



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul
Brasil

Donizetti Pereira Leite, César; Chisté, Bianca
Imagens de crianças: travessias do universo infantil
Educação, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 272-279
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84842555013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Imagens de crianças: travessias do universo infantil

Images children: crossings of the infant universe

Imágenes de niños: travesía del universo infantil

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE*

BIANCA CHISTÉ**



RESUMO – Este artigo apresenta o deslocamento do olhar sobre crianças e infância. Propõe-se a refletir sobre esses lugares com as imagens produzidas por elas, com elas e com o que elas apresentam. As imagens, capturadas por crianças da pré-escola, no contexto da pesquisa intitulada “As crianças e suas experiências matemáticas: em busca do que atravessa o espelho”, compõem a metodologia, que se chamou de *pesquisa como experiência*. Refletir por meio das imagens produzidas por elas pode ser disparador para pensar a criança, a infância, e o que a partir dela toca, afeta, mobiliza o educador nesse movimento de travessias do universo infantil. Além disso, as imagens ajudam a pensar na possibilidade de uma formação docente que seja infantil, uma formação de professores da infância.

Palavras-chave – Infância. Crianças. Produções imagéticas.

ABSTRACT – This article presents the change in the perspective on children and infancy. We propose thinking these posts with images produced by children, with children and what they show us. Images, captured by children of pre-school, in the context of research entitled “Children and their mathematical experiences: in search of going through the mirror”, make up the methodology, we have called as search experience. It seems to think the images produced by children can be trigger to think about the child, the child from them and what touches us affects us in this movement mobilized, the crossings of the infant universe. Moreover, the images, children, childhoods help us think about the possibility of a teacher training that is childish, training teachers of children.

Keywords – Infancy. Children. Imagistic productions.

RESUMEN – Este artículo presenta el desplazamiento en la perspectiva de los niños y la infancia. Proponemos pensar estos lugares con las imágenes producidas por los niños, con los niños y lo que presentan para nosotros. Las imágenes, tomadas por los niños de pre-escolar, en el contexto de la investigación titulada “Los niños y sus experiencias matemáticas: Buscar en ir a través del espejo”, conforman la metodología, que hemos denominado de investigación como experiencia. Parece pensar con las imágenes producidas por los niños pueden ser disparador para pensar en el niño, niñez y lo que de ellos nos tocan, nos afecta, nos mueve en este movimiento las travesías de la infancia. Además, las imágenes, los niños, la infancia nos ayudan a pensar en la posibilidad de una formación docente que es infantil, una formación docente de la niñez.

Palabras clave – Infancia. Niños. Imágenes producciones.

*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? Por que não ascender
de volta para o tartamudo?*

(BARROS, 2013, p. 380-381)

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP, Brasil) e professor na Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP, Brasil). E-mail: <mvhlete@uol.com.br>.

** Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP, Brasil) e professora na Universidade Federal de Rondônia (Vilhena, RO, Brasil). E-mail: <bia_chiste@yahoo.com.br>.

Este fragmento do poema de Barros, que se apresenta acima, como epígrafe deste texto, inverte a lógica comum de se pensar a infância. A maneira moderna de pensar a infância levaria a dizer que a esta é a primeira etapa do desenvolvimento humano, por isso seria impossível ascender-se a ela. O máximo seria retornar-se à infância, pois ela acaba quando se torna adulto. De uma forma poética, Manoel de Barros apresenta o oposto dessa ideia moderna de pensá-la e manifesta o movimento de sua ascensão à infância, seu espanto frente à sensatez do homem adulto e seu desejo de distanciar-se do bom senso, do comportamento aceitável, do modo de pensar e agir modulado cada vez mais presente na sociedade atual. É na infância que Manoel busca, desde o próprio sentido da palavra – ausência de voz –, o momento pré-verbal da palavra, a experiência de experimentar o mundo sem necessidade de nomeá-lo, um ‘des-ver’, um ‘des-velar’ o mundo, um ‘des-falar’ o mundo. Não se trata de um retorno à infância, onde ainda não há fala, mas um não falar, um perceber aquilo que é não saber falar, gaguejar, tremer a voz, perder a fala diante do encantamento do novo, o qual se inicia na infância.

Pensar a infância dessa maneira, com Manoel de Barros, é afastar-se das ideias produzidas em torno dela, que têm predominado em diversos campos, tais como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, entre outras, e que regulam os modos de lidar com a criança, seja por meio da educação, seja legislando, seja pela tentativa equivocada de compreendê-la. Nos últimos anos houve um crescimento no número de pesquisas, estudos e produções sobre como educar a criança, de como educar na e a infância não só no que se refere à educação institucionalizada – escolar – como também à educação familiar.

