



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE Formação docente

JOSÉ JARDEL SILVA MERGULHÃO

**CARTOGRAFANDO OS DIZERES APRENDERES E FAZERES DA INFÂNCIA QUE
ATRAVESSAM O COTIDIANO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Caruaru

2022

JOSÉ JARDEL SILVA MERGULHÃO

**CARTOGRAFANDO OS DIZERES APRENDERES E FAZERES DA INFÂNCIA QUE
ATRAVESSAM O COTIDIANO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Texto apresentado como trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campos Acadêmico do Agreste como requisito para a graduação

Área de concentração: Educação.

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

Caruaru

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Mergulhão, José Jardel Silva.

CARTOGRAFANDO OS DIZERES APRENDERES E FAZERES DA
INFÂNCIA QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO ESCOLAR DAS
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / José Jardel Silva Mergulhão. -
Caruaru, 2022.

41

Orientador(a): Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2022.

1. Infância. 2. Educação Infantil. 3. Pré-Escola. I. Salles, Conceição Gislâne
Nóbrega Lima de . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JOSÉ JARDEL SILVA MERGULHÃO

**CARTOGRAFANDO OS DIZERES APRENDERES E FAZERES DA INFÂNCIA QUE
ATRAVESSAM O COTIDIANO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Texto apresentado como trabalho de conclusão
de curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco, Campos
Acadêmico do Agreste como requisito para a
graduação

Aprovada em: 18/05/2022

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr^ª. Vanessa Galindo Alves de Melo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Adma Soares Bezerra (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

O que as crianças e a infância concebem sobre a escola em seus dizeres, aprenderes e fazeres? O que podem os movimentos, gestos e invencionices trazidos pela infância no cotidiano escolar? Como se faz presente a experiência da infância na escola? O que os movimentos instaurados pelas crianças e a infância nos dão a pensar sobre a escola e a infância? Tendo em vista essas inquietações e questões, a presente pesquisa se propõe acompanhar os movimentos, as experiências, dizeres, aprenderes e fazeres instaurados pelas crianças e a infância, que possibilitam pensar outros modos de dizer e habitar o contexto escolar da Educação Infantil. O estudo traz como objetivo geral compreender os dizeres, aprenderes e fazeres da infância que atravessam o cotidiano escolar das crianças na Educação Infantil e os movimentos por elas instaurados. Se constituem como objetivos específicos identificar modos expressivos da infância que as crianças potencializam e tecem no território escolar da educação infantil; capturar os movimentos, gestos, acontecimentos dos processos de aprender-ensinar nas experiências cotidianas das crianças na escola; analisar o dizer infantil sobre a escola, sobre a infância na escola, seus processos de aprender-ensinar desde suas próprias experiências que atravessam o cotidiano das crianças da educação infantil. Delimitou-se como campo empírico da pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no agreste pernambucano, no município de Toritama. A pesquisa, com inspiração cartográfica, teve como principais participantes as crianças, que também foram cartógrafas de uma turma de Pré-Escolar II do referido centro. A cartografia se insere nessa pesquisa enquanto inspiração metodológica aberta às diferentes visões e acontecimentos que constituem a realidade. De modo cartográfico, caminhamos com a pesquisa instaurando conversações com as crianças, observações e registro do cotidiano escolar, experienciando outros dizeres, fazeres e pensares da infância que atravessam o cotidiano escolar das crianças na educação infantil. Do ponto de vista teórico, caminhamos com autores como Kohan (2007, 2010, 2015, 2019, 2020), Skliar (2018, 2019), Tebet (2018), Almeida (2021), Masschelein e Simons (2014), Saturno (2018), dentre outros, considerando seus olhares voltados à infância, à escola e à Educação Infantil. A caminhada cartográfica com as crianças e a infância nesse estudo nos possibilitou experienciar e pensar sobre outros dizeres, tempos e modos de fazer a escola, mostrando o quão significativas são as irrupções provocadas pelas crianças e pela infância na Educação Infantil, contribuindo para pensar interações e encontros possíveis entre as crianças, a infância e a Educação, bem como a escola e a infância na escola, possibilitando que as experiências infantis, através dos seus múltiplos gestos e invencionices, interajam com a escola e suas práticas, permitindo, desse modo, pensar a escola enquanto espaço aberto à infância e suas experiências.

Palavras-Chave: Escola. Infância. Experiência.

Abstract

What do children and childhood conceive of school in their sayings, learnings and doings? What can movements, gestures and inventions brought by childhood into everyday school life? How is the experience of childhood at school present? What do the movements introduced by children and childhood make us think about school and childhood? In view of these disturbing children, the present research will make it possible to follow the movements, such as experiences, saying, learning and doing established by the ways and childhood, which think other ways of saying and inhabiting the context of early childhood education. The study has as a general objective to understand the words, establishments and actions of childhood that cross the daily school life of children in early childhood education and the movements for them. To be constituted as specific specific objectives of early childhood education that children potentiate and weave in the territory of early childhood education; capture the movements, gestures, events of the learning-teaching processes in the daily experiences of children at school; to analyze what it is to say about childhood at school, its processes of experiences-teaching from their own children about school, which cross children's daily lives. As an empirical field of research, a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) was delimited, located in the countryside of Pernambuco, in the municipality of Toritama. The research, with cartographic inspiration, had as main participants the children, who were also cartographers of a Pre-School II class at that center. Cartography is part of this research as a methodological inspiration open to the different visions and events that constitute reality. In a cartographic way, we walked with the research, establishing conversations with the children, observations and recording of the school routine, experiencing other childhood sayings, doings and thoughts that cross the school routine of children in early childhood education. From a theoretical point of view, we walk with authors such as Kohan (2007, 2010, 2015, 2019, 2020), Skliar (2018, 2019), Tebet (2018), Almeida (2021), Masschelein and Simons (2014), Saturno (2018)), among others, considering their views on childhood, school and Early Childhood Education. The cartographic walk with children and childhood in this study allowed us to experience and think about other sayings, times and ways of doing school, showing how significant are the irruptions caused by children and childhood in Early Childhood Education, contributing to thinking about interactions and possible encounters between children, childhood and Education, as well as school and childhood at school, allowing children's experiences, through their multiple gestures and inventions, to interact with the school and its practices, thus allowing to think the school as an open space for childhood and its experiences.

Keywords: School. Childhood. Experience.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	INFÂNCIA E TEMPORALIDADE.....	9
3	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
4	INFÂNCIA E ESCOLA.....	19
5	METODOLOGIA.....	23
6	COMPOSIÇÃO COLETIVA DOS DADOS COM AS CRIANÇAS, SEUS DIZERES, APRENDERES, FAZERES E EXPERIÊNCIAS...	25
6.1	MODOS EXPRESSIVOS DA INFÂNCIA.....	25
6.2	GESTOS DA INFÂNCIA.....	29
6.3	DIZERES SOBRE A ESCOLA E SOBRE A INFÂNCIA.....	34
7	CONCLUSÕES.....	40
	REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos sobre a infância vêm de maneira significativa contribuindo para uma construção de novos quadros interpretativos em torno da infância e da criança. Para se compreender as noções que habitam a concepção de infância hoje na escola entendemos a necessidade de buscar perceber o lugar que é dado a esta infância na escola e nas suas práticas.

Neste sentido, nossa pesquisa resulta da inquietação acerca de como as crianças, estão nomeando, enunciando e compreendendo a infância e a sua educação no contexto escolar. Assim, uma preocupação que perpassa esse estudo é a de apreender cada vez mais as vozes e o ponto de vista das crianças e, desta forma, romper com as visões epistemológicas autocêntricas. Diante do exposto, apresenta-se o problema que orienta a realização desse estudo: Que dizeres, aprenderes e fazeres das crianças atravessam o cotidiano escolar na Educação Infantil?

A partir desse conjunto de questionamentos organizamos os objetivos da nossa pesquisa, se constituindo como geral da pesquisa “Compreender os dizeres, aprenderes, fazeres da infância que atravessam o cotidiano escolar das crianças na Educação Infantil e os movimentos instaurados por elas”, objetivo que se desdobra em três objetivos específicos: Identificar modos expressivos da infância que as crianças potencializam e tecem no território escolar da educação infantil; Capturar os movimentos, gestos, acontecimentos dos processos de aprender-ensinar nas experiências cotidianas das crianças na escola; Analisar o dizer infantil sobre a escola, sobre a infância na escola, seus processos de aprender-ensinar desde suas próprias experiências que atravessam o cotidiano das crianças da educação infantil. Como hipótese consideramos que as crianças podem nos oferecer novas perspectivas em torno da infância e da educação infantil através de suas experiências, movimentos e invenções. A pesquisa será realizada na cidade de Toritama, no agreste de Pernambuco.

Para se compreender as noções que habitam a concepção de infância hoje na escola entendemos a necessidade de buscar perceber o lugar que é dado a esta infância na escola e nas suas práticas. Se faz urgente a necessidade de inventarmos outros modos para dizer a infância, sobretudo no contexto escolar, tendo em vista que mesmo caracterizada como espaço criado para a infância, a escola, por vezes acaba mantendo práticas e mecanismos que tendem à minimização da infância. Na educação infantil isso se expressa de diversas formas: na inexistência de um espaço que atenda as dimensões que refletem

as particularidades da infância; nas rotinas rotineiras; na ausência do brincar; nas práticas que estão marcadamente pautadas em uma cultura escolarizante e conteudista; na falta de escuta das vozes da criança, entre outras formas pelas quais a escola acaba por supervalorizar o processo de escolarização desde a educação infantil. No entanto, a escola é também e pode ser contexto de experiência de potencialidade da criança que possibilita a infância o gesto de suspender, suspender o tempo habitual, corriqueiro e oportuniza muitas vezes o tempo da interação, do brincar, do aprender, do pensar, do perguntar, o tempo de uma atenção mais cuidadosa ao mundo e o tempo da reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Para atender aos objetivos adotamos uma metodologia qualitativa de inspiração cartográfica, considerando que a cartografia consiste em uma metodologia que se propõe ao diálogo entre narrativas na constituição da realidade, se atentando para as diferentes visões e a construção coletiva dos significados.

