



clima**com**
Cultura Científica

ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte
Ano 7 - N. 18 / Agosto de 2020 / ISSN 2359-4705

Devir criança - o ingovernável da vida



INCTMC2
INCT para Mudanças
Climáticas - Fase 2



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



LABJOR - UNICAMP

Prédio da Reitoria - Piso 3

CEP 13083-970

Email: climacom@unicamp.br

Fones: (19) 3521-2584 / 3521-2585 / 3521-2586 / 3521-258

EDITORA DOSSIÊ “DEVIR CRIANÇA - O INGOVERNÁVEL DA VIDA” | Alice Copetti da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

EDITORAÇÃO | Carolina Rodrigues e Thamires Elizeu

REVISÃO | Carolina Rodrigues

CAPA | grupo multiTÃO

DIAGRAMAÇÃO | Fernanda Cristina Martins Pestana

GRUPOS | Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação FIANDAR e multiTÃO: prolifer-artes subvertendo ciências, educações e comunicações (CNPq)

REDE DE PESQUISA | Divulgação Científica e Mudanças Climáticas

INSTITUIÇÃO | Depto de Metodologia de Ensino-MEN (UFSM) e Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor-Unicamp)

PÓS-GRADUAÇÃO | Programa de pós-graduação em Divulgação Científica e Cultural

PROJETOS | Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Mudanças Climáticas (INCT-MC 2a. Fase) - (Chamada MCTI/CNPq/Capes/FAPs nº 16/2014/Processo Fapesp: 2014/50848-9)

Editorial

“Devir criança - o ingovernável da vida”

O Dossiê *Devir-criança: o ingovernável da vida*, décimo oitavo dossiê da revista *Climacom*, embala uma ode à alegria, a qual afirma tudo que chega, tudo de ingovernável e imprevisível da vida, arrastando os ideais da existência. Composto por escritas, imagens, ensaios, vídeos, frames, garatujas, verbetes, disseminam o que pode o contágio de um devir-criança do e no mundo, proliferando éticas que tomam o meio como princípio, num combate sem inimigos e fazendo casa com a entrega de se estar onde se está. Por outro lado, o Dossiê explora também os devires de uma criança em sua singularidade, testemunhado por muitos meios e modos. Em sua força de viver, aventura-se com seu poder de se conectar simbioticamente com o que quer seja, posto que ela mesma é inseparável de moléculas de água, do mar, da terra, dos galhos e ventos - microscópicas, orgânicas e inorgânicas partículas que entram em fluxo e se transformam. A boa notícia é que há sempre uma criança molecular em nós, que pode se comunicar com o elementar e o cósmico, com o material e o imaterial, humano e não humano, capaz de ativar a superfície de um corpo perene aos movimentos das coisas-e-seres-do-mundo. O Dossiê foi, então, contaminado por uma multiplicidade: composições de escrita que perambulam por encontros fortuitos com crianças e imagens de artistas; processos teóricos sobre as infâncias possíveis, expondo uma pedagogia das misturas e alianças; mães que inventam por linhas coloridas a possibilidade de novos encontros com seus filhos; fotografias que dizem do encontro entre uma mãe e sua filha, que nascem para viver (e não para morrer); escritas que encontram nas nuvens de uma infância vivida, as linhas - criadoras - de futuro; a percepção-criança dos encontros em meio uma pandemia mundial; a mesma pandemia que produz intervalos e palavras, quando embaladas por noções filosóficas de infância; oficinas corporais que, ao se aninhar com o conceito de devir-criança, instaura processos de experimentação em educação; uma cartografia afetiva de crianças do movimento dos sem terra; ensaios que se arriscam em por a ver o que não vê (o que aprende

no encontro com linhas, animais, plantas, vozes crianças); pontos de vista ético-estético-político-ecológicos de um modo de existir-crianceiro; exercícios de pensamento tomados pelo encontro entre zonas de silêncio, corpo e sala de aula; ecos ancestrais e milenares vestidos de gestos de uma mulher; florestas que se amenizam em cores, movimentos e sons; conversação com filmes; encontro entre peles, conchas e mordidas; brincadeiras visuais que ‘animam’ objetos, alimentos, personagens; fragmentos fabulatórios girando com a imbricação entre imagens e literatura; chamados de um arvorecer-criança, que nos põe a aprender com um coletivo de artistas; fotografias e textos que aguam o Dossiê, honrando a orixá cuidadora das crianças.

Não cansaremos de polinizar o convite incessante de um retorno, sempre que possível, às aberturas que uma criança nos deixa, para explorar o contínuo nascimento das coisas, improvisando linhas, movimentos, gestos, sons, novas relações de atenção em contato com o mundo. Um convite a curtir a presença, a ativar rastros de escuta, demorar-se na ideia de correr riscos e de aprender, sabe-se lá com o quê.

Alice Copetti | Editora

SUMÁRIO

A revista *ClimaCom Cultura Científica* - pesquisa, jornalismo e arte lança, a cada dossiê quadrimestral, uma chamada para artigos e resenhas de pesquisadores que desenvolvem estudos relacionados ao tema proposto para a edição. Trata-se de uma revista interdisciplinar e são aceitas contribuições de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, bem como estágios de formação. Os artigos e resenhas podem ser submetidos em português, espanhol e inglês e são avaliadas por *peer review*.

PESQUISA

ARTIGOS

A potência do método de perguntas e respostas em Pina Bausch: deslocamentos em educação
Fernanda Monteiro Rigue e Ana Paula Parise Malavolta
15

O vídeo como dispositivo contra-hegemônico e a criança como utopia
Renata Sieiro Fernandes
27

O processo de reflexão da prática docente no uso de metodologias ativas:
narrativas de experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Lygia Nascimento de Almeida
39

O devir-criança como trama no processo de pesquisa
Tabta Rosa de Oliveira
57

Covid-19 na voz das crianças: impactos e desafios
Narda Helena Jorosky e Flavia Cristina Oliveira Murbach de Barros
69

Composições lúdicas entre crianças, jovens, adultos e natureza
Juliana Araújo Silva e Elizabeth M. F. A. Lima
83

O garatujar como ação molecular: devires que arrastam linhas de escrita...
Monalisa Romanesi Santos, Francieli Regina Garlet e Vivien Kelling Cardonetti
103

SUMÁRIO

Quando o sol é tão forte como um mel: experimentações de existir –
escrever, pensar, comunicar – com crianças

Alice Copetti Dalmaso

127

Notas de estudos sobre devir-criança, linguagem e tempo: “o tempo muda”

Angélica Neuscharank

147

ENSAIOS

Uma crônica fantástica

Mariana Vilela Leitão

165

Barulho

Vitória Moro Bombassaro

169

Estou me contaminando com as peraltices das crianças...
A educação infantil como território de inspiração de um corpo poético

Fernanda Ferreira de Oliveira

175

“Criar o descrençável”: a transicionalidade da infância e o paradoxo da proteção-liberdade

Maria Cristina Gonçalves Vicentin

183

JORNALISMO

COLUNA ASSINADA

O que se pode aprender com as florestas sobre comunicação?

Por Camila Ramos

197

Coprodução e a natureza especulativa das modelagens computacionais nas pesquisas
em mudanças climáticas

Por Camila Ramos

201

Quarentena reduz poluição atmosférica, mas impactos das mudanças climáticas são tímidos
Por Camila Ramos
204

ARTE

Uma criança em devir
Cristian Poletti Mossi e Aline Nunes
209

Mordida
Mariana Rocha
215

Mínimos
Amanda Mauricio Pereira Leite
225

Habitantes da margem da casa
Laís de Paula Pereira
231

Corpos insuflados
Rosana Torralba
241

Arte na espreita e na espera... Poéticas na Quarentena!
Bené Fonteles
255

Doido Lelé
Ceci Alves
259

Território do brincar
David Reeks e Renata Meirelles
261

DUPLICA-ME: Estilhaços imagéticos através do espelho
Ana Claudia Barin
265

SUMÁRIO

Água-cura: uma homenagem a **Ọṣun**
Oba Ojele e Susana Dias
271

LABORATÓRIO-ATELIÊ

Arvorecer de casa em casa
Coletivo Arvorecer
275

Infâncias e suas conexões com as naturezas rurais
Samara Facco
291

Infâncias na cidade: imagens & experiências
Grupo Carta-imagem
297

Floresta menina
Susana Dias, Alda Romaguera e Mauro Tanaka
309

Gestos Ancestrais
Marli Wunder
311



Pesquisa

ARTIGOS

A potência do método de perguntas e respostas em Pina Bausch: deslocamentos em educação

Fernanda Monteiro Rigue [1] e Ana Paula Parise Malavolta [2]

Resumo: O presente manuscrito se trata de um ensaio (LARROSA, 2003) que trama a composição da oficina “Experimentação corporal” a partir do método de perguntas e respostas de Pina Bausch. Lança alguns estratos e possibilidades dimensionadas pela experiência oficineira com a ampliação da compreensão do corpo em educação. Devir-criança, aventura e criação são transversalidades habitadas enquanto percebemos a potência da força da vida e do pensamento como afirmação da existência em processos educativos, experimentando esse corpo que habita o acaso, singulariza, deseja e desloca-se em educação.

Palavras-chave: Educação. Oficina. Corpo.

A question and answer method in Pina Bausch: displacements in education

Abstract: This manuscript present is an essay (LARROSA, 2003) that outlines the composition of the workshop ‘Body experimentation’ using the question and answer method of Pina Bausch. It introduces some strata and possibilities dimensioned by the workshop experience with the expansion of the understanding of the body in education. Child-becoming, adventure and creation are inhabited transversalities while we perceive the power of life force and thought as an affirmation of existence in educational processes, experiencing this body that inhabits chance, singularizes, desires and moves in education.

Keywords: Education. Workshop. Body.

[1] Doutora (2020) e Mestre (2017) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Química (2015) pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul. E-mail: fernanda_rigue@hotmail.com.

[2] Doutora (2020) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre (2017) em Artes Visuais pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria. Psicóloga (2015) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI - Campus Santiago. E-mail: anamalavolta@gmail.com.

ABERTURA

A vida de quem trilha, andarilha vivências em educação, por vezes é palco por onde passam forças, microlinhas que tocam, aproximam-se. Pequenos fios que chegam até nossas superfícies, contribuindo para que coisas aconteçam, passem a acontecer. Acontecimentos que se efetuam e instalam-se atingindo nossos corpos, sentidos, errâncias, composições. A educação como acontecimento do mundo nos apresenta uma diversidade de vivências que vamos costurando com os mais diversos fios e elementos que selecionamos a partir das experimentações que extraímos da/na/com a vida.

Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e préindividual, neutro, nem geral nem particular, *eventum tantum...*; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado (DELEUZE, 2000, p. 177-178).

A seleção do mundo, a criação de coerência pela assimilação-eliminação cria modos de relação específicos, singulares em sua configuração. Modos os quais se perpetuam no tempo em um contágio de si que forma uma série de variações: contágio de si para si que produz um “si outro”. Neste modo de variar a si em outro, os modos forjam um estilo entre a diferença e a repetição: uma cadeia contingente de acontecimentos a formar uma complexa trama que dá corpo ao que denominamos mundo.

É sobre um acontecimento da vida/mundo que o presente estudo se debruça. Uma oficina intitulada “Experimentação corporal” que foi realizada em meados de 2019, como parte integrante da programação de uma semana acadêmica em alusão a Luta Antimanicomial promovida pelo curso superior de Psicologia de uma instituição privada, situada na região sul do Brasil.

De modo ensaístico, como “uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (LARROSA, 2003, p. 112), nos colocamos em um movimento de atentar para essa experimentação pela via das microlinhas que dizem das sensações, marcas, pulsões ativas que foram possíveis de serem acessadas por um experimentar. Composição que foi habitar particular e coabitar coletivamente essa oficina. Uma potência de um devir:

Em outras palavras, a ideia de ‘devir’ está ligada à possibilidade ou não de um processo se singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais ou negras podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Esta é a mola-mestre da problemática das minorias: uma problemática da multiplicidade e da pluralidade e não uma questão de identidade

cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 86).

De um devir-criança, pela via de uma atenção para o que se passou, estabeleceu, pulverizou no/com/sob o corpo.

Se por um lado enfrentamos esse cenário que vigora pelo esclarecimento, que prima por seu potencial concentrado no pensamento racional das ideias, numa educação pela representação, pela certeza e clarificação das significâncias, por outro, podemos experimentar as singularidades, essa potencialidade de abrir espaços para o que de fato somos e se abrir para uma educação das expressões dos diferentes modos de vida (GUARIENTI, 2018, p. 117).

O devir-criança, neste contexto, nos mostrou que é singular das crianças a invenção e a criatividade ou a facilidade de enveredar pelos distintos e insólitos universos sensíveis e inventivos.

Um devir-criança da criança que escapa às categorias que tentam enquadrar, como, por exemplo, a de gêneros, e se quer livres de nomações substanciais em relação ao seu devir, pura força em devir-criança, aclassificável, um ser cambiante, transmutável, capaz de atravessar as formas materiais que o corpo físico o aprisiona e desejar o corpo que lhe caiba pela sensação em devir-outro (GUARIENTI, 2018, p. 120).

O imaginário-criança é o das afecções sensíveis, dos acoplamentos cognitivos, da invenção de linguagens para descobertas vividas. Um imaginário-criança não busca o verdadeiro, pois experimenta, inventa e seleciona. Não analisa no duplo lógica-razionalidade, mas afeta e deixa-se afetar. Não se prende a identidades e limites, embarca na expansão,

extraí do mundo suas modulações e forças (CECCIM; PALOMBINI, 2009). Deix(ar) fluir.

Com efeito, buscamos nesta escrita lançar alguns estratos e possibilidades dimensionadas pela experiência oficinista vivenciada, na perspectiva de costurarmos caminhos possíveis para compor pensamentos que se tramam com o corpo, devir-criança e seus elementos de aventura e criação.

Oficina: movimentos e conceitos vivos

A oficina “Experimentação corporal” aconteceu tendo como estratégia de ação principal o Método de perguntas e respostas de Pina Bausch. À frente da Companhia de Dança-teatro *Wuppertal Tanztheater*, Pina Bausch ficou conhecida pela potência de suas obras e pelos temas que abordava. Foi lá também que desenvolveu o método de processo criativo que marcou sua carreira e a história da dança-teatro, criando uma forma de trabalho que ultrapassa as barreiras entre teatro, dança e performance e privilegia o conteúdo trazido por seus intérpretes-criadores para a construção da cena (PEREIRA, 2018).

Sem demora, o método de perguntas e respostas desenvolvido por Pina Bausch é analisado por Cláudia Galhós (2010), no livro *Pina Bausch - ensaio biográfico*, como um dispositivo poético que se constitui por meio do direcionamento de questões, palavras, temas, imagens, tomados como códigos ou signos mobilizadores de atuações e composições poéticas. Outro aspecto que mobilizou o método de criação “Estímulos e Respostas” é o fato de a companhia de Pina ser composta por artistas de várias nacionalidades e culturas, com formações distintas. Essa

pluralidade e diferença cultural se refletiu nos movimentos e na composição de cada trabalho desenvolvido por Pina.

Na concepção de montagem da dança-teatro, Pina recorreu a métodos conhecidos da arte cinematográfica, tais como: fragmentação do gesto, repetição de uma sequência, efeito de focalização, olhares para a câmara, eclipse narrativa, montagem em câmara rápida; como se a maneira de coreografar passasse por um olhar mediado pela câmara ou a mesa de montagem do cinema (GALHÓS, 2010, p. 37). Destarte, para Galhós (2010, p. 46), o interesse de Pina com esse método não estava na elaboração do movimento corporal dançante em si, mas sim em seu impulso, na vontade ou necessidade interna que dava origem à ação, que se revelava por meio de imagens de singularidades em movimento. O processo criativo desenvolvido por Bausch busca o reencontro com a memória do que se foi, com os traços que nos marcam e nos remetem a uma construção daquilo em que nos tornamos no presente. É também uma descoberta: a de se dar conta de quem se é, com a possibilidade de se reinventar, vislumbrar outra maneira de contar sua própria história, resgatar não só a lembrança, mas a falta, a incompletude, e edificar ainda o que não se é (MOTTA, 2019).

Amparadas e mobilizadas por este método e nas perspectivas poéticas de Pina Bausch, propomos a oficina “Experimentação Corporal”, com o intuito de dimensionar a potência da corporeidade a estudantes do curso de Psicologia presentes na oficina. Por meio das seguintes palavras/frases/perguntas: “Olhar Presente”; “O que você faz para se acalmar?”; “Vontade”; “Resistência”; ofertamos um espaço de criação, invenção e

expressividade para os estudantes participantes da oficina.

A noção de oficina que atravessa essa vivência é aquela que:

[...] põe-se como um trabalho de formação de educadores, de pessoas capazes de criar situações de diálogo com as pessoas interessadas pelo que está sendo proposto. O emprego dessas estratégias visa antes a quebra de hierarquias tanto entre os saberes quanto entre as pessoas, o que levaria a situações de educação não autoritárias (CORRÊA, 1998, p. 70).

Como “[...] um modo de fazer, uma abertura para o que acontece, para o encontro, para as relações que se estabelece, perceber e acompanhar o que acontece quando a gente se coloca à prova, quando se tenta chegar ao limite, à quebra, a fuga” (RIBEIRO, 2018, p. 201). Nesta oportunidade, percebemos a dificuldade por parte dos estudantes de Psicologia em produzir possíveis respostas às problematizações a partir de seus corpos. Visualizamos neste contexto, a influência de discursos normatizadores sobre neutralidade e não expressão que historicamente são reverberadas no campo das instituições: inclusive da educação escolar e da formação em Psicologia, principalmente pela vertente psicanalítica ortodoxa.

O perigo de experimentar pensar o não pensável, o impossível. O medo que isso produz nos corpos. O calafrio que sentimos na descoberta de uma decisão para um possível outro. O não acomodamento do pensamento, as procuras por aquilo que não plasma. A procura de um pensamento nascente e morrente a cada vez que vagamos abertos ao desconhecido (GUARIENTI, 2012, p. 208).

Diante do entrave que alimenta uma dificuldade de expressão da corporeidade, sugerimos então que os estudantes pudessem fazer uso de alguns artefatos, objetos, escritas, desenhos e rabiscos buscando materializar as respostas, sensações e inquietações suscitadas pelas perguntas lançadas. Algumas das tantas ações/respostas que emergiram a partir da oficina podem ser tensionadas a partir de alguns registros, obtidos por meio de fotografias, que adicionamos a seguir:

Figura 1: “O que você faz para se acalmar?”.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2019).

Figura 2: “Resistência”



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2019).

A vivência desta oficina ressoou em nós, oficinas, inúmeras afecções, inquietações, desamparos, pausas, ansiedades. Intensidades que permitiram “[...] esparramar-se geograficamente pelos espaços abertos” (GUARIENTI, 2012, p. 215), dando a chance de uma fluidez viva do intensivo. Com efeito, esta experiência mobilizou, sobretudo, o modo pelo qual vivenciamos, experimentamos e sentimos e nossos corpos. Como aquilo que escreve Bergson (1999):

Meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe (p. 14).

O corpo reverbera em si próprio os efeitos, ressonâncias e forças que espelham modos de sentir, ser, apresentar-se e viver no mundo. Estes efeitos são constituídos por determinantes sociais, culturais, educacionais, políticos, que de modo histórico e estético delimitam caminhos às diferentes singularidades acerca dos modos de apresentação dos corpos.

O processo de deslocamento para a invenção de corporeidades pode estimular a construção de novos modos de habitar, ao dar a chance de romper com a lógica de um mero reconhecimento daquilo que já se sabe e propor dobras, maquinações outras. Como aprendizagens errantes deambulantes “[...] que não têm um objetivo final, e se há a possibilidade de um final, não se sabe onde é, pois a sina do deambular é seguir adiante, sempre. Ela é uma tarefa infinita (GUARIENTI, 2012, p. 214). Processo de deslocar-se, como uma arte que aproxima o risco, o impulso,

somando forças, transmutando valores. Como um “[...] ‘entusiasmo’ que afecta o próprio corpo” (DELEUZE, 1965, p. 13), rizomando a criança em si, pela potência do que toca, do que sente, das diferenciações.

Das tantas estratégias adotadas pelos estudantes participantes da oficina, uma delas, registrada pela Figura 3, foi provocada pela palavra “Vontade”. Aqui, vislumbramos uma linha outra, uma fissura, uma vontade do risco, no risco. Uma força ativada por uma singularidade, que ousa um experimentar-se. Uma vontade do risco, do alto, do abismo, do incerto. Uma predisposição ao afecto. Ao ser afetado e afetar pelo gesto, pela potência da potência (AGAMBEN, 2009).

Figura 3: “Vontade”.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2019).

Esta era uma das grandes prospectivas de Pina Bausch: trazer sentidos, história, linguagem e gestos aos movimentos do corpo de seus bailarinos. Sua busca era desdobrar afetos genuínos ao fazer da dança-teatro, uma vez que a arte está na vida e vida está na arte. Nesta acepção, entendemos que o corpo vai sendo modulado pela capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetado sem se destruir, regenerando-se com eles e os regenerando (MALAVOLTA; RIGUE; BIAZUS, 2020, p. 109).

No *ethos-paisagem* de Pina Bausch, evidencia-se, pois, mais uma geografia dos afetos, dos relevos emocionais de um indivíduo perante o mundo das coisas e as coisas do mundo, do que precisamente dados concretos ou históricos de uma dada localidade, de uma história ou de uma cultura particular (PEREIRA, 2012). Em Pina, a paisagem opera mais como uma síntese dramática das qualidades presentes em um espaço e no que esse espaço dá a ver, sentir e pensar, do que propriamente um quadro a ser esquadrihado, uma quantidade a ser mensurada ou uma história ser verificada (PEREIRA; SCHUQUEL; MALAVOLTA, 2019).

Disparos de pensamento

O planejar e desenvolver da oficina “Experimentação corporal” trouxe para perto a chance de pensarmos e, ao mesmo tempo, tensionarmos o que fizemos e continuamos fazendo com o corpo, no cenário das instituições que nos atravessam, subjetivam e agenciam permanentemente.

Com Deleuze (2018) é possível concebermos que um corpo trata-se da “[...] relação entre forças dominantes e forças dominadas” (p. 56). Um corpo químico, biológico, social, político, como “[...] fruto do acaso (...) fenômeno múltiplo” (DELEUZE, 2018, p. 56). Corpo que é permanentemente afetado e produz afetações. Corpo que é, desde a infância, foco de investidas individuais e coletivas que dizem de uma espécie de conduta de relação do ser humano com seu próprio corpo.

O corpo da criança é, na maior parte das vezes, apenas um ‘lugar’ para ser limpo, cuidado e, quase nunca, para ser desfrutado, acariciado e mobilizado. Várias gerações de mães foram objeto de preceitos pediátricos que indicavam, como única alternativa, a educação da criança com distância e rigidez, um processo que se assemelha a domagem (SAMPAIO, 1991, p. 53).

Desde a infância o contato da pele com a própria pele é capturado por artefatos que constituem representações culturais (propagadas por meio de narrativas, atitudes e também instâncias institucionalizadas). Como aquilo que Sampaio (1991) chama de “[...] comandos de ‘fique calado’, ‘fique quieto’ e ‘seja obediente’” (p. 56), os quais operam pela produção de uma opressão e constrangimento do “[...] corpo infantil, obrigando-o a uma disciplina tida como condição para o sucesso escolar e, obviamente, o social” (SAMPAIO, 1991, p. 56). Uma série de agenciamentos que acabam por conter e, por vezes, reprimir a potência das sensações, do calor do toque, das pulsões imateriais que estão todas mobilizadas quando se encontra o ser humano, consigo mesmo e, com outros corpos.

É desde o agenciamento físico e motor, até o agenciamento da mente, que as instituições têm operado sobre os corpos produzindo o desejo adequado à efetivação das prospecções de futuro desenvolvidos pela escola e uma imensa rede de ‘ditos’ e ‘não ditos’ (RIGUE, 2017, p. 127).

Na oficina que desenvolvemos, foi possível percebermos a dificuldade que, por vezes, transformou-se em um incômodo dos estudantes que estavam ali, conosco, experimentando do “Método de perguntas e respostas” de Pina Bausch. Em alguns momentos, o convite que fazíamos para que os mesmos concentrassem suas atenções para um movimento que os remetesse a palavra “vontade”, por exemplo, parecia soar como algo distante, inacessível.

Encontramos efeitos dos mecanismos disciplinares e de controle por onde quer que deambulemos. São gestos e movimentos que se estipulam conforme uma determinada sociedade são micro-relações, cada uma com seus códigos de obediência e servilismo. O espaço, o lugar em que estamos inseridos; nossa localização no espaço geográfico como pontos, nos localiza e nos faz emitir signos a serem realizados e reproduzidos (GUARIENTI, 2012, p. 204).

Historicamente, as diferentes instituições, inclusive as instituições escolares, propuseram apenas “[...] ‘educar fisicamente’ as crianças, oferecendo-lhes aulas de esporte e/ou condicionamento físico. Mais uma vez, aprisiona-se o corpo da criança em práticas muito distantes da sua genuína expressão corporal” (SAMPAIO, 1991, p. 65), isso porque, investe-se muito no intelecto-cognição, em detrimento das expressões vivas que habitam os corpos, os impulsos, as ações, pulsões, afetos. “Convidam-nos sempre a

submeter-nos, a sobrecarregar-nos com um peso, a reconhecer apenas as formas reactivas da vida, as formas acusatórias do pensamento” (DELEUZE, 1965, p. 20).

Adultos, quando amedrontados com um convite de cultivo acerca de uma atenção para o próprio corpo, as próprias expressões do corpo parecem voltar a um silêncio que, por vezes, perturba. Um silêncio que carrega consigo uma dificuldade de desenvolvimento de uma qualidade da atenção, já que pensamentos como “o que vão pensar de mim”, “isso é desnecessário”, “que bobagem é essa”, operam pela via do julgamento moral o qual foram “educados” durante toda uma trajetória de vida. Um julgamento que governa ações, penaliza pensamentos e vontades. Linhas que ressoam nas mentes controlando os impulsos, operacionalizando uma conduta de comportamento. Uma política que regula o corpo, no íntimo da nossa relação singular, que também atravessa a relação com/entre os outros.

Embora durante alguns momentos tenhamos percebido alguns desses fios de constrangimento e conduta, quando nos colocamos em movimento e, ao mesmo tempo, percebemos alguns darem esse passo, emergiu a chance de “[...] compor com as infinitas materialidades que estão aí, à nossa disposição” (DALMASO, 2020, p. 63), essas vidas, esses corpos orgânicos e inorgânicos que habitam o espaço-tempo. Cada pergunta, cada perturbação que a pergunta ia produzindo, vinha ao encontro de produzir alguma outra coisa, alguma habitação que inventasse um modo/jeito de produzir resposta, sem fazer uso da linguagem falada, como efetuamos com frequência. Um desvio, um movimento, um “[...] deambular por percursos intensos”

(GUARIENTI, 2012, p. 214) - uma intensidade pulsante do/no corpo para além das formas formais e formalizadas.

Uma potência que aparece como minoria. O que interessa aí vem ao encontro do que pensa Deleuze (2013b) quando atenta para a compreensão de maioria e minoria:

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma maioria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo (p. 218).

Com a oficina, buscamos acessar essa atenção para o corpo como um devir. Como uma atenção às “[...] multiplicidades de potências em agir no terreno educacional” (GUARIENTI, 2018, p. 117). Uma minoria que, com a potência, cria, pensa, dá liberdade de criação. “Pensar é chegar ao não estratificado. Ver é pensar, falar é pensar, mas o pensar opera no interstício, na disjunção entre ver e falar” (DELEUZE, 2013a, p. 93-94). Uma chance de pulverizar a noção do homem contemporâneo endividado, preso a estigmas como o “belo-feio”, “bom-ruim” - representações identitárias que cercam nossas práticas de vida e de histórias.

Liberar e produzir práticas de escuta das pulsões que dão vazão às intensidades que habitam o corpo é tentar trazer para perto espaços e compreensões outras, não como algo distante ou inacessível, ao contrário, presentificados em nossas existências humanas. Criar instantes de autonomia é viver o cuidado de si com o outro. É potencializar a afirmação

da vida, criando valores novos, fazendo da vida leve e ativa (DELEUZE, 2013b, p. 233). Como um devir-criança que “[...] não se permite pedagogizar pelas ações de ordem, não as psicologiza, não castra, não conduz, não transfere, não subordina, ao contrário, abre significantes às multiplicidades que as subjetividades podem” (GUARIENTI, 2018, p. 120).

Figura 4: Composições de respostas ao final da oficina.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2019).

Justamente por não sabermos o que pode um corpo, a oficina deu a chance de acessarmos o inusitado, “[...] potencializar as decisões traçadas na imprevisível vida” (GUARIENTI, 2012, p. 213). Já que, com o que experimentamos no viver oficineiro, permitiu sentirmos e compreendermos que o corpo - embora por vezes capturado por algumas linhas que permitem apenas a emissão de discursos e julgamentos morais - não aguenta mais a vinculação permanente às velhas formas, às normatizações e à padronização das condutas. O corpo não suporta mais seu próprio contorno, pois está pedindo passagem para uma nova resolução de apresentação e sentidos, com abertura para outras forças e intensidades.

Com Ceccim e Palombini (2009) entendemos que a vida é o que excede no vivo; não é a sobrevivência, é o que no vivo se dá como abertura temporal à criação. A vida como expressão, como cuidado. Nesta possibilidade, traçar meios de vivência significativa envolve deixar para trás territórios do “sempre o mesmo”, de reposição reiterativa do mesmo, tendo à frente existências e corporeidades inventivas; contato com a diferença; aberturas para a potência da criança e da infância se efetuar enquanto acontecimento, como maquinação, como horizonte, como aventura.

Como um devir-criança “[...] o corpo; aquele que deambula (intensivamente e extensivamente) não carrega sua vida na mochila, mas em si mesmo, ele tem prazer por aquilo que faz de si e da sua vida” (GUARIENTI, 2012, p. 215). A criança, nesse lugar, é um conjunto de potências onde sua marca é sua expressão por intensidades. Sua aprendizagem ocorre pela experimentação do mundo. A criança realiza o encontro real-imaginário. O imaginário infantil conta com um corpo com órgãos (seu corpo físico) e com um corpo acessório (sem órgãos) com o qual ela se compõe o tempo todo; por isso pode entrar em diferentes sintonias, realizar diferentes acoplamentos com o que vive (MALAVOLTA, 2017).

Para Guattari (1987) o devir-criança afirma que uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa pela libertação prévia de uma energia de desejo e pelo fim de todas as relações de alienação que pesam sobre as mulheres, as crianças, as minorias sexuais, as sensibilidades atípicas, sobre o amor aos sons, às cores, às texturas, às ideias. Ademais, o devir-criança considera o inconsciente em sua abertura, conectando-se com

as forças que compõem encontros e acasos; mais do que reservatório traumático das representações, ele é a criança pulsante que habita no adulto.

Como força de vida e força de pensamento em Nietzsche, como afirmação da vida, “Martelo e transmutação” (DELEUZE, 1965, p. 19) - o impulso e o entusiasmo que habita o devir-criança em nós, convida-nos a produzir outros tantos modos de vida. “Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras para viver. A vida activa o pensamento e o pensamento, por seu lado, afirma a vida” (DELEUZE, 1965, p. 17-18).

Criar, tornar, deslocar. Afirmar a diferença e a variação. Modular uma afirmação na vontade de poder onde “[...] há alegria prática do diverso” (DELEUZE, 1965, p. 29). Devir-criança - afirmação do corpo vivo que vive, que precisa da “[...] necessidade do acaso” (DELEUZE, 1965, p. 30).

Considerações em fluxo

A oficina veio ao encontro de abrir nossos poros para uma atenção ao corpo - “[...] um afeto de si para consigo” (DELEUZE, 2013a, p. 111). A esse corpo que pulsa, que pede para se descolonizar dos “[...] corpos solidificados” (STIRNER, 2001, p. 79), de práticas e posturas que reprimem as vontades, as intensidades que vem e vão, habitam nossas existências. Ruídos de vida que, em cada mínimo detalhe, convocam a instaurar novas formas de cuidado, respostas desvinculadas da linguagem falada, argumentada, alfabetizada. Uma linguagem do corpo, de um por vir brincante, que não sabe, que tem medo,

mas que ousa e se lança. Um corpo que experimenta, que rizoma, indo ao encontro de inesperados aprendizados.

A possibilidade de habitar a experimentação de oficinas o método de perguntas e respostas em Pina Bausch deu chance para que pudéssemos afirmar ativamente a potência de experimentar o corpo que habita o acaso em educação. De uma “[...] implicação no mundo, um compromisso com o mundo, nessas esferas da vida (...)” (RIGUE, 2020, p. 40), que abraçam o inusitado, os intervalos, as intensidades que pulsam deambulantes em nossas vivências em educação.

A singularidade do devir-criança - em toda sua potência de invenção, performatividade e aventura - apresentou-se como elemento poético e ético para a composição da oficina proposta. Um deslocamento ativo remetendo ao corpo e suas multiplicidades que rizomam na experimentação, desconstrução e afirmação da potência das intensidades que habitam a vida. Habitam, pois, educação.

Referências

- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. L. *Imagens da Infância, Devir-criança e uma formulação à educação do cuidado*. *Psicologia & Sociedade*; 21 (3), p. 301-312, 2009.
- CORREA, G. C. *Oficina: apontando territórios possíveis em educação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

- DALMASO, A. C. Fiandografia: variações, contaminações, modos (infinitos) de pensar, ler e escrever em educação. In: RIGUE, F. M.; OLIARI, G.; STURZA, R. B. **Fios Invisíveis em Educação**. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2020, p. 53-66.
- DELEUZE, G. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 1965.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo, Perspectiva, 2000.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013a.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013b.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- GALHÓS, C. **Pina Bausch - Sentir mais**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2010.
- GUARIENTI, L. B. de O. A potência do espaço como desvio no aprender dos corpos deambulantes. **Geograficidade**. v.2, Número Especial, p. 202-217. 2012.
- GUARIENTI, L. B. de O. Aprender com René Schérer. **Linha Mestra**, n.35, p. 116-122, mai-ago, 2018.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LARROSA, J. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação e Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.
- MALAVOLTA, A. P. P. **Performance, Corpo, Limite e Acontecimento: uma experiência através das Artes Visuais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- MALAVOLTA, A. P. P.; RIGUE, F. M.; BIAZUS, C. B. Em Defesa de um corpo-potência: notas sobre educação e política. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 92-118, janeiro-abril, 2020.
- PEREIRA, M. de A. **La spacialidad de los afectos en Pina Bausch**. Telondefondo (Buenos Aires), n.16, p. 205-216, 2012.
- PEREIRA, M. de A. Entre o Relato e a Paródia: Pina Bausch e suas re-leituras na pesquisa acadêmica brasileira. **Rev. Bras. Estudos da Presença**, Porto Alegre, 2018.
- PEREIRA, M. de A.; BERTAZZO, M. S.; MALAVOLTA, A. P. P. As Paisagens de Pina Bausch. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, 2019.
- RIBEIRO, D. S. **Da oficina, do ofício, do oficineiro**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- RIGUE, F. M. **Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- RIGUE, F. M. Mundo comum e escolarização: um ensaio necessário. In: RIGUE, F. M.; OLIARI, G.; STURZA, R. B. **Fios Invisíveis em Educação**. Veranópolis: Editora Diálogo Freireano, p. 39-52, 2020.
- SAMPAIO, S. Corpo e aprendizagem. In: MELLO, D. de. **Diário de Bordo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Grupo Experimental, 1991, p. 49-57.
- STIRNER, M. **O falso princípio da nossa educação**. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

O vídeo como dispositivo contra-hegemônico e a criança como utopia

Renata Sieiro Fernandes [1]

Resumo: O texto objetiva pensar ações e discursos contra-hegemônicos tendo a infância e a criança como possibilidades utópicas no aqui e no agora. A utopia é entendida como potência que alimenta a imaginação e a criação e não como lugar inalcançável ou futuro possível de ser realizado. O vídeo surge como dispositivo de contrapoder, contra-espacos, contratempos. O referencial teórico ancora-se em Novaes (2016), Wisnik (2016), Leite (2011), Silva (2016) entre outros, no campo da filosofia fenomenológica e pós-estruturalista. Metodologicamente, parte de uma produção em vídeo, construída de forma exploratória, com imagens produzidas por duas crianças com o intuito de registrarem momentos do que viam e ouviam pelo visor do tablet, em uma situação doméstica e familiar. A construção do vídeo se deu por inspiração no trabalho de pesquisa de César Leite (2014). Desta forma, os dois produtos videográficos sustentam as análises de ausência de representação e sentido nessas produções, bem como o embaralhamento, chacoalhamento, a sensação de vertigem, labirinto e caos das emoções e estruturas de pensamentos do adulto organizados na forma de cosmo. A criação e a imaginação, como caos presentes nas produções infantis sugerem possíveis instâncias de contra-hegemonia, de brechas, de fugas, de “invenções fabulosas” sobre as lógicas e ordens instauradas.

Palavras-chave: Infância. Contra hegemonia. Educação.

Video as an anti-hegemonic device and the child as utopia

Abstract: The text aims to think about counter-hegemonic actions and discourses with childhood and children as utopian possibilities in the here and now. Utopia is understood as a power that fuels imagination and creation and not as an unattainable place or possible future to be realized. The video appears as a device of counterpower, counter spaces, setbacks. The theoretical framework is anchored in Novaes (2016), Wisnik (2016), Leite (2011), Silva (2016) and others, in the field of phenomenological and post-structuralist philosophy. Methodologically, part of a video production, built in an exploratory way, with images produced by two children in order to record moments of what they saw and heard through the tablet's display, in a domestic and family situation. The construction of the video was inspired by César Leite's research work. In this way, the two videographic products support

[1] Pedagoga, mestre, doutora e pós-doutora em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), campus Americana-SP. E-mail: renata.fernandes@unisal.br.

the analysis of the absence of representation and meaning in these productions, as well as the shuffling, shaking, the sensation of vertigo, labyrinth and chaos of the emotions and thoughts structures of the adult organized in the form of cosmos. Creation and imagination, as chaos present in children's productions, suggest possible instances of counter-hegemony, loopholes, escapes, "fabulous inventions" about the established logic and orders.

Keywords: Childhood. Against hegemony. Education.

INTRODUÇÃO

Que seríamos de nós sem a ajuda daquilo que não existe? Pouca coisa, e nossos espíritos, sem o que fazer, feneceriam se as fábulas, as desatenções, as abstrações, as crenças e os monstros, as hipóteses e os pretensos problemas da metafísica não povoassem de seres e imagens sem objetos nossas profundezas e nossas trevas naturais (VALÉRY, s/a apud NOVAES, 2016, p. 9).

O presente texto objetiva pensar ações e discursos contra-hegemônicos tendo a infância e a criança como possibilidades utópicas no aqui e no agora. A utopia é entendida como potência que alimenta a imaginação e a criação e não como lugar inalcançável ou futuro possível de ser realizado. O vídeo surge como dispositivo de contrapoder, contra espaços, contratempos. Para tanto, parte de uma produção em vídeo, construída de forma exploratória, com imagens produzidas por duas crianças com o intuito de registrar momentos do que viam e ouviam pelo visor do *tablet*, em uma situação doméstica e familiar.

Justifica-se conhecer e pensar outras formas de entendimento e de relação com o mundo, em caos-cosmo, a partir do ponto de vista-escuta da criança como contribuição à desnaturalização do que está dado e da ordem que se institui e se instaura de forma determinante no social. A criação e a imaginação, como caos presentes nas produções infantis sugerem possíveis instâncias de contra-hegemonia, de brechas, de chacoalhamento das lógicas e ordens-cosmos instauradas.

Quando se trata de educação, inevitavelmente se fala de criança. Entretanto, quem fala sobre esse período da vida, geralmente

é o adulto e quase nunca é a própria criança. Embora os olhares e as interpretações sobre a criança e sobre a categoria geracional que é a infância tenham mudado ao longo do tempo, ainda permanece esse lugar de autoridade ao adulto que enuncia. *In-fans* é aquele que não tem fala, portanto, que não fala de si.

Os conceitos de criança e de infância são ideias construídas - e estão em permanente reelaboração - social e culturalmente e, portanto, mantêm relação com dimensões históricas, econômicas e culturais que envolvem e encaminham direções e sentidos para a vida em sociedade. Essa construção é feita pela representação e pelo discurso do adulto sobre esse outro, supostamente diferente de si.

Segundo Egle Becchi (1994, p. 64),

[...] a infância existe, portanto, no reino da palavra 'outra'. Da palavra que se quer dotada de poder, não só porque fala daquilo que não fala, mas também enquanto deve 'fazer falar' quem não é ainda capaz de palavra; e que para exercer tal poder utiliza meios e artifícios retóricos. Um primeiro e fundamental sinal de tal domínio é que o não-adulto, em boa parte das línguas neolatinas e também em inglês, se apresenta sob forma de metonímia: de fato, infante deriva de *in-fari* (que não pode falar) onde uma parte (a incompetência linguística) designa o todo.

O dizer sobre o outro não prescinde de óculos culturais, logo, sobre o outro são lançados nossos desejos, vontades, necessidades, projetos, como diz Bernard Charlot (1979, p. 109-110),

[...] o adulto [...] projeta na criança suas aspirações, mas também todas essas pulsões contra as quais ele resiste de certa

maneira; combatendo-as na criança, indiretamente ele as repele de si. [...] Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. [...] reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é e do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Interioriza a imagem social da criança e procura identificar-se com ela, protestando frequentemente, através de suas revoltas, contra essa imagem que, de uma só vez, ajuda-a a se construir e lhe impõe renúncias desagradáveis. A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se.

Em determinado período histórico, o adulto não via a criança como ser diferente dele, ou melhor, a diferença encontrava-se apenas no tamanho, na diferença de altura. Para Philippe Ariés (1981), a noção de infância (bem como a de juventude e família) só surgiu na transição para a Idade Moderna, no século XVII. As altas taxas de infanticídio (pela fragilidade ou incapacidade) e a perspectiva lançada a esses seres que, até os sete anos, eram tidos como irracionais e isso se traduzia por uma fala desarticulada, são indicadores dessa perspectiva adultocentrada.

Em outro momento, só se dava a devida atenção a esses seres quando chegavam à idade da razão, do pensamento realista-formal - que é típico do modo de pensar adulto.

Yu-fu Tuan (2005, p. 44), se pergunta: “por que tão frequentemente as crianças eram tratadas como seres pouco importantes?”.

E ele arrisca dizer que tem haver com a forma como os adultos consideram a “natureza humana”, a “natureza animal” e o “corpo”.

Tradicionalmente, os adultos tinham tendência a vê-los (sic) mais como corpos do que como pessoas - corpos plenos de repentinos e fortes impulsos, sem a graça que somente um treinamento progressivo pode conferir. Parte da antiga severidade para com as crianças pode ser explicada pelo modo ambivalente com que os adultos classificam o corpo humano - o próprio e ainda mais o de seus filhos. O corpo é, na realidade, uma parte presente da natureza selvagem; como outras partes, é geralmente um apoio, contudo, às vezes capaz de provocar tumulto e erupções violentas que destroem a paz e a racionalidade da mente.

O corpo da natureza selvagem precisa, então, ser domado, domesticado. A criança é vista pelo adulto como “dotada de monstruosidade” (GAGNEBIN, 1997b *apud* LEITE, 2011, p. 74),

[...] como as ovelhas não podem ficar sem pastor, para não se perder, também a criança não pode ficar sem alguém que a vigie e a controle em todos os movimentos, pois a criança é, de todos os animais, o mais intratável [...], o mais arditoso, o mais hábil e o mais atrevido de todos os bichos.

Ainda com Yu-fu Tuan (2005, p. 45), sob a influência do pensamento romântico, o ser natural passa a ser admirado e vê-se a cultura como um elemento deturpador desse ideal.

Para o humanista clássico, a infância não é tanto o alicerce da maturidade quanto é amorfia e caos; e a vida adulta é o resultado da imposição de uma forma ideal, por meio da educação no material refratário da infância (TUAN, 2005, p. 46).

Portanto, é possível pensar que os adultos temem o caos, a desordem que as crianças trazem. E para lidar com isso, exercem formas colonizadoras de controle.

Na modernidade, a tendência é tentar enxergar a criança como alguém que possui identidade, vivências e lógicas de pensamento próprias e, não como alguém apenas a ser preparado para a vida futura, antecipando-se a juventude e a vida adulta. Essa óptica deriva para o seu reconhecimento como devir (KATZ, 1995).

A Sociologia da Infância passa a ver a criança como ator social pleno, ou seja, não como um receptáculo vazio, uma tábua rasa ou um ser passivo. São agentes sociais, ativos e criativos. Aprendem e apreendem repertórios do universo adulto, os reelaboram e os devolvem modificados para esse universo.

O entendimento é que tanto as crianças como os adultos são seres em formação, incompletos e dependentes; tomamos parte em teias de interdependência. Neste sentido, as crianças são vistas como produtoras de culturas e dão suas contribuições para a construção do mundo adulto (DELGADO; MULLER, 2005).

Embora o foco esteja voltado para a criança, ainda assim as sociedades se organizam e se estruturam sob a centralidade do adulto. Portanto, vale se perguntar: o quanto os adultos aprendem com as crianças, já que elas não têm projetos de ensino e o quanto há disposição e disponibilidade para os adultos se revearem, se reinterpretarem, se modificarem, levando em conta outros modos possíveis de existência?

Fazendo uso de dispositivos, vamos disciplinando, contendo, dominando o outro visando que se transformem na direção de ordenamento social adulto. Pratica-se colonização pelas relações pessoais, sociais, pela imposição de medos e ameaças, informalmente e formalmente, especialmente pela instituição escolar, por meio de discursos de poder e hegemônicos.

Diz José Miguel Wisnik (2016, p. 48), a partir do escritor Giorgio Agambem, os dispositivos são pensados como

[...] o conjunto heterogêneo de ‘discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas’ e assim por diante, que funcionam em rede de maneira a responder à urgência histórica e permanente de manipular relações de força e intervir estrategicamente no sentido de orientá-las, bloqueá-las, fixá-las ou utilizá-las, condicionando certos tipos de saber e sendo por eles condicionados. [...] Todos os expedientes de captura dos seres vivos que agem no sentido de ‘orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos.

Apesar de todos os instantes serem controlados por dispositivos, o autor reconhece a “existência de dispositivos de contra poder, contra espaços que têm por timbre se opor a todos os outros” (WISNIK, 2016, p. 49), portanto, ações, comportamentos, discursos, gestos contra-hegemônicos são formas de contestação e de tentativa de se contrapor a poderes e de instaurar novos modos de ser, sentir, pensar, existir.

E, mesmo os sistemas de poder que fazem parte desse universo, não são totais, “nas frestas desses sistemas de poder, multiplicam-se também os sistemas de subversão,

de dissonância, de contestação, de inquietação” (CASTELLO, 1997, p. 30-31).

Desse modo, em razão do poder adulto, cabe não apenas contar e aceitar as “brechas ou frestas do sistema”, mas, de uma atuação refletida dos adultos sobre suas relações estabelecidas com as crianças, que é o que Félix Guattari (1987) chama de “um trabalho dos adultos sobre si mesmos”. Ampliando a ideia, o autor diz que

[...] não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é na sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão (GUATTARI, 1987, p. 54).

Cabe, então, parece-me, recuperar a ideia de aprender com as crianças, com o que a infância traz ao mundo de novidade, “este mundo visionário e mágico, onde não existe o possível e o impossível” (NOVAES, 2016, p. 18). Neste sentido, as crianças se aproximam de um mundo utópico ou são elas a nossa utopia. Uma utopia, pensada de outras maneiras, que não apenas na relação com o lugar e o tempo, mas com a imaginação.

Thomas Morus apresenta a palavra utopia como sendo um não-lugar e um lugar de felicidade, lançada num tempo distante, quicá inalcançável. Portanto, “o fundamento da utopia é, pois, a crítica da realidade presente” (NOVAES, 2016, p.17), é a negação daquilo que é dado, constitui-se como uma linha de fuga ao instituído, ao conhecido, ao pensado, ao dito. A ideia de utopia se coloca como “promessa, esperança, simulação

antecipadora, horizonte de nossos desejos” (NOVAES, 2016, p. 24), daquilo “que somos para aquilo que poderíamos ser” (SILVA, 2016, p. 31). Do *topos* (onde habitamos) para o utópico (para onde imaginamos), como propõe Franklin Silva (2016).

Sendo assim, utopia é movimento, é imaginação, é ação, é transformação, é o que foge ao determinismo causal, é imprevisibilidade, é linha de fuga, é esperança. São as crianças utópicas, é a infância da utopia para este mundo, com novas possibilidades éticas e estéticas de existência.

Vale, assim, poder pensar a produção experimental em vídeo feita por duas crianças pequenas como um dispositivo de contra poder, como possibilidade de habitar a utopia na forma que se arrisca neste texto.

Delineamento do percurso e análises

Na pesquisa de César Leite (2014), intitulada *Infância, pesquisa e experiência: reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças*, realizada com crianças pequenas, de 1 a 3 anos de idade, da Educação Infantil, na cidade de Rio Claro-SP, o autor relata sobre o uso do audiovisual como um instrumento de registro de cenas do cotidiano escolar, num exercício do uso dessa linguagem por parte das crianças. Tal proposição, constante na supracitada pesquisa, constitui o mote inspiracional para a produção de outro vídeo¹, de poucos minutos, com outras duas crianças pequenas: uma com um

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L-8t2Q-qMht4>. Acesso em: 4 jun. 2020.

ano e 10 meses, e outra com 4 anos e 3 meses (no ano 2016), em seus ambientes familiares e domésticos, do qual trata este artigo.

Na pesquisa de César Leite (2014) foram entregues *tablets* e câmeras fotográficas e de vídeo para as crianças registrarem suas escolhas durante o período que passavam na escola. A única informação oferecida se relacionava aos botões de “liga” e “desliga”, sem que nenhuma outra instrução ou comando a mais fosse dado. A intenção era não direcionar os olhares e as escutas das crianças sobre a realidade, mas deixar-se surpreender pelo que viesse a ser conhecido posteriormente.

O trabalho de campo ocorreu uma vez por semana, com duração média de 2 horas, durante sete meses de 2012. Tomaram parte 45 crianças e foram produzidas, aproximadamente, 3.500 fotos digitais e 10 horas de filmagens. O objetivo foi refletir sobre as possibilidades que as produções imagéticas de crianças e professores/monitores oferecem para refletir acerca do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas do professor.

Como parte do processo foi produzido um vídeo com imagens em movimento e fotografias, intitulado “O que pode a imagem?”² de, aproximadamente, 23 minutos, que foi editado com a ajuda das próprias crianças, dos pesquisadores e professores, mantendo-se o som ambiente, mesclado com depoimentos de professores pesquisadores envolvidos

diretamente na pesquisa ou referências na área da Educação Infantil³.

Metodologicamente, procedeu-se de forma semelhante, entregando um *tablet* para duas crianças de 2 anos e meio e 4 anos, e pedindo que caminhassem com o aparelho, olhando pelo visor enquanto as imagens e sons eram gravados. O local e a situação escolhida foram domiciliares e familiares.

O começo da filmagem se deu com a entrega do *tablet* no modo *on* e finalizou com a entrega do aparelho pela criança para algum adulto, indicando o fim do registro. O objetivo foi conhecer como as duas crianças percebiam e registravam a realidade através da linguagem videográfica, podendo se aproximar ou se distanciar das reflexões oriundas da pesquisa de César Leite, anteriormente mencionada, a qual serviu de motivação para esse exercício exploratório.

Neste exercício, ao final das gravações, foi usado o programa *Movie Maker* e apenas juntado, aleatoriamente, as duas sequências de áudio e imagem produzidas pelas crianças, totalizando, aproximadamente, 3 minutos.

Foi utilizado um filtro próprio do programa que atua sobre a imagem original transformando-a em traços de desenho, no intuito de somar efeito pictórico, artístico e poético na produção com as crianças. No mesmo sentido, foi mantido o som do áudio original e acrescentado um trecho da música “To vals to gamou”, de Eleni Karaindrou - uma compositora grega que, habitualmente, faz trilhas sonoras para os filmes de Theo Angelopoulos

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEIY>. Acesso em: 16 mai. 2020.

3 Contém depoimentos de Walter Kohan, Ana Lúcia Goulart de Farias, Silvio Gallo e César Leite.

-, fundindo-os. Essa mescla se deu de modo muito intuitivo e experimental, sem haver um conceito prévio que as sistematizasse⁴, inspirado no processo criativo da musicista. Ela, frequentemente cria as trilhas sonoras para os filmes dos diretores, como Theo Angelopoulos, sem ter visto a edição e a montagem final.

Além disso, o fato de Eleni dizer se valer de sons de sua infância, gravados em sua memória, no momento de compor, colaborou para a escolha de usá-la como trilha no vídeo produzido com as crianças.

Assistir ao vídeo produzido pelas crianças, no caso da pesquisa de César Leite (2014) e no estudo exploratório aqui apresentado, causa certa sensação de vertigem e de exaustão pelo excesso de movimentos e sons, bem como por uma “falta” de sentido narrativo. Especialmente, no caso da pesquisa de César Leite, pela longa duração da produção. Porém, o mesmo acontece com a produção mais curta, embora, neste caso, a sensação incômoda se sustente com mais facilidade e se apazigue em curto tempo. Ou seja, de todo modo, as produções audiovisuais jogam o espectador em uma espécie de labirinto e de expansão temporal. Assemelha-se a uma possível experiência com arte surreal.

Os efeitos do filtro reforçam traços e contornos e acentuam o branco de superfícies iluminadas pela luz do sol ou da lâmpada originalmente. E os efeitos colaboram para as sensações difusas e de ausência de sentido. A música faz o acompanhamento, dando ritmo às passadas das crianças, como uma

conversa, sem o reforço do que se está vendo e ouvindo da paisagem sonora local.

Percebe-se recorrentemente, o chão e os pés, em ambos os casos - da pesquisa e do estudo exploratório -, talvez porque as crianças andem a esmo, à deriva sobre o espaço conhecido, sem planejamento, e alguns enquadramentos de rostos muito próximos e ângulos inusitados, bem como destaque a detalhes, a fragmentos de pessoas, objetos que podem passar despercebidos ao adulto. Enquanto a movimentação é lenta ou mais acelerada as imagens dão voltas e rodopiam. A isso se soma o vozerio de pessoas, conversas, frases e palavras soltas, tosse, latidos e a paisagem sonora local, dando algumas pistas do possível contexto em que as crianças estão.

Percebe-se a ausência de lógica linear e de construção de sentido, que desestabilizam o espectador. “É uma mudança radical de enfoque. Ver as imagens te coloca na posição infantil de ver o mundo pela primeira vez”, diz César Leite em uma entrevista para o site ComKids⁵. É um exercício de mudança de ponto de observação e escuta para o lugar da criança e a sua produção.

O autor, nesta entrevista, esclarece que as crianças não agem com intencionalidade e não fazem representação, no sentido de colocar algo intencionalmente no lugar da realidade, numa tentativa de aproximação por semelhança, buscando atribuir interpretação. Ao escaparem disso, os espectadores

4 Disponível em: <http://www.musicolog.com/eleni.asp#.WUFSVuyviV>. Acesso em: 16 mai. 2020.

5 Entrevista dada ao site ComKids. Disponível em: <http://comkids.com.br/criancas-na-producao-de-imagens/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

se esforçam por criar sentido para o que vem e ouvem. Segundo ele,

[...] no campo das linguagens se tem trabalhado muito com a ideia de representação. Porém, o que nós percebemos é que as imagens produzidas pelas crianças não representam nada, mas nos tocam, nos afetam, nos atravessam. E ao nos afetar, nos leva a produzir sentidos (LEITE, s.d.).

No vídeo experimental produzido ouviu-se a voz que diz à criança: “Você não está nem olhando o que está filmando!”, o que demonstra certo desinteresse e despreocupação com a representação.

A atenção delas para situações e detalhes do cotidiano apresentam modos poéticos de perceber a realidade. Como diz César Leite, na entrevista referida: “elas [as crianças] criam uma condição de extraordinário naquilo que é ordinário. Tiram do lugar comum e dão um lugar especial àquilo... As crianças fazem isso com essa relação cotidiana com o mundo”.

E ainda, as crianças usam os aparelhos como objetos lúdicos, brincantes, como extensões do próprio corpo. César Leite usa o termo “camerascorpos/corposcameras”:

É como se a câmera pulsasse na mão da criança. É como se a câmera fosse um corpo vivo. Porque me parece que a criança, no geral, não tem uma intencionalidade. É como se a câmera tivesse vida própria, como se ela fosse um corpo. Em algumas cenas, é como se a câmera estivesse acoplada ao corpo da criança e ela sai filmando o que tiver pela frente (LEITE, s.d.).

Quando as crianças produtoras do vídeo exploratório são convidadas a assistir o resultado da montagem das imagens e sons, com

o efeito aplicado e a música adicionada, depois de um intervalo de sete meses, desde sua feitura, não se reconhecem como as realizadoras das imagens - talvez pelo tempo transcorrido, mas também, possivelmente, pela ausência de intencionalidade do registro naquele momento. Entretanto, conseguem reconhecer elementos e pessoas as quais filmaram, bem como algumas partes do espaço familiar e local.

Também é possível pensar sobre certo desapego, por parte das crianças (no caso dos meus sobrinhos, por exemplo), para com o que haviam feito, ao não se lembrarem de que as imagens e sons eram produção delas. Neste caso, sendo esta hipótese válida, negam a autoria ou não se preocupam com ela, o que se soma a mais um elemento contra hegemônico.

Ao serem perguntadas se gostaram do resultado final, ambas afirmam que sim. É uma experiência de criação pelo modo como as crianças produzem/criam/existem, assim como o que provocam sensivelmente nelas mesmas e em outras pessoas espectadoras.

Considerações finais

Nessas produções, há criação e transformação, no sentido de não se chegar a uma forma, mas no percurso que se faz entre o ponto inicial e aonde se chega, provisoriamente, apontando o foco no movimento.

As crianças produzem linhas de fuga e desvios aos padrões e normatizações do universo adulto, que opera em outra lógica, racional, linear, sequencial, hierárquica. São rizomáticas, labirínticas, operam na duração, como

aponta o pensamento de Guattari (1987). E fazem isso nos seus modos de existir e de produzir repertórios audiovisuais, especialmente pelo fato de não haver a busca pela representação, que busca o mesmo, a repetição, mas sim, a presença descompromissada com a diferença e a singularidade, conceitos trazidos por Leite (2011), em diálogo com o pensamento deleuziano.

Porque estão associadas à ideia de utopia, as crianças realizam e afirmam um movimento incessante para as singularidades, para aquilo que nos diferencia, ou como escreve o poeta Paul Valéry (s/a, apud NOVAES, 2016, p. 9), por comporem coisas novas, com “invenções fabulosas”, indo não apenas no contra fluxo do sentido hegemônico, daquilo que se supõe como deve ser e acontecer, mas produzindo, sobretudo, a negação disso (NOVAES, 2016, p. 9).

Leite (2011, p. 61), ao afirmar que “[...] na criança vejo a possibilidade subversiva de romper com a lógica predefinida”, traz a ideia da potência para o novo, o indefinível, o inantecipável que as crianças pequenas provocam como seres em si. E quanto aos usos que elas fazem dos dispositivos do mundo adulto, também apontam para outra possibilidade de surgimento da potência imaginativa e criativa, rompendo, sem desejarem, com o fluxo definido, com as linhas duras, retas, com as narrativas planejadas, com os ângulos escolhidos, com as composições bem pensadas, com a paisagem sonora ilustrativa.

Tanto os resultados da pesquisa de Leite com as crianças pequenas no ambiente escolar, como os advindos da pesquisa realizada com duas crianças no ambiente familiar, de que se vale este artigo, permitem mostrar que as

produções em vídeo são dispositivos que produzem contrafluxos, contrapoderes, contranarrativas. Portanto, são produções em áudio e imagem contra-hegemônicas que abrem espaços, frestas, possibilidades de se perceber, sentir, emocionar e pensar sob outros modos, como alargamento ou esgarçamento do que já é dado. Subvertem lógicas predefinidas, previsíveis e, então, projetam utopias, que é o que podem as crianças sobre as certezas, seguranças, normatizações, definições e centramento do adulto.

Referências

- ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BECCHI, E. Retórica da infância. Revista Perspectiva, Santa Catarina, n° 22, p. 63-96, 1994.
- CASTELLO, J. O mundo jamais será um mar de rosas. Revista E, São Paulo, SESC-SP, n° 3, p. 30-32, 1997.
- CHARLOT, B. A ideia de infância. In: CHARLOT, B. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 99-149.
- CRIANÇAS na produção de imagens. Disponível em: <http://comkids.com.br/criancas-na-producao-de-imagens/>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 351-360.
- ELENI KARAINDROU. Disponível em: <http://www.musicolog.com/eleni.asp#.WUFSVuvyivIV>. Acesso em: 16 mai. 2020.
- GUATTARI, F. A revolução molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KATZ, C. S. Temporalidade e psicanálise. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, C. D. P. Infância, pesquisa e experiência: reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/pesquisa_analisa_registro_espontaneo_feito_por_crianças/19451/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

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

NOVAES, A. Onze notas sobre o novo espírito utópico. In: Utópico: o novo espírito. São Paulo: SESC, 2016, p. 5-25.

TRILHAS da Grécia. Caderno Cultura, Estadão, 27 jan. 2012. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,trilhas-da-grecia,828102>. Acesso em: 16 mai. 2020.

TUAN, Y. Paisagens do medo. São Paulo: UNESP, 2005.

SILVA, F. L. e. Experiência histórica e imaginação. In: Utópico: o novo espírito. São Paulo: SESC, 2016, p. 31-34.

WISNIK, J. M. Arte e dispositivos de contra poder. In: Utópico: o novo espírito. São Paulo: SESC, 2016, p. 47-49.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

O processo de reflexão da prática docente no uso de metodologias ativas: narrativas de experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Lygia Nascimento de Almeida [1]

Resumo: O presente ensaio reúne narrativas autobiográficas que descrevem experiências vividas no cotidiano de uma escola com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nelas, é possível perceber a importância das múltiplas linguagens na aprendizagem significativa de estudantes com ou sem necessidades especiais. Destaco, neste ensaio, que muitos conhecimentos adquiridos ao longo da formação continuada me “cobravam” a (re)significação de minha prática. A escuta sensível e o envolvimento das crianças no plano de aula foram essenciais para proporcionar a elas uma educação integral, não apenas nos primeiros anos da aprendizagem da leitura e da escrita, mas uma educação para a vida. Assim, uma metodologia ressignificada de trabalho por meio das metodologias ativas pode favorecer a aprendizagem docente e discente, além de tornar a escola um espaço mais acolhedor para as crianças e estreitar os laços com a família. No entanto, o presente ensaio demonstra a partir de minha experiência que não se faz necessário grandes recursos materiais; mas a valorização do potencial das crianças, a (co)responsabilização delas, o envolvimento da família e a decisão de inovação do professor.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Metodologia ativas. Ensino Fundamental.

The process of reflection on the teaching practice of using active methodologies: narratives of experiences with early years of Elementary School

Abstract: The current essay brings together autobiographical narratives which describe daily experiences lived within in the daily life of a school with children from the early years of Elementary School. These narratives evidence the importance of the use of active methodologies and multiple languages when aiming student’s meaningful learning, regarding both children with and without disabilities. I highlight in this essay that much of the knowledge acquired during the process of continuing education demanded me to resignify my teaching practice. Nevertheless, the teaching plans were essential to provide them an integral education, not only for their early years of learning how to read and write, but envisioning an education for life. Therefore, the use of active methodologies as a means to resignify the learning

[1] Professora alfabetizadora e pesquisadora, mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: lygia.almeida@hotmail.com.

environment can support both teacher's and student's learning and make the school more engaging for the children. Furthermore, the present essay shows from my own experience that great material resources may not be needed to employ such methodologies; Instead, an appreciation of the children's potential, their co-responsibility, family involvement and a decision of the teacher to innovate were shown to be necessary.

Keywords: Autobiographical narratives. Active methodologies. Elementary school.

INTRODUÇÃO

Durante todo o processo de formação, seja inicial ou continuada, e ao longo dos 20 anos de atuação docente na Educação Infantil, foi possível refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, vivenciar as mudanças no meio educacional brasileiro no que se refere à estruturação da educação básica, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Um exemplo disso foi a entrada da criança de seis anos para o Ensino Fundamental, fase conhecida como escolarizante, com uma ênfase maior no início da alfabetização das crianças, tornando-se inclusive fonte de preocupações e críticas entre os pesquisadores (DEMO, 2013).

Mudanças estas que provocam descontentamento em parte dos educadores, já que a criança passa a viver de fato uma fase escolarizante e, portanto, conteudista. Em razão disso, a autora do presente artigo tem buscado, em suas práticas de sala de aula, desenvolver experiências práticas que envolvam o lúdico, a autoria e a criação, atendendo às recomendações de Corsaro (2011), que destaca a necessidade de as crianças participarem ativamente na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.

Partindo desta premissa, faz-se necessário rever o espaço da sala de aula e ressignificá-lo enquanto espaço de aprendizagem, uma vez que as ferramentas tecnológicas mudaram a forma como essas crianças interagem com as mídias e como essas ferramentas influenciaram nas suas atitudes e brincadeiras, bem como no uso na apropriação da leitura e da escrita no contexto diário. Nesta

linha de pensamento, Bondía (2002, p. 24) destaca preocupações sobre o tempo e o espaço que a aprendizagem envolve sobretudo na educação das crianças:

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; 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. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Na citação de Bondía, vê-se a necessidade da “arte do encontro”, o que leva a necessidade de respeitar o espaço e o tempo da aprendizagem das crianças, levando em conta, pois, as suas questões culturais e, portanto, a necessidade de trazer para a sala de aula ferramentas multimodais, para que nos aproximemos à realidade das crianças.

Conseguir este intento tornou-se, então, um desafio na prática diária da autora deste artigo, levando-a, portanto, a pesquisar sobre o uso dessas ferramentas multimodais e de que forma poderia utilizá-las como suporte no aprendizado da leitura e da escrita no processo de alfabetamento.

Deste modo, como professora, estava cada vez mais consciente da necessidade da inovação, o que exigiu de mim a necessidade de escuta dos estudantes para conhecer as diferentes culturas, visto que elas fazem parte do processo de construção/desconstrução/

reconstrução das relações de aprendizagens, tornando-a mais significativa. Assim, verificamos que cabe ao educador superar o abismo que há entre a escola e o mundo fora dela, visto que não se pode mais ignorar que as crianças são construtoras de conhecimento e vivências que constituem a sua infância e suas relações que interferem em sua aprendizagem (CORSARO, 2011).

