ESCOLA E INFÂNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
os dizeres, as temporalidades da infância e as forças que estruturam e habitam o território
escolar

Damarys Alexia de Lima Minervino¹

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles²

Resumo: Esta pesquisa teve como foco a infância e a escola, suas temporalidades, seus dizeres e as forças que estruturam e habitam o território escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi cartografar as ações, os gestos e os dizeres das crianças, considerando as experiências que surgem delas e da própria infância, permitindo explorar diferentes maneiras de entender e habitar o espaço educacional. O caminhar teórico incluiu autores como Almeida (2021), Gaivota (2018; 2024), Kohan (2010; 2014; 2015; 2017; 2020), Masschelein e Simons (2014), dentre outros autores. O estudo, de inspiração cartográfica, foi experienciado com crianças entre 6 e 9 anos (1º ano e 4º ano do Ensino Fundamental) em uma escola da rede municipal do agreste de Pernambuco, constituída como campo empírico. O processo de desenvolvimento da pesquisa foi realizado com e entre as crianças, observando suas expressões e instaurando reflexões sobre o território escolar nos Anos Iniciais do Fundamental. A pesquisa buscou problematizar as experiências das crianças com um olhar para o ‘invisível’ que se configura nas pequenas coisas que fogem da nossa atenção. O invisível só é percebido a partir do desenvolvimento de um olhar sensível, que foge do que estamos habituados a observar, promovendo uma visão da infância que se afasta da lógica de produtividade, das formas rígidas e das rotinas estabelecidas a partir de forças estruturantes, incentivando novas maneiras de vivenciar esses espaços. As múltiplas expressões das crianças, seus movimentos, dizeres e invenções, foram fontes de inspiração para pensar e compreender o território escolar dos Anos Iniciais do Fundamental.

Palavras-chave: Infância. Escola. Forças. Dizeres. Temporalidades da infância.

SCHOOL AND CHILDHOOD IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY

EDUCATION I: the sayings, temporalities of childhood and the forces that structure and
inhabit the school territory

Abstract: This research focused on childhood and school, their temporalities, their sayings, and the forces that structure and inhabit the school territory of the Early Years of Elementary School. The objective was to map the actions, gestures, and sayings of children, considering the experiences that arise from them and from childhood itself, allowing us to explore different ways of understanding and inhabiting the educational space. The theoretical path included authors such as Almeida (2021), Gaivota (2018; 2024), Kohan (2010; 2014; 2015; 2017; 2020), Masschelein and Simons (2014), among other authors. The study, inspired by cartography, was experienced with children between 6 and 9 years old (1st and 4th grades of Elementary School) in a municipal school in the agreste region of Pernambuco, constituted as an empirical field. The research development process was carried out with and among the children, observing their expressions and instigating reflections on the school environment in the Early Years of Elementary School. The research sought to problematize the children’s experiences by looking at the ‘invisible’ that is configured in the small things that escape our attention. The invisible is

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – CAA. E-mail: damarys.alexia@ufpe.br;

² Orientadora: Profa. Dra. na Universidade Federal de Pernambuco – CAA. E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br.

only perceived through the development of a sensitive perspective, which escapes what we are used to observing, promoting a vision of childhood that moves away from the logic of productivity, rigid forms and routines established by structuring forces, encouraging new ways of experiencing these spaces. The children's multiple expressions, their movements, sayings and inventions, were sources of inspiration for thinking about and understanding the school environment in the Early Years of Elementary School.

Keywords: Childhood. School. Forces. Sayings. childhood temporalities.

1 Introdução

A escola é concebida como um campo atravessado por diversas forças que a estruturam e a habitam. De acordo com Gaivota (2018), essas forças que atravessam o território escolar podem ser estruturantes, ocultas, visíveis ou invisíveis. As forças, embora muitas vezes invisíveis, delimitam algumas verdades e legitimam práticas, exercendo relações de poder sobre outras. Este estudo busca compreender e explorar os dizeres das crianças e os diversos movimentos e instaurações que ocorrem internamente no território escolar, não buscando localizar a origem dessas forças estruturantes, mas sim dar sentido às interações e as forças invisíveis que ocorrem dentro dessas linhas estruturantes.

Gaivota (2018) destaca que a verdadeira potência da escola e da filosofia reside naquilo que não é imediatamente visível, portanto, é necessário aguçar nosso olhar para uma “estética do oculto”, para algo que não estamos acostumados e para o qual não fomos treinados nem ensinados, escapando às estruturas dominantes dos dispositivos educacionais. Ou seja, é preciso nos atentarmos também ao ‘invisível’. Pois, mesmo que não vejamos, essas forças habitam o espaço da escola e da infância e estão presentes em todos os momentos, desde as interações, conversas e brincadeiras das crianças a uma simples ida ao banheiro. Diante disso, para percebermos o que frequentemente fica oculto, é necessário cultivar um olhar sensível e não convencional, capaz de compreender os movimentos e dizeres que passam despercebidos em meio às rotinas e exigências escolares.

As crianças frequentemente nos convidam a considerar uma realidade não cronometrada e mais intensa, distante do tempo linear e das métricas de produtividade que predominam no ambiente escolar. Neste contexto, a pesquisa se justifica pelo seu compromisso em deslocar o olhar tradicionalmente disciplinado para uma abordagem mais sensível às experiências infantis, aprendendo não apenas sobre a infância, mas com e para ela.

Concordamos com Staccioli (2018, p. 57), ao afirmar que “as rotinas das crianças não se repetem, porque em muitas delas os pequenos sempre podem encontrar algo novo, diferente, inexplorado.” Ou seja, mesmo que o cotidiano das crianças esteja ligado à atividades rotineiras; pensadas de forma cronológica e organizada a partir da lógica de produtividade, as crianças

acabam “burlando” esse padrão, por terem naturalmente um instinto de curiosidade, de inovação, de exploração; o que lhes permite encontrar algo novo, ou novas ideias em uma atividade já praticada anteriormente.

As forças não visíveis que atravessam a escola frequentemente se manifestam nos pequenos gestos e nas interações cotidianas das crianças. Estas manifestações podem ser sutis, como nos momentos de pausa não planejados durante as atividades, nas descobertas individuais, nas relações, nas conversações, nas interações, nas brincadeiras que escapam às normas estabelecidas. Um olhar sensível por parte dos educadores e nosso como pesquisadoras ao adentrar um espaço infantil é fundamental para compreender esses gestos, dizeres e fazeres, pois são nesses espaços e momentos aparentemente invisíveis que se revelam as miudezas do cotidiano que diversas vezes passam despercebidas em nosso olhar convencional, e revelam-se as verdadeiras experiências da infância que irrompe no ambiente escolar.

Com base nos argumentos apresentados, surgiu como inquietação para nossa pesquisa a seguinte questão: o que os dizeres e as temporalidades da infância nos revelam sobre a escola, a infância e as forças que estruturam e habitam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para isso, é necessário nos encontrarmos com as infâncias, suas invencionices, e seus dizeres e fazeres no território escolar, explorando seus movimentos e compreendendo como essas experiências desafiam as normas estabelecidas.

O pesquisador, ao adotar uma postura de escuta atenta, sensível e acolhedora, não apenas amplia sua compreensão sobre o que não está visível, mas também cria condições para que as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas em sua riqueza, complexidade e especificidades.

O caminho a ser percorrido parte dos deslocamentos que as crianças e a infância nos instigam a fazer, em direção a um espaço onde as instaurações, os dizeres e o pensamento infantil se desdobram livremente. Assim, seguimos a concepção de Kohan (2017 p. 13) de que o “aión é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento)”. O que nos inquieta o desejo de adentrarmos o mundo infantil dentro do espaço escolar e explorar o que as temporalidades da infância nos dão a pensar sobre a infância e a escola e sobre as forças que estruturam e habitam esse território.

A partir das discussões apresentadas o objetivo geral do estudo é: Cartografar as temporalidades da Infância, seus dizeres e o que nos dão a pensar sobre a escola, a infância e as forças que estruturam e habitam o contexto escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscamos: a) Mapear as forças que estruturam e habitam a escola, seus dizeres e as temporalidades da infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; b) Acompanhar os movimentos instaurados pelas crianças, a Infância e suas temporalidades para

pensar a escola e as forças que estruturam e habitam o contexto escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; c) Problematizar as forças que estruturam e habitam o território escolar, as temporalidades da infância e seus dizeres sobre a escola no contexto escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

2 Fundamentação teórica

2.1 A Infância e suas temporalidades

Adentrar no campo da infância é uma tarefa que exige cuidado e profundidade. Kohan (2010) nos alerta sobre o cuidado ao tratar dessa temática, já que falar de infância muitas vezes significa falar sobre aquilo que é indizível, tornar visível o que geralmente permanece invisível. Assim, não iremos discutir o que não pode ser dito, optamos por percorrer as diferentes concepções de infância e refletir sobre como as temporalidades se manifestam no ambiente escolar.

