



A infância na contemporaneidade: rompendo com nossa mesmidade escolar

Childhood in contemporary times: breaking with our school sameness

 **Thiago Gonçalves Silva**

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Professor Assistente I do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA) e Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Garanhuns-PE. Caruaru, Pernambuco- Brasil. thiagosilva@asces.edu.br

 **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), como docente permanente e coordenadora. Caruaru, Pernambuco- Brasil. cgislane@terra.com.br

Resumo: Este artigo apresenta traços da história da educação da criança ao longo do tempo, enfatizando a possibilidade de pensar na contemporaneidade a partir de aspectos filosóficos os (des) encontros da infância na escolarização. A construção se dá a partir de uma pesquisa de inspiração cartográfica realizada com crianças e professoras de um CMEI no interior pernambucano. O estudo destaca a potência da infância ao convidar as docentes a pensar sua prática pedagógica e sua organização, ao questionar a própria vida na escola, convidando, através de seus questionamentos, a interromper a linearidade que, às vezes, as rotinas escolares propõem. Assim, esta pesquisa com crianças traz contribuições para se pensar a história da educação, sobretudo, pensar em um tempo presente.

Palavras chave: história da educação; infância; contemporaneidade; crianças.

Abstract: This article presents traces of the history of children's education over time, emphasizing the possibility of thinking about contemporaneity from the philosophical aspects of childhood (dis) encounters in schooling. The construction takes place from a cartographic-inspired research carried out with children and teachers of a CMEI in the interior of Pernambuco. The study highlights the power of childhood by inviting teachers to think about their pedagogical practice and organization, when questioning their own life at school, inviting, through their questions, to interrupt the linearity that school routines sometimes propose. Thus, research with children brings contributions to think about the history of education, above all, to think about the present time.

Key-words: history of education; childhood; contemporaneity; kids.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

SILVA, Thiago Gonçalves; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. A infância na contemporaneidade: rompendo com nossa mesmidade escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 38, p. 1-14, e19710, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.19710>.

American Psychological Association (APA)

Silva, T. G., & Salles, C. G. N. L. de. (2021, maio/ago.). A infância na contemporaneidade: rompendo com nossa mesmidade escolar. *Dialogia*, São Paulo, 38, p. 1-14, e19710. <https://doi.org/10.5585/38.2021.19710>.



1 Introdução

Historicamente a educação da criança brasileira menos favorecida foi marcada pela desigualdade, pelo abandono, pelo silêncio e ausência de direitos; enfim, pela invisibilidade. O professor profissionalizado, que consideramos ter um significado no processo educativo e pedagógico, também foi negado, ao longo do tempo, ao cuidar e educar as crianças. Assim, segundo Oliveira (2011), a Educação Infantil, em sua gênese, no Brasil, inicia com finalidades nítidas de medicalização da assistência à criança, com o higienismo, com a filantropia; não com um objetivo de educação das crianças.

Conforme Kuhlmann Jr. (2011), nos últimos anos do século XX os movimentos socialistas e feministas conseguiram acenar para questão da educação da criança. Ao pensar na educação dos/as filhos/as, esses movimentos passaram, de certa forma, a garantir o direito ao trabalho para as mães. Tivemos uma estimulação/força crescente de empregos para as mulheres; desta forma, a classe média também começou a matricular seus/suas filhos/as nas creches e pré-escolas, dando legitimidade social para estas instituições.