Daí a necessidade, como destaca Smolka (2012), de se alfabetizar letrando, levando em consideração os conhecimentos e vivências dos estudantes. Assim, estima-se que estreitar o laço entre a vida na escola e fora dela pode favorecer uma aprendizagem mais significativa para as crianças que passarão a ver mais sentido no que lhes é ensinado, isto é, na produção de sentido nos processos de construção da leitura e da escrita de modo a fazer uso da linguagem nas suas várias possibilidades dentro e fora do espaço escolar. Conforme Soares (2004), seja na alfabetização ou em qualquer fase, uma vez que o letramento é um processo ininterrupto durante toda a vida humana.

Por sua vez, importante fazermos menção a Bakhtin (2010) que, ao tratar das condições de produção do conhecimento humano, destaca a relação dialógica mediada pela linguagem e a presença do outro em sua constituição: em sua cultura (suas ciências, suas filosofias, suas religiões, suas linguagens, suas artes, suas tradições, suas economias...) e em sua vida. Daí, então, a importância de se refletir a relação professor e aluno para que a aprendizagem ocorra. Deste modo, a busca por literaturas que contribuíssem para um ensino de libertação e humanização passou a fazer parte das minhas tarefas diárias: percebi, assim, a necessidade de ajustes constantes

em minha prática docente, visto que como aponta Freire (1982), somos, enquanto humanos, seres inacabados e em permanente constituição.

1. O processo de constituição docente e suas implicações na prática de sala de aula

Imbuída da necessidade de constante aperfeiçoamento, ao longo do curso de mestrado, como aluna especial na Universidade de Sorocaba - UNISO, em 2013, foi possível cursar a disciplina Novos Letramentos e Educação ministrada pelo Profº. Drº. Luiz Fernando Gomes. Como uma de suas tarefas, vivenciei a experiência de criação de um *blog* individual para registro das discussões realizadas aula a aula. Acervo que, posteriormente, me foi útil mesmo após a conclusão da disciplina para compartilhamento de pesquisas, práticas e projetos na interação com outras pessoas interessadas na questão do letramento.

A alimentação do referido *blog* foi ferramenta importante para despertar a necessidade de aprofundamento nas leituras e a identificação de novas possibilidades para ressignificação da prática em sala de aula, mobilizando-me para o desenvolvimento de reflexão e escrita de minhas práticas que se transformaram em narrativas pedagógicas num momento contínuo de ação-reflexão-ação. Deste modo, o ato de escrever sobre as próprias experiências fez-me sentir a sensação de dar vida às minhas ações num exercício de inventar e reinventar a mim mesma, na direção do pensamento de Josso (2006, p.36): “[...] a invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de uma autonomia de ação”.

Sempre que oportuno, busquei participar de eventos para troca de experiências com outros pesquisadores; o que foi possível no 1º Seminário UNISO-UFSCAR -Tendências e Desafios da Educação Superior no Brasil. Dele participei com o pôster “Multiletramentos no contexto escolar no percurso de Alfabetização do Ensino Fundamental I”. Na apresentação deste trabalho, foi possível me inteirar com outros pesquisadores e conhecer estudos contemporâneos, norteados pelo método ativo, onde juntos pudemos refletir sobre as crianças como protagonistas de suas práticas e que precisam vivenciar situações de aprendizagem, descobrindo e experienciando na escola o que já faz parte de seus mundos. Consoante a este pensamento, Freitas (1994) assinala a necessidade de se enxergar o estudante, integrante do processo educativo, como sujeito inserido em um momento histórico, proveniente de um grupo social, de uma classe e de uma cultura, dentro dos quais transformam e são transformados, que passam a assumir uma postura ativa, exercitando uma atitude crítica e construtiva. Partindo deste ângulo, se está estimulando uma postura autônoma que é um princípio teórico fundamental atrelado às metodologias ativas. Este pensamento põe em xeque a necessidade de estreitar o espaço da sala de aula com o universo da criança fora dela no que se refere à cultura midiática.

Em razão dessa necessidade, busquei fazer o curso de extensão “Ferramentas WEB 2.0 no contexto pedagógico”, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RIO) ministrado pelo Departamento de Coordenação Central de Educação à Distância. O curso, que teve uma grande importância no meu processo de formação, teve como objetivo elaborar propostas pedagógicas

aliadas aos Multiletramentos, quando pude conhecer a literatura escrita por Rojo e Moura (2012) que destacam que o mundo expressa e se comunica por meio de textos multisemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral, escrita, corporalística) que fazem significar estes textos. A partir de então, me senti provocada e motivada a investigar sobre os conceitos e usos da *Web 2.0*, introduzidos na nossa vida cotidiana, como, por exemplo, a plataforma *Youtube*, tão acessada pelas crianças.

No ano seguinte, realizei uma nova disciplina eletiva intitulada “Educação em Conexões Poético-Político-Estéticas” (2015) ministrada pela Profª Drª. Alda Regina Tognini Romaguera, que me pôs em contato com a filosofia de Deleuze, filósofo do devir e da contemporaneidade, cuja leitura foi importante ao apontar a escrita como um ato de devir, “[...] sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 1997, p.11). O contato com a literatura de Gilles Deleuze despertou uma percepção da educação como acontecimento: o devir das minhas práticas, aquilo que eu tenho o desejo de realizar, trazendo a pedagogia rizomática que faz uma conexão de saberes envolvendo as múltiplas linguagens e imagens na horizontalidade, sugerindo redes de criação e outras relações de aprendizagens para a ressignificação da prática.

No entanto, a sede por aperfeiçoamento da prática docente me levou a novas buscas. Assim, em 2018, inscrevi-me na disciplina “Pesquisa Narrativa, Escola e Reflexividade: cenários, implicações e desafios”, ofertada pela Faculdade Estadual de Educação, da

Unicamp, ministrado pelos professores (as): Prof.^a Dr.^a Ana maria Falcão de Aragão, Prof.^o Dr.^o Guilherme Do Val Toledo Prado e Prof.^a Dr.^a Inês Ferreira de Souza Bragança. Nessa disciplina, a qual oportunizou meu encontro com as narrativas e por onde descobri pressupostos da abordagem autobiográfica, a partir do gênero discursivo da escrita, pude refletir sobre meu próprio processo de formação, proporcionando, portanto, uma experiência que agregou outros significados e sentidos, fazendo-me tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos de minha formação.

Assim, escrever sobre as minhas práticas passou ser também uma oportunidade de fazer uma reflexão sobre as experiências vivenciadas ao longo do meu percurso como professora, unindo conhecimentos e referências que me ajudariam a desenvolver o meu problema de pesquisa para organizar meu projeto de pesquisa no mestrado, envolvendo, pois, a narrativa como instrumento potente para formação e produção de conhecimentos docentes.

Vasta é a literatura neste campo. Contudo, Walter Benjamin (1987), no decorrer de seus escritos, demonstrou especial atenção à narrativa de forma diferenciada e é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Nesse período, como aluna especial, aprendi muito e conheci vários autores e conceitos de várias áreas da filosofia, da psicologia, da linguística entre outras que me ajudaram e acrescentar a construção do meu

conhecimento junto às ações de inovação de minha prática em sala de aula.

Em 2019, tornei-me aluna regular no curso de Mestrado em Educação da Unicamp, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Falcão de Aragão, com quem tenho oportunidade de partilhar de seus conhecimentos, pesquisas e literatura que orienta acerca da relação professor e aluno.

Então, estar na academia foi a oportunidade para participar de grupos de pesquisa, constituídos na UNICAMP. Um de seus grupos tem como mote a reflexão dos registros de suas práticas nomeadas como Pipocas Pedagógicas - criadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp (Gepec). Pipoca pedagógica é uma crônica que narra um fato acontecido no cotidiano escolar.

Para Aragão (2014), a escrita de narrativas pressupõe autoria e compromisso, dada a relação indissociável entre o conhecimento científico e a prática cotidiana, bem como da maneira como nos apropriamos e transformamos a ambos através da atitude reflexiva.

Deste modo, as narrativas me possibilitaram um reencontro comigo mesma e com minhas ações em sala de aula, pois é contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Nós nos conhecemos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. A narrativa teve início com a escrita no *Blog*, porém ela se tornou viva a partir do momento que comecei a refletir sobre a minha prática, relatando minhas experiências e vivências com as crianças em sala de aula. Até então, eu nunca havia pensado que

narrar e partilhar eram uma forma de refletir e contribuir para a minha formação enquanto educadora e também como um método de pesquisa.

É neste sentido que Aragão (2014) reitera tais observações ao afirmar que a reflexão é uma dimensão que, enquanto princípio, é determinante na regulação das práticas. Assim, ao estabelecer diálogos com a sua prática, o educador torna-se protagonista do seu percurso profissional e cria a sua identidade, visto que a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e conhecimentos que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. Portanto, a escrita e os diferentes modos de registro das linguagens, são plataformas de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, p.145, 2011).

Até aqui tentei demonstrar um pouco do percurso de minha formação profissional que também contribuiu de certa forma para a minha formação continuada em sala de aula num comprometimento individual e na interação com outras pessoas e teorias em diferentes espaços, levando a constatar observações de Ferreira (2013, p. 50) que sabiamente menciona que, embora a formação corresponda a um acontecimento de ordem individual, ninguém se forma sozinho. Formamo-nos na relação e interação com o(s) outro(s).

2. As metodologias ativas favorecendo a re(significação) da prática docente

Fazendo uma breve contextualização do significado das metodologias ativas, no decorrer do trabalho mostrarei o uso delas nos projetos desenvolvidos em sala com meus alunos. O principal objetivo deste modelo é o incentivo do aluno a aprender e participar ativamente na construção e resolução de problemas e situações reais.

O professor, antes de qualquer outra característica, pode assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções

A noção de competência é a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação, constituindo-se assim como a mais-valia relativamente aos saberes. A competência portando, não existe sem o conhecimento. Como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão contra os conhecimentos, mas sim com os conhecimentos. Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional (ALARCÃO, 2011, p. 22).

De acordo Medeiros (2014, p. 43), o método ativo constitui-se numa concepção educativa que estimula processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante possui papel ativo e é corresponsável pelo seu próprio aprendizado. Para que isto ocorra são lhes apresentadas situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade, despertando-lhe sua curiosidade, sua capacidade para resolução de problemas reais ou hipotéticos. Desta forma, o estudante realiza processos que requeiram processos mentais complexos, como

análise, síntese, dedução e generalização e, portanto, uma aprendizagem com novos sentidos.

Foi neste intuito que, durante a apresentação de minhas narrativas, busquei mostrar uma intencionalidade de propostas capazes de provocar a abertura de outras descobertas na relação com os estudantes e as famílias de forma coletiva.

A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima. Tal padrão de investigação é melhor descrito como uma sequência de “momentos” em um processo de reflexão na ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras (SCHÖN, 2000, 33).

Dessa forma, em concordância com Schön (2000), as estratégias utilizadas em sala com os alunos são apoiadas em uma prática reflexiva, na qual a competência artística do professor compreende a dimensão do aprender e do saber fazer, articulando novos sentidos ao conhecimento.

3. Um pouco das experiências por meio da criação de projetos e o uso das metodologias ativas

Refletindo sobre a minha formação e atuação profissional, convenci-me das recomendações de Gadotti (1999, p. 2) “ao destacar que enquanto docentes não podemos nos colocar na posição de detentor do conhecimento, mas, antes de tudo, reconhecedor de que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

Durante vários momentos de minha formação, ficou evidenciada a necessidade de organização de projetos que envolvessem os estudantes e a comunidade escolar. Em razão disto, desenvolvi ao longo de minha vida profissional alguns projetos com o intuito de inovação da prática escolar. No entanto, é importante ressaltar que a pedagogia de projetos não é considerada metodologia nova. A pedagogia de projetos surgiu com os defensores da “pedagogia ativa”. A exemplo deles, por exemplo, recorremos a John Dewey (1859-2010) que demonstra bem como a criação/execução de projetos no cotidiano escolar, especialmente no atual contexto, favorece a aprendizagem, visto que concebia a educação como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, e a escola aí, então, deveria representar a vida presente, tão real e vital para o aluno como a vida em casa, no bairro, na comunidade.

A necessidade de criação de projetos surge da reflexão das práticas cotidianas, quando percebemos a falta de envolvimento dos estudantes pela sala de aula em virtude da falta de contextualização e atividades que pouco oportunizam o protagonismo dos estudantes. Com isso, nos colocamos a pensar no nosso papel enquanto educadores à medida que contribuimos para manter velhas estruturas.

Assim, para envolver os estudantes como sujeitos protagonistas, penso que isso requer a mudança de algumas práticas, o que é possível por meio de projetos envolvendo os diferentes atores de modo a despertar o interesse e o comprometimento por parte dos envolvidos. Consoantes a estes pensamentos Leite (1996, p.32) destaca:

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer.

Para o professor Moran (2015), da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisador de mudanças na Educação, a tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada - que se mescla, hibridiza constantemente.

Figura 1: Nas metodologias ativas os jogos estão cada vez mais presentes ajudando o aluno na criação de estratégias frente à resolução de problemas.



Fonte: acervo pessoal da autora

A literatura sobre as metodologias ativas contempla projetos que destacam a aprendizagem enquanto participação ativa do sujeito,

que formula problemas e os resolve, produzindo hipóteses e soluções, demonstrando ainda que o professor pode e deve oferecer mecanismos diferenciados de aprendizagem, mediando os conhecimentos e as relações. Enfim, a metodologias ativas oportunizam ao professor condições de avaliação diária de seu trabalho, possibilitando a sistematização coletiva das atividades escolares.

Passemos, pois, ao compartilhamento de alguns desses projetos. Foi nesse intuito que durante a apresentação das minhas narrativas busco mostrar uma intencionalidade nas propostas capazes de provocar a abertura de outras descobertas na relação com os estudantes e as famílias de forma coletiva.

3.1 Projeto 1 - Alfabetização visual: uso da Língua de Sinais - LIBRAS

Este projeto foi idealizado a partir das necessidades encontradas em sala nas vivências com meus alunos. Em 2013, quando me foi confiada uma nova turma do 1º ano do Ensino Fundamental, Séries Iniciais, eu estava fazendo a leitura dos questionários informativos dos alunos, como sempre faço logo no início do ano letivo, para conhecer um pouco a história de cada um. Nesse momento, identifiquei que tinha um aluno especial com síndrome de Asperger. Atualmente esse distúrbio psiquiátrico é classificado pelo (DSM-5) como Transtorno do Espectro Autista (TEA) com graus diferentes (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Até maio de 2013, quando foi lançada a quinta edição do Manual de Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5), a síndrome de Asperger era entendida como

uma condição relacionada, mas distinta do autismo. É importante ressaltar que os diagnósticos em psiquiatria, em grande parte, seguem as recomendações do DSM e não deve ser diferente com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que é um novo distúrbio que substitui tanto o antigo Autismo quanto a síndrome de Asperger. Desta forma, podemos entender que a síndrome de Asperger passou a ser considerada uma forma branda de autismo.

No início do processo de alfabetização em sala, costumo fazer a apresentação do alfabeto com suporte da música, contação de histórias, jogos como aportes variados para apresentação da escrita aos meus alunos, mostrando como fazemos o uso delas no nosso cotidiano, acreditando que esse repertório lúdico contribui para a aprendizagem das crianças. Foi nesse momento que percebi que o meu aluno João¹ não respondia da mesma maneira que os seus colegas aos estímulos apresentados. Com o passar do tempo, senti em João uma dificuldade que me despertou a necessidade de uma metodologia e apoio diferenciados com jogos, músicas, contação de histórias para a aprendizagem de seu próprio nome.

Para o trabalho com a alfabetização, contamos com as orientações de Emília Ferreiro que sabiamente nos lembra:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante que dá lugar a muita reflexão e muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la.

¹ Faço a ressalva de que foi mantido o anonimato da criança.

É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação (FERREIRO, 2011, p. 49).

Aprendi ao longo de todo o período de minha formação que as crianças têm desenvolvimento diferentes e a nós professores cabe apenas respeitá-lo e estimulá-los. E, ao mesmo tempo, as inquietações tomavam conta de mim. Neste mesmo período, eu estava fazendo um curso de LIBRAS. Foi então que me perguntava sobre os motivos da escola adotar o ensino de LIBRAS somente quando tinha crianças efetivamente matriculadas com surdez ou deficiência auditiva.

Senti-me, pois, movida a desenvolver um projeto com as crianças, mesmo ouvintes, apresentando-lhes a Língua de Sinais, mostrando-lhes uma outra forma de comunicação, aquela que o surdo faz uso e que, portanto, nos revela uma outra referência de língua e produção cultural. Foi quando então decidi apresentar-lhes o alfabeto em LIBRAS. Praticamos juntos os sinais e, desta forma, passamos a usar outra forma de comunicação. Esta era também uma forma de trabalhar a inclusão, oportunizando que as crianças ouvintes se interessem e compactssem com as crianças surdas.

Então, todos os dias, quando chegávamos na sala de aula, fazíamos a nossa pequena “Roda do Boa tarde!” na língua de sinais, também na presença de músicas, histórias, realizando atividades escritas, reconhecendo e fazendo a correspondência das letras do alfabeto em LIBRAS.

Um certo dia, ao fazer a leitura do alfabeto, João, que inicialmente mostrava dificuldades com a aprendizagem do alfabeto em

português, começou a demonstrar interesse e me mostrou o seu nome em LIBRAS e também de outras palavras. Este fato reforçava a importância de nos reinventarmos para conseguir atender as necessidades dos estudantes. Em João, enxergamos o devir da sua própria construção escrita, onde o devir implica um encontro: “algo ou alguém não se torna si mesmo a não ser em relação com outra coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 1934, p.10). Isto é, o alfabeto passou a fazer sentido para João, algo se passava entre eles.

Deste modo, João foi sensibilizado, tocado por essa forma diferenciada de expressar-se. Assim, penso que o projeto permitiu acontecimentos inesperados não apenas ao estudante João, mas às demais crianças, pela língua de sinais.

Essa experiência com meu aluno João me faz pensar na intensidade que é a vida infantil e como ela percorre caminhos diferentes daqueles que nós adultos acreditamos ser o caminho correto ou idealizado, o qual insistimos em planejar. Percebi que própria criança encontra brechas nas estruturas rígidas de ensino e consegue aprender, ao seu modo, aquilo que ela mesma deseja aprender.

Contudo, mesmo com os desafios atuais, a escola continua sendo o espaço de potência para a vida se transformar, se humanizar, expandindo subjetividades e a proliferação de pensamentos.

Ou seja, a escola deveria estar menos preocupada em ensinar coisas aos outros do que em ajudar a encontrar o lugar onde o pensar do outro possa se fortalecer a si próprio, para que possa aprender por si o que ninguém pode lhe ensinar; a escola deveria estar mais atenta a deixar

que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é (KOHAN, 2010, p. 131).

Ainda no mesmo projeto, em prol de uma alfabetização significativa, continuei investindo nas tecnologias e nas artes, incluindo a música e a dança.

Então, resolvi preparar uma apresentação em Língua de Sinais e compartilhar com as demais turmas. A música escolhida pela turma para fazermos a apresentação musical foi “A Dona Aranha”, uma música que já faz parte do repertório infantil e da prática realizada no ambiente escolar. Na apresentação, as crianças a interpretariam em LIBRAS, associada ao uso do corpo e gesto como forma de comunicação. Assim, o desafio foi articular a inclusão da língua de sinais - LIBRAS no cotidiano das crianças ouvintes, cuja cultura está geralmente fadada ao papel e lápis.

O trabalho ocorreu no pátio da escola, os estudantes estavam com vestimentas pretas e luvas brancas como forma de fixar a atenção para as mãozinhas durante a realização dos sinais e especialmente demonstravam-se felizes com a atividade. A apresentação não só cativou os estudantes com deficiência auditiva e surdez, mas todos os que estavam presentes.

Saliento que o apoio dos pais durante a execução das tarefas oportunizou perceber que com poucos recursos físicos, e mais envolvimento dos estudantes, podemos fazer pequenos movimentos, grandiosos, na trajetória escolar de nossas crianças. Eis a seguir uma das imagens desse dia.

Figura 2: Apresentação dos alunos utilizando a Língua brasileira de sinais - LIBRAS.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Com este projeto, pude perceber que a alfabetização vai muito além do simples fato de aprender a decodificar letras. A mesma situação também remete ao próprio conceito de letramento, proposto por Magda Soares (2001, p. 47) no que se refere “[...] ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.”

Outro aspecto percebido nesta experiência trata-se da diversidade cultural que faz parte do nosso mundo. Destaca Emília Ferreira (2011) que muito falamos da diversidade biogenética de plantas e animais - que constitui um dos nossos mais prezados recursos e relações para o porvir - mas que nos esquecemos da diversidade múltipla e cultural entre humanos, algo pelo qual podemos prestar mais atenção nos momentos da alfabetização, por exemplo, já que ela pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade humana, histórica e atual.

3.2 Projeto 2 - A criação do *blog*

Com a realização do primeiro projeto, percebi que muitas experiências poderiam ser vivenciadas ao escutar o desejo das crianças, que tenho percebido cada vez mais conectadas às tecnologias de informação. Então, resolvi criar outro projeto: desta vez com a presença da informática associada à experiência do trabalho com as LIBRAS, o qual, a meu ver, funcionou para a criança João e seus colegas.

Dentro de um vasto repertório de aplicativos, escolhi construir um *blog*, oferecido pelo Portal Educacional como um recurso disponibilizado para alunos e professores para o acesso aos conteúdos digitais do material didático. O *blog* é um site informativo, uma ferramenta de comunicação que pode ser utilizado para fazer postagens entre amigos e familiares podendo funcionar como um diário online. Porém, esse recurso era pouco utilizado pelos professores na escola, mesmo sendo uma ferramenta tão explorada na sociedade.

O projeto com as ferramentas digitais permitiria também fazer um trabalho de conscientização das crianças para uso das tecnologias, pois como vimos em Alarcão (2011, p. 14), “[...] no tempo em que vivemos, as mídias adquiriram um poder esmagador e a sua influência é multifacetada, podendo ser usados para o bem e para o mal [...]”, especialmente as crianças que não estão preparadas para defender-se dos perigos a que estão expostas diante das tecnologias.

A criação do *blog*, que seria inicialmente um repositório de nossas experiências, passou a adquirir outras funções que foi o de explorar o potencial das crianças com sugestões de postagem e, em especial, promoveu a sua interação com seus familiares. Por exemplo, o vídeo e fotos da apresentação em LIBRAS, contado na experiência anterior, foi feito por um pai que alimentou o *blog*.

A experiência de criação do *blog* foi mais uma experiência de que com o envolvimento dos estudantes e dos pais, cumprimos com eficácia o que está previsto no currículo escolar, indo inclusive muito além dele, ao possibilitar que as crianças participassem e se apropriassem da ferramenta para construir algo, isto é, permitindo-lhes a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme proposto por Delors et al (1998).

Os alunos demonstravam interesse pelo processo, dando sugestões e pensando na solução de problemas; evidenciando, portanto, mais uma vez a importância das metodologias ativas nas práticas mediadas pelo professor em sala de aula. Com isso, pude verificar que sendo os estudantes protagonistas, as postagens geraram muitas aprendizagens, trocas de informações e experiências que contribuíam para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes com atividades planejadas na escola e para a casa.

Um dos objetivos em relação à aprendizagem da leitura e escrita era mostrar o sentido da escrita para as crianças, pois a alfabetização compreende saber usar a tecnologia da escrita dando sentido ao seu uso nas ações diárias. As crianças queriam participar, mas para isso era necessário utilizar a escrita

para fazer a postagem na página do *blog*. Então, utilizei as nossas aulas de informática para a realização das leituras de textos online, onde trabalhávamos os conteúdos da apostila digital.

No decorrer desse trabalho, percebi um interesse maior pela leitura quando estávamos na informática, pois produzíamos juntos os textos e conteúdo para serem postados no *blog*, diferente de quando estávamos em sala de aula de aula.

O *blog* acabou se tornando uma estratégia que impulsionou a aprendizagem da leitura e escrita. Ficou nítido para mim, naquele momento, que o interesse que eles tinham em se comunicar através das postagens era muito maior. E a alegria se intensificava quando a publicação de algo importante para turma era comunicado às famílias via *blog*.

Ele funcionava como um diário online da turma: toda semana fazíamos postagens de pequenos textos, fotos e imagens das atividades realizadas em sala. Exemplo disso é a imagem de uma página do blog comunicando as famílias de passeio tão esperado pela turma e que o mesmo estava se aproximando: “Passeio na Cia dos Bichos”. É possível observar na Figura 3 alguns comentários das crianças enfatizando sua empolgação pela ida ao passeio.

Figura 3: Página do blog da turma, com a divulgação do local do Passeio.



Fonte: acervo pessoal da autora

No decorrer dos anos de estudos percebi uma consciência crescente da importância da educação básica e do mais básico na educação: a alfabetização. Em seu livro “Com todas as letras” (2011), Emília Ferreiro enfatiza que há a necessidade de compreendermos a importância de mais sujeitos terem a sua capacidade de dizer-nos por escrito sobre quem são, para manter a diversidade cultural.

Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que possa colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 2011, p. 55)

No decorrer do trabalho foi interessante observar os grupos produtivos com diferentes saberes que eram formados afim de um ajudar um ao outro a escrever o que queria publicar. Essa relação de aprender junto, conforme estudos realizados em alfabetização, é uma

maneira poderosa de auxiliar nos processos de alfabetizar, quando levado em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Além disso, pesquisadores de diferentes áreas nos revelam que os agrupamentos em sala de aula são potentes. Em 1930, o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) já chamava a atenção para a importância da interação entre a criança e o professor e entre a criança e os colegas em situações de aprendizagem. No livro *A Formação Social da Mente* (1991), Vygotsky afirma que o bom aprendizado foca o potencial que o aluno pode desenvolver com a ajuda de outros. Trabalhar em grupo, então, não é apenas importante, mas fundamental para algumas crianças.

3.3 Projeto 3 - XBOX 360 KINECT

XBOX 360 Kinect é um jogo de vídeo game que permite que os jogadores se movimentem sem o uso de controles para jogar. Este projeto foi realizado com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que, de acordo com os referenciais em educação da época, era a fase onde o processo de alfabetização se conclui (embora saibamos que cada criança tem seu tempo e o mesmo necessita ser respeitado). Esse jogo é um recurso tecnológico de interesse dos alunos e pode ser praticado individualmente ou em grupos.

O jogo XBOX 360 Kinect é um jogo eletrônico que possibilita a interação com a criança através de músicas e movimentos corporais. A plataforma possui um dispositivo de percepção e atuação na qual os movimentos do jogador são captados de modo a serem reproduzidos dentro do jogo. A própria criança

seleciona a música e o ritmo do qual deseja brincar.

No início do ano, os estudantes, durante a aula, demonstravam euforia e interesse por este jogo, combinando de ir à casa daqueles que tinham o mesmo. Era frequente, pois, o interesse dos grupos pelo jogo e as músicas dele. Então, estabelecemos o acordo de trazerem para sala de aula o jogo na escola para que apresentassem a mim e aos colegas. Foi fantástica a motivação das crianças ao saber da oportunidade de trazê-lo para escola. Mais incrível ainda foi a presença do jogo na sala, momento de exposição dos estudantes para me apresentarem o jogo, suas regras etc.

Nessa relação, os sujeitos vão aprimorando a construção do conhecimento, posto que é na relação com o outro, numa prática comum mediada pela linguagem, que o homem se constitui como sujeito. Intrínseco a este pensamento, temos a observação de Alarcão (2011) quanto ao conhecimento que se tornou e tem de ser um bem comum e, portanto, a aprendizagem, ao longo da vida, um direito e uma necessidade.

Depois da exposição dos estudantes, pude perceber que a presença do jogo era uma possibilidade para exploração dos conteúdos matemáticos. Após um cuidadoso planejamento, pudemos criar novas regras para o jogo, além de resolver situações problemas a partir do mesmo.

A experiência com o jogo possibilitou aos alunos irem além do registro de cálculos no caderno, favorecendo o raciocínio lógico, pois o jogo compreendeu também a extensão do corpo como linguagem, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social

da turma. Nesta e noutras experiências com projetos, pude “viver” uma orientação de Aragão, Ferreira e Prezotto (2012, p. 95):

É durante a relação dialética que o professor vai se constituindo e, diante disso, tem um papel importante para que a escola não se torne fechada e isolada da vida. É de extrema importância que o educador faça com que seu local de trabalho seja um local imbricado de significados.

Figura 4: Registro da aula na qual os alunos estão interagindo com o video game.



Fonte: acervo pessoal da autora

Foram em momentos como este que percebi que a escuta sensível às crianças é necessidade vital para se conseguir realizar um trabalho significativo. Contudo, não basta criar projetos, mas conhecer o interesse das mesmas, envolvê-las e adaptar o currículo a estas experiências. Com isso, outros professores se envolveram ao projeto, fortalecendo o potencial criativo das metodologias ativas e os recursos da escola que, por sua vez, passou a ser cada vez mais prazerosa para as crianças e famílias.

Tais experiências remetem ainda ao saudoso Paulo Freire (2017) ao afirmar que quem

aprende, ao aprender, nos ensina: é uma dobra que permeia as relações no nosso cotidiano. Sendo assim, acredito que foi ouvindo e observando atentamente as falas das crianças que consegui me aproximar das suas necessidades e das suas expectativas em relação às suas aprendizagens na escola. O olhar sensível às possibilidades de aprendizagens outras - que não sejam aquelas apenas determinadas pelos livros e/ou materiais didáticos - surgem quando o professor é capaz, na relação dialógica, de refletir sobre suas práticas, costurando seus conhecimentos aos saberes de seus alunos numa trama constante de novos sentidos e significados.

Figura 5: Os desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias



Fonte: acervo pessoal da autora

Considerações finais

Desejei com o relato dessas experiências apontar, a partir dos projetos, a presença das metodologias ativas como processos relevantes no percurso de criação, priorizando um envolvimento maior das crianças, permitindo favorecimento de sua aprendizagem

com essas experiências no seu próprio ritmo e necessidade, junto aos outros, em grupos e projetos mediados pela professora. No entanto, as estratégias não seriam possíveis se eu não enxergasse o potencial das crianças. Foi no convívio com elas, no nosso cotidiano escolar, que pude perceber outros movimentos possíveis de serem construídos, novas relações de aprendizagem em sala de aula que me impulsionaram a produzir novas formas de produção de sentidos.

A minha busca constante pela formação profissional se tornou um desejo que colaborou para o desenvolvimento e a reflexão das minhas ações em sala de aula, na articulação de novas estratégias na organização das aprendizagens focadas no desenvolvimento integral do meu aluno, buscando formá-lo como sujeito ativo, constituindo uma relação com o outro, de alteridade e empatia.

Estes projetos tiveram origem na afetividade e amorosidade que sempre conduziram a minha postura como professora. Nesse sentido, as cartas de Paulo Freire (2001) sempre foram um guia luminoso, as quais destacam as ações feitas pensando na humanização das relações, o carinho e cuidado em ouvir os alunos que, fazendo-me refletir sobre a minha história de docência no meio familiar, às minhas professoras que também cultivaram o afeto e sensibilidades e, conseqüentemente, sobre a minha formação continuada, permitindo conceber que é na relação comigo mesma, e com o mundo, que me constituo.

Como tentei apontar, as artes, a perspectiva lúdica, as tecnologias de informação e a inclusão da língua de sinais LIBRAS, não precisam ficar fora da sala de aula, visto que fazem parte da multiplicidade cultural-atual

que vivemos. Nesse sentido, importante ratificar a atuação do docente no trabalho que se desenvolve junto às crianças, visto que somos produtores de nossa história, o que me traz à memória, ainda, ao pensamento de Alarcão (1996, p. 177):

Ser professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização do serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

No entanto, sem a escuta sensível ao interesse das crianças, esse processo de autoformação dos professores se torna, parece-me, incompleto. O desenvolvimento de nossa força humana só pode ser alcançado conjuntamente.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva do professor: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAGÃO, A.M.F. . Constituição da reflexividade docente. Índícios de desenvolvimento profissional coletivo. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Educar, investigar e formar: novos saberes**. 1. ed. Aveiro: UA - Editora, 2014, v. 1, p. 198-213.
- ARAGÃO, A.M.F. ; FERREIRA. L.H. ; PREZOTTO, M. . Imagens da docência: pensar a formação reflexiva do professor a partir das narrativas dos alunos. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco Evangelista; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Narrativas que nos transformam: o que contam os educandos?**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2017, v. 1, p. 99-134.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei n° 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins, 2010.
- _____. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959a.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34,1992.
- FERREIRA, C.R. **Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola**. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro, Graal, 1982, pp. 89-101.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. **Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- KOGAN, Omar Walter. **Vida e Morte da infância, entre o Humano e Inumano**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p. 24-33, 1996.
- JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
- MORAN, JOSÉ. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. [Coleção Mídias Contemporâneas Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Claudia Roberta; FERNANDES, Carla
- Helena. Narrativas pedagógicas e memoriais de formação: escritas dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SERODIO, Liana A.; PRADO, Guilherme do V. T. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOLIGO, Rosaura. **Pipocas Pedagógicas**. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2019/01/10/pipocas-pedagogicas-para-degustar/> Acesso em 28/06/2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

O devir-criança como trama no processo de pesquisa

Tabta Rosa de Oliveira [1]

Resumo: O artigo propõe pensar o tema devir-criança como atravessamento no processo de pesquisa. Inicia justificando a escolha da narrativa na perspectiva da bio:grafia (PRADO, REIGOTA, 2008) e tenciona deslocamentos de escrita como forma de trazer à tona a personagem conceitual menina que roubava crianças, costurando assim, possibilidades de encontros em devir. Nesta composição e para acrescentar camadas de reflexão deste cotidiano vivido da pesquisa, adicionou-se o ato de bordar as fotografias das memórias de infâncias num processo de urdidura que entrelaçou as cenas das narrativas e os autores de apoio deste recorte da pesquisa *Costurando Memórias: experiências com cotidianos infantis* em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Palavras-chave: Devir-criança. Bio:grafia. Bordado.

Becoming-child as fabric in the research process

Abstract: The article proposes a reflection about the theme of becoming-child as a crossing in the research process. It starts by justifying the choice of the narrative from the perspective of biography (PRADO, REIGOTA, 2008) and develops the critical arguments to bring up the conceptual character girl who used to steal children, sewing possibilities of encounters in becoming. In this composition and to add layers of reflection to this everyday experience of research, the act of embroidering the photographs of childhood memories in a sewing process that interwoven the scenes of the narratives and the supporting authors of this section of the ongoing research of the Master Program in Education at the University of Sorocaba, Sewing Memories: experiences with children's daily lives.

Keywords: Becoming-child. Bio-graphy. Embroidery.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISO). E-mail: tabta@costurandomemorias.com.br.

O ÁLBUM BORDADO

A criança que eu fui um dia mora
 Dentro desse adulto que eu me tornei
 Na mesma gaveta onde eu guardo os
 “Para de sonhar, leva a vida a sério”
 E ela representa tudo o que eu quis ser um dia
 Mas, parei de sonhar e levei a vida a sério
 Sim!! Exatamente como me disseram pra fazer
 Mas ao contrário de mim, ela nunca desiste
 Ela insiste em me fazer sorrir
 Essa criança não marcou hora na minha agenda
 lotada de desculpas
 Não pediu licença, simplesmente abriu a porta
 e veio me visitar
 E como quem fala
 Ei! Você não tá mais de castigo
 Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu
 já ouvi
 Você quer brincar comigo?
 (CASTRO, 2017)

Como na poesia de Alan Castro, a criança que fui um dia, também veio me visitar. Ela me tirou da rotina, me bagunçou, me chamou para brincar. Me fez refletir quem sou, que era, quem seria, quem ser(ia) e me pediu para res(pirar), para voltar a sonhar. Ela me chamou ao vento, me fez sentir a brisa, fez habitar-me. Ela me fez olhar para minha infância, mas também me fez ver as infâncias. A minha filha, as crianças ao meu redor, as crianças de perto, as crianças de longe, as crianças na cidade. Me fez enxergar os muros, as ausências, os isolamentos e pediu: vem brincar!

Este movimento em devir atravessou a pesquisa em andamento: *Costurando Memórias: experiências com cotidianos infantis*¹, a qual escolho trazer aqui como um recorte para pulsar reflexões sobre o devir criança de uma

1 Nome provisório da pesquisa de mestrado em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba.

pesquisadora e suas dobras, a partir da escolha de escrever uma bio:grafia (PRADO, REIGOTA, 2008).

Para não só produzir um relato da minha infância, mas fazer desta narrativa exploratória um encontro em devir criança, propus bordar minhas fotos infantis para auscultar as histórias e tirar delas acontecimentos.

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIM, 1987, p.37).

Neste processo, de buscar a chave, compus um álbum que reúne duas propostas: bordado e fotografia. Os bordados fizeram composição à pesquisa num processo de foto-escrita-experimentação (ROMAGUERA, WUNDER, 2016, p.133). Além de acentuar a mensagem que suspendia nas fotos, ele movimentou a escrita e produziu contornos. Criou intervalos, espaços, vazios para pensar sobre leituras, pensar sobre e com a pesquisa e seu entorno (DALMASO, 2017).

Os acontecimentos lembrados provocaram um encontro com uma personagem conceitual (DELEUZE, GUATTARI, 1992) que apresentou nas próximas linhas e que provocou uma terceira coisa, como assim descreve Walter Kohan (2004) em diálogo com Giles Deleuze e Claire Parnet (1988):

Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade

cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15). Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo (KOHAN, 2004, p.59).

Escolho transitar entre narrativas, em primeira e terceira pessoa, para deslocar o olhar, perceber outras perspectivas. Me distancio num processo reflexivo para ser lida e (in)compreendida por mim e pelo outro como nos diz Marcos Reigota e Barbara Prado (2008). Narro o que por muito tempo foi esquecido: minha infância, minha relação com a natureza e com as crianças. Estes pequenos relatos, “restos” das minhas memórias como diria Nilda Alves (2000), trazem à tona gestos que compõem minha história de vida, minha construção de identidade, de cultura e de expressão política (PRADO, REIGOTA, 2008). Ao rememorar estes momentos, não só registro unidades cronológicas, pontos da minha biografia, mas ponho em prática, nestas idas e vindas de se fazer lembrar, o que Michel de Certeau nomeia “uma arte de fazer pensar” (2012, p.156).

Abro então, meu álbum e faço o convite “Senta, que lá vem história”, buscando nas referências infantis, de um quadro do programa Castelo Ra Tim Bum (1994), este momento de atenção brincante e aberto a curiosidade.

A menina que roubava crianças

Tabta² gostava de brincar. De boneca, de casinha, de vestido com lençóis, de esportes radicais. Gostava quando

seu pai propunha bagunça nas noites em que ficava sozinho em casa com ela e seus irmãos. Gostava de subir em árvores e brincar de 'lutinhas', e principalmente amava viajar apertada no carro com seus dois irmãos no banco de trás, para qualquer lugar deste Brasil afora nas férias da família.

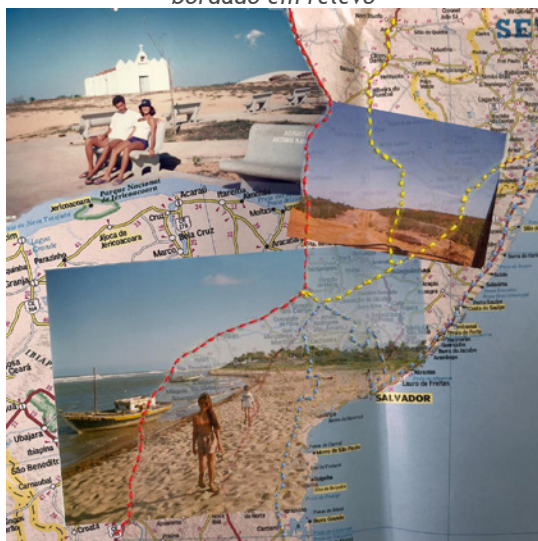
Nessas aventuras, pôde conhecer parques nacionais, chapadas, e muitas reservas ambientais; foi para o Pantanal, navegou pelo rio Parnaíba quase no Maranhão, atravessou estradas vazias, conheceu praias paradisíacas, foi ao Sul e quase ao Norte. No parque das Sete Cidades no Piauí, viu inscrições de povos originários, no alto dos Cânions do Sul avistou o horizonte e ao fundo o mar dos grandes paredões de Torres. Sentiu frio no Sul, no acampamento dos pampas e muito calor no Tocantins. Experimentou o ar seco de Brasília, contemplou os campos dourados do Jalapão, passou na Estrada Verde da Bahia antes de ser construída, foi à Imbassai no Norte deste mesmo estado, antes da invasão imobiliária. Vivenciou muitas histórias em estradas de terra, e tem a lembrança querida de sentar-se na praça central de Tatajuba/Ceará e esperar o almoço ser morto e cozido, afinal a galinhada precisava ser encomendada ainda na chegada ao lugar. Este convite do tempo ralentado traz memórias de momentos de contemplação ao lado do seu pai que sempre que podia, ensinava as suas crianças o sabor do momento presente.

Ela poderia contar inúmeras histórias como esta, mas o que cabe aqui, é dizer o quanto esta experiência familiar das cruzadas de carro pelas estradas deste Brasil, trouxeram a ela a intimidade com os Brasis, com os biomas brasileiros e a fizeram amar as belezas deste imenso país.

Pode parecer, ao descrever tantas viagens, que esta família era abastada. De certa forma sim, mas não numa perspectiva econômica. Era rica em saber o valor da simplicidade de investir não em bens ou

2 A fonte Courier em itálico indica os textos nos quais produzo narrativas livres em terceira pessoa.

Figura 1 - Composição de fotos de infância com bordado em relevo



Fonte: da autora, 2020

coisas, mas em experiências. Os pais dessa menina, optaram desde o começo por apresentar aos filhos, o mundo, da forma como poderiam, num carro, numa barraca, num Brasil. Ela não saiu para fora, não foi à Disney, nem conheceu a Europa. Ela conheceu os Pampas, a Caatinga, a Mata Atlântica, o Cerrado. Mergulhou com os peixes, em águas cristalinas e frias de Bonito, e em águas mornas nas grutas da Chapada Diamantina. Dormiu juntinho apertado para não sentir frio, dormiu na rede no Pantanal. Experimentou bode no interior de Pernambuco e não gostou, comeu carne de sol com macaxeira e se esbaldou. Comeu tapioca, antes de virar moda no Sudeste, e ainda prefere muita farinha a qualquer comida internacional contemporânea.

Seu lugar preferido no mundo, agora que conhece além das fronteiras, ainda é a Janela do Céu em Ibitipoca, Minas Gerais. Um parque estadual, que guarda belezas naturais e muitas memórias destes momentos de encontro familiar e que, para ela, sempre

será um lugar que cheira canela e tem gosto de amora silvestre.

Faço uma pausa nesta viagem, para contar os afetos que estes blocos de infância (DELEUZE, PARNET, 1988), postos neste deslocamento em terceira pessoa provocaram frente à escrita desta narradora-personagem, que transita neste movimento dentro e fora da sua história.

Interessante perceber que quando comecei a narrar, me apeguei ao ponto da trama que aproximava das crianças, porque achava que este era o ponto que “importava” para a pesquisa e quase esqueci de contar as experiências de viagem que, ao observar em outra perspectiva, mostram o quanto todas essas aventuras explicitam as minhas motivações tanto práticas como teóricas, como evidência Schomer:

As lembranças que todos têm de onde vieram, moldam seu sentido do “eu” e, dessa forma, afetam as maneiras como constroem suas vidas. Ademais, as histórias de vida são “narrativas exploratórias” que desempenham papel crucial na vida cotidiana. Na verdade, as histórias podem ser usadas para explicitar as diferentes motivações e trajetórias de vida, mas também como evidência do processo de auto avaliação implícito na narrativa auto-biográfica (Schomer, 2006, p.103).

Quando iniciei minha narrativa exploratória, não imaginava que tantas efervescências aconteceriam ao recontar esta história. Abro, pois, mais espaço, para a reflexão de um cotidiano ordinário e nômade, da família que, nos meses de julho, nos feriados e quando podia, vivia a aventura de ser de qualquer lugar. Sem saber onde iria dormir, onde seria o próximo ponto e quem seriam as pessoas que conheceriam.

Como percepção identitária me colocava na posição de comum, não era a mais inteligente da turma, mas buscava ser, também não era a rebelde, respeitava as ordens e de certa forma, caminhava sempre na linha. Não era nem rica, nem pobre, tive uma infância “normal, pois para mim até então, esta normalidade não parecia trazer nenhuma novidade. Mas ao ser atravessada por Marcos Reigota (2008), Bárbara Prado (2008) e Nilda Alves (2000) pude compreender o quanto este ordinário, este cotidiano vivido (re)produz velhos e novos aprendizados, cria assim fluxos, como Carlos Ferraço e Nilda Alves (2018) colocam, ao “pensar o cotidiano sempre no plural, como fluxos, com redes em permanentes tessituras de devir, fluidas e abertas ao acaso, impossíveis de serem contidas ou representadas em suas potências e complexidades” (p.56), podemos transver muitas e outras possibilidades.

Nesta fluidez e certa de que ao contar a minha história, não somente revelo, para mim, fatos relevantes que me fizeram ser quem sou, mas absorvo as palavras de Marcos Reigota e Bárbara Prado (2008) que afirmam o quanto é importante enfatizar o potencial pedagógico e político de dar visibilidade às práxis cotidianas tanto para a elaboração de políticas públicas quanto de processos de formação de profissionais. Mergulho na canção de Milton Nascimento (1981), e “[...] longe do meu lugar”, me torno “eu, caçadora de mim”. Olhando de outros pontos de vista, aprecio o que Michel de Certeau (1994) nomeia, “paisagem”, e avisto do alto “a miniatura de um quebra-cabeça onde faltam muitas peças” (CERTEAU, 1994, p.38). Sendo que cada vez que vasculho entre as peças encontro mais um pedacinho importante da minha trajetória.

Parecia que já tinha narrado o suficiente sobre as viagens. Pois colhi destes fatos, importantes atravessamentos sobre minha relação com a natureza e com este país, mas este deslocamento de escrita, revelou outros pontos, outras peças que precisavam ser encaixadas no quebra-cabeças da minha história. Assumo então, como Bárbara Prado (2004) descreve, um “olhar viajante”. Um olhar que foi moldado, não apenas com esta pesquisa e os aprendizados adultos, mas que foi lentamente esculpido na infância desta pesquisadora. Pois, ao refletir sobre estas memórias percebo o quanto as viagens me ensinaram a ter uma atenção ao cotidiano, uma abertura ao acontecimento, como assim descreve a autora:

Assumindo o olhar viajante, que faz seu caminho ao caminhar e que faz de cada momento uma nova descoberta. Cenas do cotidiano que a um olhar desatento poderiam ser corriqueiras e por isso desprovidas de valor, ganham luz e pessoas comuns ganham voz; através das narrativas saltam do seu meio para serem reconhecidas e compreendidas em um contexto ampliado (PRADO, 2004, p. 87).

Reconheço hoje, não só a minha história, mas as dobras destas experiências e me animo a desfiar outros contos ordinários desta família que tinha rodinha nos pés.

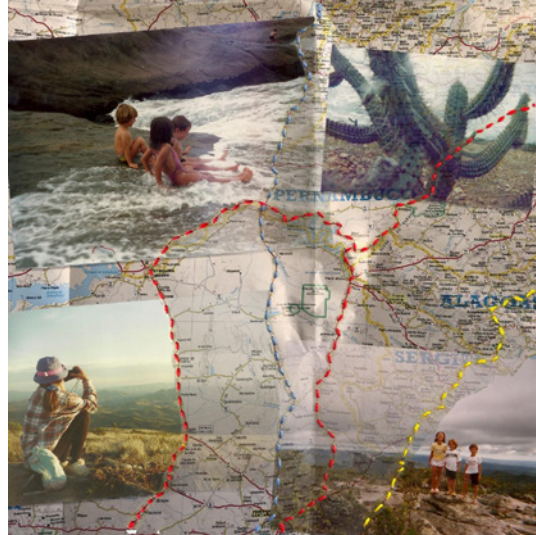
Era julho de 1994, eles viajavam pelo Nordeste do Brasil, a proposta era percorrer a BR101 e adentrar nas praias da Paraíba, Pernambuco e Alagoas, todas sem posto certo para parar. Com um mapa na mão, as crianças no banco de trás, brigavam pelo posto de navegador. Olhavam curiosas para as estradas e seus veios, o que será que havia naquelas cidades de nomes estranhos? Paripueira, Cabedelo, Pitimbu, numa dessas cidades se perderam na noite em que o Brasil se consagrou tetracampeão da Copa do

Mundo, em 1994. Enquanto todos estavam recolhidos às suas televisões, ansiosos pelo momento do grande grito. Os pais daquelas crianças, estavam alertas pois já era hora de se recolher, buscar um espaço para dormir e rodavam sem sucesso, já noite, sem encontrar uma pousada, um camping ou algo que pudesse os abrigar.

Aflitos e conflitos entre eles, os pais não deixavam enunciar a tensão e usavam da locução do rádio, da agitação dos pênaltis, como estratégia para manter a calma no ambiente no carro. Foi no grito de "é tetra", enquanto ouviam estarecidos a celebração naquela pequena cidade, que o pai ao conversar com algumas pessoas num barzinho, encontrou uma casa para alugar e dormir nesta noite inusitada. Para a menina, foi a melhor copa de todos os tempos, e ouvir pelo rádio trouxe a ela uma experiência única, sensorial. Ela lembra, bem mais deste dia, do que de muitas outras copas.

Outros fatos históricos perpassaram essas viagens, um deles: a implementação do Plano Real, em julho, de 1995. Este fato, foi cenário da passagem da família pelo interior do Nordeste. Entre Juazeiro e Petrolina as duas moedas se confundiam, na lembrança daquelas crianças, uma troca monetária era marcante: só era preciso uma nota de um real para comprar a novidade infantil: o Kinder Ovo. E sempre que podiam, pediam para fazer este cambio, a nova nota verde versus o chocolate com surpresa.

Figura 2 - Composição de fotos de infância com bordado em relevo



Fonte: da autora, 2020

Também é lembrança das passagens na divisa entre a Bahia e Pernambuco, o Hotel "chique", que mesmo com as constantes reclamações do pai que dizia: "a diária de cinquenta reais é muito cara". Ainda sim, o hotel era o escolhido para acolher a família com três crianças. Dormir num quarto grande com muitas camas e ar condicionado era um luxo que poucas vezes eles tiveram em suas andanças por aí. A estátua de Padre Cícero e a ponte do Rio São Francisco ficavam menores frente as brincadeiras infantis neste quarto especial.

A minha família, como podemos ver nestas narrativas, percorreu muitos espaços. Para além da geografia, as viagens ensinaram àquela menina, que o cotidiano vivido podia ampliar o que se aprende nas escolas. A menina vivia a paisagem da caatinga enquanto estudava geografia; observava os

movimentos de ocupação urbana e o crescimento da exploração turística nas cidades onde antes não havia nada. Ao visitar e revisitar os diferentes espaços, percebeu as mudanças in loco e não apenas pelos livros.

Retomo o plano em primeira pessoa, para adentrar mais profundamente nas questões *prácticateoriaprática* com Alves (2003) e mergulho numa escrita que assume a junção de palavras para descosturar as marcas do meu processo escolar. Como a autora esclarece neste trecho:

[...] tem, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como "pares" mas opondo-se entre si (ALVES, 2003, p.2).

Percebo que este modo hegemônico de pensar está tão enraizado no meu processo de escolarização que foi necessário aprofundar minha própria bio:grafia para perceber estas cicatrizes na/da/com a minha história. Aprender com/ nos/ dos cotidianos (ALVES, 2003) é perceber a vida, é entender este constante fluxo de aprendizado que não tem hora, nem lugar para acontecer. É abraçar as oportunidades e contemplar o horizonte. Quando criança, isto foi muito possível para mim, por isso reflito no quanto estas vivências infantis impactaram a construção da pessoa que hoje sou. A criança que fui, aprendeu a olhar e realmente avistou o horizonte em muitos formatos, seja enquanto subia os montes nas muitas trilhas pelas quais passou, seja nas praias desertas que teve o privilégio de desbravar, ela viu muitos horizontes e aprendeu a enxergar além. Este foi o seu

cotidiano vivido, assumido aqui não apenas por metáfora ou licença poética, mas como experiência de uma família que não didatizava o olhar e que permitia que todos tivessem a liberdade e o prazer de desfrutar do cotidiano oferecido nestes momentos.

Para produzir um relevo de bordado neste ponto, trago as palavras de Freire (1989) apresentadas na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, onde narrou suas memórias de infâncias para adentrar o conceito de leitura do mundo:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de 'ler' o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós à sua sombra brincava e em seus galhos mais doces à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 1989, p.9).

Neste fragmento de texto, o autor não só apresenta o ato de ler o mundo, mas também coloca a importância de seus pais neste processo, como discorre no texto a seguir:

Mas, é importante dizer, a 'leitura' do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do

meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra (FREIRE, 1989, p.10).

Na companhia destas reflexões que pulsam nesta escrita-viagem, com a participação da minha família neste meu processo de entendimento do mundo, retomo o conto da menina que contemplava o horizonte e tinha paixão por crianças.

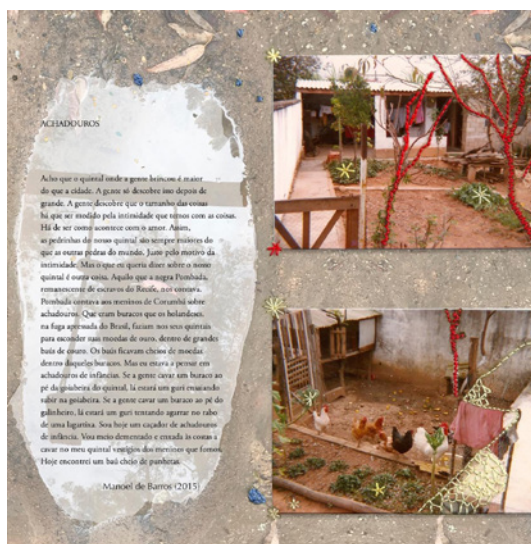
O quintal da menina, era uma extensão das aventuras de viagem, tinha horta, árvores frutíferas, galinheiro e por um tempo até patinhos. Era um quintal digno de Manoel de Barros (2003), aquele que tinha mesmo suas medidas medianas, mas que parecia maior que a cidade.

Ela também circulava pela cidade, caminhava para ir à igreja, andava de moto para fazer aulas de balé na oficina Grande Otelo, fazia visitas ao Zoológico da cidade, e se lembra com carinho do parquinho na clareira do Parque Chico Mendes. Sua memória não lhe mostra exatamente como era este parquinho, mas toda vez que retorna àquele espaço, fica curiosa para saber: por que não há mais aquele parque na clareira? Neste parque essa menina relembra momentos importantes de conexão não só com a natureza, mas de atravessamentos com a natureza. Foi lá que ela participou do seu primeiro concurso de poesia, foi lá que ela chorou ao perceber que as plantas morriam, e não de morte morrida, mas de morta matada... foi lá que ela teve momentos marcantes de reflexões com a natureza.

Fora de seu quintal, poderia se encontrar Tabta sempre em volta de crianças. Quando pequena, adorava pegar nas mãos dos menores como apoio para que aprendessem a andar. Conforme foi crescendo se candidatava a carregar todos os bebês que passassem pelo seu caminho. Por isso, recebeu como apelido, "a menina que roubava

crianças". Sempre que possível, lá estava ela a carregar os bebês. Dava aulas para os pequenos nas comunidades que participava. Poderia ter sido babá, professora, enfermeira, amava estar com as crianças.

Figura 3 - Composição de fotos do quintal da autora com a poesia Achadours de Manoel de Barros (2015)



Fonte: da autora, 2020

Um dia, um professor lhe apresentou outra paixão, a arte. Por anos as aulas de artes foram as suas preferidas, daí veio o interesse por design e, no fim do ensino médio ela ingressou no curso de Desenho Industrial com habilitação em Projeto de Produto e por um tempo chegou a esquecer as crianças.

Já na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em meio a tantas aulas de desenhos e projetos, não é que ela encontrou uma professora que a encaminhou para um trabalho com crianças? Era uma pesquisa científica: O Processo de Formação de Imagem e o Acesso ao Aprendizado no Ensino Fundamental (2001).

De novo, lá estava ela as voltas com a infância. Passava tardes numa ONG, numa pesquisa participante, dando aulas de reforço escolar para alunos do ensino fundamental.

Figura 3 - Composição de fotos da menina que roubava crianças



Fonte: da autora, 2020

Neste mesmo período, deu outras oficinas para crianças e, ao vasculhar seus baús, reencontrou registros destes momentos que a fazem bem lembrar. Passou o tempo, a menina terminou o curso, ingressou no mercado de trabalho, e se esqueceu deste cordão colorido que sempre costurava histórias faceiras e leves com as infâncias.

Passou a trabalhar no mercado de moda, a criar coleções em escala, a visitar outros países, conceber estratégias que pudessem fomentar a venda, quase não tinha tempo para outra coisa que não fosse o trabalho, o mercado, o consumidor. Estava levando a vida a sério, como bem conta a poesia da epígrafe: parei de sonhar e levei a vida a sério, Sim!! Exatamente como me disseram pra fazer (CASTRO, 2017).

Retomo à epígrafe para fechar este trecho e dizer que foi preciso um outro acontecimento, um outro movimento em devir, o encontro mãe e filha para que a menina que roubava crianças florescesse novamente na vida desta pesquisadora que até então estava levando a vida a sério. Mas deixo estas pontas soltas e retomo o cordão colorido da minha infância para costurar reflexões do devir criança no processo de pesquisa.

O mapa bordado

Na atemporalidade do encontro com a família de rodinha nos pés percebi acontecimentos múltiplos: a descoberta do horizonte, os aprendizados vividos pelo caminho, a intimidade com a natureza. Alguns destes marcos eram imperceptíveis para mim, outros eram apenas memórias do vivido (BENJAMIM, 1987). Mas o processo de entrelaçamento das narrativas e dos contornos pespontados instauraram uma nova relação com minhas histórias, e o devir criança.

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, 1997, p. 19).

Neste encontro extrai partículas, pulsos que se desdobram na pesquisa em andamento. O mapa das viagens, objeto cobiçado pelas crianças das narrativas e presente nas montagens das *fotomemórias* apresentou não só os relevos dos caminhos, mas a importância do percurso, da estrada.

O que diferencia a criança do adulto é que este prefere mapas que indicam os percursos a seguir, localiza onde está, decide aonde quer chegar, compra o mapa com roteiros já delimitados e migra de um lugar para o outro. criança cartografa em viagem, prefere a viagem. Os lugares, ela os localiza na sua carta, assinalando seus conhecimentos e movendo-se pelo produto de encontros e acasos, afetos-criança. Produz a si mesma (CECCIM, PALOMBINI, 2009, p.308).

O entendimento da pesquisa como uma estrada, como um percurso cheio de curvas, lombadas e possibilidades de ramificações não era uma possibilidade compreendida no início do meu percurso dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação. Foram os afetos dos encontros com a menina que reverberam estas possibilidades de uma postura viajante, que percebe com seu corpo cada curva, vibra com as lombadas, observa pelas janelas, se perde no horizonte, cartografa. Adiciono aqui as palavras de Ricardo Ceccim e Analice Palombini (2009) para dar um laço neste artigo “um devir-criança é uma atividade cartográfica, produto das potências de afetar e ser afetado, mesclar ‘real’ e ‘imaginário’ como realidade atual” (CECCIM, PALOMBINI, 2009, p.308).

Continuo neste caminho afetando-me, bordando e cartografando, não só as minhas memórias, mas os eventos de brincar em que esta pesquisa em andamento se propõe a desvelar. Deixo fios soltos como possibilidades de caminhos para um outro costurar.

Referências

ALVES, N. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. Disponível: www.bliotcadominiopublico.com.br. Último acesso em 12 de jun. 2020, v. 29, p. 0972009, 2000.

_____. N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/ com os cotidianos. *Revista Teias*, v. 4, n. 7, p. 8, 2003.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. **A imagem de Proust**. Em *Obras escolhidas*, v.1 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986, pp. 36-49.

CASTRO, A. **A criança que fui um dia**. Reverb Poesia. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/FaW8-qmlCol> Acesso em 12 jun. 2020.

Castelo Rá Tim Bum, TV Cultura, 1994.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CECCIM, R; PALOMBINI, A. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009.

DALMASO, A. et al. **Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

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

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.

FERRAÇO, C. E; ALVES, N. **Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a força das multiplicidades acasos, encontros, experiências e amizades. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não**, p. 41-65, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.

KOHAN, W. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.

PRADO, B et al. **Educação ambiental no cotidiano de escolas rurais de Itapetininga: a recuperação de matas ciliares**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2004

REIGOTA, M.; PADRO, B. (orgs.). **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 8)

ROMAGUERA, A. WUNDER, A. **Políticas e Poéticas do Acontecimento: do silêncio a um risco de voz**. Revista Brasileira de Estudos da Presença [Brazilian Journal on Presence Studies], v. 6, n. 1, p. 124-146, 2016.

SCHÖRNER, ANCELMO. **O movimento pela “obra” e os moradores em movimento: pedagogia cotidiana no morro da pedra**. Jaraguá do sul (SC): 1998-2003. In: Colóquio: Filosofia e Educação: desafios e perspectivas, 2006, Blumenau: Editora da Universidade Regional de Blumenau, 2006.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

Covid-19 na voz das crianças: impactos e desafios

Narda Helena Jorosky [1] e Flavia Cristina Oliveira Murbach de Barros [2]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o momento atual vivido em relação à pandemia do vírus, Covid-19, procurando observar pontualmente a situação das crianças nesse processo e perscrutar a escuta de suas vozes como principal fonte de análise. Os dados analisados foram colhidos em pesquisa realizada por alunos do 7º termo do curso de Pedagogia da Unifio - Ourinhos por meio de entrevistas organizadas e gravadas com crianças de 7 a 11 anos em meio à pandemia. Para elucidar essa questão, propusemos um breve resgate sobre o desenvolvimento infantil e os caminhos percorridos em torno das especificidades da criança para, na sequência, empreendermos a discussão acerca destas “vozes” em período de isolamento social. Do mesmo modo, foi levada em conta a relevância da sensibilidade, da escuta e do reconhecimento das crianças e suas necessidades específicas nesta nova conjuntura.

Palavras-chave: Infância. Pandemia. Escuta.

Covid-19 in children's voice: impacts and challenges

Abstract: This paper aims to promote a reflection on Covid-19 pandemic at the current moment, and children's situation in this process, being the listening to their voices the main source of analysis. The analysed data are those from a survey made by senior Education students from Unifio - Ourinhos, through organised and recorded interviews with children ages 7 to 11, in the midst of a pandemic. In order to enlighten this matter, it was brought at first a brief retrieval about the history of childhood and the paths taken regarding their particularities and afterward, a discussion about children's voice in a time of social isolation, as well as the importance of the sensitivity, listening, and awareness of children and their particularities in this process.

Keywords: Childhood. Pandemic. Listening.

[1] Mestre em Educação. Docente do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos - UNIFIO-SP. E-mail: hjerosky@hotmail.com.

[2] Doutora em Educação. Docente do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos - UNIFIO-SP e professora substituta do Instituto Federal - Campus de Presidente Epitácio. E-mail: flaviacomurbach@gmail.com.

RESGATANDO A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E AS ESPECIFICIDADES INFANTIS NA HISTÓRIA

Resgatar alguns pontos importantes do desenvolvimento infantil nesse momento de pandemia é medida fundamental para avaliarmos algumas das principais necessidades que, em meio ao novo contexto social, o grupo de indivíduos compreendidos entre 7 e 11 anos possui. Tratam-se de especificidades as quais é imperioso que reavivemos, ante um cenário em que a preocupação pedagógica é enorme e está focalizada no conteúdo, em procedimentos escolares e na utilização de atividades remotas para as crianças que, muitas vezes, acabam por apresentar dificuldades adaptativas perante necessidades impostas pela condição de ensino à distância implantadas em função da pandemia do novo coronavírus.

A noção do que seja infância, seus modos de abordagem (seja psicológica, seja biologicamente etc.) e o reconhecimento das especificidades infantis tal como conhecemos atualmente é algo historicamente recente. Segundo Postman (1999), a ideia de infância surgiu na Renascença. Foi, portanto, no século XVI que tiveram raízes as discussões sobre a criança e seu desenvolvimento, assim como a infância em seu caráter social, psicológico e histórico. Naquele período, as concepções sobre essas questões ainda eram muito rudimentares. Não obstante, muitos destes tópicos ainda são investigados na contemporaneidade. Baseando-se nos estudos de Postman, Barros & Couto (2019), podemos apreciar um fenômeno histórico relevante nas transformações do modo como a infância e a criança passaram a ser consideradas:

O surgimento da prensa tipográfica, no século XVI, criou uma nova forma de conceber a idade adulta, pois uma nova simbologia se instalava, a escrita, a leitura e a reflexão destinadas aos adultos. Nesse contexto, ler e escrever eram atos exclusivos de gente grande, o que implicou na exclusão das crianças do universo adulto no surgimento de outro *habitat*, a infância. (POSTMAN; BARROS & COUTO, 2019, p. 2018).

Segundo as autoras, a prensa marca assim uma preocupação maior com as crianças e suas especificidades, o que também, como consequência, motivou a discussão de novos olhares direcionados ao desenvolvimento infantil revigorados pela sensibilidade de diversos artistas retratados pelas diversas formas artísticas e pela literatura. O brincar, atividade particular da criança, também começa a ser visto de outra forma, agora com um sentido de pertencimento à infância.

Temos como destaque as pesquisas históricas realizadas por Áries (1978) sobre o diário do médico Heroard, (século XVIII) material que reconstituía a infância do rei francês Luís XVIII (1755-1824), em evidência das atividades lúdicas utilizando-se de brinquedos além da participação das peças teatrais, de ouvir histórias, de participar de danças e do canto. Áries trouxe em suas obras a primazia e a importância da brincadeira; a presença do lúdico na história da infância, o que mostra que o caráter social, histórico e psicológico específico do desenvolvimento infantil se fortalece e, claro, se complexifica.

