nos ligam aos movimentos de aumento de potência que nos permitem habitar o espaço de experiências e nos sentir atravessados por ele.

Além da observação, buscamos em nossas caçadas infantis múltiplas e entrelaçadas experiências de conversações com as crianças. Acreditamos que, por meio das conversas, podemos acionar uma atitude de escuta semelhante a do homem de orelhas verdes, descrito pelo poeta Rodari (1997), uma escuta atenta que aciona um pensar inventivo e nos dão o que pensar sobre o cotidiano das crianças na escola. O que fica entre um intervalo e outro de uma palavra, os gestos, o modo de criar as palavras e de brincar com a linguagem, as dúvidas reveladas no levantar das sobrancelhas, o riso fácil, tudo isso nos toca, nos dá abertura aos encontros, às conversas, às perguntas e ao que as crianças produzem sobre elas mesmas. Segundo Larrosa (2003, p. 212-213 *apud* Medeiros, 2013, p. 77),

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... [...] uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo (...).

As conversas podem nos deslocar aos esconderijos revelados por Walter Benjamin em “Infância de Berlim por volta de 1900”¹⁶. Os esconderijos têm o poder do encantamento, de abrigar os/as que se divertem ao fugir, que se escondem para serem encontrados. Nos referimos a criança. Ela, por sua vez, “traça suas intensidades e nos leva em seus desvios. Arranca das perguntas modos de existência ainda não pensados, detém-nos no viver e, em uma hora rara, apronta dados produzidos no “samba da vida”. Hora que vem no ritmo dos encontros, simplesmente acontecem” (Medeiros, 2013, p. 37).

Uma conversa coleciona afetos, trocas, curiosidades e diferenças, ela não termina quando nos calamos. As pausas e o silêncio podem significar, por exemplo, a invenção de um pensamento; sempre tem algo que nos permite entrar em uma nova conversa e, ao entrar nela, ampliamos o território existencial e nos deslocamos para todos os cantos. A conversa tem o poder de nos deslocar, de nos conduzir onde não sabemos, onde não havia sido previsto. Com as crianças foi um exercício dançante, seguimos o ritmo dos encontros!

Nessa caminhada, pensamos em um encontro inventado com contação de histórias e música, como possibilidades de criar elos de vida a partir da escuta, dando abertura à fantasia,

¹⁶Infância de Berlim por volta de 1900 é uma narrativa que traz as experiências e memórias de infância de Walter Benjamin. O texto é organizado em fragmentos que seguem uma linha historiográfica e cronológica.

à pergunta, à curiosidade e, sobretudo, à experiência. Pensando no tema “coleções”, nos aproximamos das crianças, apresentando-lhes uma linda caixa com uma coleção de cartinhas escritas por outras crianças, mas de início elas não puderam ver o que estava no interior da caixa. Até descobrirem, instigamos cantando a música “A caixa”¹⁷, foi uma espécie de experiência que entou cantos, encantos e muita curiosidade. A pergunta cantada “o que será que tem dentro dessa caixa?” Foi a largada para o início de uma investigação infantil, muitas respostas foram lançadas na tentativa de acertar, de querer descobrir e querer conhecer o que não está evidente, mas que despertava a curiosidade e outros sentidos. Com a música, a caixa e as crianças deixamos os gestos, as falas, as criações e as irrupções se encontrarem.

A música nunca deixou de fazer passar suas linhas de fuga, como outras tantas “multiplicidades de transformação”, mesmo revertendo seus próprios códigos, os que a estruturam ou a arborificam; por isto a forma musical, até em suas rupturas e proliferações, é comparável à erva daninha, um rizoma (Deleuze e Guattari, 1995, p. 21 *apud* Medeiros, 2013, p. 66).

Ainda sobre os efeitos da música, demos continuidade com a nossa coleção de encontros. Invencionamos um momento de contação de história, apresentando às crianças a obra “O colecionador de infinitos”, de Alexandre Azevedo, ilustrações de Suzete Armani. Acreditamos que o ato de contar histórias é um ato que dá abertura a “crianceria” como uma possibilidade de experiência que não só atravessa as crianças, mas os adultos também. “Em nossos encontros afetivos, somos todos devir-criança, em cada adulto se encontra uma crianceria que aceita composições permanentemente longe do equilíbrio” (Katz, 1996, p. 95 *apud* Abramowicz e Oliveira, 2013, p. 298).

O cartógrafo se insere no plano da experiência, com as instaurações e os encontros brincantes e fecundos ele “crianceia” junto com as crianças. Barros e Kastrup (2020, p. 74) apontam que “o cartógrafo imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção”. O contato no território existencial inaugurou os encontros e outras conexões foram criadas.

A fim de nos encontrarmos no campo das experiências, instauramos a construção de uma coleção infantil onde as crianças foram convidadas a trilhar caminhos pelos cantos da escola e fora dela à procura de objetos e de outros elementos que lhes despertassem o encanto, a curiosidade e a criação não como um processo psicológico especial, mas a potência que a

¹⁷SUSSEKIND, Tomaz. A caixa. In: **Sussekind - Brincando de Papel**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9BEhUa8nLyo>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

cognição possui de diferir de si mesma (Kastrup, 2007). Antes de iniciarmos a caçada infantil, as crianças receberam uma caixinha para guardar as coleções de objetos ou elementos ao término da instauração - se é que teve um fim, as crianças puderam continuar experienciando o ato de colecionar, criando suas linhas de fuga e dando espaço aos devires.

Outro recurso pensado para a produção dos dados foi o uso de fotografias. A fim de registrar os deslocamentos que os encontros com as infâncias podem provocar, fotografamos e realizamos gravações audiovisuais das incursões das crianças pelo território existencial, bem como, os gestos que podem ser produzidos a partir das múltiplas experiências que as atravessam.

Além da fotografia e da produção audiovisual enquanto recursos relevantes para a produção de dados, escolhemos o diário de campo como um aliado para nos acompanhar nesta coleção. A escrita que emerge do território existencial pode “transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (Barros e Kastrup, 2020, p. 70). Assim, compreendemos que escrita é a experimentação do pensamento em contato com o mundo, através dela conhecemos, transformamos e nos transformamos. Portanto, na cartografia, escrever não é apenas relatar uma experiência, mas sim narrá-la, ser personagem da narrativa, contar as surpresas, as alegrias, os desvios e os desencontros. É presentificar o vivido!

Assim, seguimos compondo nossa escrita colecionadora e infantil...

4.5 UM OUTRO EM NOSSO TERRITÓRIO: interrogações a colecionar

“Sertão é quando menos se espera”
(Grande Sertão Veredas – GUIMARÃES ROSA)

Entre ruas, ladeiras, becos e vielas, seguimos a nossa caminhada colecionadora. Caminho solitário, trajeto pouco movimentado, o que nos acompanhava eram os desejos, eles, sim, nos moviam até o território. Dispensamos carro, moto, bicicleta e até as caronas que outrora surgiam, desejávamos mesmo era seguir nossa caminhada com os pés no chão, sentindo suas vibrações, sentindo-nos contagiadas pelo calor do sertão, da quentura que aquecia nossos corpos naqueles inícios de tardes.

Em uma tarde, seguíamos caminhando-colecionando rumo à Secretaria Municipal de Educação para apresentarmos o objetivo da pesquisa ao

secretário e conversarmos um pouco sobre a nossa proposta. Além disso, aproveitamos o momento para carimbar os papéis do Comitê de Ética. Após sermos acolhidas, seguimos em direção ao território que desejávamos habitar: a “Escola Coleções”. Rua bastante movimentada, crianças descendo dos ônibus, outras fazendo filas, barulho de criança, existências alegres passavam a habitar o território-escola. Assim como elas, que entravam barulhentas, nós, aprendizes-cartógrafas, também, nos sentíamos contagiadas pelas infâncias que faziam barulhos em nós. Os olhares nos acompanhavam, um misto de sensações nos invadia. O porteiro nos recebe. Pronto, chegamos! (Diário de campo, 2023).

Figura 28 - Escola Coleções



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Quando menos se espera, o coletivo se ativa: sertão nessa multiplicidade de forças e produção de subjetivação é singularidade que se constitui em um sertão: um ser-tão potente e tão-autônomo e tão-insurgente e tão-coletivo e tão-sorrateiro e tão-fugidio e tão-inventivo e tão-inesperado e (...) (Paoliello; Moreira; Lima, 2020, p. 281).

Tão-nômade e tão-estrangeiro e tão-infantil. Assim, passamos a habitar um território de existências alegres, de conexões múltiplas, de agenciamentos e forças que se entrecruzam. Adentramos no campo abertas ao que ele poderia nos dar a pensar as infâncias e as crianças em suas experiências no e com o cotidiano escolar, estando disponíveis ao tempo dos eventos, atentas “às dobras dos acontecimentos e à sua espreita, sem ansiedade, sem cobranças ou pré-julgamentos” (Alvarez e Passos, 2020, p. 146).

O fluxo e a movimentação do início continuam. As crianças seguem em destino às salas de aula, outros habitantes do território-escola vão procurando seus lugares, seguindo suas rotinas de trabalho. Na diretoria, se encontrava a diretora à nossa espera. Fomos acolhidas com um forte abraço, um abraço que nos enlaçava com a receptividade ao campo. Na oportunidade,

falamos sobre os termos, conversamos sobre a pesquisa e no final uma pergunta-convite foi lançada para conhecermos a sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, onde realizamos a pesquisa. No momento, preferimos ficar passeando pelos corredores, ainda precisávamos explorar mais o território.

Em outro dia, passeando pelo corredor que dava acesso à sala do 2º ano, pouco habitado naquele momento, ouvíamos apenas o barulho que ecoava das salas de aula onde crianças e professores estavam em suas atividades programadas, fazendo o que era preciso. Continuando o passeio, nos encontramos com algumas crianças, olhares atentos nos acompanhavam. Uma, em especial, deu início à coleção de perguntas. Com estranhos no território, não poderia ser diferente! Quem éramos nós naquele plano intempestivo? Era o que elas e nós gostaríamos de saber. Visitantes estrangeiras? Pesquisadoras curiosas? Amigas da escola? Aprendizescartógrafas? Muitas perguntas foram lançadas para a nossa coleção. Na tentativa de respondê-las, notávamos a felicidade do encontro, do encontro com o “outro”, do espanto com algo novo que se apresentava naquele espaçotempo, tempo oportuno para pensarmos possibilidades outras de produção de subjetividades que, conseqüentemente, poderiam vir do mapeamento daquele território. Aquelas crianças, seus olhares e suas perguntas nos plantam um “pé de invenção”, nasce em nós uma vontade de experimentar, com elas, o que ainda não foi dito nem pensado. Inventar territórios, talvez. Afinal, invencionar também é atividade de crianças e pesquisadoras cartógrafas (Diário de campo, 2023.)

Essa cena, por sua vez, ilustra a condição de cultivo da receptividade ao campo. Ser-tão cartógrafas e tão-presença, no território, se faz necessário para criar agenciamentos e acompanhar as relações complexas entre as linhas que podem variar, pensar os elementos que entram em relação e como eles entram em relação. Assim sendo, “o aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 57).

Portanto, continuamos nossa caminhada-colecionadora sendo provocadas e contagiadas pelo modo como habitamos o território e como nos relacionamos com seus habitantes, essa habitação, de certo modo, constitui em nós um “ser-tão potente e tão infantil”.

4.5.1 Uma volta pelo território: encontros a colecionar

Nossa coleção pelo *espaçotempo* da escola foi acontecendo, habitamos outros lugares possíveis acompanhando os movimentos das crianças, seus devaneios e suas peraltagens. Em um outro momento, pousamos nossa atenção no pátio da escola, no horário do recreio, das 14h40 min. às 15h, o tempo *Chrónos* luta com o tempo *aión*, o pátio que estava organizado com

mesas e cadeiras perde sua forma, ele estremece com a presença vibrante das crianças, aos poucos ia se constituindo um espaço para as brincadeiras, para ser criança, paisagem de acontecimentos, um devir-mundo, ponto encontro e relações de forças... Atravessadas com aquela energia, descemos a rampa e fomos até um grupo de crianças que lá estava, todas sentadas; umas comendo salgadinho, outra se exibindo com a bolsinha nova que havia ganhado da mãe. De longe, percebemos os olhares curiosos das crianças. No percurso, até chegar ao grupinho que nos chamou atenção, encontramos outros habitantes, abraços coletivos nos envolveram. Caminhada paralisada. Paramos para sentir.

- *Nossa, que abraços maravilhosos!*
- *Tia, você veio visitar a nossa escola?*
- *Sim, vim passar “um tempo” com vocês.*
- *Você é a pessoa que dar injeção nas crianças?*
- *Você é a enfermeira?*
- *Não, crianças! (risos) Não trabalho na área da saúde, sou professora e vim ficar um pouco com vocês aqui na escola.*
- *Ufa! Vamos brincar, minha gente!*
- *(risos)*
- *Tchau, tia!*
- *Tchau, crianças!*

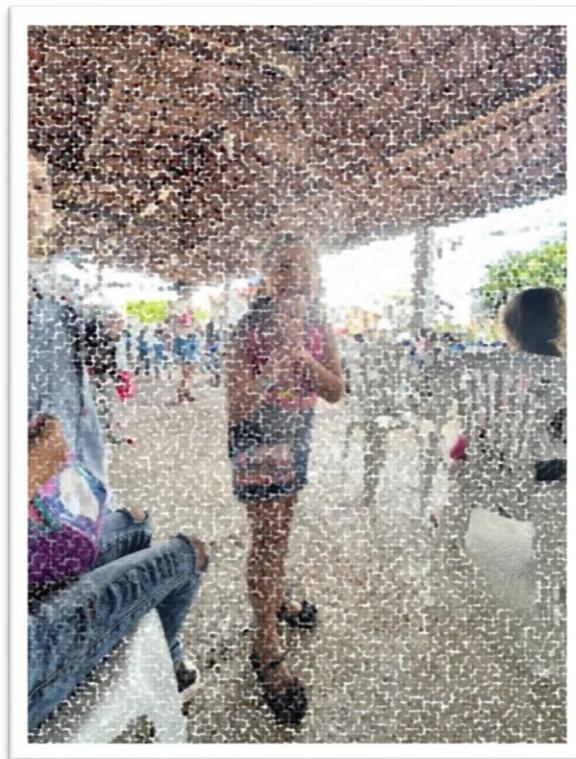
Um território habitado por crianças é plano de experiências para os encontros inesperados. De repente, no trajeto que traçávamos, fomos surpreendidas com os abraços seguidos de perguntas, elas infantilmente usaram seu tempo precioso para investigarem nossa presença no campo. Paramos o tempo para observar seus modos de expressão, existências alegres vibravam naquele encontro, sentíamos que elas estavam felizes com a nossa experiência de ocupação que produzia, decerto, uma ação coletiva naquele território existencial. Quando descobriram que não éramos enfermeiras, correram para a brincadeira. Ainda tinha tempo para brincar.

Aberturas do encontro. Escutar mais devagar, parar o tempo das palavras com suas informações e fazer passar conversas, puxar fios de uma trama que não tem a última razão de ser, que nasce e morre no instante da vida, não inaugura a reflexão explicativa das respostas certas ao “X” da questão. A conversa entra no meio fazendo-se pergunta... escutamos a partir de nós mesmos (Medeiros, 2012, p. 77).

Assim, nos encontramos na fluidez do processo, no acompanhar das incursões das crianças e na sua escuta uma potência transformadora de todos os envolvidos: crianças-pesquisadoras-território. “O lugar se completa pela fala, a troca alusiva de algumas senhas, na convivência e intimidade cúmplice dos locutores” (Augé, 1994, p. 75).

O caminho que andarilhamos tem sua construção pautada nas conversações entre os interlocutores que habitavam o território existencial. Assim, numa pesquisa de inspiração cartográfica pensamos que “o desenho desse itinerário é um mapa de relações e percepções do caminho e do caminhar que se pode fazer como construção de pesquisa” (Berle, 2018, p. 53). A intimidade e a cumplicidade emergem dessas relações, é um caminhar que se constrói juntas, nós pesquisadoras colecionadoras e as crianças e suas infâncias, criando uma rede de elos a partir das experiências coletivas compartilhadas no território da pesquisa.