Entretanto, muitos estudos direcionam-se a regular, normatizar, formar, moldar a criança, a infância, em todos os espaços, em todos os tempos, sempre com a intenção do que será melhor para ela, para a formação ‘de uma sociedade melhor’. Desenvolve-se também em nosso meio o poder normalizador, ‘normatizador’, que dita regras, distinguindo entre o permitido e o não permitido, entre o correto e o incorreto, entre o são e o insano. Por isso, as crianças – infância – precisam crescer logo, atingir rapidamente a maturidade adulta, a sensatez adulta, a prudência adulta, pois de outra forma será impossível realizar o sonho de uma pólis mais justa, sendo necessário “tirar as crianças da infância e a infância das crianças”.

É desse lugar ‘privilegiado’ de razão, de racionalidade, de sisudez, de normalização, de normatização, de homogeneização, que foge Manoel de Barros. Por isso, ele pergunta, como se soubesse a resposta, e sabendo o que fazer: “Por que não ascender de volta para o tartamudo?”, É lá, no tartamudo, que ele, as crianças, as infâncias, libertam-se das amarras impostas, da padronização, da

dominação adultícia, do caráter disciplinador da escola e de seus dispositivos de controle.

A inversão apresentada por Manoel de Barros solicita que se olhe com certo cuidado, com certa atenção à infância, às crianças. É preciso percebê-las não pelos traços determinantes das criações culturais que se habituou a enxergá-las, mas romper com esse olhar hegemônico. Desnudar o olhar pautado em uma ideia utilitarista das coisas, da infância, da própria criança. É preciso transver a infância, a criança. É preciso um deslocamento sensível e vê-las de outro lugar. Do lugar que rompe com a ‘adulter’ que, fruto da modernidade, se vê, tão somente, imaturidade, incompletude, dependência. É preciso olhá-las do lugar da infância, da criança, reconhecer-se como infantes, como seres inacabados. As próprias crianças veem o mundo de outro lugar, do lugar da coisa, do próprio mundo; elas ‘transveem’ o mundo, quebram as regras estabelecidas. Elas têm o poder de mudar a ordem das coisas, de virá-las pelo avesso, de profanar o uso e os ‘des-usos’ do que é sacralizado, de (des) criar o que existe. É somente profanando que as crianças e as infâncias resistem à instrumentalização e à docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem.

É a infância, como abertura, como novidade, como experiência, como possibilidade de pensar o que não se pensa, que nos convida a pensar a infância, a criança e a educação. Não se fala de maneiras novas para educar, para ensinar, formas modernas, mais eficientes para as crianças aprenderem. Nem mesmo o que as crianças ‘devem’ saber em cada idade. Busca-se ascender ao tartamudo, como provoca Barros (2013), “[...] por que não ascender de volta para o tartamudo?”, distanciar-se das modulações, dos protocolos, do que se deve aprender em cada idade, dos conhecimentos que se deve ter em cada idade, do que se deve saber quando... Ascender ao tartamudo para buscar na infância, na infância das coisas, uma educação que cria condições para o brincar, para a inventividade, para as profanações, para os flertes, para os encontros, para as experiências.

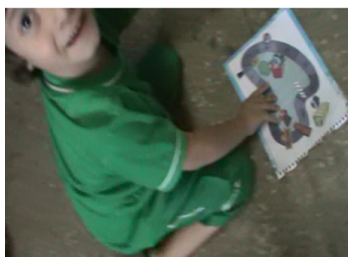
Decidiu-se, então, nessa composição, ensaiar, estudar, com imagens infantis, falas infantis, práticas infantis, imagens epígrafes, falas epígrafes, esses ensaios práticos que estão em um universo que se passa a chamar de Leite e Leite (2014), formado por *imagens e cenas lúdicas de experiências infantis*. O cenário é o de uma pesquisa de produção de imagens por crianças da educação infantil, crianças da pré-escola, e as cenas reproduzem aquilo que parece ser espaços lúdicos de exploração do mundo, dos seres, das coisas, daquilo que se produz pelos equipamentos e através deles.