Nesta esteira, um marco significativo, na década de 90, foram as novas discussões aprovadas na LDBEN nº 9394/96, o que, para o campo da Educação Infantil, foi uma conquista histórica, reconhecida em documentos legais. Havia a discussão, com a Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, de colocar a creche no sistema educacional, porém, só através da promulgação da LDBEN nº 9394/96, aconteceu esta colocação. A partir de então, temos, no artigo art. 29, a Educação Infantil como “(...) primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Mediante aos passos históricos nos interessamos em falar sobre e com a criança no tempo presente. O desejo de falar sobre a infância na contemporaneidade é um desafio para escritores adultos, porque, mesmo com tantas discussões, ainda procuramos ou tentamos encontrar um padrão para a criança. Às vezes, até selecionamos o que é apropriado para o mundo infantil. Essa conduta parece que ainda é herança de outro momento que privilegiava os padrões, as verdades absolutas, os modelos exatos que se encaixavam em quaisquer situações. Mas, será que precisamos de homogeneidade para o mundo infantil? Uma homogeneidade sobre a ideia de infância contrapõe-se ao que pensamos, de acordo com as singularidades e potenciais inventivos que acreditamos dela emergir. O termo “singularidade” não significa um isolamento da infância, mas, indica que a criança, na relação com os outros sujeitos sociais, tem a possibilidade de produzir outros modos de viver, pensar, agir.

2 As infâncias: voltar a olhar bem as crianças e seus tempos

Skliar (2003, p.20), nos convida a “(...) voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que vimos, desapassionadamente”. Compreendemos a criança como o outro que, historicamente, foi silenciado; que, possivelmente, em nome da ordem, do normal, do padrão, deixou de sonhar, experimentar. O adulto pensa que sabe o que é melhor para a criança. Assim, para Kohan (2005), os nossos saberes sobre a infância nos afastam dela. O que um adulto pode entender de um desenho, de uma brincadeira, de conversas de uma criança, se não se abre ao novo, a outras possibilidades, a outras formas de invenção que este adulto nem sempre está habilitado a dizer? Muitas vezes, os adultos, pelas demasiadas atividades cotidianas, não param para olhar bem as singularidades da infância. Então, voltar a olhar bem

É voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda humanidade (SKLIAR, 2003, p.20).

O autor nos convida a voltar a olhar a criança desarmando-nos de nossa mesmidade, tentando olhar para além do que é dado, pois o que a normalidade nos apresenta parece ser o correto, o mais provável, dando-nos uma segurança para uma linearidade da ordem social. Mas será que, na desordem, também não se produz? A criança é o/a outro/a, que existe, que precisamos conhecer, ousar para, a partir dele/a, reinventar e ressignificar nossos pensamentos. Dar a oportunidade do gesto da escuta.

Neste sentido, Kohan (2009), sinaliza que pensar a infância é “(...) abrir-se, desde o início, a outras línguas, não apenas nas palavras, mas, sobretudo, no pensamento e na vida” (p.60). Falar da infância é uma possibilidade de fugir dos modos hegemônicos de compreender o mundo; é outra via, outro lugar, que abre uma nova oportunidade de ser e viver de outras formas. É uma alternativa para cada ser humano criar e ser diferente dos modelos que, muitas vezes, são impostos à criança. A infância, neste contexto, não se renderia às vozes hegemônicas. A criança não se resume na fala do adulto; para pensar a infância é preciso “(...) desaprender o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade” (KOHAN, 2007, p. 19).

Deste modo, elegemos alguns modos de olhar e pensar a infância para os tempos atuais, sabendo que é um desafio falar sobre ela, pois é complexa e, tampouco, queremos ou podemos traduzi-la em alguns termos. É necessário colocar em suspenso a normalidade, pois “(...) o

problema não é o anormal, a anormalidade e, sim, a norma, a normalidade e o normal” (SKLIAR, 2003, p. 35). Por isso, a infância, na contemporaneidade, é uma brecha que escapa da mesmidade, da normalidade, por constituir/compor subjetividades moventes que se relacionam com o mundo, produzindo e criando outros sentidos. Não precisamos significar ou quantificar a infância; só concebê-la como o “outro”, que não precisa ser igual, mas, agrega valores e possibilidades outras.

Para fortalecer a discussão sobre a infância, traremos algumas questões relativas ao tempo, considerando que esse é um estudo que nos ajuda a compreender o desenvolvimento da criança, considerando a temporalidade nas dimensões do *chrónos*, *kairós* e *aión*.