Já Kuhlmann (2012) avança nessas discussões e afirma a importância de termos consciência de que a História não se constitui enquanto uma sucessão de fatos lineares. Para ele, é

fundamental, destarte, que se compreenda que:

No lugar de postular uma sucessão de fatos que iriam da inexistência à existência de um sentimento de infância, acompanhado do progresso das concepções pedagógicas, a compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos (KUHLMANN, 2012, p. 22).

O autor aponta para uma questão fundamental, reiterando que o cenário político e social ao longo da história são o pano de fundo para a construção social e histórica das concepções de infância e das próprias práticas pedagógicas.

Sarmento (2001) também salienta que a infância tal como é entendida hoje em dia acaba por tornar-se uma categoria distinta e universal, compreensão esta que desconsidera suas identidades e especificidades produzidas em cada espaço e tempo, influenciados pela própria globalização e suas relações políticas e a econômicas. Dito de outro modo, a globalização estaria propiciando uma espécie de generalização também do modo como criança e infância são abordadas enquanto conceitos.

Isto posto, cabe a pergunta retórica: qual a relevância desta retomada a propósito do momento atual marcado pela pandemia do novo coronavírus?

A História, como se sabe, proporciona reflexões importantes em relação ao processo de conquistas e desafios sobre a construção da infância, lembrando que atividades específicas das crianças passaram a ser reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento

infantil, tais como o brincar, o ouvir histórias, o fomento da imaginação, da capacidade de fabular, a participação em atividades lúdicas e de construção e a relação coletiva nos espaços - discussões que se fortaleceram no Brasil, no início dos anos 1980, por meio de pesquisas em diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a educação, a filosofia, a antropologia, a neurociência e a sociologia.

No momento atual, o que é possível observar, por meio de relatos e da situação social generalizada pelo contexto pandêmico, é uma grande preocupação com as atividades escolares e seus cumprimentos diante das normativas estabelecidas. Entretanto, é possível implantar tais modificações cotidianas tão drásticas sem se levar em conta o cuidado e a atenção fundamental que de as crianças carecem num momento de crise tão delicado?

Referimo-nos, claro, ao cuidar de suas emoções, sentimentos e afetos em um momento conflituoso para todos, mas sobretudo para as crianças que viram, repentinamente, perdidas muitas das garantias cotidianas que lhes geravam a importante sensação de segurança. Tiveram, assim, suprimidos seus espaços de brincar, o contato físico com o outro, o movimento de aprender coletivamente e de expressar seus afetos.

Em nenhum momento, todavia, este artigo pretende tecer qualquer crítica ao uso de tecnologias para que as crianças possam realizar suas atividades escolares, dada a evidência do quão imperioso é este processo de adaptação e não interrupção total do processo pedagógico. Não obstante isso, a preocupação refere-se ao *modus* pelo qual o uso dessas ferramentas se dará. Será que

as crianças pertencentes especificamente à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental possuem desenvolvidas as capacidades plenas de concentração ante a necessidade de estarem de três a quatro horas diárias sentadas, “sozinhas” diante de um computador, ao invés do contato interpessoal estimulante da sala de aula? Como responder tais questões e driblar eventuais obstáculos que neste contexto se coloquem?

Considere-se, também, que tais crianças estão em momento de apropriação dessas funções psicológicas superiores¹. Como está sendo para elas terem de realizar atividades (ou tarefas) que muitas vezes perdem o sentido fora de seus contextos e tempos? Então, o que significa “atividade” para a escola? Coloca-se aqui a importância da distinção entre a *quantidade* das lições solicitadas e a especificidade da tipologia do que é pedido, isto é, a pertinência que a lição possua em relação à *adequação* desta com o novo meio em que o aprendizado dar-se-á. São novos questionamentos que o advento da crise vem impondo, urgindo para que tais reflexões se teçam no calor do momento.

Nas definições de Leontiev:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

1 Ver: VYGOTSKY, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Obras Escogidas. Madrid: Visor, 2000a. v. III: 11-46.

Segundo o autor, atividade é aquilo que a criança realiza em um determinado tempo e espaço e que realiza mudanças significativas em seu desenvolvimento, ou seja, a atividade precisa ter sentido e significado para a criança. Autores do ensino à distância também destacam questões fundamentais para refletirmos sobre a apropriação do conhecimento pelo ser humano em seu processo de ensino-aprendizagem. Em destaque, a pesquisadora e professora da UEG, Mirza Seabra Toschi, salienta que é necessário dominar algumas questões sobre os alunos em relação ao ensino à distância:

Estão motivados à auto-aprendizagem? Possuem habilidades de estudo autônomo? A educação à distância é adequada a qualquer geração de alunos? Os jovens conseguem conviver com a distância de grupos de estudo presenciais e possuem disciplina para o estudo individualizado? Estão aptos a gerir seu próprio processo de aprendizagem? (TOSCHI, 2008, p. 36).

As crianças pequenas estão preparadas para responder tais perguntas? As famílias estão preparadas para respondê-las por seus filhos pequenos, em busca de melhores escolhas? As crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental estão motivadas à autoaprendizagem considerando que suas funções superiores, levando em conta a teoria de Vygotsky, estão em processo de formação? E será que as crianças estão em “atividade” na perspectiva de elevar o nível de desenvolvimento psíquico diante de tantas mudanças repentinas de rotina, espaços e tempos?

Todas essas preocupações têm afligido aos educadores e, diante de tantos estudos e pesquisas ao longo do tempo, evidencia-se cada vez mais a necessidade de cuidarmos de

nossas crianças, de suas dúvidas, sentimentos e afetos. É necessário construir com elas e não para elas, um caminho a seguir.

Para isso, ouvi-las é fundamental, e é nessa perspectiva que o presente trabalho foi pensado; ouvi-las para tentar interpretá-las em suas angústias, dúvidas e aflições para que possamos ajudá-las nesse momento árduo que todos estamos vivenciando.

Assim, a infância, a criança e suas especificidades necessitam ser respeitadas, pois “também devem ser consideradas as relações que essa criança estabelece, bem como suas expectativas frente ao mundo que se descortina” (COUTO & BARROS, 2019, p. 224). E é a partir da voz das crianças em tempos de isolamento social que tentaremos descobrir como elas estão “descortinando” o mundo nesse momento.

A voz das crianças em tempos de isolamento social

Estamos vivendo um momento ímpar em todo o mundo. O novo coronavírus se propagou rapidamente por todos os continentes e ao chegar a nosso país, conforme indicado pelos órgãos mundiais de saúde e outras organizações, iniciou-se um período de isolamento social determinado pelos governos estaduais. O surgimento deste vírus que provoca uma síndrome respiratória chamada Covid-19 fez com que medidas fossem tomadas e escolas e estabelecimentos comerciais fossem temporariamente fechados; transportes alterados e rotinas completamente modificadas pelas famílias, o que atinge diretamente a todas as crianças. Agora, tais crianças vivem um

período de isolamento completamente novo, não experimentado por elas, o que impôs o confronto com a alteração drástica do tempo para um planejamento por parte das famílias para uma mudança adequada nas rotinas e cuidados com as crianças.

Muitos no país se adaptaram às mudanças, muitas restrições foram adotadas. Assim, as crianças em sua maioria estão em casa, sendo cuidadas por seus pais ou pessoas próximas em tempo integral, sem poder se relacionar como outras crianças, ir à escola, ao parque ou a qualquer outro lugar em que o exercício do convívio social se pudesse exercitar.

Muito se vê e ouve sobre o que pais, mães, professores, gestores e políticos têm a dizer em relação às dificuldades e adaptações deste momento em que as crianças precisam estar protegidas. A Covid-19 é uma doença contemporânea, muito recente e ainda em fase de investigação, de modo que não há vacinas, nem medicamentos comprovados para combatê-la. Matérias em telejornais, boletins informativos sobre os casos, textos de especialistas e diferentes mídias sobre o que fazer com as crianças em casa, mudanças na economia e na educação são algumas das fontes que problematizam questões a serem pensadas e discutidas acerca de como enfrentar o problema da criança na pandemia. Mas, com tantas falas e discursos, onde está a voz das crianças e sua participação ativa na sociedade neste momento? Como elas estão vivendo? O que estão fazendo? O que pensam sobre isso? Este artigo visa a proposição desta reflexão e a conversão destas perguntas em buscas ativas por respostas pertinentes à melhoria da qualidade de vida dos pequenos.

Através desta busca pela escuta das crianças, esta pesquisa se concretizou com o intuito de realizar uma aproximação do mundo infantil e das formas de as crianças verem este momento atípico e interpretá-lo em tempos de isolamento social em todo o país, suas dificuldades e possibilidades de interação, seja com adultos ou com outras crianças. Como professoras do curso de licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (Unifio), através de novas metodologias, aulas à distância, por conta da pandemia, as autoras deste artigo realizaram discussões semanais sobre a participação ativa das crianças, principalmente neste momento em que estão sendo privadas de sua liberdade de ir e vir para o bem de sua saúde e da sua família.

A partir destes momentos, como parte da disciplina, foi sugerido às alunas do curso que buscassem ouvir o que as crianças tinham a dizer. As entrevistas estruturadas por elas tomaram forma e foram realizadas em abril de 2020 com crianças próximas e houve todas as providências necessárias, higienização e distanciamento para que a metodologia da investigação não infringisse as normas de segurança necessárias para evitar-se o contágio. Buscando ouvi-las e conhecer suas visões sobre o vírus, o motivo do isolamento ou até mesmo o que esperam quando este período passar, sete crianças foram entrevistadas e após seu aceite e de seus responsáveis, as entrevistas foram realizadas e gravadas.

Há uma busca neste curso de Pedagogia por reflexões e referenciais teóricos que possibilitem uma compreensão interdisciplinar, dialógica e dialética. Desta maneira, com base em estudos histórico-culturais, se faz

necessário o entendimento da importância da vivência das crianças em seu meio social e cultural, sendo fator indispensável para o seu desenvolvimento pleno. Esta pesquisa também conta com a contribuição dos estudos feitos pela Sociologia da Infância que se propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a de perspectivas que a reduzam a um estado intermédio de maturação do desenvolvimento humano e que possam interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social, o que seria evidentemente falacioso.

Desta forma, a tentativa de compreender a criança e seu lugar neste momento é fundamental e reveladora do quanto ainda é preciso avançar na tarefa de assumir a criança e a infância com essa perspectiva de futuro, já que refletir o universo infantil das crianças de hoje é também um passo importante para um melhor direcionamento das formações dos adultos do futuro. Para Sarmento (2007), a infância é uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Sujeitos estes que agem e interpretam o mundo produzindo padrões culturais. A geração, aqui, consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que estão compartilhando este mesmo acontecimento social e experiência histórica. Leve-se em conta a capacidade que as crianças possuem de construir, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos por meio dos quais os adultos o significam e sobre ele agem (SARMENTO, 2002). Por este motivo, ouvi-las é parte essencial deste momento histórico, como parte integrante e ativa do nosso exercício ético e político como cidadãos.

É importante enfatizar que a infância contemporânea constitui-se de modo particularmente complexo e plural. As crianças participam de diferentes formações familiares e estão inseridas em diferentes contextos e culturas, concomitantemente, sobretudo com o advento da Internet e do adiantado processo de globalização midiática. O meio em que se desenvolvem é predominantemente o do adulto, mas para compreendê-lo e relacionar-se com ele de modo saudável, a criança vai se apropriando de diversos referenciais impostos de modo mais ou menos anacrônico. Entretanto, reinterpreta-os à sua maneira, elegendo o que “faz sentido” para ela, por meio de processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças (CORSARO, 2011).

Os saberes das crianças compõem a produção da vida social, interferindo nela diretamente, sendo ou não levados em consideração, visto que é por meio de tais saberes e vivências que as crianças ordenam suas práticas nos vários espaços em que convivem, criam situações, apresentam demandas e problemas que envolvem a vida. Com o início do isolamento social, estes saberes estão mais presentes em suas famílias, alterando o dia a dia, a visão dos pais, da educação e da própria interação. É daí que se afirma que elas devem ser vistas como um componente ativo e estrutural na organização da dinâmica da sociedade.

Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. Essas condições (...) exprimem o conjunto de constrangimentos estruturais que cada

membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interação com os outros (SARMENTO, 2002, p. 268).

Não se pode pensar a criança como quem ainda “será”, apenas como o futuro, mas sim como atores capazes de criar e modificar culturas no presente. Saber ouvir as crianças e buscar suas interpretações para o mundo é conhecer um ponto de vista diferente daquele que os adultos seriam capazes de ver e interpretar no mundo social ao qual pertencem. As crianças são participantes ativas, não só atentam aos problemas como também buscam respostas, criam hipóteses e teorias sobre o que vivem.

Uma escuta sensível e ética

Na pesquisa com crianças há sempre a investigação das relações (VYGOTSKY, 1984) fazendo com que o ato em si de ouvi-las seja fundamental. É preciso captar-lhe a essência e procurar entender a criança, escutar o que foi dito mas igualmente o não dito, valorizar sua narrativa, procurar conhecê-la a partir de si mesma, de seus discursos e ações, considerando-a como a chave de leitura dela mesma. Nesta perspectiva, faz-se necessária uma sensibilidade enraizada na teoria em dialética com a *práxis*, tornando tal relação reflexiva por meio de uma formação consciente, crítica e com quebras de paradigmas.

Ouvir as crianças é também reconhecer a legitimidade do que dizem especialmente quando se trata de decidir sobre situações que interferem em suas vidas. A participação delas em qualquer atividade acadêmica tem que ser entendida à luz de preocupações éticas, que são de grande importância para

o desenvolvimento de investigações com o grupo geracional da infância, muitas vezes sem poder, sem voz. Cabe, assim, analisar o respeito à privacidade da criança e a consideração acerca do seu consentimento ou recusa em participar do processo investigativo. Para Milne, “é um processo de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos” (MILNE, 1996, p. 41). Destarte, não apenas os responsáveis precisam assinar termos de consentimento e uso de imagens, mas também as crianças como protagonistas de suas vontades, sendo necessário o uso de suas competências para conseguir participar significativamente de qualquer processo em que elas estejam envolvidas.

Após uma conversa das alunas do curso de Pedagogia com as crianças, houve o pedido de consentimento para realização e gravação da entrevista através de um documento de escrita simples e claro. As crianças, todas acima de 7 anos de idade, escreveram seus nomes no campo indicado após a leitura completa do documento. Após seu consentimento, os pais receberam um termo de consentimento do uso de imagem e participação com as mesmas informações contidas no outro documento, abrangendo dados pessoais e participação voluntária de seus filhos. Todas as crianças aceitaram participar e seus responsáveis também consentiram.

As alunas de Pedagogia formularam as questões em pequenos grupos e uma delas foi escolhida para ir até a casa da criança ou, em alguns casos, a criança foi até a sua casa para que pudesse conversar e gravar suas falas. O material audiovisual foi entregue, condensado, utilizado na íntegra e está disponível através deste [link](#).

Após as gravações, foi realizado um encontro virtual pela Unifio com as professoras participantes desta pesquisa e a reunião buscou entender e ouvir as falas das crianças em tempos de Pandemia. O encontro intitulado “Covid-19 na voz das crianças: impactos e desafios” aconteceu em 29/04/2020 às 19:30h e foi transmitido ao vivo no canal da Instituição pelo Youtube com a participação das alunas, professores e professoras do curso de Pedagogia. O material pode ser acessado pelo [link](#).

Em nossas disciplinas, no curso de Pedagogia, há uma preocupação constante para entender a linguagem como experiência criativa ininterrupta e também compreender a concepção de infância como categoria da história; e das crianças como sujeitos sociais, que produzem linguagem e, portanto, também cultura. Ao pensar na formação destas pedagogas, Leontiev (1978) afirma que a relação dos alunos com a vida, com a cultura e com o conhecimento condiciona os sentidos que elas atribuem às suas experiências e à formação de sua personalidade.

Dessa forma, pesquisar a pedagogia na relação teórica e prática do ensino superior torna-se fundamental para aproximá-las às novas vivências, oportunizando a construção de novos olhares sobre as crianças, cultura e sociedade, redirecionando suas futuras práticas pedagógicas com vistas ao rompimento de uma visão “adulocêntrica”, hierárquica para assumir que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos.

Quem são nossas crianças em tempos de covid-19?

Faz-se necessário alargar os olhares sobre as crianças e suas infâncias. Ultrapassar a imagem criada das crianças em seu ambiente familiar ou como alunos nas escolas e compreender que elas circulam e se relacionam com seus pares e adultos em diferentes espaços ou movimentos, de maneiras também distintas e com níveis diferentes de complexificação. Ao depender dos espaços, grupos sociais e movimentos, as crianças revelam diferenças de olhares providas dos adultos com quem interagem.

Crianças mostram diferentes facetas, comportamentos e interesses e estabelecem vínculos diversos. Têm protagonismo, expressão ou participação, em função de inúmeros fatores internos e externos. Portanto, classificar, avaliar ou julgá-las fica absolutamente fora de cogitação, pois elas são surpreendentes em suas reações, emoções, preferências, ao mostrar maior ou menos conforto, interesse e participação, dependendo do momento, do lugar e daqueles com quem convivem (FRIEDMANN, 2020, p. 55).

Desta maneira, buscar entender por onde as crianças circulam, e com quem convivem, pode ser um grande desafio. Compreender como e onde as crianças sentem-se completas, como parte integrante, é significativo. Na zona rural ou urbana, nas cidades grandes ou pequenas, de classes sociais diferentes, com acesso ou não à tecnologia, à natureza, às artes. Todos estes aspectos fazem diferença e precisam ser levados em consideração quando o assunto é a escuta sensível das diferentes falas das crianças.

É importante ressaltar que vivemos um período considerado por muitos pensadores como pós-moderno, onde tudo se tornou ágil, acelerado e descartável. Ao pensar na infância atual, com crianças vivendo de forma tão drástica suas diferentes infâncias, é fundamental a busca por reflexões junto às práticas educacionais e cotidianas. Afinal, devemos levar em consideração suas particularidades e diferentes formas de expressão para entender seus saberes e incorporá-los às formas de relação entre crianças e adultos.

Assim, é preciso evidenciar as práticas, interações e relações sociais das crianças entre si e com os adultos, no cotidiano de suas vidas. Essas são entendidas como estritamente determinantes na construção dos significados, expressões e representações, as quais são sempre articuladas aos contextos e trajetórias particulares de vida e às situações e/ou oportunidades específicas com as quais se defrontam. Além disso, reconhecemos que nós realizamos apropriações particulares daquilo que vivemos e observamos, em contextos particulares de vida.

A infância contemporânea, inevitavelmente, é plural. Participa de diferentes formações familiares e está inserida em diferentes contextos e culturas. O meio em que as crianças contemporâneas se desenvolvem é, predominantemente, do adulto, mas para compreendê-lo a criança vai se apropriando dos referenciais culturais hegemônicos. Entretanto, também os reinterpreta à sua maneira, utilizando-se de referências previamente construídas em trajetórias particulares e sociais de vida.

As crianças participantes das entrevistas gravadas em vídeo pelas acadêmicas do curso de Pedagogia têm entre 7 e 11 anos de idade, estruturas sociais e familiares diferentes, alguns pais e mães estão em casa, outros estão trabalhando normalmente durante a pandemia. Há uma menina que fica com a avó o dia todo, ajuda a cuidar do seu irmão já que a mãe trabalha e o pai está preso. São de cidades diferentes do interior do estado de São Paulo e norte do Paraná. Todas estão recebendo materiais de forma virtual e/ou participando de aula on-line. As questões foram organizadas pelas alunas do curso na busca de informações para ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o distanciamento social, a falta da escola, amigos, enfim, de suas rotinas durante a pandemia.

Reprodução interpretativa e as falas infantis

Na busca por ouvir as crianças e buscar suas interpretações, há uma necessidade de conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós, adultos, seríamos capazes de ver e de interpretar no mundo social ao qual pertencemos. Para isso, faz-se presente o conceito de reprodução interpretativa que se articula como oposição às teorias tradicionais sobre a infância. Segundo Corsaro, “O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...]” (2011, p. 31); já o termo reprodução, para Corsaro, “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (2011, p. 31).

Para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam, e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. Ao pensar na reprodução interpretativa, é preciso pontuar que as crianças não só imitam ou internalizam a sociedade e a cultura a que pertencem, mas contribuem, de forma ativa, para a produção cultural, ao se apropriarem, (re)produzirem e reinventarem sentidos e ideias, na tentativa de compreenderem ou buscarem um significado para a realidade à sua volta. As crianças “querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e o controle que os adultos têm sobre elas” (CORSARO, 2011, p. 39).

Ao analisarmos as falas das crianças, é possível perceber que todas têm a consciência de que precisam estar em suas casas; que neste momento tal medida é importante para se proteger do coronavírus. Todas as crianças disseram durante a entrevista que sentem falta dos amigos e da escola. Uma das meninas entrevistadas, E (9 anos) disse que conversa com a amiga que mora na mesma rua por cartas:

Acadêmica: Você fica brava de ficar sozinha?

E: Fico

Acadêmica: Bem brava?

E: Não, só brava

Acadêmica: Conta pra mim, você tem amigos aqui na redondeza da sua casa?

E: Tenho

Acadêmica: Como chama seu amigos?

E: Natalia, Luiz e Gabi

Acadêmica: E dá para brincar com eles agora?

E: Não

Acadêmica: Como você faz quando quer conversar, encontrar alguém?

E: Carta

Acadêmica: Carta? Você coloca no muro?

E: É

Acadêmica: E ela responde?

E: Responde

Através da fala de E (9 anos), é possível dizer que ela e sua amiga reinventaram uma forma de se comunicar, afinal, antes da pandemia, não existia esta troca de correspondências entre elas. Assim, estão tendo a oportunidade de vivenciar a função social da escrita, ou seja, a comunicação tradicional vivida mais intensamente pela geração de seus pais e avós. Ao defender esta ideia, Freinet afirma que “o essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão”. Além disso, “A escrita só tem sentido se for para além do alcance de nossa voz” (FREINET, 1978, p. 40). A escrita é uma forma de comunicação e houve a necessidade de utilizá-la para além dos muros de suas casas. E (9 anos) e sua amiga fazem uso da troca de correspondências através de seus muros e portões como forma de interação, transcendendo o limite de isolamento, ampliando suas vozes e driblando esta dificuldade. É instigante pensar na opção por esta solução, quando contextualizada no mundo tecnológico avançado que estamos vivendo. As crianças estão muito expostas, muitas vezes de forma excessiva a celulares e computadores com muitos aplicativos e programas. Todavia, neste caso, foi a escrita manual que prevaleceu na relação afetiva entre as duas meninas.

Noutro contexto, a fala de T (8 anos) merece destaque ao conceituar o coronavírus:

T: Olá gente, meu nome é T.V. e hoje eu vou falar sobre o coronavírus. O coronavírus é que pica a gente e a gente fica triste.

Acadêmica: Ele pica você, T? E quando ele pica você, como você se sente T?

T: Triste

Acadêmica: Triste...E fica doente?

T: Fica

Acadêmica: E o que mais acontece com a gente?

T: Fica doente, com o nariz entupido, fica com febre e vomitando.

Aparentemente, a menina T (8 anos) relata alguns sintomas e formas de transmissão da dengue, outra doença presente na atualidade, provocada pela picada de um mosquito que pode estar contaminado. T (8 anos) afirma que quando o coronavírus “pica”, há tristeza. Ela traz em sua fala a referência da tristeza junto ao momento que está vivendo, não afirma ter sido picada, mas em dois momentos atesta que a doença causa este sentimento e, posteriormente, fala de alguns sintomas, alguns provocados pela Covid-19. Em outro momento diz que não é possível ver o vírus e que para ele ser combatido, os super-heróis virão para nos ajudar.

Esta última fala é destacada por nós para refletir sobre a espera da criança a fim de que tudo acabe com a ajuda destes personagens que carregam significados simbólicos importantes como superação de adversidades, construção de identidade pessoal, elementos de ética, moral, justiça, enfrentamento de medos, de situações de violência, entre outros (WESCHENFELDER, 2011). Possivelmente, há influência midiática na fala de T.

(8 anos): a mídia, principalmente televisiva, participa ativamente do processo cognitivo das crianças contemporâneas, sendo muitas vezes uma mediadora entre elas e a realidade, ganhando espaço na formação subjetiva de algumas crianças. A maneira como a imagem dos heróis é transmitida e significada para as crianças propõe um mundo de magia. Para Paiva (2003, apud LOEB; MORRIS, 2005, p.25):

Os super-heróis mostram-nos que os perigos podem ser enfrentados e vencidos. Eles exibem o poder do caráter e da coragem acima da adversidade. E assim, até quando lidam com nossos medos, os super-heróis podem ser inspiradores.

Estes personagens fazem parte da cultura simbólica da infância (CORSARO, 2011) já que é parte de uma mídia direcionada às crianças. Elas se apropriam, usam e a transformam, a fim de utilizá-la ativamente em suas experiências e situações que precisam de respostas. São parte do imaginário infantil. Além disso, pode haver uma intenção de espera da presença da figura paterna, já que seu pai não está presente no ambiente familiar em que vive atualmente.

Esta é uma particularidade, evidentemente. Mas todas as crianças entrevistadas falam, genericamente, da escola e da falta dos amigos. V. (8 anos) também carrega em sua fala o elemento da tristeza, diz que o coronavírus causa este sentimento “[...] porque não posso mais fazer as minhas coisas”. Além disso, ao ser questionado sobre o que espera quando o período de pandemia acabar, ele responde rapidamente: “Eu espero muitas felicidades também, porque eu vou poder sair para a rua, brincar, ir para a escola”.

Para muitas crianças, no período demarcado como primeira infância, é na instituição de educação infantil que ocorrem suas relações com outras crianças e também com outros adultos para além daqueles presentes em seu núcleo familiar. É por meio das interações com tal meio, com sua materialidade, suas relações com os adultos e, principalmente, com outras crianças, que suas percepções são interpeladas e passam a constituir novas formas de subjetivação e de relação com o mundo.

As instituições escolares são espaços que agregam mais do que conhecimento científico às crianças. Nestes locais há socialização, as crianças influenciam e são influenciadas de forma interpessoal, emocional e afetiva. É um espaço interativo onde estão presentes muitas atividades, brincadeiras e rotinas das culturas de pares, ou seja, as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas (CORSARO, 2011). Para Vygotsky (1984, apud DAVIS; OLIVEIRA, 1993) “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”. As interações estão presentes no ambiente escolar. Sendo assim, a educação escolar pode ser compreendida como um processo social e as falas das crianças evidenciam o quanto as relações na e da escola são relevantes para elas, como microcosmos do mundo fora dela.

Algumas considerações

A chegada da Covid-19 em nossas rotinas trouxe inúmeras transformações na organização familiar, de trabalho, lazer e até mesmo mudanças em nossos hábitos e costumes

mais básicos e arraigados. Tal transformação radical ocorreu de maneira rápida e foi bruscamente que tivemos de nos reinventarmos como pais, profissionais e não só. As modificações na rotina dos adultos consequentemente afetam a rotina das crianças. E é preciso que a saúde não apenas física, mas mental e emocional delas, seja cuidada neste momento com particular atenção.

A escola passou a “ser” em casa, os amigos não estão mais presentes diariamente e as relações sociais se modificaram. O uso da tecnologia por aparelhos como *tablets*, celulares e computadores passaram a fazer parte dessa rotina de forma mais incisiva, remodelando nossas ações perante a vida. Nessa perspectiva, trouxemos esse trabalho como tentativa inicial de alerta aos adultos da necessidade de escutar as crianças nesse momento árduo, para que possamos, juntos, cuidar intensamente de seus afetos e sentimentos como também da própria nova relação que estão construindo diante da pandemia.

Esta pesquisa teve como pretensão ouvi-las, ainda que a partir de um pequeno *corpus* de entrevistados, e adquirir seu próprio conhecimento e entendimento de como estão vivenciando este período histórico de pandemia, cada qual em seus contextos sociais, específicos, mas privadas da liberdade que havia antes da transmissão viral. Foi um processo introdutório de pesquisa com crianças proposto às futuras professoras. Contudo, trouxe já muitas informações e reflexões ao partir da fala das crianças que devem ser interpretadas e ampliadas em estudos futuros. Concomitantemente, o exercício de

escuta e procedimentos éticos, ao pesquisar “com” e não “sobre” as crianças, foi alcançado; assim, as discussões realizadas pelo grupo organizado, após esta prática, apresenta uma sensibilidade e olhar mais maduros e críticos sobre a importância de se dar voz às crianças.

Assim, ao buscar conhecer crianças nas suas diferentes realidades, aprender a partir de suas singularidades, esta pesquisa mostra-nos que escutar e observar as crianças em tempos de isolamento social, mudanças e privações, torna-se pauta e necessidade para compreender o período que estamos vivendo, ainda mais do que já o seria em outros momentos. As famílias têm vivido um cotidiano bastante estressante, afetando vínculos entre seus membros e a escola. A partir da escuta e participação ativa das crianças na tomada de decisões em questões que afetam suas vidas, pais, familiares e escola poderiam criar estratégias diferenciadas e sensivelmente personalizadas para que, juntos, tendo as crianças como parte atuante deste processo, possam superar as dificuldades e priorizar os cuidados com suas infâncias.

Por fim, talvez este aprendizado agregue qualidade de educação, aprofundamento relacional e pedagógico não apenas para o período de pandemia que estamos vivenciando, mas para um futuro próximo em que também nós, adultos, estaremos quem sabe aptos a nos reeducarmos, à distância ou não, para tantas questões fundamentais e pouco pensadas por nós acerca da sociedade que, afinal, nós ajudamos a construir.

Referências

- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1978.
- CORSARO, W. A. **Sociologia na infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTO, N. S.; BARROS, F. C. O. M. Crianças, infância e jogo de papéis: alguns apontamentos sobre sua história e historicidade. In: OLIVEIRA, E.G. de; SILVA, F. da; DIAS, M.R.D, (org.) **Educação para o século XXI: entre desafios e perspectivas**. 1.ed. - São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. p. 217 - 230.
- DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREINET, C. **Método Natural III: a aprendizagem da escrita**. Tradução de Teresa Marreiras. Lisboa, Portugal: Editora Estampa, 1978.
- FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1.ed. São Paulo: Panda Books, 2020.
- KUHLMANN JR. M. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F; MOMM, C. M. **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. (p. 21-38)
- LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; _____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2000a. v. III, p. 11-46.
- LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MILNE, B. **Children's rights and the changing face of work in the field**. PLA Notes: 41, 1996.
- PAIVA, F. da S. **Histórias em quadrinhos e a influência na educação dos leitores: Exemplos de Batman e Superman**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_2676.pdf. Acesso em 25 Nov. 2018.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.
- SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (org.). **Em defesa da Educação Infantil**: Rio de Janeiro: DPJA, 2001. p. 13-28.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: **Educação social**. Campinas, vol.26, n.91, p.361-378, maio/ago. 2007.
- SARMENTO, M. J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p, 265-283, abril/2002.
- TOSCHI, M. S. **O tempo e o espaço e a educação a distância**. **EccoS Revista Científica**, vol. 10, núm. 1, janeiro-junho, 2008, pp. 23-38 Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Acessado em: 02 de junho. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WESCHENFELDER, G. V. **Aspectos educativos das histórias em quadrinhos de super-heróis e sua importância na formação moral, na perspectiva da ética**. Mestrado em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, Brasil. 2011.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

Composições lúdicas entre crianças, jovens, adultos e natureza

Juliana Araújo Silva [1] e Elizabeth M. F. A. Lima [2]

Resumo: Este artigo relata a experiência de um projeto de extensão realizado entre a Universidade de São Paulo e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criado e executado por estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Terapia Ocupacional, Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia da universidade. O projeto intitulado “O espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço”, foi realizado no assentamento Dom Pedro Casaldáliga de 2006 a 2008, com o financiamento do Fundo de Cultura e Extensão da USP. O projeto foi formado com o intuito de discutir a infância naquele assentamento, através da construção de estruturas/ brinquedos a serem elaborados, a partir da vivência com as crianças e por todos os envolvidos. Seu desenvolvimento, no entanto, comportou diferentes percepções e mudanças a partir do contato com as crianças. Pretende-se discutir neste artigo o processo de construção do trabalho que envolveu deslocamentos das posições hegemônicas - adultos propositores e crianças receptoras -, a construção de uma presença cartográfica e inventiva, colocando em fluxo composições entre corpos infantis, de jovens adultos e do ambiente natural do assentamento.

Palavras-chave: Infância. Invenção. Cartografia.

Playful compositions between children, youth, adults and nature

Abstract: This article reports the experience of an extension project carried out between the University of São Paulo and the Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), created and executed by undergraduate and post-graduate students in Occupational Therapy, Architecture and Urbanism and Pedagogy courses from the university. The project entitled “O espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço” was carried out in the Dom Pedro Casaldáliga settlement from 2006 to 2008, with funding from the USP Culture and Extension Fund. The project intended to discuss childhood in that settlement, through the construction of structures / toys to be elaborated, from the experience with the children and by everybody involved. Its development, however, involved different perceptions and changes from contact with children. It is intended to discuss in this article the process of construction of work that involved displacement of hegemonic positions - proposing adults and receiving children -, the construction of a cartographic and inventive presence, putting in flux compositions between children’s bodies, young adults and the natural environment of the country.

Keywords: Childhood. Invention. Cartography.

[1] Doutora em Psicologia e Sociedade. Pós-doutoranda na Universidade de São Paulo. E-mail: juliana.arsi@gmail.com.

[2] Professora Livre Docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo. Email: beth.lima@usp.br

INTRODUÇÃO

Não se trata mais das utilizações ou das capturas, mas das sociabilidades e comunidades. Como indivíduos se compõem para formar um indivíduo superior, ao infinito? Como um ser pode se apoderar de outro no seu mundo, conservando-lhe ou respeitando-lhe, porém, as relações e o mundo próprios? (DELEUZE, 2002, p.131).

Este artigo relata a experiência de um projeto de extensão realizado entre a Universidade de São Paulo (USP) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criado e executado por estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Terapia Ocupacional, Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia da universidade. Ele parte da monografia “A sutileza em criar mundos” apresentada para o Curso de Teria Ocupacional da USP que fez uma análise a partir do método cartográfico da experiência em questão. O projeto intitulado “O espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço”, foi realizado no assentamento Dom Pedro Casaldáliga de 2006 a 2008, com o financiamento do Fundo de Cultura e Extensão da USP.

No ano de 2006 surgiu uma parceria entre o MST e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), através da disciplina obrigatória de graduação da FAUUSP - Desenho Urbano e Projeto dos Espaços da Cidade. O trabalho desenvolvido pelos alunos desta disciplina aconteceu no assentamento Dom Tomás Balduino e consistia em conceber em parceria com os assentados, propostas de desenho urbano para o local. Após esse trabalho houve um desejo de continuidade dessa parceria entre a FAUUSP e o MST que se desdobrou em ações desenvolvidas a partir da disciplina de Paisagismo: Sistemas de Espaços Livres

no assentamento Dom Pedro Casaldáliga e que tinha por objetivo o desenvolvimento de planos e projetos capazes de espacializar conceitos em forma de sistemas de espaços livres que atendam tanto às peculiaridades da base física como às demandas e anseios da população, participante ativa do processo de elaboração e discussão dos projetos (NASCIMENTO, 2014).

Para a implementação de tal proposta foram constituídos dois grupos de trabalho, o primeiro para realizá-lo com os adultos e o segundo com as crianças. O último foi formado a partir do desejo de se trabalhar com essa população a fim de desmistificar a criança como ser passivo e tutelado, e compreender todos os habitantes (do assentamento), sejam eles adultos, crianças ou jovens, como sujeitos da construção de seus lugares. As estudantes foram aos poucos se aproximando da realidade das crianças assentadas por meio de conversas com os setores de Educação e Cultura daquele assentamento e de passeios que realizavam com elas para reconhecimento do local. O principal objetivo era perceber como aquelas se relacionavam com o espaço, como estavam vivenciando a transição campo-cidade, e compreender como as crianças se apropriavam de noções espaciais e temporais.

Durante esse trabalho, as estudantes perceberam que o lúdico estava presente em diversos momentos em que estiveram junto às crianças, nos passeios e nas conversas com os pequenos e observaram que o repertório de brincadeiras destes havia mudado significativamente após a mudança da cidade para o campo. Além disso, essas crianças apresentavam diferentes vivências, pois é interessante ressaltar que cada uma vinha com sua

família de um lugar diferente, algumas de cidades pequenas, outras grandes, da região sudeste a norte do país.

As experiências vividas pelas estudantes de Arquitetura durante a última disciplina foram intensas ao ponto de fazer vingar um desejo de continuidade do trabalho com as crianças e certos agenciamentos para tal. As curiosidades por elas vividas, as ideias que surgiram naquelas andanças pelos espaços, foram fundamentais para que buscassem outros estudantes, de áreas diferentes, e professores que bancassem juntos a formulação de um projeto interdisciplinar específico para pensar a Infância e o Espaço.

A equipe ficou composta por cinco estudantes de graduação em Arquitetura e Urbanismo, uma estudante de pós-graduação (mestrado) da mesma área, duas estudantes de Terapia Ocupacional e uma de Pedagogia. Professores da FAUUSP e do curso de Terapia Ocupacional entraram como orientadores e colaboradores do projeto. O grupo realizou reuniões periódicas para traçar o que seria o novo projeto, seus objetivos e métodos. Emergiram questões sobre o universo infantil (desenvolvimento, criatividade, cultura, possibilidades de relações sociais e a contemporaneidade), conceitos de participação, movimentos sociais e sua relação com a universidade e com o conhecimento que é produzido nesta. O projeto foi se formando com o intuito de discutir a infância naquele assentamento, recorte singular de nossa sociedade, mas que acreditava-se comportar valores e atitudes carregados do que é produzido de forma mais ampla em relação à população infantil.

A estratégia a ser utilizada para pautar a infância estava em parte definida, seria a

construção de estruturas arquitetônicas e brinquedos a serem elaborados, a partir da vivência com as crianças e por todos os envolvidos. Acreditava-se que esta seria a melhor forma de atingir o universo infantil, através de um viés do próprio lúdico. As estruturas/brinquedos foram nomeadas de “Brinquedo-Espaço” conforme aponta Juliana Bespalec et al:

Brinquedo-Espaço [...] não como um objeto, mas como uma estrutura espacial que abrigue diversas possibilidades de apropriação, e que tenha efeito potencial de intensificar relações sociais no espaço coletivo em geral, introduzindo o lúdico como aspecto do cotidiano (BESPALEC et al, 2007, p.30).

Foram realizadas reuniões iniciais, como um aquecimento, para que o grupo de estudantes pudesse se conhecer, para trocar experiências e ideias e afinar um modo de trabalho na possibilidade do momento. Como não eram todos os integrantes do grupo que conheciam as crianças envolvidas, então, operávamos uma construção que era em parte baseada em “imagens”. Imagens pré-existentes de um assentamento ligado ao MST, de como seriam crianças de um assentamento, do que elas necessitariam, ou do que crianças em geral necessitam, etc. Mesmo os que conheciam as crianças, ainda estavam num momento inicial do contato, não havia tanto conhecimento sobre o cotidiano das mesmas e sobre como elas ocupavam o assentamento no dia a dia. Portanto, ideias mais generalizadas eram guias para a construção do projeto, a partir deste contágio vivido pelas estudantes no processo anterior. Um outro tipo de contágio também acontecia: em suas trocas, as estudantes conheciam o que era a Arquitetura, o Urbanismo, a Pedagogia, a Terapia

Ocupacional através do que as presentes traziam em seus corpos, pensamento e fala.

Quando o projeto iniciou começaram a acontecer efetivamente os encontros com os corpos infantis e com o espaço do assentamento, produzindo derivas e desvios fundamentais para por em curso desconstruções e explorações importantes para liberar um ato cartográfico e um devir-criança e assim, reconduzir o projeto por outros caminhos. Diferentes momentos foram vividos pelo grupo formado entre estudantes, professores da universidade, jovens e adultos do setor de educação do assentamento e pelas crianças. O projeto, ao abrir estes momentos de desvio colocou em operação uma ação junto a crianças a partir das singularidades dos modos pelos quais habitavam e circulavam no assentamento e construíam seus territórios de vida.

Neste artigo pretende-se discutir o processo de construção do trabalho que envolveu deslocamentos das posições hegemônicas - adultos propositores e crianças receptoras -, a construção de uma presença cartográfica e inventiva e a colocação em fluxo de composições entre corpos infantis, de jovens adultos e do ambiente natural do assentamento, a partir de uma perspectiva ético-estética, e política, em Terapia Ocupacional. Para isto, seu exercício escritural faz coexistir narrativas, autores que compõem com a experiência e com as questões apresentadas e fragmentos do diário de campo, em destaque durante o corpo do texto. O leitor notará que há duas concepções de cartografia colocadas, a primeira como método de pesquisa que embasou a monografia, e a segunda que terá mais destaque no texto como forma de conhecer e agir. Abordaremos brevemente como a cartografia, enquanto modo de conhecer, serve

de base para a formulação do método de pesquisa.

2. Desenvolvimento

Aproximar-se de alguém nada tem de dado, de naturalizado. As formas pelas quais nos aproximamos dizem de posicionamentos éticos e políticos pelos quais somos guiados em nossas ações. É preciso atentar-se ao que nos acontece nos encontros, desencontros e esbarrões com os corpos que encontramos em nossas práticas. É preciso analisar o pensamento que formamos sobre quem encontramos, avaliar nossas ações para que não se tornem grandes intromissões, tentar perceber como nos colocamos frente ao outro, em especial como nos colocamos frente às crianças. No encontro de corpos gravitam, em torno do mesmo, muitas concepções pré-existentes, algumas mais conscientes outras menos. Concepções que interferem em nossas formas de comunicar, aproximar e comportar. Atentar às formas de aproximação é uma espécie de exercício ético que apresenta uma certa política das relações. O que estava agindo naquela combinação de corpos? Quais forças atuantes eram predominantes na relação? Estávamos majoritariamente operando para singularizar e afirmar ou para normatizar e classificar? O primeiro impasse encontrado no projeto tem relação com estas questões e é aqui denominado como tempo de olhar...

2.1 Tempo de olhar

Assim que descemos do carro, algumas crianças vieram correndo dizendo: tia tia!! Elas já conheciam as estudantes que estavam no carro que haviam feito a disciplina da FAU

*mas eu, por exemplo, não. Não as conhecia e mesmo assim me abraçam, chamavam de tia e davam beijos. Ficavam atentas a tudo, observavam cada uma de nós, nossas roupas, acessórios, umas mais próximas, outras olhando com mais distância... (Fragmentos do diário de campo, 2007)*¹.

Essa cena aconteceu na segunda vez em que o grupo foi ao assentamento, naquele ano. O projeto estava começando. Ao chegar o grupo se reuniu com crianças, jovens e adultos do setor de educação daquele assentamento. Momento de encontro com muitas crianças grandes e pequenas, umas mais agitadas outras observadoras. Nesse dia, foi feita a pergunta sobre o que elas gostariam de brincar: casinha, amarelinha e futebol, esta última brincadeira foi eleita pela maioria das pessoas. E assim aconteceu, o grupo se dividiu em pequenos e mutantes grupos (pois variavam) que foram brincar e se conhecer.

[...] corria... Era o que eu fazia. Até tentava roubar uma bola ou chutar reto para o gol ou para o colega..., mas era, para mim, uma dificuldade... Jogar bola! Éramos, as estudantes, a amarelinha, a listradinha... de acordo com as camisetas que usávamos. Éramos ora dribladas pelas crianças, ora posicionadas em um lugar impossível de não fazer um gol. Todos fizemos um gol pelo menos, os adolescentes eram os 'responsáveis' por observar quem já tinha feito um gol, quem ainda não... Quem ganhou o jogo? Não sei, todos fizeram gol e assim o jogo terminou, junto ao pôr do sol. (Fragmentos do diário de campo, 2007)

1 As narrativas que compõe fragmentos do Diário de campo foram mantidas em itálico, para marcar sua diferenciação ao longo do texto.

A partir desse dia, focou-se na ideia de explorar com as crianças como elas se relacionavam com cada espaço do assentamento em suas brincadeiras. Os encontros passaram a acontecer aos sábados, quinzenalmente. A dinâmica criada estabelecia que logo depois da chegada do grupo ao assentamento, as estudantes universitárias sentavam-se com as crianças e decidiam juntos para onde iriam no dia. Os dias de encontro eram aos sábados, quinzenalmente. Mesmo sem ter consciência, a aposta em deixar os encontros livres para acompanhar as crianças apontava uma direção cartográfica para o trabalho enquanto método de conhecer as crianças e suas relações com aquele espaço. De acordo com Gilles Deleuze:

[...] a criança não para de dizer que o faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente [...] O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com o objeto quando o próprio objeto é o movimento (DELEUZE, 1997, p. 73).

Essa dinâmica aconteceu durante os dois encontros seguintes. No primeiro deles, alguns lugares que as crianças sugeriram ir foram: a casa da fazenda, o pesqueiro, o "rio um", o "rio dois"... Os espaços foram listados e houve uma votação para escolher em qual iriam primeiro. O pesqueiro foi o vencedor e ficava próximo à casa da fazenda², bem na entrada do assentamento. Durante o caminho para o pesqueiro as brincadeiras surgiam a todo o momento. As crianças sempre chamavam as pessoas do grupo de estudantes para compartilhar suas brincadeiras e

2 A casa da fazenda é o local que tem mais estrutura, pois era a casa do antigo dono, é o local que o assentamento utiliza para fazer reuniões, festas etc.

ficavam bem próximas de todos. E assim o pesqueiro, que era um grande lago na frente da casa da fazenda, onde os jovens gostavam de pular e nadar, foi ocupado. Do pesqueiro o grupo seguiu para a casa da fazenda descobrindo as miudezas deste espaço. Ou seja, o que era possível acontecer no terraço da casa; o que era possível acontecer em baixo, ou em cima, dos pés de amora e limão? No olhar para o pequeno de cada lugar, as miudezas dos espaços e seus detalhes o grupo chegou até um pequeno “barranco”, um talude. Foi no talude e próximo a ele que todos permaneceram pelo resto do dia. Lá o grupo passou a experimentar modos de descer o barranco: o primeiro deles foi rolando, o jeito mais atraente que todos quiseram experimentar. A partir disso crianças, jovens e adultos rolavam daqui e de lá... Algumas crianças começaram a investigar outras possibilidades e objetos que pudessem ajudar-nos na descida. Apareceram panos compridos que serviram para que fileiras de crianças fossem formadas e descessem juntas puxadas por alguém. Havia um menino que tinha aproximadamente seis anos, aqui chamado de L. Ele sempre estava em movimento tendo ideias, de um modo mais individual ou dual com alguma estudante. Neste dia ele teve duas ideias muito interessantes, pegou alguns bambus e tentou formar uma superfície para descer em cima, mas não havia bambus em número suficiente. Depois ele e uma estudante pegaram uma caixa e começaram a trabalhar nela para descer o morrinho com ela. Eles batiam num lado e no outro da caixa e agregavam coisas em suas criações. Na hora de ir embora ele queria levar a caixa para casa, mas algumas pessoas insistiam para que ele a deixasse lá dizendo que seus pais iriam jogar fora. Ele insistiu dizendo que caso isso acontecesse ele não se importaria,

ele queria levar. Um grupo de estudantes foi com ele levando sua caixa para casa.

No segundo encontro havia mais estudantes. Era a primeira vez que o grupo todo ia junto e assim havia a presença de meninas que as crianças ainda não conheciam. A mesma proposta foi apresentada e o grupo seguiu dessa vez para o rio, que cortava a fazenda e que as crianças reconheciam como sendo rios diferentes, de acordo com os pontos que davam acesso a ele. Foi um encontro bem diferente do anterior. As crianças demandavam intensamente a atenção das estudantes, das “tias”, como elas eram chamadas. Algumas ficavam tão grudadas fisicamente nas estudantes que não permitiam que outros entrassem nas conversas e brigavam entre si com frequência.

Não foi possível permanecer em um mesmo local por muito tempo e nem mesmo fazer alguma exploração mais interessante, no sentido de todos ficarem um tempo juntos, como aconteceu no encontro anterior quando o dia terminou com todos no talude. Desta vez, formaram-se pequeninos grupos de pessoas que pouco se comunicavam com as outras e que tinham formas que variavam muito rápido e que não permitiam intensificação do contato entre seus componentes. Não havia um entendimento mínimo do grupo em relação àquela dinâmica que se dava no momento e a sensação de não saber como agir, como seguir, foi crescendo.

Nos caminhos, brincadeiras iam surgindo, mas não havia a possibilidade de explorar alguma em especial. As crianças subiam nas árvores, mas logo tinham que descer, pois uma parte do grupo já queria ir para outro lugar, ou já estava a caminho desse lugar. Era como se

fosse preciso permanecer unidos, mesmo com forças produzindo nos corpos vontades diferentes que resultavam num certo afastamento. Mas, o grupo de estudantes e de adultos do assentamento lutava e resistia a essa forma mais fragmentária. Parecia que naquele momento se fortalecia uma ideia de que o grupo deveria reunir as crianças num mesmo espaço para que elas pudessem brincar todas juntas.

Foi como se o encontro tivesse sido uma “visita guiada” pelas crianças, jovens e adultos do assentamento, na qual a brincadeira ocupava um espaço com importância menor. A constante exigência das crianças por atenção também foi um fator complicado. Era tia pra cá, tia pra lá, e o que se percebia prevalecer era a necessidade de ter a atenção das estudantes e fazer muitos pedidos de objetos como brincos, miçangas...

A avaliação do encontro foi um tanto pessimista, como se ele tivesse sido um desastre. Parecia que nada tinha acontecido e dominava uma frustração do encontro não ter sido como o anterior. O grupo de estudantes sentiu seus corpos invadidos por uma desordem que gerou tristeza e as levou a outros pensamentos. Afinal, é muito comum o entendimento de que, para realizar uma atividade com as crianças, elas precisam estar todas sempre juntas e relacionarem-se a uma mesma atividade (desenho, pintura, “brincadeiras livres”). Trata-se da intenção de disciplinarização do desejo infantil, para que aquelas crianças formassem um grupo de trabalho que faz tudo junto. E se possível, ordenadamente!

Lidava-se, assim, ainda com imagens pré-existentes. Como se o desconforto somente

permitisse ver o que já era conhecido, e ausente, e não olhar o que estava por germinar. Emprestando aqui a diferença feita por Elizabeth Lima (2004) entre ver e olhar, quando ela escreve:

[...] podemos continuar vendo, mas perdemos a capacidade de olhar atentamente para cada coisa e nos encantar com as pequenas percepções; aquelas que se dando nos limiares e nas fronteiras do campo de visibilidade, tem a capacidade de intuir o invisível de cada configuração [...] o olhar não se limita a ver o visível. Ele interroga, pesquisa, penetra e interfere nas coisas e em seus movimentos (LIMA, 2004, p.44).

Podemos pensar como as imagens daquilo que já conhecemos, que vemos como um modo de reconhecimento, ou que vislumbramos como nosso objetivo, nos limita às percepções dos movimentos inadvertidos e caóticos. Numa rapidez intrigante o grupo perdeu-se no caos gerado pela força de desmanchamento daquelas ideias normativas e balizadoras. Posteriormente soube-se que a ciranda - um espaço de brincadeiras organizado pelo próprio movimento - ainda não estava acontecendo naquele assentamento. Não havia ainda um momento destinado às crianças, assim como o grupo estava propondo. Para elas, a chegada das estudantes causava bastante excitação, afinal eram nove estudantes dispostas a ouvi-las e brincar durante uma tarde inteira.

Imediatamente após o encontro “desorganizado”, o grupo realizou uma reunião e entendeu, a partir de uma leitura daquele incômodo, que o processo estava solto demais. Como se não fosse suficiente seguir as crianças pelos espaços. Iniciou-se assim um planejamento de atividades para

realizar com elas nas próximas visitas. Nesse planejamento queria-se estabelecer uma sequência de atividades, mais lineares, que conduziria à criação e ao desenvolvimento do Brinquedo-Espaço.

Nessa programação o grupo iniciaria o trabalho com brincadeiras mais tradicionais (carrandás, duro ou mole, pião, corda). Depois faria um recolhimento de memórias de brincadeiras a partir de recordações dos pais tanto das crianças quanto dos estudantes, cada um conversaria com seus pais e contariam sobre as brincadeiras que eles mais gostavam para todos. Então, o grupo passaria a trabalhar com pequenas construções de brinquedos com sucata, para posteriormente pensar construções maiores. Na visita seguinte ao dia da reunião um baú foi levado contendo diversos objetos: corda, pião, seis marias, entre outros. Ele foi apresentado para as crianças e deixado lá no assentamento para todas cuidarem e utilizarem. Nos encontros seguintes seguiu-se a programação e as crianças perguntaram aos seus pais sobre as brincadeiras e as trouxeram.

A dinâmica havia mudado completamente. Pois agora estavam todos sempre reunidos em um local. A proposta era a mesma para todos. Era um pouco complicado conseguir conversar muito tempo com as crianças sem que elas dispersassem e também pensar em atividades que contemplassem os mais velhos e os mais novos, já que o leque de idades era bem amplo. Essa dificuldade ficou bem evidente e se tornou um ponto de discussão forte no grupo das estudantes que passou a se perguntar como trabalhar com os menores pois para eles ficar sentado conversando em roda era um pouco exigente demais.

A partir dessas novas dificuldades que foram surgindo o grupo foi reestruturando as atividades, organizando tempo para conversa inicial, pensando sobre o que seria feito com os pequenos (se alguém daria atenção especial para eles), como terminariam o encontro, etc. Havia sido restaurada a ordem. Os adultos em seus devidos lugares de propositores e guardiões do bom andamento do projeto e as crianças como receptoras da lógica construída pelo pensamento dos primeiros.

Toda a nova proposta poderia ser proveitosa, poderia possibilitar experiências interessantes às crianças, promover brincadeiras coletivas e criar objetos com os quais elas tivessem uma boa relação. Poderia, se ela não bloqueasse a intuição inicial do grupo de seguir e cartografar, de estar aberto para criar com as crianças; de poder olhar para a singularidade.

2.2. Tempo de cartografar

O grupo solicitou ajuda aos professores coordenadores do projeto da FAU e para uma docente do curso de Terapia Ocupacional e realizaram juntos uma conversa de avaliação do processo até aquele momento. Ela possibilitou a percepção dos diferentes movimentos feitos pelas estudantes, de seus efeitos e colaborou com a afirmação de um objetivo: o de acompanhar as ações das crianças de forma menos dirigida. Com o reposicionamento na relação com as crianças e com as propostas foi possível voltar a seguir e cartografar. Reconhecia-se cada criança por seu modo de brincar, seu ritmo e os grupos que se formavam entre elas. O grupo focou em brincar com tudo que o local fornecia. Nas aproximações entre crianças e adultos, que

aconteciam com desenhos variados, as ideias eram transformadas em brincadeiras reais e compartilhadas com outros que se interessassem por elas. O importante era a possibilidade de cada grupo experimentar aquilo que surgia em cada encontro. Nesse momento já havia uma conexão, principalmente entre as estudantes, que não passava pela necessidade de estar no mesmo local para compartilhar o vivido e que lhes permitia trocar os acontecimentos e invenções de cada local. Possivelmente as crianças em seus cotidianos faziam trocas similares.

Nesse período que durou alguns meses, muito foi feito, por exemplo:

Descobrimos na beira do rio e em alguns outros lugares do assentamento um material com o qual fizemos objetos, muros, plantas e guerra. Com argilas mascaravam-se. As máscaras tinham tons de barro sutilmente diferentes. Trapos de pano compunham o visual das meninas ilhadas no rio (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Certo dia, fomos visitar como estavam as obras que eram realizadas para construir a represa que seria utilizada pelos moradores. Ela ficava dentro do assentamento. Era preciso caminhar por um pequeno bosque para chegar ao local. Fomos todos animados e quando chegamos lá havia uma parede íngreme que parecia ter sido desmatada para a construção, logo aquilo que era um barranco havia virado um obstáculo no qual seu ponto mais alto era a meta. Os meninos corriam na terra e impulsionavam-se para compor movimentos circulares, rápidos e sincronizados para atingir a meta. Era uma roda de meninos correndo entre a terra e o

que outrora era simplesmente um barranco (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Boa parte do tempo passamos na casa da fazenda, pois ali podíamos explorar os diversos ambientes, o lago que havia perto e o pátio. Lá em seus gramados fizemos piqueniques, pulamos cordas entre outras brincadeiras: a casa era escura, tinha paredes descascadas, com um azul antigo, quem passava de longe só ouvia gritos, havia muitos fantasmas ali dentro. Sobreviventes saiam correndo da casa para fugir das temidas criaturas, mas logo voltam, ou para resgatar seus amigos ou pela simples emoção de desafiar um fantasma (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Sempre íamos à mina para beber água, era um bosque com árvores que quase chegavam ao céu, no alto delas pequenos meninos viravam macacos e faziam acrobacias, de cabeça para baixo, sem segurar com uma mão... Habilidosos macacos. Subiam e desciam nas árvores com a rapidez que só eles poderiam ter. (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Nesse momento do trabalho era verão e o grupo aproveitava toda oportunidade para se refrescar. O ponto preferido era o rio. Vira e mexe as crianças guiavam estudantes e adultos para alguma parte do rio. Muitos nadavam, outros ficavam nas margens brincando com a argila e a água. Crianças e jovens aproveitavam os cipós das árvores que margeavam o rio para balançar e mergulhar na água.

Próximo ao centro do assentamento estava sendo realizada a construção da casa de farinha. Alguns materiais estavam próximos ao local e serviram para que as

crianças os utilizassem para compor com suas brincadeiras:

Os túneis eram feitos da mesma matéria que os caminhos. Eram salinos, eram areia. Provenientes de uma ideia foram derretidos por outras ideias subsequentes, já eram assim um amortecedor para suavizar acrobacias que no ar se desenhavam. Eram corpos que pesavam muito pouco e eram recebidos no chão pela matéria que tinha seu valor na transformação (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Inventavam, e inventavam em colaboração. Como pensa Maurizio Lazzarato (2006), a invenção é uma força constituinte humana e é sempre uma hibridação e uma colaboração entre multiplicidade de fluxos imitativos (ideias, hábitos, comportamentos, percepções, sensações). Ela sempre conecta os corpos, como em uma rede de saberes, se constituindo, portanto, num tipo de cooperação. A invenção

[...] implica um duplo processo de des-subjetivação que se abre para uma nova produção de subjetividade que concerne tanto à singularidade quanto ao coletivo que participa desta co-criação. Seus efeitos são infinitos pois sempre podem participar de outras combinações e ir a pontos distantes seguindo a distribuição das subjetividades quaisquer. Assim a invenção torna-se imediatamente pública (LAZZARATO, 2006, p. 47).

Nos tempos em que o Capitalismo vampiriza nossa sensibilidade e inteligência e nos bombardeia de imagens prontas, quão precioso é um processo que permite a conexão pelo que temos como bem: a capacidade inventiva da vida. Ela nos conecta ao presente, nos conecta às relações e desta forma nos

potencializa para outras situações. A invenção nos permite uma certa ocupação; ocuparmos a nossa própria ação através da transformação de si e de um coletivo. Ocuparmos a ação de modo a resistir às formas prontas, imagens, disciplinas. Ocuparmos a ação por nossa singularidade, em um processo que nos singulariza. Quando os corpos, sejam eles adultos ou infantis, se ocupam de sua potência, em conexão, coletivo ou rede, acontece uma abertura que pode contaminar os espaços com a germinação do novo. Seguir as crianças e repetidamente explorar os espaços, com suas materialidades foi um caminho que poderia ser compreendido como a metodologia do trabalho. O projeto ganhou consistência ao afirmar um modo de proceder cartográfico, forma encontrada no seu próprio curso. Na época as referências que as estudantes tinham de cartografia como método de pesquisa e de trabalho clínico, que concebe a pesquisa como intervenção, eram muito poucas, mas o modo de funcionamento do projeto mantinha uma certa sintonia forte com essa forma de trabalhar acompanhando processos e com uma experiência originária desta concepção.

Quando Gilles Deleuze (2006) discorre sobre a ideia de que as crianças não param de explorar os meios e traçar o trajeto correspondente, ele está apontando para um modo de conhecer e existir. Um meio para o autor é composto por muitas camadas,

[...] é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos: por exemplo, a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores, seus animais, como os cavalos atrelados, seus dramas[...] (DELEUZE, 2006, p.73).

O autor seleciona situações com as quais pensa um mapeamento extensivo e intensivo. A concepção cartográfica desses autores envolve o entendimento de que os mapas produzidos nos trajetos, desde que um corpo é bebê, se superpõem uns aos outros e na sua processualidade produzem remanejamentos e subjetivações. O conjunto desses mapas nos permitem avaliar os deslocamentos que os pensamentos, afetos e modos de existir fazem. Os espaços com as suas materialidades, pelos quais os corpos se deslocam produzindo trajetos constituem a parte extensiva do mapa; os afetos e sua variação, que provoca devires, produzem os mapas intensivos. “Os dois mapas, dos trajetos e dos afetos, remetem um ao outro” (DELEUZE, 2006, p.77).

Gilles Deleuze e Félix Guattari escrevem que traçar um mapa é desbloquear corpos sem órgãos, que podem ser traçados “numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-los como ação política ou como uma meditação” (DELEUZE E GUATTARI, 2009, p. 22). Uma das referências utilizadas pelos autores para pensar as cartografias foi Fernand Deligny, intercessor presente em alguns de seus textos, ao abordarem sua experiência com crianças autistas e uma série de mapas que eram registros dos deslocamentos das crianças acompanhadas.

Fernand Deligny foi um educador francês que construiu um percurso de cinquenta anos muito interessante com crianças e jovens em situações de inadaptação social. Ele foi professor em sala “especial” de crianças consideradas incapazes, trabalhou como educador no hospital psiquiátrico em Armentières, foi diretor de um centro de observação e triagem em Lille para jovens em conflito com

a lei e acabou por criar um espaço, numa região de montanhas, para viver junto com seus colaboradores, crianças e jovens com autismo (MENDES, CASTRO, 2020).

Neste espaço, os colaboradores moravam em casas precariamente construídas que ficavam espalhadas pelo grande terreno que habitavam, cada qual com algumas crianças que passavam tempos variados ali: dias, semana ou meses. Os colaboradores eram chamados por Deligny de presenças próximas das crianças. Diante da angústia de Jacques Lin, um de seus colaboradores, ao ver crianças se machucarem e não saber o que fazer, Fernand Deligny (2013) o coloca em movimento quando diz para ele traçar, seguir os movimentos daquelas crianças no espaço, aventurar-se em descobri-las. Dessa forma surgem mapas e mais mapas traçados no exercício de construir um pensamento e não em encaixar o pensar no que já preexistia. Filmes foram feitos para serem compartilhados com as famílias das crianças para dar visibilidade aos movimentos que aconteciam nos locais, fossem eles repetitivos ou inaugurais na relação com os territórios.

Tais mapas, inspiração para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2009), são compostos por linhas que indicam diferentes movimentos: linhas costumeiras e linhas erráticas. As linhas costumeiras eram as que correspondiam aos movimentos habituais das crianças pelos espaços que circulavam e as erráticas apresentavam novas paradas, novos gestos ou descobertas das mesmas pelos espaços. Os mapas eram sobrepostos e com isto era possível perceber os deslocamentos no tempo de uma determinada criança ou de um determinado espaço. Estas linhas servem aos autores para dar a ver um movimento não só das

crianças, mas das pessoas. Os autores vão, a partir destas nomeações, trabalhar suas próprias e pensar segmentos de linhas molares e linhas moleculares que compõem um mapa. Peter Pelbart escreveu que “Deleuze e Guattari diriam linhas duras para o trajeto costumeiro, linha flexível para o trajeto errático, e linha de fuga para os desvios, as escapadas” (PELBART, 2013, p. 268).

Na experiência do assentamento alguns dispositivos foram utilizados para produzir a cartografia e ajudar as estudantes a perceber continuidades para a ação: escrita de diários de campo, desenhos e fotografias. Os registros escritos, as imagens feitas por algumas estudantes durante o processo e os desenhos compartilhados constantemente com o grupo por e-mail e em reuniões presenciais foram ativando um olhar sensível às singulares ocupações dos espaços, suas potencialidades inventivas e o uso das materialidades locais. Um cineasta juntou-se a equipe, de modo menos integrado e mais como um olhar estrangeiro, e frequentou os encontros durante um tempo. De sua presença e do investimento financeiro da equipe produziu-se o documentário “Cirandeiro” que é composto por cenas de brincadeiras.

2.3 Tempo de intensificar

Através desse processo, o grupo entendeu que poderia levar objetos para compor com o movimento de invenção dos encontros. Os primeiros foram pneus e cordas. Levaram tudo para o assentamento e no primeiro dia houve muitas ideias. O grupo foi para o rio e lá estavam alguns adultos e adolescentes banhando-se, lavando roupas... Chegaram com as cordas e os pneus rodando. Todos os

presentes opinaram no que fazer: crianças, jovens e adultos. Foi feita uma travessia que ligava as duas margens do rio com cordas esticadas e suspensas. Uma em cima e outra embaixo, a pessoa deveria atravessar o rio apoiando os pés na de baixo e segurando-se na de cima. Algumas pessoas atravessavam todo o percurso entre as margens e outras iam até a metade e pulavam no rio. Uma corda foi pendurada para servir também como um cipó para pularem no rio.

Um menino que não podia banhar-se (por uma proibição familiar) pegou a corda e começou a procurar um lugar onde poderia amarrá-la para se balançar sem cair na água. Andou em vários locais próximo ao rio e desanimou. De repente viu que daria para fazer na árvore perto de onde todos estavam concentrados, só que a árvore era muito alta. Pediu ajuda para um jovem que amarrou a corda na árvore e um pneu na corda. O balanço foi um sucesso, inclusive para os adultos. Em outro dia, também com as cordas, um balanço surgiu próximo à casa da fazenda. Uma rede de cordas foi feita por algumas pessoas e pendurada na árvore, para isto uma estudante levou um guia de nós náuticos, e as crianças usaram a rede para se pendurar.

Os objetos ganhavam múltiplos usos. Os balanços eram usados de maneiras variadas. Caixotes de madeira, destes encontrados em feiras livres, foram usados para construir casas mutantes e eram transportados em um caminhãozinho de plástico... Os objetos não podiam permanecer nos locais do assentamento pois havia o perigo de outras pessoas que passavam por lá - já que ele era atravessado por uma via pública -, pegarem os pneus e as cordas. Então, com exceção de um balanço e a rede que ficavam próximos

da casa principal, o que era utilizado no dia tinha que ser retirado e guardado.