De acordo com Almeida (2021) “a Infância é única, é singular, assim como a experiência que se materializa através de um pensamento, de um dizer, de um silêncio, de um gesto que instaura tantas vezes outros Gestos” (p. 20). Essa discussão aponta para a ideia de que a infância não pode ser definida de maneira linear ou uniforme, uma vez que ela se expressa de maneiras diversas e imprevisíveis. Ao pensar a infância dessa forma, a autora nos desafia a considerar como a escola pode acolher esses gestos singulares e múltiplos, muitas vezes secundarizados por uma lógica cronológica que busca padronizar o comportamento e as vivências infantis em detrimento da lógica da produtividade.

Kohan (2017) também nos aponta sobre a relação entre infância e escola, afirmando que “a escola não tem infância”. Essa afirmação provoca uma reflexão sobre como a escola, tal como está estruturada, não valoriza o tempo infantil, entendido como um tempo singular, marcado por a brincadeira pela brincadeira e da experiência pela experiência. Kohan (2017) também sugere que esse tempo foi roubado pela imposição de uma temporalidade adulta, cronometrada e utilitária.

A defesa de uma escola que devolva o tempo infantil às crianças é essencial para essa discussão. Kohan (2017) propõe que a escola deve permitir que as crianças experimentem o “tempo pelo próprio tempo”, ou seja, um tempo que não está subordinado à lógica produtiva e adulta. O tempo infantil, único e singular seria também, segundo o autor o “tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca” (Kohan, 2017, p. 13). Esse retorno ao tempo infantil pode ser visto como uma forma de

resistir à organização adulta do tempo escolar, que geralmente privilegia a preparação para o futuro em detrimento do aqui e agora.

Kennedy e Kohan (2008), ao discutirem as temporalidades da infância, colocam a infância como uma potencialidade que se dá em um tempo aiônico, ou seja, em um tempo que transcende a noção de uma etapa cronológica da vida. No sentido de que a infância não deve ser vista apenas como uma fase, medida em dias, meses ou anos, mas sim como uma dimensão da experiência humana que pode se prolongar por toda a vida.

Uma experiência de tempo não-cronológica, aiônica, 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).

Essa visão vai além das concepções voltadas à perspectiva de desenvolvimento infantil, que limitam a infância a uma fase transitória, muitas vezes desconsiderando o valor intrínseco das experiências vividas nesse período. Almeida (2021) reitera esse debate quando argumenta que a infância não pode ser concebida somente como uma fase de desenvolvimento infantil e nem quantificada ou ajustada a uma faixa etária específica como pensada majoritariamente ao longo da história.

Entendemos que a Infância foi olhada ao longo da história por diferentes lentes, desde perspectivas cronológicas, que a compreendem como uma fase, algo possível de ser quantificado em dias, anos, que pudesse ser encaixado em um modelo de desenvolvimento, tal como encontramos nos discursos que remetem a Educação das crianças e até mesmo em documentos, que definem aspectos de desenvolvimento, características, comportamentos adequados para cada faixa etária (Almeida, 2021, p. 55).

Quando Kohan (2020) explora as três temporalidades oriundas da Grécia Antiga — khrónos, kairós e aión —, ele nos oferece a possibilidade para compreender como o tempo é estruturado na escola contemporânea. Khrónos, descrito como o tempo do calendário, tem ditado o sistema e o espaço escolar. Esse tempo é linear e limitado pelo presente, impondo uma sequência rígida, assim como “O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (Kohan, 2014, p.3). Ou seja, Khrónos, é o que define o tempo do relógio. Tudo, desde as planificações docentes até a sequência curricular, é organizado em torno dessa temporalidade adulta, que molda as instituições educacionais com fins de produtividade. “As crianças entram nas creches no seu tempo aiônico e saem adultos adequadamente cronologicados.” (Kohan, 2020, p. 7).

Por outro lado, *kairós* representa o tempo da oportunidade, um momento único, singular, preciso e irrepitível que, segundo Kohan (2020), pode ou não se cruzar com o tempo escolar. Essa temporalidade também é adulta, mas difere de *khrónos*, pois envolve momentos específicos em que determinadas experiências pedagógicas podem acontecer. No entanto, é o tempo *aiónico* que mais interessa a essa discussão, pois é nele que a infância verdadeiramente habita. *Aión* é o tempo da intensidade, do acontecimento, do presente vivido de maneira prolongada e significativa.

Finalmente, *aión* é o tempo infantil. Precisamente, *aión* é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo... é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente. É o trabalho docente como presença no presente, durativo, intensivo (Kohan, 2020, p. 7).

Essa discussão sobre as diferentes temporalidades nos leva a questionar como a escola pode se estruturar a partir do tempo da intensidade para valorizar o tempo infantil, e não apenas a partir de um tempo adultocêntrico que cronometra e estabelece o momento exato para determinados acontecimentos. É preciso, ao adentrar o território escolar, nos deslocarmos para o inesperado. Kohan (2017) nos convida a repensar a escola, devolvendo a ela o tempo da experiência pela experiência, em que o imprevisível, o acidental e o espontâneo possam florescer. Pois segundo Kohan, a infância “não diz respeito a *khrónos*, mas a *aión*: ela não afirma apenas uma etapa ou momento da vida para viver a infância” (2017, p. 14). Esse retorno ao tempo infantil exige uma ruptura com a temporalidade adultocêntrica que domina a organização escolar, abrindo espaço para que a infância possa ser vivida em sua plenitude.

No entanto, não podemos desconsiderar que as duas temporalidades, *Khrónos* e *Aión*, estão fortemente presentes no cotidiano do território escolar. Kohan (2014) nos descreve como a infância, em suas diversas multiplicidades pode ser habitada por essas duas temporalidades: “Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar” (Kohan, 2014, p.11). Ainda, é necessário destacarmos que essas temporalidades não se sobrepõem, elas se encontram constantemente. “As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem” (Kohan, 2007, p. 95).

Concordamos, portanto, com Kohan (2017) quando ele nos inquieta a devolver a infância à escola, permitindo que o tempo seja vivido de maneira mais livre e menos cronometrada. O tempo *aiónico*, que se afasta da linearidade de *khrónos*, é o tempo da infância

e da criança, e é necessário que a escola reconheça e valorize esse tempo em suas práticas cotidianas. E ainda, como afirma Carvalho (2019), aión também “É um tempo outro, de novas e infinitas possibilidades, um tempo de prazer e alegria de muitos e de poucos, ao mesmo tempo, marcado pelo encantamento que o ponteiro de um relógio não traduz” (p. 21). O que nos remete à percepção única e plural do tempo na infância, um tempo que não se submete à rigidez dos ponteiros do relógio. O tempo da infância, é um tempo infinito, que escapa às imposições cronológicas. Nesse sentido, o tempo infantil é repleto de possibilidades, de significados, de encantamento com o mundo ao redor, de descobertas e brincadeiras que parecem suspender o tempo cronológico.

2.2 Escola e Infância

O surgimento das primeiras instituições de ensino como as conhecemos hoje, com a presença de professores e alunos, remonta à Grécia Antiga. O termo “skholé”, derivado do grego e comumente traduzido como “tempo livre”, referia-se a um período distinto da vida, separado das atividades produtivas. Masschelein e Simons (2014) explicam que “[...] ‘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” (p. 5). Assim, verdadeiramente “a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo” (Masschelein e Simons, 2014, p. 12). Esse “tempo livre” era marcado pela busca de aprender, sem a necessidade de justificar a aprendizagem como um processo utilitário. Havia, portanto, um prazer intrínseco no ato de aprender.

No entanto, ao longo da história, a organização temporal da escola passou a ser diferente. O tempo escolar começou a ser cronometrado, regulando atividades, interações e movimentos no ambiente educacional e as atividades passaram a ter o intuito de produtividade. Kohan (2017) observa que a escola se tornou “[...] um espaço onde não se pode perder tempo, a não ser nos recreios, e cada vez menos” (p. 11). Assim, a ideia de um tempo livre, descompromissado, foi sendo gradualmente substituída pela lógica do tempo produtivo, vinculada ao conceito do tempo khrónos, como menciona Almeida (2021). Esse conceito é o que rege as rotinas nas escolas, estruturando os momentos de estudo, brincadeira e outras atividades de forma linear e sequencial.

