



Revista Brasileira de Estudos da Presença

ISSN: 2237-2660

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Santos Chisté, Bianca; Tenório dos Santos, Gabriel
Se Essa Rua Fosse Minha... Entre Imagens e Infâncias: mapas, rastros e traços do corpo-criança
Revista Brasileira de Estudos da Presença, vol. 9, núm. 4, e76161, 2019
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DOI: 10.1590/2237-266076161

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=463561505006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Se Essa Rua Fosse Minha... Entre Imagens e Infâncias: mapas, rastros e traços do corpo-criança

Bianca Santos Chisté¹

Gabriel Tenório dos Santos¹

¹Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rolim de Moura/RO, Brasil

RESUMO – Se Essa Rua Fosse Minha... Entre Imagens e Infâncias: mapas, rastros e traços do corpo-criança – Valendo-se de produções imagéticas de crianças em brincadeiras na rua, o texto discute os significados de infância e as questões em torno dos mitos da quietude e imobilidade do corpo para aprender, ideia muito presente na educação. Criando algumas conexões entre as imagens produzidas por crianças e a educação do cuidado e do controle, propõe um olhar voltado ao corpo como potência para se pensar outros modos de vida e de fazer a educação com crianças.

Palavras-chave: **Infância. Criança. Imagens. Corpo. Educação.**

ABSTRACT – If This Street Were Mine... Between Images and Childhoods: maps, tracks and traces of the body-child – Drawing on the imagetic productions of children playing in the street, this paper discusses the meanings of childhood and the issues surrounding the myths of quietness and immobility of the body to learn, an idea quite present in education. By creating some connections between the images produced by children and the education of care and control, this work proposes a look at the body as power to think other ways of life and to make education with children.

Keywords: **Childhood. Children. Images. Body. Education.**

RÉSUMÉ – Si Cette Rue Était À Moi... Entre Les Images et Les Enfants: cartes, traces et sentiers du corps-enfant – À partir de productions imaginaires (photographies et tournages) d'enfants dans la rue, le texte traite des significations de l'enfance et des problèmes entourant les mythes de l'immobilité et de l'immobilité du corps à apprendre, une idée très présente dans l'éducation. En créant des liens entre les images produites par les enfants et l'éducation des soins et du contrôle, il propose un regard sur le corps comme un pouvoir de penser d'autres modes de vie et de faire de l'éducation avec les enfants.

Mots-clés: **Enfance. Enfant. Photos. Corps. Éducation.**

Palavras Primeiras

Este texto é um ensaio que tem a finalidade de provocar a educação do cuidado e controle que temos hoje nos espaços escolares. Ele parte de uma pesquisa com imagens¹ produzidas por crianças em situações de brincadeiras na rua, colocando-nos em movimento, deslocando nossos olhares, nossas certezas e atenções para como lidamos com a infância na sociedade em geral, sobretudo na escola. Observar a infância, por meio de imagens/vídeos distorcidos, como uma experiência sem perspectiva predefinida, sem forma ou funções, é ser exposto a numerosos sentidos.

De acordo com a semiótica, o mundo está nos sentidos, e nós somos os responsáveis por significá-los, visto que, para Bártolo (2007, p. 37), a “significação tende para os sentidos”. Significar uma imagem, uma voz ou os dois juntos, é ter o que dizer, explicar, produzir uma maneira em que ela seja compreendida. No entanto, a interpretação que emana desse significado aprisiona nosso olhar e nos faz, passivamente, reproduzir discursos, narrativas, práticas, sem o exercício de pensar algo novo, diferente, de outro jeito.

Na educação, por exemplo, os sentidos já foram interpretados e seus significados encontram-se nas práticas docentes, nos planejamentos; na ordem estabelecida nos espaços que constituímos para as crianças; nas relações dentro e fora de sala de aula; nos perfis de comportamento que almejamos e nos perfis que reforçamos. Esses significados originam-se do olhar que psicólogos, antropólogos, pedagogos conferem, por meio de estudos, às crianças – em diferentes tempos e espaços e, muitas vezes, por intermédio de testes em ambientes elaborados –, a fim de compreender seus estágios de desenvolvimento, a maturação de seus corpos, as estratégias de resolução de problemas em situações previamente programadas, entre outras condições.

Longe desses sentidos e significados já fixados, constantemente somos conduzidos a pensar os espaços formativos dos professores, através de um olhar mobilizado pela infância. Nele, as experiências com crianças, seja na esfera do ensino, seja na da pesquisa, fornecem um posicionamento mais sensível e apurado sobre a educação de modo geral.

Desse modo, para estabelecer o começo da discussão, é necessário dizer um pouco da infância com base na perspectiva de Kohan (2007), Agamben (2005), Larrosa (2004), Leite (2011), dentre outros. Embora a infância

pensada por esses autores não se submeta ao tempo cronológico e, por isso, sequencial, é sobretudo Kohan (2007, p. 101) que vai tratar de questões conceituais, como da infância, cujo termo remete-nos a um pensamento que se aproxima dos “[...] não-habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que, encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’, são excluídas da ordem social”. Em primeiro lugar, associamos o termo a uma fase que é substituída pela adolescência e, por isso, não possui plena importância, apenas para estudiosos do desenvolvimento. Em segundo, como um momento das ausências, no qual os adultos se tornam o referencial utilizado para dizer o que falta nas crianças. De acordo com Kasttrup (2000), o ponto de chegada – a reta final – para o desenvolvimento cognitivo da criança é o adulto.

No campo da educação, esses polos conceituais da infância descontinham os modos com que lidamos com as crianças e seus corpos. Não é diferente do que se opera em outros âmbitos da sociedade: instrumentalização, controle, direcionamentos, tecnologias. Enfim, tudo que estiver à disposição para modular, dar uma forma, conformar os corpos das crianças, servindo à garantia de que estes se tornarão adultos melhores.