As estudantes foram até a região do Brás, no centro de São Paulo, e pediram aos comerciantes retalhos e restos de tecidos que seriam descartados e passaram a levar o material para o assentamento. A primeira brincadeira foi ir para o bosque (uma região do assentamento com maior densidade de árvores) e montar cabanas. Cada criança ou grupo de crianças procurou um lugar que queria e com a ajuda dos mais velhos ou mesmo sozinhas criaram cabanas, dentro das quais galhos de árvores serviam para enfeitar e ser suporte de outros enfeites para a casa... Com tecidos menores foram feitos pequenos objetos decorativos.

Paralelamente, enquanto alguns construíam cabanas surgiram os “homens da floresta”, que eram meninos que usavam capas e máscaras feitas com outros tecidos, e que estavam lá para ajudar e proteger os mais pobres, conforme anunciado por eles. Em meio a uma intensa atividade criativa, com todos ligados ao que acontecia, veio a chuva. Por um instante todos permaneceram dentro das cabanas para se proteger - até parecia que elas realmente poderiam fazê-lo - mas a chuva estava muito forte e passou a formar granizo. Os primeiros a perceber que era preciso sair de lá foram as pessoas com equipamentos de fotografia e filmagem. No fim, todos saíram correndo.

As cabanas voltaram a se repetir em outros dias normalmente acompanhadas de outra brincadeira paralela. Em uma das vezes, um menino, aquele que insistiu em levar as caixas para a casa da família no dia do talude, quis criar uma rede suspensa. Ele pegou

alguns tecidos que eram mais elásticos e no seu andar mais solitário foi procurando locais e formas para a construção. Algumas crianças descreditavam que sua ideia poderia dar certo e tentavam fazer com que ele desistisse e entregasse os tecidos. Ele insistia na companhia de algumas estudantes até que, após um tempo considerável, conseguiram amarrar o tecido de forma segura a sustentar os corpos infantis. Foi assim que as crianças se conectaram rapidamente àquilo que ele tinha conseguido realizar e formaram filas para deitar na rede. Ele mesmo, diante da fila, foi ficando cada vez mais distante de sua própria invenção. Ficou bravo, brigou, saiu, voltou....

Os tecidos também foram utilizados para criar fantasias, quando uma jovem que era do setor educativo do assentamento revelou-se excelente estilista e junto com as crianças montou roupas que foram apresentadas em um desfile no fim do dia. Os tecidos eram rasgados e amarrados conforme a brincadeira pedia, eram moldáveis por todos e com eles surgiram: noivas, índios e super-heróis mascarados.

Conforme as ideias iam se desenvolvendo as estudantes permaneciam atentas às sugestões das crianças para poder pensar nos objetos a serem levados e em como colaborar para a efetivação das sugestões. O estado de invenção parece pulsar e contagiar os corpos de tal forma que os adultos buscavam conhecimentos e elementos que pudessem por em prática algumas coisas que iam surgindo. Uma das estudantes realizou diferentes croquis das sugestões das crianças, e outros movimentos de criação eram vivenciados. Num determinado dia foram levados objetos para tentar realizar a ideia de uma

criança em fazer uma tirolesa, um adulto do setor de educação se dedicou a encontrar as árvores mais apropriadas para receber o desafio. Foram feitos nós fortes na corda e uma cadeira de pneu improvisada. As crianças sentavam no pneu na parte mais baixa da tirolesa e os adultos puxavam-nas para a parte mais alta e depois soltavam. No encontro seguinte, o adulto do setor havia feito de uma escada de madeira num outro local para realizar novamente a tirolesa e as crianças puderam subir já na parte mais alta.

O grupo de estudantes organizou com as crianças uma saída do assentamento para o SESC Itaquera, com o objeto de explorar a parte dos brinquedos daquele espaço que é muito interessante. Os brinquedos musicais e os de madeira na parte com mais vegetação foram muito aproveitados no passeio e puderam alimentar novas invenções. Por mais que o grupo formado sentisse alegria e prazer no trabalho realizado, o projeto precisava ter um final. As estudantes avaliaram como isto poderia acontecer e três ações foram organizadas. A primeira foi uma festa junina, construída junto com o setor de educação do assentamento e com as crianças. Na festa houve uma exposição de fotos do projeto para todos do assentamento. A segunda foi uma oficina de construção de bambu, que tinha por objetivo colaborar com a instrumentalização dos interessados do assentamento em explorar o bambu, já que era um recurso local, para construções que pudessem ser aproveitadas para eles. O grupo convidou um arquiteto especialista em bio-arquitetura para coordenar a oficina. E por fim, o grupo organizou uma exibição do documentário em São Paulo para as crianças e adultos do assentamento.

As brincadeiras e os conflitos que surgiram foram muitos e não foram todos descritos neste relato, mas uma pontuação é importante de ser feita. Com exceção dos jovens e adultos do setor educativo, e poucos outros, o grupo não conseguiu envolver de forma mais próximas outros adultos do assentamento. Por mais que muitas vezes as estudantes fossem até as casas das crianças buscá-las ou deixá-las após os encontros, alguns familiares não respondiam a uma aproximação e o grupo, naquele momento, não conseguiu fazer muito mais. Como um possível efeito disto foi notado que algumas cordas deixadas pelo grupo no assentamento para as atividades lúdicas desapareceram, e na oficina de bambu poucos adultos participaram. Provavelmente são muitos os fatores para que isto tenha acontecido mas resta a questão sobre a percepção dos adultos em relação a um projeto que pretende brincar com as crianças. Qual o entendimento teria se formado para os familiares que não se aproximaram? Era notável que algumas crianças só saiam para brincar com as outras devido ao encontro do projeto, que tinha as estudantes chamadas de “meninas da FAU” e adultos do movimento, mas relatavam não brincar durante a semana. Um ponto importante para as estudantes foi acompanhar a estruturação do setor educativo e perceber o quanto eles, no final do projeto, já estavam organizados e propondo ações com as crianças do local.

O final foi muito diferente do que o planejado no início, pois não foi construído um parque ou um espaço específico para as crianças. Mas, para todos os envolvidos foi um tempo fértil de possibilidades imaginativas e ativas, de exploração do território, afirmação das ações das crianças, de deslocamentos

importantes para os adultos. Podemos pensar neste como um período de germinação e de libertação de fluxos inventivos.

3. DESLOCAMENTOS

Este projeto se realizou com borramentos entre cada um dos participantes e de seus saberes: misturaram-se a sabedoria de experiências não acadêmicas, os conhecimentos do ambiente acadêmico e a força inventividade das crianças e suas relações com a natureza. Esses borramentos fazem oposição a modos de funcionar que habitualmente nos separa determinando para cada saber um lugar, a fim de construir identidades e defender territórios profissionais. Ele operou em outro sentido, no fomento de trocas, de construção de saberes em comum, de abertura para pensar e aprender com o outro. Essa abertura não é tranquila, ela implica em desconfortos, necessita comportar certa aspereza que vem do contato com a alteridade e trabalhar com ela. Essa mistura, um tanto antropofágica, necessitou que as estudantes tivessem em mente os seus percursos de formação profissional, não para defendê-los em prol de uma identidade rígida mas para acrescentar as ferramentas em curso de aprendizagem ao conjunto do grupo.

Nesse sentido, a Terapia Ocupacional pôde contribuir com este projeto ao compartilhar uma forma de olhar os corpos e percebê-los em sua potência de vida no fazer, em ação. O cuidado com as atividades humanas e com o cotidiano constitui a base desta profissão. A reflexão sobre as atividades humanas e sua importância para os processos de subjetivação e de saúde, ao tratar-se de crianças, inclina-se para pensar o lúdico. Entende-se

que a criança, ao brincar livremente, engendra processos de invenção, de exercícios de si no mundo e pode perceber-se como construtora deste. A composição com as outras profissões acrescentou o olhar sobre o brincar, os territórios de vida e trouxe elementos para ampliar possíveis intervenções em outros projetos.

Um deslocamento igualmente importante foi a saída do lugar dos adultos de propositores de todo o processo e a instauração de um ritmo que pudesse seguir as percepções e ideias das crianças, fazendo desta forma uma torção nas relações adultocêntricas que o corpo social tece com as crianças. Félix Guattari (1985) apresentava uma preocupação com a domesticação das crianças, ao pensar os processos de iniciação cada vez mais precoces a que elas são submetidas. Ele questionou:

Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão? Sua modelagem pelo mundo adulto parece efetuar-se, de fato, em fases cada vez mais precoces de seu desenvolvimento (GUATTARI, 1985, p.50).

Há todo um repertório pronto e apresentado às crianças desde o seu nascimento, que cumpre uma função de inserção nas formas já codificadas pelo corpo social. Poderíamos pensar na inserção das crianças dentro de um sistema binário de gênero que determina as cores que um bebê pode usar (rosa ou azul, junto com as que são consideradas neutras), os objetos que uma criança pode se relacionar (bonecas, carrinhos ou objetos de lutas), os elementos que podem estar presentes nos seus ambientes, como as decorações de

quarto temáticas. A indústria de brinquedos, dentro dessa lógica dos parâmetros normativos e adultocêntricos opera com objetos cujas funções e formas são pré-determinadas. Os brinquedos que fazem referência a funções domésticas dentro da paleta de cores relacionada ao feminino, com imagens em suas caixas que remetem às meninas ou aqueles que apresentam personagens sociais de controle e de poder (heróis, policiais, agentes do exército, modelos); ou então aqueles que já delimitam a brincadeira a uma profissão.

O sistema de escolarização ao qual as crianças são submetidas vive um tensionamento entre propostas que cada vez mais antecipam a aprendizagem da escrita e leitura na língua materna e a introdução da língua hegemônica mundial (inglês) e diminuem o tempo do livre brincar, das experimentações plásticas e corporais, da exploração da convivência livre. Isto faz com que fiquemos com estas imagens de que é preciso sempre ensinar às crianças o conhecimento que temos enquanto adultos, e assim fixar lugares de quem compartilha e quem recebe tal conhecimento. Os espaços e materiais naturais (terra, árvores, plantas) são substituídos pelo plástico e por produtos massificados e de baixo valor de fabricação para as indústrias. E aquelas experiências que colocam em primeiro plano ouvir e olhar as crianças, seguir seu movimento, parecem ficar num aspecto mais “alternativo” ao fugir da pressa social em instrumentalizar as crianças com ferramentas do mundo adulto, confrontando uma disciplinarização que olha para os corpos miúdos como adultos em potenciais, em não como corpos potentes no tempo presente.

Movimentos que vem de encontro com a preocupação de Guattari ao apontar o que o corpo social exige das crianças

[...] formar-se o mais cedo possível em uma certa *tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos* introduzidos pelas sociedades industriais. A criança não aprende somente a falar uma língua materna, aprende também os códigos da circulação na rua, um certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade, etc... E estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder. Esta homogeneização das competências semióticas é essencial ao sistema da economia capitalista: ‘a escrita’ do capital implica, com efeito, que o desejo do indivíduo, em seus diferentes desempenhos semióticos, seja capaz de se adaptar, de se ‘tradutibilizar’ agenciando-se a partir de qualquer ponto do sistema socioeconômico (GUATTARI, 1985, p.52).

Muitas vezes é preciso ajuda para que os corpos adultos percebam seus processos de domesticação e como se encontram já adaptados a certas formas de comportamento, pensamento, linguagem. Maurizio Lazzarato (2014), ao analisar a produção teórica de Guattari relativa ao processo de subjetivação, às semióticas e à linguagem aponta contribuições importantes. Ele aborda o funcionamento da linguagem no Capitalismo, entre outros vetores de produção de subjetividades. O autor afirma que uma linguagem se torna dominante através de uma operação política. Diante da desterritorialização provocada pelo Capitalismo é preciso que uma linguagem prevaleça como forma de estabilizar o campo social. Nesse movimento, formas e instituições tradicionais são descartadas. Ele escreve que:

A estabilização implica a implantação de uma língua nacional, que veicule suas leis e seus modos de funcionamento de capitalismo incipiente, sobrepondo-se aos dialetos, às línguas excepcionais, aos modos de expressão infantis, “patológicos” e artísticos (LAZZARATO, 2014, p.63).

Essa linguagem dominante acaba por produzir uma hierarquia que subordina semióticas simbólicas (gestuais, rituais, corpóreas, musicais...). A hierarquia serve ao capitalismo de forma que a produção da monolinguagem faça uma sobrecodificação das demais semióticas e assim facilite sua gestão e seu controle sobre a produção econômica e subjetiva, pois a linguagem é mais individualizável ao contrário das semióticas simbólicas que são mais animistas e transindividuais, menos atribuíveis a sujeitos individuados (pertencentes a um sexo, profissão e nacionalidade). Para Lazzarato (2014), em nossa sociedade ainda há modos de funcionamento transindividuais que escapam a esse domínio como a loucura, a infância e a criação artística que, segundo o autor, são vistos como modos marginais de expressão.

Com isto podemos pensar a diferença que fez ao projeto quando o grupo ao se sentir perdido e sem direção, no caos dos primeiros encontros, pôde trabalhar suas sensações e ir organizando propostas que não abafassem a voz e os movimentos das crianças. Um tanto da sensação de confusão pode ter vindo da saída de uma forma de agir encaixada nos modos hegemônicos. A bagunça, as falas cortadas, a agitação, a falta de uma narrativa linear dos acontecimentos... E isto nos leva a pensar em como acompanhar crianças, em seus próprios ritmos e trajetos, pode produzir outros mapeamentos para os corpos adultos, ao vivenciarem este embaralhamento

que os retira das formas habituais. Deixar passar fluxos de outras ordens, menos assujeitados ao controle social. Não se trata de um adulto tornar-se novamente criança, mas sim viver estados inaugurais do pensamento, da invenção.

É interessante aliar-se a pensadores que abordam a questão da dominação da infância e que a colocam num lugar potente. Eles colaboram para tirar da ideia de infantis ruídos, como as comparações de cunho pejorativo utilizadas habitualmente, quando infantil torna-se sinônimo de imaturidade inconveniente ou indesejada, de comportamentos desagradáveis. Poder afirmar a criança como corpos potentes de criação, disparadores de linhas as mais errantes e aberrantes possíveis, é um caminho para pensar sua ligação com uma prática social interessada em produzir escapes às formas hegemônicas de subjetivação. Em alguns trabalhos de filósofos ligados às filosofias da diferença, as crianças aparecem como corpos privilegiados pois experimentam a imanência e a pura potência, por quase não terem individualidade, e sim singularidades. Seria o caso de escritos de Deleuze e Guattari, em sua colaboração e em seus trabalhos individuais, e de Nietzsche (2011), ao usar a metáfora da criança para a força criadora, como personagem com coragem e liberdade para inventar seus valores, arriscar, fabular, viver o vivo em si.

Sintonizar-se com a capacidade de perguntar das crianças foi um procedimento para explorar os locais do assentamento e indagar sobre as possibilidades de construir brincadeiras e mergulhar nelas, de tal forma que permitiu até acreditar por alguns minutos que casas de tecido poderiam proteger o grupo de uma chuva de granizo. Luiz Orlandi (2017),

ao abordar a obra de Nietzsche, Espinoza e Deleuze e Guattari, pinça algumas pontuações feitas sobre ou a partir das crianças. Ele diz que a criança aparece como um critério do pensamento filosófico:

Espinoza, o mais sistemático dos filósofos, inspira a ideia deleuziana de que a linguagem capaz de expressar um 'plano de imanência e de univocidade', plano espinosano por excelência, é a linguagem na qual funciona o que está implícito nas 'questões das crianças', por exemplo, 'como uma pessoa é feita?' e nos artigos indefinidos, razão pela qual o espinosismo é acolhido como 'o devir-criança do filósofo' (ORLANDI, 2017).

De acordo com Orlandi (2017), para Gilles Deleuze, devir-criança é ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Mas nunca a infância pessoalizada, de um eu, mas a do artigo indefinido. Um rio, um bosque, uma casa da fazenda, um pesqueiro, algumas crianças, algumas estudantes, alguns adultos...

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as estudantes o projeto foi uma prática micropolítica, cuja força pôde contaminar outros espaços pelos quais circularam. A resistência necessária para agir na vida e transformar a realidade se faz na construção de pequenas ecologias como esta, na qual pode-se experimentar outros modos de relação, com simpatia e sutileza, destituindo o adulto do lugar hegemônico do saber, do organizador das atividades, para estabelecer relações de parceria e outros fluxos desejantes. Brincou-se com as crianças de modo a compor com seus gestos e proposições, através das diferenças etárias e de referenciais

de vida. Essas diferenças não pretendiam ser esmagadas, mas aproveitadas.

Reconhecer e possibilitar que a criança seja criadora de seu espaço de vida, que se sinta construtora de territórios e que tenha sua ação afirmada pelas demais pessoas ao seu redor, exigiu uma construção de um estado de invenção coletivo. Um dos principais efeitos do projeto no assentamento foi fomentar, junto com as crianças, modos pelos quais as brincadeiras e intervenções dessem visibilidade à importância da inventividade de si, de coletivos e do espaço. Corpos, água, argila, cordas, tecidos, areia, madeira, borracha, bambus, tintas, fotografias, bolas, filme, desenho, sons, sapatos, vestidos, carros, cidade... Matérias em composição.

Referências

- BESPALEC, J. et al. Espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço. Projeto de Extensão universitária. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2007.
- DELEUZE, G. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. Crítica e Clínica. São Paulo: Editora 34, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. Lisboa: Relógio D'água, 2004.
- DELIGNY, F. Cartes et Lignes D'Erre/ Maps and Wander Lines. Paris: L'Arachnéen, 2013
- GUATTARI, F. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: N-1, 2014.

LIMA, E.F.A. A análise de atividade e a construção do olhar do terapeuta ocupacional. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.15, n.2, p.42-8, maio/ago., 2004.

MENDES, M. L.; CASTRO, E.D. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência. In: **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 28 (1), 343-355, 2020.

NASCIMENTO, A. Z. **A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2014.

ORLANDI, L. O pensamento e seu devir criança. Presente no site **Laboratório de Sensibilidades**. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2017/06/23/o-pensamento-e-seu-devir-crianca/>>. Acesso em: 23 set. 2018.

NIETZSCHE, F.W. **Assim falou Zarastustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PELBART, P. **O avesso do Niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

SILVA, J. A. **Diário de Campo do Projeto Espaço de brincar**, 2007.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

O garatujar como ação molecular: devires que arrastam linhas de escrita...

Monalisa Romanesi Santos [1], Francieli Regina Garlet [2] e Vivien Kelling Cardonetti [3]

Resumo: Esse artigo intenciona movimentar diferentes fluxos de escrita e de pensamento a partir da noção de “garatujar”, a qual germinou em uma torção que a tornou verbo, ação e potência infante na pesquisa de um Trabalho de Conclusão de Curso. Com a intenção de operar com a estratégia metodológica nomeada de biografemática (COSTA, 2010; ALMEIDA; MACHADO, 2016), esse texto passou a dar consistência ao gagaratujar de uma escrita-vida em revezamento (com três pares de mãos). Para tanto, uma problemática atravessou e mobilizou esse texto: que forças moleculares e crianceiras um garatujar pode produzir ao ser operado junto aos papéis instituídos? As forças moleculares acionadas nos agenciamentos produzidos possibilitaram o esboço de algumas linhas que buscaram problematizar e transbordar os papéis de mãe e de docência, bem como fazer vazar as paredes que muitas vezes engessam as experiências educativas e de pesquisa. As experiências crianceiras criadas nesse coletivo poético de escrita propiciou ensaiar estratégias de desprender dos papéis rígidos, traçar linhas garatujadas de fuga e abraçar as potências de um devir-criança que habita o corpo/pensamento de cada um que se aventura a viver intensamente cada encontro.

Palavras-chave: Garatujar. Devir-criança. Biografema.

Scrabbling as molecular action: becomings that drag lines in writing...

Abstract: This paper intends to put into movement different fluxes of writing and thought through the notion of “scrabbling”, which generate a new torsion to make it verb, action and infant potencial in a Final Undergraduate Paper research. Aiming to operate a methodological strategy named biographematics (COSTA, 2010; ALMEIDA; MACHADO, 2016), this text gave consistency to the idea of scrabbling a life-writing in alternation (by three pairs of hands).

[1] Acadêmica do Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá UEM, PR. E-mail: monalisa.romanesisantos@gmail.com

[2] Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa LP4- Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Pesquisadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM-RS. E-mail: francieligarlet@yahoo.com.br

[3] Pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP4 - Educação e Artes. Pesquisadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM. Professora Externa do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria, RS. E-mail: vicardonetti@gmail.com

To do so, a problem crossed and mobilized this text: What molecular and infant forces can “scrabbling” produce while operated in instituted roles? Molecular forces activated in the resulting agency allow drafts of lines that seek to problematize and overflow the roles of mothering and teaching, as well as to widen the wall that limit research and education experiences. The infant experiences created in this poetic collective of writing allowed us to rehearse strategies for detaching ourselves from rigid roles, scrabbling lines of scape and embracing the potency of a child-becoming that inhabit the body/thought of each one who adventures living intensively every encounter.

Keywords: Scrabbling. Child-becoming. Biographematics.

Esse artigo tem como disparador de escrita e pensamento a noção de “garatujar”, a qual germinou em uma torção que a tornou verbo, ação e potência infante na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (SANTOS, 2018) da primeira autora desse artigo¹.

As forças moleculares acionadas por um garatujar, que ora é também um “gagaratujar”, abre passagem para um devir-criança² na escrita. Da pesquisa da primeira autora são trazidos recortes de um garatujar nos papéis instituídos de mãe. No agenciamento coletivo dessa escrita, agora com três pares de mãos, esse verbo passa a ser operado também para garatujar em outros papéis estabelecidos e outras noções majoritárias.

Adotamos em alguns momentos o ensaio como meio de conversação-escrita e como modo de movimentar nosso corpo/pensamento nessa experimentação em que desejamos escrever não apenas sobre algo que já se passou, pois desejamos também movimentar outros [im]possíveis. Entregando-nos, assim, às forças que sopram transformando a escrita e a nós mesmas.

Buscamos um vigor e uma alegria de travessia, com intuito de acender em nós potências

infantes. Em vista disso, passamos a escrever à espreita, sem saber de antemão onde a escrita vai dar, sabemos sim o que nos movimenta a estarmos juntas nessa escrita, mas escrevemos como quem desconhece o final. Esse artigo assediado em alguns momentos pela potência infante do ensaio é, assim, um “caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (LARROSA, 2016, p. 27).

Larrosa afirma que “o ensaísta não sabe bem o que busca, o que quer, aonde vai. Descobre isso à medida que anda” (LARROSA, 2016, p. 27). Assim, juntas e a seis mãos, vamos Tateando as linhas de força que nos atravessam no agora, junto dos encontros que a noção de garatujar nos convida a explorar, arrebatando algumas linhas duras que nos compõem, deixando-as como fios soltos a brincar com o vento, a operar vias de fugas para fazer fugir o mundo.

A chamada desse dossiê fez brotar um desejo de escrever juntas, de compor um agenciamento de forças. Como afirma Dalmaso: “Uma criança brinca com aqueles que possam compor junto dela [...] É como se ela sussurrasse: ‘Se você não compor comigo, genuinamente, não vai rolar essa brincadeira’” (DALMASO, 2020, online). Assim, a brincadeira dessa escrita “rola” porque compomos uma com a outra nesse encontro, atentas ao que ele vai movimentando em nós.

Traçamos percursos por blocos de sensação: linhas, corpos, garatuja, paredes, papéis, ar. Corpo-desenho, corpo-cansado, corpo-criança, corpo-docência, corpo-pesquisa. Uma mãe. Uma docência. Uma criança. Linhas duras, linhas moleculares. Desejos de escrita. Desejos de conversação. Desejo de coletivo. Coletivo mãe-e-filho. Coletivo

1 SANTOS, Monalisa Romanesi. Marcas e vestígios de uma poética materna em devir. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

2 Devir-criança “[...] diz respeito à aliança, à proximidade e atração de forças moleculares que se reportam às potências infantis, diferentemente da filiação que nos induz a uma criança em particular, a uma representação molar. Isso nos faz pensar que um devir-criança é impessoal, pois não se fixa a nenhuma pessoa em particular. Está para um tempo crônico, não progressivo e devém, ele próprio, criança” (CARDONETTI, 2014, p. 120).

de escrita-a-seis-mãos. Maternidade, trabalho, leitura, escrita, pesquisa, devir-criança. Sobreposição de tempos. Ensaio. Revezamento.

Junto a esses blocos de sensação, são acionados/as para compor conosco, nessa conversação-escrita, alguns autores e autoras como: Deleuze (1990, 1992), Deleuze e Guattari (1996, 2011, 2012), Derdik (1989), Santos (2018), Hara (2012), Larossa (2016), Corazza (2013), Ribetto (2011), Skliar (2014), Gil (2009), Kohan (2004) e Rolnik (2018). Nesses agenciamentos, produz-se a problemática que atravessa e mobiliza essa escrita: que forças moleculares e crianceiras um garatujar pode produzir ao ser operado junto aos papéis instituídos?

Avisamos desde já ao/à leitor/a que concedemo-nos escrever esse texto num fluxo que perpassa ora a primeira pessoa do plural, ora a primeira pessoa do singular, ora a terceira pessoa do singular, tendo em vista que nossas linhas de fuga são acionadas pelas conversações “gagaratujadas”. O gagaratujar na escrita se produz, assim, enquanto um agenciamento entre escrita, garatuja e gagueira que acontece e modula nossas experimentações biografemáticas (COSTA, 2010; MACHADO; ALMEIDA, 2016), sendo essa última a estratégia metodológica que perpassa essa escrita. O gagaratujar acontece assim, como tentativa de gaguejar em nossa própria língua, fazer gaguejar a própria linguagem e os traços biográficos que nos compõem (DELEUZE; PARNET, 1998).

Os biografemas por vezes aparecerão em itálico em meio ao texto e sinalizados como: biografema da primeira autora, da segunda autora e da terceira autora. Entretanto, esse

exercício biografemático também se dilui em outros momentos da escrita, emaranhado aos conceitos e às potências geradas pelos afetos de uma escrita coletiva em revezamento que produz conversações com nossos traços biográficos, arrastando cada uma de nós para outros [im]possíveis. Assim, nessa multiplicidade de vias que se abrem ao sermos afetadas em meio às conexões, a necessidade de escrita se renova e segue a produzir esse agenciamento coletivo povoado de encontros.

Onde nasce um garatujar como potência molecular...

Enfim, chego em casa depois de um dia corrido, passo um café e sento na cadeira da cozinha, nesse instante, o pensamento já lateja aqueles afazeres típicos e necessários de um lar - lavar a louça, preparar o jantar, dar banho no filho ...-mas, apesar dos afazeres fico ali, parada.

Quem sabe isso possa ser uma tática, um possível desvincular das obrigações, que de alguma forma se calam. Em meio a esse silêncio, os olhos se perdem e se fixam na superfície das paredes, como se ali fosse a fuga, a potência de fazer fugir... (Biografema da primeira autora).

Como afirma Deleuze e Parnet (1998, p. 49), “fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo do que uma fuga”. Linhas que fogem das paredes, mas que paredes seriam essas? Em primeiro plano são apenas paredes, mas são paredes inscritas de vivências, são paredes de um lar³. São paredes que marcam as experiências de uma mãe e seu filho, linhas que se dobram no lar, sem preceitos de ser ou não um lugar certo para desenhar, mas

³ Lar onde a primeira autora desse texto vive com seu filho.

aceitando que naquele momento as paredes foram a melhor superfície para garatujar.

Traçando linhas, modificando a matéria bruta, marcando as paredes, atravessando os pontos... De um ponto a outro, temos uma linha, mas a linha de fuga não tem início nem fim, tem meio, “entre-meios”, não há pontos em uma linha de fuga, não há territórios, ela é um fluxo de desterritorialização (DELEUZE; PARNET, 1998). Seria essa uma superfície plana e ao mesmo tempo tridimensional? Seria esse um movimento tão intenso no qual uma folha de papel não daria conta? Seria esse o momento de dobrar a materialidade e perceber que a linha, ali naquela hora, colocava-se quase que insignificante, ao passo que o pular, o correr, o cantar e o estar ali, naquele momento, manipulando o ar e respirando entre as paredes, era mais potente que a própria visualidade do território?

As experimentações/experiências foram germinando a cada dia. Um movimento de composições rizomáticas ia de um cômodo ao outro e seguia se constituindo no “entre”, pois não havia início possível de ser localizado, nem mesmo uma direção fixa. Elas pendiam para múltiplos lados, atravessavam as portas, marcavam as paredes com a fricção do lápis e do giz. Linhas de multiplicidade, intercalavam-se sobre si mesmas e se dobravam sobre a materialidade da casa.

Linhas atuantes... São três anos de sobreposições frequentes... Seria uma possível série, na qual seguem inquietações que não tem fim, uma vez que os processos de produção não acabam e não são encerrados de modo passivo, pois há sempre novos encontros que arrastam esse processo para outros “entres”? À vista disso, é possível afirmar que a série

de fotografias “As paredes da minha casa” reverberam e continuam reverberando em processos.

Figura 1. Da série fotográfica: “As paredes da minha casa”, produzida pela primeira autora, 2016-2018.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Por esse motivo, perco-me olhando as paredes, seriam pareidolia em meio a essas linhas que afagam lembranças? Linhas que não são minhas, mas que pedem passagem, pedem morada, ou então, entram sem pedir, perpassam sem querer e afetam mesmo sem saber. Nesses acontecimentos/experiências “algo” acontece, as garatujas abrem caminhos para novos territórios e diferentes modos passam a se ramificar no “entre”, abrindo possibilidades para além do “ser” e do “é”.

Fazer fugir com linhas tem possibilitado abraçar “uma experimentação-viva” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61) que foge e/ou faz fugir muros/paredes que determinam as binariedades e as direções fixas. Tem propiciado também produzir vazamentos em meio aos parâmetros entre dois elementos, dois pontos que compõem linha reta com um ponto de partida e um ponto de chegada. A linha reta

diz de uma linha dura que se encontra presa aos pontos que a compõem, linhas de segmentaridade que se fixam em forças reativas e perpetuam as formas pré-estabelecidas.

Essas linhas duras e concêntricas fazem “coincidir todas as habitações num só centro, o qual não para de se deslocar, mas permanece invariante em seus deslocamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 81), uma arborescência que confere um ponto de partida. Nesse sentido, perde-se a multiplicidade e as “n” possibilidades de se “estar”, para fixar-se no “ser”, que segue reproduzindo formas e forças reativas.

Desse modo, as segmentações lineares sendo concêntricas, tendem a demarcar as binariedades entre homem-mulher, adulto-criança, preto-branco, figuração-garatuja, “[...] onde se inscrevem todas as determinações objetivas que nos fixam, nos enquadram, nos identificam e nos fazem reconhecer; buracos onde nos alojamos, com nossa consciência, nossos sentimentos, nossas paixões” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.58-59), desejos e identidades.

O próprio significado dado às garatujas “01. Esgar, momice, careta 02. Desenho malfeito, tosco, de pouca importância; rabisco” (FERREIRA, 2010), reflete esse pensamento das formas já dadas, a busca por uma apreensão da realidade esperada, uma busca de reconhecer o que se é familiar, algo possível de ser nomeado, de saber da onde vêm e o que se pretende representar. No dicionário Aurélio as garatujas são descritas como “malfeito”, mas pode-se perceber aqui um ponto excludente, ao passo que ele delimita o desenho da criança a uma forma figurada final e exclui as demais potências.

Nesta escrita, as garatujas são campos de [im]possíveis que o desenho da criança inscreve no seu próprio ato de fazer, as linhas de fuga que por ele perpassa, as quais, muitas vezes, são ignoradas por nossa percepção racional e objetiva. Assim, colocamo-nos a pensar: Como acolhemos os desenhos das crianças, as garatujas? Como estar e compor com as crianças?

A linha da garatuja está também atrelada aos estudos do desenvolvimento do grafismo infantil. Contudo, ressaltamos que, no percurso desta escrita, não vamos nos direcionar sobre uma dita figuração, forma ou caráter “evolutivo” do desenho que tais teorias buscam pensar, pois essa construção de fases do desenvolvimento, já repercute em um modo esperado e majoritário do desenho.

A linha garatujada acontece “pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se afirmar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico” (DERDYK, 1989, p. 56). A linha garatujada é aberta para o ser do devir, o corpo da criança faz do espaço um suporte para si, os rastros são múltiplos. São sons, grafismos, movimentos, marcas e narrativas-acontecimento, pistas de uma criança molecular que ao desenhar/garatuja também dança, canta, narra, performando o traço em devires outros que perpassam seu corpo disponível ao devir... Linha... corpo... garatuja... “o trem tá passando”, “a chuva tá chovendo”, “o passarinho tá correndo”... Uma garatuja acontece animada pela

4 Falas do Davi anotadas por sua mãe Monalisa (primeira autora deste artigo). Essas frases eram proferidas por ele enquanto garatujava nas paredes da casa onde vivem, acionadas por algum elemento que se passava naquele momento cotidiano.

afirmação do presente corpóreo, compondo com os sons que atravessam o cotidiano, abrindo passagem com o traço garatujado, para um devir-trem, devir-chuva, devir-avião, devir-pássaro a correr em velocidade infinita... Gagaratujas operadas com o corpo/pensamento/criança abertas às modulações de afetos e sensações, com a “[...] extração do inumano no seu corpo humano” (GIL, 2009, p. 19): corpo-máquina que voa, corpo-máquina-trem que produz seus trilhos no movimento da aventura de um gagaratujar, corpo-pássaro que “caminha” em voo gagaratujado, corpo-chuva que dilui o cotidiano em potências fabuladoras de vida...

Conforme aponta Gil (2009, p. 22), “existe uma diferença essencial entre o devir-criança e todos os outros devires. Essa diferença é o que faz com que a criança não tenha que devir criança para produzir nela uma criança molecular”. Entretanto, essas forças moleculares coexistem, tencionam com as forças molares que querem a todo momento capturá-las em estratos que classificam, generalizam e engessam a infância em um modo majoritário (KOHAN, 2004). Essa infância majoritária, produzida desde espaços molares (políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares) definem a infância, sem talvez atentar ao que cada infância singular “pode” em suas relações minoritárias. Assim, pensamos: como um garatujar pode acionar linhas de vida nesses e em outros papéis produzidos pelos espaços molares, liberando potências infantis em qualquer “fase da vida”, em meio às nossas atribuições cotidianas e a tudo aquilo que é capturado pelas forças majoritárias?

Pensamos assim, nesta escrita, o garatujar como uma potência infante que pode intervir nas nossas camadas adultas e nos papéis e paredes majoritários que nos compõem e limitam. O garatujar pode acontecer como uma ação produzida por uma linha que vibra de modo tão intenso que se torna ingovernável, acionando uma infância minoritária junto das partículas moleculares que se esquivam das linhas duras desses papéis majoritários. Partículas que experimentam velocidades e lentidões, produzindo linhas intensivas de um garatujar como força vital, um devir-criança a garatujar na vida com o corpo/pensamento.

Como afirmam Deleuze e Guattari,

[...] as crianças não extraem suas forças do estatuto molar que as doma, nem do organismo e da subjetividade que recebem; elas extraem todas suas forças do devir molecular que elas fazem passar entre os sexos e as idades, devir-criança do adulto como da criança [...] é o próprio devir que é criança [...]. A criança não se torna adulto [...] a criança é o devir-jovem de cada idade. Saber envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 73).

O garatujar atravessa essa escrita como uma [im]possível via para extrair essas partículas juvenis de cada idade que nos compõem, como via para emitir partículas moleculares em meio a ações que muitas vezes são também capturadas por uma instância molar (escritas, docência, infância, maternidade). Ao operar o garatujar na escrita enquanto verbo, abrimo-nos aos movimentos e devires que ele aciona em nós ao passo que escrevemos.

A biografemática (COSTA, 2010; MACHADO; ALMEIDA, 2016) foi, assim, nossa estratégia metodológica para garatujar em escrita fragmentos de vida. Experienciamos uma escrita-biografia enquanto “traços biográficos” (COSTA, 2010) que pedem passagem. Esse movimento ressoa no garatujar como verbo de ação e do que potencializa um garatujar no próprio movimento dos seus gestos e do que aqui potencializa um garatujar com a escrita-vida. Roland Barthes chama “traços biográficos” esses fragmentos de vida que tem o potencial de disparar outros movimentos através da escrita (COSTA, 2010). Segundo Machado e Almeida (2016, p. 81), “Barthes afirma uma escrita que seja capaz de ativar a potência de fragmento de uma história e de criar uma ordenação não linear para acontecimentos de uma vida”.

Permitimo-nos, nesse sentido, vaziar das pretensões de testemunho de uma verdade vivida e “passada a limpo”, de um direcionamento bem ordenado de uma história de vida a ser contada, para tomar em mãos alguns fragmentos biográficos dispersos, atentas ao que cintilava neles enquanto força molecular, enquanto fagulhas de criação. Acolhemos, assim, o exercício biografemático como um meio de experimentar de um outro modo essas partículas dispersas de nossas biografias, sem a pretensão dura de “verdade” biográfica ou para delimitar quem somos. Buscamos antes, um movimento de transbordamento de nós mesmas nesse revezamento de escrita que compõe esse artigo a seis mãos.

Convidamos, assim, os leitores e leitoras desse texto a passearem pelas linhas que seguem, junto do que foi possível produzir e transbordar nesse exercício biografemático

garatujado nos papéis de mãe e de docência, bem como nas paredes que muitas vezes engessam as experiências educativas e de pesquisa. Convidamos também a compor forças para arrastar o tempo cronológico a brincar conosco na lama, e então provocá-lo a se perder em meio às gargalhadas brincantes que emanam de uma imagem. Imagem essa, que aqui se esquiva de uma imagem lembrança voltada para uma rememoração do passado, para fulgurar potências moleculares de um devir-criança em qualquer idade, atravessando movimentos de vida, de escrita, de leitura, de uma poética materna, de docência e de pesquisa. Você gostaria de se aventurar conosco? Então vamos...

Garatujando no papel de mãe: linhas de fuga de uma mãe molecular

Discorro por meio das linhas que afagam o garatujar, um jogo entre as linhas duras, flexíveis e de fuga. Segundo Deleuze e Guattari “toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83), sendo que toda linha de fuga é um ato minoritário - molecular - e as linhas duras - molares - são majoritárias e “parecem ter perdido assim sua faculdade de brotar, sua relação dinâmica com segmentações em ato, que se fazem e se desfazem” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 81).

Garatujar no papel de mãe é passar entre as linhas duras, é se mover por meio de uma linha quebrada que foge e se metamorfoseia em meio às formas que se inscrevem no acaso. Nesse sentido, há uma linha que se constrói na medida em que segue seu fluxo,

que permite ir garatujando para além de uma representação de mãe, mas como uma ação nos papéis da vida.

Em meio às formas adultizadas, figuradas, rígidas e presas às figurações, linhas do garatujar me chamavam e as experimentações que já aconteciam em casa começam a despontar por outros rumos. A princípio, as garatujas estavam nas paredes, de modo que pensei em explorar os traços sugeridos pelo meu filho Davi, com intuito de compor outros traços. Porém, a troca de suporte não foi bem recebida, as paredes compunham um espaço para seus movimentos, a folha de papel em si parecia uma tortura, acabou não dando certo e o Davi não quis garatujar nelas.

De maneira desmedida, comecei a garatujar, em um movimento onde os pontos deixam de ser coordenados e passam a ser experienciados, transpassados. Movimentos de lentidão e repouso seguem permeando nesse pequeno trecho da escritura da série em gravura “Garatujando” (2017).

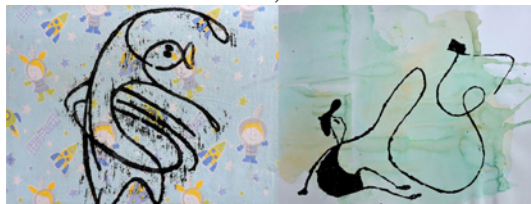
‘Garatujando’ é o nome dessa experiência permeada de atravessamentos. Para compor os desenhos, optei por uma técnica de traçado livre e sem pretensão, com apenas um lápis e uma folha, desenhiei garatujas de modo espontâneo, de olhos fechados e com o ritmo que soava no momento. [...] Desenhar dessa forma me deixa realizada, nunca foi tão prazeroso desenhar como é agora, parece que garatujar sem intenções iniciais acalma a alma e a ansiedade dos resultados (Fragmentos do portfólio da primeira autora, Garatujando, 2017).

Figura 2. Experimentações em garatujas da primeira autora, 2016.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Figura 3. À esquerda “O bambolê”, à direita “O pipeiro”. Gravuras produzidas pela primeira autora, 2016.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Figura 4. À esquerda “O pão”, à direita “A dança”. Gravuras produzidas pela primeira autora, 2016



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Os processos de experimentação são sinuosos, não sei ao certo “os porquês” das repetições e as compulsões diárias por garatujas. O garatujar nesse momento se apresenta como algo no qual não há escolha, mas que talvez seja a última saída que se coloca perante a necessidade do momento. Eu estou repleta de garatujas, estou ocupando minha casa com esses afetos e com essas vivências. As crianças experimentam o mesmo traçado até se esgotar, até sentir que aquela linha vai tomando outra forma e, nesse processo, segue a experimentar loucamente essa outra configuração. As crianças experimentam o tempo todo. Devenho-criança nesse momento, no qual não estou meramente a imitar meu filho, mas, sim, compondo com ele outras linhas mediante essa linha da nossa coexistência diária.

As garatujas inscritas no meu lar permearam as minhas produções poéticas ao longo da faculdade em Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá (2015-2018). São fluxos de tempos distintos que se misturam com tempos de mãe, tempos de criança, tempos de alteridades que embrenham em corpos, em momentos, em idades, em um “eu” que está sempre a se produzir e a se desfazer. São momentos de lentidão e repouso, ao passo que “[...] alguma coisa transborda, alguém transborda” (SKLIAR, 2014, p. 150) ou ambos transbordam. E assim, percorrendo os apontamentos de Skliar (2014) sobre as relações de alteridades, o autor levanta o seguinte questionamento: “[...] como seria possível estar por dentro, adentrar-se e respirar numa idade que ainda não tenho ou já tive, um corpo que não percebo, um país que não habito, uma língua que eu não falo?” (SKLIAR, 2014, p. 145).

A partir dessas questões me pergunto: Como dialogar com essa escritura de linhas em ação e de falas “gagaratujadas” em uma idade que eu já tive, mas, em um corpo que não é meu? Como podemos pensar essa alteridade das linhas que perpassam essas experiências? E em vias de possíveis, comungo com Skliar (2014), o que se insere nas relações de alteridades não é um modo rígido e cauteloso para se colocar no lugar do outro, mas aquilo que se prolonga, que perturba e nos arrasta em devires nesse encontro com outro.

O fragmento presente na imagem abaixo, retirado do meu caderno da faculdade, traz a sutileza desses prolongamentos de linhas, encontros que se fazem traços biográficos cotidianos. Há uma rotina de estudos que acontece juntamente com a presença do meu filho, ao passo que ele também é afetado por minhas ações, bem como eu com as suas. A folha na qual contém algumas anotações iniciais de meus estudos foram prolongadas com suas linhas, com sua escritura “gagaratujada”, expressando esse ziguezague vivenciado a cada dia, o vai e vem das anotações, a tentativa de traçar a linha nas pautas da folha.

Figura 5. Página do caderno da primeira autora, 2018.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Essas linhas do Davi que coexistem com as minhas, abrem [im]possíveis que me convidam a desenhar com os olhos. Ao observar as linhas, acontecem encontros, essas linhas passam a formar um imenso seio e essas conexões me convidam a produzir/criar possibilidades outras.

Figura 6. Poesia visual produzida pela primeira autora, sem título, 2018.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Essa poesia visual diz respeito à multiplicidades, ao passo que afirma um processo entre a casa e o fora, entre o amamentar meu filho por dois anos e, concomitantemente, cursar uma graduação. “É o meu seio que anseia o nutrir e o fazer”, o nutrir que anseia estar mãe, estar acadêmica e se abre à potencialidade do acaso. A frase “o fazer é o meu seio que anseia o nutrir” também pode ser lida como “o nutrir o fazer é o meu seio que anseia”, não requerendo, assim, início demarcado, mas movimento. Movimento de vida, de um estar em casa, estar fora dela, estar onde eu queira estar. É um seio que está a todo momento se enchendo e se esvaziando, modificando-se e assediando

os papéis da vida nos quais me disponho a garatujar.

Por meio desse fragmento cotidiano e da poética acionada com ele, compartilho com os apontamentos de Deleuze e Parnet (1998) sobre o que se produz em conjunto, em conexões com o outro. São relações que não se conferem por uma imitação, mas por conjugação, “há um encontro onde cada um empurra o outro, o leva em sua linha de fuga, em uma desterritorialização conjugada” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 57). Desse modo, tomar essas garatujuas como um verbo de ação, diz respeito a me colocar em movimentos de conjugação com meu filho, relações de alteridade que fazem fugir e geram descentramentos, desassossegos, devires que produzem um atravessamento que faz com que suas garatujuas me envolvam, abracem-me e me arrastem a uma *Monalisa* outra, que difere da *Monalisa* de ontem e assim sucessivamente.

As linhas que perpassam minha produção poética tombam sobre o garatujar como um verbo pulsante que arrasta os dizeres, multiplicidades, fluxos não lineares de linhas mutantes que se soltam e se atam a todo momento, percorrendo o fazer, o ir, o delinear que se produz e que germina a possibilidade das múltiplas formas, relações de alteridade que mobilizam poética e escrita “a partir do estremecimento diário” (SKLIAR, 2014, p. 150).

A criança é o agente do acontecimento de seu tempo, um tempo que se faz de outro modo, um tempo de criança, um tempo que é diferente do tempo do adulto. Skliar (2014) discorre que:

O tempo das crianças não é unidimensional. Não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demais humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva. Afeição perceptiva: quando os ouvidos estão abertos, quando o olhar está aberto, quando a pele está aberta, quando o mundo chega incontinentemente a um corpo que o recebe sem escrúpulo, sem armadilhas, sem jurisprudência (SKLIAR, 2014, p. 165).

Como exposto acima, a criança abraça essa potência de multiplicidade, afetação que acontece de vários modos, e por isso não tem somente uma direção, mas várias possibilidades de “compôr com” aquilo que lhe chega e toca através de sua espreita. E assim, a conjunção engendra esse estar múltiplo que a criança lida a todo momento, um desenho não é só um desenho, ele tem um som, um movimento que mobiliza todo corpo, pois “muitas vezes, o estímulo motor se sobrepõe ao estímulo visual: atrás de um rabisco caótico pode existir um desenho elaboradíssimo. Quem não acompanhou seu processo de realização, jamais poderá adivinhar de que se trata” (DERDYK, 1989, p. 68).

Como afirma o personagem pequeno príncipe de Antoine de Saint-Exupéry, é frequente que adultos não consigam compreender nada sozinhos e “é cansativo para as crianças ter sempre que explicar as coisas para eles” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 10). Como abrir em nossas camadas adultas pequenos buracos para passagem de uma outra lógica, uma lógica infante que nos permita um outro tipo de relação com um desenho/garatuja de criança, que não cobre dela explicações dentro da nossa lógica adulta e figurativa, mas que possa nos colocar disponíveis a

fazer vizinhança com as partículas moleculares em movimento que se erguem de um desenho-garatuja-acontecimento?

É essa pulsão de movimento de linha que me atravessa e me marca. São andanças de um cômodo ao outro, a linha que perambula pela sala e corredores, que uma hora é saltitante e espoleta, outra hora é atenta e cautelosa, linhas que compõem uma multiplicidade juntamente com o balbuciar das narrativas do agora, das atualizações das memórias atravessadas em gagaratuja que o Davi vai produzindo: “eu comi uva”..., “eu fui na escolinha”..., “o trem tá passando”..., “a chuva tá chovendo”..., “o passarinho tá correndo”..., “o peixinho tá voando”.

Consequentemente, não temos nesse caminho apenas uma cartografia por meio da escritura, mas também cartografias outras, que são linhas de um garatujar, que disparam discussões políticas da maternidade, linhas que operam um garatujar em um papel de mãe padronizado e rígido, e assim alinhar esse “entre-meio” com o meu filho, esse “estar com” que não é imitar, mas, são os possíveis de serem arrastados por essa conjugação que aflora o tempo de criança para fazer dançar, fazer fugir, fazer emergir as potências moleculares da maternidade.

Em um devir-criança, deixo-me arrastar por “uma linha abstrata e quebrada, um ziguezague que desliza “entre”. A grama é a velocidade [...]. As crianças são rápidas porque sabem deslizar entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 42). Sinto essa necessidade ao garatujar nesse “papel de mãe”. Experimento, assim, a construção de outros modos de operar e fazer fugir uma maternidade que vibra em uma linha tênue que é materna e que

dança uma dança da improvisação nos quais os movimentos não são fixos, são “zigzagues que deslizam” no cotidiano e seguem o ritmo da vida, o vibrar dos corpos.

O hábito de desenhar do Davi acontecia nas paredes, mas também se desdobrava por experimentações em outras superfícies. Sendo assim, encontrei certo dia, um desenho em um papel no chão da cozinha, não lembro para onde eu estava indo, mas estava saindo de casa, e como sempre, com bolsas e sacolas em um braço e filho no outro. Dessa maneira, mesmo sem afirmar um modo certo de posicionar o desenho ou compreendê-lo, nessa posição exposta abaixo, ele me convidava a produzir sentidos. Composto por linhas verticais, horizontais e alguns movimentos circulares, seria esse desenho uma figura humana com ombros avantajados e cabeça baixa?

Naquelas linhas se produzia uma sensação de pressão, de peso nos ombros, de um cansaço. Vi-me naquelas linhas ao passo que elas abraçaram meu corpo humano e inumano. Em meio a esse encontro, resgatei mais que rapidamente esse desenho do chão e com um pouco de pressa, a geladeira foi seu refúgio, junto com um ímã.

Figura 7. Davi Bernardo, *Sem título*, A4, 2018.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Os relatos cotidianos imbricados nesse percurso poético se fizeram por meio de uma sobrecarga de sensações sobre estar mãe solo. É um amontoado de dor, peso, força, tristezas e alegrias de uma rotina insana, um fragmento biográfico que atualiza um corpo memória, reverberando as marcas que gritaram/gritam... em um corpo experiência, naquilo do qual não se quer lembrar. Não está sendo um processo fácil, de todo modo, falar não tem sido uma escolha, mas uma necessidade de reexistência. As marcas estão vazando sobre os poros, as palavras não querem ser silenciadas - novamente - pelas linhas molares que separam o corpo do que ele pode, de suas potências, tem sido difícil desviar de mim mesma, desviar de minhas marcas.

Marcas que dizem de uma mãe solo, que convive dia após dia com sentimentos sendo engolidos, com dores sendo julgadas como pieguice, com tentativas de diálogo encaradas como ameaças. Coagir, calar, negligenciar a fala é a tática de um discurso majoritário que nem mesmo se dispõe a ouvir. O exercício biografemático e poético foram se configurando como um modo de cuidar dos nós da garganta, garatujando nos papéis de mãe, corporificando palavras não ditas, como um modo de impedir se atrofiassem (ROLNIK, 2018). Essa necessidade de dialogar com aquilo que pede morada, seriam palavras almas?

Os guaranis chamam a garganta de *ahy'o*, mas também de *ñe'e raity* que significa literalmente “ninho das palavras-almas”. É porque eles sabem que embriões de palavras emergem da fecundação do ar do tempo em nossos corpos em sua condição de viventes (ROLNIK, 2018, p. 26, grifos no original),

Esse excerto instiga a pensar/indagar: como estamos cuidando do nosso ninho de palavras? Estaríamos sufocando-o diariamente? O sufoco que transpassa nessa escrita como ensaio, vai aos poucos disparando potências de ação biografemática, garatujada como verbo que movimenta forças, falas, existências que vibram desejos de outras formas de vida, produção de palavras alma.

Até quando aguentaremos esse ritmo insano de uma dita forma molar sobre o “papel mãe”? O cuidado de si, as narrativas de si que ganham corpo em biografemas se atrevem a compor outras formas em meio aos códigos morais, intervêm ações por meios éticos e estéticos que requerem desnaturalizar os processos de normatização vigentes

e os modos de subjetivação molares que tendem a despotencializar os modos de vida singulares. As linhas, o garatujar no papel de mãe, bem como no papel de mulher molar, é um modo de me colocar no mundo de forma mais inventiva, comportando modos de singularização por meio do cuidado de si, do viver artista, por meio de uma linha que se dobra sobre si mesma.

E nesse anseio, linhas “devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 70). São saberes singulares, produzidos e emaranhados ao cotidiano, à vida privada, à experiência subjetiva feminina que se desgrudam dessa subjetivação engendrada em nossos corpos. E assim, abre-se uma via para decodificar-se, e atar-se a uma mudança, que mesmo muda, dança.

Garatujando nas paredes e papéis da docência - Esboço de uma docência criança...

Há paredes, há papéis que enclausuram e saturam a docência sobre o que ela é, sobre o que já foi e até mesmo sobre o que poderia ser. Eles estabelecem formas, normas. Formas de ser um “Bom Professor”, na qual muitas vezes não conseguimos caber, ao menos não sem ficarmos muito apertados. Um conceito fechado de docência, onde acaba-se por abandonar todas aquelas “diferenças singulares”, as “[...] inúmeras maneiras de ser, de tornar-se, de operar como um professor” (CORAZZA, 2013, p. 21-22).

Assim, pergunto-me: O que acontece com nossa singularidade, que é por onde passa nossa vitalidade, quando ela não cabe nas normas das formas já dadas? O que um garatujar, um gagaratujar pode produzir ao se encontrar com esses papéis, com essas paredes que delimitam uma docência majoritária?

Tenho tido essa sensação, de que docência que experiencio não cabe nos modelos de docência que me imponho. Uma docência falante e performática, que confesso admirar bastante, na qual fiz muitas tentativas frustradas para caber. Acontece que minhas mãos de docência são trêmulas demais, minha voz é baixa e meu corpo não consegue sustentar uma postura firme, pois, é desajeitado e tímido. Tive, assim, de vasculhar outras alternativas de docência para esse corpo trêmulo e desajeitado, para produzir encontros outros junto dessa singularidade que me compõe.

Desde que parei de tentar caber nessa docência na qual meu corpo não cabia e de parar de acreditar que conseguia esconder os movimentos trêmulos e desajeitados do meu corpo-docência; desde que comecei a acolher esses movimentos como possibilidades de estar docente, na sua diferença, passei a afirmar uma docência garatujada nos encontros, na experiência, gagaratujada no tom baixo e trêmulo da minha fala.

Passei então, a ver algumas potências nessa falta de “verdade absoluta” que esse modo de falar acionava, o coletivo que fazia a travessia da aula comigo, talvez se sentisse mais convidado dessa forma a participar dessa produção de sentidos, que não ficava presa apenas às minhas verdades de professora, mas que produziam outros possíveis nesse

tremular/gagaratujar da fala em conversação com os/as estudantes.

Comecei então a tomar gosto por operar uma docência em tom menor. Afirmei a escuta, à espreita da vitalidade do que poderíamos inventar juntos (eu e os educandos/as com quem me encontrava), no coletivo em uma aula. Não desejei mais estar na posição de dona da palavra, de carregar o fardo de uma verdade a ser dita, lancei-me na alegria de tecer coletivamente os fios das palavras em conversação, e passei a atentar ao que conferia potência a ela. Coloquei-me a espreitar as faíscas que faziam nascer um desejo de falar, em mim e naqueles/as que compunham comigo aquele coletivo. Passei também a atentar para as potências dos silêncios que surgiam.

Ao garatujar naquelas paredes vazias, mas, ao mesmo tempo cheias de clichês da docência (inclusive sobre as superfícies onde um tracejar da docência pode ou não acontecer), possibilitei-me brincar com esses clichês imaculados, não os levando mais tão a sério...

Corazza (2013) fala em um devir alegre, criador, artista da docência, um devir criança... aberto também a outros devires.... Com ela penso nessa docência em devir outra coisa, que não propriamente um Professor (em sua versão majoritária), um devir, que não se trata de imitar nada... mas que pode arrastar a docência a outras possibilidades de existir, por meio da vitalidade do encontro que produz algo de molecular... Nas palavras da autora,

[...] quando um professor brinca, um educador uiva, um pedagogo canta, um

artista ensina, se isso for feito com bastante intensidade e paixão, o professor emite uma criança molecular; o educador, um lobo molecular; o pedagogo, um cantor molecular; o artista um professor molecular (CORAZZA, 2013, p. 27).

Que devires moleculares podem atravessar o garatujar de uma docência, que se produz a cada vez, junto dos encontros de uma aula e junto da escrita? A escrita poderia funcionar também como um meio de garatujar nas paredes e papéis de uma docência majoritária?

Ao garatujar nos papéis da docência seria possível produzir uma docência que devém pássaro em dias de vento norte?

E lá estavam eles (os pássaros) em meio ao vento norte a voar na turbulência, a brincar com aquelas forças demasiado violentas, e a me provocar novamente a pensar a docência...

Compondo com o vento de forma não apaziguada... E a dizer com seus pequenos corpos, naquele mundo demasiado grande, sobre ter coragem de abrir as asas em dias de vento norte, sobre sair do conforto do ninho, e afirmar uma dança desajeitada, longamente preparada, mas também improvisada no encontro...

Como lidamos com o vento norte que atravessa nosso corpo/pensamento numa aula, em nossas leituras, na preparação de uma aula, após uma aula? O que produzimos com ele?

Como produzir asas para voar em dias de vento norte?

Cada corpo é um corpo, e é no encontro com o vento, que cada um há de encontrar meios singulares para produzir tal façanha...

Mas cabe lembrar que não se está só, somos um coletivo a nos lançar nesse voo turbulento juntos...

Aliás, sempre somos muitos mesmo quando se está só...

Produzir asas, talvez diga de uma 'solidão povoada' de muitos/as como diz Deleuze (1992)...

De um corpo que se deixa atravessar por muitos encontros... (com leituras, pessoas, imagens, coisas, etc.).

Fico a pensar: Cada corpo-docência não seria já um bando de pássaros a voar em dia de vento norte?

(Biografema da segunda autora)⁵

Poderíamos garatujar nas paredes da docência majoritária, até abrir com esse movimento uma pequena janela, irregular, para compor com o fora? O fora, que não se trata apenas de uma exterioridade, é o que, antes, esburaca o dentro, como meio de fazer passar outros fluxos. "O fora é o reino do devir, uma tempestade de forças [...] um espaço anterior [...] no qual as coisas não são ainda" (LEVY, 2011, p. 83), no qual é necessário traçar uma linha feiticeira de criação, uma linha de impossível que é necessário dobrar para produzir um outro dentro no qual possamos nos abrigar e produzir outros possíveis.

Com Hara (2012) me coloco a pensar nesses movimentos que nos fazem recomeçar, sempre e outra vez... Ele menciona a partir de

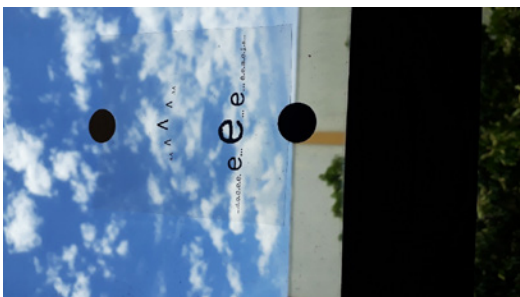
⁵ Esse biografema fez parte de um exercício de escrita semanal produzido pela segunda autora, junto à turma de Estágio Curricular Supervisionado 2 do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, em 2019. A proposta lançada ao grupo, denominada "espreitosaio", consistia em buscar a cada semana alguma desculpa para escrever e pensar esse processo de docência em constante produção de si que cada um/a estava experienciando junto ao processo de inserção na escola. Enquanto professora na disciplina, também fiz esse exercício semanal. A cada aula tínhamos um momento de partilha das escritas produzidas na respectiva semana.

uma narrativa sobre a criança que brinca e constrói castelos de areia na praia:

No cair da tarde, o movimento das marés ensina a criança sobre o caráter efêmero das construções humanas. Porém, mal o dia começa, mal a aurora se desembaraça dos véus da noite, e o coraçãozinho da criança já pulsa pleno de esperança e desassombro. Há alguma razão para desencorajá-la nessa nova aventura? (HARA, 2012, p. 49).

Com a escrita que apresentei anteriormente, a qual foi “espreitensaiada” no segundo semestre de 2019, “gagaratujei” também a palavra docência produzindo com ela uma experimentação visual. Essa foi então oferecida aos/às estudantes ao final do semestre, junto a escrita-convite: “Para pendurar na janela em dias de vento norte...”

Figura 9. “...d.o.c.ê.ê.ê...ê...ê...ê.ê.n.c.i.a...”. Centro de Educação - UFSM, 2019.

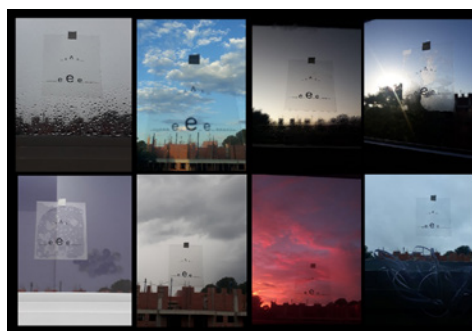


Fonte: Acervo pessoal da segunda autora.

Essa visualidade vem compondo com os dias de uma docência do agora “entre janelas”, afetada por uma pandemia e em suas tentativas de produzir encontros de forma remota com os estudantes. As exigências do momento produzem outras paredes a partir das quais quer fazer caber naqueles mesmos papéis da docência majoritária, uma docência que agora se produz de forma remota, fisicamente isolada, uma docência sem con[tato], como provoca Walter Kohan (2020)⁶.

O fora acionado pela pandemia tem bagunçado esses papéis, produzindo [im]possibilidades. Junto aos entraves da docência remota, vou produzindo a mim mesma, enquanto produzo no agora da pandemia uma série de imagens que compõem a série “...docência na janela...”. Aquela mesma docência que intentava aprender a voar com os pássaros em dias de vento norte, agora tenta aprender a respirar e a voar com os ventos fortes da pandemia.

Figura 10. Da série “...docência na janela...”, produzida pela segunda autora.



Fonte: Acervo pessoal da segunda autora.

⁶ Na live “Tempo(s) de re-inventar(nos)” organizada pela Associação de Pós Graduação da UFSM em 18.05.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PCvTXVbWAJE>

Vou tateando ao passo que produzo essa série de fotografias, alguns meios de produzir uma docência que possa respirar nessa outra configuração, seguindo aberta aos encontros, seja “com” o fora que habita a janela do quarto de estudos ou “com” o fora que habita as janelas do “celular” e do “computador” nesse processo de docência remota.

Com a série “...docência na janela...”, tenho me perguntado: Como aprender com a temporalidade das nuvens um outro movimento de docência? Como aprender com as nuvens a garatujar uma docência remota? Uma docência que segue a se experimentar, sem se saber antes do encontro (RIBETTO, 2011). Uma docência que se produz, em seu próprio movimento de aprendizagem junto aos signos (GALLO, 2012) de uma docência remota.

Essa experiência visual com a série “...docência na janela...” tem me provocado a atentar para modos de compor com a paisagem de cada dia, pois, caso contrário, encontros não serão acionados em mim e nem naqueles que fazem comigo essa experiência de aulas (fisicamente) não presenciais ...

Acho que os encontros à distância com a turma na qual estou atuando, tem me ensinado algo sobre nuvens e as nuvens me ensinado algo sobre docência. Nesses encontros vou aprendendo modos nuvem de me movimentar e também de compor com os ventos que sopram em nossas aulas, com nossos encontros semanais (pelas janelas do computador e do celular)... Com as nuvens, aprendo a estar na docência de um modo talvez mais leve e flexível... respeitando as velocidades dos ventos, escorrendo quando não consigo flutuar... para retornar outra, mais uma vez, e outra. Nessa docência “entre” janelas, fico

à espreita das rajadas de vento e das chuvas que me tiram do lugar...

Garatujando o tempo em meio à lama: da potência infante na pesquisa e na experiência educativa...

As garatujas sobrepostas, apresentadas inicialmente na série “As paredes da minha casa”, instigaram-me a visitar alguns desenhos e fotografias da infância e também a sobrevoar novamente a pesquisa de Doutorado... Ao entrar em contato com esses pontos brilhantes dos “lençóis ou camadas de passado” (DELEUZE, 1990, p. 150)⁷, pude visualizar a potência da dimensão intensiva do tempo, pois ao acionar o passado, passei a atualizá-lo e expandi-lo. A convocação do pretérito nesta ótica se tornou inventora, porque passou a contribuir para a criação de um novo tempo e de um inusitado pensar.

Distante de um tempo cronológico, em que passado, presente e futuro estão linearmente e progressivamente organizados, ganha lugar outra temporalidade: a do acontecimento (DELEUZE, 1990). O acontecimento é um entre-tempo que leva em consideração os intervalos e as rupturas. A partir do disparo de sensações e afetações há o estiramento, impulsionando para além do tempo-espaco em que foi produzido. É por isso que acontecimento intercepta e revoluciona a história, trazendo à tona a invenção de uma nova história, mesmo que sempre provisória.

7 Deleuze coloca que “cada lençol de passado tem sua distribuição, sua fragmentação, seus pontos brilhantes, suas nebulosas, em suma, uma idade” (DELEUZE, 1990, p. 150). É por isso que uma imagem do presente pode fazer acionar os pontos brilhantes de uma camada de passado em fração de segundos, pois elas coexistem.

Mesmo carregada de emoção, a visitação ao passado não serviu de amarras para impedir à criação, pois a intensidade do devir que coexiste e se confunde na espessura dos tempos, potencializou a capacidade de vir à tona possibilidades impensadas, lançando-me para cenários inimagináveis. Os encontros com essas camadas de passado não tiveram e não têm a intenção de buscar modelos, mas, sim, de desdobrar tantas vezes quantas forem necessárias, garatujando outras possibilidades com eles. O que está em jogo é a potência intensiva que se formou, a resistência que se produziu e a invenção que se conquistou de algo novo.

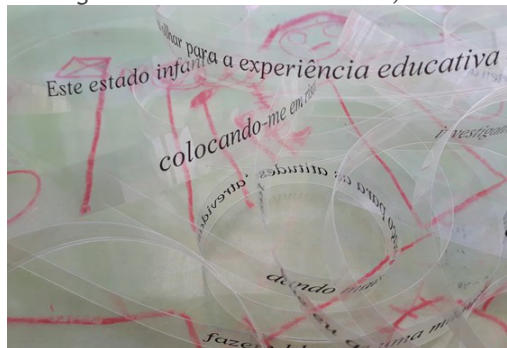
Figura. 11. Pontos brilhantes 1, 2020.