Essa organização, como aponta Almeida (2021), reflete uma lógica em que o tempo precisa ser produtivo, muitas vezes em detrimento de experiências espontâneas, como o brincar pelo simples prazer de brincar. A rotina escolar tende a estruturar o tempo de modo rígido, dividindo-o em momentos específicos para cada atividade, criando uma sensação de que o

cotidiano segue um fluxo linear e previsível, sem espaço para o inesperado. No entanto, como a própria autora sugere, a escola pode também ser um lugar de acolhimento e de descobertas, onde a rigidez do tempo cronológico é, por vezes, desafiada.

Almeida (2021) nos provoca a enxergar a escola não apenas como um lugar onde se reproduz uma lógica de tempo produtivo, mas também como um espaço onde forças imprevistas podem emergir. Mesmo com suas regras, avaliações e rotinas, a escola pode “[...] tornar-se espaço de acolhimento, descoberta, palavra compartilhada, de múltiplas existências e gestos” (p. 56), mostrando sua potência para abrigar o inesperado e o invisível no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o espaço escolar pode ser um dos espaços para possibilitar essas múltiplas expressões da infância, tornando-se um território em que as diferentes temporalidades da infância possam se manifestar, e expressar-se livremente, “Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo” (Masschelein; Simons, 2014, p. 13).

Portanto, ao discutir a perspectiva de escola e forças estruturantes nessa pesquisa, destacamos que não é nossa intenção idealizar qualquer determinação do que é certo ou errado dentro desse território. Assim, concordamos com Masschelein e Simons (2014) ao destacar que:

A nossa ambição, contudo, não é esboçar a escola ideal, mas uma tentativa de tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola, e, conseqüentemente, diferente de outros ambientes de aprendizagem (ou de socialização, ou iniciações) (p. 14).

A escola, portanto, é atravessada por forças que organizam seu espaço e tempo. Para Foucault (1984), as práticas institucionais, como as da escola, estão sempre inseridas em jogos de poder, onde certas formas de saber sustentam e são sustentadas por relações de força. “É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 1984, p. 246). Essas forças, ao se manifestarem no espaço escolar, estruturam suas práticas, moldando comportamentos e discursos.

De acordo com Gaivota (2024), compreendemos também que “As escolas oferecem um abrigo para forças ocultas, aquelas dos gestos menores, gestos que interrompem o tempo em que o passado ou o ‘dado’ está constantemente predefinindo o futuro ou controlando (e capitalizando) o possível” (Masschelein in Gaivota, 2024, p. 22).

Nessa perspectiva, a escola se desloca como um espaço de resistência a essa lógica dominante. Gaivota (2018) nesse movimento vai colocar a possibilidade de forças que podem contribuir no processo de deslocamentos das forças estruturantes, descrevendo a escola como

uma “máquina de guerra” que busca romper com as estruturas lineares de poder. Segundo o autor, a escola pode “[...] funcionar à maneira de uma máquina de guerra, que busca abolir estas linhas, alisar o espaço e o tempo” (p. 414), permitindo que diversas forças coexistam simultaneamente.

O que é invisível no ambiente escolar torna-se, assim, uma potencialidade a ser explorada. “O objetivo de uma teoria do oculto ou de uma teoria crítica é (re)afirmar uma forma radical de materialismo, que compreende que o visível é mais abstrato que aquilo que se oculta” (Gaivota, 2024, p. 118). A partir dessa concepção da estética do oculto compreendemos também que:

A armadilha da visibilidade reside na negação desta perda de tempo, deste aprendizado, desta experiência com as linguagens das coisas, que é errante e lenta. O apelo da visibilidade está, entre outras forças, na necessidade de respostas que estejam dadas, de uma verdade não particular, não relativa, não própria sobre a qual repousar, aportar – muitas vezes sem precisar nem mesmo zarpar (Gaivota, 2024, p. 38-39).

Com base em uma perspectiva Deleuziana, Gaivota (2018) argumenta que a realidade não segue uma ordem coerente, mas é composta pelo caos. Esse caos é organizado por meio de estruturas como o tempo e o espaço, que nos ajudam a dar sentido ao mundo. Contudo, o autor sugere que precisamos “inventar um outro plano que recupere o caos, mas dando a ele um sentido (e não uma ordem)” (p. 415). A escola, nesse contexto, seria um espaço para confrontar o caos, não para organizá-lo rigidamente.

Assim, a partir de Gaivota (2018), o que move o interesse em pensar a escola não é desvendar as estruturas de poder visíveis, mas sim explorar o que está oculto, o que não é imediatamente revelado pela escola. Olhar para o invisível, para o que comumente foge aos nossos olhos, é também dar sentido ao caos que permeia o ambiente escolar. Portanto, é preciso:

[...] estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (Masschelein, 2008, p. 42).

O processo de busca pelo oculto requer uma ruptura com as verdades estabelecidas, conforme Gaivota (2018), é necessário “[...] pensar em uma estética do oculto, uma ética do oculto, uma outra maneira de pensar a realidade não a partir do que se mostra, mas a partir do que se esconde” (p. 415).

Dessa forma, o convite para pensar a escola reside não apenas em enxergar além do que a escola nos apresenta, mas também atentar para a importância de sensibilizar o nosso olhar para as miudezas do cotidiano e pensar numa realidade que escape as estruturas de poder, buscando compreender o que a escola esconde e o que ela tem a nos revelar a partir das forças invisíveis que estruturam e habitam esse território.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento da seguinte pesquisa tomamos a perspectiva de uma metodologia do tipo qualitativa inspirada na cartografia, respeitando o que foi apresentado por Barros e Kastrup (2009), ao afirmarem que “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”. (P. 59). Além disso, a pesquisa objetivou problematizar as temporalidades da infância, seus dizeres, a escola e as forças que estruturam e habitam os anos iniciais do fundamental.

Assim, não foi nossa pretensão identificar a origem dessas forças, mas dar-lhes sentido, pois como aponta Gaivota (2018, p. 412) “[...] ao se relacionar com as forças em um mapa de intensidades, não se objetiva destrinchar ou explicar as estruturas que geram as linhas de poder, mas, por outro lado, mapeá-las, atentar ao que escondem por sob as linhas visíveis”.

O estudo nos possibilitou nos deslocarmos para o que as crianças e a infância nos convidam a conhecer e explorar, pois este é um trabalho que se constituiu em uma reflexão conjunta com as crianças, num processo contínuo, onde a partir de um olhar sensível para a infância reconhecemos as crianças como sujeitos que se posicionam no mundo e criam e transformam relações, buscando também compreender os seus dizeres sobre escola e infância. Ainda, Kastrup (2009, p. 32) defende que a cartografia “visa acompanhar um processo e não representar um objeto” e Rolnik (2007) afirma que a cartografia se faz acompanhando movimentos, processos que são produzidos pela infância nos territórios curriculares da escola.

Para isso, nos propomos a pesquisar com o cotidiano, cotidiano esse que é vivo, que é constante, onde não há o concreto, pois pesquisar o cotidiano das crianças e da infância é o exercício de atentar-se aos movimentos em constante mudanças. Nesse sentido, é de extrema relevância a visão de Alves (2008) ao afirmar que só é possível analisar e entender o cotidiano escolar através de um mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca a partir do exercício do olhar distante que nos ensinaram. É preciso um olhar sensível que se atente também para o

não visível que busque também compreender a infância a partir dos movimentos e relações instauradas pelas crianças.

Também utilizamos como procedimento para produção de dados, além da observação do cotidiano das crianças, registros escritos e rodas de conversas com crianças com idade entre 6 e 9 anos matriculadas no 1º e 4º anos dos anos iniciais do Ensino fundamental, em uma escola da Rede Pública Municipal na Região Agreste do Estado de Pernambuco. Optamos por abordar a escola, que foi campo dessa pesquisa, com o nome fictício de “Escola Jardim das cores” preservando a identidade da mesma. Também preservamos a identidade das crianças participantes da pesquisa, que durante as conversações, escolheram nomes fictícios para lhes representar. Assim, trouxemos na composição dos dados, junto às falas, os nomes escolhidos pelas próprias crianças.