Nessa perspectiva, no âmbito da educação, Kohan (2007, p. 82) propõe ao professor “[...] evitar legitimar o que se sabe e o lugar que se ocupa para perder-se no que não se pensa, no que não se sabe, jogar outro jogo de verdade daquele que se está participando”. Talvez, isso possibilite que as escolas não se tornem mais um espaço em que as crianças, a infância e as experiências se percam.

Criança e Infância: o que podemos dizer delas?



Imagen 1 – Criança brincando com câmera fotográfica, Rolim de Moura, 2017. Foto: A criança.

O verbo brincar ou, talvez, o substantivo brincadeira nos remetem a projeções, indagações e vontades que nos direcionam a um caminho guiado

pela infância, um tempo de experiências sem precedentes, sem voz, como o conceito de (in)fância – ausência de voz (Kohan, 2005). Essa ausência possibilita observar as crianças brincando sem o dever ou necessidade de encontrar algo predefinido, isto é, um olhar que projeta uma imagem fixa, unitária sobre elas e suas práticas. Talvez a busca esteja em suas falas, gestos, jeitos ou, quem sabe, em seus corpos, movimentos e ritmos, que potencializam o pensamento voltado a temas relacionados à educação.

Assim, neste estudo, pensar no ato, na palavra, na condição de brincar só faz sentido se olharmos para a infância como uma potente manifestação existencial, uma potência que encontra nas crianças sua maior fonte, que alimenta as experiências de viver nesta temporalidade. Isso requer a desestruturação dos conceitos, muito frequentes, que tornam as brincadeiras incolores, sem graça, dissolvidas de novidades e, por isso, circunscritas em passos, regras, ordenações e orientações. Em vista disso, torna-se necessário discutir como se originou ou, possivelmente, como foi inventado o conceito de infância para, então, pensar no brincar como *lócus* de saberes e fazeres para a constituição de uma educação próxima à criança.

Desse modo, dentre diversas vertentes de uma historiografia que contextualiza o conceito de infância e, consequentemente, as representações criadas pelos adultos que impõem um papel social às crianças, selecionamos os diálogos de Platão, analisados por Kohan (2005), relacionados a um momento político em que havia grande tensão em Atenas.

Na tentativa de formar as crianças para garantir um futuro à sociedade, uma vez que “[...] a qualidade da *pólis* está diretamente relacionada à qualidade dos indivíduos que a compõem” (Kohan, 2005, p. 27), diante do risco de degradação da cidade, Platão encontra no cuidado e na educação das crianças uma válvula de escape para solucionar os conflitos de ordem política e social. Conforme o filósofo, a educação voltada às crianças deve assumir intenções políticas, de modo a capturar a infância e, dessa forma, garantir uma boa qualidade cidadã.

Nesse sentido, a infância não é pensada em suas especificidades, mas torna-se objeto de análise porque está atrelada à necessidade de “entender, enfrentar e reverter a degradação ateniense” (Kohan, 2005, p. 13). Por isso, Platão situa a infância em quatro atributos marcantes: inferioridade; pura possibilidade; menor desprezado; e material político. Implicitamente, eles

estão presentes nas atitudes e discursos sobre as crianças naquele período e também nos dias atuais.

Com a modernidade, na condição de um espaço-tempo de formação discursiva e de verdades absolutas, a concepção de infância adquire uma nova roupagem. Ariès (1981), por meio de um trabalho iconográfico, constrói um panorama sobre a infância, a partir do século XV, e os sentimentos envolvidos nas relações com as crianças, tanto no âmbito familiar (privado) como nos diferentes espaços da sociedade. Nesse sentido, Ariès (1981) enfatiza que, naquele passado distante, não havia um sentimento em torno da infância nem mesmo a ideia de criança, como uma fase usualmente afirmada pela psicologia em tempos mais recentes. Isso porque imperava a falta de uma distinção entre o adulto e a criança, negando-se a infância pelo desconhecimento dessa temporalidade na vida, pois, segundo Kohan (2005, p. 64), “[...] não havia naqueles tempos nenhuma ideia ou percepção específica de natureza da infância diferente da adultez”. Nessa perspectiva, não se pensava na palavra infância na qualidade de conceito, muito menos como tempo de experiência, contrário ao tempo cronológico que, naquele momento, estava mais presente em virtude de sua relação com a idade linear (infância, juventude e velhice), tal qual conhecemos.

As crianças exigiam-se maneiras de ser e estar no mundo semelhantes aos adultos. Não lhes eram destinados cuidados especiais, porque o mundo não era concebido para elas; a falta de um reconhecimento acarretava a captura de seus corpos pelo universo do outro. Em virtude dessa incompreensão, as crianças eram consideradas adultos em miniaturas.

Desde Platão, a infância é marginalizada diante das constantes necessidades do adulto em afirmar sua presença no mundo, por meio da realização de objetivos para construção de um futuro melhor. Todavia, um intervalo temporal desmonta toda essa lógica que nega e inferioriza a infância por intencionalidades políticas. Foi a partir do século XVII que, segundo Ariès (1981), inicia-se uma nova maneira de olhar para as crianças. Os novos marcos foram dados nas instituições familiares, nas quais o sentimento sobre a infância aflora, colocando as crianças no centro de todas as atenção e afetividades. Desse modo, a vida dos familiares é construída e desconstruída em torno da criança.

A criança se torna uma fonte de distração e relaxamento para o adulto que começa a expressar e tornar cada vez mais ostensivos tais sentimentos. A arte também oferece esse reflexo com os novos retratos de crianças sozinhas e outros em que a criança se torna o centro da composição. O Estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. Surge assim uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto, dentre elas, a escola. A criança adquire um novo espaço dentro e fora da instituição familiar (Kohan, 2005, p. 2)

A *separação* do mundo adulto do mundo das crianças figura a constituição de um olhar atento, embora marcado pela disciplina que é imposta pelo cuidado, para a condição de *crianças no mundo*. Em virtude disso, conforme Kohan (2005), o Estado começa a se preocupar com o cuidado da criança, criando instituições que atendam as especificidades dessa “fase da vida”.

