



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10432 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

**AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA QUE HABITAM O TERRITÓRIO
CURRÍCULOESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIZERES INFANTIS QUE
INVENCIONAM CURRÍCULOS-OUTROS**

Vanessa Galindo Alves de Melo - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

**AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA QUE HABITAM O TERRITÓRIO
CURRÍCULOESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIZERES INFANTIS QUE
INVENCIONAM CURRÍCULOS-OUTROS**

RESUMO

O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo consistiu em cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/inventar currículo na pré-escola. A referida pesquisa delimitou como território existencial de investigação um Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI, situado na região do agreste pernambucano, abarcando crianças do Pré II. Tomamos a infância como caminho para a pesquisa com crianças, inventando instaurações e conversações para hospedar seus dizeres, fazeres, aprenderes. Como abordagem metodológica aderimos a inspiração cartográfica e os movimentos teóricos defendidos sobre como entendemos a infância e o currículo parte-se dos (re)encontros com os intercessores teóricos: Kohan (2004, 2020), Skliar (2019), Carvalho (2009), Corazza (2013), Derrida (2003) e outros. A partir da processualidade que envolveu esta pesquisa e do gesto de “dar a escuta” foi possível vislumbrar a existência das temporalidades da infância que habita os *espaçostempos* e os currículos da Educação Infantil. Os deslocamentos com as crianças e suas invenções anunciam e afirmam o currículo como movimento de vida pulsante, currículos outros, currículos plurais, que a partir da língua delirante da infância são forjados no território da Educação Infantil.

Palavras-chave: Infância. Currículo. Dizeres infantis.

Introdução

Ao longo da história a infância se desloca a partir de alguns sentidos e imagens que lhe são atribuídas, pensadas a partir da relação de igual para igual com o adulto, como uma etapa

cronológica da vida humana, ou mesmo uma fase que logo se esvai.

A partir de uma experiência filosófica compreendemos a Infância não como isso ou aquilo, mas como experiência, nomadismo, o outro, devir, como “forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma” (KOHAN, 2017, p.59), que pode habitar a criança, mas também o adulto, o idoso.

Dando passagem a um fluxo de movimento com a infância fomos convidadas a olhar o currículo não apenas numa dada direção, hegemônica, mas permitir olhar para o que estava sendo feito na escola e assim “[...] mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares [...]” (LOPES, 2015, p.455).

Inquietação nos possibilitou desterritorializar e mover-se junto a potência da infância, mobilizados pelo gesto da hospitalidade incondicional que segundo Derrida (2003), exige que eu abra minha casa ao outro e o deixe vir, o acolha abertamente sem impor-lhe condições.

Ao optarmos por dar abertura aos fluxos interessou-nos aqui não as macropolíticas e sua infância majoritária, mas sim as micropolíticas e a infância minoritária (DELEUZE E GUATTARI, 1997; KOHAN, 2004). E assim, buscamos cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola

Metodologia

Engedramos um percurso metodológico tomando como referência a própria infância, uma pesquisa não sobre crianças mas “com” elas, que se faz na hospitalidade (DERRIDA, 2003) como um gesto de encontro ao outro.

Com inspiração na cartografia, nos colocamos diante da abertura de mundos, como uma possibilidade para produção dos dados que “[...] se faz em movimento, no acompanhamento de processos [...]” (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 73. Encontros, com 28 crianças do pré II, acompanhados de cuidados éticos e de respeito à dignidade humana dos sujeitos na produção dos dados com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Traçamos um plano e nele nos movemos, criando possibilidades outras de caminhar, movidas por conversações e instaurações nossas, das crianças, por vezes das professoras. As instaurações como “[...] abertura em uma experimentação criadora” (LAPOUJADE, 2017, p.44), que partiam de brincadeiras, contação de história, oficinas de arte e as conversações como gesto de “dar a escuta” (SKLIAR, 2019), ao que infância traz consigo.

Temporalidades da infância: problematizando o Currículo da Educação Infantil

O tempo é algo que circunda a relação com a infância e com as linhas que se entrecruzam na própria existência. O tempo experimentado é permeado de diferentes sentidos numa perspectiva da experiência temporal. Em seus estudos, Kohan (2017; 2020) recorre as formas como os gregos, utilizam em sua própria língua mais de uma palavra para referir-se ao conceito de tempo.