Indo de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) buscamos compreender os dizeres das crianças nesse movimento cartográfico por meio de elementos como: histórias, brinquedos, desenhos. Como processo de deslocamentos, estabelecemos conversações, histórias e brincadeiras e produção de um painel, material que foi uma composição realizada com as crianças. Pois, as crianças e as infâncias constantemente nos convidam a adentrar em diferentes realidades que se movem dentro do território escolar. As conversações, movimentos e produções individuais foram realizados separadamente com as duas turmas participantes da pesquisa. Realizamos essas instaurações com uma média de vinte crianças que nos acompanharam e nos guiaram durante todo o processo cartográfico.

Ainda é importante destacar que constantemente as crianças produzem e compartilham pensamentos que muitas vezes contrariam as prescrições e determinações cronológicas e produtivas da escola. Portanto, intencionamos acompanhar os dizeres, os movimentos e as invenções geradas pelas crianças sobre a escola e a infância.

4 Resultados e discussão

A seguinte pesquisa teve como objetivo a aproximação com o território dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a perspectiva de cartografar traços que são quase invisíveis, mas perpetuam o cotidiano escolar das crianças e das infâncias. Buscamos compreender e dar sentido às forças que habitam e estruturam o território escolar. Forças essas que estão presentes em cada ação das crianças e da infância. Portanto, talvez o maior desafio dessa pesquisa tenha sido a necessidade de aguçar o nosso olhar dentro desse espaço para coisas que até então não éramos acostumados, caminhando para uma perspectiva diferente da habitual.

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo (Masschelein, 2008, p. 37).

Esta não foi uma pesquisa pensada para ser trabalhada apenas para a infância, mas, e principalmente, com a infância; o que nos permitiu enxergar além de qualquer perspectiva adultocêntrica. Buscamos o exercício de desvincularmo-nos de qualquer determinação pré-estabelecida sobre infância até aqui. Na nossa pesquisa, o maior foco foi escutar as crianças e as infâncias, compreendendo sua potência e sua intensidade.

O caminho da primeira ida até a escola onde foi realizada a pesquisa com certeza pareceu muito mais longo do que realmente é. Várias dúvidas e inquietações nos tomaram durante o trajeto: como será que vai ser a nossa chegada? As professoras ficarão à vontade com a nossa presença? E as crianças? Será que aceitarão nossa presença? E se não se sentirem confortáveis com a nossa presença? Muitas eram as incertezas. Quando finalmente chegamos ao território escolar, tudo pareceu tão novo, e com isso, surgiram novas inquietações. Dessa vez, direcionamo-nos através da perspectiva de Kastrup (2015), “onde pousar o olhar?”.

4.1 O primeiro contato

No primeiro encontro fomos muito bem recebidas por todos. A gestão da escola Jardim das cores indicou quais turmas acompanharíamos: uma turma de crianças de nove anos (4º ano) e uma turma de crianças de seis anos (1º ano). Ao darmos o primeiro passo dentro da sala de aula resolvemos esperar as crianças chegarem. Conforme, entravam na sala, as crianças guardavam seus materiais em cima da cadeira e sentavam-se com olhares de curiosidade e tensão. Quando a sala foi ficando cheia, um silêncio ensurdecedor ecoava. Seria impossível a partir da observação daquelas expressões, tentar imaginar quantas possibilidades devem ter passado pela cabeça das crianças para justificar a nossa presença ali. A curiosidade era imensa, e nesse momento, a professora pediu para que nós nos apresentássemos. Ao terminarmos, o silêncio foi substituído por uma imensidão de perguntas:

“Você vai ser nossa professora?”

“Você vai ajudar nossa tia?”

“Quanto tempo você vai ficar com a gente?”

“A senhora veio ser nossa amiga?”

Esses questionamentos definitivamente não eram somente dúvidas, mas um convite para adentrarmos no espaço das crianças e da infância, nos distanciando da idealização de desconhecidas para alguém com possibilidade de partilhar com elas. Depois de tantas respostas, a professora pediu para que sentássemos em meio às crianças. Quando nos sentamos, os olhares continuaram voltados para nós; pois a necessidade de contato com aquela pessoa nova na sala ainda era evidente. Todos tinham algo para compartilhar, seja o que comeu no café da manhã, seja sua comida favorita, qual personagem de desenho da sua bolsa, quantos irmãos têm e com isso tivemos a percepção de que o “território aos poucos vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos, ritmos” (Kastrup, 2015, P. 61) . E o que antes era o medo de adentrar esse espaço, foi sendo sanado pelo sentimento de familiaridade que as crianças em tão pouco tempo proporcionaram e passaram a demonstrar não somente a partir das conversas, como dos gestos.

No processo de observação, passou a ser comum pedirem para que abrissemos seus lanches, suas garrafinhas de suco, que se sentassem conosco durante o intervalo, que oferecessem seus lanches, e principalmente, que quisessem partilhar conosco momentos em um espaço que até então era só deles e da professora da turma. Percebemos ali a partir de tantos gestos, que estes eram um convite para habitar aquele espaço, e que nossa presença não era um incômodo, mas sim uma presença confortável. Assim a pesquisa vai sendo construída com as próprias crianças, que em diversas oportunidades, nos atentam sobre as diversas forças que estruturam e habitam o território escolar; pois “A grande potência do pensamento, da escola e da filosofia encontra-se inversamente naquilo que não se vê. Ou seja, que não está sujeito as forças estruturantes dos dispositivos” (Gaivota, 2018, p. 413). Com essa perspectiva, iniciou-se o nosso trabalho de cartografar a partir dos dizeres sobre escola e infância.

4.2 O olhar para as miudezas do cotidiano

Conforme nossas idas tornavam-se frequentes, as crianças pareciam cada vez mais entusiasmadas com a nossa presença. Quando chegavam e nos viam sentadas no fundo da sala, vinham diretamente sentar conosco, mesmo que aqueles não fossem seu lugar habitual. Além do entusiasmo, algo nos chamou a atenção: a curiosidade sobre nós era imensa. Parecia que a nossa apresentação não havia sido suficiente para o tanto de coisas que queriam saber sobre mim: “*Tia a senhora é professora de outras crianças?*”, “*Tia quantos anos a senhora tem?*”, “*Tia onde a senhora estuda?*”, “*A senhora também gosta de estudar?*”. As perguntas não paravam, o que nos confirma que “A criança perguntadora é aquela que afirma e questiona a realidade...” (Kohan; Duran, 2017, p. 6). Então nesse momento podemos perceber com mais

clareza o contínuo sentimento de curiosidade e desejo de pergunta das crianças; a naturalidade de explorar o novo, de questionar, de perguntar, é algo digno de atenção.

Nessa escola não há horário de recreio, apenas o horário da merenda, onde as crianças saem para merendar no refeitório da escola e quando voltam devem retornar às atividades. A partir disso, percebemos que aos poucos o espaço escolar foi sendo cerceado por forças visíveis que objetivavam a produtividade a partir de um tempo cronológico, assim como “há muitas maneiras de ensinar e educar e, ao longo da história, muitos espaços foram delimitados para este fim” (Gaivota, 2024, p. 138). No entanto, na turma do 1º ano, ao voltarem da merenda, a professora deixa as crianças comerem os lanches que trazem de casa, e assim que terminam, libera vinte minutos de recreio dentro da sala de aula, para que não fique uma rotina muito pesada de atividades para as crianças. No horário do recreio, as crianças puderam ter realmente um momento de tempo livre. Ali, pudemos ver o não domínio das forças estruturantes, mas sim a formação de vários grupos de infância, onde a criatividade e o tempo aiônico ecoavam no ambiente.

No 1º ano, as crianças chegam, colocam suas bolsas na cadeira, sentam-se um pouco, e quando seus colegas chegam, começam a conversar e brincar entre si; vão um na banca do outro puxar conversas como: “*eu trouxe bolo de chocolate hoje e tu?*” “*eu trouxe foi pipoca mesmo (risos)*”. Ao iniciar a aula, a professora faz a acolhida, depois cantam algumas músicas e assim iniciam as atividades em sala (que na maioria das vezes são no próprio livro), até o horário da merenda. No refeitório não há muitas conversas nem interações, há pressa para voltar para a sala de aula e poder brincar um pouco. Essa pressa no refeitório para retornar à sala e poder brincar nos evidencia o quanto o tempo cronológico muitas vezes secundariza o tempo livre, e o tempo do brincar, priorizando a lógica da produtividade.