Fonte: Acervo pessoal da terceira autora.

*Aciono e convoco o passado
com a intenção de atualizá-lo,
buscando me libertar de toda
interpretação.
Passo a me diluir,
suplantando o meu eu.
E nesta experimentação
procuro garatujar em meio aos afetos,
aos fluxos de intensidade, aos devires.
É neste movimento imanente de forças
que expando o instante
e passo a desfrutar dele.
Um novo tempo é produzido
e um outro modo de viver é inventado...
(Biografema da terceira autora).*

Figura. 12. Pontos brilhantes 2, 2020.



Fonte: Acervo pessoal da terceira autora.

*Deixo-me impregnar pelas sonoras e
agradáveis gargalhadas em meio à lama.
Sinto-me embriagada pela aventura
e passo a ser afetada pelas forças em
cena.
A terra, a água, as risadas,
os corpinhos enlameados...
São heterogêneos que coexistem
com sua peculiar diferença.
Essas dinâmicas dissonantes
fazem bloco e uma máquina múltipla
passa a ser desenhada.
Permutam-se partículas
e outras composições são engendradas.
É o que assegura o movimento dos fluxos
e as energias flutuantes.
É o que garante a corrente de vida...
(Biografema da terceira autora).*

Figura. 13. Pontos brilhantes 3, 2020.



Fonte: Acervo pessoal da terceira autora.

É este bloco de infância inventivo que me convida a olhar para a experiência educativa e investigativa com alegria, com prazer, com entusiasmo, dando mais espaço para as atitudes ‘atrevidas’, ‘levadas’, ‘travessas’ e ‘arteiras’. Este estado infante, que também habita em mim, faz com que eu queira me distanciar do que está prenunciado e daquilo que é expectável, aventurando-me mais, colocando-me em risco, rindo de mim mesma e me deixando enlamear pelas coisas, pelas pessoas, pelas situações, pela vida...
(Biografema da terceira autora).

Essa experiência trouxe à tona a potência infante que habita em mim, pois não se trata de uma reprodução ou de uma adaptação, mas sim de uma força de variação e de uma fenda aberta para a invenção, de um devir-criança. É de forma a-histórica que um devir-criança habita, não está no passado saudoso e tampouco no amanhã idealizado, está nessa fenda, neste “meio”, neste “entre” ...

Esse encontro me impeliu a fazer insólitos diálogos com a própria vida e a produzir outros campos de sentidos com a pesquisa e com a experiência educativa. Provocou-me, também, a pensar que a incidência inventiva da potência infante pode contribuir na incorporação de uma temporalidade que propele abertura, interrupção e invenção contínua, em vez de um movimento fixo, controlado, sequencial e expectável.

Neste jogo de compartilhamentos entre infância, pesquisa e experiência educativa é

que os limites são borrados e as fronteiras são cruzadas e contaminadas, fazendo-me garatujar uma investigação-experiência-educativa-infante...

que é pensada mais como um estado ou uma dimensão, estando vinculada a uma temporalidade que leva em consideração os rompimentos da história.

que é assentada na afirmação, na potência e na invenção. que faculta a chance do nascimento e da criação de trajetos distintos dos habitualmente percorridos.

que nos incita e nos coloca na condição de compor de outros modos com o que já se pensou, para pensar de forma inaugural.

em que são cruzados os acontecimentos e, por isso, deixa-se irromper pela multiplicidade e pela diferença.

que se inscreve em uma temporalidade que propele abertura, interrupção e invenção contínua.

que leva em consideração a ótica das possíveis escolhas, estando disponível à vida em sua pluralidade e em sua força de variação.

que se coloca em condição de incompletude, de lacunosidade, em processo constante de invenção.

que rompe com a ordem preestabelecida e imposta às coisas, às pessoas e às situações, passando a configurá-las de outras formas.

que ao disparar perguntas-máquinas pode acionar o pensar, movimentar um devir criador e produzir distintas problematizações.

que instiga o pensamento a vacilar, a saltar, a duvidar, a brincar, a dançar, a rodopiar e a caçoar de si próprio.

*que opera um pensamento que não se
pensa comumente,
pois não responde ao que se aguarda
dele.*

*que surpreende e oferece a alegria do
inusitado e do extra e extraordinário.*

*que é mapeadora intensiva de afetos,
pois o que a impulsiona e a faz movimen-
tar de um ponto a outro é a capacidade
de tocar e ser tocada por aquilo que
aciona potências outras para produção de
sentidos.*

*que se coloca em variação contínua
quando elege e
faz operar recortes que venham
a aumentar a potência de agir dos
envolvidos.*

*que nos concede um olhar ainda não
disciplinado,
ofertando-nos uma percepção não com-
prometida com hábitos e vícios.*

*que nos brinda com uma visão inédita,
como se fosse pela primeira vez, con-
vidando-nos a um olhar que se esquia
de opiniões pré-concebidas, conclusões
definitivas e julgamentos.*

*que nos presenteia um olhar desarmado e
desavisado,
fazendo-nos surpreender com as inúmeras
possibilidades que traz para a discussão.*

*que se investe de um vigor criador
quando faz escolhas e
subtrai as forças que insistem em cimen-
tá-la em pontos pré-definidos.*

*e que nos apresenta um mundo de reti-
cências e não de pontos finais...*

(Biografema da terceira autora⁸.)

8 Esse biografema faz parte da tese da terceira autora, defendida em 2014 na Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Quiçá possamos tecer uma experiência educativa e investigativa em que não precisemos ter o receio de exhibir esse estado infante, afirmativo e inventivo que aciona em nós a potência do garatujar em meio aos papéis e paredes que condicionam a vida...

Pontas soltas de garatuja que necessitam continuar...

No agenciamento coletivo dessa escrita, sobrevoamos as linhas corpóreas das garatuja... Foram conversações entre fragmentos do vivido que moveram escritas biografe-máticas, frequências crianceiras que atravessam nossas experiências e escritas a três pares de mãos.

Os ensaios “gagaratujatos” em biografe-mas potencializou corpos-escritas cheios de vibrações. Compreendemos a dobra que compõe o verbo “gagaratujar” - garatujar em conjunção com o gaguejar - como uma ação que dá a ver os desvios do percurso, as linhas de fuga frente às linhas retas e duras do caminho, trazendo para o ensaio os gestos silenciosos, ao passo que “o gesto insinua sinuosidades <Insinuare: infiltrar-se>; ele moleculariza certas posturas” (COSTA, 2010, p. 122-123, grifos no original).

A escrita e investigação poética mobilizadas aqui pela ação de garatujar foi ganhando consistência junto as formas de pensar o desenho em seus “gestos costumeiros e gestos erráticos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83). Costumeiramente o desenho não escapa de uma ação molar, pois são modos característicos de validação das figurações, formas esperadas e representações que se aproximam do real. Os gestos erráticos, são

campos [im]possíveis de sobreposições em linhas garatujadas que fogem das formas ditas reconhecidas e ganham potência em um devir-criança, com seus gestos vibrantes e ativos, sempre em vias de passagens. São gestos do agora que mobilizam outros territórios, outros suportes, outros corpos para compor junto.

Os fragmentos do vivido por três corpos/pensamentos integram os fluxos mobilizados nesse artigo em biografemas. Ao escrevermos nos deparamos com os papéis constituídos em nossas vidas, como um desenho pronto, copiado e decalcado em sua natureza, do qual emanam hierarquias, homogeneização, posturas estabelecidas costumeiramente. Decalques que instituem papéis de mãe e de docência e que, como paredes fechadas, aprisionam modos de pesquisar e experimentar. Que gestos são capazes de arrastar esses papéis instituídos?

As rodadas de escritas foram se articulando nos “entre-meios” e produzindo, junto aos fragmentos de vida de cada uma, gestos errantes que foram incendiando e contagiando a escrita e a vida de cada uma de nós. Animando-nos em construir outros modos, mapas caminhos que nos arrastam pelo avesso das camadas, em vias de encontros e conjugações, os gestos vão acionando pensamentos povoados pela potência infante que reside em nós em tempos distintos. São substratos que mantêm nossos desejos e pulsões de vida, são devires, devir-criança.

Borbulhamos experiências criancieiras em coletivos poéticos de mãe e filho, na pesquisa, na experiência educativa, em docências e remessas de escritas coletivas, desenhando e deixando rastros e gestos em

meios às linhas... sendo estas garatujadas em escritas, em ensaios e na vida. Nessas vivências fomos ensaiando estratégias de nos desprendermos dos papéis rígidos, traçando linhas garatujadas de fuga, construindo nossas armas com experimentações poéticas e de escrita, e abraçando as potências que um devir-criança ia produzindo no corpo/pensamento de cada uma nesse processo.

REFERÊNCIAS

- CARDONETTI, V. K. **Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014, 156 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11286?show=full> Acesso em: 10 jun. 2020.
- CORAZZA, S. M. Para artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. In: **O que se transcria em educação?** Porto Alegre/RS: UFRGS; Doisa, 2013.
- COSTA, L.B. da. **Biografema como Estratégias biográfica: Escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/27673> Acesso em: 10 jun. 2020.
- DALMASO, A. C. Devir-criança o ingovernável da vida. **Revista ClimaCom** [online], Campinas, chamada para publicações: dossiê “Devir-criança o ingovernável da vida. 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/pagina-principal/dossie-devir-crianca-o-ingovernavel-da-vida-chamada-aberta/> Acesso em: 10 maio 2020.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERDIK, E. **Formas de Pensar o Desenho - desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: ed. Scipione, 1989.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. By Regis Ltda Disponível em: <Mhttps://editorapositivoaurelio.page.link?apn=br.com.editorapositivo.aurelio&tibi=https%3A%2F%2Feditorapositivoaurelio.page.link&link=https%3A%2F%2Feditorapositivoaurelio.page.link%2Fentry%2F66498>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- GALLO, S. **As múltiplas dimensões do aprender...** In: COEB - CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 2 ed, 2012, **Anais...** Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. p. 01-10. Disponível em: <www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf> Acesso em 30 maio 2020.
- GIL, J. A reversão. In: LINS, D. (Org.). **O devir criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- HARA, T. **Ensaio sobre a singularidade**. São Paulo: Intermeios; Londrina: Kan Editora, 2012.
- KOHAN, W. **Tempo(s) de re-inventar (nos)**. Live organizada Associação de Pós-Graduação da UFSM, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PCvTXVbwAJE>. Acesso em: 18 maio 2020.
- KOHAN, W. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. (Trabalhos encomendados). **REUNIAO ANUAL DA ANPEd**, 27, Caxambu/MG, n/p, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- LARROSA, J. **O ensaio e a escrita acadêmica**. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- LEVY, T.S. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MACHADO, L.D.; ALMEIDA, L. P. **Notas sobre escrever [n]uma vida**. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra - ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2016.
- RIBETTO, A. **Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação**. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 109-119, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/116>> Acesso em: 30 maio 2020.
- ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SANTOS, M.R. **Marcas e vestígios de uma poética materna em devir**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.
- SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

Quando o sol é tão forte como um mel: experimentações de existir - escrever, pensar, comunicar - com crianças

Alice Copetti Dalmaso [1]

Resumo: Estes escritos se engajam em processos de pesquisar que simpatizam e adentram a força de pensar e escrever afetados pelas crianças - explorando e ativando modos de dar a ver (e dizer) sobre os mundos que nascem ao observar e acompanhar uma criança e seus devires (e um devir-criança em nós). Trata-se de operar com composições de escrita que perambulam por instâncias de um comunicar/divagar-criança, embaladas por perspectivas antropológicas, filosóficas, artísticas e educacionais que encontram aberturas de criação de mundos e possibilidades de existências múltiplos e diversos. Sob a companhia das crianças e suas relações com as coisas - que se tornam vivas e dignas de atenção - aprende-se a habitar o sol, areia, tinta, pedras, água, traços, percursos, gestos, corpos, espaços, superfícies: testemunhar uma etologia da potência do estado sempre nascente, da força ativa de engajamento no mundo, corpos que mergulham no cosmos, engendrando um novo devir, afirmado em sua própria diferença, estranheza, mistério e leveza. Encontra-se a graça de um cenário de vínculos infinitos, de conexões entre seres humanos e não-humanos, variações corporais de sentir, de arquitetar novos desejos de presente e futuro, os quais nos ponham a fabricar (e aceitar) impensáveis dimensões do viver. Apostar nisso e seguir.

Palavras-chave: Criança. Modos de existência. Experimentação.

When the sun is as strong as honey: experimentations of existing – writing, thinking, communicating – together with children

Abstract: This writing engages into research processes which sympathize with and enter the power of thinking and writing affected by the children - exploring and activating ways of revealing (and talking about) the worlds that are born while observing and following a child and its becoming (and a child-becoming within us). This is about operating with writing compositions that wander along instances of a child-communication/roaming, propelled by anthropological, philosophical, artistic and educational perspectives which find openings for creating multiple and diverse worlds and possibilities for existence. With the company of children and their relationship with things - which become alive and noteworthy - one learns to inhabit the sun, sand, paint, rocks, water, traces, paths, gestures, bodies, spaces, surfaces: witnessing an ethology of the potency of the always rising state, the active force of engaging

[1] Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (MEN/UFSM). Doutorado e Mestrado em Educação (PPGE/UFSM). Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (UFSM). E-mail: alicedalmaso@gmail.com

in the world, bodies that dive into the cosmos, engendering a new becoming, affirmed in its own difference, oddness, mystery and lightness. One finds graciousness in the scenery of endless links, connections between human and non-human beings, corporeal variations of feeling, architecting new desires of present and future, which make us create (and accept) unthinkable dimensions of living. Betting on and following it.

Keywords: Child. Ways of existence. Experimentation

DAS ENTIDADES INTENSIVAS

Conviver, descrever, acompanhar, decifrar um elemento vivo, complexo, variante, pulsional, misterioso, incognoscível: aprender por seus meios, para sermos melhor “aconselhados pelo mundo e capazes de responder ao que nos está dizendo (INGOLD, 2015, p. 12). Meu elemento de observação é vibrátil, inquieto, pulsante, espaçoso, sem propriedade única e definível. Põe vida na vida, traz coisas à vida: uma criança, muitas crianças.

A necessidade de encontrar crianças se transmutou para o acolhimento dos acasos de seus intempestivos convites. Essa atenção ao elemento-criança iniciou há alguns poucos anos, talvez uns quatro. O eco se fez da insuficiência de, enquanto formadora de futuras/os professoras/es de ciências e biologia, não possuir uma resposta diante da questão usual lançada àqueles/as que trabalham com ensino na universidade: “Como ensinar ciências para crianças?” O que conhecemos por ensinar, enquanto ação pedagógica e voluntária que pede luz a um “como” - e que poucos/as sabem de fato responder - não me atraía tanto, naquele tempo. Mas o mundo relativo ao que chamamos de ciências - os fenômenos, os materiais, transformações, processos químicos, físicos e biológicos de coisas e meios, elementos, corpos, seres - e sobretudo as crianças - com seu específico modo de existir - seguiam me chamando e solicitando composições.

Percebi que eram nos encontros entre as ciências e as crianças que talvez poderia aprender, afinal, o que elas tinham a ensinar: ambas instâncias tinham algo a inspirar, desafiar, dizer, comunicar, a todo momento. Sigo analfabeta nessa leitura, porém curiosa,

não em interpretar a natureza que envolve o mundo das ciências e das crianças, mas em conectá-las, ou melhor, de escrever sobre as conexões e contaminações que estes mundos podem fazer um com o outro, provocando elos e ressonâncias - a partir do que, aqui, tratei como composições entre escrita e leitura, fabricadas com o que observei e ‘ouvi’ de seus comunicados. Estou no processo, e neste texto me propus a compartilhar alguns dos processos atencionais disparados em mim, desses universos ambigualmente díspares e próximos.

Tim Ingold, um antropólogo ecológico-experimental (entre outras nomeações que não o definem, mas singularizam a riqueza de um modo particular de perceber uma antropologia que ganha vida em suas construções e narrativas), encabeça certa metodologia que consiste em dar consistência a três verbos: mover, conhecer e descrever (INGOLD, 2015). Porém, para o autor, não se tratam de operações separadas que se seguem umas às outras, em série, mas sobretudo facetas de um único processo - aquele da vida mesma, do viver. Para que essas operações ganhem vida na escrita e no pesquisar sobre alguma coisa, entretanto, é necessário um observar, um modo de estar atento que implica “estar vivo para o mundo” (INGOLD, 2015, p.13). Estar vivo para o mundo não é pouca coisa. Pede uma intervenção interessada ao modo como as coisas se movimentam no mundo, que rastros deixam e compõem conosco. Tenho me permitido abraçar essas passagens de Ingold, caminhando - movendo, conhecendo e descrevendo - *o/no* mundo e, especificamente, *pelos* mundos das crianças com que fui me encontrando. Pequenos mundos das existências-crianças ativadas no percurso

de pesquisa e vida: acompanhá-las tem sido aprender a estar viva.

Estar viva/o para o mundo, lendo o que acontece nele. Estar viva/o para o que e como as crianças fazem, dizem, movem, conhecem e descrevem os seus mundos particulares. Um mundo que são feitos de muitos outros mundos, processuais e fabricáveis, os quais se tornam mais vivos, existíveis, pelos corpos e perspectivas delas. Observar devires das crianças e um devir-criança em nós e fora de nós... Segue sendo esse o chamado.

Como encostar (mover, conhecer e descrever) o modo de existência de uma criança a ponto de não representá-la e significá-la? Como atentar ao que podemos aprender com uma (ou mais) crianças, sem romantizar ‘uma infância’ melhor, tampouco idealizá-la, mas tornando-nos, sobretudo, presentes em existir com ela, em presença desse ser? Arrisco afirmar, por ora: talvez levar a sério toda uma etologia da potência do estado sempre nascente, de uma força de engajamento no mundo, um corpo que mergulha em seu caos, engendrando um novo estado em devir, um corpo afirmado em sua própria diferença, estranheza e mistério.

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 (LAPOU-JADE, 2017, p. 44).

Por uma teimosia involuntária uma criança é capaz de adentrar, despretensiosamente, nas aberturas desenhadas pelos virtuais, fazendo nascer um mundo que existe a seu modo, sob seu ponto de vista. Contaminada por essa

disposição de encontrar aberturas de criação, a intenção de minhas pesquisas¹ se constitui do desejo de habitar os modos virtuais de existência de coisas, elementos, materiais, seres e acontecimentos sob o ponto de vista de uma criança, forçando encontrar as linhas esboçadas em seus gestos, seu corpo, seus mundos próprios expressos, “não apenas para ver por onde ela vê, mas para fazê-la existir mais, aumentar suas dimensões ou fazê-la existir de outra maneira” (LAPOU-JADE, 2017, p. 90).

Considero as crianças como “[...] entidades intensivas, que estão no entroncamento de elementos muito heterogêneos [...]” e que “[...] exigem, para serem apreendidas, uma outra lógica, lógica das intensidades não discursivas” (PELBART, 1993, p. 47). Lógica que se busca lapidar, esses escritos fazem parte de um esforço para que essas entidades-intensivas-crianças pudessem ser apreendidas, captadas, capturadas em sua multiplicidade e potência, solicitando uma apreensão pática, que é “aquela que apreende, por exemplo, um ‘clima’ de uma festa, a ‘atmosfera’ de uma manifestação, ou de um psicótico, ou de uma obra de arte” (PELBART, 1993, p. 47).

¹ Estes escritos são compostos pelos atravessamentos da pesquisa de pós-doutorado intitulada *Experimental (com) um modo de existir-criança: composições para pensar ciências, artes, divulgações, educações*, desenvolvida no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, na UNICAMP-SP, sob a supervisão da pesquisadora Susana Oliveira Dias (UNICAMP). Aulas, encontros, conversas, materiais, dos quais tive contato durante o pós-doutorado, misturam-se às pesquisas e olhares generosos de Susana (e de seu Grupo de pesquisas multiTÃO), a qual lida com perspectivas que procuram operar com toda ordem de seres e coisas - assim como as crianças - como parceiras e parceiros de pensamento, abrindo visões de mundo, brechas para pensar a comunicação e a divulgação, as ciências, as artes e filosofias.

Um esforço, uma disciplina, uma desorganização constante do corpo e dos códigos que me constituem e me atravessam, para poder encontrá-las.

Então, uma criança ou mais crianças, abertas às perspectivas que suscitam, são tomadas aqui como entes pulsantes, visíveis, existíveis, criadoras, dançarinas na arte de desvelar mundos alegres, dimensões e planos ainda inexplorados do pensar e do sentir, mas que são, “por direito, numerosos” (LAPOUJADE, 2017, p. 47). Tenho aprendido a pesquisar e escrever arregimentando uma atenção capaz de produzir essa apreensão pática, na captura de tons, intensidades, expressões, gestos, afectos, do que foge, por vezes, à compreensão e às significações (PELBART, 1993). Desse modo é que a escrita se engaja, como ação/procedimento que adentra num campo mais consciente ao acontecimento, simpatizando com o ponto de vista da criança e, pelo qual, assim, explora-se, brinca-se, desavergonhadamente se ativa uma composição momentânea de pensamento e escrita.

Por isso, estes escritos se perdem, em alguns momentos, em variações poéticas, composições de linguagens que podem soar “sem sentido” às/aos leitoras/es. Com “composições” quero dizer o que Stengers (2007) afirma sobre escrever como possibilidade de acesso a um portal mágico de processo metamórfico, parte da ação de reivindicar procedimentos, palavras, ideias, gestos que ativem nossa força de cura e cuidado, capaz de experimentar um sem fim de vínculos, impulsionados pela nossa potência comum de enredamento e conexão.

Escrever e compor existências mínimas de devires de uma criança (e de um devir-criança)² é talvez abraçar a magia que nos envolve na experiência do escrever e de brincar com o mundo das palavras. São agenciamentos que investem em produzir provocações, chamados, evocações, fazendo pensar, sentir, imaginar: palavras-ações, palavra-incitação, palavra-sentido, palavra-força, palavra-devir. Palavras como práticas de medicação, de manutenção de uma cura que se retroalimenta enquanto se escreve.

Junto às composições de escrita, nas próximas páginas as/os leitoras/es encontrarão também imagens do fotógrafo francês Alain Laboile³, trazido para impulsionar a instância criadora e não discursiva do trabalho, misturando-se às falas, gestos, sons de João, Mateus, Antônio, e com outras crianças desconhecidas e anônimas, seus gritos que invadem minha janela, seus movimentos, sobressaltos ao acaso, em lugares de festas, ruas, passagens, bares, piscinas, parques.

2 Há alguns anos o conceito de devir-criança, enunciado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), oferecem a cintilância dos trajetos, das forças, das singularidades, agenciamentos, dos corpos, dos afectos que envolvem o ser em devir de uma criança. O conceito deve dizer o acontecimento, não a essência, afirmam os autores. Por isso, uma criança aqui se apresenta enquanto individuações, acontecimentos sem sujeito, e não sob o caráter de pessoalização, essência, forma. O devir-criança, assim, se impõe por sua força, ao instaurar um acontecimento em nós e fora de nós (um modo de ser, um devir tornado visível, passagem alegre, vento desmedido, um som inaudito, corpo descodificado, fluxos e contrafluxos desconhecidos que põem a vida em movimento).

3 Portfólio e Biografia do artista: <<http://www.laboile.com>>.

Crianças de escolas, de vídeos aleatórios, de lembranças, de sonhos lúcidos misturados à imaginações⁴. O verossímil que já não pretende significar o real, posto que o real é ele mesmo um mergulho no inventado, para tudo ser um possível contaminante: as palavras me são concretas, elas constroem crianças e são por elas inventadas. Por isso, desmontam coordenadas, fazem nascer novos universos, novas maneiras de fabricar mundos.

Contaminada por tanto - ao 'por as coisas todas juntas'⁵ - deixo o convite, para enquanto acompanham os escritos e pousam na leitura, ouvirem duas composições do músico Yan Tiersen: Tempelhoff: <<https://www.youtube.com/watch?v=mTlyklNcn80>>, e Pell: <<https://www.youtube.com/watch?v=VFVMAPEOZjo&list=RD0BdfH0CAKK4&index=8>> (sendo ouvidas em modo repetição, ou deixando que outras músicas e sons, em sequência, cheguem aleatoriamente e atravessem a leitura).

4 Nessas construções, ainda que muitas crianças tenham movimentado - e inventado - essa pesquisa e escrita, não contemplei as forças anestesiadas de crianças medicalizadas, tampouco as que sobrevivem em cenários de miséria material e afetiva, vulneráveis a toda dor e violência a que estão submetidas, em função da negligência de seus contextos políticos, econômicos, de gênero, racial. Estou atenta a isso. As forças de devir-criança dessas crianças estão aqui como um grito ininterrupto e inaudito, me ajudando a encontrar o que resta em si mesmas, e em nós, enquanto força ativa de vida e criação.

5 [...] Num juntar atento aos modos como as relações entre-imagens, entre-sons, entre-sons-imagens, entre-palavras-sons-imagens, entre-linguagens podem escapar aos funcionamentos ilustrativos e metafóricos [...] (DIAS, 2017, p. 139).



Figura 1: *La Famille* 2015. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

Superfície água-rio-chuva-céu

“- Pai, tem rio no céu?”, perguntou uma criança, enquanto olhava a chuva cair da janela do ônibus em movimento.

Sim. Florestas de água em vapor formam grandes rios voadores, diria o ativista indígena Ailton Krenak⁶. Esse rio que, quando cai, outro céu surge, mais em baixo de nós, e depois logo acima de novo. E, assim, indefinidamente.

ÁGUA. Há todo um corpo que quer pegar um ser-rio-chuva-goteira-água: atenção minimalista.

O elemento cativo dos corpos que extraem partículas com tudo que tocam. Uma criança

6 Fala de Ailton Krenak que pode ser encontrada no sítio: <<https://www.youtube.com/watch?v=k5SP0GHjWfw&t=201s>>.

é um corpo que rio. Com mãos que anseiam tocar aquilo que cai, esvai, e que sempre almeja o grande mar. A gente é água, nossos pés derretem quando a sentem. Podemos testemunhar o sentido de tornar o cotidiano extraordinário, na delicadeza de modos de ser água. Impermanência.

Rir descontroladamente por medo do que pode essa coisa liquefeita.

Encarnar o destemido mundo: a água, mesmo corrente, é sempre um lugar de parada. Parar de agir, para agir com a água. *Paralisaguar*.

João parecia assumir a sua própria coragem de molhar os que estão por perto e que não querem ser molhados. As mãos pequenas que tentam virar e torcer a abertura da torneira. Não ver a água jorrar longe: isso nunca é uma opção. Algo parecia irromper nele, nervosamente, quando encontra o gelado da água que sai da torneira e molha seus pés. Ou encontrar os grandes pingos que caem do ar condicionado e perceber o quão gelado era. Molhar a cabeça e deixar os pingos caírem, virando o rosto com a expressão de frio, em torno de um riso escondido.

A água que sai da mangueira cava um buraco no chão. Espaço, buraco, e a água que some: é sempre algo inédito de quase inata admiração. Essa coisa que não se pode pegar, chamada água, até fazer buraco ela faz. E mata o calor, e rega as plantas, e água a cenoura que cresce na horta do vô, porque comer cenoura tirada da terra parece compor toda a graça do mistério: será que é grande o tamanho da parte laranja que irá sair da terra?!

Observar o João. Permanecer nas inquietas aberturas instaladas: resta ainda, em nós,

a potência de ver o movimento das coisas, de recolher a água e testar esse elemento misterioso de se sentir nos pés, nas boca e mãos? Há, ainda, um jeito de habitar sem pressa a sensação de como os pés derretem na água, matéria que cede aos nossos gestos, se espalha, corre, faz um mar das plantas, faz espaço, surpreende? Estar na hora líquida do dia e da sensação de existir com a água.

Água que sai do corpo. Água que entra. Escormentos pelos poros e buracos de que somos feitos. Natureza fluida de todo vivente: ar, água. Uma criança encontra a fluidez de qualquer matéria e acelera rapidamente os olhos, como um peixe veloz, imerso em seu meio. Ela está-no-mar-do-mundo⁷. Coexistindo com os líquidos do corpo e do mundo.

Que delícia chover e ser chuva. Estar nu.



Figura 2: *La Famille 2014*. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

⁷ “Assim, se o estar-no-mundo é imersão, pensar e agir, trabalhar e respirar, se mexer, criar, sentir serão inseparáveis, pois um ser imerso tem uma relação com o mundo não calcada na que um sujeito mantém com um objeto, mas na que uma água-viva mantém com o mar que lhe permite ser o que ela é. Não há nenhuma distinção material entre nós e o resto do mundo” (COCCIA, 2018, p. 36).

A rua é ampla.

Ampla o suficiente para ambos os lados suportarem a corrente forte da chuva, que se misturava a um rio possível que transbordava. Era uma cidade que vazava.

A enchente que descia a rua virava palco de corrente de rio. Palco alegre e aguado.

Se fazia um rio em pleno concreto da cidade. Virou um rio-rua, cidade-chuva, esteira de canoa com criança. Lavava. Uma criança é gravada deslizando rua abaixo, descendo o curso d'água que tornou tudo aquilo um cenário alegre. Alguns diriam: infância-raiz. Diríamos: desmesurado jeito de ser feliz nas paixões aguadas, com o que se apresenta a sua frente, por entre choros, medos, sujeira, doença.

Uma pequena canoa, por onde se viam as pernas dobradas e as mãos firmes segurando a madeira, vestindo em face de menino preto, sorrindo molhado, em água marrom de rio-rua, cidade-chuva, naquela esteira-canoagem rua abaixo. Era um carrinho de rolimágua.

Como testemunha, e com medo, gargalhei. Devires, em cascata.



Figura 3: *La Famille 2015*. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

Superfície-traço-cor-tinta

A cor é um espetáculo, uma paisagem, mas uma paisagem que a criança habita e com a qual se mistura. Ela habita a cor que a invade por todos os lados: de onde lhe vem esse poder? (SCHÉRER, 2009, p. 111).

Cobrir-se com cores.

Gostar de observar o poder de uma criança adentrar no visível e no invisível da cor.

Impregnar-se e entregar-se a ela. Na cor, na textura, no material gelado, na dureza, na gosma líquida, na geleia quente com cor.

Na cor e consistência da massa de modelar, misturando-se a outras tantas cores, tornando-se um verde musgo escuro, agora pronto para, amorficamente, tomar novas formas: eu quero uma coroa de rei!, um sapo!, estrela!, agora uma panqueca enrolada!

Sempre um convite a advogar de sua persistente viagem imóvel à estranheza esquecida das coisas (SCHÉRER, 2009).

A cor pede passagem, um deslocamento que anda em nuvens, seguindo o sentido. Uma cor que pede as mãos e que, demoradamente, penduram-se nos dedos, emporcalha-se pelas superfícies todas, podendo ir à boca, ao chão, aos olhos, nos dentes, na parede. Pele.

Não há regras, nem riscos de deslizar para a noção de perigo.

[...] De fato, o uso sujo das cores é, por sua vez, algo da ordem do deslizamento mimético pelos improvisos do imaginário: lambuzada, imunda, brincando de pintar ou de tatuar o corpo, a criança rejeita, assim, identificar-se com a imagem que se exige dela: ao usar o visível para se tornar invisível, ela escapa à vigilância deles (SCHÉRER, 2009, p. 131).

A tinta, a exploração tátil de uma textura-cor-textura-cor. Um acesso ancestral, animal, vegetal, simbiótico com as coisas do mundo. Mimesis infinita com minerais, microelementos, cheiros, gostos, consistências: abertura, “disponibilidade e maleabilidade, permitindo uma desmesura, uma superabundância de ser que é proibida, definitivamente, pela norma adulta” (SCHÉRER, 2009, p. 162).



Figura 4: Leica M Monochrom. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

Esconder-se, e rir no enquanto. O esconder-se grava um mistério, o incerto fascinante. Não contente, ela precisava aparecer e sumir novamente. Percorria um caminho o qual simulava uma corrida. Um esconder e aparecer - em intervalos de abraços e risos com o quê e quem se encontrar no trajeto: mapa extensivo com mapa intensivo da criança.

Ela que, numa mão, pegava folhas de papel branco e segurava alguns lápis coloridos com a outra. Ia parando, de pouco em pouco. Organizava sua folha já amassada, entregava o lápis para alguém, e riscava mais um pouco. Quando parava, olhava para quem estivesse por perto e sorria largamente. Esperava sempre alguma coisa de quem estava ao seu lado. E sempre tinha algum tipo de atenção: mas o sorriso era o esperado. E o doce.

Descobriu ao longo daquela festa de adultos alcoolizados um canto de potes de doces. No seu trajeto com folhas e lápis ela parava para pegar uma paçoca, e um pirulito, fora as incontáveis vezes que alguém vinha entregando aquele presente surpresa que ela já havia descoberto. O doce.

Olhava para sua mãe como quem desejava aprovação: “estou segura aqui”. E então, guardava no bolso o que cabia. Ativação do corpo por um substância adocicada. Nós riríamos todos juntos e os sons seriam confundidos com as formigas, passaríamos a dizer palavras sem pensar, nos babaríamos como lesmas, viajaríamos em contemplação, olhando o céu estrelado, enquanto a bala escorria nos cantos da boca e nossos dedos seguiriam melados.

O que pode um doce em nosso corpo? Um atíçar disposto. Perder a formalidade, o controle dos nervos da face. O corpo acena: queremos mais, nossa potência aumenta, queremos mais. Mais doce.

Superfície-corpo

O corpo é um tipo de ser vivo que veio da terra, que a terra perdeu o controle e foi...E teve uma hora que ele evoluiu. E é isso.

Um ser vivo que eu acho que a terra criou e aí depois ele começou a evoluir. Acho que é isso.

- Então tudo é corpo?

Acho que nós somos átomos do espaço. De tão pequeno que nós somos perto dele.⁸

Observar.

Puxar a pele de meu pequeno pênis. Parece que se arranca, se solta, se subtrai, se espicha.

Não pode! Não funciona!

Seguir mexendo. Mexendo. Mexendo. Ora espicha a pele. Ora esmaga. Vai explodir!

E brinca mexendo, e esmagando, e senta na banheira e molha, e volta a mexer.

- Tia Alice, olha! E aponta o pênis esmagado, escarafunchado, espichado.

Enquanto é secado, por outro que confia, mexe de novo.

“Não pode! Não pode, João!”

Estar nu. Se tocar. Brincar com o que é seu: o pinto, o pau, o pênis. Algo cheio de nomes que é diferente de outro, aquele do pai, do irmão, e da mãe, que tem outra coisa. E esquece. E corre nu perdendo água pela sala, corre por outros espaços, cama, sala, pátio, terra, cozinha. Rir sem fim de riso. Pelado, como um animal que foge, antes que lhe ponham uma história, que lhe roubem o corpo⁹.

Comunicado de um corpo extensivamente sensível: toco, explodo, massageio, e mostro. A prática de toda uma resistência em cima de todas as resistências, afirmativa, do “corpo contra todas as coações, contra todos os preconceitos e códigos” (SCHÉNER, 2009, p. 177).

Linha de força comum, ainda não cortada e interrompida pelas impossibilidades da educação, que vai da criança ao mundo: o corpo da criança posicionado nessa “linha de universo, levando-o além dos limites prescritos, o torna, no próprio sentido, sublime”

⁹ “A questão é primeiro a do corpo - o corpo que nos roubam para fabricar organismos oponíveis. Ora, é à menina, primeiro, que se rouba esse corpo: pare de se comportar assim, você não é mais uma menininha, você não é um moleque, etc. É à menina, primeiro, que se rouba seu devir para impor-lhe uma história, ou uma pré-história. A vez do menino vem em seguida, mas é lhe mostrando o exemplo da menina, indicando-lhe a menina como objeto de seu desejo, que fabricamos para ele, por sua vez, um organismo oposto, uma história dominante. a menina é a primeira vítima, mas ela deve servir de exemplo e de cilada” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 69).

⁸ Conversas sobre corpo com Antônio, 7 anos.

(SCHÉRER, 2009, p. 171). Aprender a cuidar e habitar essa linha de criação em potência com o próprio corpo que sente, onde se pode, ainda, a jovem seiva de um corpo-criança, de “[...] de sua disponibilidade sem reservas e de sua desmesura” (SCHÉRER, 2009, p. 177). O corpo da criança, “[...] um intenso foco de signos e irradia-se para múltiplas direções” (SCHÉRER, 2009, p. 154).

O corpo, então:

Uma explosão de corrida, até cansar de respirar.

Correr nu e o cabelo voar.

Quando brincamos de colocar a mão no fogo, e beijar os dedos chamuscados depois.

Corpo é um rio que se pula e se sai, correndo na grama e pulando de volta na água.

É oferecer a chupeta pra outra criança chupar.

Atirar o gato pra cima e ver ele cair de pé.

Quando meu irmão ri do espirro da minha mãe.

Espalhar sementes de feijão no chão da cozinha e pisar em cima.

Riscar de giz antigas madeiras e se vestir de chaminé.

Pular a tarde toda de um tronco de árvore no meio do açude.

Apertar o rabo do cachorro até ele sair correndo.

O corpo é um ruído abafado, silêncio distendido por dias, afasia da fala.

Um corpo que habita grandes tapetes e lonas fingindo ser grandes ondas do mar.

Habitar um rio. Um carro. Um pássaro. Um avião.

Habitar um som agudo de dentro da boca.

Habitar o seio que mama.

Habitar o pedalar das pernas na bicicleta.

Habitar a casa caída na esquina, do fungo vestindo a parede antiga, do cachorro solitário em meio aos restos.

Habitar as mãos que fazem parar o movimento para apreender o toco de giz no chão. Habitar o esmagar de giz. O farelo, a cor, o espalhar o giz na pele.

Habitar o caracol que vai à boca e o mastigar do caracol à boca.

Habitar a quietude de estar confortável em seu próprio corpo.

Fazer superfície com tudo.

‘Então... Tudo é corpo?’

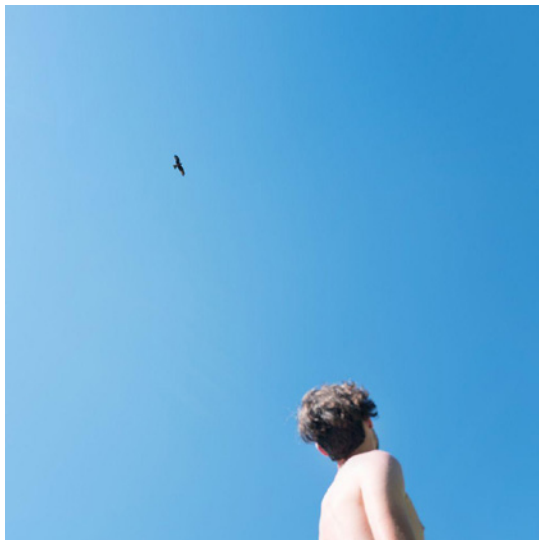


Figura 5: Through. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

Espaço-sol-luz-frestas

- Tia Alice: a luz atravessa o espaço?
- Sim, atravessa.
- Mas como ela atravessa o espaço? Ele tem costas?
- Não tem costas, nem frente, nem lado.
- E a se a gente pudesse sugar o espaço?
- Não tem como sugar o espaço.
- Mas, e se eu pudesse?
- [silêncio]
- E se eu colocar o diamante no sol, derrete?

- Mas não tem como chegar até o sol, Antônio.

- Eu sei que não. Mas e se eu pudesse, ele derreteria? Porque eu quero inventar uma máquina que resista à temperatura do sol.

Sugar um espaço. Ou fazer nascer um espaço que suga.

Ser sugado pelo espaço.

Mas, o que pode ser o espaço?

Dimensão que se atravessa e pelo qual se é atravessado?

Dimensão que abre sulcos de luz, intervalo? Uma coisa que dá para se abrir, ocupar, preencher, fazer vazar, brincar? Esconder comida? Se esconder com comida? Jogar o bicho de estimação lá dentro? Abrir um espaço menor num espaço maior, em que se pode conversar, abrigar-se consigo mesma ao cantarolar¹⁰?

Espaço. Espaço de pular, de sorrir com comida na mão, saltar e babar o suco que perdeu espaço na boca. Tudo toma e tem espaço. Espaço feito de trajetos, desvios, mergulho num fazer nada parado, voltar a andar, querer ver um buraco escondido: espaço. Uma barraca de pano - espaço de fechar os olhos

¹⁰ “Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 116).

e ficar deitado. Esconder-se ou simplesmente ser, sentindo-se ser. Falo, como, ando na barraca. Barraca-paço, expansão da vida. *Espan-daaaaaaaaaço*. Então vem alguém dizer para sair da barraca-espaço-espandaço, enquanto a barraca é tudo que posso ser e ter de originalmente meu: ESPAÇO!

Espaço: são os bichinhos que moram nos dedos do pé.

O abraço de meu pai.

Subir na escada e pular lá de cima.

Se fechar num saco escuro e fazer cocô ali. Sai!

Quando tiro o rato da boca que meu gato caçou.

Comer a comida do cachorro.

Um balanço.

Espaço é quando minero, igual ao minecraft.

Pegar uma tesoura e escavar a terra pra achar minhoca.

Nadar.

Jogar leite em cima do gato.

Quando ouço o som dos sapatos dos meus pais dançando na sala.

Entrar e sentar dentro da lata de tinta.

Guardar uma formiga dentro de um pote de vidro.

Colocar o dedo na boca do sapo.

Saltar correndo numa caixa de papelão.

Assistir a água da chuva encher a panela que ficou lá fora.

Um corpo é um espaço.

E corpo é o que nos dá pensamento¹¹

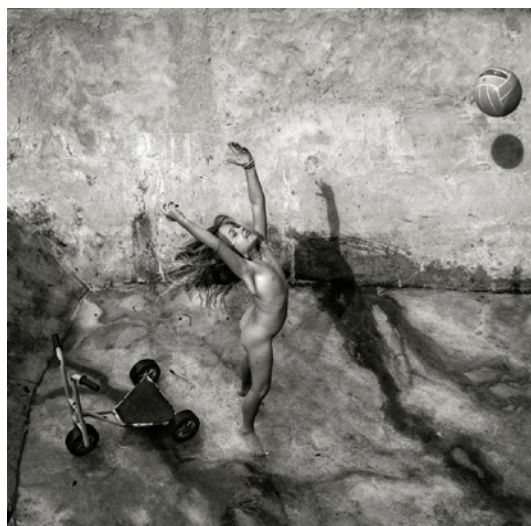


Figura 6: *La Famille 2015*. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

Ah, então, e o que é o sol? O que seria o sol?

Fios de luz que as plantas carregam dentro de si.

Risquinhos que saem do que ilumina.

¹¹ Blanca Loaiza, 11 anos. No livro *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. Seleção de Javier Naranjo; desenho e ilustração: Lara Sabatier; tradução: Carla Branco. 1ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

Uma explosão de calor. Amarelo ouro, feito de melado, bola recheada incandescente.

Passagem, caminho.

O sol é uma travessia. Atravessa paredes, frestas, espaços, entra e faz um arco-íris no roupeiro do quarto.

Consegue sentir, a luz?

As plantas dançam em sua direção.

Um calor que derrete gelo e nuvem.

Uma sombra, os movimentos de cada pessoa na escuridão.

Algo brilhoso demais, que seca as roupas e deixa as pessoas mais alegres.

Quando os pássaros cantam de manhã tudo ao mesmo tempo.

Usar uma coroa e atirar uma arma.

Quando para de chover e a gente pode ir lá fora brincar.

São flores que se escondiam e que agora mostram cores.

Quando ele bate no chão, nascem nuvens.

Se secar na grama quando sair do rio.

Comer um pedaço de bolo de laranja.

Se esconder no escuro do quarto.

Partículas loucas procurando entrar nas frestas da casa.

Sol é Vitamina que nos atravessa.

O sol é tão forte que ele é um mel¹².

Alguém aquece o mundo¹³.

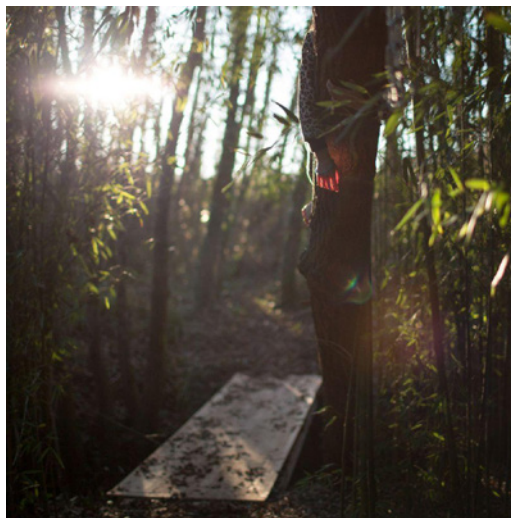


Figura 7: Through. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

Pequenas, mínimas

Observar um bebê é ouvir a chuva que cai devagarinho lá fora...

Linhas deleuzianas antigas afirmam que um bebê é uma vida que busca sua expansão flamejante, matéria que insiste em sua variação

12 Antônio, 5 anos.

13 Juan Pablo Osorio, 7 anos. Livro Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças/ seleção de Javier Naranjo; desenho e ilustração: Lara Sabatier; tradução: Carla Branco. 1 ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

ativa e contínua. Alegres trejeitos, sinais de passagens para uma perfeição maior¹⁴.

As pernas de um bebê.

Quando se descobrem voluntárias de ação, incessantemente querem ir, avançar, avançar para encontrar, para encostar, para pegar, saltar, puxar. O movimento de aprender a se mover por mãos e pés no chão, corpo e cabeça curvado é o modo de conhecer, percepção dos bebês. Um modo específico, entre devires múltiplos, de perceber o mundo que é próprio delas: existências mínimas, coisas escondidas, detalhes, texturas, pequenos animais que se movem, folhas despedaçadas, galhos, frutos podres, comidas caídas no chão, temperatura da terra por onde se arrasta e pisa. Tudo entra na atividade perceptiva das crianças pequenas: elas estão atentas ao tanto de menor, que tudo comunica. Cabeças baixas velozes, que acompanham as mãos que tocam o chão, os pés que impulsionam, caem, faz-chão: todo ele e o que estiver nele, se torna material de sensação tátil, olfativa, gustativa, visual.



Figura 8: Color. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

As mãos agarram, e tocam, e pinçam texturas quase invisíveis, até poderem ir à boca, aos olhos. Ações sem finalidade (DELIGNY, 2018) contaminam o ambiente: tudo é unicamente um modo de conhecer que não tem fim. Desejo fisiológico, com pouca consciência de um “eu”, lindamente afirmativo de experimentar o que está ali, ao alcance e em contato com o seu pequeno corpo. Mãos que apertam galhos, folhas, terra. Saltam pelos dedos os cabelos, a espuma, o seio, o leite. Banana, feijão, rabo do gato. E de repente um abrir os braços, num tempo mínimo de agarrar os ombros e esfregar o rosto freneticamente.

Produtoras, assumem a força que as constitui para se engajar no mundo. Fazem mundo porque entram em relação com dimensões do fazer. Estão vivas por isso.

As mãos mexem, as sobancelhas se expandem, os olhos, surpresos, desejam alcançar os céus, acompanhando uma nuvem de pássaros. Um desajeitado modo de se arrastar no chão, parando, gritando, voltando a engatinhar, parando, olhando, voltando a

14 “Do ponto de vista do processo de individuação, o importante é a atenção às mínimas posturas, ao que ocorre na variação contínua dessas pequenas vidas imersas no vasto campo problemático de sua metaestabilidade, como diria Simondon. Essa atenção é forçada a equilibrar-se entre, de um lado, o que ela recolhe no imediato do seu acompanhamento de um caso, e, por outro lado, um abrangente critério de felicidade” (ORLANDI, 2009, p. 70).

engatinhar. O chão, as mãos, e as pernas, antes dos pés, como modo de conhecer o mundo (seu microcosmo animal, planta, rastejante, descontrolado).

Pés abertos, espaço entre os dedos que se movimentam no tato da substância nova que se sente. Crianças pequenas instalam aos observadores a sensação de uma ancestralidade, milenar e por vezes esquecida, nos nossos gestos de agachar-se, andar a pé, por os pés e mãos no chão, brincar na consistência do barro molhado, lamber os dedos das mãos, usar dos dentes para sentir o mundo.

Todo um diálogo corporal com o chão, explorando e interagindo com o ambiente¹⁵.

Emissão de ruídos, os sons, grunhidos um bebê: um jeito compartilhado de se construir uma linguagem que faz casa por linhas que se instalam no meio: entre humano e não-humano.

AAAAAAA DEEEEEEE MÃÃÃÃÃÃÃ.

Vocalização trêmula com os vivos que os circundam, descobrindo o som que seu corpo é capaz de emitir.

“E se eu fizer um som, qualquer um, com minha boca?”

15 “No entanto, para aqueles de nós educados para sentarem-se em cadeiras, ter que se agachar por qualquer período de tempo é intensamente desconfortável. Parece que a cadeira bloqueou o desenvolvimento da capacidade normal do ser humano se agachar, assim como a bota bloqueou o desenvolvimento das funções preênses do pé. Somente com muita prática e treino estes bloqueios podem ser superados” (INGOLD, 2015, p. 79).

Mateus para, me olha e, em seguida me ri, como se fosse o riso, elo, a linguagem capaz de estabelecer uma primeira comunicação entre seres. Então, ri para planta, para um gato, para uma garrafa, para as mãos. Poderia ser o silêncio, poderiam ser somente alguns gestos rotineiros, algo de não-verbal, vínculo animal entre nós. Se viver fosse um não-falar, outros sons emitiríamos e gestos ainda não pensados se inventariam.

Estar perto de uma criança pequena é encarar o espanto da vontade de viver.

Bater palmas. Para acordar o que nos adormece e anestesia.

Fazer o tempo cozinhar na espera e na presença.

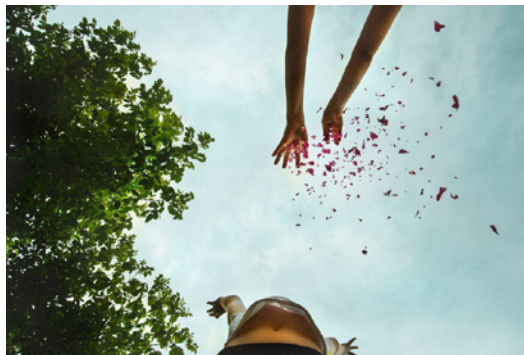


Figura 9: Color. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

ALGUMA COISA NOVA GANHA EXISTÊNCIA...

Gostar de ser invisível ao observar os rastros deixados pelas crianças, seus verbos, ações, movimentos no mundo.

Tinta água. Areia afeto. Terra folhas. Bichos pular. Gota salto. Gestos som. Seguir nuvem Chão janela. Material involuntário. Flores roupa. Escuro raspagem. Esconder medo. Sombra vulnerável. Secar assistir. Vidro. Suga. Máquina atravessa. Mãos esmagar. Limites universos. Superfície habita. Linha mexendo. Átomos doces. Esconder cadências. Qualidades sim. Sol pés. Coroa passagem. Mergulho. Boca.

Retirar pontos, colocar pontos. Podemos brincar infinitamente nessa multiplicidade de universos que nascem, num desequilíbrio criador, com as composições de palavras juntadas e separadas, numa evocação aleatória das mesmas, oriundas de texto escrito a partir do encontro com o existir das crianças. Apenas pelo direito de degustar sons e significados das palavras, explorá-las, inventá-las. É como misturar seres humanos, não-humanos, imóveis, velozes, visíveis e invisíveis. Nada para ser reencontrado, mas feito, construído, lapidado, perdendo a seriedade que temos com coisas e palavras.

Sim. Habitar modos de existências das crianças tem sido como se permitir um ativar a alegria de sentar em areia fofa e pairar ali. Alegria de conquistar um reencantamento pelo desconhecido. Alegria: conquistar a força de ser e de sentir¹⁶.

Abertura. Produzir uma brecha perceptiva, “uma tensão direcionada para outros reinos, uma osmose com eles: animal, planta, mineral, o angélico, o divino, o demoníaco”

16 Catalina Sanín, 9 anos. Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças/ seleção de Javier Naranjo; desenho e ilustração: Lara Sabatier; tradução: Carla Branco. 1 ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013

(SCHÉRER, 2009, p. 162). Estar mais disponível e maleável. Reanimar a superabundância proibida pela norma adulta e viril. Apreender num mergulho movediço do mundo, na malha compimida que nos embala. Uma criança encadeia convites milenares, de um devir-criança em nós, do corpo, do pensamento: a experiência, sempre nova, de um encontro intenso¹⁷.

Me encontrar com crianças, aproximar-me delas, testemunhá-las, aumentando a lente apagada da atenção às coisas, para fazer nascer algo que não se sabe ainda o que é. Poderia destrinchar novamente muitas linhas sobre para que lugares elas me fazem olhar, o que comunicam, o que emitem. Uma poesia da visão e do verbo: uma arte, a inocência do devir, peculiaridade do devir-criança (LINS, 2009).

Prestar atenção nos agenciamentos vivos das crianças tem gerado a ativididade para toda uma ecologia infinita de seres e materiais presentes no mundo: talvez aí resida uma base ético-política “[...] para elaborar melhores possibilidades de vida compartilhada” (DOOREN et al, 2016, p. 52). Luminosidade de descobrir, experimentando, o problema da ativação de um “[...] sentimento

17 “Essa experiência é marcada por uma involução à nossa essência singular, isto é, ao grau de potência que nos caracteriza. A criança torna visível o caminho dessa involução ao estado intenso em que a própria vida se deixa tomar por entretempos, por vibrações que suspendem nosso mero encadeamento extensivo, espacial e cronológico nos estados de coisas. Trata-se, como dissemos, da experiência de uma involução criadora, entendendo criação como atividade intensiva da vida. É nessa experiência que o próprio pensar (seja na filosofia, na arte ou na ciência) encontra a indicação do ‘funcionamento vital e corporal do pensamento’” (ORLANDI, 2009, p. 73).

de admiração oriundo de se montar na crista do contínuo nascimento do mundo” (INGOLD, 2015, p. 125). Sentimento como capacidade de produzir estes afetos comunicados na co-presença e co-habitação com mundos-crianças. É puro movimento.

Experimentar com as crianças sem ser uma criança. Gozar de suas loucuras, fazendo nascer os ambientes, os seres, os materiais, os conjuntos de relações. Estar junto do mundo que nasce e nos faz nascer, um esforço para nos unirmos aos fluxos das coisas para também entrarmos em fluxo, um pouco como fazem as crianças. Elas, que não têm o monopólio de diferir em si mesmas, atizam a necessidade de arregimentar meu corpo e pensamento para obter o análogo de seus movimentos, por outros meios. É uma experimentação sem fim, assim como faz e afirma Deleuze, em seus movimentos no mesmo lugar, construindo relações transversais produzidas através do pensar-escrever, dos efeitos produzidos por outros meios (DELEUZE, 2013).

Compor moléculas de apreensão pática para com uma criança, para entrar em seus pontos de vistas, por meses a fio, soou sempre como um generoso convite à violência de seus “inúmeros devires: animal, vegetal, humano, cósmico (...)”, exultando [...] em um gozo que excita o sol e acorda o rebanho de sua letargia e fascinação niilista da morte” (LINS, 2009, p. 13). Um banho gelado no mundo sensível: solicitação para compor com as moléculas do mundo, da água, da terra, dos galhos e ventos, em assumir o gosto do abuso do som e da forma das palavras, das contemplações do nada, de nossas funções experimentais com a vida cotidiana, dos ofícios e fazeres de todos os tipos. Comunicação sem

sujeito, violenta e caótica, um cultivo do “dissenso e da produção singular da existência” (GUATTARI, 1990, p. 33).

Gostar de viver o que se aprende, na montagem de paisagens de devires-criança. Esses escritos, que circulam e se reciclam, investem numa aposta persistente em colocar imagens, autores, sons, crianças, a se encontrarem e conversarem. Desse encontro é que se sente que comunicar não diz respeito mais a transmitir algo - em lógicas explicativas e ilustrativas - e tampouco ter de dizer algo. Mas um comunicar que instaura e também sente as forças comunicativas de naturezas diversas¹⁸, fazendo brotar a dignidade de que coisas e seres possam se comunicar conosco, produzindo vacúolos de silêncio e escuta, deixando-se inventar novas palavras, variações infinitas de sentir e pensar, de novas escritas, novos desejos de presente e futuro, os quais nos ponham a fabricar (e aceitar) impensáveis dimensões do viver

Um cenário de vínculos, uma conexão visível-invisível.

Uma persistência alegre que cantarola baixinho pelos recônditos da casa.

Saltar com força e celebrar a alegria que escapa às opiniões, julgamentos e moralizações.

18 “[...] seis níveis de comunicação se distinguem: vegetativo (a cor da flor, a textura da pele), tônico (o cheiro da flor, o calor do corpo), fásico (o camaleão muda a cor da pele, o cão ergue as orelhas), sinalético (o cão rosna), simbólico (os macacos são capazes de se comunicar com sinais abstratos) e linguístico (‘O único exemplar atualmente conhecido é a linguagem articulada do homem’[...])” (NARBY, 2018, p. 175).

Ser, ingenuamente, digno da vida que se apresenta.

Sigo buscando a cor e o cheiro de estabelecer laços com o que ainda resta. Restos quebrados: conchas recolhidas na praia e jogadas para um sem fim de lugares.

Busco uma criança que resta em nós e fora de nós, em força, dança, leveza. Busco rir descontroladamente, encontrando passarinhos na voz. Escorregar nas ruas com a água da chuva, deslizando por entre caracóis e ramos molhados. Encontrar nas nuvens lembranças leves, não as que atormentam a espinha dorsal do corpo, mas as que me façam mexer os dedos dos pés em dias de vento norte.

Busco descontrolar algumas medidas exatas de minhas ações, manchar as palavras duras, ouvi-las com os pés, como quem descobre uma paleta de tonalidades vibrantes de vozes do mundo.

Aprender. Observando a infinidade de gestos, expressões, movimentos, sons, fluidos, pontos de vista das crianças, quando elas podem deslizar em *serem*, quando o cosmos as convida a simplesmente existirem com ele.

Busco não fechar o convite que uma criança faz, ao segurar minha mão e pendurar seus olhos em particularidades mínimas. Contemplá-las e torná-las proféticas, gurus, visionárias de mundos por vir.

Busco não estar aqui para cavar buracos suicidas em seus trajetos mentais e corporais.

Busco ouvir o que ouço, dizer o que não digo, pausar no movimento, imaginar o que não alcanço, criar no que se está, agora... Aqui.

Quero esquecer. Busco esquecer. Alguma coisa pesada de meu corpo, para aprender a compor um espaço de educadora que seja ação e verbo com as coisas todas do mundo. Pôr, sem urgência, brinquedos e palavras num lugar comum, de exploração, maquinação. Para quê? Vazia inutilidade. Para nada. E calar. Se quiser.

Busco não cansar dessa motivação.

Busco coragem para que que não arranquem a velocidade do espírito que habita o corpo que corre do banho, do almoço, do tema de casa, do diagnóstico, da dor, da miséria, para sair dançando devagarinho, desobedientemente puxando um galho de árvore achado no chão da rua sem saída.

Busco um sem saída que seja um lugar de morada em meio ao caos: lugar algum que nos dê mobilidade.

Apostar, e seguir!



Figura 10: La Famille. Fonte: Alain Laboile - Site do artista.

Referências

- COCCIA, E. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Tradução: Fernando Scheibe. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2018.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de: Peter Pál Pálbalt. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. 1a ed. São Paulo: Editora 34, 1997, 176p.
- DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. 2 ed. Tradução: Lara Cristina de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DIAS, S. O. Como celebrar com as ciências encontros cósmicos? In: BRITO, Maria dos Remédios; SANTOS, Helane Súzia Silva (Orgs). **Variações Deleuzianas: educação, ciência, arte e...** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 133-147.
- DOOREN, T. v.; KIRKSEY, E.; MÜNSTER, U. Estudos multiespécies: cultivando artes de atentividade. **ClimaCom** [online], Campinas, v. 3, n. 7, p. 39-66, 2016.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- INGOLD, T. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação (Porto Alegre)**, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./ dez. 2016. <<http://dx.doi.org/10.14318/hau4.1.021>>.
- LINS, D. Heráclito ou a invenção do devir. In: **O devir-criança do pensamento**. LINS, Daniel (coord). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 1-18.
- LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- NARBY, J. **A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber**. Rio de Janeiro: Dantes, 2018.
- SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Tradução de: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- STENGERS, I. **Reativar o animismo**. Tradução de: Jamille Pinheiro Dias. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017a, p. 8. (Caderno de Leituras n. 62).
- ORLANDI, L. O pensamento e seu devir criança. In: **O devir-criança do pensamento**. LINS, Daniel (Coord). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 67-77.
- PELBART, P. P. Um direito ao silêncio. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, mar./ago. 1993, p. 41-48.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

Notas de estudos sobre devir-criança, linguagem e tempo: “o tempo muda”

Angélica Neuscharank [1]

Resumo: O texto se apresenta em fluxos que ora se conectam ora escapam, tecendo escritas dos encontros com elementos heterogêneos: artigos, teses, experiências docentes, memórias, poesias, reportagens, trabalho remoto e uma porção de sensações que inquerem modos de cavar vazios e possíveis nesse espaço-tempo de pandemia, diante do que nos chega como estrato molar, como linha de morte. As notas de estudo se dividem em seis blocos, entre devires que querem capilarizar-se, tornar-se imperceptíveis diante dos olhos que reconhecem e tomam consciência. O que se quer com o artigo é pôr em jogo os contágios e as forças dos devires crianceiros de pensar a linguagem e o tempo, e do que podemos aprender com o devir-criança para (re)existir na pandemia.

Palavras-chave: Devir-criança. Linguagem. Tempo.

Study notes on becoming-child, language and time: “the time changes”

Abstract: The text is presented in flows that sometimes connect and sometimes escape, weaving writings of the encounters with heterogeneous elements: articles, theses, teaching experiences, memories, poetry, reports, remote work and a lot of sensations that demand empty digging ways and possibles in this pandemic space-time, facing what comes to us as a molar stratum, as a death line. The study notes are divided into six blocks, between devir's that want to capillarize themselves, become imperceptible before the eyes that recognize and become aware. What we want with the article is to put into play the contagions and the forces of the childish devir of thinking about language and time, and what we can learn from becoming-child to (re)exist during the pandemic.

Keywords: Becoming-child. Language. Time.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - E-mail: angelicanuscharank@gmail.com.

NOTAS DE ESTUDO 1 - SOBRE *KHRÓNOS*, *AIÓN* E A PANDEMIA...

Quando intentei escrever algumas compreensões sobre as leituras que andei realizando, vieram novas inquietações e autores que me arrastaram para fora das representações de infância, de criança, e do que esta escrita aqui pretende esboçar.

Talvez a ideia de dividir o artigo em notas de estudo consiga me aproximar do ingovernável dos processos de leitura e escrita em meio à pandemia, e do que me chega sobre educação, das insurgências do corpo quando tento controlá-lo para fazer escrever. Mas este é tomado pelo medo, pelo anseio, pela morte, atravessado por linhas que me paralisam.

O que posso aprender com os efeitos do isolamento social nas relações com o tempo? Repentinamente esse tempo que me “consumia”, que me “devorava”, um tempo que não tinha ou que me faltava, foi desacelerado abruptamente. Atravessada por

dúvidas, medos, contradições, pensamentos perturbadores, desejos indizíveis, mas é preciso falar sobre isso, descer de nossos pedestais seculares, encontrar nossa real humanidade - que é falha, vulnerável, amedrontada, desesperada por solidariedade, por afeto, por amor (LACOMBE, 2020).

Operar com um tempo mensurado a partir de outros parâmetros, e para que tantos relógios se esse tempo me escapa? Se os fatos e números já não dão mais conta?

O presente grita em alto e bom som que precisamos, pensando na coletividade, parar para aprender com um tempo que meça o crescer e o minguar da lua, as marés e as

estações, a ouvir um tempo pelas batidas do coração, a perceber o tempo pelo ritmo do sono, pelo aviso do estômago faminto, pela duração da solidão (LIGHTMAN, 2014).

Ainda muito atravessada pelos estudos sobre o tempo e a educação no processo de doutoramento (NEUSCHARANK, 2019) e, agora, lendo e pesquisando o tempo a partir dos efeitos do isolamento social, a presente escrita busca traçar algumas aproximações com o conceito de devir-criança a partir das linhas de escrita de Deleuze e Guattari (2012), mais especificamente com os devires que me arrastam para tempos outros, para a criança que devém em mim.

Para Walter Kohan (2017), no prefácio do livro “Infância e pós-estruturalismo”, afirma que é preciso e possível problematizarmos as infâncias, os tempos e as relações com a escola. Falo de modo plural porque Kohan estabelece aproximações e distanciamentos entre *khronos* e *aión*, considerando as várias infâncias e escolas. O primeiro como tempo do capital, mercadológico, da produtividade: “essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter numa escola” (KOHAN, 2017, p.12), já que nessas instituições quase não há presente, pois o mesmo é tido como um limite, um instante, ou desconsiderado em favor de uma valorização do passado e uma preparação para o futuro, mundo do trabalho e universidade.

Kohan (2017) menciona que o tempo que a escola adotou, o *khronos*, é quase uma anti-*scholé*, já que a etimologia da palavra escola e o surgimento entre os gregos compreendia um espaço com tempo liberado, para “perder tempo”, para liberar o tempo

dos sujeitos se dedicarem ao estudo, ao ato de pensar, a busca da formação de si. As escolas e as políticas e normas públicas educacionais tomaram essa representação linear do *khronos* para organizar o trabalho pedagógico: o currículo foi fragmentado em anos e em uma sequência sucessiva, onde os estudantes precisam passar pelo primeiro ano para avançar para o segundo, precisam ver determinados “conteúdos” para aprofundar no ano seguinte.

Essas questões afetaram diretamente o estar das crianças, jovens e adultos nos espaços escolares, já que essa representação de tempo ficou longe do tempo da ciência, do tempo da vida e do tempo da infância. Pensando nisso, Kohan (2017, p.11) afirma que “a escola não tem infância” e desdobra essa frase a partir do pensamento de Heráclito em torno do conceito de tempo *aión*, tempo da intensidade na vida humana, de uma duração, de um estado não passível de ser numerado. Por isso, *aión* é o tempo da infância, da brincadeira, da criança criançeira...

A aposta que Kohan (2017) faz é devolvermos à escola esse tempo da infância, o tempo pelo próprio tempo, o sentido no próprio brincar, um tempo de estar presente inteiramente e intensamente na vida que se vive e no que se faz dela, tal como as crianças fazem no brincar. “Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (KOHAN, 2017, p. 13).