De um lado, à escola caberia o papel de se transformar em mais um espaço para o desenvolvimento das crianças, mantendo os mesmos ideais de cuidado e formação presentes na família. De outro, ainda com os ventos da modernidade, a racionalidade e o pensamento científico alcançam as crianças no que toca ao cuidado dessas instituições (escola e família), na garantia de conduzi-las e formar seu caráter. Ignoram, porém, a infância como experiência. As crianças eram vistas como seres que não tinham o que dizer nem vistas como capazes de pensar. Eram consideradas pela existência de quem gera uma voz, fala, emite palavras, sensações e emoções. A experiência completa do que são como seres era silenciada e, por isso, a infância recolhida em sua própria constituição ontológica, como uma ausência de voz, literalmente.

A concepção de experiência na modernidade, que alcança os nossos dias, é exterior à pessoa, “[...] um método de aquisição de saberes, devendo ser cultivada até certa idade, no processo de formação do sujeito, para que no momento do desabrochar de suas faculdades intelectuais, passe a administrá-las inteligentemente” (Pagni, 2010, p. 15). Nessa perspectiva, estamos tratando da experiência como uma aquisição de saberes fornecidos por uma etapa da vida inferior, com formas de conhecer e sentir o mundo menor, do tamanho da criança. A objetividade que impõe conhecer o mundo pelas lentes científicas estabelece fronteiras entre o conhecer por experiência – quan-

do criança – e o conhecer guiado pelas verdades filosóficas a partir de certa idade.

Segundo Pagni (2010, p. 25), a experiência, por se afastar da racionalidade presente nos processos de aprendizado e práxis educacionais, “[...] escaparia da regularidade, da estabilidade e da determinação, pressupostas pelo planejamento, assim como à lógica discursiva e à regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares nas quais se sustenta a sua organização”. Diante disso, aprender por experiência colocaria em risco a escolaridade e, consequentemente, a formação do caráter da criança aos moldes de uma sociedade idealizada.

Por outras vias, segundo uma perspectiva que legitima a infância como ausência de linguagem, temos a experiência como algo não teorizado, que não foi preconcebido, em que se pode “somente fazer e jamais ter” (Agamben, 2005, p. 33). Além disso, sobretudo como a própria essência da infância que possibilita à linguagem criar discursos, dar voz às vivências, às maneiras de afetar e ser afetado por aquilo que acontece no contato com o outro, com o mundo.

A própria condição da infância é de não ter uma linguagem, mas criá-la a partir dos acontecimentos, uma vez que o “sujeito da linguagem é o infante, aquele que cria a fala” (Souza, 2015, p. 4). Nessa dinâmica, o tempo infância torna-se um novo lugar para as experiências, possibilitando que as relações formativas e (de)formativas sobre a crianças possam ser dissolvidas. Segundo Agamben (2005, p. 62-63), “[...] a partir do momento em que existe uma experiência, que existe uma infância do homem, cuja expropriação é o sujeito da linguagem, a linguagem coloca-se então como o lugar para a experiência tornar-se verdade”.

A experiência, como um caminho que atravessa os corpos das crianças e deixa marcas, não é determinada por um tempo linear de acontecimentos, em que o presente está entre o passado e o futuro, mas como um fluxo constante de eventos sem precedentes, um devir-criança, na acepção de Nietzsche. Assim, de um lado, existe a experiência desacompanhada da palavra infância, que é capturada pelo passado, como uma posse, algo que se adquire com o tempo e, por isso, pressupõe a importância do adulto em guiar as crianças, pelo simples fato de “possuírem mais experiência”. De outro, o “[...] devir-criança de Nietzsche é a recusa do que foi, do que é e do que se-

rá. É simplesmente a afirmação do vir-a-ser; isto é, do ser um outro que ainda não se sabe e que só pode se saber na própria experimentação” (Silva, 2010, p. 6). A experiência no devir-criança não é fixada, capturada ou acumulada, pois está em constante movimento, como fluxo que não se prende à materialidade corporal, mas que atravessa, vai e volta e não cessa.

Como um espaço do devir, as crianças desmontam as amarras das instituições, os governos constituídos, a objetividade, transformando-se em corpos rebeldes, libertários, atemporais, mobilizando experiências àqueles que estão atentos a suas brincadeiras, vozes, saberes e fazeres. Elas são impulsionadas pela liberdade, “uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica”, como aponta Larrosa (2002, p. 117).

Na ordem cotidiana, o corpo vai sendo ajustado a uma ideia antecipatória. No entanto, o corpo-criança desajusta a ideia de reprodução resistindo-a. Foi o que constatamos em nossa pesquisa: as produções imagéticas das crianças nos apresentam corpos vibrativos, vibrantes, ativos e sensíveis. Corpos sensíveis a outros corpos, a outros movimentos, corpos abertos, corpos acordados, corpos preenchidos de sensações, bem diferentes dos corpos subtraídos pela educação escolarizante. São os movimentos dos corpos, são os encontros de corpos que singularizam o acaso, singularizam os caminhos, singularizam as possibilidades e perpetuam a existência humana.

A criança, o corpo-criança, o deslocamento, o movimento do corpo apresenta resistência a ser dócil, reprimido, disciplinado, colonizado. É sob uma cadeira, sob a exigência de retidão corporal, de corpos aprumados, reto e enfileirados, que a escola tenta subtrair o corpo, imobilizar, enquadrar, engessar, cristalizar, dominar o corpo e, por conseguinte, o pensar, o pensamento. Parece que a mente está matriculada na escola, e o corpo que a transporta, sede da cognição, incomoda. Em consequência, o dominam, o regulam, o expulsam. “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. [...] O corpo é uma realidade biopolítica”, nos diz Foucault (1985, p. 80), ou seja, é com o corpo, pelo corpo, no corpo, que os agentes reguladores (escola, família, hospitais, igreja, prisão etc.) controlam, regulam, moldam modos de ser e estar no mundo, a própria existência do

ser, com o intuito de ajustar a desajustada vida, de tornar o futuro mais adequado, mais suficiente, quem sabe, com maior eficácia.