A primeira delas, o *Chrónos*, designa um tempo sucessivo, que não para, linear,

somático cronológico. “É composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente [...] é apenas o instante, o agora (KOHAN, 2020, p.8). Kairós é considerado um momento oportuno. “É um tempo qualificado, preciso, singular, único (p.8). E a terceira: Aión designa a intensidade do tempo da vida humana, uma temporalidade não numerável. “[...] É o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente” (p.8).

No território *currículoescola* da EI nos encontramos com duas experiências de temporalidades: O *crhónos* e o *aion*, que se situam na discussão dos aspectos da macropolítica e micropolítica problematizados por Deleuze e Guattari (1997) e por Kohan (2004) ao falar das duas infâncias: majoritária e minoritária. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 173) o que define as maiorias são os modelos postos como o padrão. Por outro lado, as minorias caracterizam-se por um movimento processual, não numerável, que não se limita, nem se identifica como o padrão. Partindo desses conceitos, discutem a macro e micropolítica, enquanto espaços opostos, mas entrelaçados. A macropolítica é composta por linhas molares, binárias por si mesmas, árvore, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. Linhas molares que padronizam, centralizam e totalizam. A micropolítica, por sua vez, possui linhas moleculares, rizomáticas, aonde as binaridades resultam de multiplicidades e os círculos não são concêntricos. Essas linhas escapam, se conectam na diversidade, fogem da centralização, esquivam-se da padronização e da totalização.

A partir dessa discussão Kohan (2004) problematiza a “infância majoritária” e a “infância minoritária”. A primeira seria a infância das formas sociais, da história, da maioria, do tempo cronológico, marcada por etapas, estágios de desenvolvimento que ocupam os espaços institucionais. A segunda “[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 63). Falar dessas duas infâncias, nas duas experiências de temporalidades, não significa desejar uma e excluir a outra, até mesmo, porque, elas se encontram no entrecruzamento das linhas, assim como acontece com o tempo.

Partimos do entendimento do currículo, conforme aponta Lourenço (2015, p.72), em composição, em plano de imanência em territórios curriculares povoados por diferentes ordenamentos, desejos e multiplicidades que possibilitam a produção de novos modos de existência nos territórios curriculares. Concordamos, também, com Carvalho (2009) ao apontar currículo como algo tecido em rede de conversações, entre as crianças, as professoras e demais praticantes do cotidiano. Pensar o currículo como composição e rede de conversações, que se desloquem com a infância minoritária e apontem “[...] incidências sobre inéditas possibilidades de viver” (CORAZZA, 2013, p.164).

É sobre os acontecimentos geridos no interior do CMEI e cartografados com as crianças, que queremos falar agora. Começaremos pela singularidade e o acontecimento presente nas questões que as crianças traziam em relação ao que gostam de fazer na escola.

-Gosto de Brincar... desenhar... Destacou Florzinha Bela.

- Eu queria só brincar! Disse Leão.

Nas conversações as crianças partilhavam do desejo de um currículo mais brincante. Tensionavam o brincar para além de um caráter pedagógico e funcional, por vezes, vinculado a vivência de um currículo enquanto uma listagem de conteúdos a serem cumpridos.

As crianças demonstravam em alguns momentos de conversas que não estavam tão

satisfeitas com a educação que lhes era ofertada, as muitas tarefas, retrato, por vezes da escolarização excessiva era apontada como sendo algo que não gostavam de fazer na escola.

- *Era pra escrever... Eu não gosto de escrever... Não gosto de tarefa de caderno. Eu mesmo não gosto não ainda bem que eu não fiz minha tarefa hoje. Explicou Flor.*

- *Gosto de ir pra biblioteca... mexer nas coisas...Gosto de brincar!... Gosto de brincar com joguinho. Complementou Flor.*

Percebemos nos dizeres de Flor^[1] a repetição e, por vezes, a falta de variação das atividades na EI. Uma educação, por vezes, voltada a urgência e celeridade do tempo (SKLIAR, 2019). Nesse sentido, Skliar e Flor parecem concordar. Ele um filósofo habitado pela infância, ela uma criança cronológica habitada pela infância, nos dar a pensar outra relação do tempo pedagógico, que deveria abrir-se à experiência do devir, aion. O tempo de Flor, da curiosidade, do acontecimento, do brincar.