O interesse pela temática se deu por meio do contato com a mesma por meio das disciplinas Educação Infantil e Estágio supervisionado 1, com foco na educação infantil e na experiência PIBIC, que despertou o questionamento a respeito da experiência educativa da infância, auxiliando na compreensão da realidade através das vozes, gestos e aprenderes da infância, tradicionalmente silenciados.

Como relevância profissional da pesquisa considero sua importância para a minha formação enquanto pedagogo, profissional que lida com a aprendizagem e assim com a infância presente no ser humano não apenas como um aspecto temporal ou uma fase da vida, mas algo que o processo educativo deve buscar manter vivo.

Como relevância acadêmica nossa pesquisa visa contribuir teoricamente para a área da educação através da compreensão dessa realidade presente nas vozes, gestos e aprenderes das crianças, tradicionalmente silenciados, reconhecendo a importância dessas visões na constituição de quadros interpretativos acerca da escola e da infância.

Para iniciar o nosso percurso de pesquisa apresentamos inicialmente as nossas categorias teóricas de: Infância e temporalidade; Infância e Educação Infantil e Infância e Escola, nos quais são abordados esses tópicos a partir das concepções dos teóricos estudado. Em seguida apresentamos a perspectiva e o percurso metodológico adotado durante a pesquisa.

2 INFÂNCIA E TEMPORALIDADE

A infância é pensada e discutida por muitos autores, se constituindo como território em disputa, visto sobre diferentes perspectivas. Pensando sobre as diferentes formas de compreender a infância Tebet (2018) a entende como um território em disputa, considerando as transformações relativas as formas de compreender a infância e a diversidade de abordagem relativas ao estudo das crianças e da infância, partindo da compreensão da infância como “um território conceitual que vem sendo construído de modos distintos no campo dos Estudos da Infância e que vem sendo disputado por pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas, que a definem de modos distintos[...]” (TEBET, 2018, p. 1008).

Nessa perspectiva a autora diferencia três conjuntos de estudo, envolvendo: estudos das crianças, o qual não se debruça sobre uma ideia de infância; os estudos da infância, que relacionam criança, infância e território; e estudos dos bebês, que em algumas perspectivas são excluídos do território da infância.

Tebet (2018) também apresenta cinco diferentes noções de infância, que perpassam o pensamento dos diferentes autores que estudam a infância. Inicialmente é apresentada a compreensão da infância enquanto uma etapa, que embasa os estudos focados nas crianças e seu desenvolvimento, se constituindo como base do pensamento de Piaget, que se foca no desenvolvimento humano.

Uma outra compreensão da infância apresentada por Tebet, consiste na compreensão da infância enquanto estrutura social, que tem como principal expoente o pesquisador dinamarquês Jens Qvortrup, que entende as crianças como parte integrante da sociedade e enfatiza a influência de aspectos macroeconômicos sobre a infância.

Uma terceira compreensão apresentada pela autora consiste na concepção da infância enquanto grupo geracional, que foca nas relações de poder, que se foca nas relações estabelecidas entre as crianças e o mundo, tendo como principais expoentes Alanen e Mayall.

Uma quarta concepção acerca da infância apresentada por Tebet consiste na compreensão da infância enquanto discurso, apresentada da perspectiva do construcionismo social, defendida por autores como James, Jenks e Prout, que se diferencia do historicismo, ao problematizar os discursos através dos quais a criança e a infância são concebidas, que constroem hierarquia e desigualdade.

Por fim Tebet apresenta a compreensão da infância enquanto experiência atemporal, relacionada a temporalidade aión, sendo considerada nessa perspectiva:

[...] a infância como experiência a-temporal, ligada ao aion, e também como experiência geográfica, relativa à dimensão (métrica) dos objetos, móveis, e das pessoas adultas em relação às crianças e aos bebês e ao modo como o seu tamanho implica um tipo de experiência espacial e relacional de natureza muito específica. (TEBET, 2018, p. 1022).

Portanto essa perspectiva compreende a infância enquanto experiência aiônica, não cronológica, entendendo a infância enquanto detentora da potencialidade do acontecimento.

Partindo das concepções de infância problematizadas por Tebet nesse trabalho nos movimentamos a partir do pensamento de Kohan (2010), que concebe a infância de perspectiva filosófica, tomando a infância enquanto uma condição da experiência vinculada uma temporalidade aiônica, como uma forma de estar no mundo, pensando que a infância enquanto associada não a idade mas a experiência de vida que se afirma.

Pensando a infância enquanto experiência Kohan (2010) reflete sobre o conceito devir-criança de Deleuze como uma experiência de infância que transcende a infância cronológica, sendo o devir-criança entendido como experiência relacionada ao acontecimento e à temporalidade aión sendo entendido como “[...] a infância como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história e se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados e totalizantes” (KOHAN, 2010, p. 94) estando ligado a um tempo de resistência e fuga do sistema dominante trazendo a instabilidade que permite a transformação ao abalar a estabilidade das coisas para permitir que sejam pensadas de outro modo. A temporalidade presente no devir-criança, também se constituiriam como diferente do tempo de movimento sequenciado, linear e numerável de chrónos, se constituindo como uma temporalidade aiônica como um tempo de acontecimento e intensidade, de acordo com Kohan (2010, p. 132): “a temporalidade do devir-criança é aiônica. Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo khrónos”, habitando, portanto, a temporalidade aiônica por irromper temporalidade sucessível de chrónos e tornar a infância presente mesmo distante da infância cronológica.

Nessa perspectiva de experiência Skliar (2018) enfatiza a potência criativa da infância, entendida enquanto potencialidade de reinvenção do mundo ao trazer em si a potência do acontecimento, do inusitado e da ressignificação presente no universo da infância entendido pelo autor como:

[...] esse mundo que inventa o que não foi descoberto, que nega passagem às bestas da guerra, que abre o idioma com sua voz suave e ali confessa seu inválido segredo, o que ama o canto de uma página, o que contempla sem dar explicações, o que não zomba do homem desprezado nem remove com erva daninha a ferida de um pássaro comum, o mundo da menina rechaçada por seus pais, o dos loucos cuja lucidez espanta. (SKLIAR, 2018, p. 248).

A infância é entendida nesse sentido enquanto potência de criação e ressignificação, discordando da visão da infância que a entende como falta em relação ao adulto ou como etapa. Também nessa perspectiva Kohan (2010) considera a infância não como uma etapa da vida humana, mas como uma forma específica de experiência de vida e de tempo, apresentando uma outra concepção de infância, bem como, admitindo uma outra concepção de tempo diferente do tempo sequencial e numerável (chrónos), identificado como o tempo da infância, denominado pelo termo grego aión, que designa um tempo para além da dimensão linear e numerável, trazendo essa concepção de tempo também uma forma diferente de ver as crianças e a infância, de acordo com Kennedy e Kohan:

Se uma lógica do tempo – a lógica de chrónos – se movimenta de acordo com o número, outra – a de aión – move o numerável para uma dimensão inumerável da existência. Em outras palavras [...], em relação ao tempo, uma criança é mais poderosa do que qualquer outro ser. Se em termos de chrónos uma criança está no início, em um primeiro, não desenvolvido estágio de ser, em termos de aión, não há ser mais realizado que uma criança. (KENNEDY; KOHAN, 2008, p.859)

Admitindo uma outra concepção de tempo o autor coloca também outra concepção de infância não como uma etapa, mas como uma experiência específica relacionada a uma força e vigor, afirmando que:

[...] se concordamos que uma criança é mais poderosa em termos de aión do que de chrónos, então uma experiência de tempo não-cronológica, aionica, emerge e, juntamente com um não-cronológico conceito de infância: de acordo com isso, então, a infância pode muito bem ser não apenas um período da vida, mas uma forma específica de experiência na vida. Em outras palavras, infância parece ser uma possibilidade, uma força, um vigor, uma intensidade, ao invés de um período de tempo. (KENNEDY; KOHAN, 2008, p. 859)

Dessa forma a infância como pensada por Kohan estaria ligada a uma experiência humana específica, muito mais do que a um período de tempo e indo além de uma etapa

da vida e do tempo cronológico. Pensando sobre essa infância que transcende o cronológico leva o autor a refletir sobre os modos de resistir ao esquecimento da infância, refletindo sobre o conceito de devir-criança de Gilles Deleuze, que se constitui como uma forma da presença da infância e definido como algo que “habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas” (KOHAN, 2010, p. 132) estando ligado a um tempo de resistência e fuga do sistema dominante trazendo a instabilidade que permite a transformação ao abalar a estabilidade das coisas para permitir que sejam pensadas de outro modo. A temporalidade presente no devir-criança, também se constituiriam como diferente do tempo de movimento sequenciado, linear e numerável de cronos, se constituindo como uma temporalidade aiônica como um tempo do acontecimento e da intensidade, de acordo com Kohan (2010, p. 132): “a temporalidade do devir-criança é aiônica. Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *khrónos*”, habitando, portanto, a temporalidade aiônica por irromper temporalidade sucessível de cronos e tornar a infância presente mesmo distante da infância cronológica.

Dessa mesma perspectiva Skliar (2018) pensa a infância enquanto uma experiência que rompe com a linearidade e racionalidade da perspectiva adulta, como uma experiência outra dotada de uma diferente visão sobre o mundo, se voltando para aspectos despercebidos pela ou desvalorizados pela lógica dominante, como afirma o autor ao refletir sobre a experiência infantil presente na poesia de Manoel de Barros:

O mundo do pobre diabo, o da estrela apagada, de tudo aquilo que verdadeiramente importa e que não tem espessura nem relevância alguma; a repetição da água até se tornar em outra coisa ou sua chegada ao oceano, o jogo sem prêmios nem castigos, o dependurar-se de uma trepadeira em uma parede amarela. Enfim: todas aquelas coisas que não têm nome e que, como dizia o poeta brasileiro, são aquelas mais pronunciadas pela infância. (Skliar, 2018, p. 248).