O descompasso temporal possibilitado pelas crianças encontra-se presente no brincar, como um de seus atributos no devir. Brincar em um tempo que escapa, foge das regras, às margens de modelos previstos. Devir é liberdade. Como seres libertos, brincar possibilita às crianças criar mundos, inventar modos, jogar o jogo da vida, sem uma ação fundamentada, “mas de uma liberdade que se dá na própria ação e que é, portanto, a própria ausência de fundamento” (Silva, 2010, p. 5).

Cabe agora trazer conceitos inerentes ao brincar, na tentativa de situar a infância e as experiências construídas e desconstruídas no jogo, nas brincadeiras, nas repetições, ladinhas. O objetivo é pensar em uma nova educação, um novo jeito de olhar para as crianças, talvez um não olhar, aceitando as verdades crianceras, as novidades de estar indisciplinado no mundo, sem uma conduta que cimenta os corpos, as ideias, criatividades. Nesse caminhar, os professores devem ser guiados pela sensibilidade e competência. Como Alberto Caeiro nos apresentou em *O guardador de rebanhos* (1914, p. 9):

[...] a Criança Eterna acompanha-me sempre. A direção do meu olhar é o seu dedo apontando. O meu ouvido atento alegremente a todos os sons. São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.

E as Crianças Estavam Lá... com Seus Corpos, Falas, Gestos, em Imagens

Os primeiros dias foram de observação dos espaços. O critério de seleção foi direcionado pelas crianças. Logo, as ruas escolhidas seriam aquelas onde elas fossem brincar. Para registrar, além dos rabiscos escritos, o recurso audiovisual com uma filmadora foi utilizado para capturar conversações, narrativas, enredos, movimentos com o corpo na intimidade com a rua.

Na proposta inicial do projeto, as filmagens seriam produzidas pelo pesquisador. No decorrer da pesquisa, porém, observou-se que seria mais potente a produção de imagens pelas crianças, para não interferir totalmente nas brincadeiras. Logo, optou-se pela entrega dos instrumentos (câmera fotográfica, filmadora e celular) às crianças, de modo que elas produzissem as imagens.

A escolha pela linguagem audiovisual justifica-se por aquilo que Meirelles (2015, p. 31) propõe: “[...] permitir uma ‘viagem’ individual complexa e muitas vezes misteriosa, que pode, ou não, ser compartilhada com os outros”. Viajar nas imagens das crianças possibilita, portanto, ampliar nossos horizontes sobre a infância e nos possibilita lidar com as crianças valendo-se de seus olhares sobre o mundo. Segundo Leite (2011), há nessas produções de imagens e gestos três perspectivas: quem filma (as crianças), quem é filmado (o mundo) e o espectador (pesquisador).

O Espaço Ecológico e Recreativo Gaia Amiga (E.E.R.G.A.), localizado em um dos bairros de Rolim de Moura, Rondônia, foi o ponto de partida da experiência, em que tivemos a oportunidade de adentrar ou interferir no mundo da criança. Ele foi escolhido por estar mais próximo às brincadeiras das crianças em espaços informais e porque ali, frequentemente, as crianças de diferentes idades e classes sociais se encontram para brincar, acompanhadas ou não de um adulto.

Nesse movimento, as crianças, sem qualquer receio, se aproximam curiosamente do pesquisador, de seu material de trabalho, disparam conversas, provocam risos. Elas igualmente nos indicaram os melhores horários em que seria possível observar e conversar com outras crianças. Obtivemos a informação de que “[...] nos finais de semana (sábado e domingo) eram os melhores dias e acrescenta que, em uma rua próxima ao Gaia, as crianças brincam com frequência” (Registro de Campo, 20 de março de 2017). A partir disso, compreendemos que as crianças continuam brincando na rua, certamente com uma frequência distinta da que prevaleceu em outros momentos históricos.

Com as primeiras impressões formadas sobre a realidade vivenciada, prosseguimos a observação de crianças brincando. Como essa busca seria orientada pela presença das crianças nesses espaços, em outro bairro, distante do centro, houve mais uma oportunidade de fazer a pesquisa e relatar as experiências.

As crianças brincam de Bets no espaço entre a rua e a casa, por conta do asfalto. Próximo a elas estavam vizinhos, pais e avós que conversavam e ao mesmo tempo cuidavam das crianças. A conversa inicial, para produzir as filmagens, é com essas pessoas. Então, antes mesmo de ganhar a confiança das crianças, uma vez que esse processo também é complexo, porque é uma

invasão, e exige daquele que vai observar um pedido de autorização às crianças a fim de adentrar nesse espaço experiência da infância (Meirelles, 2015), há uma conversa com os pais para que, com a autorização em mãos, o trabalho fosse iniciado.

Inicialmente, não escolhemos entregar filmadoras nas mãos das crianças. Dessa forma, o primeiro registro audiovisual foi feito pelo pesquisador com crianças de 4 e 5 anos. Essa escolha se deu por conta da proximidade, pois eram as menores e estavam perto dos pais. A brincadeira envolvia contagem, uma contagem sem ordem, pois era mais um elemento que completava a brincadeira. O espaço também se transformava em brincadeira. No recorte acima da filmagem produzida, as crianças pulam repetidas vezes da tampa da fossa ao chão. É uma repetição que não cansa, não cessa, mas que se prolonga e mantém sorrisos, diálogos e expressões de alegria.