Figura 29 - Tenho uma novidade!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Em um outro tempo, seguimos em direção às crianças que estavam sentadas no pátio. As carinhas felizes revelavam as linhas de fuga e os escapes. Tinha uma novidade sendo apresentada ao grupo: uma bolsinha nova que a mamãe tinha comprado para a coleção de alegrias da criança. De formato retangular, bem rosinha e infantil. O lindo acessório estava sendo apresentado com tanto entusiasmo e carisma que até nós, pesquisadoras meninas, desejamos ganhar uma igual. Todos da rodinha apreciaram a nova bolsinha. Percebemos o quanto esses acontecimentos produzem afetos e, sem dúvidas, sentimo-nos atravessados por eles. É potente quando as crianças invencionam territórios nômades, mais fluidos e abertos à novidade. Com elas, adentramos num mundo de possíveis, onde buscamos a produção e expansão de aprendizagens mais potentes. Desejamos, naquele momento, circular por todas as rodinhas de conversas para acompanhar, junto às crianças, as novidades que eram apresentadas. Curiosas para acolhermos as

crianças e suas novidades, habitamos esse espaçotempo por 5 semanas, para perceber o que nele emergia. Consideramos que foi tempo suficiente para interagirmos e conversarmos com muitas crianças, principalmente com as que participariam da pesquisa (Diário de campo, 2023).

Uma coleção de encontros foi sendo criada a partir das nossas experiências e dos acontecimentos no território. Encontros que deram abertura à novidade, às linhas de uma aventura que se entrecruzam, brincam e produzem a diferença, aos movimentos-força que agem na criação de um mundo de possíveis onde a criança se protege para potencializar seus modos de existência, as vibrações e as alegrias. Com os encontros, nos tornamos amigas e colecionadoras de afetos e outros deslocamentos foram surgindo. As crianças nos lançam o convite para habitarmos outros *espaçotempos*.

Assim, demos sequência às andanças colecionadoras pelo campo...

4.6 DO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS: o que fazemos em uma pesquisa colecionadora?

Essa pergunta nos acompanhou por muito tempo, até mesmo quando planejávamos o projeto de pesquisa, quando pensávamos, ainda, nos possíveis procedimentos para a produção dos dados. No entanto, a resposta para tal indagação foi sendo construída quando mergulhamos nos cotidianos escolares com as crianças, acompanhando suas narrativas e nos entrelaçando com suas experiências. Uma caminhada colecionadora, baseada no método cartográfico, aguça todos os nossos sentidos, nos deslocando para *espaçotempos* onde é possível pensarmos a partir dos gestos, dos sons, dos toques, das peraltagens, dos desenhos, dos gostos e dos sentimentos. É uma caminhada colecionadora, pois “se faz no encontro de sujeitos, ou melhor, pelo que se expressa nesse encontro” (Passos e Barros, 2020, p. 151).

Assim, seguimos para mais um encontro com as crianças no qual tivemos um contato mais direcionado. Antes disso, já tínhamos apresentado à professora a proposta da pesquisa e conversado com ela sobre alguns movimentos que iriam ser realizados com a turma. O primeiro deles foi a instauração de uma roda de conversa intitulada “PESQUISA, COMO ASSIM?”, um momento interativo/interventivo no qual apresentamos às crianças da pesquisa o nosso convite. Na oportunidade, apresentamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), uma vez que é importante obter o aceite formal das crianças à pesquisa, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do CONEP. No entanto, por se tratar de uma pesquisa com crianças, pensamos numa forma mais lúdica de elaborar o TALE. Diante disso, fizemos a adaptação do “PESQUISA, COMO ASSIM?”, isto é, pensamos em apresentar tal proposta por meio de um

diálogo ilustrado¹⁸, o qual utilizamos como recurso para explicitar os objetivos e todas as questões que implicavam à pesquisa. Nesse movimento, as crianças puderam se aproximar da ideia de se tornarem, também, pesquisadoras, cartógrafas e colecionadoras.

Antes foi realizado um encontro com os pais ou responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa. Na ocasião, pensamos as infâncias por meio da leitura do poema “O homem de Orelhas verdes”, de Rodari¹⁹, conversamos, apresentamos alguns dados da pesquisa e, por último, colhemos a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. Após o momento com os pais ou responsáveis, propomos um encontro com as crianças no auditório da escola. Realizamos uma roda de conversa intitulada “PESQUISA, COMO ASSIM?”, um momento propício para aguçar a curiosidade das crianças, para elas ficarem à vontade, fazerem perguntas sobre a pesquisa e partilharem suas dúvidas. Organizamos as cadeiras em círculo, deixamos o ambiente bem acolhedor, com um fundo musical brincante e infantil. As crianças, ao chegarem ao auditório, nos acolheram com os olhos curiosos, elas revelavam através do sorriso que estavam felizes com o encontro, com o “outro” que se fazia presente naquele espaçotempo e com as novidades. Nos apresentamos e elas também. Curiosas, perguntavam incessantemente o porquê de estarem ali. Entregamos uma cópia impressa do TALE a cada uma, realizamos a leitura compartilhada do texto e a cada página lida muitas interrogações surgiam para a nossa coleção. A cada explicação, elas se encantavam ainda mais e os sorrisos só nos revelavam que teríamos muitos/as parceiros/as colecionadores/as. Os Sorrisos eram de aceitação. Afinal, as crianças entenderam que seria uma aventura de aprendizagem potente (Diário de campo, 2023).

Para que elas pudessem se familiarizar ainda mais com a nossa proposta, levamos uma coleção de cartinhas escritas por crianças. Uma coleção que tem a multiplicidade como tom de criação: cartas pequenas, outras maiores, umas com envelopes decorados, outras sem envelope, traços coloridos, desenhos de flores, borboletas, monstros, bolas e outras formas. Essa multiplicidade constitui, por sua vez, uma coleção preenchida de afetos que, em cada linha e versos escritos, nos afetam e nos deslocam o pensamento. Não sabíamos que uma caixinha retangular, revestida de E.V.A. rosa, decorada com flores e com cartinhas em seu interior causasse tanto espanto. Durante todo o nosso encontro ela ficou sobre a mesa e chamou a atenção das crianças. Os olhares, portanto, se desviaram para aquela caixa. Não resistiram. Sentiram a necessidade de tocá-la, de sacudi-la, de cheirá-la, de parar, olhar e imaginar... Houve tempo para imaginar? Sim, criamos o tempo da imaginação.

¹⁸Para atender às características da pesquisa e das crianças convidadas a participar dela, nos inspiramos no material produzido por Lima (2021). A pesquisadora elaborou o arquivo de uma forma bem dinâmica, utilizando personagens dos quadrinhos, fotografias, inseriu balões de diálogos e o texto foi editado com base nos dados da pesquisa e do modelo do TALE para menores de 7 a 18 anos.

¹⁹(Rodari *apud* Tonucci, 1997, p. 13).

Figura 30 - Ainda temos tempo para imaginar (...)



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

A caixa deslizou pelas mãos de todas as crianças que, movidas pela curiosidade, não cansavam de dar palpites sobre o que tinha dentro da caixinha. Ia para um lado ia para o outro, senta, levanta, conversa, escuta, mais palpites, risos... As conversações nos colocam diante de um entrelaçamento de caminhos que se cruzam de forma dinâmica e plural. Assim, construímos elos e ampliamos nossas experiências com o que as crianças têm a nos dizer e com elas pensamos, criamos e damos novos sentidos aos cotidianos escolares.

Sem o compromisso imediato de se chegar a um consenso, conversa integra o pensar e o dizer sobre o momento vivido. Ao entrarmos nesse terreno de negociações/conversações/aproximações com os “*praticantespensantes*” dos cotidianos, “apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles (Ferraço e Alves, 2018, p. 52 *apud* Toja *et al.*, 2023, p. 4).

Depois das múltiplas tentativas para descobrir o que tinha dentro da caixa e envolvidas com a euforia das crianças, resolvemos dar uma dica fabulosa, falamos que o que tinha dentro da caixa estava relacionado com a pesquisa e que ia fazer parte de todas as atividades que iríamos realizar juntas. Porém, sugerimos, dessa vez, que elas produzissem um desenho do objeto ou do ser imaginado e, em seguida, colorissem com suas cores preferidas. Convite aceito! Poucos minutos depois, demos abertura ao tempo da imaginação e com as crianças “caminhamos pelas artes assim como quem se desloca por territórios imprecisos e movediços. Como pesquisadoras que compreendem que aquilo pensado, sentido e criado pelo povo, pelos ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos, também é e pode vir a ser arte” (Toja *et al.*, 2023, p. 6).

- *Vamos desenhar o que vocês imaginaram?*
- *Sim, tia!*
- *É um estojo!*
- *Humm... Será que é um estojo?*
- *Tia, será que é lápis?*
- *Estamos quase lá! Tem a ver com lápis, você tem razão.*
- *Papel?*
- *Borracha?*
- *Pirulito?*
- *Humm, crianças, gostei de três palavras que vocês citaram: lápis, papel e borracha.*
- *Cola, tia?*
- *Tem sentido, crianças!*
- *Já sei! É papel colado?*
- *Muito bom, estamos chegando lá.*
- *Caneta também vai tá, então.*
- *Tem livro?*
- *Ou uma caixa de lápis de cor?*
- *Tem desenhos para pintar?*
- *Mais uma dica para vocês! O que tem dentro da caixa está relacionado com amor.*
- *Tia, seriam cartas?*
- *Como assim, Borboleta? Por que falou cartas?*
- *Porque sempre escrevo um monte de cartinhas para as minhas amigas, para a minha mãe e para a minha professora.*
- *Gente, será mesmo que tem a ver cartas com amor?*
- *Só se for carta de amor!*
- *Só se for carta de amor?*
- *Sim, tia, a gente desenha um coração no meio dela.*

Além das conversas, outras experiências foram vivenciadas. A intenção foi inventar um *espaçotempo* possível para as crianças imaginarem sem nos preocuparmos com a dimensão temporal cronológica que, negativamente, pudesse vir a controlar os infantes e seus modos de habitar o território, negando suas infâncias. “Desenhar a imaginação” consistiu num movimento capaz de fazer a parada de outros tempos, elas afirmam com suas produções o tempo aiônico, o tempo da experiência que, por sua vez, acolhe os possíveis, dá boas-vindas ao acontecimento e produz novos encontros.

Figura 31 - Tempo de imaginar!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

A experiência de desenhar um “sorvete”, como é potente e infantil. Como pode colecionar sorvetes em uma caixinha? Eles não iriam derreter? E um coração? O que ele representa? As fotografias 22 e 23 nos dão pistas a esses movimentos de criação. Nossos olhares se desviam para o que foi produzido por elas, os desenhos passam a ter existências, as crianças artistas vibram nas sensações, emoções e experimentações da imaginação, criam um mundo de possíveis. Desenhos aventureiros, resistentes, inusitados e cheios de amorosidade vão ganhando forma, cor e expressividade.

Figura 32 - Um sorvete imaginado!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 33 - Um coração colorido



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

As produções e os movimentos de criação avivam nossas experiências compartilhadas com as crianças, no cotidiano escolar. Assim, instauramos nossa caminhada colecionadora, lançamos o convite às crianças e elas nos acolhem, “ambos se afetam e afetam o processo da pesquisa numa tessitura que causa um efeito de cocriação” (Toja *et al.*, 2023, p. 9). O encontro foi hospitaleiro de liberdade, aberto ao acontecimento e às criações das crianças que, infantilmente, resistem às imposições de um modo de existência controlado, disciplinado e demarcado.

As crianças travessas, transviadas, desviantes, “atrasadas”, “adiantadas”, inquietas... as crianças, suas invenções e sua potência criadora diante de um mundo que lhes é oferecido e que hão de transformar e renovar muito nos ensinam. Suas provocações, gestos, falas, presenças compõem nossos percursos formativos, nossas histórias e trajetórias: há encontros que são pausa na engrenagem de nosso “estar sendo”, grão de areia que obsta girarem as rodas do “assim são as coisas”, acontecimento que irrompe e desloca (Sampaio *et al.*, 2018, p. 242).

Figura 34 - Encontros



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Criamos a escola no encontro, na relação e no que tecemos juntas. As crianças em suas peraltagens artísticas nos lançaram o convite para acompanhá-las nesse movimento aventureiro. Muitos desenhos foram criados. Tivemos tempo para imaginar e brincar com os pensamentos, de conhecer, de criar, de sorrir, de fazer, refazer e acolher as errâncias.

4.7 CAMINHANDO PARA A SALA DE AULA: quem está à minha espera?

Em outro momento, a fim de lançarmos mão de um outro convite, seguíamos alegremente pelas fissuras do relevo-escola. No caminho, muitas infâncias passam por nós e nos abraçam... abraços flores, abraços doces, abraços felizes, abraços crianceiros. Continuávamos a caminhar; no trajeto, rampas e escadas para subir, um percurso com percalços, mas o que nos movia era o que os as infâncias produziam em nós. Caçávamos por infâncias do acontecimento, do inusitado e do inescapável.

Através da janela fomos percebidas, os olhares dançantes das crianças vão em nossa direção. No percurso até a porta, múltiplas emoções nos atravessam: alegria, medo, empolgação, inquietação... Muito encantamento. “Oba! Tia Lua chegou!” Correm todas as crianças, a sala estremece com as forças que a habitam, em poucos segundos um enlaçamento se instaura. Encontro de uma multidão, forças coletivas que se unem, existências que se esbarram e aquecem o chão da sala de aula e o deixa em desordem. Nossos corpos se desequilibram com os movimentos turbulentos das forças desse plano, das linhas de fuga e dos gestos hospitaleiros (...) Desvios acontecem (Diário de campo, 2023).

Era um dia normal de aula, uma inesperada pausa nas atividades aconteceu quando nossa presença foi notada pelas crianças que, prazerosamente, deixavam suas cadeiras e iam ao nosso encontro vibrantes e alegres. No canto direito da sala, próxima ao birô, estava a professora observando aquela cena. Sorridente, tentava falar e controlar aquela euforia, mas ninguém ouvia, o barulho das crianças era mais potente. Voltando aos seus devidos lugares, fala-se da importância de receber as visitas sem ser necessário sair das cadeiras, de ficar quieto, de silenciar, de esperar. O tempo sempre estará em jogo, o silêncio e a tensão das crianças revelam, pois, uma certa inquietação com o controle e a disciplina que regem a organização temporal da escola. Nesse sentido, considerando a correlação de forças entre os gestos da infância no *espaçotempo* escolar, percebe-se que há duas maneiras distintas de interagir com o tempo na sala de aula: “o projeto temporal do professor, marcado pela organização da produção social, e a vivência temporal pela criança, marcada por múltiplos e móveis vínculos com o tempo rítmico das experiências estabelecidas pelas interações” (Sant’ana, 2009, p. 2 *apud* Pacheco, 2018, p. 358).

A temporalidade da infância e as experiências das crianças muito nos dão a pensar sobre possíveis gestos pedagógicos que possam eliminar essa tensão, que possam irromper com os modelos organizados, fechados e fixos de se “fazer escola” e “estar na escola”. Muitas vezes,

as crianças têm suas virtualidades despercebidas, suas coleções incompletas, inacabadas e interrompidas pelo tempo que tinham ou que lhes negaram, talvez porque as coleções provocam erosões no território existencial, causando uma desordem nos modelos já definidos.

As crianças, por sua vez, habitam *espaçostempos* que são divergentes, “interstícios de tempo aberto e fechado, nuvens de raios asfixiantes e janelas de um horizonte infinito de afecções (outros ares), rigidez das regras e rigor da vida. Dupla existência dos movimentos que se aventuram entre territorializações e desterritorializações” (Medeiros, 2013, p. 70). Elas têm o desejo de si, são movidas por ele e nos agenciam com suas forças e experiências.