A infância entendida conforme essa outra perspectiva se constitui enquanto uma infância sem idade viva na temporalidade aiôn, conforme Kohan (2020) o tempo da infância consiste em uma temporalidade aiônica, enquanto tempo do acontecer que traz uma experiência diferente do tempo cronológico, e portanto consiste em uma infância que atravessa sujeitos de diferentes idades, conforme a infância enquanto experiência coloca de com o pensamento de Barros, Munari e Abramowicz (2017, p. 122 *apud* Tebet, 2018, p. 1023)

A ideia da infância carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer

dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des idade. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar, ou não, os adultos.

Sendo a infância entendida pelos autores enquanto experiência de tempo da potência que ultrapassa a ideia infância como um aspecto que depende exclusivamente da idade dialogando com a ideia proposta por Kohan (2007) que coloca a existência de uma infância majoritária ligada a idade e ao tempo cronológico e uma infância minoritária, relacionada ao tempo aión como experiência e que independe da idade.

3 INÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a infância que habita também as crianças cronológicas, nos desloca ao encontro da educação que a elas é ofertada. Entendendo, que os discursos e imagens produzidos sobre a infância ao longo dos contextos históricos e sociais, incidem diretamente nos modos de funcionamento das políticas públicas, das escolas e do sistema educacional.

A discussão sobre educação das crianças e suas especificidades envolve questionamentos, assim como colocado por Almeida (2021) que pensa essas especificidades da educação e a da escola para a infância, como “o que pode”, “para que serve”, ou ainda “o que tornaria essa escola infantil” ou qual a própria concepção de escola e de infância está presente nos diferentes modelos educativos.

Considerando acerca da especificidade da educação infantil Abramowicz (2009) salienta a importância de uma educação que conceba a infância enquanto experiência, o que consiste, de acordo com a autora, em enxergar o momento da aula enquanto um *espaço-tempo* de criação, se tratando, portanto, de uma proposta educativa que reconhece a infância enquanto potência.

Refletindo sobre a importância da infância enquanto experiência e da vivência dessa experiência para as crianças Kohan (2010) com base na leitura de Lyotard faz uma crítica a escola contemporânea por considerá-la como não aberta a permitir que as crianças vivam o tempo infantil sendo que dessa forma a instituição que poderia preservar a infância em sua insegurança e perguntas sem respostas se fecha para o tempo aiônico da infância, se ancorando no tempo chrónos, de acordo com Kohan:

As crianças não vivem tempos de infância na escola. Nessa instituição, é o reino absoluto de khrónos: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido pela sucessão monocórdia de movimentos idênticos, indiferenciados: khrónos. Não há condições para uma experiência aiônica – e não apenas cronológica – do tempo escolar. Nada resta para aión na escola. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (kairós!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. (KOHAN, 2010, p. 135)

De acordo com o autor esse modelo escolar ao se fechar para o tempo infantil se fecha também para a infância, sendo pautada pelo tempo em perspectiva apenas cronológica, que consiste em uma visão do tempo como sequência, que reflete também na concepção de infância. O sistema escolar, nessa perspectiva, não tem condições de preservar a infância, acabando por fugir a essa finalidade e atendendo a função de

esquecimento da infância para a preparação para a vida de acordo com os parâmetros dominantes, dificultando que a infância seja de fato vivenciada. Dessa forma a escola atenderia a função de tornar adultos os sujeitos infantes atendidos pela mesma, e sendo a infância na perspectiva desse modelo escolar apenas uma etapa a ser superada.

Abramowicz (2009) salienta que um modelo educativo não se constitui enquanto neutro, estando sempre vinculado a um projeto de nação para o qual se pretende formar e a um processo de construção de identidade, assim como afirma a autora:

A educação esteve embutida no projeto de nação e, desde o século dezoito, veicula uma ordem civilizatória que, quando não ignora, bane, maldiz ou conjura a diferença. Naquele projeto, a educação prestou-se à construção do que fosse identitário, mediante, por exemplo, a afirmação de noções sedentárias como povo, raça ou território. (ABRAMOWICZ, 2009, pp. 181, 182)

Esse modelo de escola padronizadora implementado tradicionalmente, numa perspectiva utilitarista se fecha para uma experiência infantil, pois tenta capturar àqueles que fogem a esse padrão, limitando a infância como apenas etapa a ser superada para o crescimento e a vida adulta e produtiva.

Nessa perspectiva Monsore e Aquino (2018) observa que se mantem nas políticas educacionais uma noção de que cada etapa da educação consiste em uma preparação para uma fase posterior, se afastando da noção de experiência e entendendo a educação e a infância apenas como etapas e não experiência, que conforme pensada por Larrosa (2002, p. 24) consiste em: “aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Os *espaços-tempos* escolares, na maioria das vezes, são movidos pela temporalidade do *chrónos*, cuja imagem de uma linha sucessiva busca incessantemente conectar em seus pontos o controle a partir dos calendários, cronogramas, planejamentos, rotinas diárias, onde há cada vez menos tempo para a experiência, já que a experiência requer uma outra relação com o tempo.

O Kohan (2010) defende um tipo diferente de escola mais centrada na pergunta como uma forma de questionamento da realidade que traz a potencialidade da transformação, referida como uma escola que precisamos inventar, que é definida como “a escola que se faz (ou não) quando se entra numa escola ou numa universidade ou em qualquer outro lugar em nome da educação; a escola como uma certa forma de colocar o mundo em questão e perguntar por que ele está sendo da forma que está sendo e de que outras formas ele poderia ser” (KOHAN, 2020, p. 5). Esse pensamento enxerga a escola

no seu sentido de tempo livre, um tempo em que os escolares são retirados da vida produtiva para pensar e refletir, afirmando a possibilidade de uma outra escola, um modelo de escola diferente do modelo comprometido com a ideologia dominante, sendo, portanto, um modelo que permita a expressão infantil do questionamento e da pergunta, uma pedagogia e educação da pergunta, que leve a pensar.

Saturno (2018) também enfatiza a importância da abertura para a experiência da infância pelas crianças, postulando que: “Aprendemos que o riso compõe a infância, portanto, a Educação Infantil deve procurar estabelecer combinações com o prazer, isso do espaço até as aulas. Tudo deve obter o toque lúdico” (SATURNO, 2018, p. 111), sendo pensada a importância da ludicidade como forma de propiciar momentos de prazer por meio da experiencição da infância, para além da sua utilidade enquanto recurso didático.

Quando nos movemos nessa direção de pensamento somos colocados diante de diferentes questionamentos e contradições relativos ao sentido atribuído à escola, nessa perspectiva Masschelein e Simon (2014) questionam o sentido construído em torno da escola enquanto instituição formadora construída pela sociedade para introduzir as crianças ao mundo, que se tornou comum na sociedade contemporânea.

Os autores, nos propõe pensar uma escola outra, partindo de uma destituição de nossas verdades, para ir ao encontro desse escolar que se desloca em outra temporalidade. A palavra escola remete ao sentido do termo grego *skholé* que é entendido como tempo livre, separado do mundo produtivo representando se diferenciando do sentido de escola construído na contemporaneidade como preparação para a sociedade, representando, portanto, um *espaço-tempo* de suspensão, de acordo com Masschelein e Simon (2014, p. 17):

[...] o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo.

A escola nessa perspectiva representa uma forma de democratização da sociedade ao permitir uma possibilidade de tempo livre a sujeitos tradicionalmente excluídos desse direito, representando uma forma de redução das desigualdades. Kohan (2020) enfatiza a importância da escola como uma instituição que permite liberar o tempo do seu uso produtivo, nesse sentido permitindo a vivência da experiência infantil pelas crianças.

Alinhado a esse princípio democrático as escolas trazem em si também o cuidado com a infância, conforme observa Almeida (2021, p. 58) “ainda na idade média, [...] se

desenvolvem as scholas que ainda que destinadas a um pequeno número de clérigos, o sentimento de cuidado e proteção que surgira, fez com que essas scholas tivessem também essa função”, estando presente na origem da escola uma preocupação de cuidado e proteção da infância, pois assim como postula Marin- Diaz (2010 *apud* Almeida, 2021, p. 57) por traz das concepções de infância, criação e educação:

[...] ocultam-se ideias de que o sujeito humano não consegue por si só desenvolver suas potências e necessita de apoio para sua proteção, alimentação, ideia que serve de base para justificar, que se perpetua ao longo da história e assinala até a modernidade, a necessidade de que todos os sujeitos vivenciem processos educativos.

Sendo entendida nessa concepção a importância e a necessidade dos espaços destinados à educação das crianças como forma de auxiliá-las no alcance de suas potencialidades através da educação.

Enfatizando a potencialidade da escola às ideias desses autores se contrapõem ao modelo de escola dominado pelo tempo cronológico e por um controle exercido sobre as crianças que limita a vivência da infância, representando uma alternativa ao modelo dominante, trazendo a escola em si, como uma instituição criada e vivenciada por seres humanos, a possibilidade, a contradição e a multiplicidade, Almeida (2021) considera que como uma instituição que não necessariamente serve ao disciplinamento e controle, podendo que se constituir como instituição que acolhe a infância e possibilita a vivência da experiência da infância, de acordo com a autora:

[...] a Escola através de seus modelos de sala de aula, suas paredes, dos seus currículos, de seus instrumentos de avaliação, suas rotinas, dos professores e demais profissionais pode muitas vezes aprisionar, distanciar, silenciar, confinar, conformar, mas pode também e assim o faz, virar-se de ponta cabeça, tornar-se espaço de acolhimento, descoberta, palavra compartilhada, de múltiplas existências e gestos e não podemos duvidar dessas possibilidades, da sua potência. (ALMEIDA, 2021, p. 56)

A escola então se constitui como campo no qual existem diferentes concepções e visões, bem como a infância, que não se restringe a um aspecto cronológico, havendo a possibilidade de pensar uma infância outra não restrita a uma etapa da vida que antecede à vida adulta. Abramowicz (2009) também reconhece diferentes nuances em relação à escola e à educação das crianças, que não se constitui apenas em disciplina e correção, envolvendo também o acolhimento da infância.