As produções imagéticas das crianças convidam a entrar nelas, a entregar-se a elas sem reservas, a invadir seus espaços, a arrebatá-las, a deslumbrá-las, a excitá-las,

para que com isso se possa, junto com elas, delirar, variar, ir para além delas. Exigem também um envolvimento íntimo, um abandono, uma entrega infantil. Surge aqui a ideia, a partir dos estudos de Leite (2013), de pensar com imagens, com infância, com sensações. O que se deve ‘ler’ nelas não é o que elas dizem, mas aquilo que elas nos dão a pensar. Por isso, pensar com as imagens, ou pensar além delas, é escuta, é olhar atento, é deslocamento, são outras travessias. Olhá-las, não é criar um campo onde elas estão ali para serem analisadas, interpretadas, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que pensar. É demorar-se nisso. Pensar com elas e para além delas é entrar e demorar, perder-se na profundidade ou, como diz Larrosa, (2010, p. 142), “[...] é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar”. É desprender-se de si mesmo, numa atenção estendida quase até o “limite que paradoxalmente coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos” (LARROSA, 2010, p. 48).

É nessa direção que caminha a experiência de pesquisa com crianças da pré-escola, realizada no município de Vilhena (RO), em 2012, quando se ofereceu a elas câmeras filmadoras para a produção de imagens no contexto de suas experiências no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, apresenta-se aqui a tentativa de pensar com as crianças e as imagens produzidas por elas, e o que elas provocam, afetam e mobilizam nesse movimento.

E LÁ ESTAVAM... AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS, AS IMAGENS...



(Pré II, 2012¹, 10^o 5)²

Toma-se como ponto para conversa as imagens acima, capturadas de um dia de filmagem (pré-escola II,

14/08/2012), realizada pelas crianças. Nesta, a criança Matheus e mais dois colegas são protagonistas e Nicole é a responsável por registrar o achado, para pensar um pouco mais sobre o movimento de acontecimentos paralelos ao tempo curricular. Matheus chega com a mochila nas costas e com um saquinho de plástico nas mãos. A aula já começara. Ele procura seu lugar para sentar. Seu caderno para a realização da atividade já se encontrava sob a mesa. Tão logo se localiza na sala e com a tarefa a cumprir, que naquele dia foi desenhar as pessoas que fazem parte da família e que moram na mesma casa, Matheus, sempre com o saquinho na mão, inicia o cumprimento da atividade. Eis o rei Cronos imperioso ordenando os ritos e as regras: aquele momento é de realizar a atividade.

Apesar da tarefa, Matheus não desgruda do saquinho. Mesmo antes de terminar a atividade, guarda o caderno embaixo da mesa, abre a sacola que tem em mãos e tira de dentro um jogo de percurso, com um dado e três carrinhos de papel. Sempre olha para a professora, verificando se ela não o está observando. Primeiramente, o chão da sala de aula é o lugar para início da brincadeira, entre as fileiras. Por pouco tempo, ele garante que a professora não o encontrará. As fileiras aqui lembram um dos textos de Benjamin (1987), quando ele mostra uma criança atraída pelo esconderijo. Essa criança, em *Esconderijos*, conhecia todos os esconderijos, de maneira que podia passar despercebida; nessa aventura, ela encerrava-se em um mundo material que ia se transformando conforme suas fantasias. Ela se disfarçava para não ser descoberta.

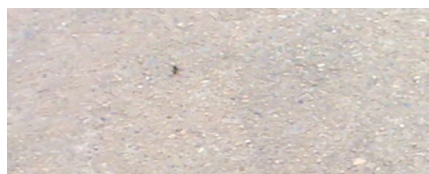
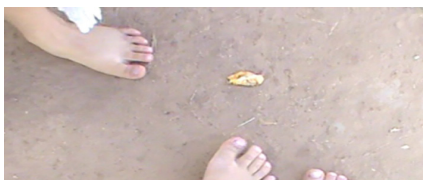
Parece que as crianças conhecem os três princípios básicos de toda arte de esconder, como trata Benjamin (1987, p. 226), e o terceiro deles é “o princípio da altura e da profundidade: “[...] as pessoas fitam em primeiro lugar o que está à altura dos olhos; depois olham para cima e só por último se preocupam com o que está a seus pés”. Mas o receio de ser descoberto, rompendo com as regras do dia, perde força quando Carlos e Marcelo se aproximam e, sem receio nenhum, acomodam-se em pé, próximos a uma das mesinhas. Carlos pega o dado e diz: *Olha, você tem que pegar aqui*. Mateus responde: *Eu já sei, eu já sei*. E coloca o dado sob a mesa. Marcelo diz que quer brincar também. E o pequeno guia dos esconderijos continua. As crianças passam do chão, entre as fileiras, para a mesinha, pois de alguma forma sabem que “quanto mais livremente estiverem expostos a todos os olhares, tanto melhor” (BENJAMIN, 1987, p. 225).