Ao problematizarmos o que emergiu, não estamos desfavorecendo a importância do trabalho com a Leitura e a Escrita na EI, mas deslocando-nos para a forma como tem se apresentado às crianças. À medida que, apesar da queixa de escreverem muito e de ficarem cansadas, elas, em outros momentos de conversações, reafirmavam o desejo de estar na escola e de aprender: a ler, a escrever e a ser feliz.

As crianças, também, apresentaram o recreio como o “lugar de brincar” e a sala de aula, como o lugar em que pouco brincavam, conforme enunciam Joaquina e Mulher Maravilha: “*Porque tia tá na sala fazendo palavras...*” [...] “*Tia mandou você subir pra sala pra fazer a tarefa*”. E o dizer, potente de Flor e de Palhacinha que revela: “*Na sala a tia não brinca muito...*”. “*A gente brinca no recreio!*”.

Na ótica das crianças a sala de aula parece ser o lugar da tarefa, lugar onde os corpos precisam permanecer sentados, e cumprir aquilo que as crianças mais fazem na escola, que na percepção de Florzinha Bela, seria “*Tarefa*”. Entendemos a partir de Foucault (2014) que numa configuração de poder, o corpo é visto como um objeto que pode ser moldado pela disciplina, que acaba por lhe impor limitações, proibições ou obrigações. O cotidiano majoritariamente apresentava discursos que representavam tentativas de docilização dos corpos infantis. Essa questão retoma a discussão da escolarização excessiva, à medida que a centralidade na pré-escola encontra-se em “tarefas” escritas, esse corpo e toda sua expressividade vai sendo colocado de lado, sofrendo interrupções (SKLIAR, 2014).

Ainda em relação ao brincar e ao tempo a ele destinado as crianças problematizam outra temporalidade, conforme explica Palhacinha: “*Nós brinca 100, mas é pouco... queria brincar de muitas coisas*”. Agamben (2005, p.85) nos dar a pensar aquilo que as crianças compartilharam conosco, que é “[...] brincando, que as crianças, a infância, desprendem-se do tempo sagrado e o esquecem no tempo humano”. Quando elas brincam estabelecem outra relação com o tempo. As crianças e a infância profanam as amarras do Crhónos.

Percebemos que ao subverter essa lógica do tempo, as crianças seguem escapando e o que elas desejam é “(...) desenhar novas linhas de fuga e constituir um rizoma de educação, uma cartografia do aprender (...) colorir o currículo escolar com novas cores e outros conhecimentos” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137).

(In)conclusões...

Apesar de se apresentar nos currículos a infância majoritária em suas tentativas de centralização, de controle, as crianças e a infância do agreste pernambucano escapavam as tentativas de controle do Chronos, nos fazendo lembrar a necessidade de sermos atravessados por um tempo outro, habitado pela infância minoritária, que irrompe e revoluciona.

Com as crianças aprendemos que a escola seria o *espaçotempo* para ler, e escrever, mas também, para brincar, criar, imaginar, perguntar, desenhar, pintar. Currículos forjados no movimento de vida das próprias crianças, a partir do gesto da escuta, de composições que possibilitam a existência de currículos-outros que emergem da própria infância, nos seus devires. Currículos inventivos, divertidos e brincalhões e que operam a partir do gesto de acolher ao estrangeiro. Um Currículo Hospitaleiro? Talvez. Que hospede a infância, sua língua, sua questão.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARROS, L.P., & KASTRUP, V. (2015). **Cartografar é acompanhar processos**. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escossia, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp.52-75). Porto Alegre: Sulina.

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto-Alegre-RS : Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. _ São Paulo: Escuta, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

KOHAN, W. O. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In: Kohan, Walter (org). *Lugares da infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. Anete. TEBET, Gabriela Guanieri de Campos (Org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de idéias, 2017

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p.1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Les Editions de Minuit n-1 ed. 2017.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445–466, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>.

Acesso em: 23 jun. 2021.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. 2015. 169 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

RODRIGUES, Larissa Ferreira; PRATES, Maria Riziane Costa. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

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

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

[1] Nome Fictício escolhido pela criança.