3 Tempo, tempo, tempo: chrónos, kairós e aión

É sabido que o tempo está intimamente ligado à vida humana. Ele conta, cronometra nossas ações no dia-a-dia, muitas vezes até o perdemos de vista. Nem sentimos e ele acontece; outras vezes, ele nos aprisiona a cada milésimo de segundo; e nos deixa atentos a cada instante. Enfim, é inegável a presença do tempo na vida cotidiana. Porém, quais as dimensões de temporalidade que sustentam alguns discursos acerca da infância?

Para tentar levantar algumas sugestões para a questão acima, precisamos entender que não ignoramos o tempo numa dimensão cronológica, mas, vislumbramos outras discussões para o mesmo; pois a infância nos possibilita “(...) ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2007, p. 86). Assim, podemos voltar a olhar bem a partir de outra ótica, considerando o tempo e suas ligações com a vida humana e com a produção de sentido. Com objetivo de “ampliar os horizontes da temporalidade”, Kohan (2007), busca, entre os gregos clássicos, algumas noções terminológicas relacionadas ao “tempo”: *Chrónos* (contínuo e sucessivo), *Kairós* (relacionado ao momento, à oportunidade) e *Aión* (intensidade da vida humana).

Segundo Kohan (2007, p. 86), entre os gregos temos algumas palavras para se falar sobre o tempo. “A mais conhecida entre nós é “*chrónos*”, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define “*chrónos*” como “[...] o número do movimento segundo o antes e o depois” (Física IV, 220a)”. Assim, o tempo, nesta perspectiva, é quantidade, uma relação de “mais ou menos tempo”; uma noção de possuir “mais ou menos tempo” para realizar uma tarefa, uma pessoa com “mais ou menos tempo” em relação à outra. No entendimento de “*chrónos*”, “(...) a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (KOHAN, 2010, p. 132).

O tempo cronológico aprisiona a infância, pois é uma adição entre passado, presente e futuro; e limita ao presente o que já foi realizado (passado) e o que ainda será realizado (futuro). Uma segunda palavra é *Kairós*, “(...) que significa medida, proporção, e, em relação com o tempo, momento crítico, temporada, oportunidade” (KOHAN, 2007, p.86). O *chrónos*, é um tempo organizado, sucessivo e etapístico; o *Kairós*, é um momento oportuno; não é comparado a outro momento, mas, é uma medida do tempo que pode não vir a se repetir, uma temporada que passa. Um terceiro tempo é o *Aión*, que é visto, como “(...) intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva; mas, intensiva e qualitativa, o tempo da experiência e do acontecimento” (KOHAN, 2010, p.132). Segundo este teórico (2007, p. 86),

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta essa palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “aión” é uma criança que brinca (literalmente, “crianças”), seu reino é o de (aión-país) e poder-infância (basileie-país). Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que a criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.

Neste sentido, a infância não é compreendida no viés cronológico, mas, é uma experiência humana que acontece numa temporalidade não numerável. A criança brinca, experimenta, vive a intensidade da infância. O tempo, muitas vezes, é retratado na escola como uma questão decisiva, para o/a aluno/a aprender algumas questões da vida escolar. Essa visão faz parte de uma lógica temporal, das idades cronometradas. Porém, o tempo da criança é o da experiência, do agora, da valorização do tempo presente. Se a escola segue um pensamento etapístico, a criança resiste a isso e brinca com os números. “No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade; mas intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico*” (KOHAN, 2007, p. 87).

A infância, quando considerada na temporalidade *aión*, não reduz a criança apenas a uma fase, a uma etapa quantificável, como se os números determinassem a vida, o modo ser e agir em tal momento da existência. A força infantil contrapõe-se a essa ideia de quantificação e marca uma relação com o tempo, de movimento intenso e significativo para ser criança. A infância é caracterizada por outra lógica temporal, que nem sempre o adulto pode entender. Assim,

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2005, p. 252).