Por mais que a pesquisa tente fugir de uma lógica formal, dos estágios de desenvolvimento, mesmo assim pensamos e lidamos com as crianças sob influências da racionalidade que circunscreve comportamentos por fases, sem considerar a própria criança. Nessa perspectiva, o tempo cronológico as alcança e as aprisiona em teorias relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, de modo a atribuir-lhes faltas, tendo o adulto como modelo. Segundo Kasttrup (2000, p. 373), tais teorias têm “como característica tomar o homem adulto, a cognição do adulto, como ponto de chegada”, ou seja, como a estrutura cognitiva da criança não opera como a do adulto, ela é assombrada pela ideia da falta, da incapacidade, do déficit.

Longe dessas concepções, a pesquisa acontecia sem a imagem de um adulto que conduz, porque as crianças, na posse das câmeras e filmadoras, exerciam sua liberdade no mundo, nas brincadeiras. Quando observamos as imagens produzidas pelas crianças, no contexto da pesquisa, a realidade se movimenta. Esse movimento profana a ordem estabelecida pelo adulto no encontro com as crianças, na qual podemos perceber uma relação de cerceamento, sugerindo possibilidades para pensar o próprio movimento no devenir, ao lado dos dispositivos de resistência, das forças moleculares – as imagens nos apresentam crianças que se deslocam de lugares, de posições fixas, nos apresentam corpos em movimento.

Os movimentos de seus corpos apresentam corpos que pensam ou, como diz Leite (2013), crianças que pensam pelo corpo. Pensar *pelo e com o*

corpo é mobilizar todas as extensões, os músculos, as articulações, as glândulas, os membros, os órgãos, os sistemas, os ossos, as moléculas, as partículas, as sensações, os sentidos. É também fazer circular o pensamento em todas as extremidades, em toda interioridade, em toda exterioridade, é afetar e deixar-se afetar. É romper com um modo, um modelo, uma forma predominantemente cognitiva muito presente na educação, na educação escolar.

Embora a relação do adulto com a criança seja de controle, tanto da linguagem, como dos corpos, durante as brincadeiras as crianças conseguem atrair a atenção, sobretudo, dos idosos. É um evento em que ocorre um encontro de infâncias. Na busca por crianças brincando, principalmente em ruas, com um grupo maior, entre 4 a 6 crianças (difícil de se encontrar), a presença de um idoso, ao lado delas, era frequente. E, sem nenhum receio, mesmo quando não havia laços de parentesco, as crianças estavam próximas a eles. Ali havia uma situação que nos remete à educação do cuidado, a relação dos sujeitos, ou seja, do adulto e da criança, que tem início quando um consegue afetar o outro, provocar, chamar a atenção, “um devir-criança na alteridade”, como preconizam Ceccim e Palombini (2009). Diferente disso, o que sobra é controle e não cuidado, modulação e não liberdade.

É muito comum na cultura escolar o monitoramento dos passos da aprendizagem da criança, pois os professores, a gestão e os pais necessitam ter o controle *do que, quando e como se aprende*. A educação do cuidado, na perspectiva de uma educação que provoca sensações, sugere abrir mão das forças molares nas intenções do sistema, que “ressonam nos corpos, nas máquinas sociais, nas subjetividades desejantes” (Molin, 2011, p. 308). Essas rotinas e exigências representam uma vida que ainda não chegou para as crianças, a vida adulta.

O cuidado a que nos referimos refere-se às linhas que cortam a rigidez escolar, de maneira a permitir que a aprendizagem se dê próxima a um plano de inventividade, assim como acontece em uma brincadeira. De um lado, temos o controle que se dirige aos corpos e aos limites da infância, no que se refere à inventividade e à liberdade de criar outros mundos. De outro, o cuidado é um olhar distante que acompanha os passos das crianças, permitindo-lhes agir, errar, tropeçar, levantar. É uma forma de interação, não apresenta fronteiras, como o medo do novo, a adoção de conteúdo pro-

gramático, tempo escolar, sistema de avaliação, resultados, entre outros fatores.

Assim, os caminhos desviantes² da criança incomoda o adulto que sabe ordenar, incomoda o sistema que se apodera dos corpos, incomoda a disciplina da escolarização. O modo de pensar e falar dessas crianças não faz sentido para o adulto. Como não faz sentido, há a necessidade de condução, de controle, *do que e como* a criança diz e pensa. Por isso, segundo Kohan (2007, p. 41), “não estão dadas as condições da comunicação, não há uma linguagem em comum”. O rompimento dessa concepção acontece a partir do momento que, no papel de adultos, nos aproximamos do universo infantil distanciados das amarras da racionalização.

Retomando à pesquisa de campo, vamos nos deter em outros aspectos que pudemos avaliar depois das filmagens feitas pelas crianças. Escolher o sol como objeto da lente, o chão, ou outro objeto, é, para o adulto, sem sentido, sem propósito ou necessidade. Além disso, a câmera filmadora, instrumento visto pelo adulto com uma função social, é profanada pelas crianças no instante em que as imagens e sons produzidos não se enquadram no modelo estética e socialmente valorizado. Por isso, quando olhamos as imagens distorcidas, sem enquadramento das crianças, o primeiro exercício que fazemos é atribuir um sentido, sem o qual a imagem não teria uma utilidade.

Quando nos distanciamos das crianças, perdemos um diálogo como este, em uma situação informal, no qual uma criança, rodeada por outras, questiona: *qual pesa mais, um quilo de areia ou um quilo de pedra?* De certo modo, o pensamento imediato, considerando a proporcionalidade aparente dos dois objetos, seria dizer que a pedra pesa mais. Porém, como parte da brincadeira, que naquele momento era *o que é o que é*, a resposta dada é que “*os dois é um quilo*”, ou seja, matematicamente o pensamento está correto. Portanto, fica evidente que, durante as brincadeiras, as crianças produzem um conhecimento necessariamente válido fora da escola.



Imagem 2 – Crianças brincando, Rolim de Moura, 2017. Foto: Gabriel Tenório.