Oferecer momentos para perder tempo, para “fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar mais presentes no presente [...]” (KOHAN, 2017, p. 13). Pensar

em estratégias para rasgarmos esse macro tempo, abrindo à produção do inútil nas escolas, nas universidades, na educação de forma geral. Hesitar o uso sistemático de pautas nas reuniões, recusar o hábito de olhar nas agendas em todas as circunstâncias, estar aberto a encontros inúteis, oferecer oficinas inúteis, um tempo que está à mercê de uma contingência muito específica. São experimentações não estruturadas ou oficializadas, logo, não designadas à repetição ou ao tédio da experiência modulada pela norma. “Tudo isso educa para o sensível, para se pensar fora do pensamento único. Tudo isso significa não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, minimamente não controlável” (LINS, 2005, p. 1239).

NOTAS DE ESTUDO 2 - (RE)LER, RASCUNHAR, FICHAMENTOS SOBRE DEVIR-CRIANÇA...

Perdi as referências mensuradas pelo calendário e pelos ponteiros para criar e arranjar um texto com o que fosse lendo e me atravessando, “porque escrever é um devir, escrever é ser atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21). Isso porque os devires já são moleculares, eles minam as grandes potências molares: as representações de homem, de família, de profissão, de conjugalidade... Para os devires não convêm os modelos, as figuras de analogia como a imitação ou o sujeito em si que se constituiria como uma forma.

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. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma zona de vizinhança ou de co-presença de uma partícula, o movimento que toma toda partícula quando entra nessa zona (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.67).

Para Deleuze e Guattari “devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a parecer, nem ser, nem equivaler, nem produzir” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20). O exercício foi tentar conceituar devir-criança, compreendendo a multiplicidade de noções apresentadas pelos autores das filosofias da diferença, e me abrir às contaminações do movimento de devir da criança, do não tornar a ser, não agir como, não parecer, mas me instalar no movimento de devir-criança, isto é, ser menos adulta e mais criança.

Portanto, o devir-criança não diz respeito a um constituir-se criança, ou ainda, à representação de criança que estaria atribuída a uma etapa ou momento da vida para viver a infância, uma suposta faixa etária estabelecida pelo tempo *khrónos*. Dito de outra maneira, para esses autores há crianças que se tornam adultas antes mesmo de uma suposta idade cronológica, e aqui não estou me referindo às correntes teóricas que “criticam” uma adultização precoce em relação ao trabalho infantil, as vestimentas, formas de tratamento, etc., mas aos modos de subjetivação, visto que “é a própria idade que é um devir-criança”, ou ainda, a própria criança é o “devir-jovem de cada idade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.73-74).

O devir-criança nos instala no distanciamento de qualquer forma adulta, familiar, os quais não nos limita a um ser único, a um período da infância, tampouco a um modo evolutivo de pensar sobre a vida, aquele que conduz à idade adulta e que, portanto, olha para as outras “fases” como incompletas.

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção (SCHÉRER, 2009, p. 197).

Devir-criança como “forma substantiva de um estado e a forma ativa de um verbo” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 92). Como abertura ou desdobramento da infância retraída. Como possibilidade de problematizar a invenção da criança, enfezada e impotente ao ser comparada com o homem amadurecido. A construção da criança pelos adultos baseou-se na recusa dos direitos e do seu valor (SCHÉRER, 2009).

O devir-criança começa com a ideia de escapar da família, de casa, por isso, a primeira ideia é a partida, o meio, o espaço, os trajetos e mapas produzidos pelas deambulações e desvios.

No campo dos devires, na praia em que os corpos se movem e as múltiplas atrações - sobrecarregadas de intensidade variáveis, de ritmos mais rápidos e lentos - dispersam-se e concentram-se em alternância, o que conta é o meio, lugar de evasão, saída, deambulação e traçados de ‘mapas’ ou de ‘erros’ no dizer tanto de Deleuze e Guattari, quanto de Fer-nand Deligny (SCHÉRER, 2009, p. 205).

O devir-criança faz escapar os modelos de infância junto a um movimento de resistência e de defesa contra o mundo adulto, esse mundo pronto e cheio de certezas. A criança molecular é aquela que se produz através de seu meio, não do que se é, mas do que pode vir a ser ao se abrir aos diversos dados dos sentidos e das coisas. Quando o corpo devém criança entra em um estado exploratório e experimental com o mundo, com as pessoas, com as coisas e com os lugares, por isso, dizer para criança não fazer determinada coisa, porque poderá se machucar, não será compreendida por seu corpo criançairo, já que para ele é preciso ralar o joelho para sentir a dor, é preciso um roxo na canela para tentar controlar as passadas das pernas e construir alguma noção espacial.

Nesses movimentos de invenção, a criança não aguarda pré-requisitos, tampouco espera por regras, lançando-se no presente imediato à sua velocidade, impulsionada por um olhar curioso e aventureiro, mexeriqueiro. Kastrup (2000, p. 379) menciona que esses movimentos são molecularizações da percepção e uma maneira de exploração motora mais fina, em sintonia com “a fluidez da matéria com a qual entra em contato direto. O contato fora da regra é acoplamento imediato, porque não se faz através da mediação da representação dos objetos, nem das formas habituais de conhecer e agir”. Por isso, de nada adianta o alerta adulto vociferar um “olhe com os olhos e não com as mãos”, para não tocar nos objetos, mexericar, pois a necessidade de tocar transborda as estruturas estabilizadas e as regras, é abertura para o surgimento do novo, em que a invenção pode acontecer.

Bergson reconhece isto quando afirma que “a criança quer procurar e inventar, sempre à espreita de novidade, impaciente com a regra” (Bergson, 1934/1979, p.149). A impaciência da criança, tanto quanto as regras como a esperar por algo, revela seu devir-criança.

NOTA DE ESTUDOS 3 - DESOBEDIÊNCIAS, ERRÂNCIAS E INVENÇÕES DA LINGUAGEM

PALAVRA

As gramáticas classificam as palavras em substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção, pronome, numeral, artigo e preposição. Os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas e para brincar com elas é preciso ter intimidade primeiro. É a alma da palavra que define, explica, ofende ou elogia, se coloca entre o significante e o significado para dizer o que quer, dar sentimento às coisas, fazer sentido. Nada é mais fúnebre do que a Palavra fúnebre. Nada é mais amarelo do que o amarelo-palavra. Nada é mais concreto do que as letras c, o, n, c, r, e, t, o, dispostas nessa ordem e ditas dessa forma, assim, concreto, e já se disse tudo, pois as palavras agem, sentem e falam por elas próprias. A palavra nuvem chove. A palavra triste chora. A palavra sono dorme. A palavra tempo passa. A palavra fogo queima. A palavra faca corta. A palavra carro corre. A palavra diz. O que quer. E nunca desdiz depois. As palavras têm corpo e alma, mas são diferentes das pessoas em vários pontos. As palavras dizem o que querem, está dito, e pronto. As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas. A palavra juro não mente. A palavra mando não rouba. A palavra cor não destoa. A palavra sou não vira casaca. A palavra liberdade não se prende. A palavra amor não se acaba. A palavra ideia não muda. Palavras nunca mudam de ideia. Palavras sempre sabem o que querem. Quero não será destino. Sim nunca

jamais será não. Árvore não será madeira. Lagarta não será borboleta. Felicidade não será traição. Tesão nunca será amizade. Sexta-feira não vira sábado nem depois da meia-noite. Noite nunca vai ser manhã. Um não será dois em tempo algum. Dois não será solidão. Dor não será constantemente. Semente nunca será flor. As palavras também têm raízes, mas não se parecem com plantas, a não ser algumas delas, verde, caule, folha, gota. As células das palavras são as letras. Algumas são mais importantes que as outras. As consoantes são um tanto insolentes. Roubam as vogais para construir sílabas e obrigam a língua a dançar dentro da boca. A boca abre e fecha quando a vogal manda. As palavras fechadas nem sempre são as mais tímidas. A palavra sem-vergonha está aí de prova. Prova é uma palavra difícil. Porta é uma palavra que fecha. Janela é uma palavra que abre. Entreato é uma palavra que vaza. Vigésimo é uma palavra bem alta. Carinho é uma palavra que falta. Miséria é uma palavra que sobra. A palavra óculos é séria. Cambalhota é uma palavra engraçada. A palavra lágrima é triste. A palavra catástrofe é trágica. A palavra súbito é rápida. Demoradamente é uma palavra lenta. Espelho é uma palavra prata. Ótimo é uma palavra ótima. Queijo é uma palavra rato. Rato é uma palavra rua. Existem palavras frias como mármore. Existem palavras quentes como o sangue. Existem palavras mangue, caranguejo. Existem palavras lusas, Alentejo. Existem palavras itálicas, ciao. Existem palavras grandes, anticonstitucional. Existem palavras pequenas, microscópio, minúsculo, molécula, partícula, quinhão, grão, covardia. Existem palavras dia, feijoadá, praia, boné, guarda-sol. Existem palavras bonitas, madrugada. Existem palavras complicadas, enigma, trigonometria, adolescente, casal. Existem palavras mágicas, shazam, abracadabra, pirlimpimpim, sim e não. Existem palavras que dispensam imagens, nunca, vazio, nada, escuridão. Existem palavras sozinhas, eu, um, apenas, sertão. Existem palavras plurais mais, muito, coletivo, milhão. Existem palavras que são palavrão. Existem

palavras pesadas, chumbo, elefante, tonelada. Existem palavras doces, goiabada, marshmallow, quindim, bombom. Existem palavras que andam, automóvel. Existem palavras imóveis, montanha. Existem palavras cariocas, Corcovado. Existem palavras completas, elas todas (FALCÃO, 2013, p.71-73).

Desta escrita poética sobre o universo de palavras, me coloquei a pensar o quanto o processo de escolarização, principalmente no que tange à educação infantil e anos iniciais, enfatiza a apropriação, o controle e memorização das palavras, uma comunicação eminentemente por meio da linguagem escrita e verbal. De qualquer modo, não é de hoje que as prioridades nessas etapas da educação básica têm sido na “aquisição” das linguagens escritas e matemáticas.

Contudo, a inquietação que estou a propor está nos modos como esses processos ocorrem, e o quanto instalam formas hegemônicas de olharmos para a linguagem. Por isso, início esta nota propondo que façamos alianças com as palavras que nos produzam mais sentido e que possamos ser tomados pela força dos movimentos crianceiros de desobediência, errância e invenção com a linguagem, sobretudo para desconstruir algumas “verdades” em relação às palavras, como se “soubessem” e “dissessem” tudo.

Desobedecer a linguagem requer um gesto de abrir-se a brincar com as letras, devir-criança que se instala e produz movimentos, jogando as palavras para o ar e compondo com o que no chão, formou. Embaralham-se palavras, criam-se armadilhas e poções que falsificam e envenenam a pureza e as significações. Os atos não são ingênuos, mas cheios de propósito: o desobedecer da linguagem,

o inventar uma língua singular que poucos compreendam para suspender o que temos a dizer “com retóricas sem ninguém dentro e ninguém do outro lado” (SKLIAR, 2014, p. 15). Sem grandes preocupações com compreensões, concordâncias e questões gramaticais, falar pelo prazer da vibração da língua na boca ou pelo som do gaguejar quando um fonema não sai. Falar sem palavras, palavrear sem verbalizar, pelo puro prazer de falar.

[...] quando já não há o que dizer e se anuncia aos ventos o nome do mundo, um mundo desvairado que se move e se enreda no próprio som de sua falácia, até cair exausto. Quando o ar é pouco e a palavra que descreve o ar é mais nula ainda (SKLIAR, 2014, p. 15).

E quando pensamos na criança que existe em nós, nos deparamos com tantas circunstâncias: crianças que se cansam de falar, porque não conseguem respirar em meio à pronúncia das palavras e o pulmão vai se esvaziando aos poucos para abrir espaço para silêncios, ora preenchidos por gestos, ora por olhares, outrora por movimentos descontrolados. Outras são tagarelas que não interrompem a fala um minuto sequer, parece que “engoliram um rádio”, emendando as orações e histórias fantásticas, completamente despreocupadas com a narrativa em si, pois se encantam com a possibilidade de inventar tantas coisas e as tornar reais por meio das palavras, ouvidas por adultos que fazem “caras e bocas” para tentar enclausurar a potência do pensamento inventivo em uma possível coerência dos fatos.

E quando uma criança não oraliza? Como produzir aproximações dela com os outros colegas? Se dentre os 15 pequeninos ela é a

única que não pronuncia palavras e já virou alvo de comentários, do tipo: “não precisa perguntar professora, ele não fala”. De que modo produzir zonas de vizinhança entre as múltiplas linguagens em uma sala de aula, sem que isso seja pensado de forma binária como processo de ex/inclusão? Como sair das amarras que classificam os que aprendem o sistema de linguagem e se alfabetizam, para aqueles que ainda não estão alfabetizados?

Para Skliar (2014) a fala, a leitura e a escrita brotam e incidem da experiência de desobediência da linguagem. O autor lembra que se a linguagem não desobedecesse e fosse desobedecida, não haveria filosofia, arte, amor, silêncio, mundo. Por isso, quem desobedeceria a linguagem seriam as crianças, os velhos, as mulheres, os artistas, os filósofos (SKLIAR, 2014), mas também todas as existências que estão a ponto de nascer e... os naufragos e... a dúvida na ponta da língua e... os exilados e... os desaparecidos... a procura de uma frase que não se finda, pelo artigo indefinido, pela rachadura da solidez da linguagem.

Desobedecem-na a conversa, a leitura, a escrita, a inscrição nas paredes irregulares, os presos, os dementes, os autistas, os bêbados, os que escrevem poemas, os que preferem não fazê-lo. Desobedecem-na os gogos, os jogos, as incógnitas e as madrugada. Desobedecem-na o tempo sereno, a calma despojada, as paixões, os esconderijos, as frestas por onde se escoam os sabores, odores, os sons sem palavras. Desobedecem-na o instante em que o desconhecido continua sendo um jogo de adivinhação irremediável, o momento em que uma mão se estica até a outra mão, a hora em que um gesto se rebela contra a infância (SKLIAR, 2014, p.16-17).

Desobedecem a linguagem toda vez que tomam a palavra e a desnudam, a despertam,

dão vida. Exercício que temos muito a aprender com as crianças, principalmente quando tentamos descrever algo, até mesmo as memórias de infância. A criança que fomos já não está mais presente, a criança em si é incapturável, por isso só podemos mencionar a marca do seu rastro em nós.

NOTA DE ESTUDOS 4 - ESCRITAS NO DIÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE UM DICIONÁRIO

Um dicionário

"HORAS

Faz horas que eu fui para a escola - Victor (10 anos)

Eu me acordo sempre oito horas - Victória (10 anos)

Hora de estudar - Gabriel (9 anos)

Tempo para trabalhar - Deivid (9 anos)

TEMPO

O tempo para mim é 24 horas por dia - Giovana (10 anos)

É algo que passa rápido para mim, e se vai chover ou fazer sol - Ana Júlia (9 anos)

O tempo muda - Mariana Lucas (9 anos)

NOITE

É quando é escuro, e é bonito ver as estrelas e a lua - Isadora (9 anos)

Tempo para dormir - Nicolas (9 anos)

É para dormir, descansar - Amanda (9 anos) (NEUSCHARANK, 2019, p. 111)".¹

Em um semestre repleto de trabalho, precisamente dez disciplinas compunham meu portal docente. Espaços-tempos em que a docência ocupava esse campo de batalhas, e se fazia entre momentos de leveza ou de tensão. Então, uma proposta ganhou força em meio a um coletivo de professoras que

assumiram uma disciplina do curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS/BR), do qual eu fazia parte. Era a construção de um dicionário junto às crianças.

A pretensão foi propor que as/os acadêmicas/os repensassem a prática de planejar. Desafiamos os discentes, futura/os professoras/es, a irem para escola mais atentos às palavras e temáticas que pudessem vir das crianças, para que tentassem produzir um planejamento mais próximo ao cotidiano, aos interesses das mesmas. A partir desta ideia, os discentes do curso de Pedagogia foram convidadas/os a produzirem um dicionário que também conviria de instrumento para pensarem sobre as experiências na escola (ao invés de escrever um relatório, apresentariam o que foi trabalhado com as crianças e suas percepções diante da prática).

Ampliar o conceito de dicionário também foi uma das intenções, por isso, mostramos outras produções realizadas pelos estudantes, em que os verbetes eram desenhos e fotografias, em que a escrita era feita à mão, apresentando a grafia das próprias crianças. O que havia em comum entre elas era um vocabulário mais próximo ao cotidiano e o sentido das palavras a partir dos contextos e de seus usos.

Então, as/os acadêmicas/os visitaram as escolas, criaram um dicionário com as palavras que foram capturadas do cotidiano junto às crianças e redimensionaram o uso do dicionário em sala de aula. Foi uma prática que as/os convidou a ouvir mais o que as crianças tinham a dizer, pensar, exprimir, para produzirem outros sentidos com a linguagem.

¹ Foram criados nomes fictícios para as crianças.

Dentre as palavras que foram capturadas ao longo das aulas e que eram rotineiras na escola, compuseram o dicionário de um dos acadêmicos da turma, as seguintes palavras: adulto, alegria, amigo, amor, avó/avô, carinho, cor, coragem, criança, dia, dor, escola, guerra, horas, irmão, mãe, mal, medo, menina, menino, noite, pai, raiva, saudade, tempo, trabalho, tristeza, vergonha, violência. Reparei em tal dicionário ao perceber que as palavras tempo, noite e horas faziam parte do vocabulário das crianças daquela turma. Mais ainda, fui impelida a pensar nos verbetes que foram criados.

As definições criadas pelas crianças trouxeram outros sentidos, ou ainda, levantaram inquietações. O desejo que tinha era perceber esse ar descompromissado de pensar sobre algo, olhar crianceseiro, inventivo e aiônico de perceber o tempo, pois, mais que ensinar algo, era preciso desaprender muitas coisas.

Desaprender sobre a noite, quando Isadora significou esta palavra lembrando-nos o quanto é bonito ver as estrelas e a lua, embora nossa intenção seja fechar os olhos para tornar a noite um tempo de descanso, ou de prender o olhar em uma telinha virtual.

Raspar algumas significações sobre o tempo quando pensamos que ele é um intervalo de um dia, apenas as 24 horas marcadas por um relógio que não sabemos qual seria, conforme escreve Giovanna. Devir-dia do tempo, recomeço dos ponteiros, da contagem dos números e de uma vida. Disjunção do ontem e do amanhã para viver uma vida inteira em apenas um dia.

Temporar do sol e da chuva, para Ana. Do devir-tempo para Mariana. Há também um sentir do tempo segundo sua duração, a partir das horas na escola, pensado por Victor, e há horas que foram transformadas em pontos fixos de um plano cartesiano do tempo, em que não se encontra espaço para criar, pois há coordenadas para tudo, tempo para acordar, para comer, para estudar, para trabalhar, para viver, conforme Victória, Gabriel e Deivid.

De fato, neste mundo existem confrontos entre os muitos tempos: o mecânico e o corporal. O primeiro é tão rígido e metálico quanto um imenso pêndulo de ferro que balança para lá e para cá, para lá e para cá, por ser pré-determinado, ele não se desvia. O segundo se contorce e remexe, tomando decisões à medida que avança.

Muitos não acreditam que o tempo mecânico exista, pois quando passam diante de um relógio não o veem, usam relógios de pulso apenas como ornamentos ou como cortesia para aqueles que acreditam ser instrumentos de medição de tempo (LIGHTMAN, 2014); tampouco escutam suas badaladas quando estão em sala de aula ou em uma sessão de cinema.

Em suas casas não usam relógios. No lugar deles, preferem ouvir a batida dos seus corações, sentir os ritmos de seus humores e desejos. São pessoas que comem quando sentem fome, vão para o trabalho na hora que despertam do seu sono e fazem amor a qualquer hora do dia; riem só de pensar no tempo mecânico. O tempo que as movimenta é espasmódico, pois as atravessa em

disparada de seu campo de visão quando estão saboreando uma boa comida com amigos, sendo elogiadas ou quando estão deitadas nos braços de um amante secreto (LIGHTMAN, 2014).

Por outro lado, há aqueles que esquecem que seus corpos existem, vivem de acordo com o tempo mecânico. Levantam às sete da manhã; almoçam ao meio-dia e jantam às dezenove; chegam aos compromissos pontualmente, isto é, na hora marcada. Fazem amor entre às oito e dez da noite. “Trabalham quarenta horas por semana, leem o jornal de domingo no domingo, jogam xadrez nas terças à noite” (LIGHTMAN, 2014, p. 17).

Quando seus estômagos fazem barulhos, olham o relógio para saber se está na hora de comer. Quando estão desatentos em uma aula, olham o relógio acima do quadro a fim de ver quanto tempo falta para ir para casa. Olham para o corpo como uma coleção de elementos químicos, tecidos e impulsos nervosos, como uma máquina que está sujeita às leis da eletricidade, da relatividade.

Pensamentos não são mais que oscilações elétricas no cérebro. Excitação sexual não passa de um fluxo de elementos químicos para as extremidades de certos nervos. Tristeza nada mais é que um pouco de ácido transfixado no cerebelo (LIGHTMAN, 2014, p. 17-18).

Usam da linguagem da física para falar do que acontece, pois, o corpo seria uma coisa em que se manda, e não a que se produz.

NOTAS DE ESTUDOS 5 - DEVIR E A EVOLUÇÃO CRIADORA

A partir da concepção bergsoniana de coexistência dos tempos, é trabalhado o conceito de devir-criança de G. Deleuze e F. Guattari, que afirma a tendência inventiva que resta presente enquanto virtualidade em toda formação cognitiva, adulta ou infantil, e caracteriza a cognição contemporânea (KASTRUP, 2000, p. 373).

Nas linhas iniciais do artigo, anuncio algumas inquietações que me atravessam em torno do conceito de tempo, relacionando-o à educação, à criança e ao isolamento social. Na tentativa de traçar aproximações com o tempo *infanti*, *aión*, e com o conceito de devir-criança, encontrei um artigo da autora Virgínia Kastrup (2000) que procura pensar a coexistência de tempos a partir de Bergson (2010) enquanto uma concepção distinta do tempo cronológico adotado nas escolas, visto que presente, passado e futuro não se sucedem, mas subsistem como coexistência virtual.

No artigo em questão, Kastrup (2000) problematiza as noções de tempo para pensar a criança e seu modo próprio de conhecer, o desenvolvimento cognitivo, encontrando no conceito de evolução criadora (BERGSON, 2005) alguns elementos para pensar a transformação temporal da cognição, pois “a evolução não seguiria uma só direção, não possui uma trajetória única, mas desenvolve-se em forma de feixe, de modo rizomático” (KASTRUP, 2000, p. 375).

De todo modo, produz outro caminho em relação àquele seguido pelas teorias do desenvolvimento cognitivo reguladas na noção de estágio e na ideia de uma subsunção do modo

infantil no modo adulto de conhecer. Bergson coloca:

Na realidade estamos incessantemente fazendo escolhas, e sem cessar também deixamos de lado muitas coisas. O itinerário que percorremos no tempo está juncado dos resíduos de tudo que começávamos a ser, de tudo que poderíamos ter vindo a ser. Mas a natureza, que dispõe de um número incalculável de vias, de modo algum se restringe a semelhantes sacrifícios. Ela conserva as tendências que se bifurcaram ao crescer (BERGSON, 1979, p. 156).

Para o autor haveria sempre “uma” criança no adulto apresentada pelos movimentos que divergem da cognição, embora afirme que onde há escolha ou seleção há o abandono de outras possibilidades. Bergson reconhece que é pasmosa a ideia de uma perda irreversível de nossos devires, já que para ele a abertura para o novo é a possibilidade de invenção de novas formas de conhecer e estar no mundo.

Nesse sentido, é preciso liberar o desejo, abrir-se a outros devires, ao que escapa das mãos, investir em uma ecologia do espírito, isto é, em um conjunto da natureza que não se limita às ordens e ao mais mortal dos seres, homem adâmico, para superar a pessoa-sujeito, o indivíduo; abrir-se ao não humano do homem, ao desumano, ao

[...] universo múltiplo, como um imenso sujeito eclodido: caosmos e devir aos mil afectos e desejos, inocência do devir, devir do pensamento trespassado por um eterno retorno, que não ‘faz retornar tudo’, nem se deixa encurralar pela representação (LINS, 2005, p. 1235-1236).

É difícil pela razão, pela ciência, pela lógica, apoderar-se do movimento, da mudança, do

tempo e, naturalmente, é muito difícil pensar a vida dessa forma. O corpo vivo na teoria bergsoniana é composto por partes heterogêneas, exerce funções diversas, é um indivíduo que não abriga um estado concluído. A filosofia da vida acolhe muitas discordâncias, considerando que cada espécie, e até mesmo cada indivíduo, só retém da impulsão global da vida certo *élan*, e usa essa energia em seu próprio interesse, nisso consiste a adaptação. A espécie e o indivíduo só pensam neles mesmos, e conhecem a origem e desenvolvimento de si, do seu próprio tempo de vida e desenvolvimento, que independem dos processos evolutivos das espécies.

A noção de atenção à vida, libertada da psicologia e tratada no livro *Matéria e Memória* (BERGSON, 2010) combate a distinção entre sujeito e objeto, desloca a oposição entre a vida e a matéria, percepção e memória, alma e corpo, mente e cérebro, em direção a uma continuidade de durações. É, portanto, sobre a ideia de que tudo não está dado e sobre ultrapassar a condição humana de pensar, que se estabelece o vitalismo como uma expressão de confiança à vida, da vida consigo mesma no vivente humano, consciente de viver. “Bergson considera impossível o pensamento agarrar com precisão a vida, sua verdadeira natureza” (UNO, 2012, p. 106).

A individuação que Bergson e Deleuze pontuaram, difere da individualidade e de uma forma do Eu, não considera a diferença do diferente, das identidades e semelhanças como condições primárias, mas as diferenças de intensidade, diferenças vitais, individuantes. O que estas concepções produzem juntas é pensar a teoria do conhecimento inseparável da teoria da vida.

Deleuze retoma frequentemente o primeiro capítulo de *Matéria e Memória* (BERGSON, 2010) para problematizar a distinção entre sujeito e objeto, compartilhando da teoria da experiência como pura imanência da vida, deslocando a oposição entre a vida e a matéria em direção a uma continuidade de durações. “Com, entre a matéria e o espírito, todas as intensidades possíveis de uma memória pura, idêntica à totalidade do passado, passado em si sob o modo de uma coexistência virtual” (ALLIEZ, 2000, p. 260), um passado ontológico, uma igualdade do ser e da vida, “coextensividade de direito da consciência à vida, uma ontologia do vivo e não uma fenomenologia do vivido” (*Ibidem*, p. 261).

Bergson enfrenta de modo afirmativo e realista o medo em relação ao tempo - que em suma é o medo da morte. Ele celebra uma filosofia que reconhece este caráter transitório e efêmero da vida e que nos faz pensar em um tempo entendido como intenso, vital. Esse que sempre foi um fator de angústia, afinal tem-se a morte por perto. O tempo descontrolado, liberto, causa inquietação e desconforto, por isso a tentativa de submetê-lo, controlá-lo.

O que Bergson e Deleuze fizeram foi traçar aproximações de seus pensamentos para produzir uma filosofia da diferença vital, pelo interesse em uma ontologia do devir. Pensaram o vivo, múltiplo, como ser problemático por excelência, isto é, o devir como a dimensão do vivo através dos processos de individuação. A destituição do indivíduo como dado primeiro e único, como entidade acabada, cede lugar ao sujeito em coexistência com o mundo, em processualidade, em

inacabamento. Essa ontologia afirmativa vai pensar um ser pré-individual que se atualiza em formas individuadas, o ser que difere de si mesmo nesse processo, e está individuando-se a cada vez, a partir dessa força propulsora de novas individuações, o *élan vital*. Nos movimentos de diferenciação, essa carga prévia, ainda não individualizada e que é intrínseca a nós, produziria esse ser em definições provisórias, onde não se estabelece formas de ser, mas de existência; o indivíduo se realizando em uma produção múltipla e coletiva.

Há, portanto, uma subversão do ser “previamente dado” em prol de um devir “fazendo-se” e de um movente, uma inteligência da vida. O que é proposto não é mais o trabalho habitual da inteligência, dos conceitos previamente dados às coisas, mas da gênese das coisas a partir da diferenciação do conceito. Uma afirmação do vitalismo do conceito. O ser não é dado, mas querido, desejado, almejado, conquistado; neste sentido, o ser é autoprodução. Não se nasce ser, torna-se ou não ser. Não é uma questão de substância ou transcendência, o ser é uma produção desejante: pura invenção do desejo.

Tanto o que Deleuze como Bergson escreveram é vitalista, são pensamentos que corporificam uma filosofia “menor”, de ruptura das filosofias do Estado e das noções transcendentais sobre o ser, para pensar uma filosofia da vida, do devir, da imanência. “Introduzem o tempo em um mesmo movimento constituinte e diferenciante, no ser e no pensamento, onde o tempo é visto como vitalidade do ser e genitorialidade do pensar” (ALLIEZ, 2000, p. 258).

Assim, Bergson pensa o tempo de uma forma existencial, do que simplesmente uma ideia ou concepção teórica. Ele menciona que é preciso tomar consciência dessa temporalidade e desse caráter passageiro de todas as coisas, inclusive de nós mesmos, para poder olhar para o tempo como substância da nossa existência, e ter a liberdade de enfrentar o destino, de forma realista e efetiva. Para tanto, propõe que nos relacionemos com a ideia de que as coisas existem e depois não existem mais, mudam, deixam de ser como eram para ser de outra forma, e até mesmo desaparecem. Assumir esses movimentos é também um gesto de dignidade do ser humano, que não estaria mais em pensar ilusoriamente no caráter eterno, mas aceitar a efemeridade e viver isso com intensidade.

Em *Mil Platôs*, volume quatro, Deleuze e Guattari (2012) afirmam que o conceito de devir se produz na relação de coexistência, a partir da ideia bergsoniana de duração. Logo, não mais organiza os seres em espécies, em séries e suas possíveis combinações pelas semelhanças ou diferenças, mas pelas simbioses, alianças, pelo que é possível compor, criar e agrupar com o outro.

Deleuze e Guattari (2012, p.19) chamam de involução “a evolução que se faz entre heterogêneos”. Para os autores, “O devir é involutivo, e a involução é criadora” (*Ibidem*). Ainda, é preciso lembrar que o devir não é parecer, ser, equivaler, nem produzir, mas, antes, é aliança não-filiativa com o que se puder fazer, com o imprevisível, com o não prescrito. Assim, a lógica linear e progressista cede lugar ao acontecimento.

NOTAS DE ESTUDOS 6 - ALGUMAS LINHAS FINAIS...

O artigo apresentou algumas tentativas de colocar o pensamento em movimento quanto às relações devires-tempos-seres-crianças. Um esforço de atenção à potência inventiva que a criança-em-mim exerce, para compor alguns blocos de estudo com as diferentes experiências e meios.

Nota para lembrar: a criança é irreduzível, incapturável à visão de um adulto. É afirmação de um presente que é devir e não um momento histórico, uma etapa de preparação para a vida adulta, para um futuro. As crianças são acontecimentos e o devir-criança pura abertura, expansão dos modos de vida e de linguagens.

Para Deleuze e Guattari (2012, p. 73-74) “saber envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade”. Não há “consenso acerca daquilo que se ganha e daquilo que se perde entre o dia do nascimento e o da morte” (BERGSON, 2005, p. 18-19), pois quando pensamos no tempo como duração, no *aión*, pensamos a partir de uma involução criadora, em contágios de vidas não catalogadas que escapam dos compassos, de formas reconhecidas, de movimentos lineares e evolutivos.

“Por toda parte, onde algo vive, há aberto algum lugar, um registro no qual o tempo se inscreve” (BERGSON, 2005, p. 18), há o devir-imperceptível do tempo fazendo alianças inusitadas, simbioses de heterogêneos.

O tempo na sua duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo, devir-criança.

Para quem se instala no devir, a duração aparece como a própria vida das coisas, como a realidade fundamental (BERGSON, 2005, p. 343), onde o tempo é um sentido, como a visão ou o paladar: em que uma sequência de episódios pode ser rápida ou lenta, branda ou intensa, salgada ou doce, motivada ou sem motivo, ordenada ou aleatória. Quem pode dizer que um evento acontece rápido ou devagar, com ou sem motivo, no passado ou no futuro?

Afirmar que não há um além nem um aquém, só o aqui e agora, de ponteiros e círculos que giram desordenados em si mesmos. Tempos que coexistem porque a maquinaria funciona em um devir, atravessando sua história, mas não se confundindo com ela. Frente a isso, são os movimentos de lentidão ou aceleração que possibilitam o abandono da lógica cronológica para se pensar nos acontecimentos do tempo e nas suas intensidades, na acolhida de saberes da vida, do que se produz de pensamento sobre o tempo nos mais diversos espaços.

Por isso, cada tempo é verdadeiro, mas as verdades não são as mesmas. Há tempo mecânico, há tempo corporal, há tempo que passa, há tempo que dura, há tempo do devir, há tempo da história. O tempo é tomado como organismo vivo e inacabado, não como um absoluto e exterior ao humano, mas enquanto efeito do devir de entidades vivas, orgânicas ou não, que se produzem por evolução criadora.

O devir-criança entra em contato com esse tempo e com a potência de experimentação e invenção das coisas e do mundo. Uma vida experienciada intensamente no tempo do presente. Um explorar as coisas sempre pela primeira vez. Questionar o que parece óbvio e reparar no rotineiro como se a rotina fosse uma construção diária, desfeita quase que de minuto em minuto. O devir-criança em nós faz com que desnaturalizemos as coisas, com que entendamos que elas são assim porque foram construídas assim, mas também podem ser diferentes, refeitas, desfeitas e recombinadas infinitas vezes, se assim nos permitirmos inventar e sermos sempre outros.

Nós, adultos, tendemos a suprimir a potencialidade do devir-criança por estarmos sempre apresentando as coisas prontas e opiniões que seriam mais verdadeiras. A criança nos ensina a

[...] aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, percursos e emoções. Ser criança é aceitar a ousadia das viagens nômades, a coragem de se transportar para diferentes universos incessantemente, ao sabor de suas experiências cognitivas e afetivas, para extrair conhecimentos e vivências intensivas, reencontrando real e imaginário (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 173).

Repensar a educação tomando os conceitos de devir-criança e do tempo *aión* faz germinar diferentes relações com o tempo: uma educação que é capturada pela cronologia, mas também a faz vazar, inventando em meio a pontualidades e horas delimitadas, intervalos para experimentar, “perdas de tempo criadoras”. Desvincula-se o tempo de uma linha retilínea, evolutiva e progressista que, portanto, não levará mais a um retorno

triste de um passado e a uma apologia de um futuro, para desmanchar esses segmentos e pensar apenas em durações. É o tempo colado à vida, imperceptível aos olhos, assim como a respiração, mas axial para a existência.

Na nota de estudo um, mencionei que o exercício seria pensar o que as leituras produziam em mim, mais especificamente como os devires poderiam me arrastar para tempos outros, e o que poderia aprender com o devir-criança para (re)existir em meio a pandemia. Nesse sentido, retomo essas intenções afirmando que não há possibilidade de controlar um devir, enquanto força, posto que ele nos toma e nos arrasta para lugares inauditos.

É preciso aprender com a criança que está sempre aberta a novidades, a aventuras e embarca em paixões. Enquanto expedições que nada dizem de deslocamentos geográficos, mas do que faz movimentar o pensamento, a criança traça cartografias dos trajetos e esses são mais importantes do que o próprio lugar de chegada. Por isso, ao invés de preferir os mapas que indicam os percursos a seguir, e a localização, tal como os adultos fazem, a criança cartografa em viagem e prefere a viagem, movendo-se pelos encontros e acasos. Inventa línguas para o que vê, sente e faz.

Portanto, aprender com a criança é mais do que estabelecer uma atenção, que de nada tem a ver com uma supervalorização de todas as suas atitudes, só porque são crianças. Tampouco inverter a relação adulto-criança nos eximindo de qualquer responsabilidade ou orientação, mas abrir-se a acolher um devir-criança-em-nós para lidarmos com o tempo cronológico de outros modos.

Um devir-criança é também um movimento de abertura para afetar e ser afetado pelas coisas, exercício tão importante nos dias de hoje diante da indiferença das pessoas quanto aos números de mortos (pandemia), quanto a vida do outro depende diretamente dos meus cuidados e ações. Essa rede de contatos e contágios faz aprendermos com a condição de vulnerabilidade da criança, mas também de sensibilidade de pensar no outro, de julgar menos.

Um devir-criança em nós solicita uma postura de escuta ética do e pelo outro nas situações que envolvem cuidado e educação em ato, de libertação de qualquer alienação que pesa sobre as minorias, sobre os processos de subjetivação. O devir-criança em seu incessante movimento de invenção de novas formas de viver, me faz repensar sobre os outros modos de ver, dizer e viver diante do isolamento social. Que possamos produzir novas composições, novas perspectivas que afirmem o cuidado com a vida e a potência criadora diante do que nos paralisa.

Referências

ALLIEZ, Éric. Sobre o bergsonismo de Deleuze. In: ALLIEZ, Éric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. [tradução Ana Lúcia de Oliveira]. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 245-266.

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente* (Introdução). Traduzido por Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1934, p. 149-224.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Em *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 153-205.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. [Tradução: Bento Prado Neto]. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4ª ed. [tradução Paulo Neves]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno dicionário de palavras ao vento**. São Paulo: Richmond Educação, 2013.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.

KOHAN, Walter. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

LACOMBE, Milly. **Vou te salvar, mas antes vou te matar**. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/milly-lacombe-vou-te-salvar-mas-antes-vou-te-matar?utm_source=facebook&utm_medium=site-share-icon&fbclid=IwAR1FPM-obXpDxOS7nAmlPdmje1pOQVTPBc92v-SJAJCcpccVSoFul1hvC4E>. Acessado em: 29 de março de 2020.

LIGHTMAN, Alan. **Sonhos de Einstein**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez., 2005.

NEUSCHARANK, Angélica. **Coextensividade**: sobre as noções de tempo na educação. 142f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

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

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar [tradução de Giane Lessa] Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

UNO, Kuniichi. **A gênese de um corpo desconhecido**. [tradução Christine Greiner com a colaboração de Ernesto Filho e Fernanda Raquel]. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2012.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

ENSAIOS

Uma crônica fantástica

Mariana Vilela Leitão [1]

Resumo: Dada a inevitabilidade de alguns encontros (d)esestruturantes com as crianças, as mesmas convocam uma desintegração de nós mesmos, abrindo-nos ao novo. Essa crônica, em forma de ensaio, busca trazer uma lufada da rica vivência e aporte teórico durante a experiência vivida na disciplina Arte, Ciência e Tecnologia, desenvolvida no LABJOR/UNICAMP. Buscamos caminhar ora como escuridão, ora como vaga-lume, atuar ora como veneno, ora como remédio. Certamente o segredo está na dosagem. O que a mãe não vê? À medida em que ela é conduzida pelo seu devir-criança, abre-se uma nova possibilidade de visão. Somos a mãe, a criança? Ou somos ambos?

Palavras-chave: Devir-criança. Remédio. Dosagem.

A fantastic chronicle

Abstract: Given the inevitability of some (d)estructuring meetings with children, they call for a disintegration of ourselves, opening us to the new. This chronicle, in the form of an essay, seeks to bring a breath of rich experience and theoretical contribution during the experience lived in the discipline Art, Science and Technology, developed at LABJOR/UNICAMP. We seek to walk sometimes as darkness, sometimes as firefly, sometimes as poison, sometimes as medicine. Certainly the secret is in the dosage. What doesn't the mother see? As she is led by her child-derivative, a new possibility of vision opens up. Are we the mother, the child? Or are we both?

Keywords: Devir-child. Medicine. Dosage.

[1] Artista multimídia: tem o corpo, a linha e a escultura social como foco de pesquisa. Graduada em Letras Português\ Espanhol. E-mail: nnavl@gmail.com

Ela, a mãe, parou perplexa diante do choro imanente de seu infante. O que ela não estava vendo, que se mostrara tão claro aos olhinhos de seu filho? Agachou-se, e na mesma altura os olhos se encontraram, os dela ainda surpresos e, os dele, inundados. Convidou-o a pegar um a um os objetos que outrora havia disposto em rica composição: pau, pedras e planta. O dorso da mão esquerda limpou o catarro que lhe escorria do nariz e com os dedinhos da outra mão começou a reorganizar novamente os elementos, só que agora diferente. Diferente?

A criança como instrumento (im)preciso de um sempre devir, que torna manifestante a vida em pulso de movimento, contrária à reprodutibilidade e em direção ao acaso. O acaso submetido às forças do caos criativo.

- Mãe, você não vê nada aqui?

- Nada mesmo... a não ser pau, pedras e planta, porque tudo o que é, eu vejo, meu filho. Sim, ela via na concretude do cotidiano a lógica da existência para a subsistência. Madrugava todos os dias, mesmo aos fins de semana, trabalhava num supermercado 24h, saía de casa ainda noite, deixava a mesa posta, o café passado. O dia inteiro ela transitava pelas gôndolas da loja e via os produtos em falta para fazer novos pedidos, conferir o estoque e remanejar itens que eram devolvidos, uns estragados e outros com defeito. No fim do expediente saía apressada, pegava condução lotada, chegava em casa com a cabeça na janta, ainda para preparar, e tantas outras demandas da casa. A casa era seu refúgio, abrigo de suas pálidas lembranças. Morava naquela casa desde seus tenos cinco anos. Já havia corrido muito por aquela sala, quartos e corredores. A mesa que agora era

depositária do inventário do filho já fora morada de sonhos e imaginações, gostava de se deitar em baixo dela com seu travesseiro e, quando coberta, abria seu território mágico para recriação de novos mundos.

Ela fixou os olhos novamente na composição que o filho havia cuidadosamente recriado, um pequeno pau curvo, da goiabeira do quintal, em cima da brita cinza da rua, do lado direito a pedra lisa de seixo amarrada com linha amarela na folha grande de bananeira. O marrom do mogno emoldurava o grande relicário.

Entre o fio tênue do passado e o presente, o material inerte começou a chamar-lhe atenção. Não sabia dizer se era o efeito do choro imanente do filho ou o zunido do ônibus, que ainda insistia em permanecer na sua cabeça e estava deixando-a maluca, mas o inanimado dos objetos a sua frente começou a apresentar-se animado de forças, um dinamismo interno fez daquela composição uma realidade viva. As nervuras do galho pareciam linhas vinda da linha amarela, a folha de bananeira a asa de um ser alado, que agora conseguia enxergar.

Seria isso que seu filho estava vendo?

Lembrou-se de quando era criança, com sua cesta de vime e bota sete léguas ia para a floresta - na verdade um pequeno bosque com poucas espécies nativas, no final da sua rua - e ficava horas recolhendo miudezas que lhe chamavam a atenção, passava horas nessa tarefa de catação. Em casa fazia a catalogação, como não sabia escrever fluente, separava o material em caixas coloridas. Amarela para pedras, verde para plantas, azul para pequenos insetos e vermelha

para todos os outros. Onde havia guardados suas caixinhas? Não lembrava mais. Assim como estava se dando conta que havia também perdido, nos recônditos da alma, sua criança. Talvez ela pudesse estar no cantinho escuro do porão lotado de inutilidades, ou sabe-se lá onde.

Ela, a mãe, era agora filha de seu filho e o deixou conduzi-la por seus subterrâneos escuros, ele vaga-lume, ela escuridão. Ele o ser alado, ela o mogno. À medida que desciam, árvores começaram aparecer, a princípio as de pequeno porte, mas logo adentraram em floresta robusta, paus-ferro, jequitibás, jatobás, ipês e sibipirunas. Olhava para o chão e a serapilheira era espessa, muitos bichinhos moviam-se, tentando escapar, grilos e besouros por todo lado. Ela, escuridão, avançava pra dentro da mata fechada, sentia o vento delicado das asinhas do vaga-lume, ele pulsava dançando luz, luz insistência, resistência, pingando o caminho.

Seu corpo amorfo era pura intensidade volátil, atravessado pelas forças do combate, da desordem, da lei, do sagrado e do jogo do tempo. Ela era o transbordante de seu corpo. Deixara-se acontecer. Veneno e remédio ao mesmo tempo. A escuridão que traz serenidade, quietude e silêncio é a escuridão que dá medo e paralisa.

Certamente o segredo está na dosagem.

Era preciso deixar nascer conexões improváveis e com isto aprender a florestar-se no celeiro vivo da natureza. Tudo era floresta. Tudo é floresta. Sentiu a réstia de sol, do caminho aberto à frente. Expandiu-se em corpo ar, vento, brisa, água, lama e rio,

labareda, fogo e queimada. Tudo virou luz. Fingiu que era não sendo. É.

Vi, meu filho, eu vi vendo. Mamãe estava enganada. Tudo o que não é ela pode ver também. O corpo é o espírito agora!

Refêrencias

DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

LINS, D. Heráclito ou a invenção do devir. In: LINS, Daniel (Org.) *O devir criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

Barulho

Vitória Moro Bombassaro [1]

Resumo: O presente ensaio expõe uma cena de sala de aula em que a autora-professora coloca em suspensão a disciplinarização dos corpos presentes no espaço escolar. São trazidas para compor o exercício de pensamento as potências de ação e problematização a partir do jogo e do barulho. Porém, um conflito se instaura pela internalização da necessidade de silêncio e controle na sala de aula, iniciado por meio de uma solicitação de quatro alunas junto à professora. Por fim, a quebra desse silêncio demagógico é instaurada com a música e a liberdade de ação.

Palavras-chave: Corpo. Silêncio. Sala de aula.

Noise

Abstract: This essay exposes a scene of the classroom that the author-teacher puts in suspension the disciplinarization of the bodies presents in the school space. There are brought to compose the thinking exercise the strengths of action and problematization from the game and the noise. However, a conflict settles down through internalizing the need for silence and control in the classroom initiated through a request of four students to the teacher. Lastly, the break of this demagogic silence is established with the music and the freedom of action.

Keywords: Body. Silence. Classroom.

[1] Professora de Ciências em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul, estudante de Especialização em Educação Especial na PUC-RS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi. Endereço eletrônico: <vickymouras1@gmail.com>.

Este ensaio compõe o projeto de dissertação de mestrado da autora, intitulado provisoriamente de “Trançar de corpos: afe(c)tos de uma professora”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi.

O que faz um corpo sorrir? Por que muitos dos que já foram seus pares um dia na vida, de repente, não são mais? O que faz um corpo se aproximar de outro, sorrir junto e silenciar junto? O que dizer da afeição e da empatia instantâneas, muitas vezes sem nenhum motivo aparente? Por que traz tanta alegria sorrir junto com aqueles para os quais não é necessário explicar, justificar ou se estender nas palavras? O que faz alguns corpos serem de uma mesma tribo? E o que faz um corpo específico sentir que aquela tribo, em um determinado momento da vida, é a sua tribo? (FERNANDES, 2013, p. 64).

Nas quintas-feiras de 2019 eu costumava ficar o dia todo na escola, das 7:30 às 17:10. Eu sempre chegava um pouco antes e saía um tanto depois. Levava meu potinho com comida e almoçava por lá mesmo. Era difícil saber a hora em que eu estava trabalhando ou não, tudo era um contínuo. Quando eu estava no horário de almoço lá vinha uma ideia genial para uma aula (depois eu via que nem era tanto assim).

Por ter um acúmulo de trabalho muito grande e estressante, provas e trabalhos para corrigir aos montes, às vezes eu fazia um período de jogos. Os jogos podiam ser de cartas, xadrez, damas, moinho, Uno, torre... “O passo do jogo desencadeia um itinerário de encontros, e tensionamentos” (FERNANDES, 2013, p.19), seja como professora ou estudante. Eu usava os jogos para observar como estava a socialização dentro das turmas e, quando necessário, a partir do próprio jogo realizava intervenções propondo ajuntamentos com diferentes companhias, para valorizar outras formas de aprendizagem e inteligência, para criar um laço mais estreito com essas e esses que passavam a ser as minhas e os meus... Minhas alunas. Meus alunos. Minhas pequenas pessoas.

Usava os jogos também para a pausa. Pausa essa, germe do porvir, que é necessária para as discontinuidades que proporcionam o aprendizado (FERNANDES, 2013). Sabe aquele aprendizado sem disciplina específica, sem hora para acontecer, descompromissado, impossível de representar ou descrever? O aprendizado que não se aprisiona, que não se ajusta, que não progride, que não escreve em cima de linha reta. Esse que nem se deixa chamar de aprendizado.



Figura 01 - Fotografia de uma estudante. Acervo da autora (2019).

Após corrigir algumas provas e ser requisitada (talvez intimada) diversas vezes, eu ia para junto dessas pessoas estudantes-jogadoras. Algumas vezes sentava no chão, outras, puxava uma cadeira. Meu jogo favorito é o da torre. Aquele que se deve tirar um bloquinho por vez sem deixar ela cair, sabe? Pois eu nunca soube direito a regra e cada vez que jogávamos, fazíamos propostas diferentes do que podia e do que não podia fazer. Fazíamos concessões, chegávamos a acordos.

Mas um período de jogos é um tempo enorme e, ao mesmo tempo, não é tempo nenhum. O tempo anda diferente conforme conseguimos nos entregar ao jogo. O tempo corre muito depressa quando chega ao final do período, quando “bate” o sinal para irmos embora.

Para onde foi aquele tempo que estava aqui conosco ainda agora em que eram apenas 16 horas? Ao mesmo tempo, cada segundo se demora a passar. O tempo com passo lento, desviante, dobrado sobre si. Os instantes se alongam, os segundos circulam em cima de seu próprio eixo, os pés jamais vão à frente, sempre ao lado. O momento cria moradia na memória compartilhada com a carne. Carne única e coletiva, de corpo próprio e compartilhado. É o tempo flutuante habitando o tempo pulsado dos relógios. Tempo relativo à velocidade dos corpos. Tempo que passa mais devagar e alongado para sujeitos que se deslocam em alta velocidade durante a viagem. Teria o tempo como ser um só diante do tanto que pode ser?

E ainda tem o barulho dos jogos. Ah, o barulho dos jogos. Eu queria muito que se divertissem e queria me divertir também. Mas havia algo não dito dentro de mim que pedia silêncio. Nunca houve reclamação ou pedido das professoras para diminuirmos o volume. Era uma voz inaudível que gritava pelo silêncio das esperadas salas de aula de filmes em que a professora era uma excelente profissional. Essa voz vestida de verde militar que andava entre as mesas e pedia silêncio, com um apito entre os lábios e uma régua de madeira muito grande entre as mãos cruzadas nas costas. Sempre que havia uma risada alta ou um gritinho agudo, esganiçado, eu olhava, chamava o nome e dizia “mais baixo!” com o dedo indicador encontrando o polegar ou em frente à boca. Mas como se faz silêncio quando está-se divertindo? Como se faz silêncio quando ele não importa tanto assim? Como fazer silêncio quando a professora é uma das que escancara o som no mais alto do seu volume? Eram sempre as turmas com seres mais jovens as que faziam

mais barulho, 5º e 6º ano conseguiam se soltar e viver a experiência em sua plenitude. A adolescência atrapalhava sempre turmas de 8º e 9º anos e os gritos vinham acompanhados de brigas sérias, que necessitavam de intervenção.

Em uma dessas quintas-feiras de jogo, no último período de uma tarde bastante quente e ensolarada, aconteceu algo inesperado. Na verdade, toda aula sempre tem uma pitada (ou muitas) de inesperado, mas essa foi única do seu modo. Nesse dia, depois de alguns minutos em que uma aluna já tinha iniciado um penteado bem bonito e moderno no meu cabelo, um grupo de quatro alunas veio me procurar. Tímidas, uma empurrava a outra para me fazer uma pergunta - *vai tu, vai tu, vai tu, vai tu...* Até que eu fiquei sem paciência para o que estava acontecendo e disse: “Falem gurias, o que vocês querem?”. Elas, que faziam aula de música e tinham os instrumentos na escola, queriam continuar o ensaio de uma música. Eu achei ótimo no mesmo instante, aí veio a voz andando na minha direção com suas botinas de couro preto, bateu a régua de madeira em cima das provas que estavam na minha mesa, entre as minhas mãos, e me olhou severamente, com a sobancelha levantada. Ela gritou: “e o barulho, *querida?*”.

E O BA-RU-LHO?

Puxa vida, o barulho! Pensei no incentivo que se dá às mulheres músicas instrumentistas em um mundo machista, nos rostinhos ansiosos... Percebendo a minha cara de dúvida elas fizeram denego, uma ótima artimanha feminista e etarista contra as injustiças que são cometidas sobre as pequenas. Sorrisos como pequenas máquinas de guerra, estavam fazendo

diminuir o tamanho da minha voz verde militar. Foi uma batalha intensa de olhinhos brilhantes e agenciadores de todos os tipos. Por fim eu disse: “Tudo bem, mas vocês precisam *tocar bem baixinho*”. Uma das minhas alunas me olhou e disse: “[profes]Sora, a gente toca instrumentos de sopro, *como se toca isso baixinho?*”. Ela estava certa, extremamente certa. Como se toca qualquer coisa baixinho? Música não é lá para contaminar, invadir os cantos todos quanto possíveis? Estariam erradas em querer brincar de ensaiar? Em querer brincar de música?

Não tinha jeito de conciliar, eu precisava decidir, escolher. Meus desejos mais profundos de liberdade falaram mais alto: que viessem, que trouxessem os instrumentos, que tocássemos, então! Que venha a indisciplina com sua deliciosa liberdade nata e imediata (FOUCAULT, 2011).

No segundo seguinte que saíram pela porta para buscar os instrumentos eu já estava arrependida, a voz verde militar tomou conta, bateu continência, a mão foi de encontro ao quepe e ela me disse: “farão barulhos enormes, essas meninas, algazarra, serás demitida ainda hoje, repreendida, vergonha para tua classe!”

Marcha militar ao fundo. Música fúnebre no primeiro plano. Máquinas de controle construídas por instituições disciplinares se dirigem marchando em direção à minha sala, minha mesa. Avisto próximo de mim aparelhos de observação minuciosos sobre minha sala de aula, máquinas de escrever fazendo registros precisos, microscópios analisando movimentos de meus músculos mais internos (FOUCAULT, 2011).

Lembrei então de algumas preces que ainda ecoavam na cabeça e pedi à santa Maria Montessori e aos santos Paulo Freire e Rudolf Steiner que a diretora não ouvisse, que ninguém fosse dar recado, que as turmas ao lado não estivessem em dia de prova, que aquela professora que me odeia não fosse pedir cópias. Logo após concluir minhas rezas lembrei que algumas turmas tinham saído para um evento de educação física. Tive certeza do clamor atendido e agradei ao destino torcendo os dedos para que tudo desse certo, seja lá o que isso significava.

Tudo bem, eu entendo que há silêncios necessários ao momento de criação, vazios esplendorosos de possibilidades infinitas a desvendar. Silêncios provocativos, impertinentes, que não respondem a domínios disciplinares exclusivos, que insurgem “[...] no murmúrio incessante da vida, tornando íntimos corpos díspares e até então intocáveis” (COSTA; PACHECO, 2017, p.11-12). Silêncio que produz dobras de si junto ao barulho, de forma a viverem enredados penetrando um ao outro. Entendo bem que há silêncio que age enquanto experiência (COSTA; PACHECO, 2017). Porém, não era esse silêncio que gritava por ordem. Era o silêncio do vazio da sala amortecida para sensações. O silêncio que minhas professoras gritavam e que agora, como professora, eu também desejava. Ou não desejava? O silêncio da esperada ordem e do exato progresso, que são almejados por essa que está à frente da turma, à frente do quadro, à frente das escolhas pessoais. O silêncio do sujeito assujeitado. O (meu) silêncio dominante aderido às entranhas do (meu) corpo. O silêncio que busca impedir de nos dizer de outro modo cada vez mais (BORGES, 2017). Silêncio que nos retira do mundo, que reduz as possibilidades de vida

e aprendizagem. Silêncio que produz aceitação em vez de liberdade. Silêncio de pessoas apáticas, dissociadas de sensações e da corporeidade. Silêncio da vivência de que a vida não vale a pena ser vivida (BORGES, 2017). O silêncio que pode trazer morte da carne apodrecida de desuso.

Poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só é interrompido por um sinal automático, breve e maquinal indicando obediência (FOUCAULT, 2011). É assim que deve ser?



Figura 02 - Fotografia de uma estudante. Acervo da autora (2019).

As meninas chegaram logo depois, carregando seus instrumentos da forma que conseguiram. Colegas ajudaram no posicionamento e arranjo. Elas usaram a madeira do quadro de giz e cadeiras para apoiar as partituras. Algumas ficaram em pé, outras sentadas. Alguns ajustes de afinação foram necessários.

A aluna que me fazia o penteado pediu meu celular emprestado para registrar o momento. Eu continuava corrigindo minhas provas ainda insegura com o barulho e alertando para diminuição do volume quando a voz verde militar gritava em meu ouvido. Éramos todas e todos cúmplices de um crime inafiançável. Não tinha volta. “O que pertence à penalidade disciplinar é a

inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2011, p. 172). O barulho era a prova contundente da nossa irreduzível transgressão compartilhada. Éramos corpos criminosos compartilhando a alegria e intensificando nossa própria singularidade (FERNANDES, 2013).

Enquanto umas e uns jogavam xadrez, dama e moinho, as quatro instrumentistas ensaiavam sua música. Colegas iam e vinham, contemplando, observando, compartilhando aquele momento de vida. “Se há música tudo fica diferente. [...] A música desperta sentimentos, mesmo que seja resultado de um obstinado trabalho corporal” (ZORDAN, 2017, p. 20). O barulho que vinha de vozes, risadas, gritinhos, instrumentos, peças de dama e xadrez era a encarnação do aumento da potência de agir e pensar de nossos corpos (SPINOZA, 2017). Para isso, tivemos que deixar de lado “[...] a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 136).



Figura 03 - Fotografia de uma estudante. Acervo da autora (2019).

A igreja diz: “a escola é uma culpa”. A ciência diz: “a escola é uma máquina”. A publicidade diz: “a escola é um negócio”. A escola diz: “eu sou uma festa” (GALEANO, 2001). Os instrumentos pedem que sim, entremos nas notas tantas e tantas vezes tocadas. A voz que pedia silêncio se abana em um canto da sala, suando e ofegante após deixar o corpo se mover ao ritmo da música.

Referências

BORGES, H. A língua do vivo: ressonâncias entre a arte e a clínica. In: COSTA, L. B. da; PACHECO, E. G. (org.). **Partituras do silêncio: poéticas do movente**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 55-66.

COSTA, L. B. da; PACHECO, E. G. Para que não sejamos estelionatários sonoros de nós mesmos. In: COSTA, L. B. da; PACHECO, E. G. (org.). **Partituras do silêncio: poéticas do movente**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 11-15.

FERNANDES, R. A. **Passeios Esquizados: Cinema, Filosofia, Educação**. Maceió: Edufal, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ZORDAN, P. Riscos e ritmos. In: COSTA, L. B. da; PACHECO, E. G. (org.). **Partituras do silêncio: poéticas do movente**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 19-27.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

Estou me contaminando com as peraltices das crianças... A educação infantil como território de inspiração de um corpo poético

Fernanda Ferreira de Oliveira [1]

Resumo: O presente ensaio se propõe apresentar algumas reflexões e experiências corporais de crianças pequenas da Educação Infantil. Nesse contexto, vislumbramos a potência dos movimentos infantis de forma poética e tal postura transborda a dimensão formativa de professoras/es e pesquisadoras/es da pequena infância. As criações corporais das/os pequenas/os são atravessadas de brincadeiras e, quando rodeadas de “restos” e objetos não convencionais, encantam os espaços e tempos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Crianças Pequenas. Educação Infantil. Corpo.

I am contaminating myself with the peraltices of children...
Early Childhood Education as an inspiring territory for a poetic body

Abstract: This essay aims to present some reflections and body experiences of young children in Early Childhood Education. In this context, we see the power of children’s movements in a poetic way and this attitude overflows the formative dimension of teachers and researchers of small childhood. The bodily creations of the little ones are crossed by games and when surrounded by “remains” and unconventional objects they enchant the spaces and times of Early Childhood Education.

Keywords: Children. Early Childhood Education. Body.

[1] Professora de Educação Infantil na rede Pública de Educação de Piracicaba, pedagoga, mestra e doutoranda em educação na UNIMEP. Bailarina, professora e pesquisadora de dança.

As experiências corporais das crianças pequenas são poéticas que transbordam as dimensões formativas das/os docentes na Educação Infantil, o que possibilita refletir sobre o processo criativo na relação entre professoras/es e as meninas pequenas e os meninos pequenos nesses espaços. Tal provocação, sendo professora de crianças pequenas, me leva ao estado de encantamento, ou seja, fico seduzida pelas criações das crianças pequenas e o seus apegos pelos “restos”, e motivada pelo processo benjaminiano de criação.

As crianças têm interesse pelos retalhos, cacos e pedaços, as quais “[...] reconhecem nos restos o rosto que o mundo das coisas lhes mostra [...]” (BENJAMIN, 1992, p. 46). Elas conseguem poetizar as cinzas, as sobras, os ciscos e o substrato dos fragmentos.

Ao nos despertarmos a construir um olhar particular para a infância, as crianças tornam-se referências capazes de nos atrair a um estado de estética e solicitude, principalmente no que diz respeito ao movimento, que acorda e faz pensar nos corpos e nas experiências entre elas, e do processo de produção das culturas infantis.

A corporeidade criativa, a arte e outras formas singulares de manifestações foram afugentadas pela sociedade industrial, foram historicamente abandonadas em volta do conhecimento sensitivo. E arrebatadamente as crianças são capazes de colocar tal situação à prova, tornando vivo, em suas brincadeiras e criações: engenhocas, narrativas, desenhos, pinturas, dramatizações, danças, cantinhos de segredos, manifestações

expressivas complexas, desafios corporais, notabilizando ricos processos de apropriação e invenção.

As manifestações brincalhonas e inventivas que atravessam os corpos das crianças em espaços da Educação Infantil provocam as/os professoras/es a ponto de tornarem-se inspirações no seu próprio processo criativo.

Essas expressões brincantes corporais que acontecem nos espaços da Educação Infantil tem sido meu mote de observação como professora-pesquisadora há 15 anos. E compreender essas relações construídas nesses espaços/tempos é de fundamental importância, porque pensar nas possibilidades de uma formação que priorize a sensibilidade, a percepção e a expressão como forma de constituição do humano é pensar numa educação que nos ensine a entender o que sentimos físico e emocionalmente, e não apenas isso, mas é necessário comunicá-lo também.

Os corpos dentro dos espaços da Educação Infantil concretizam a construção do conhecimento nas formas de se expressarem, sentirem, tocarem, relacionar-se com o outro e produzir uma postura diante do mundo, ou seja, incorporam de forma integrada o sensível e o inteligível.

As poéticas e devaneios presentes nas invenções das crianças e o gosto pelas transformações das coisas, tecendo diferente saberes para si e para o outro a fantasia apresenta possibilidade a existência concreta.

Os Espaços da Educação Infantil como território inspirador

Aprender a estar nos espaços da Educação Infantil é construir um olhar mais sensível e receptivo para vislumbrar um território de experimentação, exploração e educação de bebês e crianças pequenas/pequenininhas em que as diversas sensações se encontram num ambiente é rico de conhecimentos.

Pensar nesse espaço é compreendê-lo como lugar propiciador para que as crianças possam produzir as culturas infantis que se caracterizam como processo de interação e socialização das relações infantis, e que não só reproduzem as manifestações e representações do mundo adulto, mas elaboram e produzem culturas a partir dessas relações, constituindo assim o conjunto de elementos culturais das crianças (FARIA 2005, PRADO, 2009).

A Educação infantil é um ambiente provocador da possibilidade do agir tanto para si mesmo como para o outro, construindo o significado da autonomia, e organizando os espaços/tempos. Assim “[...] o espaço, nesse sentido, pode igualmente proporcionar à criança as múltiplas formas de expressão pelos usos de linguagens e suas formas de criação [...]” (AMBROGI, 2011, p.65).

A movimentação corporal das crianças implica em arranjos nos espaços que possibilitem suas diferentes formas de expressões de ser e estar no mundo e no jogo da vida:

Esse jogo e suas formas de expressão que se vinculam com a brincadeira, o que pode ser traduzido como a busca pela livre expressão, pela possibilidade de testar sem compromisso com resultado, cujo

horizonte é ilimitado de possibilidades. Essa liberdade de experimentação é um aspecto almejado pelos grandes artistas, que buscam novas composições, muitas vezes apoiados na liberdade observada nas crianças em seu jogo e em suas brincadeiras, expressões da criação livre das certezas (AMBROGI, 2011).

Pensar esse território de invenções em que, “[...] a proposta é, como se vê, sair das vestes rígidas de um dia a dia rotineiro, e transbordar no cotidiano de uma escola que contemplem as crianças, suas culturas e suas criações” (GOBBI, 2007, p. 65). É um espaço/tempo de convite à exploração-movimento, e que para as crianças podem representar distintas atmosferas que se revelam: “[...] “o espaço-alegria, espaço-medo, espaço-proteção, o espaço mistério, espaço-descoberta [...]” (LIMA, 1989, p.30), espaço emoção, um território onde existem espaços paralelos que estão na dimensão do sonhar e devanear. E refletir sobre duplicidade educativa do lugar, no currículo e na subjetividade do sujeito, é compreender o que nos afeta e o que resulta desse, ou seja, o que a gente sente.

Benjamin (2009, p.58), ao dizer que, “[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande [...]” também trabalha com a dimensão da duplicidade do espaço, na potência do micro no macro que revela a capacidade imaginativa das/dos pequenas/os.

Esses espaços promotores de ações de liberdade revelam e potencializam a particularidades das crianças tornando possível o que Malaguzzi (1999, p.05) sugere em seu poema “Ao contrário, as cem existem”, em que os espaços institucionais impulsionam as expressões das crianças enriquecendo

as formas como se organizam, exploram e criam as suas cem linguagens. Esses pontos incidem nas experiências de processos inteiros, sem a segmentação e a parcialização do conhecimento.

Faria (2003) ressalta o espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil, que nos remete a pensar sobre a importância de nutrir nas crianças vivências significativas capazes de tocar, mexer e sensibilizar professoras/es.