De certo modo, o tempo mensurável, cronológico, que determina o tempo para todas as ações humanas, impossibilita olhar para a infância e para a sensibilidade de conseguir enxergar a criatividade dos traços dos desenhos da criança, a sinceridade nos gestos e brincadeiras. Segundo Koan (2007) a infância não é uma redução à questão cronológica, ela está para além, pois é uma condição da experiência. Ser criança é uma condição da experiência, não considerada pelo “tempo *chrónos*”. O autor nos convida a ampliar nossos horizontes de compreensão sobre a temporalidade do universo infantil. A escola de Educação Infantil, que agora recebe as crianças mais cedo, aos quatro anos de idade, de forma obrigatória, na matrícula dos/as pequenos/as, também é organizada como a vida em sociedade: uma organização com base num tempo cronológico, chamado de “tempo *chrónos*”; mas, entendemos a necessidade de ampliação com o tempo *aíon*, o tempo da experiência.

Quando falamos em infância, a experiência assume um papel importante, porque a própria infância é condição da experiência e da construção da história. Agamben (2005), sugere que sem a infância, o homem seria a natureza no seu estado bruto. A infância oportuniza a construção da história pela linguagem; pois, através da infância, a linguagem se constitui. A infância desapega-se do estado original da natureza e produz cultura; assim, é condição da existência humana, passando pelos tempos “*chrónos*” e “*aíon*”. Deste modo, não excluímos o tempo “*chrónos*”; mas, privilegiamos um outro movimento de tempo, que é intenso, é experiência, não tem idade, é vida potente: o tempo “*aíon*”.

4 (Des) encontros no CMEI: conversas com as crianças/alunos/as

Esse é um fragmento de uma pesquisa que foi realizada junto a 50 (cinquenta) crianças e 6 (seis) professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em uma cidade no interior de Pernambuco, especialmente com crianças com uma faixa etária entre 4 e 5 anos. Neste artigo selecionamos trechos do estudo realizado. Buscamos cartografar os (des) encontros, escapes, experiências e as relações que as crianças estabeleciam com a escola e suas dinâmicas. A pesquisa teve o cuidado para preservar a liberdade, autonomia e demais princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais constantes na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, desenvolvemos narrativas cartográficas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) que puderam nos apresentar os dados da pesquisa.

Na construção das narrativas cartográficas da pesquisa nos deixamos habitar o território escolar e se abrir para sentir as linhas imagéticas ou mapeáveis do cotidiano das crianças na escola, assim, as mapeamos com o apoio da cartografia enquanto metodologia de pesquisa.

Utilizamos a rede conversação para construção dos mapas cartográficos, nos envolvemos em conversas, (des) encontros e afetos construídos na relação com o coletivo, Segundo Ferraço e Alves (2018).

[...] quando nos predispomos a entrar em uma rede de conversações em nossas pesquisas, buscando potencializar encontros com os praticantes dos cotidianos das escolas, nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida (2018, p. 62- 63)

Na entrada na escola as crianças foram, as primeiras a mobilizar nosso olhar, na nossa relação com aquele *espaçotempo*. Enquanto algumas pessoas nos olhavam como um estranho naquele espaço, as crianças nos acolhiam com muitas perguntas, que favoreciam nossas aproximações: “qual é o seu nome? O que você está fazendo aqui? Você é o prefeito? É o porteiro?..

Logo nos primeiros dias de observação, quando estávamos no recreio, um grupo de crianças se aproximou e lá começaram as curiosas perguntas: qual é o seu nome?... Assim, aconteceu um diálogo e a descoberta de um mundo tão sincero e espontâneo, que se revelava nas pequenas conversas. Os nomes usados são fictícios para preservar a identidade das crianças.

*Tio qual é o seu nome? Você sabe o meu?
O meu é Isabelle!
O meu é Gustavo!
O meu é Natan, ela é a Michele.
Você sabia que minha mãe tem uma loja?
Sou o Vinicius.
Ele não gosta de estudar, Tio.
Ah, por quê?
Ele errou tudo hoje. Eu gosto de estudar, quem não estuda tira zero na prova.
(Crianças do CMEI)*

Fiquei impressionado diante de tantas declarações. Como, num primeiro contato, as crianças se aproximavam sem medo? Sem restrições? Mas, fiquei olhando para o Vinicius: o fato de não gostar da escola chamou minha atenção; queria conversar, mas, me faltavam palavras, porque as próprias crianças não pausavam nas conversas, nas contações de histórias. Daí, de repente, surgiu um belo convite da Isabelle: “tio, vamos estudar com a gente, vamos pra nossa sala?”. Até o momento nenhuma professora tinha me feito um convite tão ousado, me convidando para assistir uma aula. Fiquei muito feliz. Queria me aproximar de Vinicius. Então, perguntei à professora do Pré II “D”, se poderia entrar com as crianças. Ela não recusou; e foi assim que consegui entrar na sala, com um convite feito por uma criança, pela força da infância.