Tais experiências, portanto, nos atravessam a partir dos encontros e dos elos criados no cotidiano da pesquisa, que se configura a partir dos movimentos, das modulações e das vidas que pulsam no território existencial, atentando o nosso olhar para os modos de existência (Lapoujade, 2017) e como eles nos tocam, cavam sentidos e nos atravessam no caminhar da pesquisa. “No cosmos das coisas, há aberturas, inúmeras aberturas desenhadas pelos virtuais. Raros são aqueles que as percebem e lhes dão importância; mais raros ainda aqueles que exploram essa abertura em uma experimentação criadora” (Lapoujade, 2017, p. 44). A infância, nessa perspectiva, acende nosso olhar, nos permite, pois, conceber a criança e suas criações a partir de uma ótica descolonizadora, mais sensível e atenta ao que não pode ser dito, mas pode ser percebido (Abramowicz e Rodrigues, 2014).

Assim, numa pesquisa de inspiração cartográfica, que compreende as crianças como cartógrafas, não as exclui do processo, invencionamos juntas as paisagens, multiplicamos as experiências a partir da potência de cada encontro, de nossas intensidades e sensibilidades. É um caminhar que aviva, coleciona e dá sentido aos processos, exigindo de nós um olhar mais atento. Sobre o caminhar, Masschelein e Simons (2014, p. 43 *apud* Berle, 2018, p. 202-203), nos chamam a atenção:

caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondido, não estão além daqui), e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. [...] O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estejamos sujeitos ao que vemos. [...] O importante no caminhar é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição.

4.7.1 Linhas de fuga

A escola possui seus espaços e neles abrigam as múltiplas atividades que ali são necessárias. As ações são planejadas e marcadas por intencionalidades cotidianamente, mas nem sempre atendem aos objetivos estabelecidos, muitas vezes, essas atividades escapam aos planos e propósitos. Habitando esses espaços podemos experimentar linhas, acontecimentos, agenciamentos, e nas andanças com as crianças habitamos um tempo outro que nos provoca e nos incita a colecionar experiências e com elas inventamos um mundo e acreditamos nele como forma de resistência e de linhas que afirmam a vida. “Acreditar no mundo é o que mais nos falta [...]. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (Deleuze, 1992, p. 218 *apud* Gonçalves, 2020, p. 340). O encontro com a escola e as infâncias dá lugar à problematização e, conseqüentemente, à criação de pensamentos, a invencionar um mundo de possíveis, um mundo que abriga a multiplicidade e a infância, um mundo que nos enlaça com as crianças a partir de suas próprias criações, do que elas desejam, do que as emocionam e da forma como se expressam.

Nesse encontro, instauramos o convite para uma nova coleção, uma coleção infantil de gestos, de expressões, de intensidades, de afetos, de experiências e de amorosidade. Esse encontro de tão intensivo, provoca rachaduras, fissuras e linhas de fuga e quando nos colocamos diante das crianças e de suas invencionices, no cotidiano escolar, nos sentimos afetadas e passamos a pensar de outro modo a escola e o que dela pode emergir a partir da maneira como a criança habita e experimenta os *espaçostempos* escolares. O pensamento eflui do encontro com o fora e do seu significado que, decerto, pode “[...] se revelar como um afeto ou potência de afetar, relação entre corpos e afecções, efeitos do devir, troca e captura; e implica em relação e experimentação, composição de encontros e variação da potência” (Santos, 2013, p. 123).

Na sala de aula, estávamos registrando algumas cenas que nos davam a pensar sobre a escola a partir das experiências das crianças. Inesperadamente, fomos surpreendidas com uma pergunta:

- Tia, você sabe o que é isso que eu estou segurando?
- Humm, acho que é um papel! Acertei?
- (risos) não, tia! É um “estralador”.
- Ele faz um barulho, quer ver?
- Sim! Quero entender para que ele serve.
- Serve pra brincar.
- Vou dar de presente para a senhora (Diário de campo, 2023).

O papel em que fazíamos nossas anotações não tinha tanta beleza como aquele que foi transformado em um “estralador” pela criança. A partir do movimento que ela fazia para que o brinquedo funcionasse, prendeu nossa atenção, ficamos aguardando o resultado, o som, o barulho e o que não foi pensado. E não é que funcionou?! Com esse encontro começamos a pensar, não só a partir do que estava diante de nossos olhos e do que pudemos perceber, mas através do signo que aquela cena produziu, “o signo de uma força que se afirma ao traçar uma diferença” (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 342). Dessa forma, “[...] o encontro com um signo em um corpo intensivo, movimenta o pensamento em processos de diferenciação aprendente, produzindo dobras que caminham da virtualidade para a sua atualização e realização” (Gonçalves, 2019, p. 22 *apud* Gonçalves *et al.*, 2020, p. 342).

Um gesto criancero deslocou outros, além do “estralador” fomos presenteadas com outros mimos, criações outras produzidas por elas em seu tempo livre. A cada encontro, um novo presente e, com isso, nossa coleção se ampliava. Uma coleção que se afirmava a partir dos encontros e da vida que se abria:

Figura 35 - Elementos de uma coleção infância

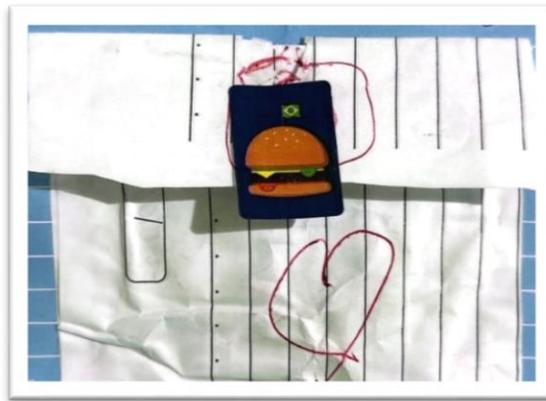


Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Elas não hesitam, sempre buscam se expressar por meio de múltiplas linguagens, seguem o fluxo e seus devires. A escrita, por exemplo, anuncia o desejo das crianças e sinaliza as descobertas e as conquistas do processo de alfabetização exigido no segundo ano do Ensino Fundamental. Tal processo as envolve para além das finalidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular²⁰ (BNCC), as quais visam “garantir o direito fundamental de ler e escrever” (Brasil, 2017), e as crianças o compreendem como um *espaçotempo* possível para vivenciar acontecimentos e criar aberturas para um plano de experiências que podem ser percebidas com a cartografia.

4.8 GESTOS DE ESCREVER CARTAS: traquinagens de crianças

Figura 36 – Ampliando nossa coleção



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Palavras que “crianceiam” e expressam.
 Palavras que afirmam o saber e o não saber.
 Palavras abraços.
 Palavras errantes
 Palavras que nos fazem experimentar mundos
 Colecionar mundos
 Adentrar outros mundos
 Criar nosso mundo.
 Palavras que afirmam novas aprendizagens
 Que afirmam novos encontros.
 Uma composição de traquinagens, de gestos e intensidades.

²⁰A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2018, p. 57-58).

De coleções e infâncias outras.

Luanara Barros

Dentre os múltiplos modos de ser e se expressar, conseguimos cartografar em nossa caminhada com as crianças um gesto singular de amorosidade e acolhimento: a escrita de cartas. A experiência de receber uma carta de uma criança nos conecta a um movimento de invenção intensivo, onde colocamos cuidadosa atenção no gesto e, assim, criamos outras maneiras de nos relacionarmos com as infâncias, com as crianças, com a escola e até com a invenção de nós mesmas.

Nesse sentido, não nos referimos à invenção como algo improvisado ou criado por acaso. Sobre o conceito de invenção, Kohan (2016, p. 34) nos diz que:

A invenção, esse “in”, não é o mesmo “in” de improvisar, de improvável, de infância, esse “in” não de ausência é um “in” de dentro, ou seja, inventus, em latim, é o que chega dentro, de fora para dentro, que chegou, que entrou. Então a invenção também ela não é necessariamente um produto de uma mente assim acordada, ela é sobretudo um ato de sensibilidade, de atenção, de hospitalidade, de abrir as portas para que alguma coisa chegue dentro.

A invenção é, portanto, um convite para vivenciarmos uma experiência de fazer-se infantil, de acriançar-se, de ver e “transver” o mundo de outra maneira, de um jeito novo. As crianças, nesse sentido, nos ensinam a invencionar com o gesto de escrever cartas, de nos acolher de forma sensível, atenciosa e hospitaleira. É um jeito doce de nos tirar do lado “de fora” e nos colocar dentro, dentro de suas experiências, dentro da escola e dentro da sala de aula que, também, é um lugar de invencionices e fugas.

A cada encontro realizado com as crianças, ampliamos nossa coleção de cartinhas. A escritura se tornou, de fato, um gesto hospitaleiro. Todas as crianças se envolveram, sentiam-se movidas pelo desejo de escrever. Até as letrinhas que faltavam, as palavras inventadas, os grafemas solitários e sem direção nos chamavam atenção, não estávamos ali para corrigi-las, mas sim para acolhê-las, pois suas produções soavam como poesia e nos encantava com um jeito pueril e carinhoso de compor, sentir e escrever os pensamentos. Fomos, portanto, afetadas pelo ato de “abrir as portas” para que pudéssemos fazer parte de um mundo novo, de um mundo múltiplo onde as diferenças são perceptíveis e existentes. Com as cartas fomos convidadas a fazer parte das invenciones das crianças e para aprender com elas acompanhamos os processos e sempre estivemos atentas aos seus movimentos de invenção (Diário de campo, 2023).

Tendo em vista o movimento de escrita de cartinhas produzidas pelas crianças no *espaçotempo* da sala de aula, a escola também pode ser pensada de outro modo, quiçá a partir

das invenções e errâncias das próprias crianças. No entanto, quando falamos de errâncias nos referimos a um movimento de intensidades, “errância como deslocamento, viagem, nomadismo, como princípio de uma *vida educadora*” (Kohan, 2001, p. 4). O errante se desloca, está em movimento, sai para outro lugar e invenciona. Diante disso, pensamos a escola enquanto um território de errâncias, de incertezas, de experiências, de movimento de estar atento aos acertos e erros. Segundo Kohan (2016, p. 34):

errar também significar errância, a viagem que não antecipa o lugar de chegada, que deixa que a própria viagem sinalize onde tem que ser dirigido, assim como o imprevisto, permite que a própria experiência da sala de aula mostre o que precisa ser visto, o que pode ser visto sem ser antecipado, da mesma forma inventamos ou erramos pode querer dizer que a errância, o sair do lugar é uma forma de invenção, uma forma de atenção.

A experiência de escrever cartas é, sem dúvidas, uma viagem para outro lugar, um deslocamento, um exercício do errante, da criança, do colecionador que, durante a viagem, possui uma relação com o fora, de sensibilidade e hospitalidade. Na escola, as crianças não planejam suas viagens, elas desejam e vivenciam tais deslocamentos pelos esconderijos e territórios outros invencionados, seguem o fluxo sem antecipar o lugar de chegada. A criança “joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seu pensamento, em seus escritos, se joga corporalmente a vida para mudar a vida, para interromper a vida onde ela não é vida, para permitir o nascimento de uma vida outra, nova, inexistente até o presente (Kohan, 2001, p. 5).

Como errantes e colecionadoras, seguimos nossa caminhada rumo às instaurações, abertas a uma nova vida a novas formas de pensamentos.

5 ERA UMA VEZ UMA TURMA DE COLECIONADORES: instaurações, infâncias e heterotopias

Figura 37 - Instaurações, infâncias e heterotopias



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

O novo, no tempo - como na educação e em quase todas as outras coisas -, é questão de experiência. De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da [...] infância (Kohan, 2008, p. 61 *apud* Pacheco *et al.*, 2018, p. 341).

No encontro com as infâncias, as crianças e a escola, também nos encontramos com os afetos, as sensações, os barulhos, os silêncios, as ideias... Escrevemos um novo modo de pensar, viver e, assim, fazemos uma nova leitura do que é produzido na multiplicidade e o que produz diferença. Elas nos dão a pensar um jeito novo de “fazer escola” (Kohan, 2015), de estar na escola e desfrutar de seu tempo livre, que “representa a constituição de um espaço-tempo igualitário” (Rancière, 1988, p. 2 *apud* Kohan, 2015, p. 134) onde abriga a experiência e os devires que rompem com tudo aquilo que é dado e consolidado.

Caminhamos pelos múltiplos espaços em busca de ampliar nossas coleções. “Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial” (Kastrup, 2020, p. 35). Na caminhada, as paradas, os desvios, os olhares, as heterotopias, as instaurações, os encontros e desencontros fizeram parte, os deslocamentos pelas cenas do cotidiano e das invenções das crianças nos prenderam a atenção, nos permitiram parar, olhar, pensar e retomar a caminhada. Dessa forma, a cada gesto infantil experimentamos uma viagem do pensamento, nos conectamos à força e à intensidade da infância e dos acontecimentos que intensificam nossa pesquisa-experiência.

5.1 UMA HISTÓRIA PARA CONTEXTUALIZAR

Um encontro com conto, imaginações, curiosidades e muitas conversas. Pousamos, assim, nossa atenção na forma como as crianças nos acolheram para mais uma experiência coletiva, habitando um *espaçotempo* aberto à fruição, à criação e à produção de subjetividades. Vivenciamos um tempo-coleção: coleção de figuras que perguntam, que imaginam, que conversam e que criam.

As crianças ficaram felizes quando chegamos à sala de aula, os olhares eram de curiosidade e muito entusiasmo. Na verdade, elas estavam ansiosas para saberem o que iríamos fazer naquele encontro. Em suas falas traziam, também, questionamentos: “Tia, o que vamos fazer hoje?” “Você vai ficar a aula todinha com a gente?” “Nós vamos pintar?” “Nós vamos brincar no parquinho?” “E esse livro na mão de tia, a senhora vai ler para nós?” (Diário de campo, 2023).

Paramos para “perder tempo” conversando sobre o que iria ser feito. Antes mesmo de acontecer, já estávamos envolvidas em um acontecimento: compartilhamento de palavras, afetos, desejos e novidades. Foi possível perceber, através dos dizeres, fazeres e olhares das crianças, o quanto nossa presença lhes afetavam, elas sorriam, notávamos a felicidade que se deixava transbordar. Agenciamentos aconteciam. Um tempo parava para outro iniciar. Esse encontro de intensidades não tínhamos planejado, o que havíamos planejado mesmo era envolver as crianças em um momento de contação de histórias.

No chão da sala, as crianças foram sentando, outras preferiram ficar deitadas, elas desejavam ficar mais à vontade naquele espaçotempo. A história contada foi a do “Colecionador de infinitos”, de Alexandre Azevedo. A narrativa conta a história de um menino, um personagem infantil que, diferente de seus amigos, possuía uma coleção inusitada, a dele não cabia numa caixa de sapatos, era uma coleção de infinitos! O céu era onde ele guardava os elementos de suas coleções. De dia, colecionava as nuvens, os seus diferentes formatos, suas formas e desenhos plurais atraíam a atenção dos seus amigos, eles as observavam cuidadosamente. Um via dinossauro, outro via elefante, um via um carro de corrida, outro via um estojo de canetinhas, as imagens eram múltiplas. Quando o sol estava se pondo, chegava à noite e com ela surgia a lua acompanhada das estrelas. Sua outra coleção se apresentava iluminando o céu, o colecionador de infinitos também colecionava estrelas. A história foi contada com as crianças, elas não só ouviram como interagiram, se envolveram com a narrativa, aventurando-se com as coleções do menino e com suas invencionices... Após a contação, todas as crianças silenciam... A imaginação vai preenchendo e intensificando o tempo, dando abertura aos sorrisos, às perguntas e aos relatos de experiências. Depois da história, descobrimos que ali habitavam muitos colecionadores. Coleções de conchinhas do mar, cartinhas de jogadores de

futebol, tampinhas de garrafas... Uma infinidade de coleções foi sendo anunciada (Diário de campo, 2023).

Figura 38 - Quem é o colecionador de infinitos?