Iniciam a discussão de quem começaria a jogar o dado primeiro. Matheus decide começar, mas desiste logo em seguida, passando a vez para o Carlos, dizendo: *Tem que jogar aqui na mesa*. Carlos joga, o dado cai no lado que tem dois. Os meninos nem contam, batem os olhos e logo falam: *Tem dois, tem dois*. Matheus mostra o caminho no percurso e diz que *tem que andar dois*. Em

seguida, pega o dado entre as duas mãos, sacode e lança. Cai na quantidade um. Matheus aponta para Carlos e diz que *ele tá na frente*. Na vez do Marcelo, cai no número cinco. Eles contam a quantidade no dado, apontando com o dedo e, em seguida, Marcelo ‘anda’ cinco casas. O jogo é interrompido quando a professora (o rei Cronos) chama as crianças para formarem a fila para o lanche. Matheus então, rapidamente, coloca o material trazido de casa de volta na sacola, pois por “nada neste mundo eles poderiam ser descobertos”.

Com a ajuda de Agamben (2005, p. 85), pode-se dizer que é “brincando, que as crianças, as infâncias, desprendem-se do tempo sagrado e o esquecem no tempo humano”. Ou seja, por meio da brincadeira, ou no “País dos Brinquedos”, como nos diz Agamben, as crianças entram em uma “outra dimensão do tempo, na qual as horas correm num lampejo, e os dias não se alternam”. Elas, crianças, infâncias, profanam a sacralização do mundo, do tempo, do tempo cronos estabelecido. Pode-se ainda dizer que o tempo criança, o tempo infância, caminha paralelamente, caminha junto ao tempo do adulto, alterando-o, destruindo-o.

Falar de paralelo, lugar paralelo, universo paralelo, não é falar somente de lugares e universos distintos, diferentes. Implica dizer que o sujeito que habita este lugar, este universo, estabelece relações ou não com outros lugares, em lugares, em algum lugar, entre lugares. Esse lugar ou universo paralelo pode ter maior ou menor extensão, pode estar lado a lado, junto, separado, sobreposto, equidistante. E, ao mesmo tempo, não é um lugar à parte, à deriva, à mercê. Ou, dizendo de outra forma, enquanto a vida acontece, a vida adulta acontece, a vida cronos acontece, as crianças, as infâncias estão em outra dimensão, em outra órbita, em outro universo, em outro lugar, em outro espaço, em outro tempo, olhando as coisas, olhando o mundo de ave, olhando o mundo de azul. É nesse lugar, nesse universo paralelo que as crianças constroem seu mundo, atraídas por outros interesses, interesses pequenos, interesses menores, por restos, resíduos, pedras, madeiras, retalhos, ruínas, por coisas e seres desimportantes.



(Pré I, 2012, 5º 5)

Segundo Benjamin (1987, p. 16), “as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas”. Elas constroem mundos, seus e outros mundos, mundos outros, mundo ‘di-menor’, mundo delas, para elas. Ou como diz Leite e Leite (2013, p. 06): “É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não ‘se organiza’, não ‘se arruma’ em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas ‘lógicas de outros tempos e outras razões’, um mundo inseguro e irascível”.

Um mundo construído junto ao mundo do adulto, mundo adulto, mundo cronológico, todo-poderoso, que lança sobre nossas vidas seu olhar tirânico a fim de devorá-las. As crianças, as infâncias, destronam Cronos, indagam-no em suas certezas, em suas verdades, mostram outra relação com o tempo, o tempo *aión*, o tempo *aiônico*, que designa a intensidade do tempo da vida humana e não uma continuidade da vida como etapas cronologicamente definidas, estabelecidas, numeráveis: um tempo experiência, tempo infância, com uma temporalidade não numerável, não sucessiva, intensiva.

As crianças, as infâncias, resistem ao reinado de Cronos, aos movimentos centralizadores, totalizantes, disciplinadores, impostos cada vez mais cedo na vida delas. Diante do mundo adulto, junto ao mundo adulto, de uma performance adulta, as crianças, as infâncias, traçam seus próprios caminhos “nas florestas das coisas, dos atos e dos signos” (RANCIÈRE, 2012, p. 20) que estão diante delas ou as cercam. Elas se lançam em uma aventura intelectual, em novas aventuras intelectuais que não se assemelham a nenhuma outra. As crianças e as infâncias vão além da realidade vivida, elas ‘transveem’ o mundo, quebram as regras estabelecidas. Elas têm o poder de mudar a ordem das coisas, de virá-las pelo avesso, de profanar o uso e o ‘des-uso’ do que é sacralizado, de des-criar o que existe. É somente profanando que as crianças e as infâncias resistem à instrumentalização e à docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem.