Para todos/as da sala de aula, era um momento diferente, um estranho entre as crianças, participando do seu cotidiano escolar. Mas, não fiz intervenções. Sentei no fundo da sala, não quis atrapalhar a aula. A professora queria mostrar que eles/as já sabiam reconhecer e ler as vogais, fez questão de pedir para cada um/a ler as letras expostas no quadro. Quando chegou a vez do Vinícius, a leitura não saía, por mais que a docente insistisse, a criança não respondia. Ele olhou sério para o quadro e perguntou: “por que eu tenho que falar isso”?

A professora respondeu que era para ele aprender a ler, ser alguém na vida, ter uma profissão; enfim, fez um discurso que já estava generalizado. De imediato nos deparamos com uma situação muito corriqueira na escola, considerando-se a lógica excessiva da escolarização que, às vezes, provoca a interrupção da infância. O adulto tem a necessidade de escolarizar a infância para, num tempo futuro, ela vir a ser o que a sociedade deseja e projeta.

A excessiva escolarização pode ser vista como um tempo “[...] do outro que é conhecido e reconhecido, pela mesmidade, como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido” (SKLIAR, 2003, p, 38). O adulto tenta governar a infância a partir de metáforas de um tempo linear, sucessivo, de repetição. Skliar (op. cit.), nos fala de um outro tempo, que é “[...] irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável. Um tempo do outro que irrompe em nosso tempo e se torna irredutivelmente inesperado” (p.38). A infância lida com esse outro tempo que é inominável, ingovernável, que, muitas vezes, é o tempo do inesperado. Por isso, as crianças preferem o tempo da lentidão, da intensidade.

A frase do menino Vinícius me levou a pensar nessa excessiva escolarização que, muitas vezes, prioriza o tempo da repetição em relação ao tempo dos acontecimentos. O menino estava vivo naquele território; mas, não sentia, não era tocado; só observava a professora ensinar. Mas, também, movimentava a resistência. A infância, como tempo do inesperado, conversa e questiona dentro da escola. Ela resiste, na relação com a escolarização, pois essa palavra, frente à força da problematização, da curiosidade da criança, tende a enfraquecer. “Como essa força também é perdida pelo mundo escolarizado e a vida escolarizada” (LARROSA, 2014, p. 134).

O silêncio de Vinícius foi quebrado com uma pergunta um pouco desarrumada; mas, que se volta para questionar sobre o motivo de aprender: “por que eu tenho que aprender isso?”. Talvez a excessiva escolarização não traduzisse para o menino a importância da escola; talvez não tenha despertado para um processo de “dar a ler”. Larrosa (2004, p.16), problematiza a expressão “dar a ler”:

Interromper o que já sabemos ler, quer dizer, dar a ler a expressão “dar a ler” como se ainda não soubéssemos lê-la. Por isso dar a ler exige devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível.

O *dar a ler* é uma interrupção do modo como a escola lida com a escolarização, pois interrompe a ideia corriqueira de ler. *Dar a ler* é uma aproximação de palavras conhecidas a sentidos desconhecidos, inesperados. *Dar a pensar* o que parece que foi pensado, é voltar a olhar bem as coisas, olhando sem o reconhecimento prévio, olhando pelo estranhamento. *Dar a ler* é um movimento que devolve às palavras o sentido investigativo que, muitas vezes, lhes parece evidente; é processo de questionamento, escuta atenta ao/à outro/a, respeito às sugestões do/a outro/a, disposição para aprender com o/a outro/a a partir do diálogo. O Vinicius pôs-se nesse movimento de *dar a ler*.