Corpos e peraltices

Cena 1) Caçadores de Cigarra



Figura 1: Cigarra na mão;
Fonte: acervo da autora



Figura 2: Segura a Cigarra;
Fonte: acervo da autora

Uma agitação nas crianças, um corre-corre (des)ordenado, alguns gritos assustadores, gargalhadas.

“Achei uma cigarra, vou colocar tudo num potinho!” (corpo agachado no chão coleando cigarras nos buracos).

“Prô, estão correndo com a cigarra atrás de mim. E eu grito!” (risadas).

“A gente tá brincando que a cigarra é um broche que cola na roupa!”

“Olha eu fiz uma coroa de cigarra!”

“Sabe como a gente assusta, cola a cigarra nas costas!”

“Vamos subir na árvore tem um montão de cigarra lá!”

Cena 2) Posturas Corporais



Figura 3 Postura;
Fonte: acervo da autora



Figura 4 Posturas;
Fonte: acervo da autora

Era uma atividade no chão, um grande papel pardo estendido e objetos variados para explorar.

Cada criança reage de uma maneira, escolhe a melhor postura e direção corporal que possibilite sua exploração.

São corpos espontâneos que buscam posições favoráveis. Corpos que buscam o conforto, as tensões e os relaxamentos.

Ocorre uma oxigenação corporal para criar, mas também acontecem os encontros corporais que procuram espaços entre um corpo e outro. Esse cuidado é calculado por elas minuciosamente, os esbarrões são inevitáveis assim como o contato pele a pele.

Utilizam-se das “dobradiças” corporais para se mexerem e constituírem o lugar de criação. Musculaturas e osso trabalham apoiando o processo de produção.

Cena 3) Pés em folhas secas



Figura 5 Pés e folhas;
acervo da autora



Figura 6 Pés e folhas;
acervo da autora

O cenário de folhas sobre o tecido no chão provocam as crianças.

O pinicar, o barulho, o cheiro e o craquelê das folhas são motivações para o pula-pula e o corre-corre das crianças.

E experimentar avança em sentido ao rolar sobre as folhas e o fazer chuvas delas.

Mas...

Alguns querem brincar de colocar as folhas dentro das roupas, não só sua, mas a do outro também e se cria um jogo de “fugir”daquele que quer por folhas em sua roupa. As folhas beliscam a pele e fazem cócegas são sensações divertidas e gostosas.

Alguns também acham graça e encher o cabelo de si e do outro de folhas. Crianças arteiras e levadas.

Cena 4) Remanescentes da Natureza



Figura 7: Sentir;
Fonte: acervo da autora

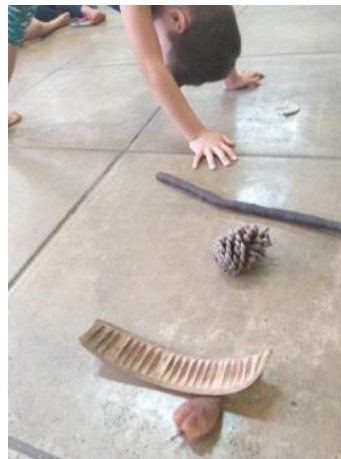


Figura 8: Sentir;
Fonte: acervo da autora

Era uma proposta de dança e natureza, e especificamente da natureza remanescente.

Experimentações era o mote das ações. Compor com o objeto da natureza por meio do brincar, improvisar e dançar. O espaço corpo e o espaço fora do corpo produziam desenhos e geometrias curiosas.

O sentir dos remanescentes no corpo se constrói fundamental nesse processo, porque esses colaboram no caminho investigativo e nas possibilidades de criar e improvisar dança a partir daquele material pelas crianças.

Como a proposta era estar em relação do material remanescente sua superfície possibilita uma diversidade de sensações (áspera, lisa, ondulatória), e o corpo que sente, explorando e cria formas.

Essa oficina de dança e natureza se estruturou em aspectos de exploração de planos, espaços, pesos, articulações, resistência, apoios, oposições, eixo global com enfoque

na improvisação e criação da dança de cada criança, singular e única. Sendo assim, cada criança no seu tempo ampliou seu estudo entre o objeto e o corpo demonstrando uma riqueza de expressividade e emoções.

Considerações finais

Os corpos e os fazeres das crianças são provocativos as/os professoras/es, e para compreender essas provocações é necessário trabalhar com a escuta das falas dos interesses que as crianças apresentam, que necessariamente não aparece apenas verbalmente.

No convívio com as crianças fica evidente que o corpo é o principal dispositivo para o conhecimento do meio, de si e do outro.

Nesta perspectiva, reconhecemos que a formação docente reflete diretamente na formação das crianças, pois ao pensar a sua própria prática modifica totalmente o cotidiano infantil, e se produz aberto a fazer-se e desfazer-se continuamente, já que se reconhece e reconhece no outro não como sujeito pronto e acabado, mas sempre em construção. É um processo que encoraja as crianças a perceber a si, os outros, suas ações e espaço ao seu redor.

Referências

AMBROGI, I. H. Reflexões sobre o uso do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. Campinas: *Pró-Posições*, UNICAMP, v. 22 n. 2, p.63-73, maio/ago, 2011.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e Técnica, Arte e Política. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 2009.

FARIA, A. L. G. Apresentação. In: FARIA, A. L. G.; Mello, S. A. (org.). *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2 ed. Araraquara, SP, 2009, p. 11-15.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M. (org.). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 4ª Ed., 2003, p. 67-100.

GOBBI, M. A. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: Faria A. L. G. (org.). *Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas: Falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MALAGUZZI, I. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 5.

PRADO, P. D. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, Brincadeiras e Educação Infantil. In: Faria A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; Prado, P. D (org.). *Por uma Cultura da Infância: Metodologia de pesquisa com crianças*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

“Criancar o descriançável”: a transicionalidade da infância e o paradoxo da proteção-liberdade

Maria Cristina Gonçalves Vicentin [1]

Resumo: Os novos direitos de crianças e adolescentes, assim como as experiências de democratização das relações entre crianças, adolescentes e adultos em curso desde a segunda metade do século XX, têm produzido uma importante inflexão em torno do direito à autodeterminação e aos direitos de liberdade de crianças e adolescentes. Tal inflexão não se fez sem tensões relativamente aos direitos de proteção, estes últimos assentados muitas vezes numa suposta incapacidade sociopolítica de crianças e adolescentes e na posição de subordinação das infâncias - sua vulnerabilidade estrutural - nas sociedades contemporâneas. Neste texto, em diálogo com as produções dos Estudos Sociais da Infância, consideramos as relações entre direitos de proteção e liberdade como um paradoxo e não uma contradição. Com base na noção de transicionalidade da infância em Winnicott, apresentamos algumas pistas para uma posição ético-política para o mundo adulto interessado em habitar este paradoxo.

Palavras-chave: Infância. Direitos. Autonomia.

Childing what was unchilded: childhood transitionality
and the protection-freedom paradox

Abstract: The new rights of children and adolescents, as well as the experiences of democratizing the relationships between children, adolescents, and adults that has been occurring since the second half of the twentieth century, have produced new ways regarding the right to self-determination and the right to freedom of children and adolescents. This inflection has not transpired without tensions relative to the rights to protection, which are

[1] Professora doutora do Departamento de Psicologia Social da PUC-SP. E-mail: mvicentin@pucsp.br

O título “Criancar o descriançável” não é original. A “fórmula” compõe, ao contrário, um conjunto de outros textos dos quais sou autora ou co-autora, dirigidos a diferentes interlocutores (profissionais da saúde, educação e assistência) e sustentam uma estratégia de difusão de um ethos criançável na relação com crianças e adolescentes, retomando alguns elementos indicados anteriormente em outra perspectiva e com outros desdobramentos. (VICENTIN, 2016a; 2016b; VICENTIN, M C G; GRAMKOW, G., 2018).

Este texto foi originalmente apresentado no Seminário *Museus, infância e liberdade de expressão*, proposto pelo Museu de Arte Moderna, na semana de x a y, na mesa “Liberdade de expressão e infância: proteção dos direitos das crianças e restrições à liberdade de expressão se completam ou se repelem?” realizada no dia 4/10/2018. A apresentação está disponível no https://www.facebook.com/watch/live/?v=497790020701905&ref=watch_permalink. Pequenas modificações foram introduzidas na passagem para a forma escrita.

often based on the supposed sociopolitical inability of children and adolescents, and the subordinate position of childhood - its structural vulnerability - in contemporary Society. In this text, in dialogue with the productions of Childhood Social Studies, we consider the relationship between rights of protection and freedom as a paradox and not a contradiction. Based on Winnicott's notion of childhood transitionality, we present some indications for an ethical-political position for the adult world interested in inhabiting this paradox.

Keywords: Childhood. Rights. Autonomy.

Não é casual que tenha vindo do cinema - esta que talvez seja a arte que mais tenha aberto certos lugares de expressão singulares para a infância - uma arguta observação e umas das mais fortes imagens sobre a infância em nosso tempo histórico. Diz Jean-Luc Godard: “as crianças são prisioneiros políticos” (apud DELEUZE, 1992, p. 55) para se referir a este tempo histórico (o do final do XVIII e mais particularmente o do XIX) que reconheceu a particularidade da infância mas às custas de sua conformidade às normas, de seu assujeitamento a potentes dispositivos de codificação, de natureza sanitária, pedagógica e política.

De fato, o “dispositivo da infância” (CORAZZA, 2000), constituído na Modernidade, instituiu a infância como um problema econômico-político, uma preocupação médico-moral, um encargo pedagógico, um objeto de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, a ser interrogado, investigado, mensurado, classificado e normalizado por um conjunto de mecanismos disciplinares que circunscrevem o âmbito das experiências próprias de cada idade, descrevem os cuidados de que elas devem ser objeto e as operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente. (DONZELOT, 1986; CORAZZA, 2000). Nessa combinação das duplas forças de infantilização e adultização, a forma-infantil foi subjetivada “num espelho-simulacro do sujeito verdadeiro adulto” (CORAZZA, 2002, p. 200-201). Além de se orientar por uma “estrutura de racionalização adulta” (JENKS, 2002, p. 212), tal perspectiva adota uma concepção de infância como veículo da reprodução social.

Nesta empreitada, romperam-se os vínculos iniciáticos entre adultos e criança, a transmissão dos saberes práticos, a liberdade de movimento e de agitação que se encontrava quando crianças e adultos andavam misturados no trabalho e diversões, nas festas e cerimônias (DONZELOT, 1986; SCHÉRER, 2002). Daí em diante suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de construir sua formação. E vigorará a crença de que os adultos é que podem envergar a bandeira da proteção e do cuidado em relação às crianças e adolescentes em função do saber que os qualifica e distingue para traduzir e interpretar o que é interesse da criança e do jovem (CASTRO, 2007). Oculta-se assim ou se minimiza o papel criador de crianças e jovens no processo de transmissão social ou intergeracional. Sob a égide da imaturidade dos mais novos, se invisibiliza e legitima a pulsão de dominação adulta. Prisioneiros políticos portanto na medida em que estão atados a uma espécie de declaração de incapacidade sociopolítica; numa posição de subordinação (MÉNDEZ, 1994; CASTRO, 2001; JOBIM; SOUZA, 2009; MELO, 2011; ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

As críticas a esta concepção se consolidam nas décadas de 1980 e 1990, especialmente a partir dos Estudos Sociais sobre a Infância (na tradição anglo-saxônica), ou Sociologia da Infância (na tradição francófona), que buscam entender a infância como uma construção social; atacar o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante, e conceber a criança como ator social (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Esta brevíssima localização da posição da criança na Modernidade tem como propósito apenas extrair como um legado histórico

uma antinomia entre proteção e liberdades. Afinal, a disciplina sempre prevaleceu em relação à liberdade como um *a priori* da educação e do adestramento da criança, aliás, é ela mesma a condição da infância. Afinal, como sugere Schérer, “quando a disciplina não consegue se impor não é costume dizer que a criança é ou está impossível?” (2002, p. 34).

Mas não vamos aqui nos ocupar exatamente de analisar estas heranças da Modernidade. Tomamos a figura da tensão entre proteção e liberdade para ressaltar que a utopia ativa da construção ainda recente dos direitos da criança e do adolescente (que data do pós-Segunda Guerra Mundial e que se institui em nosso país em 1989 com a assinatura da Convenção Internacional dos Direitos da Criança) parece sugerir um caminho nem antinômico, muito menos dicotômico entre estes dois termos. Tal caminho nos convida a pensar na proteção não apenas como prática de governo da vida ou como prescrição mas como afirmação da dimensão libertária da vida e como condição de cuidado de si e dos outros. De fato, na esteira dos movimentos minoritários e das lutas transversais do pós-guerra (e mais especialmente nos anos 1960/70), foi possível forjar um tipo de direito interessado no diálogo com a singularidade de certos modos de vida.

Ao longo do século XX, começou-se a construir uma nova sensibilidade e uma nova atitude em relação às crianças que as considera sujeitos de direitos, como seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta para promoção, proteção e defesa de seus direitos. Neste processo, uma importante reflexão se deu em torno do direito à autodeterminação de

crianças e adolescentes e ao reconhecimento de direitos políticos. Daí a Convenção Internacional dos Direitos da Criança promulgar simultaneamente direitos à proteção, à provisão e à liberdade, expressão e participação (ou, como também são conhecidos: os três Ps da *promoção, proteção e participação*) (MELO, 2011).

Deste modo, os direitos da infância trataram de sustentar um paradoxo (ao invés de uma antinomia): o de conjugar algo da ordem da proteção e algo da ordem das liberdades ou de lutar contra a vulnerabilidade estrutural da criança (e contra sua “incapacidade política”) em nossa sociedade sem, no entanto, deixar de reconhecer sua vulnerabilidade constitutiva.

Sabemos, no entanto, que os direitos só podem ser efetivos se forem constituintes de uma estratégia de transformação social, articulados com sentidos comuns e com práticas sociais (FREEMAN, 1997). Assim, a construção do campo formal de direitos da criança e do adolescente como *sujeitos de direitos* é importante mas insuficiente para pensarmos a inserção de crianças e adolescentes na comunidade política. Como sugere Castro (2007), são especialmente os momentos instituintes criados na relação com as crianças e adolescentes que podem configurar o campo de sua posição política, quando os vínculos da infância e da adolescência para com a sociedade mais ampla podem ser ressignificados e redefinidos, quando estes descentram a sociedade e interrogam o lugar da discursividade política hegemônica, introduzindo transformações.

Ou, dito de outro modo, sem uma análise consistente das relações de poder, como a

relação de idade, os direitos podem continuar sendo mecanismos de ampliação do poder adulto. Ainda que estejamos, quando falamos de crianças e adolescentes, no “dispositivo da cidadanidade” (CORAZZA, 2001) que privilegia a moral universalista do sujeito de direitos, “autônomo e participativo”, incitado “a lidar com conflitos e entender direitos e obrigações”, a posição de crianças e adolescentes nos conta mais da gestão da participação pelas instâncias de controle adulto do que das ações de crianças e adolescentes como atores sociais. Entendemos, ainda, que no Brasil, prevaleceu uma lógica de proteção normalizadora e nem tanto exercícios de liberdade entendidos como a ampliação das capacidades de ação e participação de crianças e adolescentes (MELLO, 2011; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; ARANTES, 2012).

Aqui cabe um esclarecimento: não estamos negando que tal construção dos direitos seja, sem dúvida, um passo à frente no contexto histórico em que crianças e adolescentes foram - e ainda são - considerados apenas objeto de cuidado e tutela dos adultos (PINHEIRO, 2001) quando não têm, como no caso da infância pobre, suprimidos ou subalternizados seus direitos (MARCHI & SARMENTO, 2017), no contexto brasileiro de profundas desigualdades sociais. Sinalizamos apenas que é necessário construir outros sentidos para a visibilidade de crianças e adolescentes no cenário social, mais além daquelas determinadas pela sua condição de portadores de direitos ou pela visibilidade mais recente dada a eles pelo mercado e pelo consumo.

Assim, nos interessa sustentar este lugar paradoxal da proteção com liberdade, um

lugar de proteção e simultaneamente de produção de autonomia. Para isto vamos tomar a noção de transicionalidade como lugar da multiplicidade processual da infância (WINNICOTT, 1975) que resiste assim às formas normalizadoras, abstratas e universalizantes (FONSECA, 2002) e vamos trazer algumas pistas para uma posição ético-política para o mundo adulto interessado em habitar este paradoxo ou em experimentar a transicionalidade como um modo de vida.

Chamamos de agir *criançável* o *ethos* que pretende sustentar, na relação com as crianças e adolescentes, a abertura a situações e problemáticas que não estão dadas *a priori*, mas que são produzidas nas relações, e que requerem a sustentação de territórios de convivência, a experimentação do pensamento e a intervenção contextualizada e coletivizada (VICENTIN; GRAMKOW, 2018). *Descriançável* é a fórmula que me foi dada por uma criança que atendi no contexto de um serviço de saúde para se referir aos efeitos “de interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, a pretexto de amadurecimento” (SCHÉRER, 2009, p. 35) que ela vinha vivendo cotidianamente.

A ideia de transicionalidade foi sugerida por Winnicott (1975), um pediatra inglês que viraria um psicanalista na relação com as crianças, a partir principalmente de sua observação quanto ao período do desmame da criança e sua ativa invenção de um lugar ou de objetos de passagem entre o seio materno e a apreensão do mundo exterior. Ele chamou de objetos transicionais o pedaço de cobertor, um brinquedo, um elemento do corpo do adulto que não tem por função dissimular uma carência ou uma falta mas produzir uma nova organização do desejo, buscar novos

mapas, outros encontros. A transição ou o transicional é tudo que se opõe a uma compartimentalização estrita, que cria novos laços e que escapa a uma lógica dualista (ou dentro ou fora).

Tal é a condição de transição da criança: “ser em qualquer instante e ao mesmo tempo, a mesma e outra, sobrepondo-se a vários meios e grupos, passando facilmente de um a outro. Condição de maleabilidade, de meta estabilidade e de aderência” (SCHÉRER, 2009, p. 101). Nos conta Schérer que o caráter próprio das transições é o de que em vez de se identificar, a criança se disperse em uma multiplicidade de novas relações; de que ela se expanda ao invés de que permitamos que desabroche, como se diz.

Quando nos dirigimos à criança em sua própria infância, quando aceitamos esta transicionalidade, quando nos aliamos ao desejo-força das crianças, contornamos dois inconvenientes: o da infantilização no seio da família fechada e de suas estruturas de proteção e o da adultização precoce, o da tipificação na norma adulta.

Criança é pura potência de afetar e ser afetada, força de desmanchamento do constituído. A criança detém uma fragilidade que está justamente a serviço da construção de mundos, de potência de ser. Criança é desejo-força entregue ao aberto, à maleabilidade e disponibilidade que diz de uma superabundância de ser. Criar é a expansão desta força no mundo. Chamamos de criar esta “disposição para o imprevisto e para a suspensão da rigidez das regras”; este “desmanchar e inventar figuras”; esta “produção de desvios nas lógicas dadas”, “o brincar necessário e vital” (CECCIM; PALOMBINE, 2010, pg.

309); “a suspensão do encadeamento extensivo, espacial e cronológico nos estados de coisas e a entrada no estado intensivo em que a própria vida se deixa tomar por ‘entre-tempos’, por ‘entre-mundos’” (ORLANDI, 2008).

Identificamos o “descriançável” no panorama das relações contemporâneas quando estas produzem um empobrecimento ou mesmo um sufocamento dos processos de abertura, acolhimento e invenção de territórios com as crianças e adolescentes. Identificamos o descriançável nas situações em que crianças e adolescentes são “menorizados”, isto é, são construídos na posição da carência, da anormalidade e do perigo, tendo como resposta a tutela, distância e/ou a segregação. Menorizar é um modo de descriançar.

Hoje temos um conjunto de complexos afetivos que atravessam o coletivo-multidão (a antecipação ansiosa, a culpa, o medo, a tirania, a sedução) que atingem, atacam e oprimem o que chamamos de criar. O corpo-afeto encontra-se ocupado por forças imperativas de fomento à homogeneização das formas de perceber e sentir, clichês mentais que conduzem o singular à figura de um equivalente geral, monetário, que conduz a todos para o assentamento na roupa de um consumidor endividado, autocontrolado e sempre ameaçado de desterritorialização. E que conduz os corpos não capitalizáveis às lógicas de privação, ameaça e violência física (ARAGON; VICENTIN, 2010).

Desta maneira, encontramos uma gama de expressões que vão desde crianças precocemente tornadas adultas (consumidoras/trabalhadoras imateriais) até adultos infantilizados e ocupados por teorias-mandamentos

que não se encarnam em uma experiência tecida através dos “afetos existenciais” (GUATTARI, 1987), adultos inseguros e necessitando desesperadamente de fiadores que possam lhes dizer o que é o normal e como devem proceder a cada momento. E encontramos, como efeito da desigualdade social estrutural de nosso país, um conjunto de crianças e adolescentes que, considerados “fora da norma da infância”, são criminalizados ou patologizados, na forma de uma patologia ontológica ou social (MARCHI, 2007).

Trata-se então não de construir outro mito para a infância, mas uma frente combativa de resistência ao que a infância se tornou como efeito das proteções por um lado (“liberação progressiva para certas infâncias”) e como efeito de um tipo de proteção que constrói ela mesma as negligências e as vulnerabilidades transformadas em restrição e sequestro de direitos (“liberdade vigiada para os pobres”) (DONZELOT, 1986). De fato, o direito da infância foi e tem sido um instrumento decisivo na construção e fixação das vulnerabilidades: os que não têm recursos ou capacidade jurídica de fazer valer os direitos são os candidatos mais propícios a converter-se em sujeitos vulneráveis; e, o mesmo direito tem servido para legitimar a “proteção” (muitas vezes em nome do amor e da compaixão) destes sujeitos tornados vulneráveis, na forma de violências, restrição e sequestro de direitos (MÉNDEZ, 1994).

Os que se interessam pelos direitos da infância em seu paradoxo da proteção e da liberdade podem fazer frente ao descriançável, sustentando um ethos criancável que se contraponha às “máquinas da rostidade adulta” (GUATTARI, 1987). Sugerimos algumas pistas para este ethos.

A primeira é uma regra ética fundamental para se compor com a infância: uma regra da delicadeza e da sutileza. Isso que Winnicott (1984) nos ensinou, por meio do jogo do rabisco, no qual a criança não desenha só (como nos “testes psicológicos”), mas o terapeuta se lança com ela num jogo de desenhar. Sustentação das zonas de vizinhança nas quais ser e devir não se distinguem. A delicadeza se efetua por uma regra de lateralização e não da sobrecodificação. Ficar do tamanho da criança para ter com elas uma zona de vizinhança. “Criar epidermes capazes de amaciar certos contatos e iniciar o corpo para a vida junto a muitos outros” (SANT’ANNA, 2001, p. 125). Ser delicado com o outro implica certa lentidão no trato com o tempo, para que seja possível observar, interagir e encontrar a medida certa. Ser sutil envolve cultivar um tempo que permita aceitar o paradoxo de ser si e outro, se implicar, se colocar no lugar de, sem deixar de ser o que se é, ou melhor, o que está se tornando junto.

A segunda regra, a do exercício do multilinguismo, em contraposição à *hiper-comunicação* do adulto em relação à criança (LOURAU, 1991). É Daniel Stern (1992), psicanalista e pesquisador norte-americano do desenvolvimento emocional de bebês que sugere que ser bilíngue é uma ferramenta clínica importantíssima e vital para os que trabalham com crianças. Ele diz ter tido aos sete anos uma importante experiência: observando bebês na interação com os adultos diz ter sido capaz de entender simultaneamente a linguagem do bebê e do adulto, quando o adulto parecia não entendê-lo de jeito nenhum. Ocorreu-lhe que ele estava em uma idade central, que ainda era bilíngue. Entendamos o multilinguismo aqui não apenas como a posse

de vários sistemas de linguagem, mas como a capacidade de variação permanente que cada um porta, impedindo-o de ser homogêneo ou dominante.

Finalmente, este exercício não supõe de nenhuma forma o apagamento da posição do adulto. Ao contrário, colocar em análise as relações de poder não é abdicar da potência de ser, mas não temer colocar em análise suas posições. Assim, é necessário considerar o alerta de Jobim e Souza (2008, p 12-13): o de que o equacionamento desta tensão - entre conceder maior autonomia à infância e à adolescência, direito de voz e de participação política- não pode se dar sob o risco de favorecer uma certa omissão dos adultos e das instituições em construir junto com as crianças e os adolescentes a garantia de direitos em um contexto de definições claras em relação ao bem humano. E não pode se dar sem o exercício de abertura dos adultos às "possibilidades de ação e de resistência política por parte de crianças e adolescentes" (MELO, 2019, p.13).

Finalmente, se há uma proteção que nos interessa invocar ao pensar nas crianças não é a da inocência ou da ingenuidade. Ao contrário, como nos ensinou Gagnebin (1997), a partir de Walter Benjamin, a fragilidade que nos interessa é este lugar de não soberania e de inacabamento que a criança afirma em relação à "segurança" dos adultos e à sua suposta completude ou maturidade. Se há algo que nos interessa nesta zona de vizinhança com as crianças é que toda história individual e coletiva é "entrada permanente na vida" e nunca resultado definitivo e que "qualquer que seja o grau de sua precariedade, de sua solidão, de sua alienação, o ser humano, na medida em que todas as

suas posições estão inacabadas, segue sendo capaz de superar suas servidões" (LAPAS-SADE, 1973, p. 279).

Referências

ARAGON, L E; VICENTIN, M C G. **Criançar o descriançável**. Trabalho apresentado no XIV Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Mimeo.

ARANTES, E.M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 45-56, 2012.

CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. de L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade** [Online], 21(3). Abril, 2010. Disponível: <http://www.ufrgs.br/seerpsicoc/ojs/viewarticle.php?id=714>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

CASTRO, L R de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. p. 19-46. In: Castro, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001. 226 p.

_____. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Rev. Psicol. Política**, 7(14), São Paulo, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v7n14/v7n14a05.pdf>. Acesso em 1/10/2018.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijui, 2000. 392 p.

_____. **Infância e educação: era uma vez...quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002. 204 p.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 226 p.

DONZELOT, J. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 209p.

- FONSECA, M. A. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.
- FREEMAN, M. “The moral status of children”. In: FREEMAN, Michael. **The moral status of children. Essays on the Rights of the Child**. Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 1997. p 1-17.
- GAGNEBIN, J-M. Infância e pensamento. Em: GHIRARDELLI JÚNIOR, P. (org) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 83-100.
- GUATTARI, F. Devir criança, malandro, bicha. Em: **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 64-69.
- JENKS, C. Constituinte a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.17, p.185-216, 2002.
- JOBIM e SOUZA, S. Criança e adolescente: construção histórica e social das concepções de proteção, direitos e participação. In: **Criança e adolescente. Direitos e sexualidades**. São Paulo: ABMP e Childhood Brasil, 2008. p. 87-100. Disponível em: http://www.childhood.org.br/conteudo2011/Livro_Crianca_e_Adolescente_Direitos_Sexualidades_Reproducao.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.
- LAPASSADE, G. **La entrada en la vida**. El enigma de la puberdade. Madrid, Fundamentos, 1973.
- LOURAU, R. Mesa giratoria. Hipercomunicación adulto/niño. Em: ACEVEDO, María José e VOLNOVICH, Juan Carlos (orgs.). **El Espacio Institucional II**. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.
- PINHEIRO, A. de A. A. **A Criança e o adolescente no cenário da redemocratização: representações sociais em disputa**. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- MARCHI, R de C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não criança” no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- _____; SARMENTO, Manoel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, 10 ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>
- MELO, E. R. **Crianças e adolescentes em situação de rua: direitos humanos e justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2011. 142 p.
- _____. **A subjetivação jurídico-política de crianças e adolescentes e o direito ao desenvolvimento: contribuições críticas do debate filosófico contemporâneo**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Direito. 2019. 306 pp.
- MENDEZ, E. G. Infância e adolescência: a privação da liberdade nas normas internacionais. In: MENDEZ, E G.; COSTA, A C G da. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo, Malheiros, 1994.
- ORLANDI, L. B. L. A inocência do devir / O devir criança do pensamento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA: NIETZSCHE/DELEUZE, 9., 2008, Fortaleza. Palestra...Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/WfxA3H>. Acesso em: 20/12/2017.
- ROSEMBERG, F. MARIANO, C.L.S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, set./dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- SANT’ANNA, D. B. de. **Corpos de passagem: ensaio sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Charles Fourier e a infância para além da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 240p.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê**. Uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Artes Médicas. Porto Alegre, 1992. 276 p.

VICENTIN, M. C. G. Criançar o descriançável. In: Edith Lauridsen-Ribeiro; Cristiana Beatrice Lykouropoulos. (Org.). **O CAPSi e o desafio da gestão em rede**. 1ed. São Paulo: Hucitec, 2016a, v. 1, p. 29-38.

VICENTIN, M.C.G. Criançar o descriançável. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME/COPEP, 2016b. 160 p. p. 35-43. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/images/24_-CADERNO_DE_DEBATES_DO_NAAPA_QUESTOES_DO_COTIDIANO_ESCOLAR.pdf>.

VICENTIN, M. C G.; GRAMKOW, G. Pistas para um agir criançável nas experiências de conflito. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, p. 368-390, 2018.

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. Em D. Winnicott, **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D.W. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro, Imago, 1984.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020



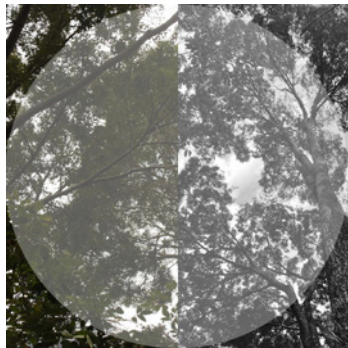
Jornalismo

COLUNA ASSINADA

O que se pode aprender com as florestas sobre comunicação?

Por Camila Ramos [1]

02/09/2020 - O fotolivro Floresta², organizado por Susana Dias e Alessandra Penha, reúne florestas que se proliferaram em e entre uma mata urbana, uma casa de cultura de matriz africana, um laboratório de pesquisas agrícolas, uma sala de aula e uma praça e dá a pensar nas potencialidades da relação entre humanos e não-humanos, entre imagens e palavras, entre artes, ciências e filosofias.



Onde buscamos a floresta em nós? E se uma floresta fosse uma questão de estar junto? Qual a potência das ciências? O que se abre quando damos atenção aos gestos e materiais? Essas perguntas, escritas em tecido, acompanham os 100 fragmentos quadrados de fotografias e textos que compõem o fotolivro Floresta². O livro vem dentro de uma caixa quadrada, contém ainda uma moldura quadrada vazada e um manto bordado com impressões botânicas, feito por Mariana Vilela e Alice Copetti. O livro foi lançado no primeiro dia do evento “Segundas com as florestas”, no dia 24 de agosto de 2020, dedicado ao tema “Mulheres e Ancestralidades”.

O livro, de maneira inventiva, conta a história e registra as atividades da disciplina Arte, Ciência e Tecnologia, do Mestrado em Divulgação Científica e Cultural, oferecida por Susana Dias no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), durante o segundo semestre de 2019. A disciplina contou com vários convidados e propôs aos participantes pensar a comunicação em parceira com as florestas.

Dentre as atividades propostas na disciplina esteve a visita à Mata Santa Genebra, onde os alunos puderam aprender a técnica das parcelas (também conhecida como técnica dos quadrados) de coleta de amostras biológicas para análise do ecossistema, ensinada pela bióloga Alessandra Penha, da Universidade de Federal de São Carlos (UFSCar) de

Araras. Os participantes da disciplina visitaram também a Casa de Cultura Fazenda Roseira, o Laboratório de Pesquisas Agrícolas da Embrapa e Unicamp, e, também, puderam participar de diversas oficinas realizadas

na Praça da Paz da Unicamp e na sala de aula do Labjor.

“A ideia do livro era criar um estar-viver-junto entre as florestas que encontramos nesses lugares e entre as florestas que proliferaram nesses encontros. Isso porque a minha proposta era aprendermos a comunicar em parceria com a floresta, e uma floresta nos ensina que comunicar é inventar uma maneira de estar-viver-junto, um modo de conviver, colaborar, cooperar, de gerar coexistências, cocriações e coevoluções complexas”, conta Susana Dias.



Do quadrado...

A ideia do livro surgiu a partir do conceito do quadrado, ainda na primeira atividade em campo, no momento em que a Alessandra ensinou aos participantes a fazer a amostragem biológica a partir de quadrados de madeira lançados no chão da floresta. “Nós desejávamos pensar as imagens, e os textos articulados às imagens, na perspectiva dos encontros que os alunos tiveram durante a disciplina na Mata Santa Genebra. Explorando também a ideia de escalas espaciais e a prerrogativa de que florestas possuem a capacidade intrínseca de se expandirem física e metaforicamente, devido à sua

elevada riqueza de espécies, da enorme diversidade de funções ecológicas que os organismos estabelecem entre si em uma floresta”, explica Alessandra Penha.



Para trazer essa analogia, a diagramação editorial do livro conta com diversos elementos do quadrado, mas, não se limita a essa forma geométrica. “As formas geométricas tornaram-se personagens do livro. A técnica das parcelas é conhecida como técnica dos quadrados, mas também é feita com círculos e retângulos. A fotografia é tradicionalmente retangular, embora tenhamos hoje o Instagram que traz o formato quadrado. O quadrado remete às modelagens matemáticas realizadas pelos pesquisadores que trabalham com as mudanças climáticas. O círculo apareceu como um grande símbolo para a comunidade Jongo Dito Ribeiro, que cuida e administra a Fazenda Roseira, sendo uma maneira de viver junto, de dançar junto, com interações dinâmicas e respeitadas”, conta Susana.

O estereótipo do quadrado, geralmente sinônimo de careta, conservador, grosseiro, dá lugar a outras compreensões. “A gente preferiu não fazer uma crítica senso comum ao quadrado e, ao mesmo tempo, acolhê-lo como problema. Entre as questões que podemos pensar está a do fragmento. Como lidar com os fragmentos já que não podemos

dar conta de tudo? Como o fragmento (de fotografia, de texto) pode ter potência nele mesmo?”, explica Susana.



Portanto, as imagens do livro carregam elementos geométricos que se quebram, se misturam e formam outros conceitos. O fragmento também é encontrado nos textos que vêm ao lado das imagens (na versão e-book, na versão livro-objeto os textos vêm atrás das imagens). Os textos, contou Susana em entrevista, foram difíceis de serem definidos, pois deveriam ser trechos que não gerassem julgamentos, hierarquias, exclusões. Precisavam dialogar com as imagens de modos múltiplos e abertos. “Vários textos nós colocamos e depois percebemos que não geravam bons encontros, não faziam floresta. Não tinham a potência de uma folha ou um galho que caiu no chão e que tem toda a disponibilidade para a vida que vier. Alguns textos ressoavam muito normativos, críticos demais. Então podamos esses e escolhemos

aqueles que sentimos que pudessem ter uma força igual a uma flor, uma folha, um galho”, conta Susana.

... À floresta

Contendo 100 frases e fotos - das quais mostram imagens de pessoas impressas em folhas ou vegetação brotando de todas as partes do corpo de uma pessoa -, o livro traz a reflexão sobre a reconexão entre o ser humano, a sociedade e as florestas. Ou seja, “o olhar-floresta, o sentir-floresta, o agir-floresta, o expandir-floresta, em diferentes escalas e configurações (florestas de humanos, de afetos, florestas nas cidades) são convites potentes para pensar possibilidades de vida e sensações que evoquem a resistência diante as várias crises que nos afetam”, comenta Alessandra.

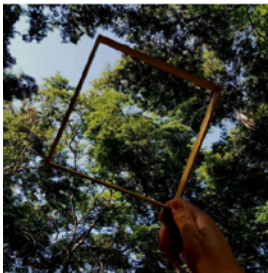


Além disso, outro objetivo das organizadoras é comunicar o que é feito em cada um dos lugares que compõe o livro. Comunicar a Comunidade Jongo Dito Ribeiro na Fazenda Roseira, que, em sua trilha, associa elementos da natureza aos Orixás. Comunicar a ciência feita pelos pesquisadores da Embrapa envolvidos no projeto do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Mudanças Climáticas (INCTMC-2 fase). Comunicar o trabalho dos

biólogos que atuam na proteção ambiental feita na Mata Santa Genebra. Comunicar, também, as potências das práticas de artistas e pesquisadores que participaram de oficinas na disciplina. Aprender a comunicar coletivamente e, ao mesmo tempo, ensinar a comunicar, que é a finalidade do curso de mestrado no Labjor.

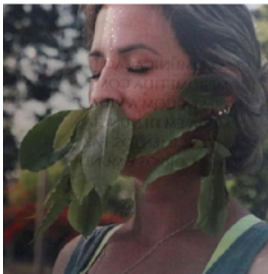
expansão, com uma versão no Instagram que pode ser acessada em: @florestaaquadrado

[1] Bolsista Mídia Ciência Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq projeto 465501/2014-1, FAPESP projeto 2014/50848-9 e CAPES projeto 16/2014.



"Uma árvore frondosa, com uma copa de 20 metros de diâmetro, transpira mais de 1.000 litros em um único dia!"

FIG. 43 - LOCAL: PRACA DA PAZ, RIO DE JANEIRO. FERRUCIO E SUSANA DAS TOFFO | ANTONIO HERBES DE OLIVEIRA. PROJETO DE SUSANA DAS TOFFO. SÃO PAULO: ARTE DA SUSANA, 2017.



"Uma comunicação comprometida com a floresta, com a vida, não se demora em denúncias e convencimentos, faz existir novos corpos e mundos!"

FIG. 42 - LOCAL: PRACA DA PAZ, RIO DE JANEIRO. FOTOS: SUSANA DAS TOFFO. PROJETO DE SUSANA DAS TOFFO. SÃO PAULO: ARTE DA SUSANA, 2017.

“Aprendemos nessa disciplina que comunicar é fazer floresta e fazer floresta não é ficar repetindo a mesma coisa, não é se satisfazer em manter as coisas estagnadas, assim, num conjunto de significações que já estão colocadas. Fazer floresta é inventar relações potentes, é respeitar as relações potentes que já existem, é conseguir criar um ecossistema ali... É pensar que escrever é criar um ecossistema, em que as coisas convivem umas com as outras”, conclui Susana. Além de uma versão física e uma versão em e-book, o livro conta também, por ser um projeto em

Coprodução e a natureza especulativa das modelagens computacionais nas pesquisas em mudanças climáticas

Por Camila Ramos [1]
Editora Susana Dias

30/06/2020 - Webinar sobre mudanças climáticas abrange questões fundamentais do modo de se fazer ciência nos dias atuais.

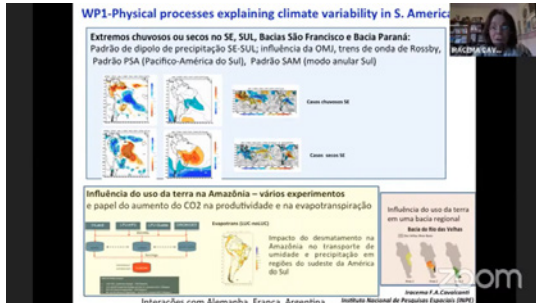
Coexistência, coprodução e como o mundo se conecta foram os tópicos do webinar realizado no último dia 16 pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) junto ao Belmont Forum, uma iniciativa de parceria e financiamento de pesquisas sobre mudanças climáticas. O consórcio internacional incentiva a transdisciplinaridade, esse que é considerado por muitos pesquisadores como um dos maiores desafios das ciências.

As modelagens computacionais foram metodologias utilizadas em boa parte das pesquisas apresentadas no webinar. Essas que têm o objetivo de monitorar as mudanças climáticas em determinadas regiões do mundo, calcular cenários para um futuro próximo e, com isso, resultar em propostas de mitigação do problema. Nesse sentido, a conferência virtual discutiu sete temas: Biodiversidade, Clima, Segurança Alimentar, Cidades, Zonas Costeiras, Sustentabilidade e Adaptação.

Coprodução

O tema coprodução foi trazido à tona pela Marcella Ohira, vice-diretora do Inter-American Institute for Global Change Research (IAI), durante a abertura do webinar. Para ela, existem diversos desafios globais e regionais para as ciências na atualidade, incluindo a interdisciplinaridade e a dificuldade de comunicação entre academia e poder público. No entanto, a cooperação entre regiões em uma pesquisa é especialmente complicada quando há diferentes níveis de desenvolvimento e de infraestrutura em cada região no mundo.

A coprodução internacional, na visão da pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), Iracema Fonseca de Albuquerque Cavalcante “é essencial para o avanço do conhecimento e geração de soluções para problemas e questões sociais. É fundamental para troca de informações, dados, métodos e modelos, o que facilita o avanço mais rápido do que trabalhos isolados”, comentou. É preciso que a coprodução, “esse processo que envolve o produzir junto”, ressaltou Iracema, envolva colaborações não apenas entre pesquisadores, mas, também, com outros atores que compartilham vivências e conhecimentos, bem como com os tomadores de decisão. Tendo em vista que a relação pesquisa-população-poder-público é fundamental para acelerar mudanças que tragam benefícios socioambientais.



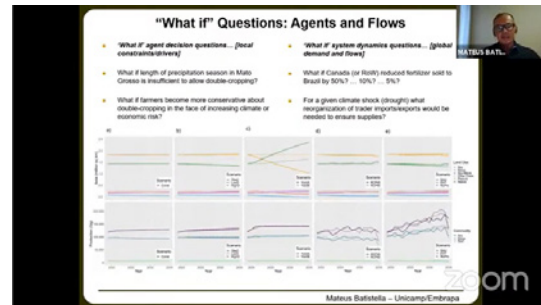
Iracema Cavalcanti apresenta o projeto CLIMAX - Serviços climáticos através de co-produção de conhecimento: uma iniciativa européia e da América do Sul para fortalecer as ações de adaptação da sociedade a eventos extremos.

Também nesse sentido, o pesquisador José Marengo, do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden) apresentou seu projeto já finalizado em 2017, mas que traz um legado importante para a ciência: a promoção de desenvolvimento baseado na comunicação com os moradores da região e, também, com tomadores de decisão. “A ideia é, quando falamos de adaptação nós [pesquisadores] não fomos com uma lista de adaptação, nós fizemos reuniões com as pessoas todos os tipos, comerciantes, mque eram de ilitaires, operadores do porto [da cidade litorânea de Santos, em São Paulo] para ver que medidas eles achariam necessárias. Adaptação não é uma fórmula, é um processo”, afirmou.

Kátia Ferraz, pesquisadora da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Que iroz” da USP, ampliou a discussão em torno da coprodução ao apresentar como seu grupo de pesquisa uma coexistência entre humanos e outros animais. Eles partem da premissa de que “a conservação da biodiversidade não se refere

apenas à coleta de inf ormações das espécies, mas também à compreensão dos valores, crenças, atitudes e comportamentos das pessoas”, explicou.

E se...? (What if...?)



Mateus Batistella apresenta o projeto ABC TELECOUPLING Segurança alimentar e uso da terra: o desafio do Telecoupling

As modelagens computacionais são uma abordagem teórico pesquisas feitas com o clima.metodológica comum às E elas dizem respeito a uma dimensão especulativa dessas pesquisas em que a questão “e se...?” é de fundamental interesse. O pesquisador da Embrapa/Unicamp, Mateus Batistella, apresentou a importância dessa pergunta durante sua exposição sobre modelagens e cenários para o setor agrônômico.

A pergunta “E se...” está presente em boa parte das pesquisas apresentadas. E se chover mais em uma região? E se não chover? E se a temperatura do oceano aumentar? E se fizermos algumas coisa para mitigar a situação? E se não fizermos nada? E se falarmos com a população sobre ecologia? E se tivermos apoio do poder público?

A criação de cenários diversos para responder a essas perguntas é essencial para o entendimento das mudanças do clima, considerando que precisam entrar em relação com os sistemas dinâmicos que caracterizam o planeta Terra. Analisar o passado e o presente para mapear as possibilidades futuras envolve um processo interdisciplinar e com múltiplos atores, os quais apresentam pontos de vistas singulares sobre os problemas. Como apresentou o pesquisador do Instituto de Biociências/INPE/USP, Jean Paul Metzger no trabalho que realiza com seu grupo “Rede de cenários em biodiversidade e serviços ecossistêmicos”. Também José Marengo, ao apresentar as projeções do aumento do nível do mar na cidade litorânea de Santos, e a pesquisadora Mary Gasalla, do Instituto Oceânico da USP, ao descrever como usa as modelagens para entender as alterações nos mares e, assim, calcular a vulnerabilidade das populações costeiras.

Mais informações do evento

O webinar, que teve sua abertura às 10h com o moderador Jean Ometto e contou com a participação do Luiz Eugênio Mello, diretor da Fapesp, Paulo Artaxo, membro da Coordenação do Programa Mudanças Climáticas da Fapesp, e da Erica Key, da Belmont Forum. Em seguida, o ex-coordenador do Programa, Reynaldo Victoria, contou brevemente a história dessa parceria entre Fapesp e Belmont Forum e a Marcella Ohira descreveu as dificuldades da interdisciplinaridade. Assim, foi a vez dos pesquisadores de sete linhas de estudo apresentarem seus trabalhos de monitoramento, previsão e proposta de mitigação das alterações climáticas, junto com grupos e instituições internacionais.

A conferência virtual foi veiculada no canal do YouTube da Agência Fapesp e está salva para acessos futuros. Acesse a programação completa, vídeo do webinar e material complementar das pesquisas no link. http://fapesp.br/14288?fbclid=IwAR34NyZGFAonldnKtGCyA_O1h68-ve7276lXu0pvm0Qw-so7KKbXpezVv8.

[1] Bolsista Mídia Ciência Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq projeto 465501/2014-1, FAPESP projeto 2014/50848-9 e CAPES projeto 16/2014.

Quarentena reduz poluição atmosférica, mas impactos das mudanças climáticas são tímidos

Por Camila Ramos
Editora Germana Barata

30/06/2020 - A quantidade de gases poluentes acumulados na atmosfera bate recordes e o consumo de combustíveis fósseis pode aumentar devido ao baixo preço dos barris.

Nos últimos meses, a Covid-19 fez com que a população mundial diminuísse o ritmo nas cidades. Com menos trânsito de pessoas, comércios fechados e indústrias com produção reduzida foi possível notar uma melhora na qualidade do ar e uma visão do céu mais limpo, já que houve uma queda nas emissões de gases poluentes e causadores do aquecimento global - como o dióxido nitroso (NO_2) e o dióxido de carbono (CO_2) - que são liberados na queima de combustíveis fósseis.

No entanto, essa percepção pode dar margem à ideia errônea de que estamos mitigando os efeitos das mudanças climáticas. Apesar da baixa emissão dos gases poluentes, a atmosfera já acumula uma quantidade massiva de CO_2 e essa concentração continua batendo recordes em 2020. O setor energético é um dos grandes responsáveis por essa liberação e “nesse sentido, as fontes renováveis de energia são uma das melhores alternativas para reduzir as emissões de gases de efeito estufa”, comenta Roberto Schaeffer,

professor titular de Economia de Energia do Programa de Planejamento Energético da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo especialistas, a súbita queda do preço do barril de petróleo, observado entre os meses de abril e maio, pode gerar um maior interesse econômico no uso de combustíveis fósseis pós-pandemia, deixando as energias renováveis em desvantagem.



A solução das mudanças climáticas, apontam especialistas, não é a pandemia da Covid19 ou a reclusão humana, mas sim a preservação de florestas e a descarbonização de diversos setores da economia. Para isso ocorrer, é necessário substituir o uso de combustíveis fósseis por fontes sustentáveis. No entanto, a quarentena pode tornar essa troca mais complicada, principalmente na geração de energia.

Retrocesso das fontes renováveis ?

Nas semanas seguintes ao decreto de pandemia causado pelo novo coronavírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de abril, o mercado de petróleo marcou uma crescente queda dos preços dos barris, atingindo valores negativos no dia 20 de abril. Este fenômeno histórico, nunca registrado anteriormente, foi resultado da baixa demanda e alta oferta.

“Apesar das fontes renováveis estarem cada vez mais baratas e, como tal, mais competitivas com as fontes convencionais de energia (que inclui petróleo, gás natural, carvão), se os preços internacionais do petróleo despenharam, em certo sentido, isso volta a dar economicidade ou atratividade ao petróleo e seus derivados se comparados às fontes renováveis de energia”, avalia Schaeffer.

De fato, os preços da contratação de energias renováveis estão em queda há alguns anos. Em um levantamento de dados comparativos de 2010 e 2019 da Agência Internacional de Energia Renovável, o custo médio mundial da geração de energia solar por meio das placas fotovoltaicas caíram 82% nesse período. Da mesma forma foram observados as gerações eólicas e onshore e no mar, que tiveram queda de 39% e 23% respectivamente. A projeção desse relatório é de que as renováveis mesmo com a pandemia do melhorias tecnológicas dessas fontes .

O pesquisador André Gonçalves, do Laboratório de Modelagem de Recursos Renováveis de Energia do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), no entanto, lembra que planejamento do sistema de geração de energia no país deve ser feito em longo prazo, de uma

a três décadas. “Essa queda abrupta no preço dos combustíveis fósseis, até o momento, é tratada como um evento pontual. Então, não temos alguma garantia de que esse preço extremamente baixo vai perdurar ao longo dos próximos anos”, pondera.

Na segunda quinzena de maio, o mercado do petróleo já mostrou recuperação causada pela junção de dois fatores: a limitação de produção para regular a oferta com a demanda e a lenta retomada da economia em países que superaram a primeira onda de contágios do novo coronavírus. Com isso, a cotação do petróleo do mercado europeu, Brent, subiu de US\$16 em sua pior marcação, para cerca de US\$42 no dia 6 de junho, enquanto na bolsa de Nova York subiu da cotação negativa para US\$39 no mesmo período.

Esse dado mostra que não há, até o momento, preocupação quanto a influência dos combustíveis fósseis na contratação de energias renováveis. “Não vejo espaço para que uma oscilação de tão curto prazo no mercado possa mudar uma política que sabemos que vem sendo implementada de mais longo prazo”, conclui Gonçalves.

No entanto, é preciso lembrar que apesar de o Brasil ter um histórico de investimento em energias renováveis, como a hidrelétrica, uso de etanol e o aumento gradativo das fontes solares e eólica, o uso dos combustíveis fósseis vigora fortemente no âmbito mundial. De acordo com o Panorama Energético Mundial de 2019 da Agência Internacional de Energia (IEA), 31% das fontes de energia no planeta provém do petróleo, 26% do carvão e 23% de gás, somando 80% da matriz no total. No entanto, o relatório indica uma queda gradual dessas fontes desde 2010 a 2019 e o

aumento gradativo de 2% das fontes renováveis nesse período.

Os dados mostram uma substituição de fontes sustentáveis de geração de energia em um futuro distante, o que torna necessário investir em estratégias de descarbonização de outros demais setores da economia, como produção de alimentos e manufaturas, proteção de florestas e, também, os meios de transporte. “Até porque, para lidar com as mudanças climáticas, não existe uma solução única. Deve se atacar em várias frentes ao mesmo tempo: agricultura, pecuária, florestas e setor de energia”, comenta Schaeffer.

A previsão feita pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) aponta para a urgência de medidas de mitigação, uma vez que alerta para o aumento da temperatura global em 1,5°C até 2030 e a 2°C em até 2050, se nada for feito. Especialistas apontam que esse aumento na temperatura média mundial poderá desencadear o aumento do nível do mar, eventos climáticos extremos e deixar milhões de pessoas em situação de vulnerabilidade, fenômenos que já têm sido observados.

Por isso, para Schaeffer, a atual crise causada pelo Covid19 e os sinais de recuperação repentina da natureza, apesar de não serem as soluções do problema, mostram que esse é o momento ideal para se pensar em um futuro mais sustentável no pós-pandemia. “Podemos voltar para os fósseis violentamente, para aumentar a velocidade das economias crescerem ou temos uma oportunidade de finalmente nos voltarmos para uma economia mais verde. E, nesse caso, agora sim, abandonar definitivamente os fósseis e ingressar

na era de combustíveis verdes, de combustíveis renováveis”, finaliza o professor.

Reportagem produzida no âmbito do Projeto Lab-19.

[1] Bolsista Mídia Ciência Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq projeto 465501/2014-1, FAPESP projeto 2014/50848-9 e CAPES projeto 16/2014.



Arte

Uma criança em devir

Cristian Poletti Mossi e Aline Nunes

O que seria de um mundo orientado pelo desejo de uma criança? Que outras versões de mundo e de histórias teríamos, se nos tivéssemos deixado guiar por seu olhar ávido e pela vontade genuína - e devotada - de investimento de energia somente no momento presente? Dedicar-se, entregar-se na integralidade de seu corpo vibrátil: sentidos despertos, dor, cansaço, vigor, medo, coragem, raiva, esperança e expectativa. Escrevemos (e visualizamos as imagens que compõem este ensaio) a partir do lugar de adultos, sim, mas, em algum outro grau de abertura, não seria possível também dizer que fomos capazes de acessar uma criança e sentir com ela? Como se estivéssemos numa partilha de vontades, de intensidades e de ações para compor algo, dizendo sim ao movimento da vida em seus fluxos de perdas e ganhos, distantes de um olhar moral, comungando da força de criação que nos captura e nos une na persistência. Persistência para não se sabe exatamente o quê. E tudo bem. Porque de mãos dadas com uma criança o fundamental é estar em movimento, ainda que de leve, sem necessariamente saber aonde deve-se chegar. Jojo Rabbit, personagem principal do filme com o qual arranjamos esta série, nos mostra a complexidade que é experimentar o mundo de um ponto de vista infante, dissipando já muito cedo ideias romantizadas sobre a vida durante a infância: crianças desprovidas de mal-estar, de maldade, de percepção de (alguma) realidade. Vemos nessa construção narrativa o quanto a infância está também impregnada de contradições, de dissensos e de fissuras, justamente por onde algo outro, da ordem do acontecimento, sempre pode brotar. É pela fissura das certezas de Jojo que as vozes impositivas de seu melhor amigo (imaginário) - um conhecido ditador nazista - vão se esvaziando, na medida em que a escuta afetiva e participante de sua mãe, militante de uma frente menor de resistência ao regime da época, vai ganhando um contorno mais preciso. Do mesmo modo, é pelos desmoronamentos daquele mundo que o amor, enquanto sensação no próprio corpo-criança, cresce, desviando seus objetivos endurecidos e, assim, apresentando outras perspectivas, tão diferentes, de vida. Construímos a série, portanto, sobrepondo frames do filme enquanto tensionamento de camadas de sensações que, em meio à película, passamos a acessar com Jojo em sua saga... Aos poucos, um corpo-criança obrigado a matar e a queimar livros, um corpo-criança que se recusa a dançar, um corpo-criança antissemita e totalmente tomado por uma pulsão de morte, vai entrando, ele próprio, em devir-criança. Torna-se vivo, fluído, orgânico e amoroso, repleto de cicatrizes e marcas - de perdas, sobretudo. Tal devir não o possibilita encontrar-se com o que seria uma suposta 'essência infantil', mas conectar-se com seu desejo mais íntimo o qual antes não era possível re-conhecer, tamanha era sua expropriação pelos desígnios obscuros e estratificados de uma guerra.

Jojo Rabbit. Direção: Taika Waititi. Produção: Taika Waititi. Roteiro: Taika Waititi. [S.l.]: País: Estados Unidos; Alemanha. Ano: 2019. Suporte digital (108 min), son., color.

Ficha técnica

Artista | Cristian Poletti Mossi e Aline Nunes

Materialidades: montagens digitais realizadas com sobreposição de frames selecionados do filme Jojo Rabbit (EUA; GER/Taika Waititi, 2019).

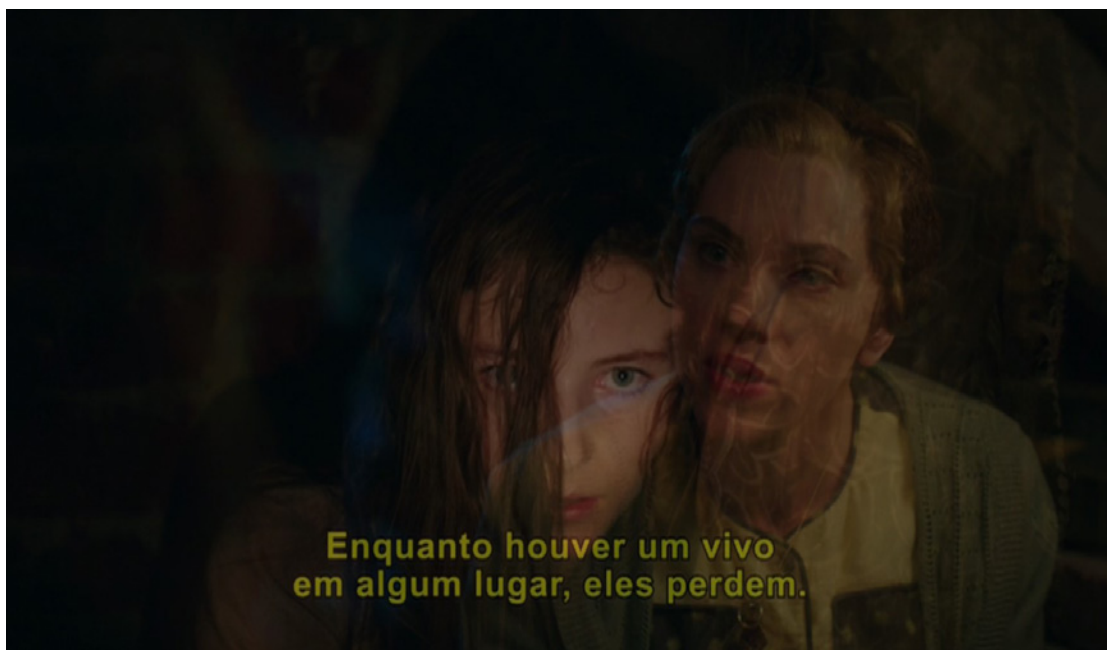
País | Brasil

Ano | 2019-2020









Mordida

Mariana Rocha

Retorno a um hábito da infância: recolho conchas na areia da praia. Quando criança, juntava um saco inteiro e as levava para casa. Minha mãe, com a justificativa de que não era bom guardar coisas do mar dentro de casa, sempre as jogava fora, a despeito do meu desejo de guardá-las como relíquias, juntar grandes potes e sacos cheios dos mistérios tão grandiosos que não caberiam dentro de casa.

Pego quantas cabem na minha mão fechada. Procuo as marcas menos profundas, risquinhos que seriam imperceptíveis ao primeiro olhar, quero as linhas secretas, os veios menos visíveis, pois eles me dirão coisas que outras pessoas não quiseram saber. As conchas, por inteiro, falam de algo que mais ninguém sabe, pois pertenceram a corpos desmanchados na água, definitivamente mortos, talvez desconhecidos, deixando suas memórias em códigos indecifráveis que agora toco e aproximo dos olhos.

No processo que ocorre entre a morte e o desaparecimento de um corpo, os dentes e os ossos são as últimas partes a se esvaírem. As conchas possuem, assim como os ossos dos animais vertebrados, uma grande quantidade de cálcio, a função protetiva e a notável lentidão no processo de perder água até tornarem-se pó. Enquanto a carne se desmancha na água, a concha se quebra em milhares de pedaços, esfarela e mistura-se a outros muitos sedimentos no mundo.

Suas extremidades possuem elevações e reentrâncias que me marcam como uma mordida na carne. São, em sua maioria, bivalves [1]: duplas de conchas que encaixam perfeitamente uma na outra. Todas as que recolhi, exceto uma, perderam seus pares na imensidão do oceano, do mar, da praia ou da faixa de areia, mas conservam seus pequenos dentículos na esperança de encaixá-los e então lacrar-se como abrigos dos corpos moles que, no entanto, já se foram. Lembro-me de cavar muitos buracos, brincando de encontrar coisas: as conchas, bichos, pedras. Mais de uma vez encontrei um batom vermelho ainda inteiro e fiquei fascinada (como algo do meu universo poderia caber nos mistérios do mar?), quis guardar comigo. Mas, se não cabiam conchas na minha casa, também não caberiam batons vermelhos nascidos das areias e das águas que eu não deveria nem tocar, pois me fariam mal - a voz da minha mãe alertava. Permanecia o desejo latente da descoberta, do toque, de passar na boca.

Trago as conchas para casa e marco com grafite vermelho as linhas que me interessam, tão frágeis quanto vasos ou capilares de um corpo. Os desenhos marcados estão quase todos dentro delas, onde a escrita pôde se fixar, não fora. Dentro estão guardados os segredos. Sinto vontade de pressioná-las contra a carne, contra a pele, em mais um jogo infantil rememorado. Sobreponho uma nova a cada marca de uma anterior, apertando-a até aumentar no

local o fluxo do sangue, até a pele se avermelhar e doer, até o desenho arredondado marcar a minha pele e depois sumir.

[1] Definição segundo a Enciclopédia Britânica, disponível em <<https://escola.britannica.com.br/artigo/bivalve/480798>>. Acessado em 23/03/2020.

FICHA TÉCNICA

Artista | Mariana Rocha

Técnica | Fotografia digital

País | Brasil

Ano | 2019-2020

















Mínimos

Amanda Mauricio Pereira Leite

O poeta Manoel de Barros no Livro das ignorâncias enfatiza que “é preciso desinventar os objetos”, dar a eles outras funções, “usar palavras que ainda não tenham idioma”. Como uma criança que diariamente (des)inventa palavras e objetos em despropósitos tomo esta provocação para produzir a série Mínimos. Um tipo de exercício brincante na composição fotográfica. Uma tentativa de compor pequenos poemas imagéticos onde a menor parte ganha destaque em imagens que mesclam cenas cotidianas e ficção. Ao colocar figuras humanas em diferentes escalas e perspectivas chamo a atenção à própria vida, às existências mínimas que performam nosso cotidiano. Estes pequenos seres habitam mundos imaginários, tencionam diferentes situações e pontos de vista. Ainda que não obedeçam a uma lógica de aparição na cena, estes personagens criam microcosmos, sugerem “quase-mundos”. O que cada um nos dá a ver? Ao “animar” objetos, alimentos e personagens busco apreender as coisas do seu interior entendendo que “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” (Lapoujade, 2017, p. 47). Procuro abrir fissuras, criar outras perspectivas, deslocar os clichês de signos e símbolos comuns para perceber outros modos de existência ou a existência mínima das coisas como pontua David Lapoujade. Cada fotografia existe pela potência de vida, pela fragilidade, pelo estímulo imaginário. Portanto, meu convite a você é que possamos então continuar brincando, pensando, criando com as imagens e suas singularidades. Que o nosso modo de ver seja mais intenso, inventivo e experimental.

FICHA TÉCNICA

Artista | Amanda Mauricio Pereira Leite

Obras produzidas em Palmas/TO

50 fotografias

Dimensões: 30×45 cm

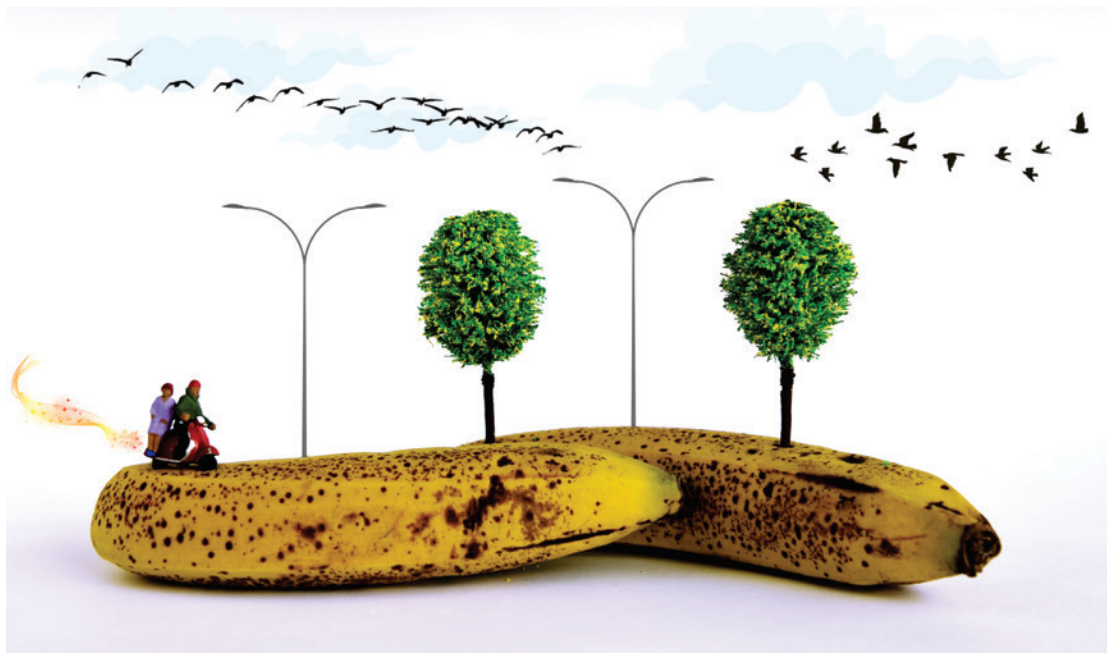
Técnica: Fotografia impressa em PVC 2mm adesivado

Montagem Física: Fita dupla face para afixar as obras no espaço

Montagem para ambiente virtual: projeção

País | Brasil

Ano | 2018-2020











Habitantes da margem da casa

Laís de Paula Pereira

Portas. Brechas. Frestas. Fissuras. Paredes. Janelas. Histórias. Fotografias. Mapas de intensidade. Desvios. Cartografia. Diário. Poesias. Bordas. Margens. Brincadeiras. Água. Vento. Animais. Sol. Plantas. Fogo. Lama. Árvores. Estátuas. Canetas. Chinelos. Panos. Quartos. Sala. Banheiro. Cozinha. Sementes. Brinquedos. Varanda. Pedras. Sons. Silêncios. Luminárias. Devires. Cheiros. Horta. Toques. Vibrações. Copos. Corpos. Pedacos. Acontecimentos.