Nesse sentido de acolhimento da infância e possibilidade da sua vivência enquanto experiência Kohan (2020) defende a importância da educação manter vivo o tempo da infância, o que conforme o autor nessa perspectiva teria uma importância vital por

permitir um impulso criativo e transformador necessário para que a educação possa ocorrer, consistindo justamente esse aspecto como uma forma de romper com a visão da escola e educação em uma perspectiva de enquadramento e disciplinamento, ao permitir por meio da experiência da infância em sua criatividade, possibilidade e potência, uma vivência outra, que escapa aos padrões hegemônicos pré-estabelecidos.

4 INFÂNCIA E ESCOLA

Considerando pensar a escola Kohan (2010) faz uma crítica à forma como a escola tradicionalmente se organizou, a considerando fechada em relação à possibilidade de vivência da infância pelas crianças, criticando, assim, o modo de ver a infância considerando apenas o tempo cronológico, defendendo um modelo diferente de escola, centrado na pergunta, considerando o autor a escola como forma de colocar o mundo em questão.

Tendo em conta os questionamentos e contradições em torno da escola Masschelein e Simon (2014) tecem considerações em torno dos sentidos construídos em torno da escola, remetendo a escola ao termo grego *skholé*, que lhe deu origem, como um tempo livre e separado do tempo cotidiano da atividade produtiva. Pensar a escola para Masschelein e Simon (2014) implica uma suspensão e profanação em relação a ordem vigente, uma vez que, nessa concepção, a escola se constitui como um espaço que possibilita a democratização do tempo livre a sujeitos tradicionalmente excluídos desse direito, se diferenciando dessa forma as experiências vivenciadas da vida fora da escola, sendo enfatizada assim pelos autores a potencialidade da escola para a construção de novos sentidos em torno dos diferentes objetos e conhecimentos.

Manter vivo o tempo da infância, nessa perspectiva teria uma importância vital por permitir um impulso criativo e transformador necessário para que a educação possa ocorrer, se constituindo como forma de alteridade a ideologia dominante que permite ressignificação e a criação do novo como afirma Kohan (2010, p. 8) “Justamente, a infância é um dos nomes da alteridade.”, enfatizando essa potência da infância como um outro diferente que oferece um contraponto a visão hegemônica trazendo o questionamento e se aproximando da filosofia e dessa forma oferece a possibilidade de transformação e renovação.

Masschelein e Simon sinalizam também para a dimensão da escola enquanto campo que possibilita a igualdade se contrapondo à pesquisas que apontam para uma função de reprodução das desigualdades sociais, de acordo com os autores:

[...] a alegação de que a escola reproduz as desigualdades sociais perverte e deturpa o conceito de escola como tal. Na verdade, talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola. É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação – que, em todas as culturas e contextos, tem sido radicado na escola desde a sua invenção – é nutrido. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 42).

De acordo com os autores a escola traz em si a dimensão da igualdade por sua potencialidade de interromper a influência de diferentes agentes sociais em relação aos sujeitos em formação, trazendo a possibilidade de mudança e subversão das determinações sociais através dos aspectos de suspensão e profanação presentes na escola, que retiram os sujeitos e objetos do seu lugar convencional, estando a escola na visão dos autores sempre relacionada à experiência de potencialidade.

Com relação à suspensão Masschelein e Simons entendem que “O que a escola faz é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para trás” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 20) se constituindo dessa forma em como um *espaço-tempo* de experiências outras, no qual é criado um contexto diferente do comumente vivenciado.

Masschelein e Simons (2014) consideram também uma suspensão semelhante em relação ao trabalho do professor e aos assuntos estudados na escola, uma vez que os mesmos se constituem enquanto ocupantes de um lugar a parte da sociedade por estarem em separado do trabalho produtivo propriamente dito, portanto, se relacionando ao tempo e dimensão específicos da escola.

Essa especificidade da escola de retirada de um lugar comum para um espaço propriamente escolar remete ao conceito de profanação trazido pelos autores e referido à matéria escolar, sendo entendido que:

A matéria de estudo tem precisamente esse caráter profano; o conhecimento e as habilidades são efetivamente suspensos dos caminhos em que a geração mais velha cuidou de colocá-los em uso em tempo produtivo, mas essa matéria ainda não foi apropriada pelos representantes da geração mais jovem. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 25)

Portanto conceito de profanação se relaciona a retirada do conhecimento do seu lugar tradicional para ser assimilado pelo espaço escolar e torná-lo acessível aos discentes.

Masschelein e Simons também relacionam o conceito de profanação com a dimensão pública da escola, sendo a profanação também entendida como tornar o conhecimento acessível, retirando-o de seu lugar sagrado, no qual o mesmo é restrito a uma elite, e reconhecendo-o enquanto direito universal. Masschelein e Simons atribuem, portanto, à característica de coisa pública o caráter de profanação, afirmando que “O importante [...] é que são precisamente essas coisas públicas – as quais, por serem públicas, estão, portanto, disponíveis para uso livre e novo – que proporcionam à geração

mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como uma nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 25). Essa perspectiva, portanto, abre a possibilidade de criação de sentidos em relação aos diferentes objetos, ao separá-los do seu uso tradicional.

Kohan remete a ideia de suspensão da desigualdade apontada por Masschelein e Simons enfatizando a importância dessa interrupção para uma educação emancipadora e transformadora, afirmando que essa interrupção exige uma relação dialógica em que docente e discente se façam igualmente participantes, de acordo com Kohan (2020, p. 103):

El principio de igualdad significa, por un lado, que, en la relación pedagógica, las desigualdades que operan fuera de ella están suspendidas o interrumpidas (Masschelein y Simons, 2014). La relación pedagógica se puede dar en un marco institucional o fuera de él, en un plano informal, pero la suspensión de las desigualdades es exigencia de una política apropiada para la educación, sea cual fuere el marco en que ella acontece. Eso significa que, si quien enseña y quien aprende no se posicionan como iguales en tanto participantes de esa relación de enseñanza y aprendizaje, la fuerza política de su práctica educativa se ve significativamente afectada.

O aspecto de igualdade da escola se constitui como uma exigência para que a escola seja efetivamente pública, havendo na perspectiva do autor a necessidade da igualdade e do acolhimento para que a escola seja pública, no sentido de ser de fato aberta a todos.

Igualdade nessa perspectiva é entendida não como ausência de diferenças pois de acordo com Kohan (2021) a igualdade se opõe às desigualdades, não a diferença, sendo a diferença um aspecto que se manifesta apenas entre iguais o que permite que as diferenças possam dialogar entre si sem que haja sobreposição ou opressão, o que caracteriza as desigualdades.

Masschelein e Simons (2014) também coloca como aspecto dessa igualdade presente na escola a necessidade do pressuposto de igualdade, o que consiste no reconhecimento de todos os estudantes como igualmente capacitados para o estudo e o aprendizado, sendo entendido que

[...] a escola e o professor que visam manter as mentes dos alunos no início da aula partem do pressuposto de que todos os alunos têm igual capacidade. Nesse pressuposto, a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna um “bem público” e, conseqüentemente, coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 44)

Nessa perspectiva a dimensão da igualdade é também reconhecida como necessária para uma educação efetivamente pública se contrapondo a um modelo educacional excludente que por se centrar nas desigualdades nega a igualdade de potencialidade para a educação e o aprendizado, o que é entendido pelos autores como uma forma de negar o direito à educação.

Esses encontros provocam o pensamento e nos levam à outras formas de olhar a escola, não para acusá-la, mas para perceber outras linhas que a atravessam, como potência para pensar o mundo, os cotidianos, a Educação Infantil e a forma escolar que resiste junto à infância a todas as tentativas de desmanche, ataques, capturas e reformas.

5 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa adotamos uma metodologia qualitativa de inspiração cartográfica nos detendo nos dizeres infantis sobre a escola, considerando como colocado por Silva (2014) e Passos e Barros (2009) a cartografia como uma metodologia que respeita as narrativas. Por isso esse trabalho se constitui como uma reflexão em conjunto com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos pensantes e autônomos, buscando compreender a sua visão sobre infância, educação e escola uma vez que: “[...] a realidade é resultante de modos de ver e de dizer produzidos num determinado momento histórico” (FOUCAULT, 1979 *apud* ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, p. 95), sendo portando, o resultado da soma de diferentes, assim como propõem Escossia e Tedesco (2009), um coletivo de forças no qual as diferentes visões se entrelaçam, constituindo a realidade.

De acordo com Kastrup (2009, p. 32) a cartografia: “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto.”, consistindo, portanto, em uma metodologia dialógica que envolve o acompanhamento de um processo no seu acontecer, o que no caso da nossa pesquisa consiste na vivência do cotidiano escolar pela infância, focando na sua experiência da infância e de escola. De acordo com Barros e Kastrup (2009, p 56):

Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial

Sendo entendido, portanto, que essa perspectiva metodológica é entendida enquanto acompanhamento de um processo contínuo, ainda em curso quando o pesquisador se insere, o que se diferencia do entendimento das autoras, da observação de um objeto na ciência moderna, por romper com uma visão fragmentada do fenômeno estudado, uma vez que, conforme Barros e Kastrup (2009, p. 59): “[...] o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes”, sendo o processo de uma pesquisa cartográfica uma construção contínua na qual o processo acompanhado e vivenciado se inter-relaciona com o todo do andamento da pesquisa.

O pesquisar com os cotidianos, envolve um exercício de pesquisa que segundo Lourenço (2013) “está para além de traçar estratégias de ações, visto que esse é um

território que pulsa possibilidades, imprevisibilidades e agenciamentos” (ibid., p. 56). Para tanto, inspiramo-nos no exercício da cartografia por nos oportunizar acompanhar as possibilidades, os tempos, os gestos, dizeres, fazeres e as invencionices produzidos pelas crianças e as infâncias no *espaçotempo* da educação infantil.