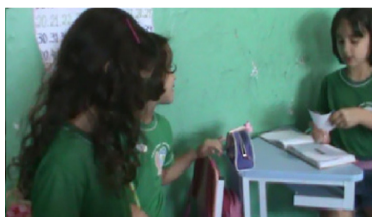
Nesse universo paralelo, nesse universo menor, que não está à parte, nem à mercê, mas junto ao do adulto, esse universo paralelo que habita a infância, as crianças, entre iguais, que se organizam, organizam forças para se relacionarem de modo ‘natural’. Nessa relação elas pensam, produzem, criam, des-criam e são ouvidas por seus pares. É a partir desse lugar, desse universo paralelo, que as crianças veem o que o adulto não vê mais, percorrem trilhas que os adultos não mais trilham e antes não percorridas, abrem brechas e fendas, decifram signos e enigmas, ou seja, como afirma Gagnebin (2005), apontam para verdades que os adultos não querem mais ouvir.

Parece que esse lugar, esse universo paralelo, esse jeito de ser infante, essa condição infantil, incomoda o adulto,

a ponto de querer dominá-la, domesticá-la, controlá-la. Parece que as crianças, as infâncias, perturbam-se pouco com o adulto, com o mundo adulto. Parece que os adultos são mais afetados pela condição infante do que o contrário, pois as crianças, as infâncias, alteram a ordem e a lógica adultícia. Observando-se as imagens produzidas pelas crianças em uma instituição de educação infantil, o que se vê são imagens trêmulas, embaçadas, imagens nítidas e sem sentido, imagens vazias, imagens desfocadas e focadas, imagens deslocadas, vertiginosas, que muito e pouco dizem. Imagens que profanam a ordem do dia, a ordem das coisas, os sentidos dados, estabelecidos, imagens infantis, imagens lúdicas que nos mostram muito das experiências infantis, em que esse universo paralelo se configura.

Em linhas gerais, as produções imagéticas das crianças levam a pensar que as crianças não só habitam outros mundos, outros lugares, mas que esses lugares caminham, ao mesmo tempo, no mesmo lance, junto e separado do mundo adulto. Então, quando se diz que as crianças habitam um mundo, quer se dizer que elas habitam um mundo, mundos, junto ao mundo adulto. Mas, por isso mesmo, elas habitam mundos separados do mundo adulto. Porém, pode-se dizer ainda que elas, crianças, habitam ao mesmo tempo os mundos, os lugares. Parece que seria um caminhar, um habitar nos dois sentidos ao mesmo tempo, quer dizer, as crianças não habitam outros lugares, não caminham junto ao adulto sem se afastarem dele, sem atravessarem os caminhos, sem percorrerem as fronteiras e inversamente. Seria como se habitassem lugares ao mesmo tempo. Pode-se dizer mais, quando o caminhar, o habitar, o ‘estar junto ao’ e ‘separado de’ começam a fundir-se, quando os limites desses territórios são rompidos, todo lugar, toda territorialização se perde para ‘não-lugares’ e as crianças deslizam ‘entre-lugares’ sem se deterem.

AS CRIANÇAS SE MOVIMENTAM, DESLOCAM-SE...



(Pré II, 2012, 10º 5)

Aqui, Rancière (2012) também provoca para que se pense, com as imagens, com as crianças, com a infância, como produtoras ativas e não como espectadoras passivas diante do mundo/tempo cronológico, linear, controlado. As produções imagéticas abrem a possibilidade de olhar o corpo, a exposição dos corpos, movimentos, corpos em movimentos, corpos deslocados, corpos que falam, vibram, gritam, corpos produtivos, corpos produtivos lançados em aventuras intelectuais em outros tempos, tempo kairológico, tempo aiônico, tempo acontecimento, experiência, não previsto, indecísivo, indefinido.

Essas imagens levam a pensar na existência de duas infâncias: uma infância majoritária, que segue o tempo da progressão sequencial e funcional e que se educa de acordo com um modelo preestabelecido; e outra minoritária, que vem a ser a infância como experiência, como acontecimento, como resistência, como revolução e como criação. É também intensidade, movimento, o inesperado, deslocamento, potência, possibilidade real. É aquilo que rompe, interrompe a história, é a própria descontinuidade da história. Assim, pensar a infância sob esse olhar é um convite a pensar no ‘devir-criança’, como destacam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), afirmando que o devir é um movimento pelo qual as coisas escapam da mesmice, do habitual, e se transformam, criando brechas, fissuras, fendas para que isso aconteça. Devir tem mais a ver com as linhas que se atravessam com os afetos, com a maneira que se é afetado e se produzem afetos, com os encontros, com os acontecimentos.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (DELEUZE, GUATTARI, 2007, p. 18).