Já na turma do 4º ano, eles têm um comportamento bem mais regrado, desde o momento de chegada na sala de aula. É uma rotina definida: as crianças chegam, sentam-se em suas cadeiras (sempre as mesmas) e conversam bem baixinho quase que sussurrando, e assim esperam sentados o horário das atividades. Nessa turma não há recreio, é padrão da escola não ter. As crianças saem para merendar e neste momento o comportamento durante a merenda é diferente da outra turma, lá enquanto eles comem, conversam e brincam bastante uns com os outros durante os 10 minutos que passam no refeitório. Lá não há muita pressa; quando terminam a merenda voltam para a sala, comem os lanches que trouxeram de casa e imediatamente retornam às atividades. O único dia na semana que as crianças “têm” um momento para brincar é na sexta-feira durante a aula de educação física e assim acabam tendo “recreio” apenas uma vez na semana; a partir disso percebemos que “Nos tempos atuais, a

escola como Skholé parece tão necessária quanto impossível” (Kohan, 2015, p. 225), uma vez que o tempo livre não se faz tão presente nesse território.

Mesmo que em meio à rotina as forças estruturantes padronizem o território escolar, tendo sim alguma predominância, devemos entender que não podemos desconsiderar as forças da infância que emergem em meio à rotina regrada e as interrupções que acontecem no território escolar.

Durante uma das aulas, estava tendo um simulado de matemática que preparava para uma avaliação futura da prefeitura do município, e desde o momento que as crianças iam chegando, dava para observar a tensão em seus rostos. Enquanto esperavam a professora entregar os questionários, muitos se mexiam em suas cadeiras; havia pés batendo rapidamente no chão como uma forma de aliviar o estresse; e quando finalmente começaram, o silêncio total tomou conta da sala de aula e era quase que ensurdecedor para uma turma de crianças. Depois de alguns momentos, alguns foram terminando e a regra era clara “manter-se em silêncio para não atrapalhar os demais que ainda estavam fazendo o simulado”. Uma das crianças, enquanto aguardava os outros concluírem, arrancou uma folha de papel de seu caderno e a dobrou em várias partes formando um avião de papel. E ele ficou lá, no meio daquele silêncio, brincando, sussurrando baixinho, imaginando talvez um aeroporto, talvez imaginando uma viagem com seu avião. Mas com toda certeza, a imaginação daquela criança o levou para longe daquele lugar, para um mundo novo de criações e talvez de fuga para encontrar-se com a infância (Diário de campo, 2024).

Na territorialidade da infância, em meio às cenas típicas de avaliação, essa criança fugiu do comum e criou uma outra realidade para experienciar o espaço. Ou seja, a infância não se limitou a vivenciar apenas aquele único espaço, eles extrapolam e transbordam boniteza em suas ações, fugindo do comum, do esperado, do regrado e do cronológico. Assim como:

A infância tem um jeito diferente de sentir o mundo, de estar no mundo, um jeito de começo, um jeito de início, de primeiro olhar, de primeiro pensamento, aquele que instaura a pergunta. Uma infância que talvez não esteja nos livros, uma infância que talvez pareça ter sido inventada, uma infância que nos fala ainda que sem palavras, sendo ela a forma de infância que não devemos perder (Almeida, 2021, p. 39).

Um certo dia, as aulas foram um pouco diferentes, pois naquela semana estava sendo comemorado na escola o aniversário da cidade; e em ambas as salas, as professoras iniciaram a aula com a música do Luiz Gonzaga sobre a feira de Caruaru. A proposta das professoras era de que as crianças apenas tentassem acompanhar e cantar a música, mas eles fizeram melhor. Enquanto a música tocava, eles começaram a brincar entre si e questionar elementos da música como “o que é um mulungu?” “pior é nambu que ninguém sabe (risos)”; e assim, foram se divertindo. Algumas outras crianças da sala pegaram um caderno de desenho e começaram a

desenhar a feira com as características e elementos citados na música; o que surpreendeu tanto a nós, como as professoras, isto porque, na visão adultocêntrica, poderíamos esperar que eles somente tentassem acompanhar a melodia da música ou que ao menos batessem palmas para acompanhar o ritmo. No entanto, a força da criatividade e das invenções da infância fogem do comum e do prévio quando menos esperamos.

4.3 O desejo de participação das crianças

Depois de algumas idas e muitos questionamentos sobre o porquê das nossas visitas semanais, apresentamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em formato de história em quadrinhos (já havíamos percebido que esse era o tipo de história preferida delas). Então, a partir da apresentação do termo seria possível esclarecer de fato a intenção da nossa presença; e também para que elas pudessem entender do que se tratava todo aquele movimento cartográfico que estava acontecendo. Isto também, porque não podíamos deixar as crianças passivas em meio a todas as instaurações realizadas naquele território. Nesse sentido, concordamos veementemente com a ideia de Skliar de que “Sim, a infância tem voz; sim, a infância sem voz é uma desgraça” (2018, p. 245). Portanto, o TALE foi essencial para que elas pudessem afirmar se desejavam participar ou não da pesquisa que estava em curso.

Conforme as crianças entravam na sala e percebiam todo aquele material impresso, os olhares curiosos tomaram conta da sala. Eles se aproximavam até então sem coragem de perguntar, mas quando a turma estava praticamente completa, parece até que haviam combinado para perguntarem todos de uma vez.

*“O que é isso tia?
 “Eu acho que é simulado”
 “Vamos ter uma aula
 diferente hoje?
 “É a senhora que vai dar aula hoje, não é?”*

Entregamos as histórias do TALE impressas e logo quando as crianças começaram a folhear as páginas, começaram a interagir: *“Eita que lindo! eu amo história em quadrinhos”* disse Moana. Conforme começamos a leitura, o entusiasmo foi enorme; mas o que realmente os chamou a atenção foram os personagens da história e as imagens que continham nela. Na parte que lemos sobre a pesquisadora responsável, todos começaram a comentar sobre o Avatar que me representava, foram observando todas as características e falando *“Nossa que linda, parece a senhora mesmo! (Pica-Pau); “Mentira! a senhora é mais bonita, tia! *risos* (Tarzan).*

Outro momento que rendeu muitas conversas, foi no momento de apresentar a professora orientadora da pesquisa, representada também pela figura de um Avatar: *“Oxente a senhora*

também tem professora, tia?” (Super-choque), então respondi que tenho sim, e que também sou estudante, só que de uma Universidade “*mas tia a senhora não é grande demais para estudar?*”, “*Tia como é uma Universidade?*”, “*A professora da tia é galega! Que linda!*”. Mas sem dúvidas o momento em que ficaram mais entusiasmados foi quando apresentamos a Universidade Federal de Pernambuco apresentada por nós como uma “*Escola para pessoas adultas*”. Assim que viram a imagem da UFPE, imediatamente começaram os comentários “*Que lugar tão chique, parece uma mansão*”, “*A senhora estuda aí mesmo, tia? Depois a senhora é muito rica, eu acho*” “*A senhora brinca na mansão, tia?*”. Nesse momento após esse último questionamento de Naruto outros interviram e tentaram repreender a pergunta dele “*Para com isso menino. Ela é adulta ela não tem tamanho para brincar, mais não né, tia?*”.

Então todos se calaram e esperaram uma resposta. Logo então eu respondi que “há momentos que brinco sim; talvez um brincar diferente dos seus, mas que não tem idade para parar de brincar. Devemos brincar até quando nos der vontade. Onde eu estudo eu converso e me divirto muito com minhas amigas”; logo uma criança questionou “*Então a senhora tem recreio, tia? por que que aqui na escola a gente não tem?*”. Novamente, percebemos a partir de Kohan e Duran (2017), que a infância retoma seu espaço a partir da criança perguntadora que não só questiona a sua realidade como também as forças estruturantes presentes naquele território que limitam e padronizam o tempo livre.

Na última folha do termo havia uma folha em branco com o título “*esse espaço é todo seu*”; logo eles começaram a desenhar uma variedade de coisas. Desenharam a mim, a professora orientadora, os personagens da história, corações, jardins, árvores. Mas o que chamou nossa atenção foi o fato de algumas crianças ficarem quietas sem desenhar nada. Quando questionamos se não estavam se sentindo a vontade para desenhar ou se não queriam, eles me responderam que “*A senhora quer que a gente desenhe o quê?*” respondemos que “*O que você quiser e se sentir à vontade. O desenho é de vocês e o espaço é de vocês; o importante é que tentem*”. Então passaram alguns minutos em silêncio; mas pouco tempo depois se juntaram ao restante do grupo e desenharam o que veio na imaginação. Momento esse que rendeu muitas trocas e brincadeiras entre as crianças. Nesse gesto, percebemos a importância das provocações da filosofia que movimentam nosso pensamento conforme aponta Masschelein (2024) no Prólogo do livro *Escolas invisíveis: dobras para uma crítica da visão pura* de Daniel Gaivota:

Gestos menores, como esta expressão pedagógica banal mas talvez emblemática que ainda ouvimos na escola: ‘tente’. ‘Tente’ permeia a escola como a crença de que não sabemos do que uma mente/corpo é capaz e,

portanto, apesar de todos os ‘dados’, somos ali convidados a tentar. Este tentar é a criar um outro tempo, uma ‘fenda’ mínima na linha entre passado e futuro, onde podemos nos inserir no presente como um tempo de possibilidade, nem definido pelo passado nem por um futuro projetado (Masschelein, 2024, p. 22).