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Antes de iniciar a história, provocamos as crianças com algumas perguntas. Tínhamos tempo para perguntar e os questionamentos contribuíram para o exercício da imaginação. Esse movimento foi oportuno para as crianças vivenciarem a experiência da novidade, do instante intensivo e do acontecimento. Portanto, introduzindo a história, convidamos as crianças para pensarem e fazerem parte da contação conosco:

- Crianças, vocês acham que o colecionador de infinitos colecionava o quê?
- Tia, acho que era borboletas, porque elas são as mais bonitas e é difícil pegar, só gato consegue pegar (risos).
- Humm ... Que legal! Mas será que ele colecionava mesmo borboletas?
- Brinquedos?
- Boa, gostei! Será? O que mais vocês acham?
- Acho que flores perfumadas!
- Nossa, que lindo! Flores perfumadas? Não sei...
- As nuvens, tia?
- Muito bem, vocês acertaram!
- O mais lindo dessa coleção é que ele via nas nuvens lindos formatos e desenhos de todas as formas. Vocês já conseguiram observar essa boniteza no céu?

- *Eu já vi uma nuvem em forma de coração.*
- *Eu já vi de um dragão!*
- *Eu também vi uma igual a um anjo.*
- *Um anjo? É montagem, menino, só pode ser!*
- *Tia, sabia que um dia eu vi uma nuvem no formato de sorvete?*
- *Um dia eu vi uma no formato de foguete e era grande!*
- *Falando em foguete, um dia meu tio viajou em um e disse para mim que a lua é bem grande.*
- *Ele disse que a lua é feita de queijo?*
- (risos)
- *Você tá enganado, é feita de rochas.*
- *Uma vez eu vi uma nuvem no formato de uma pessoa, mas não era uma pessoa, era uma nuvem.*
- *Tá bom, tia vamos voltar para a história, tô curiosa...*

As crianças instauram outro movimento durante e após a contação da história, os gestos da escuta, da fala, as expressões com o corpo e a intensidade com a qual participaram do momento nos deslocaram para outro território onde a imaginação não coube numa experiência com o tempo como medida, fissuras de uma forma pura do tempo surgiram. “Aión é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo que se liberou de seus conteúdos corporais presentes” (Deleuze, 1969/2000, p. 170 *apud* López, 2008, p. 66). Assim, criam-se *espaçotempos* possíveis para “[...] atrever-se a experimentar o pensar, o inventar (...)” (Kohan, 2015, p. 11), contra tudo que é dado ou antecipado na escola. Nesse sentido, elas fazem existir um novo plano, instaurando nele uma nova vida, um tempo mais infantil.

Contudo, o convite à leitura e à escuta de uma boa história nos possibilitou uma experiência potente, de experimentação de um *espaçotempo* possível para a imaginação e invenção de outros mundos, a suspensão de um tempo sagrado. Através dos saberes mobilizados pelas crianças e da intimidade que elas tiveram com a leitura, pudemos acompanhar o modo como elas “apresentavam uma escola que nem sempre é acessada, encontrada, uma escola e uma experiência de leitura que se materializava como gesto. Gestos hospitaleiros, gestos instauradores, gestos que eram um convite à vida e dentre eles, o gesto de “dar a ler” (Salles *et al.*, 2022, p. 244). O gesto de “dar a ler”, segundo Skliar (2019), significa uma experiência de leitura cheia de intensidades, que provoca múltiplos deslocamentos, ler “como um exercício para habitar outros mundos e a si mesmo” (Gomes, 2023, p. 67).

5.2 CRIANDO ESPAÇOS COLECIONADORES PARA A EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA: cada qual com sua caixa

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem de suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 (...)
 (Barros, 1996, p. 75).

Seria a criança uma artista? Ou é o artista que possui alma de criança? O que há em comum entre eles? A experiência? O amor pela arte? O jeito infantil de transver o mundo a partir de seus intentos? No poema de Manoel de Barros encontramos lindos versos que iluminam as reflexões tecidas a partir desses questionamentos e nos dão a pensar sobre a figura da criança artista, sua relação com a arte e a escola enquanto um “mundo formado” que, mediante as experiências estéticas de seus habitantes, pode ser transformado e desformado por eles. Com as crianças aprendemos a burlar a “expressão reta” e reinventar o “traço acostumado”, começamos a sonhar. Assim, desviamos os caminhos que só visam aperfeiçoar o sistema capitalista, aqueles que não cabem nossos sonhos, que nos impedem de saborear tempos outros, que nos expropriam da experiência, que afrontam a criação e negam a esperança de uma vida bonita.

Nessa perspectiva, pensamos em convidar as crianças para um encontro com a arte, um encontro em que elas pudessem produzi-lo, porque “o encontro se produz, não se possui” (López, 2008, p. 65), é acontecimento, é pura intensidade. Então, propomos que as crianças confeccionassem as suas próprias caixinhas para guardarem suas coleções. A princípio, elas acolheram alegremente a proposta e com muito entusiasmo, concordaram em trazer de suas casas uma caixinha de sapato ou outro tipo de caixa que pudesse ser utilizada. Papéis coloridos, tesouras, cola e lápis de cores já tínhamos separado para elas usarem em suas produções.

Chegou o grande dia! Ao colocarmos os pés sobre o chão da escola, de imediato nossa presença foi notada, era início de tarde, o pátio movimentado, escola e seus habitantes emanavam uma alegria contagiante. Crianças rodeavam-nos. Perguntas agitavam-nos. Elas

estavam cheias de novidades. Afinal, já estavam sabendo que era o dia de produzirmos as caixas que iam receber nossas coleções.

- *Tia, eu pensei que esse dia não ia chegar nunca! Eu contei nos dedos todos os dias e demorou a chegar, demorou para a senhora?* Indagou Capricórnio.

- *Nem todo mundo trouxe a caixa, e agora? Quem não tem caixa pode colecionar?*

Borboleta demonstrou estar preocupada com as crianças que não trouxeram suas caixas.

- *Ah, tia, tem que dar um jeito para encontrar as caixas para os meninos, é bonito todo mundo com a sua caixinha, assim o passeio vai ser mais interessante com a turminha completa, porque tia (a professora) falou que só ia fazer o passeio de coleções quem tivesse trazido a sua caixinha* (Falou Estrela).

- *Pior que é mesmo, quem não for colecionar vai ficar triste!* (concluiu Capricórnio).

Nos dizeres das crianças, encontramos uma ideia de coletividade expressada. Falas potentes que são movidas pelo desejo de “estar e fazer juntos”, de uma inteireza que se visa alcançar por meio do agenciamento do outro, privilegiando a presença, o que caracteriza a escola enquanto uma comunidade de afetos. A propósito, “a instauração dos *espaçostempos* escolares se faz tomando por base o “lugar próprio” que deve, porém, se abrir para a produção de redes relacionais” (Andrade, 2009, p. 167-168). Esse “lugar próprio” o qual se refere a autora diz respeito a um lugar de criação, de autoria individualizada, e quando pensamos na escola e em seu caráter comunitário, esse “lugar próprio” se ressignifica, é deformado pelas próprias crianças e suas infâncias, é transformado por elas em um lugar de criação coletiva, contextualizada, problematizada e fundamentada no princípio de comunidade (Andrade, 2009).

Figura 39 – Instaurando (...)



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 40 - Minha caixa é sua também!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Caixas de todos os tamanhos, de cores diferentes e formatos diversos. Pincéis que colorem, tintas de cores vibrantes, outras nem tanto. Um tempo que aciona multiplicidades. Criações rápidas, outras demoradas, a cola que não prestava, a tinta endurecida que não servia, a tesoura que não cortava, a caixa que estava linda, a outra que não ganhava forma. Ideias criadores surgem. Fragmentos de criação iam “desformando” o território sala de aula, movimentado pelos desejos das crianças de invencionarem e criarem a si mesmas, visto que “a criação é sempre um processo de autocriação, ou seja, que a criação de uma obra ou de um novo objeto é também, ao mesmo tempo, um processo de criação de si” (Kastrup, 2007, p. 60), isto é, a criança (criadora) e a caixa (criatura) estão ligadas por uma operação de co-engendramento (Kastrup, 2007). Na medida que elas produzem, exercendo o fazer artístico, também acionam a percepção estética, essa experiência perceptiva complementa a ação artística e a arte, por sua vez, conectam tais experiências.

Figura 41 - Criações de si e do mundo



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Na experiência com a produção das caixas de coleções, o fazer artístico coloca as crianças em contato com sua potência inventiva. Na medida que criam, inventam, reinventam e percebem o produto dessa ação, elas também produzem subjetividades. Nesse sentido, a prática artística, assim como o ato de apreciação percepção, “aciona processos de cognição inventiva e tem papel na produção de subjetividades, na transformação de domínios cognitivos e no engendramento de novos territórios existenciais” (Kastrup, 2007, p. 68).

Através da experiência artística as crianças instauram novos territórios, experimentam uma temporalidade que afirma a cena infantil, que é material-forças de experimentação, de fabulação, ela suscita devires e afirma a fluidez contínua de um tempo que dura, indivisível e elástico: simultaneidade, contemporaneidade e coexistência (...) “(Kohan, 2020, p. 7). Elas conseguem alargar o plano da experiência por meio de suas produções. O que inventam surpreende o esperado, o que elas nos apresentam é um convite para pousarmos nossa atenção e sentirmos atravessadas pelos efeitos e encantos da *reninez*.

- Tia Lua, Joanhina não está fazendo a caixa, ela tá fazendo outra coisa, vai lá ver (Comunicou Pirulito).

Foi um comunicado curioso, logo quisemos acompanhar de perto os desvios de Joanhina. O que poderia ter feito? Antes mesmo de irmos até as invenções, elas vieram até nós. Joanhina correu e nem precisou falar nada, com seu sorriso e criação nos convidou a sorrir também. Ela precisava de expectadores para apreciarem sua segunda produção, aquela que não estava nos nossos planos, mas emergiu dos desejos das crianças, de sua potência inventiva.

- *O que tia achou? Eu fiz com os pedacinhos de papel que sobraram da minha caixa, acabei aproveitando, né? (risos)... Vou mostrar as meninas! (Exclamou Joaquina).*

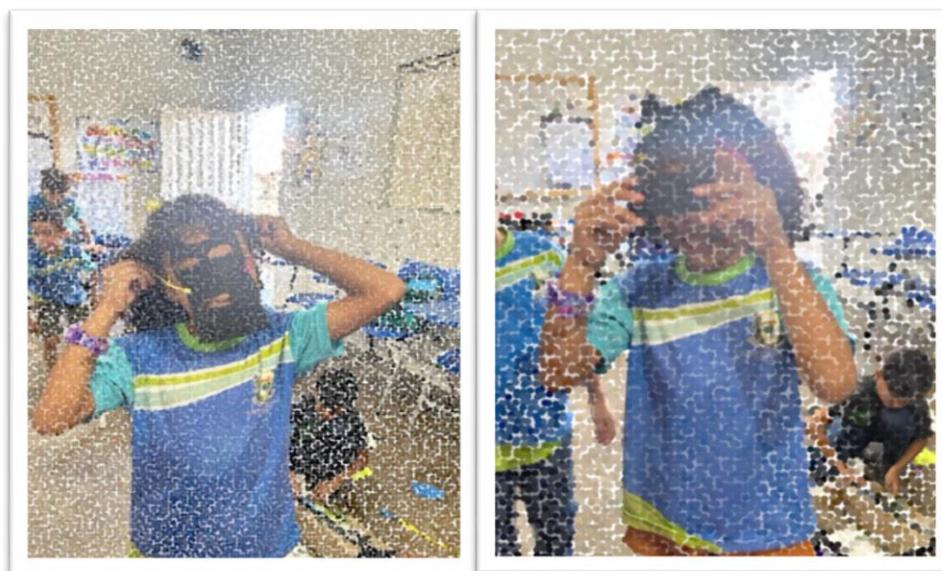
- *Nossa, Joaquina! Que criatividade! Você é uma artista, hein!*

Ela ficou muito feliz quando a acolhemos com sua criação artística.

- *Obrigada! Oxe, tia, terminei minha caixinha e ainda sobrou tempo para fazer minha máscara (risos).*

Joaquina provocou a todos com sua produção. No final, a turma inteira desejava sobrar um tempinho para invencionar (Diário de campo, 2023).

Figura 42 - Invencionando nos tempos que transbordam outros tempos (...)



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Uma máscara, uma caixa. Duas criações. Desvios. Fugas. A arte e a criança operam deslocamentos e convertem nossa atenção. Observamos que a experiência com as caixas e com a máscara vai além de um movimento cognitivo voltado para o exterior, isto é, o contato com os materiais e com a imagem que a criança cria do objeto a ser produzido, suscita desejos e uma força inventiva. Assim, outro movimento acontece, só que esse é voltado para o interior. “É pelo seu lado de dentro que a experiência vai cavando e modulando a subjetividade” (Kastrup, 2007, p. 68).

Na produção de Joaquina, conforme mostramos na figura 42, não vemos apenas a máscara e o que ela representa para nós, enxergamos a força criadora da infância, os fragmentos de tempos outros que são capturados para a arte de invencionar. Uma temporalidade mais intensa que nos acolhe e nos oportuniza apreciar, com prazer, as produções das crianças. Com

elas aprendemos a “tirar da natureza as naturalidades”, nossos olhares pousam sobre suas criações.

Figura 43 - A Arte alargando experiências



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

No final, múltiplas caixas coloriam o *espaçotempo* da sala de aula. Foi uma tarde de muitas ideias criadoras, muitas aprendizagens e experiências alargadas pela arte. Com isso, podemos “alçar modos sensíveis de viver, (re)aproximarmo-nos às coisas do mundo, atentarmos à dimensão sensível, podemos pensar em uma educação que reflita a experiência estética” (Albuquerque, 2019, p. 34). Pela arte e as crianças podemos ter nossa atenção educada. “Para Bergson educar a atenção consiste em “reter seus antolhos, em desabitua-la ao encolhimento que as exigências da vida prática impõem” (Bergson, 1911/2006, p. 160 *apud* Kastrup, 2007, p. 69). Elas nos ensinam, também a ser artista, não só pela capacidade de criar e produzir, mas de poder apreciar e transver o que muitos, no dia a dia escolar, não conseguem ver nem rever. Ambas educam nossa atenção e nos deslocam para outros espaços colecionadores de experimentação estética.

5.3 INSTAURANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA COLEÇÃO INFANTIL: lugares outros de experimentação do domínio afetivo

Figura 44 – Experiências que nos atravessam



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Ao final de *Matière et Mémoire*, Bergson desenvolve a ideia de que a percepção é uma função do tempo. Poder-se-ia dizer que, se vivêssemos segundo um outro ritmo- mais serenos diante de certas coisas, mais rápidos diante de outras-, não existiria para nós nada “Duradouro”, mas tudo se desenrolaria diante de nossos olhos, tudo viria de encontro a nós. Ora é exatamente isso que se passa com o grande colecionador em relação às coisas. Elas vão de encontro a ele. Como ele as persegue e as encontra, e que tipo de modificação é provocada no conjunto das peças por uma nova peça que se acrescenta, tudo isto lhe mostra suas coisas em um fluxo contínuo (Benjamin, 2009, p. 239-240).

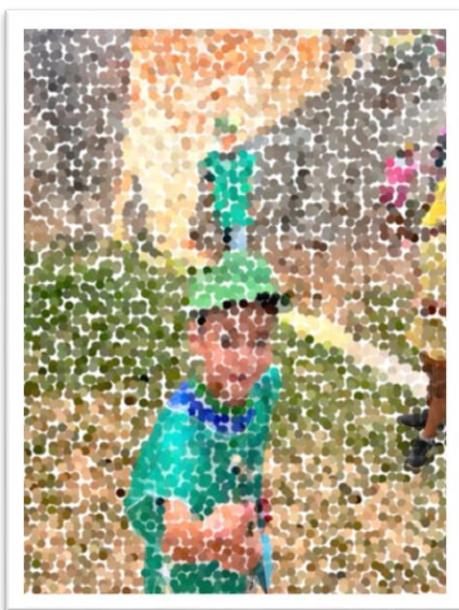
Inauguramos o texto com um fragmento do livro “*Passagens*”, de Walter Benjamin (2009), no qual o autor nos apresenta mais elementos da figura do colecionador que, assim como a criança, tem uma forma singular de perceber e vivenciar o tempo. Então, partindo da perspectiva benjaminiana de colecionador, convidamos as crianças a uma experiência com coleções.