O devir é uma experiência que rompe com as imposições, com as estratificações e com as separações. Devir é deslocamento, é sair do lugar, é movimentar-se, é sair para fora, é sair fora, é expor-se. Ele se impõe ao modelo e às formas dominantes do ser humano, do ser humano dominante, por isso ele é revolucionário, criador, é força em potência, é a própria potência. Para Schérer (2009, p. 205), o ‘devir-criança’ inicia-se “com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E, por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, territorialização sobre instância personificada do *pèrèmère*”.

‘Devir-criança’ não caracteriza um retorno a uma infância que seria inocência ou mesmo infantilizada, mas, ao contrário, dispara e produz aberturas, é ainda resistência, escapada, fuga, libertação da condição

imposta ou preestabelecida pelo mundo adulto. Ou ainda, como destaca Kohan (2007, p. 93), “devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’ a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada”. Assim, o devir, o ‘devir-criança’, é pois possibilidade de mudança, é força da criação do novo, do inusitado, do inesperado, é um caminhar tateante, sem rumo, sem destino, é expressão de vida, vida acontecimento, vida em movimento, vida em experiência, vida experiência, ou ainda a própria condição de ser afetado, pois caracteriza-se permanentemente como transformação.

Pode-se dizer, ao pensar em criança, em infância, que o brinquedo, a brincadeira, é a maneira pela qual esses devires se manifestam. O brincar possibilita à criança criar, imaginar, pensar, inventar, transgredir, dialogando entre os pares e com ela mesma. Para Benjamin (2002, p.94), brincar “significa sempre libertação”; além disso, nesses momentos, ela é livre para determinar suas próprias ações. Ou seja, é no contexto da brincadeira e no brinquedo que ela determina, escolhe, fala, ouve, posiciona-se, rompe com a fixação das regras e das normas. “Os seus brinquedos [...] são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2002, p. 94).

As crianças, a infância, são povoadas por devires; elas brincam com a desordem das palavras e das coisas, inventam mundos, descortinam o olhar cristalizado das coisas, atuam em outra temporalidade, ou seja, não cessam de afirmar, de anunciarem devires: ‘devir-pai’, ‘devir-mãe’, ‘devir-filha’, ‘devir-bicho’, outros e inumeráveis devires. Na imagem anterior, capturada de um dia de filmagem (pré-escola II, 14/08/2012), as meninas, durante a realização da atividade estabelecida pela professora, locamovem-se entre as carteiras, entre elas e tornam-se, sem necessariamente ter um ponto de início, a ser mãe e filhas. Estabelecem entre elas a idade de cada uma e dentro de um mundo menor (o mundo pensado por elas) e inserem-se em um mundo maior (a escola). Elas não se parecem com mãe e filha, não equivalem a mãe e filha, não imitam mãe e filha, nem se identificam com elas, pelo contrário, são as próprias, mãe e filhas.

Organizam-se junto ao mundo adulto, junto ao tempo escola, junto à tarefa escolar, para ‘experimentarem’ o acontecimento de se tornarem outrem – mãe e filha. Elas desprendem-se da escola pensada pelo adulto, dos eventos dados, da relação cronológica do tempo, da linearidade, e criam novos cenários, novos eventos, novos devires, procurando com isso, no interior dos códigos impostos, demolir as verdades dos discursos que pretendem fabricar

o conformismo. Parece que, ao se desprenderem do mundo adulto, nesse mundo paralelo, elas – crianças, infâncias – tornam-se invisíveis, talvez, sentem-se invisíveis, como diz Alice (CARROLL, 2002, p. 139): “Acho que não podem me escutar [...] eu tenho quase certeza de que não podem me ver. Alguma coisa me diz que estou invisível”.

Pode-se dizer que é uma invisibilidade dentro do visível. O jogo talvez seja exatamente este: quanto mais expostas a todos os olhares, a todos os videntes, melhor a possibilidade de não serem vistas. Enquanto a aula se desenrola, enquanto a aula ‘caminha’, elas, crianças, transitam e deslizam com rapidez entre as fronteiras, entre as tarefas, entre o estabelecido, constituindo devires, acontecimentos, encontros que duram um piscar de olhos; por isso, imperceptíveis; por isso, quem sabe, inalcançáveis.