A filosofia do tentar que talvez seja vista como banal em sua forma ‘visível’, nos aponta no ‘invisível’ um espaço seguro para criar, experienciar, inovar, inventar; e a única consequência: tentar novamente quantas vezes for necessário. Criando assim um território de diversas possibilidades para que a infância possa adentrar ao novo, sem uma lógica produtiva e regrada.

4.4 O que nos dão a pensar os dizeres das crianças sobre a escola e a infância ?

As conversações com as crianças sobre a infância e a territorialidade escolar aconteceu de forma bem descontraída. Organizamos pequenos grupos de quatro crianças para fazermos uma roda de conversa iniciada a partir de uma história infantil sobre a escola e a infância. Para isso, fomos para o pátio da escola, sentamo-nos em círculo e após a contação da história, houve um momento de reflexão a partir da leitura realizada, onde buscamos relacionar com a própria escola das crianças. O primeiro comentário foi do Naruto que disse “*Tia o que eu mais gostei da história foi os amiguinhos juntos brincando na escola e a união dos amigos*”. Depois de comentarem um pouco sobre a história que havíamos lido, pedimos para que eles falassem um pouco sobre como era a escola deles e a resposta foi quase que unânime: “*Na escola a gente come, brinca, escreve e estuda muito. Mais estuda do que brinca*”. Quando questionamos o que mais gostavam de fazer na escola, as respostas foram diversas: *estudar, ler, fazer atividade, dormir, conversar, bagunçar*. Então um misto de estranheza e inquietação nos tomou “e o brincar? não faz parte das coisas que as crianças mais deveriam gostar de fazer na escola?”.

Perguntamos também se eles brincam na escola e em que momento, eles responderam quase que em um coral “*Só na sexta, tia*”. Moana disse “*brincamos só às vezes; só na sexta e quando a gente se comporta. Eu quase nunca vou porque converso demais*”, ali questionamos o que era para eles “*se comportar*” para que com isso merecessem ter o tempo livre no pátio da escola; e as respostas foram: “*não conversar na aula, não ficar se levantando da cadeira, não querer fazer brincadeira na aula*”. Ali percebemos que as interrupções, nos gestos e nas invenções das crianças, são mais comuns e presentes do que podíamos imaginar, tanto porque “A privação da infância significa a negação de todos os modos de expressão, sentido e articulação, quase um retorno do humano ao inumano. Não há vida só na infância. Mas tampouco há vida sem infância.” (Locke, 2012, *apud* Kohan, 2015, p. 225).

Durante a aula há ainda muita influência da rotina regrada dentro do território escolar, e principalmente, da sala de aula. Então decidimos aprofundar a conversa e saber como eles gostariam que fosse a escola. A resposta de Iara foi “*O que eu queria que tivesse na escola era mais dias para brincar. A gente gosta de brincar de toca, esconde-esconde, Batatinha frita; aí a gente precisa de muita gente para brincar né, tia. E em casa eu não tenho muitos amigos para brincar e na escola não tem muito tempo*”. O que evidencia que:

O tempo Khrónos tem organizado rotinas ou ocupando espaços, ditado regras, mas [...] ela não é a única palavra a designar o tempo e não sendo única, podemos pensar também que essa experiência de tempo tão pouco é aquela que melhor define a infância, pois o tempo da infância não é esse visto de forma linear, sucessiva, irreversível, essa forma de tempo nem mesmo é o tempo da vida (Almeida, 2021, p. 45).

Ainda nas conversações sobre como gostariam que fosse a escola alguns responderam “*Eu queria ter mais tempo para ler, porque eu ainda não sei muito*”; percebemos nessa fala o quão bonito é o interesse da criança pela leitura, isto porque como afirma Skliar (2012) ler é não ser interrompido, é fazer a infância durar o maior tempo possível. Através do interesse pela leitura a criança expressa também seu desejo de curiosidade, de explorar e aprender de coisas novas.

Quando questionados o que tem que ter na escola para que ela seja boa para as crianças, as respostas foram em grande maioria “*livro e professora*”, Bailarina disse “*Seria bom que na escola tivesse um parque cheio de brinquedos*”, outro respondeu “*Era pra ter mais brinquedos no pátio*”. As falas das crianças sobre a falta de brinquedos no ambiente escolar revelam mais do que um desejo por mais opções de brincadeiras; elas revelam a relação entre o espaço e o tempo de brincar na escola. A ausência de um parque ou de brinquedos adequados limita não apenas as possibilidades de diversão, mas também o tempo que as crianças têm para se apropriar desses momentos. O parque e os brinquedos, como símbolos do tempo livre, contrastam com o tempo controlado e normatizado da escola, reforçando a importância de um espaço que valorize o brincar como parte essencial da infância. A escassez de brinquedos não só restringe o uso do espaço, mas também influencia a vivência temporal das crianças, que acabam por ter menos oportunidades de explorar e usufruir de um tempo de liberdade e imaginação. Essa limitação reforça a estruturação de um tempo escolar que, muitas vezes, é dominado por regras e atividades programadas, deixando pouco espaço para a espontaneidade e para um tempo de infância mais fluido e criativo. Portanto, o desejo das crianças por mais brinquedos no pátio reflete, a busca por um equilíbrio entre o tempo escolar regrado e o tempo livre para o brincar.

Resolvemos ampliar a conversa e falarmos sobre a infância. Quando foram questionados se gostavam de ser criança, Barbie respondeu *“Eu gosto muito de ser criança porque quando a gente cresce tem que parar de estudar para trabalhar; tem que fazer as coisas em casa; tem que acordar cedo... aí é ruim né, tia”*. O que evidencia a influência do tempo cronológico no pensar das crianças. Questionamos o que eles achavam que uma criança deve fazer e todos responderam *“estudar”*. Esse consenso sobre a importância de “estudar” evidencia não apenas o valor que as crianças atribuem à educação, mas também a forma como enxergam a escola como um espaço significativo em suas vidas. Apesar das limitações que possam existir, como o tempo regulado e a escassez de brinquedos, há uma compreensão da escola como um lugar de aprendizado e crescimento. Essa boniteza reflete o desejo das crianças de se envolverem nesse espaço, aproveitando-o tanto como um ambiente de aprenderes quanto como uma extensão de suas experiências e vivências de infância.

Nas conversações com a turma do 4º ano, perguntamos as crianças sobre o que é a infância, e o que é ser criança para eles. Naruto respondeu *“Eu acho que a infância é uma parte da vida que a pessoa vive e depois cresce e fica só na lembrança”*. Na visão adultocêntrica, a infância é vista e estudada por muitos a partir do tempo cronológico; unicamente como uma fase de desenvolvimento. Mas essa percepção vinda da própria criança, demonstra que no território escolar há também forças estruturantes que ocupam um espaço para um tempo cronológico colocando a infância realmente como uma fase da vida. Mas assim, como nos indica Gaivota (2018) olhar para as forças que estruturam e habitam o território escolar, necessita olhar para o invisível e para o oculto. Se nos demormos pensando nessa fala dessa criança, esta assemelha-se a poesia anunciada por Manoel de Barros (2018):

*O tempo só anda de ida
A gente nasce, cresce, envelhece e
morre Pra não morrer, é só amarrar o
tempo no poste Eis a ciência da poesia:
Amarrar o tempo no poste.*

O “amarrar o tempo no poste” tem o sentido poético de fazer a infância durar em sua intensidade e em sua dimensão aiônica. E é isso que as crianças fazem. A infância invenciona, cria, explora, fazendo-a durar o máximo possível. E mesmo que na visão adultocêntrica esse tempo “passe”, a infância ainda permanecerá em cada ser a partir de memórias e lembranças.