Falar em cartografia é falar em micropolíticas. Rolnik (1989), a partir de seus encontros com Deleuze, nos explica que enquanto a macropolítica diz respeito a mapas que só cobrem o que é visível e captável a olho nu, que unificam e totalizam, a micropolítica diz respeito a intensidades, devires, lista de afetos, multiplicidade enquanto rizoma, movimentos invisíveis e imprevisíveis (ibid., p. 60-62).

A pesquisa em tela, de enfoque cartográfico, será desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil da Região do Agreste. E é nesse exercício cartográfico, que nos colocamos diante da potência da infância e todos os movimentos por ela produzidos no território escolar no *espaço-tempo* da educação infantil. De acordo com Rolnik (2007), a cartografia se faz, acompanhando movimentos, processos que são produzidos pela infância nos territórios curriculares da escola, além disso consistindo em um método no qual a pesquisa é desenvolvida coletivamente com a participação dos sujeitos participantes, pois assim como afirma Kastrup (2009, p. 32) na cartografia “[...] não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim”.

Os sujeitos da pesquisa serão as crianças de 4 e 5 anos de uma escola da Rede Pública Municipal na Região do Agreste. Como procedimento inicial para produção de dados, utilizaremos e adotaremos observação das rotinas, registros escritos, fotográficos, filmagens e roda de conversações com as crianças de 4 e 5 anos de uma instituição pública de educação infantil.

Para a compreensão conceitual foi feita pesquisa bibliográfica acerca das temáticas de infância escola e educação infantil, nos escritos de autores que trabalham essas temáticas, com ênfase nos textos do professor e pesquisador Walter Omar Kohan. De acordo com Gil (2008) fornece uma ampla gama de dados acerca de fenômenos, mais ampla do que se poderia pesquisa e diretamente, assim sendo fundamental à estruturação da pesquisa.

Como procedimentos de produção dos dados, utilizaremos e adotaremos a observação das rotinas escolares das crianças e rodas de conversa com crianças, registros escritos e fotográficos, além de filmagem de rodas de conversa que realizaremos com crianças com idades entre 4 e 5 anos.

6 COMPOSIÇÃO COLETIVA DOS DADOS COM AS CRIANÇAS, SEUS DIZERES, APRENDERES, FAZERES E EXPERIÊNCIAS

6.1 MODOS EXPRESSIVOS DA INFÂNCIA

Durante as observações realizadas durante a pesquisa foi possível perceber modos expressivos da infância que as crianças potencializam e tecem dentro do contexto escolar ao criar significados e gestos dentro das vivências presentes no seu cotidiano. Esses modos expressivos são tecidos pelas crianças por meio da imaginação e criatividade, conforme foi visto em algumas ocasiões, como durante a festinha de carnaval, na qual as crianças brincaram e usaram fantasias

“Tia eu vim de Homem-Aranha!” disse uma das crianças.

“Eu vi, você veio de Homem-Aranha” respondeu a professora.

“Eu vim de Mulher-Maravilha” disse outra das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Skliar (2018) entende que a infância cria significados outros que fogem à lógica adulta em um movimento de criação, comparando a infância a poesia, conforme é apresentada por Manoel de Barros, que se interessa por elementos que fogem à lógica adulta:

Lemos nele a devoção que têm pelas tumbas as borboletas de manchas vermelhas, o lado da noite que primeiro se umedece, o modo como as violetas preparam o dia para morrer mais tarde, o esplendor da manhã que não se pode abrir com nenhuma faca e que tudo aquilo que não conduz a nada, isso mesmo, é o que serve para a poesia. (SKLIAR, 2018, p. 249)

Assim como ocorre com o poeta as crianças também criam, por meio das suas interações e vivências, significados e modos de expressão que por vezes escapam aos adultos.

O que se verifica é que as crianças se utilizam do elemento lúdico da fantasia e da brincadeira como forma de interação ativa dentro do cotidiano na escola, criando significados sobre elas e sendo criados *espaço-tempos* de interação lúdicas entre as crianças e os seus professores como ocorreu nesse dia.

[...] as professoras e professores levaram suas turmas ao pátio da escola onde foi realizada uma atividade com dança em que os professores e suas turmas dançaram juntos acompanhados por músicas, brincando em conjunto com as crianças, além de serem tiradas fotos das crianças com suas fantasias e serem gravados vídeos da dança. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Nessa situação específica foi criado um *espaço-tempo* de interação das professoras com as crianças criando junto com elas modos expressivos da infância dentro da escola como um espaço de encontro do adulto com a infância, semelhante ao conceito de devir-criança, que é pensado por Kohan (2010) como encontro e diálogo entre criança e adulto e como a infância em linhas de fuga, que vai além do tempo cronológico se aproximando do tempo aiônico, de acordo com Kohan (2010) “[...] o devir, aión, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso o devir é sempre minoritário”, se referindo o devir-criança a ideia de infância minoritária pensada por Kohan como uma infância sem idade.

Durante as observações também ocorreram outras formas de expressão das crianças por meio do lúdico e da brincadeira

[...] foi feita uma atividade em que foi distribuída para as crianças a figura de um elefante para que as crianças pudessem colar os olhos e presas do elefante e escrever nele a letra “e”, passando a professora pelas bancas para fazer essa atividade com as crianças. Enquanto esperavam para fazer a atividade as crianças brincavam com os colegas utilizando os objetos que estavam na mesa como borrachas e lápis.

[...]

Ao voltar para a sala houve o horário para o lanche e em seguida foi colocada para as crianças uma música que falava sobre o elefante, enquanto elas sopravam o canudo no qual estava colada a figura do elefante, imitavam o elefante com sua tromba. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Nessa ocasião as crianças participaram de uma atividade na qual foi confeccionada uma figura em conjunto, sendo utilizada como elemento lúdico uma música para que as crianças interagissem com esses elementos, de acordo com Saturno (2018) a ludicidade se constitui como um aspecto importante na Educação das crianças, fazendo o riso e a brincadeira parte das expressões da infância.

É interessante notar que na situação descrita as crianças não apenas participavam da atividade, mas também criavam e inventavam formas de brincar entre si explorando os elementos que tinham a disposição, como os objetos que estavam em suas mesas, imaginando e criando entre si modos expressivos para além do que é direcionado pelo adulto, Kohan (2010) na sua leitura de Lyotard relaciona a infância e o nascimento à novidade e a criatividade, sendo entendido que algo novo é trazido com a infância uma potência criativa.

Em outras ocasiões foram criadas dinâmicas em que era utilizado o lúdico para construir e interagir junto com as crianças e as mesmas brincavam livremente nessas ocasiões de forma semelhante:

Depois disso a professora realizou uma segunda atividade em que realizou junto das crianças, utilizando balões, a confecção do pintinho amarelinho ao distribuir os balões e passar de mesa em mesa para que as crianças colassem os pés e bico do pintinho. As crianças brincavam entre si com o pintinho feito com os balões enquanto a atividade era terminada e após isso foi apresentada a música do pintinho amarelinho para as crianças, que dançaram junto com os balões. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Nesse caso foi realizada uma atividade semelhante à descrita anteriormente no qual foi utilizado o elemento lúdico para que as crianças pudessem se expressar, mostrando uma abertura para brincar junto com as crianças e vivenciar a infância junto com as mesmas como parte da experiência escolar e dos aprenderes.

Durante as observações realizadas com a turma a música e a dança como expressões lúdicas também se fizeram bastante presentes e significativas durante o cotidiano vivenciado pelas crianças

Depois dessa atividade as crianças foram chamadas a frente e foi colocada uma música que falava sobre árvore para que as crianças dançassem, acompanhando a professora.

[...]

No início da aula a professora apresentou a música da dona aranha utilizando caixas de som enquanto era acompanhada pelas crianças que também cantavam, dançavam e batiam palmas enquanto a música era tocada. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Durante essas vivências chamava atenção a naturalidade como essas atividades eram desenvolvidas pelas crianças como uma linguagem naturalmente incorporada, enquanto modos expressivos tecidos por elas nas suas experiências, de acordo com Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013, p. 17) “as linguagens das crianças configuram-se de um modo de ação no mundo que ocorre de diversas formas, corrompendo a ideia de que somente a partir do momento da aquisição da fala é que se começa a comunicar-se”, sendo entendidos os modos expressivos enquanto linguagem construída pelas crianças dentro dos processos que são experienciados, abrangendo expressões variadas que são construídas pelas crianças como exemplificado pelas experiências da turma com a música e a dança.

A música também é apontada pelas crianças durante o diálogo desenvolvido com a turma, como um dos elementos atrelados à infância e a presença da mesma na escola,

quando questionado às crianças o “por quê” de haver infância na escola, apontando para a importância e significado desse elemento na experiência de infância vivenciada pelas crianças.

Durante as observações foi bastante presente o aspecto do brincar livre e da experiência livre da infância, apresentado pelas crianças em diversos momentos, mostrando sua experiência infantil enquanto uma experiência livre, que escapa ao controle às determinações formais da organização da sala de aula.

Depois disso tocou a música do pintinho amarelinho e as crianças formaram uma fila e depois uma roda para pegar as fichas com seus nomes para escrever em uma atividade que foi distribuída. Enquanto escreviam seus nomes, algumas crianças também pararam para medir sua altura em uma reta numérica que foi colada no mural como parte de uma atividade anterior, algumas delas ficando na ponta dos pés para parecerem mais altas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Esse aspecto do brincar livre também é entendido como significativo nas falas das crianças durante o momento dos diálogos, sendo pensado por elas principalmente o horário do recreio quando se fala em brincadeira, apesar de o brincar também se fazer presente em outros momentos.