O convite para conversação, instaurado com o passeio pela escola, foi lindo e potente, a partir dele pudemos acompanhar as crianças andarilhando por lugares outros de experimentação do domínio afetivo, habitando tempos outros, tempos menos duradouros, tempos-encontros. Caminhando com as crianças conseguimos acompanhar suas composições, seguir seus olhares desviantes, que veem e percebem as coisas vindo ao seu encontro. Pedras, infâncias, folhas, flores, saltos, delírios, invencionices, diversão, devires. Essas são palavras que usamos para descrever nosso passeio colecionador de infâncias. Muitos achados deram

abertura ao espanto, à alegria, ao desejo, percursos verdejantes, fugas, caminhos e (des)caminhos marcaram essa trajetória colecionadora.

Com as caixinhas de coleções prontas, sentimos a necessidade de enchê-las com nossas coleções. Para isso, precisamos sair da sala de aula e habitar outros espaços da escola, preencher cada canto com a presença potente das crianças, deixando-as livres para experienciar o ritmo da percepção, livres para ir ao encontro das coisas, livres para serem encontradas por elas, para criarem uma relação íntima com o tempo, com os seres, com os espaços e com tudo que atraísse seus olhares. Além de percorrer os limites da escola, nos deslocamos para fora dela. Intentávamos ampliar nossa coleção com outros elementos, deslocando, abrindo brechas para uma coleção de devires e com isso multiplicamos potências nos modos de pensar e fazer nosso querer colecionador (Diário de campo, 2023).

Figura 45 - Tô achando um “mói” de coisas



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Imaginamos que uma caçada colecionadora com as crianças poderia mover potências para pensarmos a escola e seus cotidianos, de modo a desviá-la de práticas e fazeres que desconsideram as diferentes infâncias. Por isso, engendramos esse convite cheio de entusiasmo, propiciando o contato e a produção de agenciamentos entre as crianças e os objetos colecionados. De coletes, viseiras, bonés coloridos e uma caixa na mão, as crianças se deslocam pelos espaços em suas caçadas, sem nenhum tipo de controle ou negação, elas vadeiam alegremente movidas pelo querer colecionador, de olhar, sentir e pegar cada coisa encontrada que, para elas, tinha um valor inestimável. Afinal, “coleccionadores são pessoas com instinto

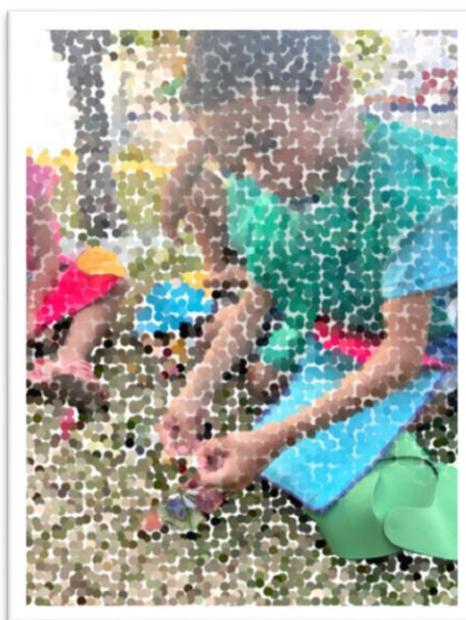
tátil” (Benjamin, 2009, p. 241), elas experienciam sentindo, tocando e sentindo-se tocadas pelos elementos que as encontram.

Na figura 45, apresentamos o colecionador “Pirulito”, a cada elemento encontrado por ele, sua coleção de sorrisos era ampliada. Em uma de nossas conversas ele proferiu:

- Tia, olha só o que eu achei: uma flor! Posso colocar ela na minha caixinha?
- Sim, Pirulito! Você gostou dela?
- Amei, tia! Já tem um “mói” de coisas na minha caixinha, tia quer ver?
- Com certeza! Cadê? Abre para tia ver!... Uau, Pirulito! Você está bem ativo em sua caçada.
- Ah, tia, colecionar as coisinhas é bom demais, a gente fica feliz, sabia?
- Feliz? Como assim?
- Feliz porque é como se fosse uma brincadeira, eu “tô” gostando, é bom estudar assim!

A escola é um lugar possível de experimentação do domínio afetivo, nela ainda podemos encontrar elementos de um mundo que, além de ser contemplado, pode ser sentido e experienciado. As crianças, com suas coleções, ensaiam a própria escola, uma escola de experiências inventadas por elas mesmas. Observamos que elas não reproduzem a escola, porque reproduzir significaria manter a estrutura de dominação, controle e extermínios que vêm prevalecendo durante séculos (Kohan, 2015).

Figura 46 - Minha coleção



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Enquanto colecionadoras cheias de invencionices, elas criam, recriam, inventam e, ao mesmo tempo, se distraem em suas criações. A distração também faz parte de suas atividades e tem sua importância nesse movimento. Sobre essa questão, Kastrup (2007, p. 62) nos diz que:

A distração é um funcionamento em que a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior. O distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar.

As crianças em suas experiências no cotidiano escolar abrem brechas para pensarmos na distração enquanto uma condição da experiência, que provoca deslocamentos, compõe afetos e devires. Assim, acompanhando seus movimentos, nos questionamos: há tempo para as distrações na escola? Quanto tempo as crianças têm para fugir do foco e ir em direção a outros lugares, habitar outros pensamentos, sair do lugar, mover-se ou deslocar-se? Em qual lugar se encontra a atenção da criança? Por onde vagueia seus pensamentos? Numa coleção infantil cabe outras coleções?

Figura 47 - Experimentando errâncias e colecionando diversão



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Na caçada colecionadora, fissuras no espaço permitem que novas experiências aconteçam, desvios à vista, lá vamos nós experimentar essas errâncias infantis.

- Crianças, por que pararam de colecionar? (pesquisadora)

- Porque é bom pra gente se refrescar! (respondeu pirulito)

- *Porque é muito bom, tia! (responderam as crianças em coro)*
- *Ôh, tia, é que nós estamos colecionando diversão! (exclamou Borboleta).*
- *Diversão? Como assim? (Pesquisadora)*
- *Nós estamos “se divertindo” e estamos colocando na caixa a diversão! (expressou Borboleta).*
- *Tá vendo, tia, a minha caixa está até aberta para eu pegar a diversão! (risos)*
- Esta cena aconteceu no gira-gira, o lugar do acontecimento, do instante colecionador, não de objetos, mas de sensações e coexistências que se mesclam.*
- Do outro lado, nos deparamos com crianças correndo, outras colecionadoras de traquinagens que, em meio a caçada colecionadora, se deslocam para lugares outros.*
- *E vocês, crianças, para onde vão? (Pesquisadora)*
- *Ah, tia, vamos brincar um pouquinho, é que a gente gosta de brincar! (Falou Passarinho) (Diário de campo, 2023).*

As crianças liberam, no ato colecionador, o pensamento como ética e liberdade e de permitir fissuras nos espaços hierarquizados e controladores. Elas desejam falar, inaugurar espaços outros de criação, romper com as amarras dos espaços disciplinadores que “exercem não apenas um controle sobre a forma em que os corpos são distribuídos, mas também um controle de discursos (Foucault, 1970/1996 *apud* López, 2008, p. 79). Em nossa caçada de coleções, as crianças esboçam o desejo de uma vida bonita e por meio de suas ações e peraltagens os devires acontecem. Nesse sentido, a escola, embora manifeste o desejo de governar as infâncias, “as múltiplas infâncias acontecem e, por muitas vezes, escapam às “capturas” universalizantes, às práticas de governo das subjetividades” (Voss *et al.*, 2021, p. 105).

Existências criadoras, movimentos desterritorializados, coleções e composições de mundos, de coexistências em que se mesclam emoções, atos, sensações, desejos, fazeres, seres e coisas que não “cabem” num âmbito instituído, mas que se encontram em uma desordem criativa. Nessa desordem criativa encontramos, mais uma vez, a figura do colecionador “que, ao mesmo tempo, representa seu aperfeiçoamento à medida que realiza a libertação das coisas da servidão de serem úteis” (Benjamin, 2009, p. 243). O colecionador benjaminiano, assim como a criança, não se apega aos elementos de sua coleção pela utilidade que eles teriam. Ao contrário, o valor atribuído a esses elementos não está na sua funcionalidade, mas no valor que eles se inscrevem num *tempoespaço* aberto à experiência, que envolve a criança e prende sua atenção, atraindo seu olhar e acolhendo seus desejos.

5.3.1 Fotografias para a nossa coleção: registros de uma caçada colecionadora

[...]

Brinca e infância: “brincância”

Filosofia e infância: “filosofância”

Tempo e infância: “temperância”

A escola da infância: “escolância”

O tempo apressa momentos, pesa em excessos, represa possibilidades.

A infância, com leveza, desacelera e liberta.

Devir, deve ir, deixar ir... De-vir.

[...]

Tempere seu tempo...

Presenteie-se com seu tempo!

Permita os tempos das infâncias

(Gustavo Tanus Martins, 2018).

Uma caçada colecionadora que afirma a “brincância”, a “filosofância”, a temperância e a “escolância”, também experimenta infâncias e tempos em movimentos outros. Experimentamos muitos tempos, mas o que nos atravessou foi o tempo da “brincância”, no qual a criança evoca múltiplas maneiras de ser afetada, ela se distrai, poussa sua atenção nas coisas mínimas, ela nos ensina a fazer o mesmo e com esse olhar de criança colecionadora nos ajuda a sonhar e a produzir outros modos de habitar a educação e nossa relação com as infâncias.

Suas coleções, sem dúvidas, temperaram nossa caminhada na pesquisa. *Temperâncias e Escolâncias potencializaram a criação de devires.*

- *Hoje foi o dia mais feliz da minha vida! Queria que fosse sempre assim!*
(Homem-Aranha exclamou)

- *Colecionando? (pesquisadora)*

- *Sim, andando, pegando coisas no chão e em todo canto, guardando na caixinha, brincando no parquinho, vestindo essas roupinhas coloridas. É bom demais colecionar, vou fazer isso direto agora (expressou Homem-Aranha)*

- *Que coisa boa! Excelente ideia! (pesquisadora)*

- *Tia, quer ver o que a gente colecionou? Por que tia não tira as fotos? Acho que vai ficar bonito! (Sugeriu o Homem-Aranha).*

Assim, atendendo aos desejos de “Homem-Aranha”, registramos alguns elementos de nossas coleções. As fotografias são um convite à essa experiência imagética, estética, infantil e colecionadora:

Figura 48 - Coisas minhas



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 49 - Achados



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 50 - Folhas, flores e gravetos



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 51 - Minhas composições



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 52 - Coleções coloridas



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 53 - Coisas encontradas



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 54 - Encontros



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 55 - Tempo de contemplar



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 56 - Lugares outros



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 57 - Partes de nossas coleções



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

As fotografias compõem o movimento da pesquisa, não as colocamos para fazermos a representação do cotidiano. Elas dizem muito das experiências e dos encontros que as crianças vivenciaram e do que elas nos deram a pensar sobre a infância, a experiência, as temporalidades e o escolar. A partir da caçada infantil pudemos cartografar a caminhada e acompanhar os passos, as passadas, os pulos e os saltos movidos pelo desejo do encontro. As crianças faziam barulho, coloriam o *espaçotempo* escolar, o chão atraía múltiplos olhares, elas pareciam com o menino inventado por Barros (2008, p. 13), que “tinha um gosto elevado para chão. De seu olhar vazava uma nobreza de árvore. Tinha desapetite para obedecer a arrumação das coisas”. Elas, na invenção de seus próprios caminhos, “desarrumavam” àqueles previamente organizados. Um mundo de inventividades se abre e nesse mundo, ao nos juntarmos a elas, somos todas colecionadoras.

6 A COLEÇÃO E SUAS (IN)CONCLUSÕES: um despistar aventureiro

Figura 58 – Nossas coleções



Fonte: Arquivos da pesquisa

Ainda um verso...

“Nada havia de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começava ali” (Barros, 2006, p. 39).

Numa caminhada colecionadora com as crianças, “nada havia de mais prestante em nós senão a infância” (*ibid.*) e o encontro afetoso com ela. Nessa caminhada de acontecimentos, afetamos e nos deixamos ser afetadas. Pura imanência. Exploração conjunta de um mundo de possibilidades descortinado pelas infâncias, infâncias essas que estilhaçaram certezas e prescrições. Infâncias que nos deslocaram e nos permitiram habitar um mundo de possíveis e temporalidades outras. Com as crianças, descobrimos esconderijos de tesouros, tesouros-experiências, experiências valiosas que revelaram os diferentes modos de existir das infâncias.

Um encontro, múltiplos encontros, sabores de uma experiência com as infâncias que não sabem o significado do verbo despedir, em seus devaneios a despedida não tem existência. Despedir de quê? De quem? Por quê? Não terá outra vez? Não haverá outro encontro? E a experiência se encerra? Quando se encerra? Há tempo definido para a experiência? Para a infância? As perguntas não se esgotam, assim como as infâncias e as coleções. Não há fim quando tratamos das infâncias e das coleções, há uma intensidade contínua que as caracteriza, elas são infindas. “No que se refere ao colecionador, sua coleção nunca está completa; e se lhe falta uma única peça, tudo que colecionou não passará de uma obra fragmentária” (Benjamin, 2009, p. 245). A infância, bem como, a coleção se distancia da ideia do acabado, completo e

fragmentário, elas revelarão seus significados ao iniciado, jamais encontrarão a suficiência. Portanto, a boniteza das duas se encontram nos devires que as fazem vibrar.

Assim, fomos caminhando para a (in)conclusão da nossa trajetória colecionadora de infâncias. Entre os caminhos e descaminhos a experiência nos acompanhava, porque as crianças também permaneciam conosco, estavam ao nosso lado com seus desejos e encantamentos, aspirando por novas caçadas, negando o tempo cronológico que circunscrevia nossas andanças na escola “Coleções”, elas eram movidas pelos seus devires colecionadores e nos atravessavam com eles. Foram esses encontros que impulsionaram nossos passos, ora acelerando esta escrita, ora acalmando. Seguíamos seus passos, disparando movimentos de desterritorialização, a fim de experimentarmos uma involução criadora de devires crianças, aprendizagens cheia de afetos, de presenças e corpos moventes, alegres e infantis, que nos encontraram, nos transformaram e nos ensinaram habitar o território de pesquisa de um novo modo.

Depois de muitos meses habitando o território “Coleções”, chegou o dia de nos despedirmos das crianças, achávamos que nossas andanças iriam se encerrar por ali, mas não, elas demonstravam insatisfação com o fim. Os olhares tristonhos revelavam que ainda tínhamos tempo para outras experimentações. Fomos surpreendidas com um convite, nele estava expresso, através de gestos, o desejo em ampliar nossas coleções, uma outra experiência de suspensão do tempo no território escola surgiu como possibilidade. Um piquenique de despedida, um encontro, sabores de ideias inventivas e danças de um devir-criança. Abraçamos o convite dos infantes e, assim, infiltramo-nos nos esconderijos, nas brechas, nas caçadas repletas do desejo de afetar e de sermos afetadas.

Ainda não era o fim...

Figura 59 - Ampliando nossas coleções (...)



Com as experiências das próprias crianças, no cotidiano escolar, pudemos habitar um *espaçotempo* de domínio afetivo. Mesmo com os modelos pré-estabelecidos, com o saber formalizado que nomeia, classifica e define categorias, as crianças descobrem caminhos outros, um desvio e um despistar aventureiro acontecem. Mesmo com as rotinas “engessadas” e o tempo cronológico que controla suas existências no território, as crianças conseguem invencionar uma vida que se desloca na composição afetiva de um colecionador que vive de forma instigante à procura de seres e coisas para ampliar sua coleção. Experiências e infâncias coloreem a escola, experiências desterritorializantes preenchem o território escola de alegrias e nos contagiam e nos deslocam, saímos do nosso lugar, nos abrigamos no lugar das infâncias. “Se alguém fez algo que imagina afetar os demais de alegria, ele próprio será afetado de alegria” (Spinoza, 2009, p. 118).