Como a rotina das crianças do 1º ano é um pouco diferente, resolvemos organizar os dados das conversações separadamente. O que eles mais gostaram de conversar foi sobre o dia a dia na escola *“Nós chega, nós senta faz oração e depois nós faz a atividade e as coisas da tarefa; aí depois a gente come e brinca um pouquinho”* (Bela). Quando questionamos o que

eles mais gostam na escola Iara respondeu “*O que eu mais gosto de fazer na escola é aprender a ler e brincar, o resto eu não gosto muito não*”. Frajola respondeu “*Eu gosto dos livros, mas eu só fico olhando as imagens porque eu não sei ler, só gosto quando a tia ler pra gente*”. A boniteza desse gesto e da fala dessa criança revela uma sensibilidade em relação ao mundo dos livros, mesmo sem saber ler. O fato dele apreciar as imagens e encontrar prazer nas histórias contadas pela professora, demonstra um desejo de se conectar com o universo da leitura, mesmo que, por enquanto, através de outros sentidos. Isso reflete uma abertura para o aprendizado e um envolvimento emocional com a experiência de ouvir histórias, mostrando como o livro, mesmo antes da alfabetização, já exerce uma força significativa na formação de seu imaginário e na construção de suas relações afetivas com o conhecimento, o que expressa a curiosidade e a vontade de aprender e explorar na infância.

A literatura é frutífera em imagens sobre a infância. Talvez porque queria recuperar o impossível: a atmosfera dela. Não só o tempo mítico, mas o cheiro, o gosto, o que toca a pele, os sons ainda indecifráveis, a solidão iluminada, a aventura sem limites. E é por isso que ele insiste em escrever sobre ela. Muitas vezes por meio desse idioma perceptivo que já foi interrompido tantas vezes. Com essa linguagem que se volta para a ficção da memória e que nela encontra, não a mesma atmosfera, mas sim alguns indícios, sim certos gestos, fazendo com que elas voltem a um tempo atualizado (Skliar, 2012, P. 77, Tradução nossa).

Skliar (2012) fala sobre como a infância é retratada na literatura de maneira rica, com detalhes que tentam reviver algo que já passou e não pode ser recuperado por completo. Não é apenas lembrar de momentos felizes, mas também de sentir novamente coisas como cheiros, sabores, toques, sons e a sensação de viver aventuras sem limites. Ou seja, a literatura, e até o gesto de folhear os livros apenas para observar as imagens é também uma forma de reconectar com essas sensações. Através da memória, a criança consegue encontrar pequenos sinais ou gestos que trazem a infância de volta, mas de uma maneira nova.

Durante a conversa questionamos também se eles achavam que tinham muito tempo para brincar na escola e Bob Esponja respondeu: “*Eu acho que a gente não tem muito tempo para brincar não. A gente brinca só um pouquinho e depois a gente faz a atividade de novo e já dá a hora de ir embora para casa*”. Nesse sentido compreendemos que:

A criança e a infância que vai à escola é esse outro que nos move, que questiona, que cria, que subverte e que diz, elaborando modos imprevisíveis de ser e de estar nos espaços que são, por direito, seus. E embora reconheçamos, muitas vezes o silenciamento instaurado na efetivação de um tempo comum, na construção de um modo de ser, elas estão ali, dizendo, analisando, construindo outros possíveis [...] (Carvalho, 2019, p. 140).

Ainda durante as conversações sobre o tempo livre para brincar na escola, Alice disse que *“O Recreio é só na sexta, mas a gente brinca um pouquinho todo dia depois do lanche. Quer dizer... tem dia que a gente faz muita raiva aí não brinca não”*. Resolvemos perguntar então o que eles mais gostavam em ser criança e as respostas foram *“Dormir até tarde, não trabalhar, brincar, jogar bola e estudar”*. A falas das crianças revelam uma percepção das diferentes temporalidades que atravessam o cotidiano escolar e suas vidas. Ao mencionar que o recreio é “só na sexta” ou que, em alguns dias, o brincar pode ser restringido, fica claro como o tempo escolar é regulado por regras e por uma estrutura que impõe limites à liberdade do brincar. Isso reflete a tensão entre o tempo controlado, imposto pela escola, e o tempo livre, desejado pelas crianças. Quando elas expressam o que mais gostam em ser criança, como “dormir até tarde”, “não trabalhar” e “brincar”, destacam um desejo de experimentar o tempo de forma menos regulada, onde o brincar não é apenas permitido, mas, parte essencial de sua vivência. As respostas também nos ajudam a pensar nessa noção precoce da separação entre o tempo infantil, marcado pela liberdade, e o tempo adulto, associado a responsabilidades como o trabalho.

4.5 “A escola e eu”: convites para pensar uma composição infantil

Tivemos a ideia de convidar as crianças a nos contarem a sua percepção sobre o território escolar através de um painel produzido por eles mesmos, onde as crianças teriam a liberdade de fazer uma produção livre; ou seja, registros de como eles pensam, como sentem, e como eles percebem aquele espaço que habitam. A intenção aqui é trazer os dizeres deles mesmos sobre a escola. Seja como gostariam que fosse; coisas que gostariam de fazer lá; ou coisas que gostariam de ter neste espaço. A intenção não era determinar o que eles deviam fazer, mas sim, que através dessas produções, eles pudessem nos dizer aspectos que talvez até então, tivessem escapado do nosso olhar sobre a infância até aqui registrados.

O momento da produção foi extremamente divertido. Desta vez não ficamos esperando orientação de como fazer seus desenhos; rapidamente começaram a produzir. Partilharam juntos lápis de cor, giz de cera, tinta, pincéis, e riam, brincavam e conversavam bastante durante o processo. Então, mais uma vez as forças das infâncias nos surpreenderam; sem que precisássemos intervir, as crianças questionaram *“Tia, precisamos dar um nome para nosso Painel, né? sem nome fica feio”*. Então, confirmamos que precisávamos de um nome. Logo começaram a debater ideias; foi então que Moana disse *“Ficava bonito se colocasse ‘A escola e eu’, tia; já que a senhora disse que era para cada um fazer sua visão da escola”*. Amamos o

nome de imediato. Foi muito satisfatório ver que perceberam e entenderam o sentido cartográfico que guiava a observação daquelas produções, pois:

É nesta relação íntima com o objeto estudado que se pode se tornar sensível às forças menores, capilares, que compõem a ecologia de linhas e signos que se estende, rizomática, por baixo da ponta do iceberg, das identidades pontuais, visíveis, da ponta da pirâmide – que é, como vimos, completamente abstrata (Gaivota, 2024, p. 125).

Antes de definir se esse seria de fato o nome, precisávamos também da aprovação dos demais e quando ouviram o título proposto para o painel, todos gostaram e ficaram muito animados. Com isso, estava definido! Começaram a produzir “A escola e eu”.

Quando terminaram as produções, todos queriam me contar sobre seus desenhos e pinturas “*Eu desenhei o parquinho da escola, porque é o lugar que eu mais gosto aqui*” (Superchoque), “*Já eu desenhei uma escola com uma sala cheia de brinquedos, porque o que eu mais gosto é brincar*” (Bela). Outros optaram por fazer o desenho da sala de aula em que eles estudavam com vários detalhes. Quando questionávamos o porquê de terem desenhado apenas o espaço da sala de aula, Cinderela respondeu: “*Eu quis desenhar a sala de aula porque aqui é o lugar que eu mais gosto. Aqui que é o melhor lugar para estudar e passar de ano*”. Naruto respondeu “*Eu também prefiro a sala de aula para estudar e aprender a ler*”. As falas de Cinderela e Naruto revelam uma percepção da escola como um ambiente de aprendizado restrito à sala de aula. Para eles, esse espaço parece ser o único local legitimado para estudar e aprender, o que reflete uma visão tradicional e normatizada da educação. Essa percepção pode ser um indicativo de como as forças que estruturam o território escolar acabam reforçando a ideia de que o aprendizado formal só acontece dentro de quatro paredes, ignorando a riqueza de outros espaços da escola, como o pátio, os corredores, ou até mesmo a biblioteca. Essa centralidade da sala de aula pode sugerir que, dentro da organização escolar, há uma subutilização de outros espaços que poderiam ser mais bem explorados. Ao limitarem o aprendizado à sala de aula, as crianças deixam de experimentar a escola como um todo, em suas formas mais livres e diversas. Essa dinâmica evidencia a força reguladora da escola, que define e restringe onde e como o aprendizado deve ocorrer.