Nesse sentido Kohan (2010) entende que a infância traz em si uma intensidade que transcende o controle, linearidade e o aspecto cronológico, se relacionando ao tempo aiônico do devir-criança, que habita, perturbações e linhas de fuga, o autor entende que:

Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O devir-criança habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação. (KOHAN, 2010, p. 132)

Compartilhando uma concepção semelhante acerca da infância, Skliar (2012) também enfatiza o aspecto da intensidade e da temporalidade aiônica da infância entendendo que: “O tempo das crianças não é linear, principalmente para elas mesmas. Os gregos o chamavam de aion. A intensidade dessa vida, em cada uma de suas condições divergentes, não entra em uma história baseada no utilitarismo de ações realmente realizadas” (SKLIAR, 2012, p. 71). Esse aspecto da temporalidade infantil, portanto, se traduz pela intensidade presente na infância, trazendo em si o acontecimento e a experiência fora do tempo linear e escapando aos modos de enquadramento ou delimitação de fronteiras em relação a sua experiência.

Esse aspecto da intensidade da infância também se faz presente nas falas, nas quais é enfatizado o tempo do brincar livre, que aparece nos dizeres infantis enquanto um tempo significativo, sendo considerado o aspecto que torna mais longo o tempo disponibilizado para a brincadeira na escola.

Pesquisador: “Vocês acham que na escola tem muito tempo para brincar ou pouco?”

“Muito!” responderam as crianças.

Pesquisador: “Por que?”

Mulher-Maravilha: “Porque a gente vai pro recreio” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Nas falas o tempo de recreio, que consiste em um tempo do brincar livre é entendido pelas crianças como tempo de brincar na escola, sendo significativo para elas, uma vez que é entendido que lhes é dado muito tempo para brincar por ser ofertado o horário do recreio. Essas afirmações apontam para a importância do tempo livre na Educação das crianças, nessa perspectiva Masschelein e Simons (2014) enfatizam a importância do tempo livre para a Educação, considerando a herança histórica da escola enquanto lugar destinado ao tempo liberado, de acordo com os autores:

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas. Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 5).

É entendida então a importância de que a escola possa estar aberta ao tempo livre para a vivência da experiência infantil, enquanto um tempo dos dizeres aprenderes e fazeres da infância, dessa forma se constituindo o espaço tempo escolar enquanto *espaço-tempo* de vivência da experiência infantil, superando a concepção da escola enquanto local de controle e domesticação da infância e da experiência humana.

6.2 GESTOS DA INFÂNCIA

Um primeiro gesto que chamou bastante atenção durante o período das observações na turma foi o gesto de participação das crianças que buscavam sempre interagir e participar de tudo que era vivenciado no cotidiano da escola. Foi possível

perceber um pouco desses gestos durante as contações de história na qual as crianças ficavam atentas e interagiam com as figuras e nos diálogos tidos durante a narrativa:

“João morava com seu papai e sua mamãe” disse a professora enquanto contava a história.

“E também tinha uma vaquinha” disse uma das crianças
 “Subindo no pé de feijão o que João encontrou” disse a professora mostrando a figura.

“Uma casa” disseram as crianças.

“É uma casa mesmo?” perguntou a professora.

“Um castelo!” afirmaram as crianças.

“O gigante era bonzinho ou malvado” perguntou a professora.

“Malvado!” responderam as crianças

[...]

Depois de terminar a história as crianças vieram a frente para segurar as figuras enquanto a professora fotografava. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Nessas experiências as crianças interagiram e participaram junto com a docente, se constituindo essas experiências também como *espaço-tempos* de diálogo com a infância. As crianças interagiram durante a narrativa, principalmente quando se tratava de uma história conhecida, falando dos elementos da história que já conheciam, e também com as figuras que no final das contações eram dispostas para que as crianças pudessem manipulá-las, além de trazerem suas interpretações acerca dos elementos visuais, como figuras e ilustrações.

Almeida (2021) reflete sobre os gestos da infância, compreendendo-os a partir de sua leitura de Olarieta (2015) como aqueles que: “‘compartilham uma espécie de miudeza’, miudezas que se ocultam em meio aos grandes movimentos, as grandes cobranças, as grandes determinações.” (ALMEIDA, 2021, p. 116).

Durante o cotidiano vivenciado na sala de aula esse aspecto da participação também se faz presente por meio do envolvimento das crianças com as atividades.

Em seguida a professora falou que a partir daquele dia a turma iria fazer uma experiência plantando feijão em um algodão, sendo então distribuídos copos com algodão, sementes de feijão e copinhos com água para que cada grupo de crianças em sua mesa pudesse plantar as sementes conforme as instruções da docente. Em seguida a professora foi levar os copos com algodão para um canto no pátio com uma criança de cada grupo.

“Eu também queria” disse uma das crianças.

“Você vai quando for ver os feijões outro dia, hoje são eles, mas todos vão” explicou a professora.

[...]

Enquanto a professora preparava a atividade algumas crianças ainda fizeram o movimento de escrever o número cinco com o dedo indicador na mesa. Em seguida foi feito duas vezes o número 5 com giz no canto da sala e as crianças foram chamadas em duplas para andar sobre o número cinco. Depois foi colada a música do pintinho amarelinho e as crianças foram em fila e formaram uma roda para pegar as fichas com seus nomes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Durante as situações descritas as crianças demonstram esse envolvimento com as atividades, que se faz presente na sua disposição em participar, bem como o ato de algumas das crianças de copiar o gesto e na sua interação com a música. Dessa forma a experiência da infância atravessa também esse aspecto da vivência das crianças na escola relacionado aos conteúdos escolares e seus aprenderes no cotidiano da sala de aula, Kohan e Fernandes (2020, p. 7) entendem que: “[...] a infância é um acontecimento extracronológico, agita forças e intensidades, não formas dadas às formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou de gênese, a infância não é qualidade ou propriedade de um corpo”. A infância é entendida, nessa perspectiva, como um aspecto presente nas experiências, atravessando as vivências e se integrando às mesmas, não sendo reduzida a um momento separado ou uma fase da vida, mas acompanhando a experiência humana.

Nessa perspectiva se mostram as ações das crianças durante as observações, criando significados e *espaço-tempos* de vivência da infância dentro do cotidiano escolar através de pequenos gestos que, mesmo com sua miudeza, são significativos. Dessa maneira as crianças criavam formas de interagir entre si e com adultos como modo de participar do cotidiano vivenciado na escola.

“Olha professor ele tá olhando pra você” me disse uma das alunas falando da figura do peixinho “Olha ele tá olhando pra você” disse a mesma criança para um dos colegas

Nessa ocasião foi feita mais uma atividade em que era confeccionada uma figura junto com a turma e também as crianças por meio da brincadeira criam significados em torno da mesma à medida que interagem e brincam entre si e também com os adultos, se constituindo a brincadeira como um ato de criar sentido, ligado a filosofia, assim como afirma Kennedy e Kohan

[...] cada pessoa humana em uma certa maneira de pensar e falar é um filósofo e afirmar que, na medida que cada pessoa é um filósofo, ele ou ela é uma criança. Indo mais longe, ele ou ela voltou àquelas questões que são perguntadas com o corpo todo e que tem sede do jogo de construção e

reconstrução, e para quem o tempo é uma criança brincando, i.e divertidamente construindo e reconstruindo o mundo. (KENNEDY; KOHAN, 2008, p. 52)

Dessa forma por meio do jogo e da construção de perguntas se aproxima da filosofia como forma de ir além do que é dado, em busca de sentidos outros de forma inventiva, como o modo de participação vivenciado pelas crianças.

Durante as observações se notou que muitas das atividades eram realizadas de forma lúdica, o que contribuiu para o gesto de participação das crianças, muitas vezes explorando os elementos que as crianças podiam ver na própria sala de aula.

Depois do intervalo foi realizada uma dinâmica para trabalhar a cor azul, inicialmente foi pedido que as crianças pegassem seus lápis de cor e levantassem o lápis da cor solicitada, primeiro amarelo, depois vermelho e por fim azul. Foi pedido que encontrassem objetos azul na sala. As crianças levantaram-se das suas cadeiras e apontaram para um caixote azul, para uma das cortinas da sala e para algumas das figuras de letras e números que eram da cor azul. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Na situação descrita, as crianças participam da dinâmica que estava sendo desenvolvida, não só fazendo o que é proposto, como também indo além, não só apontando como se levantando para mostrar os objetos na sala e também tocá-los e manipulá-los. De acordo com Fernandes e Kohan (2020, p. 12): “manter viva a infância em nós, a que fomos e a que não pudemos ser, é uma forma de manter a nossa vida aberta à força transformadora e revolucionária da infância” sendo a infância entendida enquanto experiência, sem idade, aiônica, e relacionada à invenção e à transformação.

O gesto de brincar também se fez bastante presente durante as observações realizadas com a turma, bem como nas falas das crianças durante as roda de diálogo experienciada com as crianças da turma.

Vocês poderiam falar um pouco sobre o dia de vocês na escola e o que vocês fazem na escola?”

Homem de Ferro: “Brincar”

Mulher-Gato: “Brincar”

Mulher-Maravilha “Estudar.”

Hulk: “Brincar”

Mulher-Gato: “Brincar com meu amigo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Saturno (2018) considerando sua pesquisa considera que o brincar pode se constituir como um elemento que as crianças podem fazer emergir com seus, gestos, por vezes se fazendo uma resposta à comportamentos das crianças, sendo assim entendido

enquanto resposta a exigências da infância “a brincadeira consistia em uma resposta a determinados comportamentos das crianças. Era como se as crianças, em certos momentos, emitissem uma mensagem para as professoras com seus corpos, elas indicavam que estava na hora de ceder, solicitando prazer e riso.” (SATURNO, 2018, p. 124). Dessa forma o gesto de brincar se constitui enquanto um imperativo trazido pela infância, enquanto parte da sua experiência que a mesma faz emergir.

Elas brincavam com os colegas, algumas corriam mas também conversavam e brincavam explorando os elementos da sala como duas das meninas que colocavam suas sobrinhas em uma das cestas que ficavam em uma prateleira para velas escorregando e um grupo de crianças que observava o painel com as fotos da turma e falavam os nomes dos colegas que faltavam como se fizessem uma chamada.

Um grupo de crianças também bebiam água como uma forma de competição para ver quem conseguia beber mais rápido.

“Eu bebo mais rápido” disse uma das meninas.