De certo modo, as crianças procuram respostas que, às vezes, os próprios adultos não têm. As crianças trazem para o debate a possibilidade de pensar em outra escola, ou melhor, em outro modo de vida na e para a escola, porque, pela simples interrogação, elas questionam o modelo de escola onde estão inseridas. A infância se revela numa questão problematizadora, num movimento filosófico que nos coloca a pensar sobre a aula, a escola e até sobre a própria formação dos/as professores/as; pensar no *dar a ler*.

As palavras “criança” e “infância”, no caso de Vinicius, não podem ser sinônimas; pois, a criança está carregada de ideias de tempo cronológico e precisa de determinados tempos para o seu desenvolvimento. A infância tem outra relação com o tempo que, por sua vez, põe de lado as fronteiras entre passado e futuro, para experienciar o tempo presente, os acontecimentos do agora, um tempo que permite a criação. Esse tempo é o *Aión*:

Aión, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas, intensiva e qualitativa (LIDDELL; SCOTT, 1966, p.45). *Aión* é o tempo da experiência e do acontecimento (KOHAN, 2010, p.8).

Assim, a infância se relaciona com o tempo *aión*, pois abre as possibilidades para os movimentos, para os fluxos, para os acontecimentos no tempo presente. Rompe com a lógica cronológica determinista da vida da criança. Na visão *aión* a infância habita, reterritorializa o mundo dado como absoluto. A infância não se restringe a uma idade, a um tempo; mas, acompanha os

seres humanos em todos os processos vitais. Neste sentido, compreendemos que a infância pode ser vivenciada ao longo da vida, envolvendo uma multiplicidade de saberes e experiências.

O Vinícius pode ser visto, pela lógica majoritária das escolas que denominam o que é ser um “excelente aluno”, como um péssimo aluno. O menino encontrava-se no pré-escolar II e ainda não reconhecia as vogais; fazia birra para não falar; perguntava-se sobre o motivo de ter que aprender os conteúdos; enfim, ele não se enquadrava nos “padrões” de um bom aluno. Entendemos que não podíamos olhar para o Vinicius como um aluno de fracasso e impossibilidades. Não podíamos limitá-lo a uma classificação, a uma generalização do termo “aluno”. Ele rompia com os padrões disciplinares e enfrentava/desafiava as concepções pedagógicas, as visões de mundo que perpassavam aquelas aulas; colocando a professora, naquele momento, a também se perguntar o porquê daquela didática, daqueles conteúdos normatizados.

O que inaugura Vinícius, com sua pergunta? Apesar da mesma ir na contramão do esperado, do que se espera como padrão de aluno/a. A fala do Vinícius mostrou como a escola está perpetuando estratégias para a manutenção de um saber instituído, que controla e que, em alguns momentos, inviabiliza a experiência. Assim, a criança não consegue ver um processo de aprendizagem que produza acontecimentos.

A escola vem trabalhando num tempo cronológico; e essa noção de tempo tem implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a noção de tempo perpassa a ideia de ato mecânico, que reduz a aula a uma ação com objetivos fechados, restritos, desconsiderando o contexto do cotidiano, do *espaçotempo* da escola. Talvez, o momento de rebeldia de Vinícius, estivesse associado a um tempo que permitia à escola um espaço para planejar, ensinar, avaliar, antes mesmo da entrada em cena dos/as alunos/as, sujeitos praticantes do cotidiano. Independentemente dos fluxos, dos movimentos aguçados pelo cotidiano, a aula já estava elaborada, mesmo sem a participação dos/as alunos/as, praticantes do cotidiano, que entraram em cena para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Vinícius revela que a criança não está limitada a uma ideia de idade, a uma fase de desenvolvimento, a uma versão que o adulto elabora sobre ela. Vimos, em Kohan, a possibilidade do *dever-criança*:

Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas, intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O *dever-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.8).