Afetadas de alegrias, experimentamos uma caminhada instigante que, a cada passo, novas instaurações surgiam, as crianças as faziam existir, elas apresentavam um jeito bonito de viver em meio a tantas metamorfoses e movimentos que embelezavam o modo como elas habitavam o território existencial. Experimentamos com intensidade, deixamo-nos atravessar pelas linhas de criação e forças cheias de inventividades que nos arrastaram para uma coleção de experiências infantis e crianceiras.

Nessa coleção de devires, nossos corpos se deleitam no acontecimento que nos move e cria saídas, nessas fugas inventamos outros modos de ser, existir e “fazer” escola, um *espaçotempo* de experiências irrepetíveis tal como os elementos de uma coleção, que não se repetem. A experiência, segundo Larrosa (2021, p. 34), “é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida”. Desse modo, experienciar é dar abertura para o desconhecido e para aquilo que não podemos antecipar.

Na caçada colecionadora, as crianças nos revelaram o que é experienciar, anunciar a novidade, educar infantilmente o nosso olhar para notarmos o mínimo, criar espaços mais afetivos na escola, afinar os ouvidos durante o trajeto para escutar os sons dos devires e seus chamados à vida no território existencial. Afinal, são eles, os devires, que nos envolvem com as crianças e as infâncias. Com eles, enveredamos por outros caminhos, adentrando tocas e esconderijos da experiência, lugares onde as infâncias não são capturadas, isto é, são livres de tudo aquilo que surge para controlar suas subjetividades e governar seus corpos. As “estratégias sociais, políticas e institucionais têm se esmerado em propor técnicas para seu controle e regulação. Tais subjetividades passam, então, a fazer parte dos cálculos de governamento que põem em marcha certas maquinarias para atingir tais propósitos” (Bujes, 2002, p. 269). Assim,

mesmo em meio a essas circunstâncias, as crianças conseguem criar seus próprios mundos e passam a habitá-los de um outro modo, produzindo diferenças, vivendo o presente, intensificando suas relações e afirmando a vida.

Ainda no percurso, na busca por elementos que atraíssem nossa atenção para ampliação dessa coleção, caminhávamos com as crianças rumo ao que poderia encher nossos olhos: borboletas, folhas secas no chão, pererecas visitantes do território, flores que floriam o lado de dentro da escola, as pedrinhas do jardim, os frutos verdes infantis que não chegaram a amadurecer no pé e caíram no chão... Tantas coisas nos fizeram suspender o tempo na escola. Um tempo temperado de infâncias, brincâncias e filosofâncias. Um tempo que não finda, talvez tenhamos habitado um tempo coleções, aquele que abraça e acolhe a experiência.

Da produção de cartas com as escritas de si, dos desenhos inusitados, das conversas, das danças, das histórias à caçada colecionadora, conseguimos nos deslocar em tempos e espaços outros, experienciando o “entre-tempo” que se instaurava em nossas vivências. “Quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entre-tempo para trazer o acontecimento” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 204).

A experiência de compor esta coleção com a finalidade de cartografar o encontro entre a infância, a experiência e a temporalidade nos moveram, portanto, a pensar outras formas de habitar a escola a partir do cotidiano das crianças. O encontro com os infantes multiplicou forças, tornou-se experiência e potencializou nossas vontades. Com as crianças, conseguimos nos aproximar de uma escola mais alinhada ao tempo livre, de um *espaçotempo* mais nômade, que instiga à arte do pensamento, que se permite ser experimentada e até inventada. A escola que desenhamos com as crianças tem esconderijos, labirintos, tocas e múltiplas existências habitam nela. É uma escola colecionadora de infâncias, de infâncias que não se esgotam e que não se resumem em uma etapa cronológica da vida humana. Como diz Kohan (2005, p. 239), inspirado no texto “Mainmise” (1992), de Lyotard:

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não-dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-jans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição, isso é a infância (...).

Não há o abandono da infância, essa é uma condição que nos afeta e “segura nossa mão”, por toda nossa existência, nos levando a lugares outros. Nos discursos pedagógicos, de modo geral, a criança nos é apresentada como alguém que não superou a imaturidade, isto é, que precisa ser emancipada para pertencer a si mesma e não a um outro, o gesto de dar a mão e

deixar ser levado por outrem é uma condição limitante, que aprisiona a infância e, mesmo que haja o desenvolvimento, ainda não terá a ampliação da liberdade.

Abandonar a infância e silenciá-la era o que almejava o homem moderno, notamos que há uma imagem de infância entendida como tempo cronológico, de uma infância que se resume a uma etapa da vida humana que termina para que outra se inicie. No entanto, a infância que nos encontrou nesta pesquisa e que nos tomou pela mão é uma infância filosófica e poética, que não se constitui de um recorte etário, ela se encontra em uma temporalidade sem cronologia e nos habitará por toda uma vida.

Com as experiências que vivenciamos, em nossas andanças e caçadas pela escola “Coleções”, as crianças e suas infâncias nos deram as mãos e juntas traçamos uma caminhada, colecionando possibilidades de vida, devires e acontecimentos. Nossa coleção foi repleta de acontecimentos que chegaram sem aviso prévio, os desvios aventureiros nos permitiam encontrar as infâncias e elas nos convidaram à experiência e aos movimentos de aumento de potência. Com as crianças, invencionamos a escola, escola enquanto um território que frutifica acontecimentos, um espaço de novas aprendizagens, transformação, aberto às novidades, às irrupções, à diferença e à multiplicidade.

Depois de muitas andanças, encontros e pousos, buscamos formas de despistar as crianças. Mesmo no fim, nossas coleções de desejos e afetos se ampliavam, desejo de continuar, de não interromper os encontros e de mergulhar na temporalidade da infância. Já os afetos, esses se multiplicaram e nos atravessarão por toda vida. Chega a hora difícil de soltar as mãos das crianças e de nos despedirmos. Elas, portanto, seguirão caminhando e colorindo a escola com suas infâncias e experiências. E nós, diante de tudo que colecionamos, levaremos em nossa caixa colecionadora de aprendizagens o desejo de uma vida bonita, imagens e linhas de uma escola infantil, experiências, ideias criadoras, acontecimentos, invenções, devires, afetos, mapas que nos levam aos esconderijos e às tocas mais inusitadas e, por último, a flor, as cartas e o amor que recebemos.

Outras coisas poderiam ser acrescentadas, até nos ajudariam a estender mais um pouco nossa coleção, permitindo-nos um retorno para mais um despistar aventureiro, visto que uma coleção de infâncias não se dá por acabada, ela potencializa a vida e acende os desejos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete; de OLIVEIRA, Fabiana. A infância analisa a educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 293-300, jul./dez., 2013.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência. *In*: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-78.
- ALBUQUERQUE, Fernanda Maria. **Infância, Experiência Estética e Arte na Escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Sairé**. 2019. 171f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2019.
- ALMEIDA, Tiago; COSTA, Luciano. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-24, fev. 2021.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.
- ARAÚJO, Janice *et al.* De chrónos à iaión- onde habitam os tempos das infâncias?. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01- 24, mai. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006, 240 p.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a Segunda Infância**. São Paulo, Editora Planeta do Brasil: 2006.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo, Editora Planeta do Brasil: 2003.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão única**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1, 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Canteiros de obras. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1, 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Caçando borboletas. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1, 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Libro de los pasajes**. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

BERLE, Simone. **Espaços de educação e vida coletiva: a escola da infância como tempo livre**. III Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 2015, México DF. Memórias - Las tradiciones de la filosofía de la educación en América Latina: del norte al sur, 2015, p. 763-775.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Portugal, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 176p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. 176p.

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.

GOMES, Vannessa Rebeca. **“Dar a ler” no encontro com o barro: convites para pensar a experiência da leitura na Educação Infantil**. 2023. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2023.

KASTRUP, Virgínia. Flutuações da atenção no processo de criação. *In:* BORBA, Eric Lecerf Siomara; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Imagens da imanência - escritos em memória de H. Bergson**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-71.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In:* KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2018. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *In:* Reunião ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/27ra.htm>. Acesso em: 04 set. 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre educação e filosofia**. 1 ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. O pensar na escola: o que pode a filosofia? **Revista Trilhas Filosóficas**, Caicó, v. 9, n. 2, p. 29-55, jul./dez. 2016.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.** [online], v. 46, 2020. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/g8fmmg>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 159-176, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017, 128p.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad.: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Trad.: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. *In:* KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 15-27.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. *In:* CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Elogio da escola**. Jorge Larrosa (Org.). Trad.: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad.: Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Cartografias com crianças**: composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida bonita. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

MEIRELES, Cecília. Canção excêntrica. In: MEIRELES, Cecília. **Cecília de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 44 (Coleção L& PM POCKET).

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

NASCIMENTO, Anelise. Walter Benjamin: “infância, uma experiência devastadora”. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 01- 24, set. 2022.

ORD, Douglas. Deleuze e “enfant” (CRIANÇA). In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PAOLIELLO, Juliana; MOREIRA, Priscila dos Santos; LIMA, Alba Jane Santos. (DES)CAMINHOS: cortes-linhas da insurgência e da produção do desejo na diferença. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Orgs.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020. p. 274-290.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.

PIMENTEL, Osvaldo Lenine Macedo. Paciência. In: **Lenine - Acústico MTV**. São Paulo: Sony BMG, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SWm1uvCRfvA>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PLATÃO. **A República**. Trad.: Maria Helena da Rocha Pereira. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbbenkian, 2001.

SALLES, Conceição; ALMEIDA, Juliana; GOMES, Vanessa. **O gesto de dar a ler na Educação Infantil e nos Anos Iniciais**: o que nos dizem as crianças e a infância do Agreste pernambucano? 22 Congresso de leitura do Brasil [online], n. 46, 2022.

SAMPAIO, Carmem Sanches; SANTIAGO, José Ricardo; RIBEIRO, Tiago. Sobre infância, experiência e formação docente: um dossiê. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 237-243, mai./ago. 2018.

SANTANA, Eduarda; *et al.* Pensar a infância e experiência com a criança Benjamin. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 01-15, abr. 2022.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, 2018.

SOUZA, Solange Jobin. **Infância e Linguagem** – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

SPINOZA, Beneditus de. **Ética**. Trad.: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SUSSEKIND, Tomaz. A caixa. In: **Sussekind - Brincando de Papel**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9BEhUa8nLyo>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TEBET, Gabriela. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância. 2013. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

TOJA, Noale de Oliveira; GREGÓRIO, Talita dos Santos Malheiros; LIMA, Júlia da Silva. Currículos e poéticas cotidianas: artes como criações de resistências e (re) existências ‘dentrofora’ das escolas. **Revista Espaço do currículo** [online], João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 01-17, set./dez. 2023.

TOLEDO, Maria Leonor. Pátios de escolas de educação infantil: a dimensão ética das políticas. In: KRAMER, Sônia (Org). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019. 254 p.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VELOSO, Caetano. **Força estranha**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/robertocarlos/discografia/roberto-carlos-1978.html>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VOSS, Dulce Mari Silva; CAMOZZATO, Viviane Castro; CORREIA, Semíramis Martins. Carta para infância: devir criança em devaneios poéticos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 102-115, jan./abr. 2021.

APÊNDICE A - TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”**.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) que está sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Luanara Barros e Silva, com endereço na Rua do Comércio, nº 141, Santa Rosa, Ingazeira/Pernambuco CEP: 56830-000, telefone (87) 98876-3022 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: luanarabarro11@gmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação de: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, telefone: (81) 99927-0462, e-mail: cgislane@terra.com.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também

sem nenhuma penalidade. Caso concorde e depois, por algum motivo, quiser desistir que seu filho/a participe é um direito seu, é só procurar a pesquisadora responsável para informar sobre a desistência.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

➤ **Descrição da pesquisa:**

- A pesquisa tem como objetivo geral: **“Cartografar os movimentos, as experiências da infância e sua temporalidade e o que nos dão a pensar e dizer sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira, desde as próprias experiências das crianças no contexto escolar”**, para isso, busca “mapear os dizeres, aprenderes, fazeres e suas infâncias para pensar uma relação com o tempo e a experiência no contexto escolar”; “acompanhar os movimentos e as contribuições instauradas pelas crianças e das infâncias e suas temporalidades para pensar o escolar”; “problematizar as possíveis contribuições dessa relação entre infância, experiência e temporalidade para pensar e habitar a escola com as crianças desde suas próprias experiências cotidianas no contexto escolar.”
- **Os procedimentos de coleta de dados:** emergem de observação participante do/no contexto da pesquisa; conversações; Conversas temáticas através da utilização das diferentes linguagens, como a contação de histórias, a música, o desenho e brincadeiras; gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens) relacionadas ao contexto da pesquisa; Entrevistas semiestruturadas e conversações com os profissionais da educação e diário de campo.
- **O acompanhamento dos participantes da pesquisa:** é assegurado através da comunicação direta com a pesquisadora.
- **O período de participação do voluntário** equivale a, no mínimo, 2 meses, tendo início logo após a aprovação do projeto no Comitê de Ética, podendo ser ampliado frente aos dados do contexto da pesquisa. Os encontros serão realizados três ou quatro vezes semanais.

RISCOS:

- Mediante os instrumentos que serão utilizados para produção dos dados como gravações e registros fotográficos, consideramos riscos relacionados à divulgação de imagem, quebra de sigilo ou algum tipo de desconforto causado para os menores. Diante de tais possibilidades, a pesquisadora garante o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, transferindo-os para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

-

A presença da pesquisadora pode

provocar desconfortos ou constrangimento na execução das atividades rotineiras da escola pelas pessoas adultas (profissionais da educação) e, especialmente, pelas crianças. No entanto, na existência de tal risco, a pesquisadora se compromete em estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto para minimizá-los, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e se compromete a seguir a ordem de convite, da solicitação do assentimento e consentimento em participarem da pesquisa, por meio do TCLE confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa; da abertura ao diálogo e ao questionamento sobre a pesquisa por parte das crianças e demais sujeitos que habitam o cotidiano da escola; da busca e criação, junto as crianças, de maneira lúdicas, prazerosas, reflexivas e não hierárquicas para a produção de dados; da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.

- **Benefício:** Esta pesquisa constitui uma possibilidade de acompanhar a infância como experiência, criação e condição da vida humana, fazendo da escola um espaço que seja habitado por pessoas que pensem numa ideia de educação que não se vincula, tão somente, à lógica do capitalismo e da produtividade, mas ao acontecimento, à experiência e à arte do encontro. Trazendo para o lugar de enunciação, os dizeres infantis, que não significam apenas as suas vozes, mas o olhar, as opiniões, os gestos e os interesses das crianças, que se manifestam em seus dizeres, aprenderes e fazeres. A pesquisa valoriza os pontos de vista de todas as pessoas que constituem o ambiente escolar, sobretudo ao centrar-se no tempo, nas experiências e nos dizeres infantis, que por inúmeras vezes são silenciados e não percebidos. Para os profissionais da educação esta pesquisa oferece a oportunidade de pensar a escola por outros caminhos, sentidos e olhares, contribuindo na criação de um espaço propício às experiências, às infâncias e suas temporalidades.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (observações, conversações, gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens), diário de campo e demais registros dos dizeres, fazeres e aprenderes dos participantes) ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver

necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Mediante o que foi explicitado acima, em relação aos seus direitos enquanto participante, de ter sua privacidade respeitada; de ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; e de decidir, dentre as informações que forneceram, quais podem ser tratadas de forma pública, é autorizado a divulgação de imagem e/ou voz do (a) menor?

Sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz.