Encontrar crianças brincando na rua, por vezes, não era uma tarefa fácil. Na maioria das vezes, o grupo que brincava era composto de até 3 crianças. Mesmo com um número reduzido, a dificuldade em chegar e iniciar um diálogo com elas, a fim de entregar os instrumentos, permanecia. O empecilho não era imposto pelas crianças, mas diz respeito às tensões sociais relacionadas à violência contra crianças que influenciava esse propósito. Por isso, os adultos eram as portas de entrada no universo do brincar das crianças. Com a autorização e acompanhado de seus olhares, a curiosidade das crianças em filmar e fotografar o mundo, como elas dizem, fazia com que a pesquisa fosse acontecendo naturalmente. O brincar acontecia, especificamente, das 17h30 às 18h20 (horário em que começava a anoitecer). Quando o sol se distanciava, os pais de longe anunciavam o término das brincadeiras.

Ao mesmo tempo que a pesquisa acontecia na dinâmica das brincadeiras das crianças na rua, com o envolvimento dos adultos ou não, os passos metodológicos iam se delineando por caminhos outros, contrapondo, em parte, a proposta inicial da pesquisa, que mantinha o enfoque em *verificar como se comporta a matemática nessa dinâmica*. Ficou evidente, então, que escolher as crianças como autores e atores do processo de pesquisa não proporciona um caminho organizado, sistematizado ou fidedigno às regras, mas, diferente do controle que o adulto tenta impor sobre as crianças, são percursos que geram conflitos, contradições e muitas possibilidades de produzir “sentidos e subjetividades”, como aponta Leite (2011, p. 28).

Em algumas situações, chegar às crianças que brincavam na rua tornava-se a parte mais difícil do trabalho. Sempre ocorria, de nossa parte, um enamoramento com as cenas de brincadeira na rua e, simultaneamente, sentíamos medo da recepção e de como aceitariam a proposta da pesquisa. Nesse sentido, Meirelles (2015) afirma que deve haver um equilíbrio na própria abordagem do adulto para que este não se torne um *fantasma ou herói*.

[...] para poder observar e escutar as crianças, é necessário que o observador-pesquisador-educador se dispa de preconceitos e de verdades absolutas e se abra para o diferente, para tudo aquilo que lhe causa estranheza, para que aprenda novas linguagens e adentre outras culturas (Meirelles, 2015, p. 42).

A pesquisa caminhava em direção a outros bairros. Em um domingo à tarde, especificamente, o lugar escolhido mais próximo à saída da cidade, além de ser considerado um bairro de pessoas pobres, até denominado *favela*, também revela diversidade de possibilidades dos “espaços e tempos de brincadeiras, de esconderijos, de solidões, de espontaneidades” (Friedman, 2015) em diferentes contextos culturais e sociais para além das barreiras impostas pelos padrões e papéis sociais.

Ao transitar pelas ruas, encontramos seis crianças que brincavam de pintar, de bicicleta, e em outro momento corriam na rua com sacolas. Novamente, houve um enamoramento entre a cena e o desejo de entregar filmadoras àquelas crianças para registrar diálogos, olhares, movimentos, gestos, cantigas. Os instrumentos da pesquisa (câmera fotográfica e celular) foram entregues, primeiramente, às crianças de quatro anos.

Os olhares dos pais se voltaram para as crianças que brincavam com a câmera. Esse olhar não é de quem admira, mas de um cuidado que controla e cria limites. A mãe, o pai, a avó, a criança maior (13 anos) e até a vizinha diziam o que filmar, como filmar, aonde ir. Nesse sentido, os indícios (Ginzburg, 1990) derivados da relação das crianças que portam uma câmera com o adulto que, constantemente, as direcionam para um caminho, apresentam traços da educação regularmente disseminada na atualidade: a educação para formar cidadãos trabalhadores, pessoas conformadas com o sistema produtivo, perpetuando um controle sobre a criatividade, sobre a liberdade de escolha.

É, também, desses indícios que entendemos qual a concepção de infância que temos com base nas relações que estabelecemos com as crianças.

De igual maneira, a própria educação quando, por meio das práticas docentes, seleciona e classifica perfis de conhecimento, alunos e comportamentos, fornece-nos um panorama de suas concepções e posicionamentos. Respectivamente, quando o professor avalia, é previsto alcançar determinados conhecimentos, ou seja, como afirma Altmann (2002), os alunos são treinados a alcançar notas que justifiquem as políticas educacionais.

Os perfis dos alunos estão diretamente relacionados ao seu comportamento. Os bons alunos são os silenciosos, os comportados, que permanecem em uma quietude corporal, gestual, e linguística, que fazem o trabalho do professor, supostamente, ser menos cansativo. Em contrapartida, alunos tidos por indisciplinados são vistos como doentes ou *causas perdidas*. Dessa maneira, Leite (2011, p. 29) afirma:

[...] a partir de nosso olhar para a infância, concepções de como a criança ‘pensa’, como ela ‘sente’, ou como é ‘seu desenvolvimento’ se impõe, essas concepções por sua vez ou inspiram ou explicam nossas práticas com as crianças.

Enquanto tentamos aprisionar o corpo-criança, imobilizando-o, ele mesmo parado dança: os olhos piscam, as veias pulsam, ritmicamente o coração bate, os órgãos bailam, a melodia muitas vezes não é ouvida porque estamos imersos em sua sinfonia. As imagens produzidas pelas crianças em situações não controladas, não predeterminadas pelo adulto, nos levam a pensar que elas – através de seus corpos, órgãos, sistemas em movimento – mudam o sentido das coisas, de sua funcionalidade. Ao mesmo tempo que, por meio das imagens, nos invertem (nós adultos na posição de observadores) e, assim, inventam outros e novos sentidos. Ao analisar suas produções imagéticas, parece que as crianças não utilizam o corpo somente a partir de uma ideia definida, fixa, medida, mediante a rigidez que determina modos de sentido: os olhos são para ver, a boca é para falar (ou comer pela boca), os pés são para andar, as mãos são para pegar, os ouvidos são para ouvir, o corpo, a pele não são para serem tocados.