Aqui, ao pensar em fronteiras, em territórios que separam os mundos, em crianças e infâncias, Leite (2013, p. 05) ressalta que

Falar de fronteiras é falar de certo ‘entre’, a fronteira não ocupa necessariamente um espaço único e nem sempre linear, a fronteira parece ser algo que de alguma forma está ‘entre’ duas partes, entre dois lugares (geralmente fixos, estáveis), a fronteira tangencia os lugares, corta os lugares e ao mesmo tempo que indica os limites de cada lugar é também o espaço possível de passagem, é um espaço ‘entre’, de modo geral, podemos dizer um ‘entre’ nações, entre territórios, entre lugares fixos, dados, identitários.

Inseridas em um mundo maior, mundo imperioso, majestoso, mundo adulto, as crianças, ou dizendo de maneira mais ampla, as infâncias, transitam pelas fronteiras, pelos territórios que separam os mundos, entre os mundos, entre as coisas. As crianças estão sempre percorrendo fronteiras, percorrendo ‘entre-lugares’, indo para algum lugar, apesar de parecer que fazem isso sem direção, sem rumo. Elas também estão sempre com pressa, embora pareça que pouco se preocupam com tempo e aonde vão chegar. Nesse movimento, entre mundos, as crianças são rápidas, ou, como nos diz Deleuze e Parnet (1998, p. 42), “as crianças são rápidas porque sabem deslizar entre”.

Elas não cessam de explorar os meios, os trajetos, deslocam-se incessantemente. Elas sempre saem do lugar que insistem em colocá-las, fixá-las, amordaçá-las – o lugar da imobilização do corpo, o lugar da ‘surrupiação’ do pensamento. Além disso, resistem aos modelos dados, à massificação da palavra, dos sentidos generalizantes, como faz Humpty Dumpty (CARROLL, 2002, p. 204): “Quando eu uso uma palavra, ela significa exatamente o que eu quero que signifique [...] a questão é saber quem

vai mandar – só isto”. As crianças usam palavras que ainda não têm idioma, livram as palavras das amarras da língua. Parece que as crianças estão sempre nomeando as coisas por conta própria; às vezes, chegam mesmo a serem bilingües em sua própria língua.



(Pré II, 2012, 1º 1)

Assim, as imagens produzidas pelas crianças indicam ainda que elas brincam com a seriedade e com o bom senso das coisas, dos sentidos. Aninam pedras, sucatas, objetos, sentimentos e pensamentos. Criam palavras, geram ideias, inauguram novos e outros sentidos e expressões. Mudam os significados de lugar, subvertem limites, rompem com o pensamento ordenado e linear da lógica estabelecida, profanam e desacralizam o sagrado. Espantam-se, admiram-se, afetam-se, e são afetadas. Buscam sentidos sem a preocupação em ensiná-los ou aprendê-los. Constituem devires: ‘devir-pai’, ‘devir-mãe’, ‘devir-bicho’, ‘devir-chão’, ‘devir-árvore’, esses e outros devires. Não fazem como ou imitam, mas tornam-se tudo isso para inventar novas forças, novas armas, para fugir das imposições, da homogeneidade, ou seja, os devires as impedem de serem homogêneas.

Elas, as crianças, transgridem tudo, incluindo a linguagem padronizada: dizem coisas como *amarrador*, em vez de *presilha*, *filmador*, em vez de *camera-man*, *camera aí* em vez de *filma aí*, *relampião*, no lugar de *relampejando*, ou simplesmente brincam com a desordem das palavras, como *filmeimagnol*, *mepapipipabá*, ou ainda dizem coisas assim: *Tem uma menina que tem um dente; é uma dentadura de boca* (palavras capturadas das filmagens dos dias 10/05/2012 e 31/05/2012). Isso revela que as crianças, transformam, transgridem, desacralizam o sagrado, o sacramentado, ou, como diz Agamben (2007), profanam todo e qualquer objeto que estiver a seu alcance. Por meio da profanação, elas deformam o uso comum das coisas, tocando no sagrado para libertá-lo, fazendo, criando, inventando assim um novo uso. A brincadeira, o brinquedo, ainda as faz enfrentar e a lidar com toda a disciplinação e restrição imposta pelo outro, pelo adulto, pelo mundo adulto.

PARA TORNAR-SE ATENTO, DESLOCAR O OLHAR, É PRECISO...

As filmagens produzidas pelas crianças fazem pensar que elas têm uma relação infantil com as coisas, com o mundo que as cerca. Quando se fala de infantil, não se refere a uma relação inferior, a uma relação de quem não sabe, a uma relação que precisa ser tutelada, muito pelo contrário. As produções imagéticas apresentam crianças que sabem, sabem muito do mundo, das coisas, dos seres pequenos e desimportantes. É nessa relação das crianças com o mundo, com as coisas, com os outros, que *uma educação infantil* se apresenta. Não se fala aqui de uma educação para a criança, da criança, para a infância, da infância, mas uma *educação infantil* sempre por vir, uma educação porvir, sempre presente, não pronta, sempre inacabada, uma educação que experimenta, que se experimenta, que se deixa experimentar.