Não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz”)

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa ²¹ Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: cep.cav@ufpe.br).**

Horário de Atendimento ao Público:

Segunda-feira: 12:00 às 18:00 horas
 Terça-feira: 08:00 às 14:00 horas
 Quarta-feira: 12:00 às 18:00 horas
 Quinta-feira: 12:00 às 18:00 horas
 Sexta-feira: 08:00 às 14:00 horas

Maria Luanara Barros e Silva

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”** como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

²¹ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é uma instância colegiada da Universidade Federal de Pernambuco, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, garantindo, pois, a proteção dos participantes.

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B - TCLE MAIORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Luanara Barros e Silva, com endereço na Rua do Comércio, nº 141, Santa Rosa, Ingazeira/Pernambuco CEP: 56830-000, telefone (87) 98876-3022 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: luanarabarro11@gmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação de: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, telefone: (81) 99927-0462, e-mail: cgislane@terra.com.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Caso concorde e depois, por algum motivo, quiser desistir de participar da pesquisa é um direito seu, é só procurar a pesquisadora responsável para informar sobre sua desistência.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

- A pesquisa tem como objetivo geral: **“Cartografar os movimentos, as experiências da infância e sua temporalidade e o que nos dão a pensar e dizer sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira, desde as próprias experiências das crianças no contexto escolar”**, para isso, busca “mapear os dizeres, aprenderes, fazeres e suas infâncias para pensar uma relação com o tempo e a experiência no contexto escolar”; “acompanhar os movimentos e as contribuições instauradas pelas crianças e das infâncias e suas temporalidades para pensar o escolar”; “problematizar as possíveis contribuições dessa relação entre infância, experiência e temporalidade para pensar e habitar a escola com as crianças desde suas próprias experiências

cotidianas no contexto escolar.”

- **Os procedimentos de coleta de dados:** emergem de observação participante do/no contexto da pesquisa; conversações; Conversas temáticas através da utilização das diferentes linguagens, como a contação de histórias, a música, o desenho e brincadeiras; gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens) relacionadas ao contexto da pesquisa; Entrevistas semiestruturadas e conversações com os profissionais da educação e diário de campo.
- **O acompanhamento dos participantes da pesquisa:** é assegurado através da comunicação direta com a pesquisadora.
- **O período de participação do voluntário** equivale a, no mínimo, 2 meses, tendo início logo após a aprovação do projeto no Comitê de ética, podendo ser ampliado frente aos dados do contexto da pesquisa. Os encontros serão realizados três ou quatro vezes semanais.

RISCOS:

- Mediante os instrumentos que serão utilizados para produção dos dados como gravações e registros fotográficos, consideramos riscos relacionados à divulgação de imagem, quebra de sigilo ou algum tipo de desconforto causado para os menores. Diante de tais possibilidades, a pesquisadora garante o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, transferindo-os para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.
- A presença da pesquisadora pode provocar desconfortos ou constrangimento na execução das atividades rotineiras da escola pelas pessoas adultas (profissionais da educação) e, especialmente, pelas crianças. No entanto, na existência de tal risco, a pesquisadora se compromete em estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto para minimizá-los, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e se compromete a seguir a ordem de convite, da solicitação do assentimento e consentimento em participarem da pesquisa, por meio do TCLE confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa; da abertura ao diálogo e ao questionamento sobre a pesquisa por parte das crianças e demais sujeitos que habitam o cotidiano da escola; da busca e criação, junto as crianças, de maneira lúdicas, prazerosas, reflexivas e não hierárquicas para a produção de dados; da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.
- **Benefício:** Esta pesquisa constitui uma possibilidade de acompanhar a infância como experiência, criação e condição da vida humana, fazendo da escola um espaço que seja habitado por pessoas que pensem numa ideia de educação que não se vincula, tão somente, à lógica do capitalismo e da produtividade, mas ao acontecimento, à experiência e à arte do

encontro. Trazendo para o lugar de enunciação, os dizeres infantis, que não significam apenas as suas vozes, mas o olhar, as opiniões, os gestos e os interesses das crianças, que se manifestam em seus dizeres, aprenderes e fazeres. A pesquisa valoriza os pontos de vista de todas as pessoas que constituem o ambiente escolar, sobretudo ao centrar-se no tempo, nas experiências e nos dizeres infantis, que por inúmeras vezes são silenciados e não percebidos. Para os profissionais da educação esta pesquisa oferece a oportunidade de pensar a escola por outros caminhos, sentidos e olhares, contribuindo na criação de um espaço propício às experiências, às infâncias e suas temporalidades.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (observações, conversações, gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens), diário de campo e demais registros dos dizeres, fazeres e aprenderes dos participantes) ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Mediante o que foi explicitado acima, em relação aos seus direitos enquanto participante, de ter sua privacidade respeitada; de ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; e de decidir, dentre as informações que forneceram, quais podem ser tratadas de forma pública, é autorizado a divulgação de imagem e/ou voz?

Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz?
Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz?.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa ²² Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: cep.cav@ufpe.br).**

Horário de Atendimento ao Público:

²² O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é uma instância colegiada da Universidade Federal de Pernambuco, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, garantindo, pois, a proteção dos participantes.

Segunda-feira: 12:00 às 18:00 horas
 Terça-feira: 08:00 às 14:00 horas
 Quarta-feira: 12:00 às 18:00 horas
 Quinta-feira: 12:00 às 18:00 horas
 Sexta-feira: 08:00 às 14:00 horas

Maria Luanara Barros e Silva

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Impressão
digital

Maria Luanara Barros e Silva

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C - TALE PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS

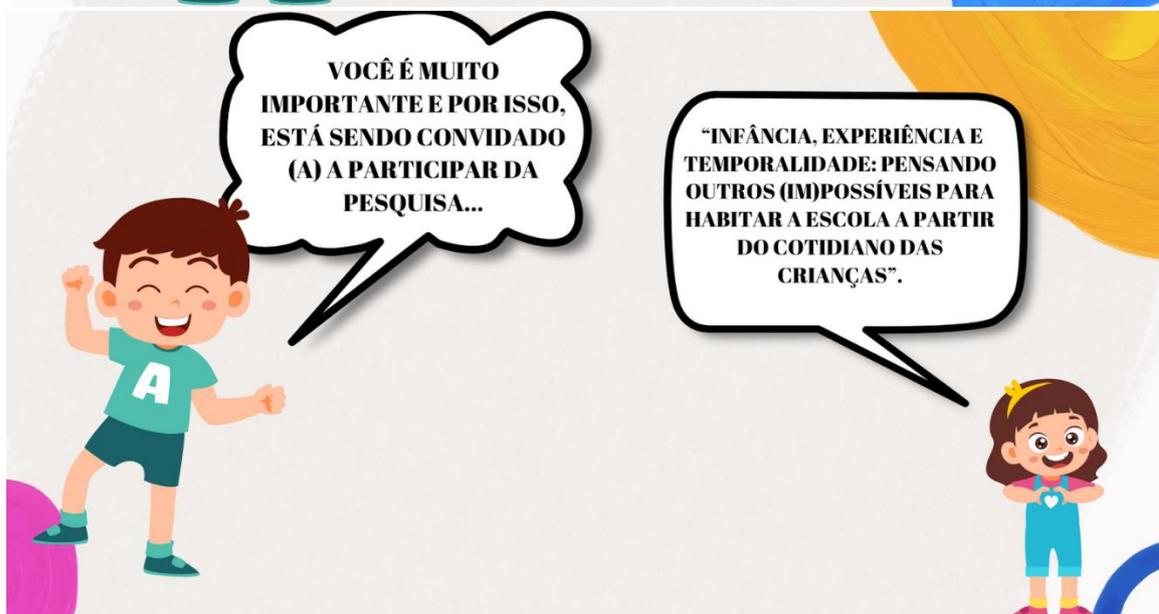




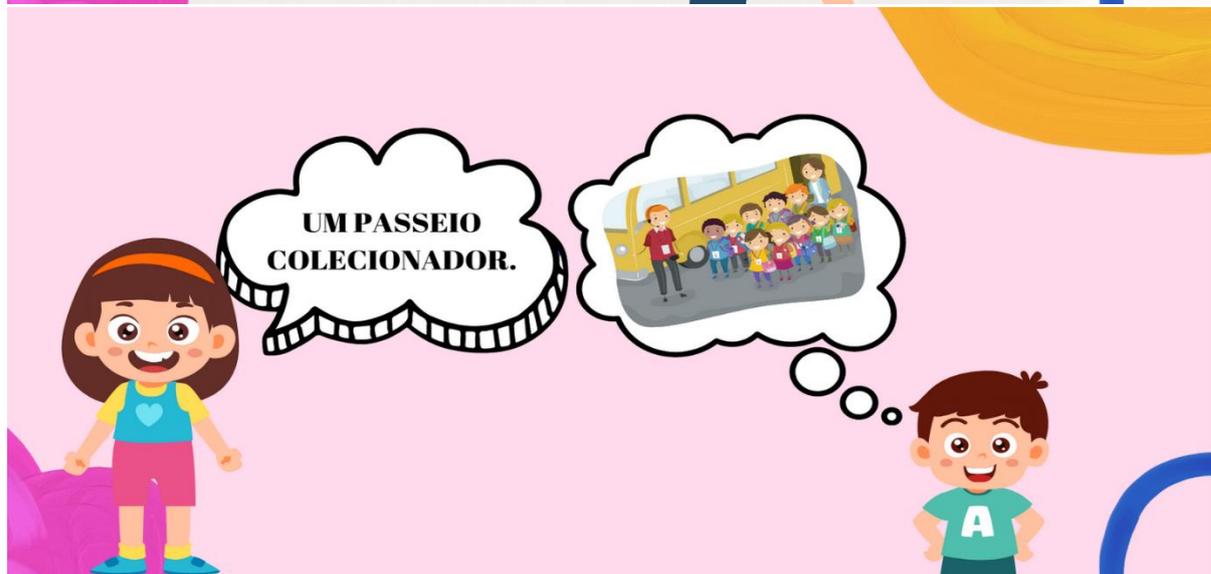
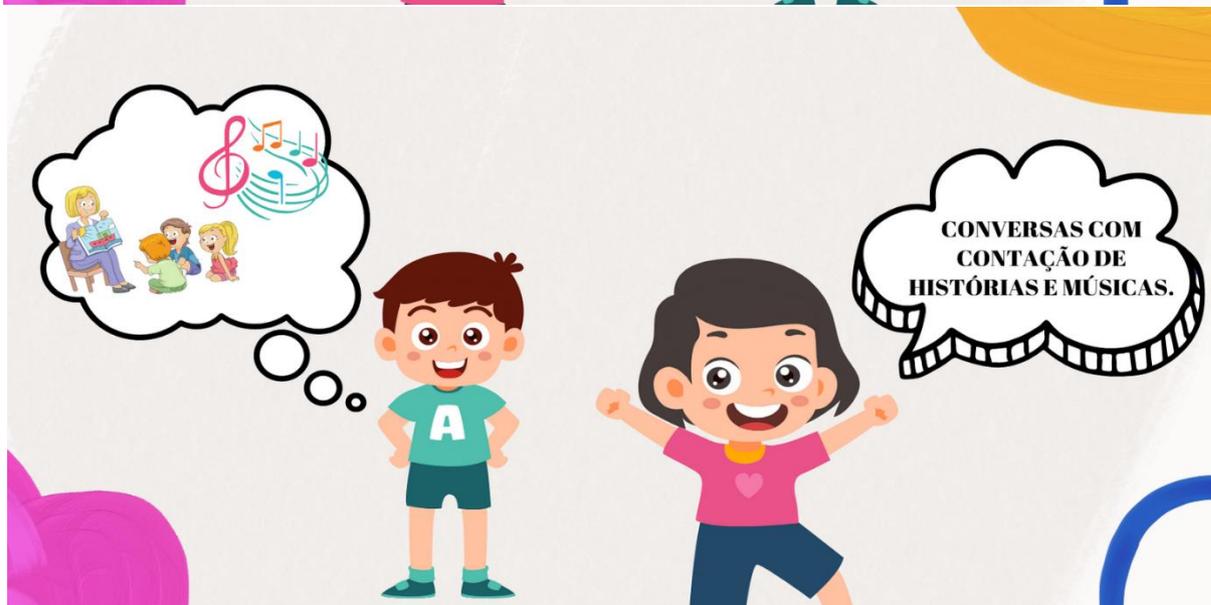
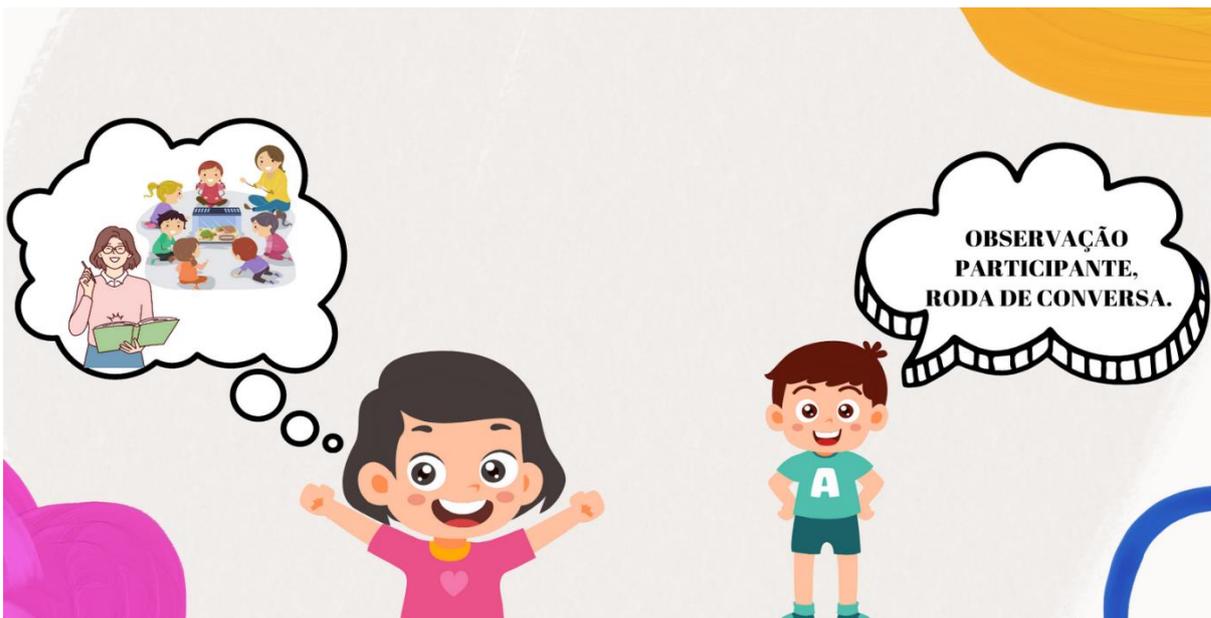
“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: PENSANDO OUTROS (IM)POSSÍVEIS PARA HABITAR A ESCOLA A PARTIR DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS”.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA LUANARA BARROS E SILVA