Elas, as crianças e as imagens, apresentam possibilidades outras de sentidos e não sentidos do corpo – libertam o corpo de ter apenas uma função, um uso, um sentido, de ser apenas um organismo encampado pela biologia. As crianças salvam o corpo da pobreza de ser apenas corpo. Parece que as crianças não aceitam que a porta possa ser aberta somente com as mãos, que as coisas possam ser seguradas somente com as mãos, que olhos sirvam ape-

nas para ver as horas e a tarefa no quadro, que com os pés seja possível apenas caminhar. Há outras possibilidades no universo que habitam. As crianças falam pelos pés, andam com a bunda, veem com os ouvidos, ouvem com as mãos, sentem com os olhos, tocam com a boca, os pés, as pernas, as orelhas, os olhos, as mãos e são tocados por eles. O corpo-criança não se limita a constituir um organismo ou uma forma. Uma criança – um corpo na infância – cria mundos, ambientes. Nessa fase, elas, por meio da imaginação, atribuem outros modos ao mundo, ou, talvez, esta seja uma estratégia que adotam como linhas de fuga, para desajustar o ajustado e unívoco modo de vida.

Quando as crianças estavam de posse da câmera na rua, produziam modos de registrar e filmar o mundo não convencionais, sem perspectiva, enquadramentos ou coordenadas. Evidentemente, novos gestos, percepções e sentidos poderiam produzir indícios de um deslocamento: de um corpo instrumentalizado pelo sistema educacional, pela família e pelas crenças religiosas, para um corpo potente que pode provocar modos de pensar a educação e as relações com as crianças na sociedade.

As crianças não só enxergam, observam, veem corpos de natureza outras, mas também estabelecem uma relação íntima com eles. Como o fazem? Por meio de toques, carícias, vão explorando suas formas como verdadeiras descobridoras, e reciprocamente são tocadas por eles. Mas, afinal, lembremos Espinosa (Deleuze; Parnet, 1998, p. 73), que nos indaga: “O que pode um corpo? De que afetos ele é capaz?”. Igualmente, Deleuze e Parnet (1998, p. 74) sublinham:

Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação.



Imagen 3 – Crianças observando o que foi registrado, Rolim de Moura, 2017. Foto: Gabriel Tenório.

Então, perguntaríamos: o que pode um grupo de meninas com uma câmera nas mãos? Eis aqui a potência. O corpo-câmera imanta, atrai, magnetiza os corpos-meninas. Ao fazer isso, tornam-se uma realidade extensiva, é como se, um corpo ao atrair, ao magnetizar, fizesse de seus objetos extensões de si mesmo. Existe nessa relação uma empatia, uma atração dos corpos, uma sede de amizade e convivência, como declara Manoel de Barros (2013, p. 359) “Queria propor o enlace de um peixe com uma lata”. Ao serem atraídas, agem como se não houvesse outra coisa no mundo, e isso as leva a se perpetuarem naquilo que as atrai. Há aqui uma quase suspensão do tempo cronológico, e é nessa subversão do tempo, nesse instante de *eternidade*, que as crianças são provocadas a pensar. Poderíamos dizer que esse encontro de corpos, essa comunhão de corpos funciona como provocador do pensamento, e lembramo-nos de Zeppini (2010, p. 71):

[...] pensar não é o ato voluntário de um sujeito consciente, mas de uma violência, de um romper com a passividade da consciência, de um jogar tudo para fora dos eixos, e este movimento é provocado pelo próprio corpo e pelas intensidades que nos tomam.

Um corpo que experimenta, não que interpreta; que sente, não que explica, que toma numerosas possibilidades a cada experiência vivida. Experimentações que fazem do corpo, como afirma Kasper (2009, p. 204), “[...] uma potência que não reduz ao organismo – um conjunto de funções – e do pensamento uma potência que não se reduz à consciência”.

Nessa perspectiva, a escola se apresenta como espaço de construção, de formar a ação, modelar, silenciar, mas também de vida, infância e experiências, uma vez que, nesse espaço, as crianças ensinam com seus gestos, sorrisos, carinhos, gritos, com as supostas *indisciplinas* que muito se aproximam das brincadeiras na rua. Seus ensinamentos trilham caminhos que abalam o tido como certo, padrão, convencional. O professor, em seu trabalho, tem a oportunidade diária de se aproximar das crianças, de suas falas, provocações e saberes culturais, bastando apenas se permitir ouvir e ver os enredos delas. Adotando essa prática, seu trabalho cotidiano pode tornar-se menos doutrinador, menos fazedor de sujeitos conformados, submissos às verdades *absolutas*.

Considerações.... Ainda que Provisórias

Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico da pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive (Lispector, 2014, p. 102).

Mediante a pesquisa de campo, na qual analisamos produções imagéticas e audiovisuais produzidas por crianças em brincadeiras na rua, pudemos perceber uma dimensão cultural que revela a presença do comportamento inusitado. Foram instantes de profanação, de desconstrução das formas em que os espaços são normalmente ocupados ou utilizados. Um exemplo ocorreu no pátio da igreja, que se tornou palco de danças e cantorias, tendo ali as crianças cantado em coro: “*A santa vai brigar... que santa? A santa... Não tenho medo dela*” (registro audiovisual, 28/5/2017). Outros deram-se no momento em que elas (de)formaram, através das imagens, objetos e brinquedos (carros, pedaços de madeira, bancos), tanto quanto, a seu modo, recriaram conteúdos escolares específicos e de outros campos do saber.

Tudo isso em meio à expressão da liberdade, ela que também na rua fornece às crianças a possibilidade de pensar novas estratégias para resolver problemas, seja na organização e divisão dos grupos para brincar, seja na delimitação e até na constituição de um espaço para as brincadeiras. Relevante é notar, ainda, que, na dinâmica das brincadeiras, as decisões foram sempre tomadas pelas crianças e, consequentemente, isso nos remete à educação como ato político, segundo conceitos de Freire e Shor (2011). Logo, a contagem de números pares (2, 4, 6, 8...), em brincadeiras como Bets, é uma condição para se brincar e não apenas um elemento da matemática, disciplina formalmente ensinada na escola. Nesse sentido, o número torna-se mais um elemento identitário da brincadeira, assim como a lata, a bolinha, a raquete.