“Quem tá bebendo tá brincando, quem não tá não tá brincando.” Disse outra das meninas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

A criatividade das crianças para criar brincadeiras de formas bem diversas, através dos gestos e movimentos que as mesmas tecem no seu cotidiano, nos convidam a pensar nas invenções. Essas composições emergiram nas invenções de diversas formas de brincar durante o tempo livre, se relacionando a uma experiência de tempo aiônico na qual não há determinações, se permitindo a criar, de acordo com Tebet (2018, p. 1023): “No território da infância como experiência, não é o ponto final do desenvolvimento infantil que importa e, sim, o trajeto, um fluxo de intensidade e de desejo que desterritorializa o território que se habita.”, nessa perspectiva a experiência de tempo aiônica da infância se permite a inventar, como retratado, através do brincar.

O gesto de criar e a inventividade acompanhou a experiência das crianças durante as observações realizadas com a turma dentro do cotidiano vivenciado na sala de aula as crianças criavam significados a partir das imagens e estímulos presentes no ambiente e nas atividades que as mesmas vivenciavam no seu cotidiano, a exemplo de quando as crianças atribuíam significados a formas durante as atividades.

Nesse dia inicialmente foi continuada a atividade que foi iniciada no dia anterior, em as crianças formariam o desenho do jardim fazendo a colagem na folha. Continuando a atividade as crianças iriam colar pedaço de macarrão parafuso para representar as pétalas das flores, enquanto eu e a professora passávamos a cola nas folhas onde as crianças deveriam colar

“É um sol” disse uma das crianças sobre a forma da cola em torno dos círculos.

“Parece um sol” disse outra das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Skliar (2018) considera a invenção como um elemento que nos faz chegar até a infância, sendo considerado enquanto um ato relacionado à experiencição da infância e como um ponto de contato com a infância que permite a aproximação em relação a mesma. Esse aspecto se aproxima da imaginação, que se faz presente de forma intensa na infância, se fazendo presente também na prática de aprender-ensinar desenvolvidas dentro da sala de aula.

Professora: “Hoje vocês vão fazer o suco do Hulk. Vocês conhecem o Hulk? Que cor ele é”

“Verde!” responderam as crianças.

Professora: “E que cor vocês acham que é o suco dele?”

Crianças: “Verde!”

Professora: “Depois de beber vocês vão ficar forte que nem o Hulk”

Então as crianças colocaram as frutas no liquidificador realizando essa atividade em conjunto com a professora para que em seguida o suco fosse servido para as crianças. Depois de beberem o suco algumas crianças observam os braços para ver os músculos e algumas das meninas levantavam suas mochilas para mostrar sua força.

“Eu sou mais forte.” Disse uma delas para sua colega enquanto levantava sua bolsa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

As crianças, segundo Almeida (2021) trazem em sua visão o olhar da imaginação e da inventividade, entendendo que as crianças e a infância emprestam esses olhares, se fazendo o aspecto do imaginar um aspecto integrante da experiência da infância e dos processos de criação de significados feitos pelas crianças, se integrando às atividades desenvolvidas por elas no espaço escolar e interagindo com o gesto de inventividade das mesmas.

6.3 DIZERES SOBRE A ESCOLA E SOBRE A INFÂNCIA

Durante o diálogo realizado com as crianças, assim como durante as observações elas mostraram uma imagem bastante positiva acerca da escola, justificada pela presença da brincadeira nas suas atividades cotidianas:

Pesquisador: “Vocês gostam da escola?”

Todos: “Sim!”

Pesquisador: “Por que vocês gostam da escola?”

Hulk: “Porque a escola é legal”

Super-Homem: “Porque nós brinca”, Hulk balançou a cabeça concordando.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Nessa visão a presença da brincadeira e da ludicidade se torna um elemento que torna a escola atrativa e positiva para as crianças, se constituindo também como uma forma de permitir a vivência do tempo da infância, ao permitir que as crianças tenham uma experiência infantil, Kohan (2020, p. 4) considera que: “[...] a infância não é apenas algo que educamos, mas algo que precisamos manter vivo para poder fazer escola com pessoas de qualquer idade.”, ressaltando a importância de manter viva a infância, que compreendida enquanto experiência e enquanto potência que se faz presente na essência humana.

Também se constitui como um dado significativo em relação à forma como a experiência escolar atravessa o cotidiano das crianças e a forma positiva como as mesmas veem a volta da escola à modalidade presencial, sendo afirmado pelas crianças que as mesmas olham positivamente para esse retorno

Eu: “Vocês ficaram fora da escola por um tempo por causa da pandemia. O que vocês acharam de voltar a escola? Vocês gostaram de voltar para a escola”

“Sim!” Responderam as crianças.

Eu: “Por que?”

Mulher-Gato: “Porque a escola é boa”

Capitão-América “A escola é boa” repetiu. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Durante o período em que o ensino ocorreu de forma remota o mesmo se deu a partir de apostilas que eram entregues para os pais dos alunos e devolvidas, sendo essa a forma que foi possível dentro da realidade das famílias no município, ocorrendo um afastamento em relação aos sujeitos que constituem a escola e uma limitação das ações e interações que seriam possíveis dentro de um modelo presencial de ensino. Durante o período remoto algumas ações foram desenvolvidas pela iniciativa de alguns professores para a realização de encontros online visando possibilitar um tempo para a brincadeira e para a infância, entretanto sempre houve limitações relacionadas ao acesso e a disponibilidade das famílias. Com relação a pandemia Kohan (2020) entende que a mesma ocasiona uma situação paradoxal, gerando uma interrupção e liberação do tempo produtivo, mas tirando a possibilidade de contato físico, de acordo com o autor:

Só se pode fazer escola nesse tempo infantil. Eis o paradoxo da pandemia: deu-nos um tempo, mas tirou-nos o espaço e os outros corpos. Deu-nos a possibilidade de nos fazer as perguntas, mas nos tirou os amigos e amigas com quem fazê-las, a insubstituível comunidade de sentido para conversar sobre o mundo compartilhado que essas perguntas abrem. (KOHAN, 2020, p. 4)

Dessa forma a medida que o cenário pandêmico flexibilizou a rigidez da organização do tempo cronológico trouxe também um limite à vivência da infância enquanto experiência ao limitar as crianças ao *espaço-tempo* doméstico e restringir suas relações com outros ambientes, e também os adultos e outras crianças, limitando seus fazeres, dizeres e experiências. Nessa perspectiva a volta ao modelo presencial representa a volta de todas essas experiências, além da volta do espaço físico da escola com as possibilidades que o mesmo oferece.

A escola se mostra importante para a experiência da infância das crianças participantes da pesquisa, sendo entendida por elas como *espaço-tempo* para o aprendizado e para o brincar

Pesquisador: “Vocês viram que a história fala um pouco sobre a escola e sobre as crianças na escola. Vocês poderiam falar um pouco sobre o dia de vocês na escola e o que vocês fazem na escola?”

Homem de Ferro: “Brincar”

Mulher-Gato: “Brincar”

Mulher-Maravilha “Estudar.”

Hulk: “Brincar”

Mulher-Gato: “Brincar com meu amigo” (DIÁRIO DE CAMPO 2022)

É entendida portanto a escola enquanto um *espaço-tempo* separado para possibilitar essas experiências, remetendo à ideia de suspensão entendida por Masschelein e Simons (2014, p. 8), que entendem que: “a escola deve suspender ou dissociar certos laços com a família dos alunos e o ambiente social, por um lado, e com a sociedade, por outro, a fim de apresentar o mundo aos alunos de uma maneira interessante e envolvente.”, sendo a suspensão entendida como um dos aspectos que caracteriza e torna possível *espaço-tempo* escolar e torna diferente do espaço doméstico e familiar.

Além disso é destacado por uma das crianças a importância da presença do outro e das interações estabelecidas pelas crianças, referido pelo brincar com o amigo, apontando para a importância da escola feita com corpos presentes (KOHAN, 2020)

sendo extremamente importante a educação em modelo presencial para possibilitar essas interações e trocas entre os sujeitos.

O espaço da escola também é referido pelas crianças como o local onde as mesmas mais brincam, mostrando a importância desse espaço para o brincar e para experiência da infância.

Eu: “Onde vocês mais brincam?”

Hulk: “No parque”

Mulher-Maravilha: “No parque”

Eu: “O lugar que vocês mais brincam é aqui na escola ou em outro lugar?”

Arlequina: “Na escola”

Thor: “Brinco no parque” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

O brincar pode ser entendido como forma de vivenciar um tempo e uma experiência infantil, diferenciadas do mundo adulto, aproximando-se de experiências mais infantis, Almeida (2021, p. 112) entende que: “Se pensarmos que um desses mundos se instauram através do brincar, podemos dizer que durante muitos momentos as crianças fogiam para outros tempos, tempos mais infantis, tempo de desobrigação.”, apresentando o brincar essa possibilidade de abrir novas experiências às crianças, sendo, portanto, conferido um papel importante à escola em relação à experiência da infância ao ser entendida como um *espaço-tempo* privilegiado para o brincar nos dizeres das crianças, sendo referida por elas como local onde mais têm essa experiência do brincar.

Durante a roda de diálogo a experiência do brincar aparece nas falas das crianças como um elemento bastante significativo em relação à experiência da infância, sendo entendido pelas crianças como elemento positivo dessa experiência da infância e como atividade própria da criança, assim como a atividade de estudar, que também é entendida nas falas como uma atividade da criança.

Eu: “Vocês gostam de ser crianças?”

“Sim!” responderam.

Eu: “Por que?”

Homem de Ferro: “Porque a gente brinca.”

Mulher-Maravilha: “Porque eu brinco com meu amiguinho”

Eu: “O que as crianças fazem?”

Hulk: “Brincar”

Eu: “O que mais?”

Mulher-Maravilha: “Estudar” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

De acordo com Saturno (2018, p. 124): “O brincar emerge como criação, como movimento. Uma necessidade para se sentir vivo. As crianças brincavam e quando brincavam resistiam a toda tentativa de controle, pois o brincar era independente das circunstâncias impostas”, se constituindo o brincar enquanto um elemento central para a experiência da infância das crianças, sendo um aspecto bastante significativo para as mesmas e por isso um tema recorrente nas suas falas.