Elas (as crianças e as imagens) provocam e deslocam nosso olhar atravessando as ideias povoadas pelas noções de desenvolvimento infantil estabelecido por um tempo linear e processual e apresentam outras formas de pensar o tempo e o desenvolvimento infantil longe dos sentidos já dados e definidos, pois, esgotada de nosso olhar, a infância vem ocupando sempre um lugar imobilizado pelo adulto, um olhar que inventa a criança e cria nela práticas e fazeres pedagógicos. As produções imagéticas das crianças convidam a outros tempos: kairológico e aiônico. Tempos que, sendo outros, podem gerar também uma educação que seja outra, uma outra educação. Se a educação está toda organizada, tanto o currículo, como o espaço, dentro de um tempo cronológico, linear, que educação seria possível de ser pensada dentro de um tempo aiônico?

Talvez as imagens, as crianças, as infâncias, ajudem a pensar na possibilidade de uma formação docente que seja infantil, uma formação de professores da infância. Uma formação que, sendo infantil, não pretenda representar, nem apresentar sua função, que não feche questão sobre qualquer assunto, que não crie espaços onde verdades circulam, que não dite regras, nem modos de pensar e caminhos a seguir. Que fuja da docilização dos corpos e dos corpos produtivos. Mas que abra linhas de fugas, inúmeras possibilidades, modos de afetação, que se desloque, desnude-se, que enxergue as crianças, suas singularidades, suas potências, que veja, mobilize-se, afete-se com a própria infância das coisas, com a infância de cada um, com a condição infante de cada um. Uma formação de professor que fuja dos modelos dados, de um devir definido, de uma infantilização docente.

Dessa maneira, as produções imagéticas das crianças são um convite à abertura, à intimidade, são movimentos de criação, movimentos de imaginação, de devaneios e de

muitos delírios. São imagens que nada dizem ou dizem muito, imagens incômodas, vertiginosas, enjoativas, desfocadas, embaçadas, vazias, escuras, cansativas, trêmulas, paradas, corridas, rápidas, lampejos de imagens, mas que convidam a pensar com elas, para além delas. Isso exige um árduo descolamento, uma educação do olhar como sugere Jan Masschelein (2008), não no sentido de *educare* (ensinar), mas no sentido de *e-ducere*, como conduzir, sair para fora, com a intenção de libertar a visão, o olhar, pois há a necessidade de se libertar do olhar escolarizado, engessado, cristalizado, categorizado, hierarquizado. Libertar o olhar das teorias, das correntes, das tendências que identificam um sujeito e descrevem como e o que fazer com ele. As crianças convidam a pensar para além dos sentidos já dados e estabelecidos no universo escolar.

“A infância, de contínuo nascer, é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento” (KOHAN, 2005, p. 252). Quiçá, as crianças, a infância, possam mostrar ao mundo, como observa Leite (2011), pela sua pequenez e pela sua *incapacidade*, anunciada no próprio prefixo *in* da palavra, o seu lugar, como um lugar da possibilidade daquilo *que é* e não só do *que pode vir a ser*. Ou pode-se ainda dizer, quem sabe, que o mundo possa enxergar as crianças, as infâncias, como seres humanos potentes, criadores, inventivos, renovadores, como seres que são, e não como seres que serão, e estão presos, mobilizados a estágio, período e faixa etária.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CARROL, Lewis. **Alice**. Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho. Edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. Vol 4.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

KOHAN, Walter. **Infância, entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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**, v. 2, n. 7, 2013.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil. **RevistAlephn**, ano XI, n. 22, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.filoeduc.org/viicife/adm/impessos/trabalhos/TR130.pdf>>. Acesso: 09 set. 2014.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

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

NOTAS

¹ As imagens das crianças foram retiradas das filmagens produzidas por elas durante o ano de 2012. Optou-se por referenciá-las de acordo com o arquivamento das imagens. Desse modo, o número ordinal refere-se à ordem do dia (primeiro dia, segundo dia, e assim sucessivamente) e o número cardinal em seguida refere-se ao número da filmagem no dia.

² As fotos aqui apresentadas foram autorizadas por pais e/ou responsáveis, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em atendimento aos requisitos éticos da pesquisa em educação.

Artigo recebido em setembro 2014.

Aprovado em fevereiro 2015.