Levy (2011, p. 56) propõe, então, um deslocamento para fora do que está pronto, a partir de uma experiência do fora em Blanchot, Foucault e Deleuze, segundo a qual os encontros entre esses autores convergem por “[...] estarem sempre fora dos modelos tradicionais da literatura, da filosofia e da história; o de estarem sempre deslizando pelas verdades já constituídas, a fim de abalar tudo o que já é apresentado como pronto”. O que mais se tornou evidente, como resultado da pesquisa, foi o terreno daquilo que consideramos verdades e certezas, um campo que foi abalado. Isso porque as

crianças nos provocam a pensar outros caminhos para a educação, para fora, quem sabe, do tradicional modo de ensinar. Ao mesmo tempo, entendemos que isso não significa ensinar deixando-se tomar pelo espontaneísmo, mas elaborar práticas pedagógicas que intensifiquem a valorização da criança e da infância.

A fim de que este estudo não se perca nas estantes empoeiradas e no tempo, lançamos a provocação: quando observamos as brincadeiras das crianças, em que perspectiva de educação as associamos? Uma educação que aprisiona o pensamento, que nega o erro, exclui, inferioriza a infância, interfere no próprio modo de ser criança? Que subtrai seus corpos, seus pensamentos, sua linguagem? Uma educação adulta, das exatidões, das verdades absolutas?

Nas brincadeiras, uma certa educação está presa, ligada às contingências do ato de brincar, sem ponto de partida nem de chegada, assim como a infância, uma experiência de vida que não se atrela ao tempo cronológico, sequencial, modular. Desse modo, é possível pensar em muitas outras maneiras de fazer e pensar educação. Uma educação dançarina? Inaugurando-se os formatos deformando-os incessantemente? Uma educação transeunte, deslizante, de movimentos rápidos, leves, uma educação que se experimenta e se deixa experimentar, que está sempre criando, inventando e se modificando. Uma educação que invoca aumentar a potência de agir, fazer a vida vibrar e se inventar, acionar a diferença, a criação, movimentar encontros e composições, atravessar os corpos de crianças e adultos como raios, numa velocidade de desterritorialização dos regimes de propriedade, da legitimidade e da delimitação enraizada sobre os eixos norteadores, sobre as temáticas e disciplinas educativas, aquela educação sugerida por Kohan (2007, p. 98), movida por “[...] desdobrar potências impensadas na infância”.

A imagem construída por Clarice Lispector em *O tempo* (2014), citada anteriormente, nos impulsiona a afirmar que também não sabemos como desenhar as crianças, seus corpos, gestos, saberes, sabores, a infância, o aprender. Não temos essa pretensão. O que não desejamos é circunscrever a vida, o jeito de ser, como deve ser ou como será, em um papel, sob o risco de redundar equivocadamente numa prática ou teoria que se diz verdadeira e única. O que sabemos é que a nossa educação ainda está caminhando distante das crianças. Acreditamos que ela deva se aproximar delas. Não para

satisfazer suas vontades, mas para ser capaz de abraçar suas necessidades, reais necessidades – assim construiremos uma educação diferente, uma educação brincante, saborosa, talvez criança.

Notas

- ¹ Declaramos que temos direitos de exibição das imagens produzidas no contexto de pesquisa.
- ² São grupos culturais que possuem a capacidade de constituir lógicas de aprovação, uso do espaço, formas de socialização e sociabilidades que se desviam das lógicas de produção e consumo perpetuadas pelo modo de produção capitalista (Santos Silva, 2014).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BÁRTOLO, José. **Corpo e sentido**: estudos intersemióticos. Covilhã: LAB-COM, 2007. Disponível em <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110824-bartolo_jose_corpo_e_sentido.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- CAEIRO, Alberto. **O guardador de rebanhos**. Portugal: Companhia das Letras, 1914. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.
- CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analise de Lima. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Iran. **Medo e Ousadia**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FRIEDMAN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do Brincar Diálogo com Escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. 1^a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009.
- KASTRUP, Virgínia. O Devir-Criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.
- KOHAN, Walter. **Infância, entre Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- LEITE, César Donizetti Pereira. Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. **Fermentário**, Montevideo, Universidad de la República, v. 2, n. 7, p. 1-14, 2013.
- LEVY, Tatiana Salem. **Experiência do Fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- LISPECTOR, Clarice. **O Tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do Brincar Diálogo com Escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 303-311, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a11v23n2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educati-

va. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Org.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poesis Editora, 2010. P. 15-33.

SANTOS SILVA, Avacir Gomes de. **Culturas Desviantes**: andanças amazônicas pelo Vale do Guaporé. Goiânia: Editora UFG, 2014.

SILVA, Márcia Sales de. O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

SOUZA, Ayany Priscila Pires de. Infância na educação filosófica. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN, 3., 2010, México, UNAM. **Atas...** México: UMAM, 2015.

ZEPPINI, Paola Sanfelice. **Deleuze e o Corpo**: articulações conceituais entre Deleuze, Nietzsche e Espinosa em função da problemática do corpo. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Bianca Santos Chisté é doutora em Educação Matemática, professora da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura, do Departamento de Educação. Estuda e pesquisa questões relacionadas aos seguintes temas: infância, educação, experiência, produção imagética e docência na infância.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1962-0256>

E-mail: bianca@unir.br

Gabriel Tenório dos Santos é licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura. Professor do segundo ano do Ensino Fundamental, na escola Centro Educacional Regina Almeida de Araujo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3539-0419>

E-mail: gabrielsantos7@gmail.com

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.

*Recebido em 31 de agosto de 2017
Aceito em 22 de dezembro de 2018*

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>.