Eu: “Vocês acham que existe infância na escola?”

Professora: “Infância é a fase da vida que vocês estão vivendo agora. Tem infância na escola?”

“Sim!” nos responderam.

Eu: “Por que?”

Thor: “Porque nós brinca”

Arlequina: “Porque tem música.”

Mulher-Maravilha: “Porque eu brinco com meu amiguinho.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

A presença da infância na escola se traduz pela presença de uma experiência infantil através do lúdico que representado pela brincadeira, pelas interações entre as crianças e pela música, também constituída enquanto uma linguagem significativa da experiência de infância vivenciada pelas crianças, de acordo com Gonçalves e Antônio (2007, p. 10):

Ao assistir e ouvir a uma produção audiovisual a criança pode estabelecer uma relação com aquilo que conhece e o que é novo para ela. [...] Nesse processo de aquisição de novas imagens, sons e novas palavras com a mediação visual e musical, há um ganho muito significativo no processo de aquisição da linguagem oral, pois é uma função primordial para o desenvolvimento da criança, já que além de promover aspectos relacionados à sociabilidade e comunicação, esse processo pode promover também o conhecimento de mundo.

Sendo, portanto, entendido que as crianças constroem significados pelo diálogo entre os novos conhecimentos e os conhecimentos no processo de construção de suas sociabilidades e interações. No caso das crianças que participaram da pesquisa, a música foi um elemento bastante presente, sendo um recurso lúdico utilizado em diversos momentos nas aulas, tornando-se familiar e próxima à experiência das crianças.

A potência desses dizeres relacionam a infância às experiências vivenciadas pela infância, que conforme é entendido pelas crianças representa a presença da infância, se aproximando da concepção da infância enquanto uma experiência que de acordo com Tebet (2018) entende a infância enquanto uma experiência atemporal, ligada a temporalidade aión e às relações criadas com os objetos e sujeitos dentro das especificidade dessa experiência. De acordo com essa concepção a infância se relaciona ao tempo aiônico enquanto tempo do acontecer, se referindo mas às experiências do que a idade cronológica, assim como as falas das crianças se referem a experiências mais do que a idade, sendo referidas por elas os acontecimentos que vivenciam na escola, o que aponta para a concepção de infância como um tempo sem idade.

Nessa mesma perspectiva Kohan (2004) fala que existe uma infância majoritária relacionada a idade e ao tempo cronológico, mas também infâncias minoritárias que se relacionam a outras temporalidades, entendendo o autor que além da infância majoritária “Existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias. Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 5), sendo compreendidas concepções de infância que se ligam à experiência e no movimento de criação e transformação, para além da infância cronológica.

7 CONCLUSÕES

Ao olhar para as experiências vivenciadas junto às crianças participantes da nossa pesquisa nos toca a potência da expressão da infância presente nessas experiências das crianças, que torna a infância um aspecto significativo nas suas experiências escolares, integrando o *espaço-tempo* da escola e suas práticas.

Nossa pesquisa se voltou para as experiências das crianças na Educação Infantil, seus dizeres, aprenderes, fazeres e suas invenções, se voltando para o que as vozes infantis e seus gestos podem nos dizer sobre a escola e sobre a própria infância, sendo esse um aspecto central no desenvolvimento da pesquisa, que se volta para as experiências e vozes das crianças, que tradicionalmente foram silenciadas.

Ao retornar a nossa questão inicial “Que dizeres, aprenderes e fazeres das crianças atravessam o cotidiano escolar na Educação Infantil?” observamos que a experiência das crianças na Educação Infantil cria modos de tornar a infância presente nesse *espaço-tempo* a partir dos gestos, falas e movimentos trazidos pelas crianças, fazendo da escola um lugar no qual se vivencia a infância, não ficando o espaço escolar restrito a domesticação ou superação da infância, sendo o *espaço-tempo* da escola atravessado pela ludicidade e pelos elementos de invenção e criação de significados trazidos pelas crianças como forma de fazer a infância presente nesse *espaço-tempo*.

Retomando os objetivos específicos da presente pesquisa com relação ao primeiro objetivo específico “Identificar modos expressivos da infância que as crianças potencializam e tecem no território escolar da educação infantil” se observou que são criados movimentos de expressão da infância pelas crianças através da ludicidade, dos seus gestos e invenções, trazendo elementos e potencializando as experiências vivenciadas dentro *espaço-tempo* da escola.

No que concerne ao segundo objetivo específico da pesquisa “Capturar os movimentos, gestos, acontecimentos dos processos de aprender-ensinar nas experiências cotidianas das crianças na escola” entendemos que os movimentos, gestos e acontecimentos instaurados pela infância se constituem enquanto modos de construção de significado acerca do espaço escolar e das suas experiências, enquanto modo de fazer a infância presente nesse *espaço-tempo*.

Com relação ao terceiro objetivo específico da pesquisa “Analisar o dizer infantil sobre a escola, sobre a infância na escola, seus processos de aprender-ensinar desde suas próprias experiências que atravessam o cotidiano das crianças da educação infantil”

observamos que o *espaço-tempo* escolar pode se constituir enquanto local onde é acolhida e vivenciada a infância, sendo local de estudar, mas também do brincar e da experiência infantil se constituindo a infância enquanto uma experiência.

Nas falas e gestos das crianças se revela essa forma de interação com a escola enquanto local onde se faz presente a sua experiência infantil, sendo relacionada ao conceito de suspensão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), enquanto *espaço-tempo* que propicia essa experiência ao se constituir enquanto espaço do brincar, do estudar e aprender.

A potência da infância se mostra bastante marcante nas experiências vivenciadas pelas crianças, criando significados e movimentos de interação e invenção através do brincar e da ludicidade, se relacionando à concepção de infância enquanto uma experiência, relacionada a temporalidade a *ión* e à intensidade dos processos vivenciados pelas crianças. Essas experiências vivenciadas durante o decorrer da pesquisa mostram a importância e a potência dos movimentos gestos e irrupções que as crianças e a infância fazem presentes no contexto escolar, no *espaço-tempo* da Educação Infantil, criando modos de fazer a infância presente no *espaço-tempo* da escola.

Além disso essas experiências mostram a importância dos encontros entre a infância, as crianças e a Educação Infantil, bem como entre a infância e o adulto dentro do contexto da Educação Infantil, permitindo pensar uma educação aberta à infância, em que a mesma esteja contemplada em seus dizeres, fazeres, aprenderes, experiências e a diversidade de movimentos trazida pela infância, possibilitando que a experiência da infância seja acolhida e vivenciada dentro do *espaço-tempo* da escola.

De modo geral a pesquisa permitiu tecer compreensões acerca da experiência infantil vivenciada pelas crianças dentro do contexto escolar, se constituindo como um caminho para amadurecimento na minha formação enquanto educador ao despertar o olhar de sensibilidade para as experiências vivenciadas pelas crianças e como estas atravessam o *espaço-tempo* escolar e as experiências formativas vivenciadas pelas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Infância em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ALMEIDA, J. S. **A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO ESPAÇOTEMPO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PENSANDO OUTROS INÍCIOS PARA A ESCOLA**. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.
- AQUINOR, E. C. G.; ARAUJO, E. A. **Lugar-Escola: espaços educativos**. In: Revista Mal-Estar e Subjetividade, Fortaleza, 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. S. **Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância**. In: RevistAleph, v. VII, n. 19, pp. 5-23, 2013.
- KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KENNEDY, D.; KOHAN, W. O. **Aión, Kairós and Chrónos: fragmentos de uma conversa interminável sobre infância, filosofia e educação**. In: KOHAN, W. O. **Childhood & Philosophy**, ISSN-e 1984-5987, Vol. 4, n. 8, pp. 5-22, 2008.
- KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. **Tempos da Infância: entre um poeta, um filósofo e um educador**. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 46, e236273, 2020.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Vida e Morte da Infância, Entre o Humano e o Inumano**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.
- _____. **Visões de Filosofia: Infância**. ALEA | Rio de Janeiro | vol. 17/2 | p. 216-226 | jul-dez 2015.
- _____. **Tempos de Pandemia e Necropolítica: ainda há tempo de infância?** Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía, Tiempos, saída 5, issn 0719-8310, 2020.
- _____. **Freire Mais do que Nunca: Uma bibliografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- _____. **Não há Verdade sem Alteridade**. A proposta do “Devir-criança da filosofia: infância e educação”. In: KOHAN, W. O. **Devir-Criança: infância da educação**. Belo Horizonte: Autentica, p. 07-13, 2010.
- _____. **Vida e Morte da Infância, Entre o Humano e o Inumano**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, an/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

LOURENÇO, S. G. **A FORÇA-INVENÇÃO DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDER-ENSINAR**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MASSCHELEIN, M.; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. 2. Ed: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MONSORES, L. H; AQUINO, L. M. L. **Concepções de infância e a educação das crianças da classe trabalhadora**: uma crítica benjaminiana ao projeto escola sem partido KOHAN, W. O. childhood & philosophy: Revista do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ) e do International Council for Philosophical Inquiry with children (ICPIC). – Vol. 14, n. 31 (2018) – Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. **PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, p. 17-31, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia Sedimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação da Liberdade, 1989.

SILVA, T. G. **Os aprenderes Docentes na Educação Infantil: um olhar cartográfico sobre o movimento tecido no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de São Bento do Uma-PE**. 2018, 195 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

_____. **infancias del lenguaje, infancias de la niñez, memorias de infancias**: después es demasiado tarde. childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 14, n. 30, pp. 245-260, maio-ago. 2018.

_____. **LA INFANCIA, LA NIÑEZ, LAS INTERRUPCIONES** Childhood & Philosophy, vol. 8, núm. 15, enero-junio, pp. 67-81 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil, 2012.

TEBET, G. G. C. **Territórios da Infância e o Lugar dos Bebês**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.23, n.3, p.1007-1030 set. / dez. 2018.