Comecei a quarentena quebrando um vaso de planta. Não era um vaso pequeno. A planta que morava nele era uma “pata de elefante”. Essa planta cresce, mas cresce muito, tem a sua base grande feito uma pata de elefante. Acontece que o vaso que era sua morada já não estava dando conta da sua expansão, de toda a vida que ela tinha pela frente. Fico imaginando, inclusive, que já estivesse rachado. Até o vaso estava cansado dessa forma que haviam lhe dado. A planta? Ganhou novos contornos. O vaso? Virou cacos que, em algum momento, podem vir a compor novos encaixes. Ou não. Um pequeno acontecimento que reflete o meu dia-a-dia: essas paredes já não me cabem; essa roupagem já não me serve. Toda essa vida em devir que me habita quer o afora, margear, cantar e contar as boas novas nas imediações da casa, encontrar outras vidas e compor novos caminhos. Assim, vou fazendo de mim cacos, passíveis de comporem com outros cacos, gerando mundos novos. Sobreviventes em plena crise sanitária e isolamento social, vamos fazendo-nos cacos em meio ao caos. E é ali, onde rompemos a velha ordem das coisas, que criamos, construímos, inventamos e introduzimos algo novo num mundo velho. Nas rotinas já não tão rotineiras, importam, de fato, os acontecimentos, as mudanças de perspectiva. As coisas já não são as mesmas de outrora. Não podemos considerar o vaso como um vaso. De sobreviventes tornamo-nos vivos e, somente enquanto estamos vivos, que os encontros acontecem com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros.

- Mãe, pra que você nasceu? Eu nasci para viver!
(Lila, 3 anos e 11 meses, 26/05/2020)

Na tentativa de fazer valer um desejo em pleno funcionamento, essa série de fotografias se apresenta como possibilidade de rompimento com o pragmatismo da percepção, o qual acaba por privilegiar as realidades sólidas e manifestas. Ofereço, portanto, um olhar sensível de mãe-pesquisadora contaminada, em pleno isolamento social, pelo devir-criança da minha filha de quase 4 anos. Neste “entre” - modos, mundos, tempos, espaços - acompanho algumas existências inventadas no trajeto de sua instauração. Não tenho a intenção, com isso, de contar uma história e criar sentidos, tampouco submeter essas imagens à linguagem, à uma narrativa. O desejo é de atingir as coisas como processo, como acontecimento e, sob certo ponto de vista, fazer-me existir, em meio a uma pandemia, fazendo existir outros, ampliando outras existências e vendo “alma” ali onde outros nada viam ou sentiam.

FICHA TÉCNICA

Artista | Laís de Paula Pereira

País | Brasil

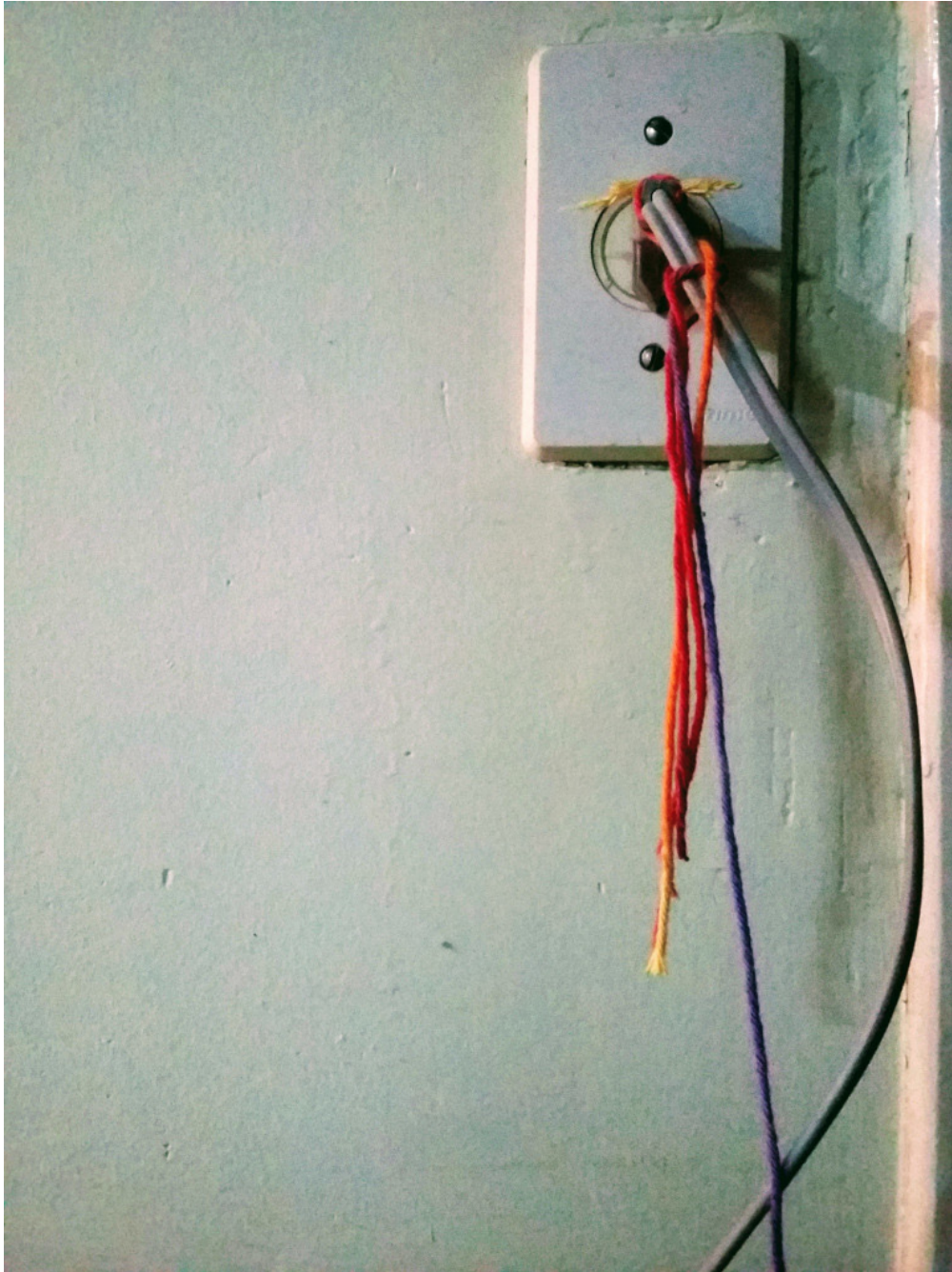
Ano | 2020



















Corpos insuflados

Rosana Torralba

Tudo cabe por entre páginas de seus cadernos. As linhas repletas de palavras e imagens que se alinham e desalinham seguindo suas pesquisas, pensamentos e sentimentos. Os processos de Rosana Torralba são longos e desafiadores. A artista muitas vezes parte de cenas que lhe aparecem na mente como uma lembrança do que ainda não aconteceu. A partir daí começa a experimentar os elementos e as possibilidades reais de executar as suas instalações. Objetos ordinários do cotidiano que se multiplicam e criam narrativas próprias. Passam a integrar um ambiente não convencional ou as salas expositivas como possibilidade de existência única na qual tornam-se viventes do próprio espaço. Traz o nascimento e o renascimento como possibilidade de reflexão e identidade. Como se renascer pudesse alterar quem somos de fato. Será que pode?

Utiliza-se de objetos, de instalações e do seu próprio corpo para discorrer sobre sua produção. Instalações que contém vestígios de suas ações, outras que apresentam a exaustiva ação do corpo na sua concepção e montagem. O corpo presente na maior parte de seus trabalhos não só como objeto de ação mas como a materialidade inerente a sua produção que está presente mesmo quando o trabalho é apresentado em vídeo.

Reverencia a ancestralidade em ações de família que se repetem e que, agora, tomam os espaços expositivos fazendo de outros, coadjuvantes dessa história.

Torralba, em sua série atual de trabalhos, “corpos insuflados”, busca uma relação entre o peso e a leveza conforme ela mesma diz. As bolinhas de vidro, ou de plástico, que se deslocam de um lugar a outro, flutuam, se acumulam, se dispersam, se fundem à natureza ou mesmo desaparecem, e criam uma outra dinâmica no espaço fazendo-nos adentrar um lugar misterioso, no qual o peso ou a leveza já não importam mais.

Se por um lado a materialidade impera na produção da artista, por outro, mundos imaginários podem ser pensados a partir de seus elementos tão comuns e, ao mesmo tempo, poéticos. A construção de uma vasta pesquisa que ora se transforma em trabalho ora se esconde nos seus múltiplos cadernos.

Valéria Scornaienchi

primavera, 2020

FICHA TÉCNICA

Corpos insuflados

bolinhas de gude, caixa de vidro, balões e fio de nylon

Rosana Torralba

Paulistana, mora e trabalha em Campinas, São Paulo, Brasil. Artista visual graduada na FAAP, em 1987. Atuou como professora em Educação Infantil e, desde 2006, atua como artista visual. Em seu processo, a artista utiliza objetos e elementos efêmeros que mostram seu viés de criação para as suas instalações, vídeos, impressões, fotografias, livros de artista e performances. Nessa sua trajetória, os componentes usados para as suas obras, buscam refletir sobre a essência, as correspondências e transições da vida.

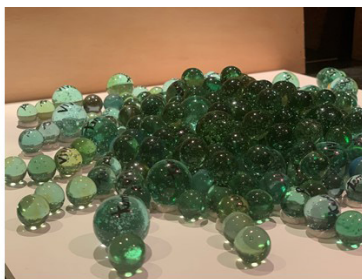
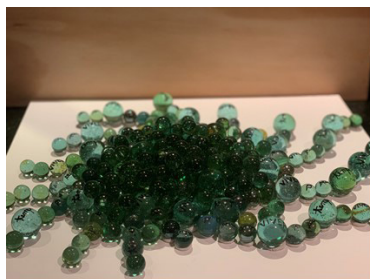
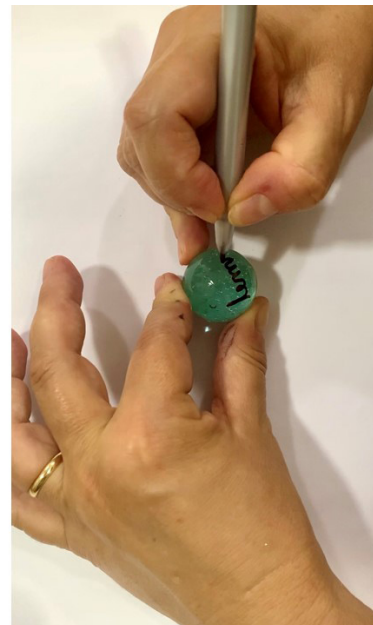
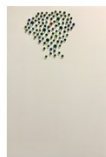
Email | torralbarosana@gmail.com

Face | Rosana Torralba

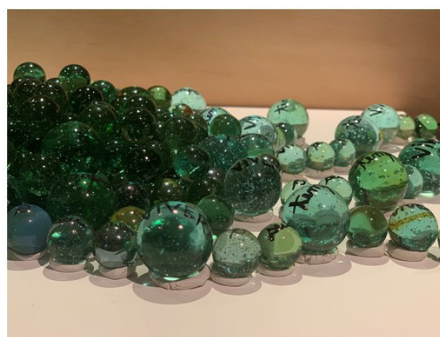
Instagram | [@rosana.torralba](https://www.instagram.com/rosana.torralba)

Site | rosanatorralba.com

Viver o seu tempo, 2020



o que é viver o seu tempo?
dar o seu tempo
ter o seu tempo
não perder o seu tempo
viver...

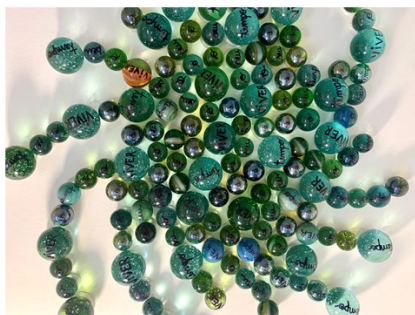


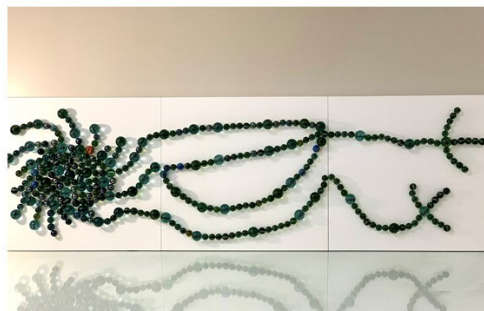


Quando comecei a explorar as bolinhas de gude, a cor e a transparência começaram a me envolver...



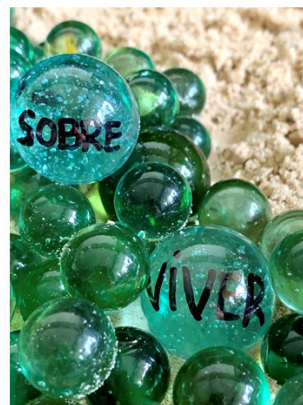
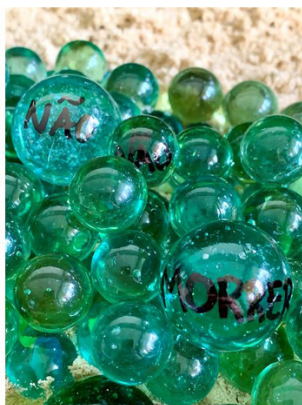
como também as variáveis que elas me ofereciam para criar...





só que as formas passaram a não me interessar mais, pois as bolinhas de gude não eram mais bolinhas, passaram a ser bolhas...





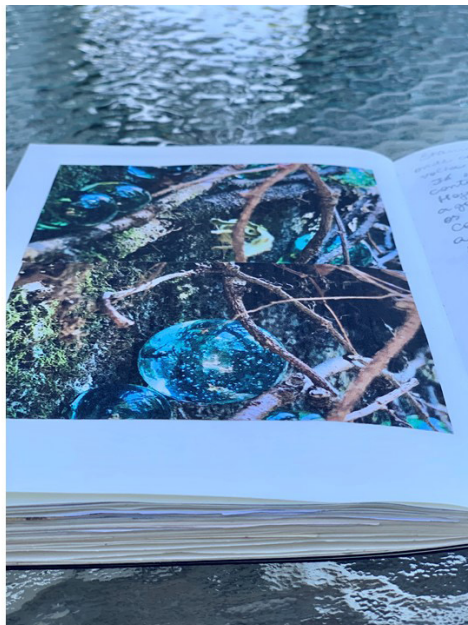
até que eu resolvi que queria que essas bolhas saíssem do chão ...



cada vez mais, fui me apropriando de vários artifícios para que essas bolhas fossem sugadas...



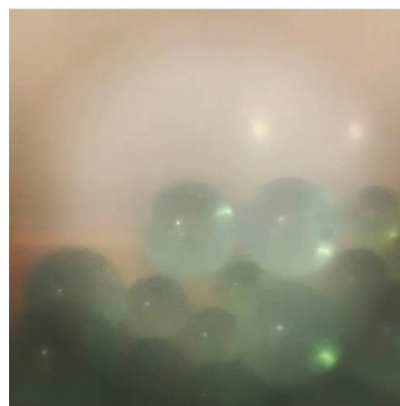
acabei levando-as para outro ambiente, neste momento passei as vê-las como globos que precisavam se alimentar, repousando nessas raízes...



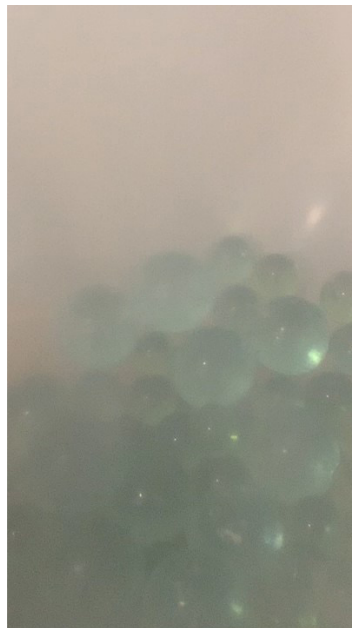
O que sustenta a leveza do ser?/2020
Caderno do processo criativo
vídeo de 25 seg



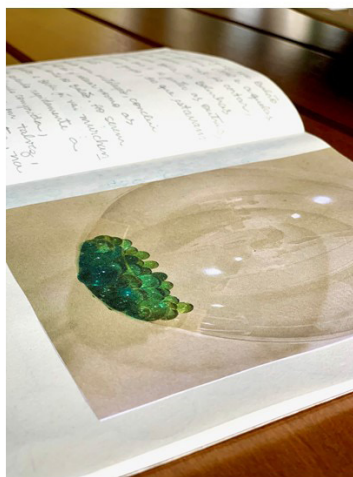
mas as bolhas ainda queriam levitar...



detalhe do caderno de processo



Dentro da bolha, 2020
vídeo de 21 seg



detalhe do caderno de artista



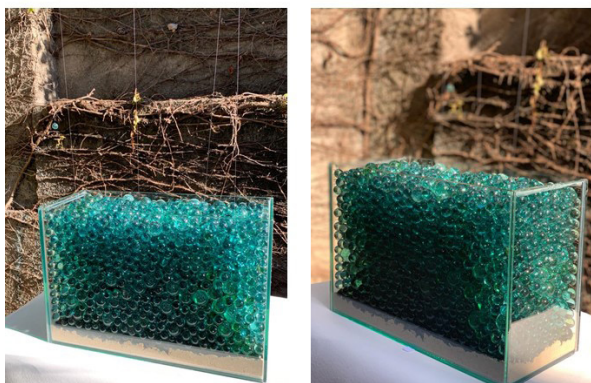
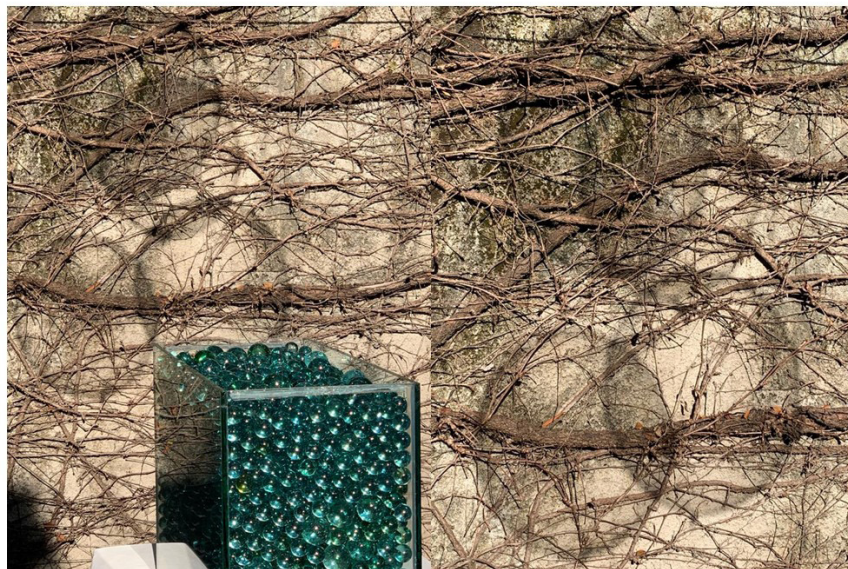
O que escolher então? O peso ou a leveza?

Foi a pergunta que Parmênides fez a si mesmo no século VI antes de Cristo. Segundo ele, o universo está dividido em pares de contrários: a luz/a escuridão; o grosso/o fino; o quente/o frio; o ser/não ser. Ele considerava que um dos pólos da contradição é positivo (o claro, o quente, o fino, o ser), o outro, negativo. Essa divisão em pólos positivo e negativo pode nos parecer de uma facilidade pueril. Exceto em um dos casos: o que é positivo, o peso ou a leveza?

Parmênides respondia: o leve é positivo, o pesado é negativo. Teria ou não teria razão? A questão é essa. Só uma coisa é certa. A contradição pesado/leve é a mais misteriosa e a mais ambígua de todas as contradições.

(trecho extraído do livro "A insustentável leveza do ser" de Milan Kundera)





Rosana Torralba
Corpos insuflados, 2020
caixa de vidro, 3.185 bolinhas de gude,
areia, 4 balões infláveis com gás hélio
e fio de nylon
1m55cm x 45cm x 20 cm

Será mesmo um mundo encantado?

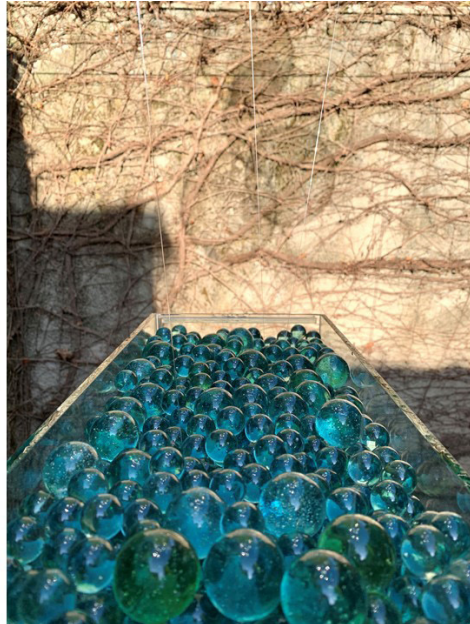
Através deste resgate de brinquedos antigos, quero falar dessa roda viva que é viver.

O que nos cabe e o que nos é pré-determinado?

O que esse sistema em que vivemos nos submete? Acabamos vivendo em bolhas?

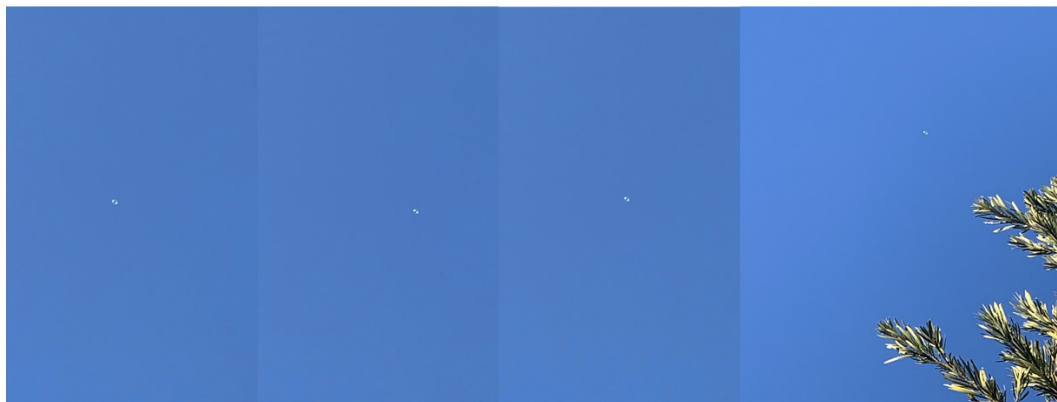
Até que ponto temos o livre arbítrio de escolha ?

Temos alguma escapatória?



Que são as esperanças frustradas senão motivos para novas tentativas? O jogo se prolonga incansavelmente; de novo deslizam as bolas do alto, e de novo o insuflador acompanha, com atenta alegria, suas obras de arte em seu voo pelo tênue espaço...

(extraído do livro *Esferas I : Bolhas* de Peter Sloterdijk)





Corpos insuflados, 2020
vídeo de 01:13'

Arte na espreita e na espera... Poéticas na Quarentena!

Bené Fonteles

Série de Catálogos organizados e produzidos durante a quarentena por Bené Fonteles.

FICHA TÉCNICA

Projeto gráfico | Licurgo S. Botelho

Instituto Antes Arte

2020

Disponível em:

https://issuu.com/susanaoliveiradias/docs/__cat_logo_quarentena_-_03.06.2020__1_



Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/arte-na-espreita-e-na-espera/>



Disponível em:

https://issuu.com/susanaoliveiradias/docs/__cat_logo-3_-quarentena_-_10.09.2020__1_



Doido Lelé

Ceci Alves

Salvador, década de 50. Caetano, pobre e mestiço, sonha em ser cantor de rádio, para deleite da mãe e contrariedade do pai. Ele foge todas as noites de casa para tentar, sem sucesso, a sorte no programa de calouros. Até que, numa noite, ele aposta tudo numa louca, divertida e definitiva performance. Nada muito diferente se Caetano não fosse apenas um menino.

FICHA TÉCNICA

Direção e Roteiro | Ceci Alves

Direção de fotografia | Pedro Semanovschi

Produção executiva | Fátima Fróes

Direção de produção | Vanessa Salles

Edição | Dedeco Macedo | Digifilmes

Produção de elenco | Elson Rosário

Direção de elenco | Adriano Soares

Direção de arte | Hamilton Lima

Figurino | Renata Souto Maior

Som Direto e Mixagem | Napoleão Cunha

Música original | Gerônimo Santana

Elenco principal | Vinícius Nascimento (Caetano); Nonato Freire (Aécio Alcântara); Maurício Pedrosa (Pai); Jussara Mathias (Mãe)

Preparação corporal Caetano | Carlos Pereira

Preparação vocal Caetano | Marcelo Jardim

Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/doido-lele/>



Território do brincar

David Reeks e Renata Meirelles

O documentário propõe um passeio por gestos infantis que habitam brincadeiras de diversas regiões brasileiras. Gestos que contam histórias, revelam narrativas e constroem uma linguagem própria do brincar. As imagens foram captadas durante dois anos, pelo casal de documentaristas que viajaram pelo Brasil, focando no que há de universal no brincar.

FICHA TÉCNICA

Uma Produção de Maria Farinha Filmes e Ludus Videos

Direção | David Reeks e Renata Meirelles

Produzido por | Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti

Produção Executiva | Juliana Borges

Direção de fotografia e câmera | David Reeks

Trilha Sonora Original | composta por Artur Andrés e interpretada pelo Grupo Uakti e convidados

Roteiro | Clara Peltier e Renata Meirelles

Argumento | David Reeks, Gandhi Piorski, Marcos Ferreira Santos, Renata Meirelles, Soraia Chung Saura.

Montagem | Marília Moraes

Produção de Campo | Beatriz Olival, Daniela Yone Uechi, David Reeks, Fernanda Guimarães, Fernanda Valdivieso, Maria Fernanda dos Santos, Renata Meirelles e Tarcila Rigo.

Captação de áudio | David Reeks, Edvaldo Carneiro dos Reis, Fernanda Guimarães, Fernanda Valdivieso, Francisco Bahia Lopes, Hugo Bodanski, Marcos Gatinho, Maria Fernanda dos Santos.

Coordenação de Pós Produção | Geisa França

Finalização | Paola Baldi

Assistente de produção | Renata Romeu e André Botelho

Assistentes de edição | Bruno Decc, Arlen Tessuto e Maria Clara Pessoa

Assistente de finalização | Cristiane Caffaro e Daniela Bortman

Edição, Mixagem, Design de Som e Restauração de áudio | Zoo Audio Productions e Dan Zimmerman

Comunidades e municípios visitados | Abadia - MG, Acupe - BA, Aldeia Indígena Panará - PA, Alto Santa Maria - ES, Araçuaí - MG, Córrego da Velha de Baixo - MG, Costa da Lagoa - SC, Cururupu - MA, Entre Rios - MA, Jaguarão - RS, Oiteiros - MA, São Gonçalo do Rio das Pedras - MG, São Luiz - MA, São Paulo - SP.

Gênero | documentário

Duração | 90 min

Ano de produção | 2015

Formato de exibição | digital

Formato de captação | digital

Janela | 1920 x 1080

Pesquisa | Projeto Território do Brincar (www.territoriodobrincar.com.br) uma co-realização com o Instituto Alana

Coordenação do Projeto Território do Brincar | David Reeks e Renata Meirelles



Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/territoriosdobrincar/>



DUPLICA-ME: Estilhaços imagéticos através do espelho

Ana Claudia Barin

‘Duplica-me: Estilhaços imagéticos através do espelho’ é uma série produzida no ano de 2018 a partir de fragmentos da pesquisa de tese de doutorado “Invento-me: potências do devir-criança - uma educação pela fabulação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, que apresenta a infância como potência junto ao conceito de devir-criança, memória e fabulação. Entre outros autores, pensa conexões com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) para produzir pensamentos na educação e arte a partir das filosofias da diferença. A série de imagens explora, juntamente com o devir-criança e a memória, a literatura de Lewis Carroll, na qual a autora duplica, espelha e desmonta relações estéticas da obra deste famoso autor com o intuito de produzir possibilidades de arranjos inusitados e inéditos. Ao convidar o telespectador para adentrar no universo infantil exposto nas fotografias, apresenta relações com a infância vista como potência, aberta à novas possibilidades e invenções. Concentra fragmentos de memória, na qual as lembranças (des)conectam-se aos devires-crianças do presente construídos por blocos de infância (DELEUZE; GUATTARI, 2010) e não por momentos nostálgicos. Assim, os movimentos de pensamento esmiuçados nesta produção se tornam um atento convite, onde o devir-criança lança possíveis agenciamentos com a criação e a fabulação.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. - São Paulo: Editora 34, 2010.

FICHA TÉCNICA

Artista | Ana Claudia Barin - Doutora em Educação pela UFSM e Professora da Rede Marista Santa Maria

Contato | anaclaudiabarin@hotmail.com - (55) 99149-8949

País | Brasil

Ano | 2018



A Rainha de Copas - Capítulo VIII | Fotografia, 20x30cm (2018)



Porco e Pimenta - Capítulo VI | Fotografia, 20x30cm (2018)



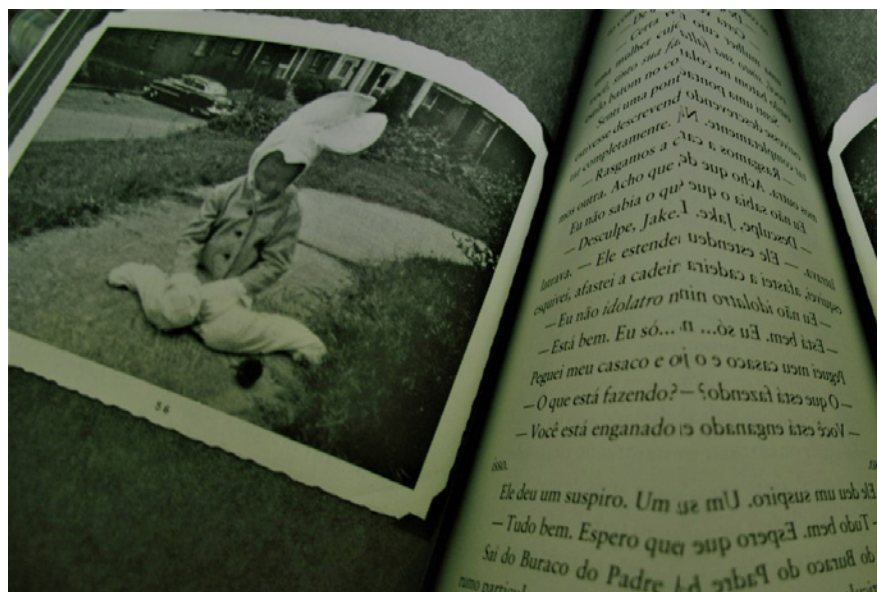
O depoimento de Alice - Capítulo XII | Fotografia, 20x30cm (2018)



A história da Falsa Tartaruga - Capítulo IX | Fotografia, 20x30cm (2018)



Descendo pela Toca do Coelho - Capítulo I | Fotografia, 20x30cm (2018)



Conselhos de uma Lagarta - Capítulo V | Fotografia, 20x30cm (2018)



Quem roubou as Tortas? - Capítulo XI | Fotografia, 20x30cm (2018)



Uma Corrida e uma História - Capítulo III | Fotografia, 20x30cm (2018)



A Lagoa de Lágrimas - Capítulo II | Fotografia, 20x30cm (2018)



Um chá de Loucos - Capítulo VII | Fotografia, 20x30cm (2018)

Água-cura: uma homenagem a Òṣun

Oba Ojele e Susana Dias

Pedimos licença para apresentar neste livro fotografias do Òṣun Osogbo Sacred Grove, na cidade de Osogbo na Nigéria, feitas por Susana Dias em 2018. Neste bosque sagrado de Òṣun [Oxum], esculturas de barro, metal e pedra dão vida a vários orixás, entre eles: Yemoo, Obàtálá, Òṣun, Esu, Ifá, Ògún, Oya, Şàngó, Obaluaie e Egúngún. São obras de vários artistas que fizeram parte do New Sacred Art Movement, tais como Susanne Wenger, Ojewale Amoo, Kasali Akange-Ogum, Adebisi Akanji, Saka Aremu, Buraimoh Gbadamosi, Rabia Aberu, L. Aruisa, Laani e Larini Ishola. As fotografias são apresentadas junto com oríkis escritos pelo babalorixá nigeriano Oba Ojele Obàtálá Agbaye e traduzidos por ele e Yeye Meso Obàtálá Agbaye. Os oríkis são textos literários que criam conexões entre humanos, outros seres e os òrìṣàs [orixás]. Neste bosque, diferentes rituais ocorrem todos os anos, inclusive o Festival Anual de Òṣun que acontece em agosto. Pessoas da região, e de diferentes lugares do mundo, visitam o local para celebrar juntos a força de vida do rio. O rio, para o povo Yorùbá, é a própria Òṣun e carrega sua força de fertilidade e cura, sua relação com as mulheres, crianças e plantas. Com este livro, queremos homenagear Òṣun e seguir abrindo nascentes por entre imagens e palavras, oferecendo uma pequena contribuição para que as pessoas possam conhecer, dar atenção e respeitar cada vez mais os rios, a terra, as árvores, as nuvens, o povo Yorùbá, Òṣun e todos os òrìṣàs.

FICHA TÉCNICA

Textos | Oba Ojele Obàtálá Agbaye

Tradução | Rei Ojele Obàtálá Agbaye e Yeye Meso Obàtálá Agbaye

Fotografia | Susana Dias, Nigéria 2018

Diagramação | Susana Dias

Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/aguacura/>

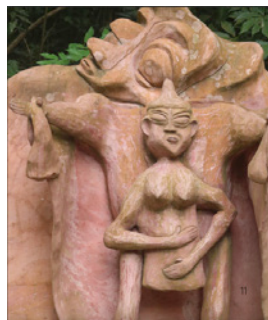


ÁGUA-CURA

uma homenagem a Ọṣun

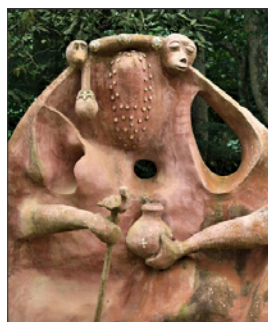


Oba Ọjere Ọbatálá Agbaje e Susana Dias



Ọṣun eu estarei de volta.
Renascer, renascer,
novo espírito, limpo e fresco.

27



Sàngó continuará entre nós,
as cores do céu, a iluminação,
o trovão e o tambor de bábá
estão todos interligados a Sàngó.

65

LABORATÓRIO- ATELIÊ

Arvorecer de casa em casa

Coletivo Arvorecer

O que é?

“ARVORECER de casa em casa” é uma iniciativa que possibilita a artistas e criadores atuantes nos mais diversos campos profissionais apresentarem seus saberes e invenções, oferecendo semanalmente conteúdos das artes, ciências, filosofias e técnicas às casas, lares e abrigos que habitamos.

Quem somos?

Essa iniciativa é realizada por coletivos e grupos de pesquisa que pretende criar uma atmosfera de afeto e alegria, de estudo e movimento, de liberdade e solidariedade fazendo nascer pelas vias digitais uma floresta de escritas, vídeos, fotografias, desenhos, bordados, músicas, germinando novos modos de habitar, cuidar de si, dos outros e com os outros.

Como surgiu a iniciativa?

Sabemos que a pandemia que nos assola e as circunstâncias impostas por ela causaram e continuam causando uma série de consequências e mudanças - algumas delas irreversíveis - nas vidas de muitos profissionais. Por isso, durante esta fase de distanciamento social e de seus efeitos duradouros, decidimos, num exercício de ativismo poético, movimentar o universo criativo dos espaços virtuais. Esse movimento dará a esses criadores a possibilidade de trabalhar, gerando renda e sustentando suas famílias.

O que oferecemos?

Os conteúdos do Arvorecer são artesanalmente produzidos por criadores e coletivos, buscando potencializar a diversidade de reflexões sobre o humano e gerar resiliência em tempos de emergência socioambiental e pandêmica. Torna-se urgente germinar o novo com a potência da interconexão entre saberes múltiplos, entre vida e arte.

Por que apoiar?

Para possibilitar a continuidade da produção de conteúdo e colaborar na construção de políticas de cuidado extensivas, transformando o estar em casa num espaço de bons combates. Desejamos que, por meio de redes e rizomas, as pessoas - mesmo em suas casas - possam ser raiz e nutrição desses saberes, ramificando-se, conectando-se com esses criadores e à múltiplas dimensões e possibilidades do conhecimento, da cultura e da arte. E, por que não, nos novos tempos que virão?!

Uma floresta que nos faz perceber que não estamos sozinhos e que, a cada material compartilhado, plantamos uma árvore de sensações - juntos, arvorecemos!

Site | <https://arvorecercasa.wixsite.com/arvoreceremcasa/>

Apoie esse iniciativa | <https://www.padrim.com.br/arvorecer>

FICHA TÉCNICA

Materiais de divulgação

Bordados | Isilda dos Santos de Oliveira Dias

Colagens digitais com bordados | Susana Dias

Produção e edição do vídeo | Rene Zanini (Z Produtora zprodutora.com.br) e Susana Dias (grupo multiTÃO - Labjor-Unicamp)

Coletivo Arvorecer

Semeadores | Aldeia Awa Porungawa Dju, Ceci Alves, Cláudia Tavares, Cristina Suzuki, Fidalma Chahine, Lucas Gobatti, Mariana Vilela, Mauro Tanaka, Rene Zannini, Virginia Jubran, Ana Piu, Cibele Mateus, Coletivo 162, Dani di Grazi, Helio Hintze, Marcio de Azevedo, Marta Catunda, Pedro Bahia, Silvana Nascimento, Zé Bocca

Site | arvoreceremcasa.com.br

Apoie Aqui | padrim.com.br/arvorecer

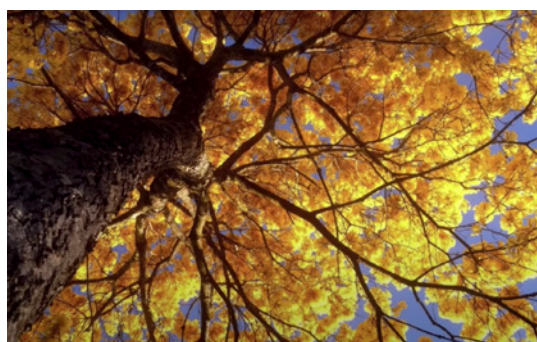
Parceiros | Susana Dias (grupo multiTÃO e revista ClimaCom), Márcia Tait (Sementeia), Isilda dos Santos de Oliveira Dias



www.arvoreceremcasa.com.br

Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/arvorecer-de-casa-em-casa/>















<https://arvorecercasa.wikisite.com/arvoreceremcasa>















Infâncias e suas conexões com as naturezas rurais

Samara Facco

Na tentativa de se aproximar das tantas singularidades de infâncias em meio rural é que surgem essas narrativas fotográficas, que muito nos dizem sobre uma infância em devir, algo não acabado, junto aos seres com que se relacionam, onde produzem e são produzidas com os elementos da natureza que as cercam.

O que mais importa, como pedagoga, não é que as crianças realizem aquilo que se propõe nas atividades escolarizadas, mas na sua potência de ir além, movidas pelo que as atravessa, as provoca a compor algo com tudo aquilo que se apresenta.

Na relação mais íntima com as suas famílias, também se relacionam o tempo todo com os verbos que envolvem os saberes rurais: plantar, cultivar, colher, vivenciar um espaço vivo de animais e plantas, formatos, texturas, cores, e indo além de qualquer representação adulta sobre isso. Elas não estão preocupadas em representar algo pronto, mas sim a experimentar: quantas cores de tintas conseguem produzir com a natureza? O marrom do café, laranja do vermelhão, amarelo do urucum, verde da erva-mate, e também inventam com outros elementos disponíveis, água de repolho roxo ou pétalas de rosas.

Nessa relação aberta com todos os seres vivos e materiais, animais, plantas, mas também galhos secos, folhas caídas, é que elas experienciam acontecimentos sensíveis: olhar, sentir, ouvir, tatear, um cheirar atento capaz de tornar presença os seus corpos. Capacidades de serem luz, que aceitam convites de crianças grandes que também querem lembrar como é viver em um mundo cheio de possibilidades inventivas, algo muito distante de adultos produtivistas que somos. As crianças vivem em um eterno faz de conta, que significa muito mais do que imitar a nossa realidade: elas são tudo em vários instantes, cientistas, médicos, fazendeiros, professores, poetas, músicos, artistas plásticos...

A grande diferença do devir da criança é que o faz de conta nunca se encerra no produto final do acabado, tornam-se uma eterna relação com o inacabado, do relacionar-se com tudo aquilo que lhes é potente e as atravessa de formas diversas. Um devir de crianças rurais, de crianças vivas, de seres que se importam, ainda, com tudo aquilo que nós, forma adulta, esquecemos (ou nem aprendemos) a ser.

DERDYK, Edith. Papel em branco. In: In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

HERNANDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

FICHA TÉCNICA

Local | ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL AQUARELA / LOCALIZADA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE JOÃO ZANELLA-RS-BR.

Professora | Samara Facco

Crianças participantes das atividades | Ana Luiza, Andrei, Cecília, Emilly, Gabriel, Giovana, Gabriel, Mateus, Mateus, Melissa, Rafaela, Sophia e Wesley.

faccosamara8@gmail.com

(55)996871770









Infâncias na cidade: imagens & experiências

Grupo Carta-imagem

Na última Bienal da Bahia, realizada em 2014, com o tema “é tudo nordeste?”, tivemos a oportunidade de mediar uma mesa em que crianças foram convidadas a discutir a cidade de Salvador, a partir de uma provocação que fizemos inspirados nos movimentos que tomaram as ruas de grandes cidades no país no ano de 2013. Se você estivesse portando um cartaz na passeata em Salvador, e nele você tivesse que escrever algo sobre a cidade, o que estaria escrito no seu cartaz? Pode parecer esquisito fazer uma indagação dessa às crianças, pois, muito frequentemente, não se espera que elas tenham clareza dos problemas e mazelas de cidades tão complexas como Salvador ou qualquer outra grande cidade. As respostas, no entanto, foram surpreendentes, os quatro cidadãos ali sentados reivindicavam mais liberdade e segurança para poderem transitar pelas ruas e praças, para conversar com pessoas, visitar lugares interessantes, aprender coisas novas, ir à praia, brincar, etc., enfim, afirmar por formas diversas, o seu “Direito à cidade”.

Foi interessante perceber ao longo de nossa conversa a imagem construída pelas crianças do espaço público da cidade, para elas um espaço inseguro e ameaçador, em oposição ao espaço de suas casas “privado” como um espaço de segurança. No entanto, o que nos pareceu muito importante foi perceber que essa imagem negativa do espaço público urbano não era capaz de apagar um desejo de urbanidade, de lançar seus corpos na cidade e viver experiências. A literatura tem mostrado a importância do espaço na formação dos indivíduos e como as experiências intersubjetivas na cidade são - ou deveriam ser - parte fundamental nessa formação.

A experiência partilhada dos indivíduos e grupos no espaço urbano tem sido objeto de reflexão de pensadores em diversas áreas do conhecimento, mas a discussão sobre a(s) infância(s) na cidade é mais recente e tem se mostrado um campo da máxima importância, no sentido de abrir espaços de experiência e interação social mais democráticos. Essas discussões acerca da importância do espaço público de interatividade para a(s) infância(s) - com implicações na forma como concebemos e nos apropriamos das ruas, praças e parques, por exemplo - atritam com imagens da cidade concebidas a partir dos condomínios fechados que pensam o espaço público como ameaça.

A violência urbana em uma sociedade desigual como a nossa é, de fato, uma ameaça que ronda todos os bairros, no entanto, as estratégias de abandono dos espaços públicos e reclusão aos espaços privados não apenas têm se mostrado ineficientes para lidar com esse problema, como dificulta imaginar e pensar soluções.

As crianças são, talvez, as maiores vítimas desse processo, em todos os bairros, pois a elas é vetado o direito a participar plenamente da vida social urbana, reforçando imagens de medo e de ameaça acerca dos espaços de interação, dos espaços públicos. Pensar alternativas para esse problema passa pela valorização dos espaços públicos, com políticas de Estado na promoção do espaço público e apropriação coletiva das ruas, mas passa também pela criação de novas imagens do espaço da cidade que são construídas com as crianças.

O grupo de pesquisa Carta-imagem: uma cartografia das experiências imagéticas desenvolveu um trabalho interessante de imaginação dos espaços urbanos envolvendo a literatura e a produção de desenhos na criação de imagens da cidade. Partimos da leitura do livro “Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino e propusemos uma construção de imagens urbanas - em desenho - não exatamente das cidades descritas por Marco Polo ao imperador Kublai Kahn, mas das leituras e imagens que nossa leitura sugeria como produção de novas imaginações urbanas. O resultado foi bem interessante, o que nos levou a pensar nessas estratégias como uma possibilidade interessante de trabalharmos as possíveis utopias - boas utopias - da construção de um espaço urbano de experiência compartilhada, mais democrático e justo, que depende de novas imaginações espaciais.

Assim, deslocamos pelas cidades como qualquer outra viagem, onde o aventureiro não necessita saber de fato aonde vai, mas necessita de um mínimo de elementos e cuidados para saber como se conduzir: primeiro, foi preciso abandonar nossas certezas e convicções, pois as cidades são repletas de surpresas em que o senso comum não permite habitá-las. Segundo, abandonamos todas nossas expectativas antes de começar, o que iríamos encontrar pelo caminho seria sem dúvida mais interessante do que esperávamos ou imaginávamos e por último nos permitimos imaginar e criar uma outra viagem dentro de nós mesmos. Ao desenhar as cidades, exercitamos um devir-criança na imagem e em nós, que persiste enquanto virtualidade e enquanto condição de diferenciação da própria representação. Nossas práticas de criar outras cidades (im)possíveis, existentes e inexistentes em nossas memórias era um fazer infantil, pois não tínhamos nenhum desejo de manter com os desenhos qualquer relação de semelhança com a representação. Escapamos da pretensão de reivindicar um estado já codificado e identificado de uma determinada cidade para experimentarmos e explorarmos uma outra cidade, através do singular, imprevisto e do imperceptível.

Experimentar e explorar o devir-criança que está na escrita e na imagem a fim de que tanto o modo de pensar as cidades quanto a própria criança devenham outra coisa. Exercitar o devir-criança, que está na imaginação e na própria descoberta do inusitado, esses novos modos de ver a cidade, através do desenho outro, de habitar na dispersão da memória e da própria imaginação criavam “um encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Entendemos que esse possa ser um caminho bem interessante para o trabalho de educação com as crianças, envolvendo o espaço urbano em suas múltiplas possibilidades de imaginação, produção e apropriação.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. São Paulo. Ed Cia das Letras. 1985.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Ana Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed.34, v. 3, 1997.

FICHA TÉCNICA

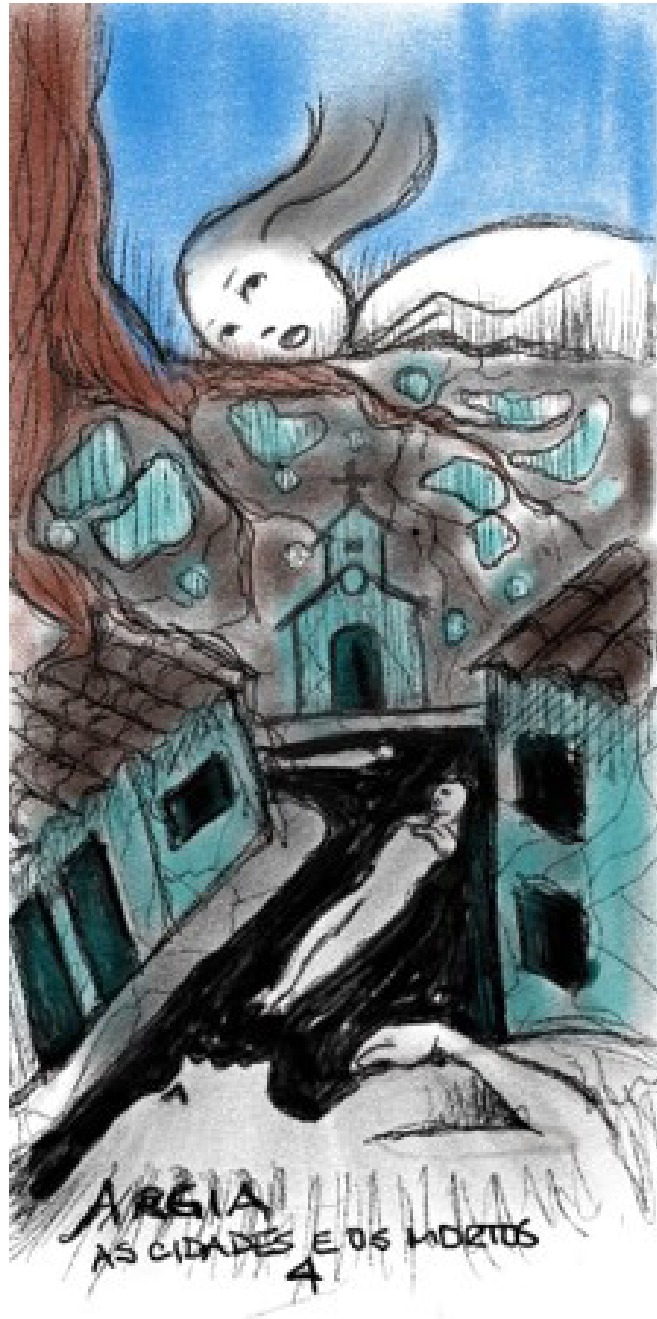
Esses trabalhos pertencem a uma série “Infâncias na Cidade - Imagens & Experiências”, na qual os desenhos e fotografias foram feitos a partir da leitura do livro As cidades invisíveis de Ítalo Calvino e das viagens, percursos, encontros e achados das cidades-criança que vivem em nossas memórias.

Grupo de pesquisa | Carta-imagem: uma cartografia das experiências imagéticas

Coordenação e texto | Marcelo Faria & Antonio Almeida da Silva

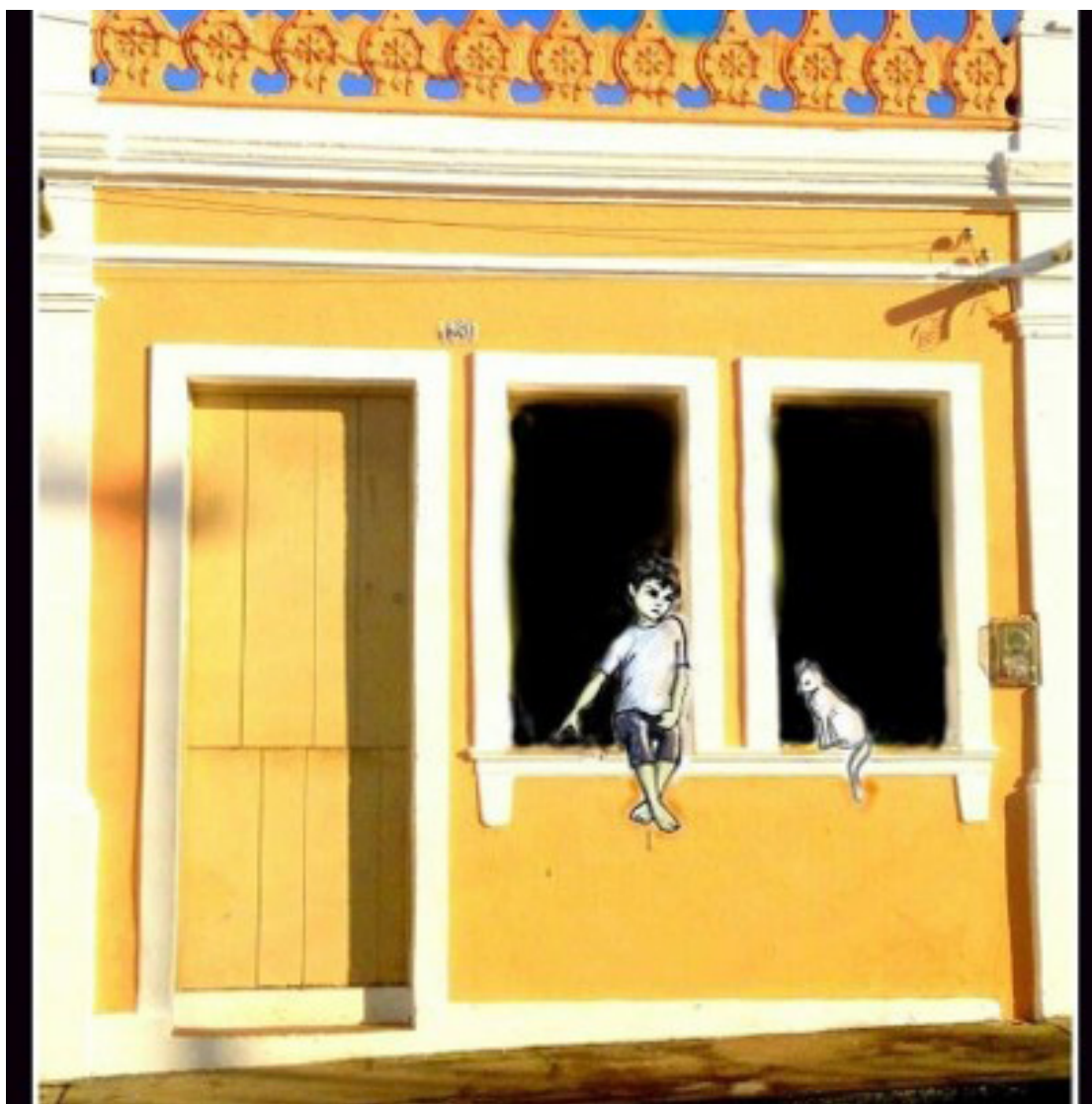
Desenhos | Alessandra Alexandre Freixo, Antonio Almeida da Silva, Francine Cerqueira dos Santos, Francisco Assis dos Santos, João Paulo dos Santos Silva, Lucas Fonseca de Macêdo, Marcelo Oliveira de Faria, Maria de Lourdes S. P. Neri, Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro.

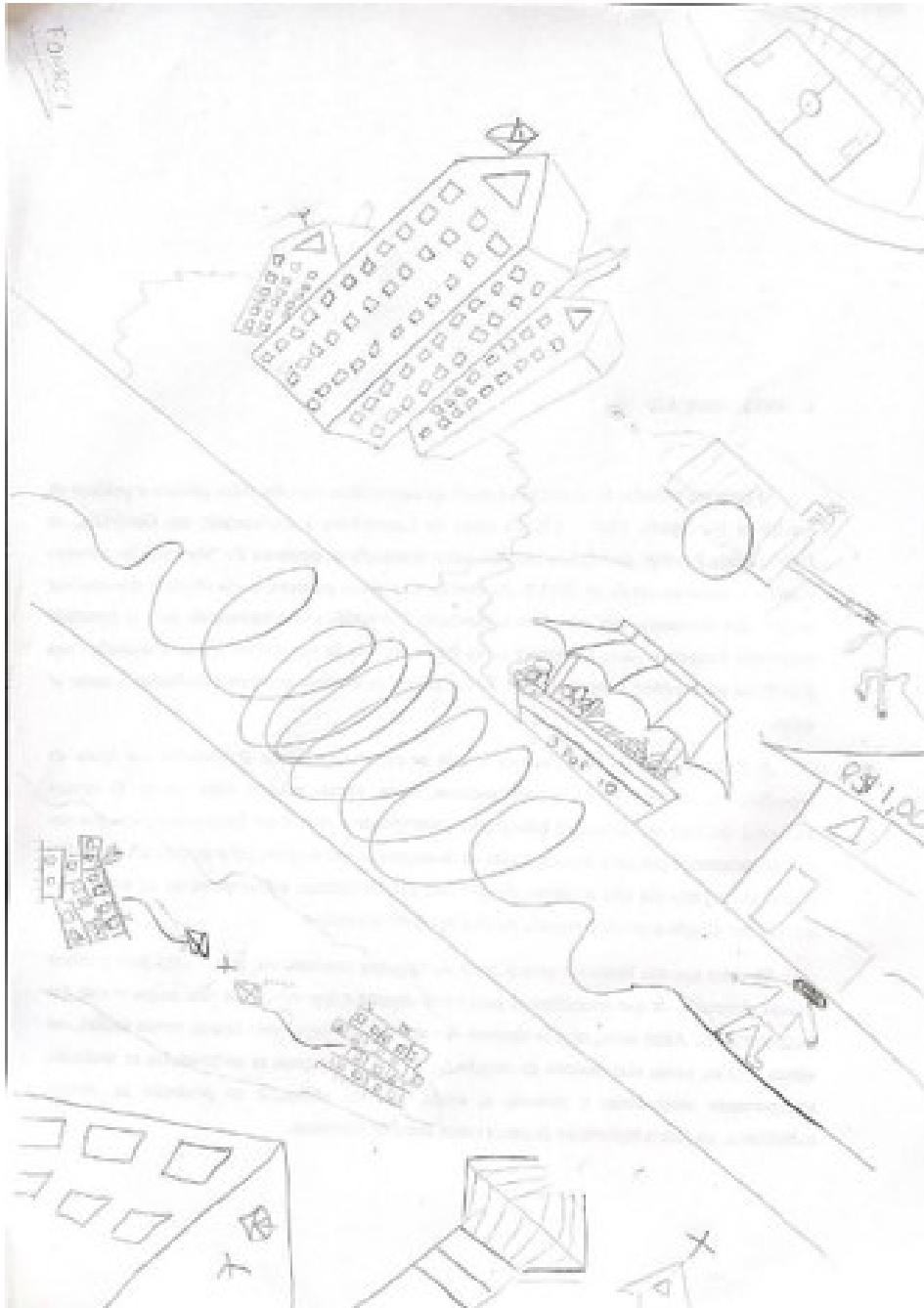
E-mail | cartaimagem@uefs.br

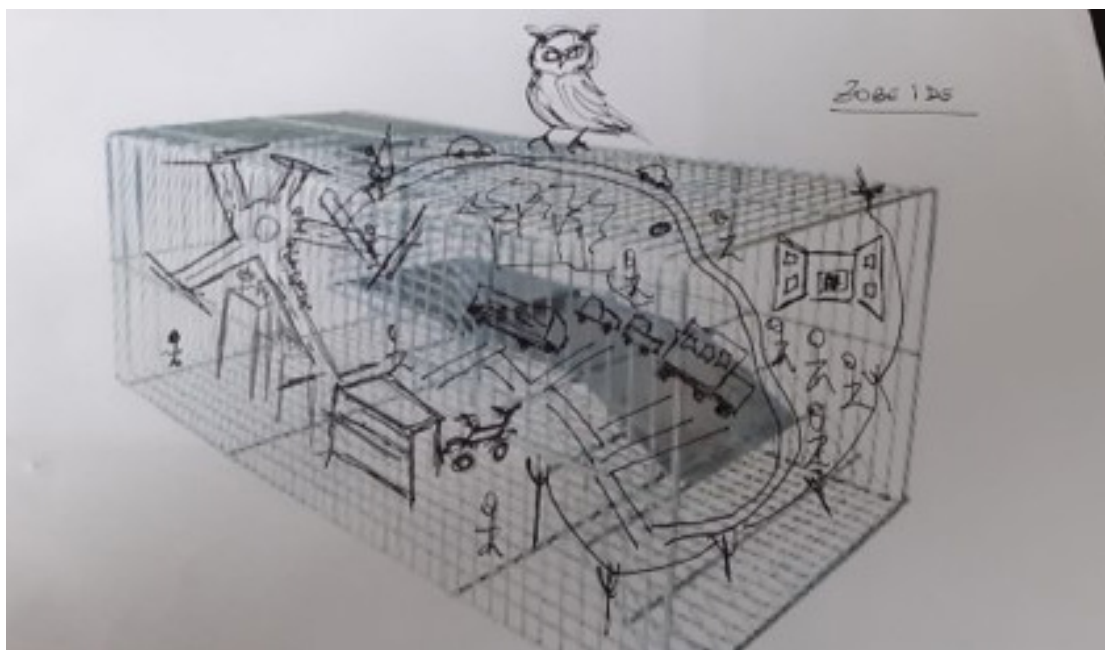


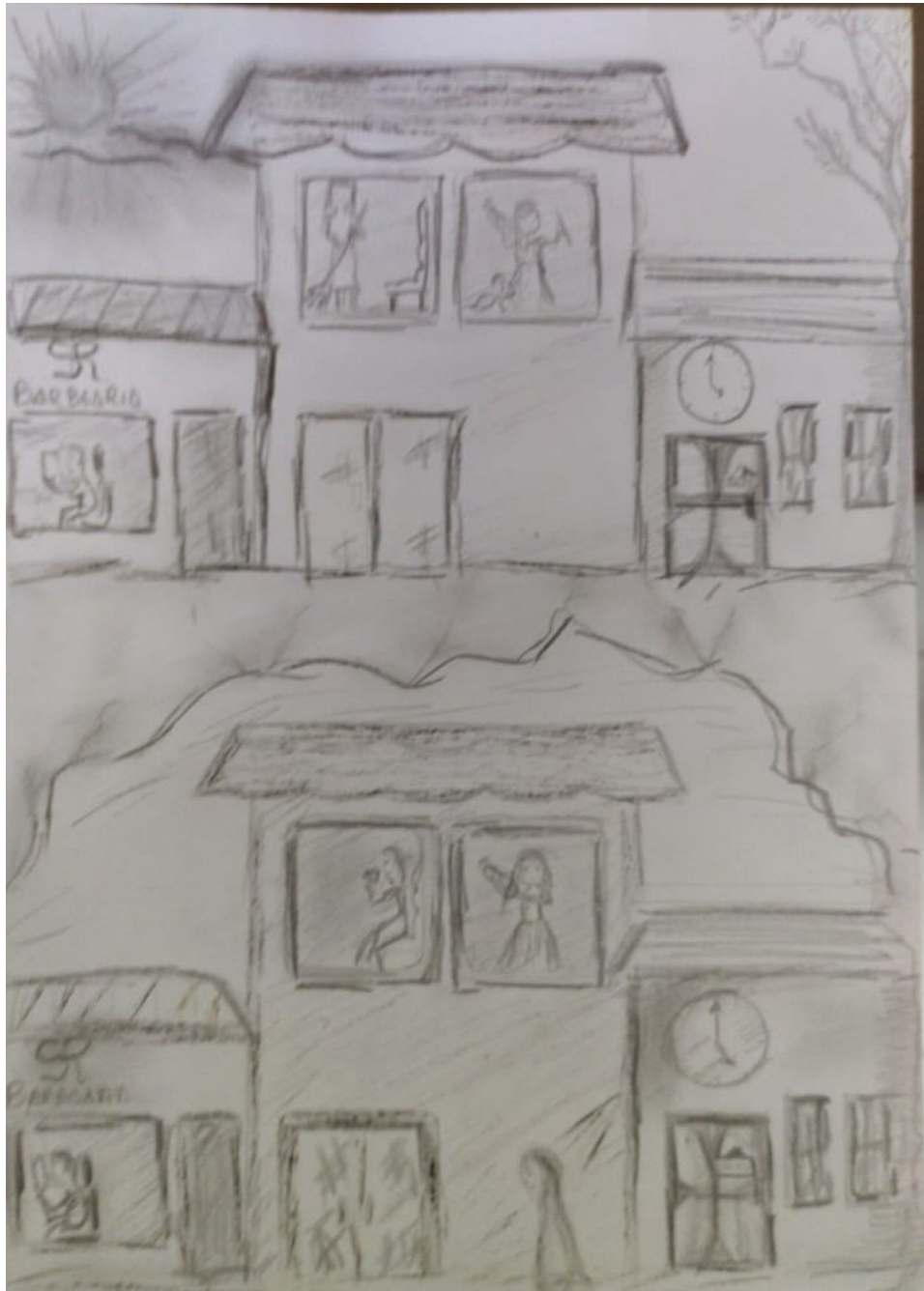
















Floresta menina

Susana Dias, Alda Romaguera e Mauro Tanaka

Uma floresta brota de uma oficina voltada à produção coletiva de fotografias e vídeos afetados pelos contágios entre animais, crianças e árvores. Um encontro inédito entre dois grupos que se dedicam à pesquisa e criação com visualidades e sonoridades em campos emaranhados por linhas advindas da educação, da comunicação, das artes e da filosofia. Um convite a experimentar a divulgação como ecologia de afetos, como modos de pensar e experimentar as imagens como berçários de novos mundos e não como reprodução de mundos já existentes.

FICHA TÉCNICA

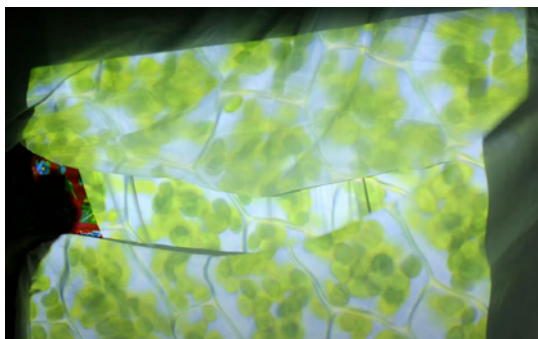
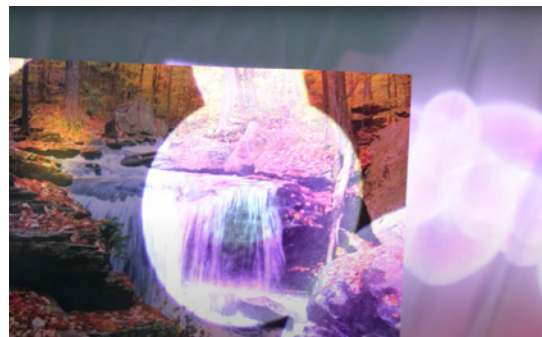
Concepção e montagem | Susana Dias

Imagens e sons produzidos em oficina | Ecologias de afetos: entre animais, árvores e crianças experimentar as imagens como berçários de novos mundos durante o EDICC - Labjor-Unicamp, 2019

Coordenação da oficina | Alda Romaguera, Mauro Tanaka e Susana Dias Grupos de pesquisa | multiTÃO e Ritmos de Pensamento

Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/floresta-menina/>



Gestos Ancestrais

Marli Wunder

Bordar, tecer, varrer, cozinhar, fotografar... Nas passagens entre um gesto e outro a artista abre conexões ancestrais nos materiais. Desperta suas potências elementais. Nascem flores, folhas, mulheres, desertos, histórias... Canta todo um novo mundo em cada nova criação. Escutamos a infância da matéria.

FICHA TÉCNICA

Imagens | Marli Wunder

Músicas | João Arruda

Montagem | Susana Dias

Texto | Susana Dias

Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/gestos-ancestrais-marli-wunder/>