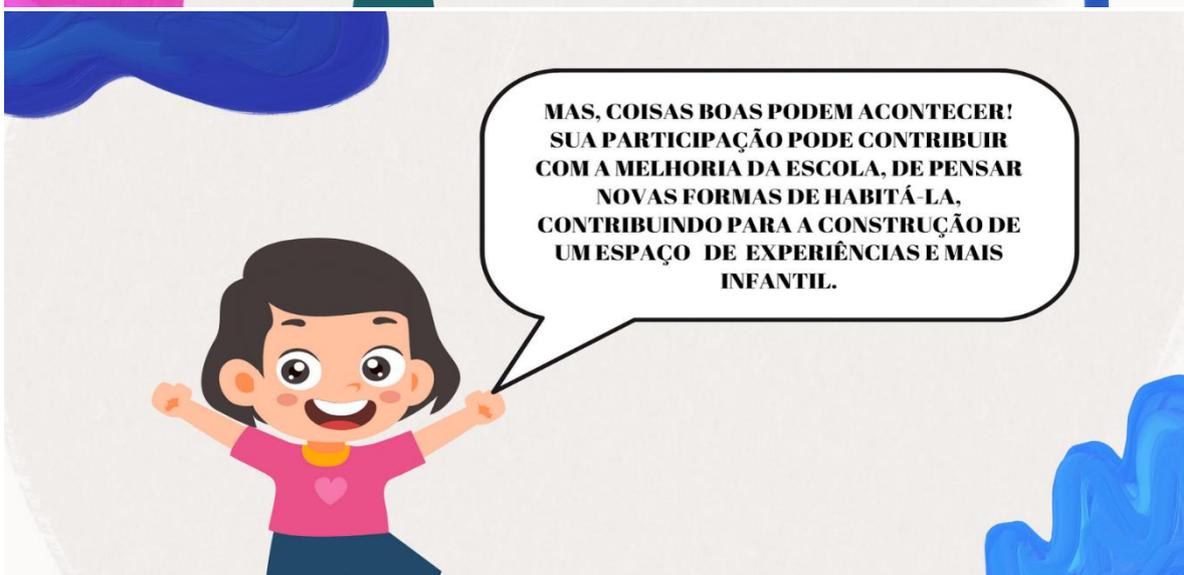
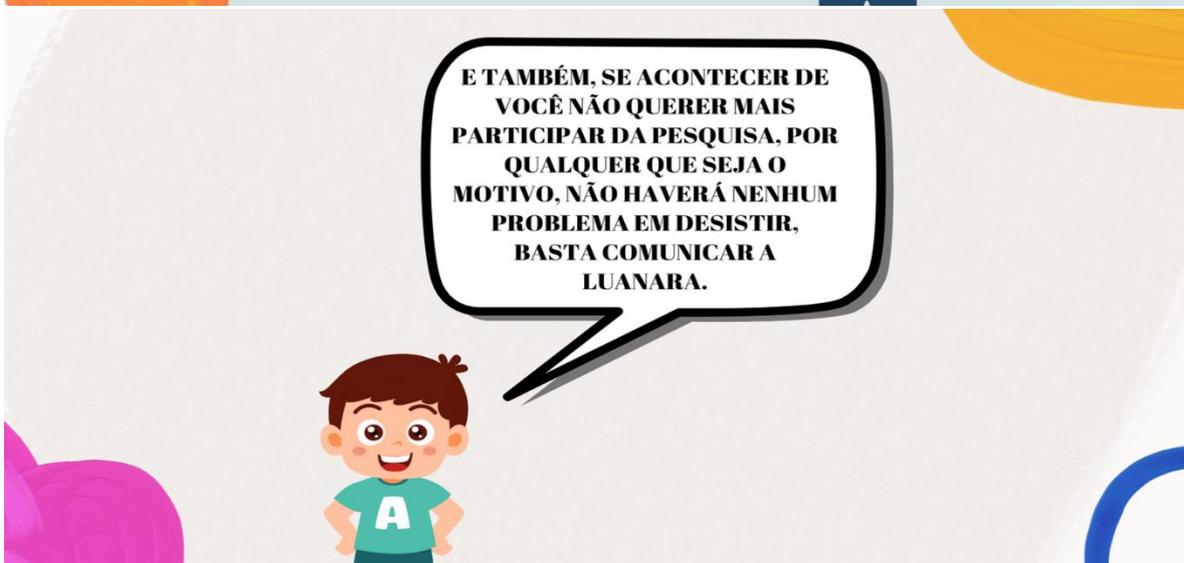
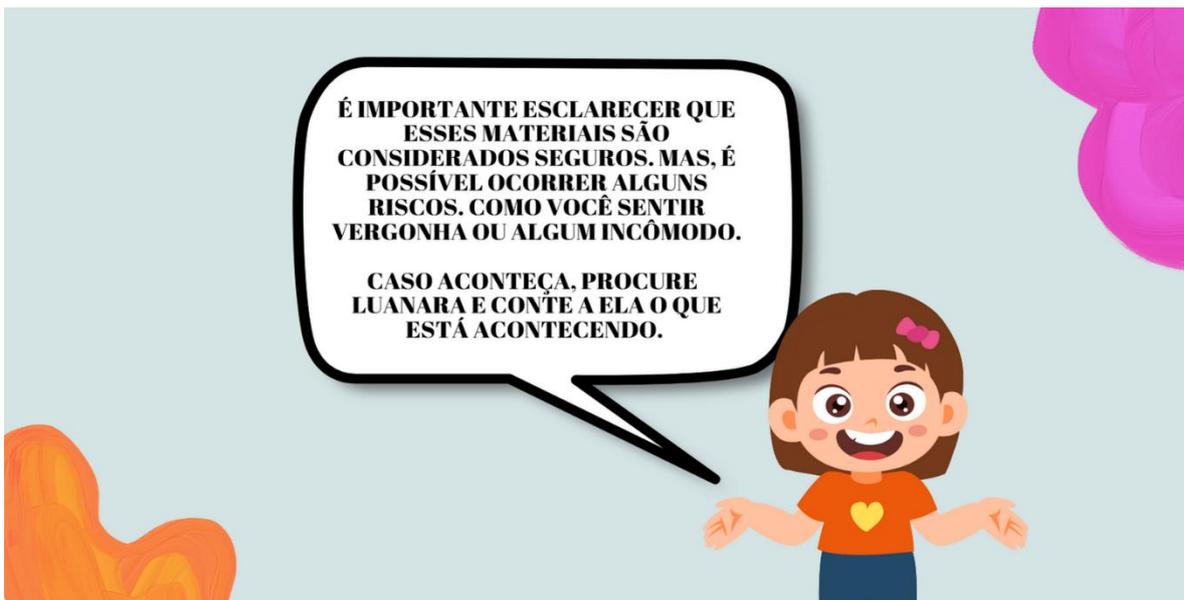


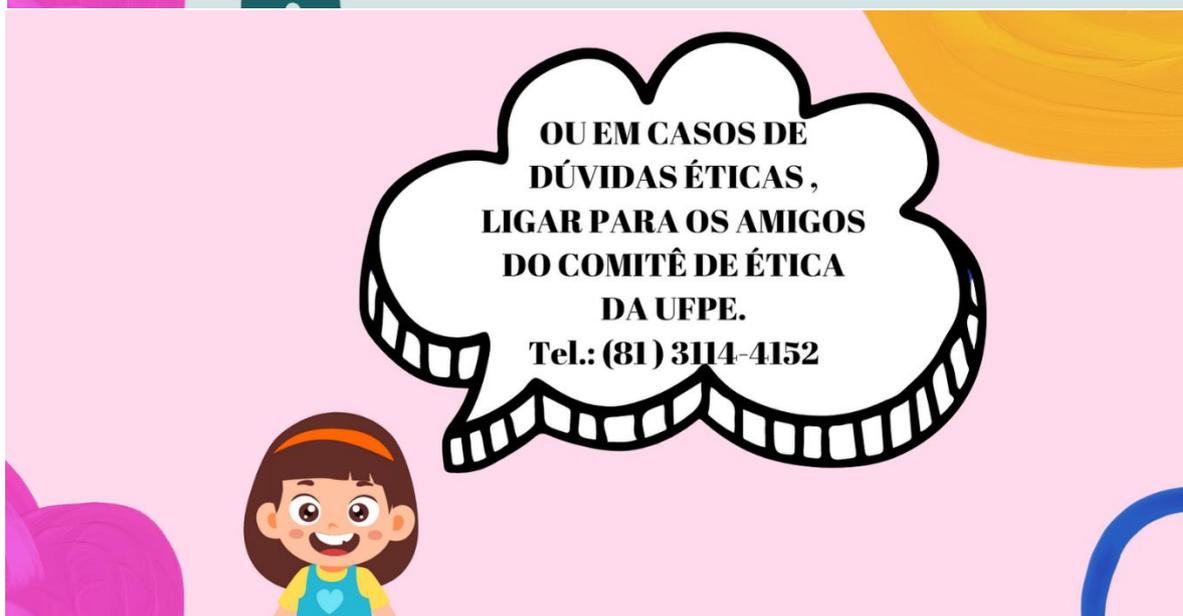
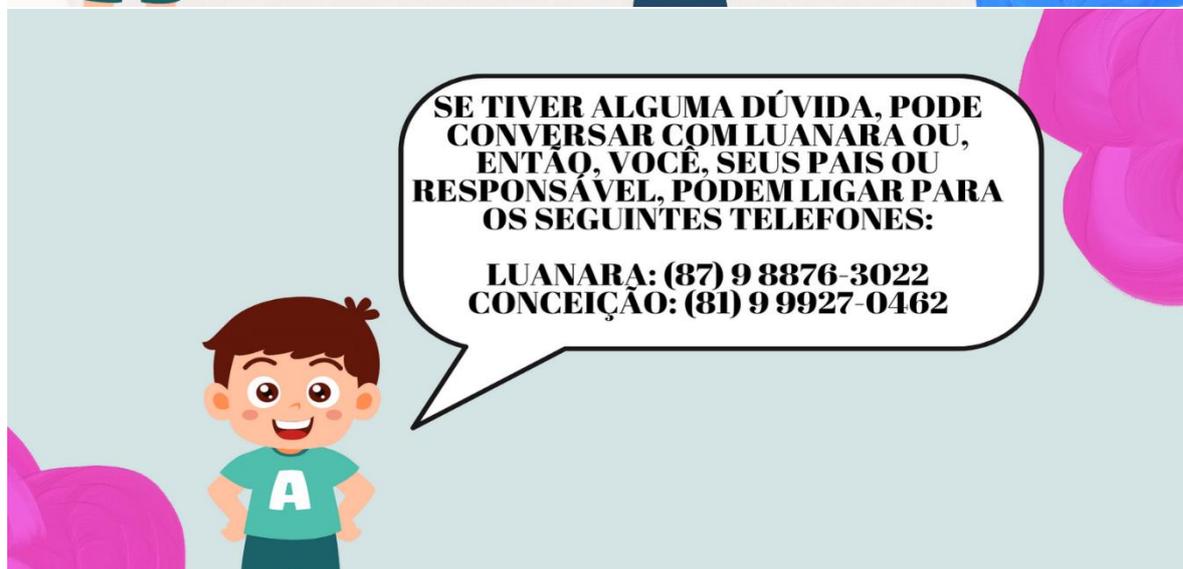
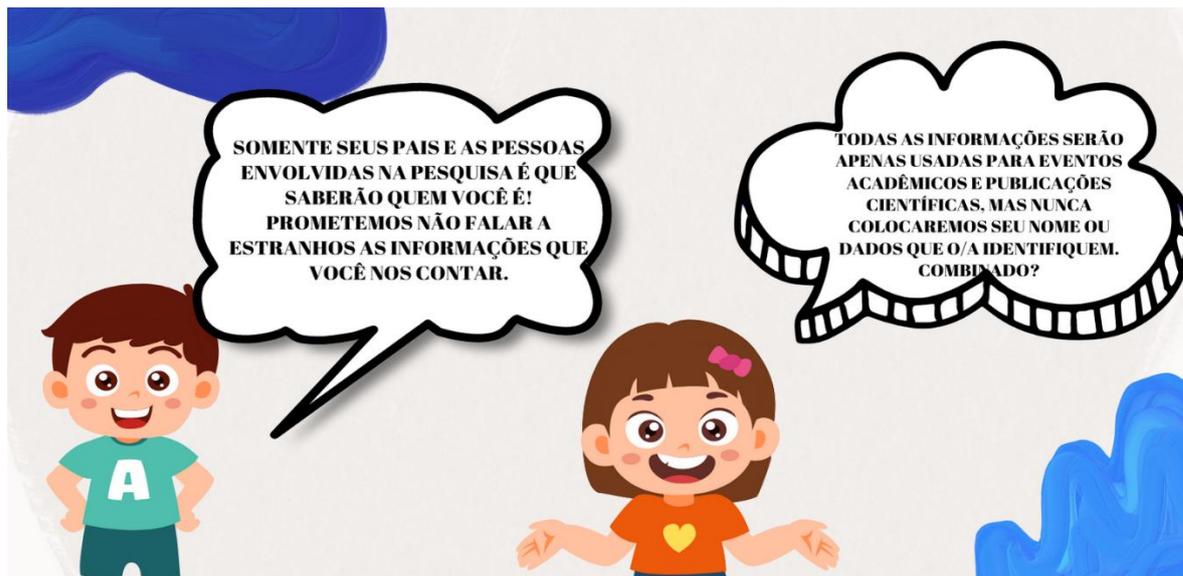












**APÊNDICE D - TEMAS E PERGUNTAS DISPARADORAS DOS PROCEDIMENTOS
DE PRODUÇÃO DE DADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS**

Ressaltamos que o objetivo é adentrar as conversações e diálogos iniciados pelas crianças, no entanto essas se apresentam como algumas pistas, que estarão vinculadas a possíveis situações mobilizadoras das conversações envolvendo a ludicidade e a cultura infantil.

Conversações com as crianças/ algumas pistas
1. O que é ser criança para vocês?
2. O que pode deixar uma criança muito feliz?
3. O que é a escola?
4. O que vocês mais gostam de fazer na escola?
5. O que vocês gostariam que a escola ensinasse?
6. Como vocês queriam que fosse a escola?
7. Qual o melhor lugar para uma criança?
8. O que fizeram de mais interessante na aula de hoje?
9. Qual o melhor momento da escola?
10. É possível brincar na escola? Em quais horários, em quais lugares e com quem?
11. O que vocês não gostam de fazer na escola?
12. O que vocês fazem durante o tempo que passam na escola?
13. Quais foram as melhores experiências que vocês passaram na escola?

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA**AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA**

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora **Maria Luanara Barros e Silva**, o acesso aos arquivos documentais ligados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a entrevistas para serem utilizados na referida pesquisa: **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”**, que está sob a orientação da Prof. Dr.^a **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Danilo Cordeiro Nunes
Secretário de Educação
Matrícula: 1303


Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DE PESQUISA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE QUIXABA-PE

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Maria Luanara Barros e Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”**, que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª **Dr.ª Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo é **Cartografar os movimentos, as experiências da infância e sua temporalidade e o que nos dão a pensar e dizer sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira, desde as próprias experiências das crianças no contexto escolar**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “, nesta Instituição, bem como cederemos o acesso aos dados documentais ligados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a entrevistas para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a mesma utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 27 / 02 / 23

Quixaba-PE
Danilo Cordeiro Nunes
 Secretário de Educação
 Matrícula: 1503

Carimbo do responsável pela Instituição

ANEXO C - ANUÊNCIA DA ESCOLA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Maria Luanara Barros e Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”**, que está sob a coordenação/orientação da Prof. **ª Dr.ª Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo é **Cartografar os movimentos, as experiências da infância e sua temporalidade e o que nos dão a pensar e dizer sobre a escola e a possibilidade de poder habitá-la de outra maneira, desde as próprias experiências das crianças no contexto escolar**, na Escola Municipal Veríssima D’arc dos Santos (Anexo).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Quixaba-PE, em 11 / 05 / 2023.

Jucineia Franca da Silva **Jucineia Franca da Silva**
Diretora Escolar
Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DA ESCOLA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MUNICÍPIO DE QUIXABA - PE.
CENTRO, QUIXABA - PE.
CEP: 56828-000. TELEFONE: (83) 99614-5549

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Maria Luanara Barros e Silva**, o acesso aos arquivos documentais ligados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a entrevistas para serem utilizados na referida pesquisa: **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”**, que está sob a orientação da Prof. Dr.^a **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles**, nesta Instituição, bem como cederemos o acesso aos dados documentais ligados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a entrevistas para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a mesma utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Quixaba-PE, em 11 / 05 / 2023.

Jucineia França da Silva Jucineia França da Silva
Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição Diretora Escolar

ANEXO E - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: “INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: pensando outros (im)possíveis para habitar a escola a partir do cotidiano das crianças”

Pesquisador responsável: Maria Luanara Barros e Silva

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA)

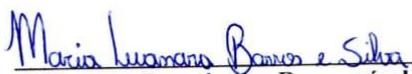
Telefone para contato: (87) 9 8876-3022

E-mail: luanarabarrosl1@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Caruaru, 27 de Fevereiro de 2023


Assinatura Pesquisador Responsável