Outros desenhos um pouco diferentes nos chamaram a atenção: uma das crianças desenhou a frente da escola com várias frases desenhadas nos muros, quando perguntamos o significado daquele desenho, Pica-Pau respondeu: “*Eu desenhei como eu queria que fosse a escola. Na minha escola, o portão tem um nome bem grande escrito “Eu amo a escola”, porque as crianças chegam mais animadas*”. Já Cinderela respondeu “*No meu desenho eu quis*

desenhar como a senhora está hoje, e quis desenhar a sala todinha do jeito que ela é, porque essa para mim é uma lembrança boa gostei muito dessa brincadeira hoje, queria guardar ela na memória”. Gaivota (2018) analisa como forças invisíveis estruturam o território escolar; as crianças, ao desenharem a escola dos seus sonhos ou ao registrarem momentos que querem guardar na memória, estão evidenciando essas forças que habitam o território escolar. Pica-Pau revela uma força simbólica e afetiva, ao desejar uma escola que inspire entusiasmo. Já Cinderela evidencia a força das vivências cotidianas, ao querer preservar uma experiência boa na sala de aula. Ambas as respostas indicam como as forças que estruturam o território escolar não são apenas normativas, mas também carregadas de emoções e significados pessoais.

Percebemos que há sim algumas respostas ligadas à uma ideia de escola com estrutura mais cronológica, no entanto, em algumas instaurações percebemos que as crianças, mesmo em meio à esse lógica produtiva, fogem no processo de imaginar e percebem-se diante da infância, e, como afirma Gaivota (2018), é preciso afirmar uma escola que não se limita às paredes, às pessoas ou aos horários demarcados para a ação pedagógica.

Depois de falarem sobre suas produções, resolvemos fazer a colagem dos desenhos e pinturas no painel, quando terminamos e o painel já estava aparentemente “pronto” Lua e Naruto disseram *“Tia podemos decorar o painel? Fica mais bonito se a gente desenhar nesse espaço que tá sobrando”* e aquele sem dúvidas foi um dos momentos mais lindos de todo o processo. Nosso painel foi tomado por registros, mensagens de carinho, e sobretudo, cada um deles queria um pedacinho daquele espaço para fazer um registro sobre si próprio e sobre toda experiência vivenciada nos últimos meses. Quando finalmente terminaram, e viram o resultado final do painel, percebia-se a emoção e sentimento de orgulho em cada um deles. A sala de aula tornou-se um espaço de um imenso abraço coletivo. A pesquisa que se iniciou tomada por dúvidas e inquietações sobre o envolvimento das crianças no projeto, foi finalizada com um grande sentimento de felicidade e gratidão. Tanto nossa, quanto das crianças que emocionadas agradeceram por tantos momentos “diferentes” que puderam experimentar a partir desse projeto.

5 Conclusões

Durante nossa caminhada pelo território dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observamos que o tempo Khrónos se manifesta como uma força visível e estruturante no cotidiano escolar. Esse tempo impõe regras, organiza rotinas e, muitas vezes, limita o tempo das crianças para o brincar, para a exploração e a para as invencionices. No entanto, ao acompanhar os movimentos das crianças e suas criações, foi possível perceber que o tempo Khrónos não é a única temporalidade que atravessa o território escolar dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental. O tempo *Aión*, descrito por Kohan (2010, p. 132) como “o tempo da experiência e do acontecimento”, surge a partir de forças invisíveis nos gestos e movimentos da infância, revelando-se como uma potência que desafia as estruturas cronológicas estabelecidas pela escola.

As crianças, com seus dizeres, brincadeiras e invenções, nos mostram que a escola não se limita a uma lógica de produtividade. Elas estão sempre abertas ao novo e criam momentos e movimentos que fogem ao controle estruturante do relógio e do cronograma rígido; ampliando o espaço-tempo escolar em um “grande espaço” para a infância. Essas forças invisíveis que habitam o território escolar, como brincadeiras improvisadas ou a curiosidade espontânea, são gestos que interrompem o tempo e nos fazem questionar as normas e padrões impostos pela escola. Conforme Gaivota (2024) aponta, a escola deve ser defendida como um dos poucos territórios que resiste, pelo menos até certo ponto, contra forças que capitalizam a atenção. Nesse sentido compreendemos também que “as escolas oferecem um abrigo para forças ocultas, aquelas dos gestos menores, gestos que interrompem o tempo, onde o passado ou o ‘dado’ está constantemente predefinindo o futuro ou controlando (e capitalizando) o possível” (Masschelein, 2024, p. 22).

Essas forças invisíveis desafiam as normas que regem o cotidiano escolar. As crianças não se limitam a vivenciar apenas o tempo *Khrónos* dentro do território escolar; pelo contrário, elas encontram espaços para instaurar o tempo *Aión*, criando novas formas de habitar o espaço escolar e revelando a potência de um território repleto de possibilidades. O tempo *Aión* permite às crianças uma vivência marcada pela intensidade de suas experiências, e essas experiências, muitas vezes, escapam à lógica da produtividade e do controle.

Ao cartografar essas temporalidades, a pesquisa revelou que a infância possui uma autonomia que, mesmo dentro de um contexto escolar estruturado, encontra maneiras de resistir às forças visíveis e estruturantes. Ao invés de serem moldadas exclusivamente por essas forças, as crianças criam seus próprios territórios, onde o brincar e a invenção desafiam o esperado. É nesse movimento que a infância se distancia da lógica de produtividade e encontra-se com a potencialidade do inesperado, do imprevisível.

Portanto, as temporalidades da infância e as forças invisíveis que habitam o território escolar revelam uma escola muito mais complexa do que aquela regida apenas por cronogramas ou por lógicas estruturantes. Elas nos convidam a repensar o tempo na escola e a reconhecer que, em meio às estruturas visíveis, há sempre uma possibilidade de criação, de resistência e de novas formas de vivenciar o espaço escolar.

Referências

- ALMEIDA, Juliana Silva. **A infância e seus gestos no *espaçotempo* do 1º ano do ensino fundamental: pensando outros inícios para a escola.** 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.
- CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes.** 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade.** In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GAIVOTA, Daniel. **Mapas invisíveis e viajantes cegos: ensaio para uma escola do oculto.** In: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter (orgs). *Filosofia e educação em errância: inventar escolas, infâncias do pensar.* 1 ed. Rio de Janeiro: Coleção Eventos, 2018. P. 411-422.
- GAIVOTA, Daniel. **Escolas invisíveis: dobras para uma crítica da visão pura.** 1. Ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2024.
- KASTRUP, Virgínia. **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, 2008, pp. 5-22.
- KOHAN, Walter. **Devir-criança da filosofia: infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- KOHAN, Walter. O. **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.
- KOHAN, Walter. **Infância da educação: o conceito devir-criança.** Lugares da infância: filosofia, Rio de Janeiro: DP&A p. 1-15, 2014.
- KOHAN, Walter. **Visões de Filosofia: Infância.** Rio de Janeiro: ALEA, 2015.
- KOHAN, Walter. **A devolver (o tempo d)a infância à escola.** In: ABRAMOWICZ; Anete, TEBET, Gabriela (orgs). *Infância e Pós- estruturalismo.* São Paulo: Porto de Ideias, 2017.
- KOHAN, W. O.; DURÁN, M. (2017). **Perguntar.** In: Costa, L.B. Bandeira, L.B. Corrêa, T.M. (orgs). *Estátuas de Nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias.* Porto Alegre: Editora Sulina, p. 175-183.
- KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica.** Práxis Educativa, 2020.
- MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola: uma questão pública.** 2. Ed: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jean. Prólogo. In: CONTAGE, Daniel Gaivota. **Escolas invisíveis: dobras para uma crítica da visão pura**. 1. Ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2024. (Coleção Teses e Dissertações; 17). ISBN 978-65-998966-0-6.

MASSCHELEIN, Jean. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação & Realidade**. 2008.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, p. 17-31, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J. & ARAÚJO, S. 2008. (Orgs.). **A Escola vista pelas crianças**. Porto Editora. Porto, 2008.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SKLIAR, Carlos. **La infancia, la niñez, las interrupciones**. *Childhood & philosophy*, v. 8, n.15, p. 67-81, 2012

SKLIAR, Carlos. **Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais**. In: KOHAN, W. O. *Childhood & Ohilosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das Diferenças**. Ed. Mediação. 1ª ed. 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

DAMARYS ALEXIA DE LIMA MINERVINO

ESCOLA E INFÂNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: os dizeres, temporalidades da infância e as forças que estruturam e habitam o território escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 17/10/2024

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Vanessa Galindo Alves de Melo (Examinadora externa)
Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha-PE

Profa. Fernanda Maria Santos Albuquerque (Examinadora externa)
Centro Acadêmico do Agreste – UFPE