A fala de Kohan aponta para um dizer infantil que resiste a certa estabilidade em torno do que significa aprender a ler e a escrever. Assim, o *dever-criança* irrompe com a normalidade da noção de escolarização, pois abre novas possibilidades, para sentir movimentos de *devires*, tecidos pelos/as alunos/as e professores/as na escola. A infância, por sua vez, agrega valores que permitem uma reterritorialização (CARVALHO, 2012) do *espaçotempo* da escola, a partir de suas necessidades e seus modos de vida, construídos na relação entre os/as professores/as e alunos/as. Durante a pesquisa observamos o quanto os/as alunos/as teciam suas opiniões sobre a escola e seu projeto de educação.

No recreio, sempre procurávamos habitar o espaço das crianças, junto a elas. Em uma das nossas observações sentamos perto do grupo de alunos do pré-II “D”, para conversar mais um pouco; queríamos ouvir aquelas crianças que nos convidavam a pensar a pesquisa, constantemente. Assim, sentamos em um banco próximo à sala de aula da turma; e um grupo se aproximou para a conversação. Perguntamos como tinha sido a aula naquele dia; se eles/as gostavam da escola, se gostavam de estudar; como fizemos algumas vezes. Porém, neste dia, realizamos uma conversação mais longa. Todos queriam falar, e logo começaram:

Criança 1: *Tio, a professora cantou uma música legal hoje!*

Eu: *Qual?*

Criança 1: *Aquela: Era uma casa, muito engraçada... Eu também sei cantar! É muito bom estudar!*

Eu: *Que legal, está lindo! Vocês gostam de estudar! Mas o que é estudar?*

Criança 2: *É brincar, cantar, pular (a menina fazia o movimento).*

Criança 3: *É não, é ler, escrever, fazer a tarefainha direitinho. Né, tio?*

Criança 1: *Também é fazer silêncio quando a professora estiver explicando. Não correr na sala, não conversar com o colega na aula.*

Criança 4: *Ler as letrinhas, que a professora coloca no quadro. Eu já sei ler. (Roda de conversa com as crianças pré-II “D”).*

A partir dessa conversa com as crianças, tivemos algumas imagens de como elas viam as aulas de suas professoras; e até o projeto de educação da escola. Observamos que a infância, num primeiro momento, nos apresentava o modo de estudar na escola a partir das brincadeiras, da espontaneidade, da disposição ao lúdico e do desejo de experienciar os *espaçotempos* da escola. Por outro lado, a imagem da escola, já na Educação Infantil, era vinculada aos conteúdos, voltada para um processo de alfabetização pela alfabetização, mecânica e reprodutiva, orientada pelo cumprimento das demandas do currículo prescrito, pela imposição de suas metodologias.

As crianças nos relataram que o regime de aula que predominava era o da prescrição. Estudar era um sinônimo, em suas falas, de sentar, prestar atenção, de ler as letras que a professora

colocava no quadro, ou falava para elas repetirem. O que era instituído, era trabalhado com as crianças. Por outro lado, Corazza (2013), nos diz que não há uma orientação curricular que “[...] não fissure os padrões, reconhecimentos, recognições” (p. 164). Neste sentido, não havia uma aceitação homogênea, pelas crianças e professores/as, desse modo de aula, de educação e de escola, que era/é padronizado. Eles/as encontravam táticas, através das brincadeiras, das conversas com os/as colegas, entre professores/as, entre crianças, para questionar esses modelos de educação, burlando rotinas que sufocam os sujeitos e tolhem suas inventividades. Por isso, acreditamos que precisamos potencializar os encontros das professoras com as crianças ou entre elas mesmas, oportunizando as experiências, as trocas de conhecimentos a partir do encontro; e não nos limitar às prescrições que nos orientam e reduzem a criatividade da aula.

5 Considerações Finais

Consideramos que as falas das crianças nos apontam que a sala de aula era um lugar estático, que tinha um determinado fim: a alfabetização excessivamente descontextualizada; e o recreio, o lugar para a infância, para as experiências, a partir de jogos, brincadeiras, diversão e alegrias tecidas pelos/as próprios/as alunos/as e seus/suas professores/as, que sempre acompanhavam seus recreios. No tempo que passamos na escola, entendemos que a imposição de uma linguagem estática, alfabetizadora, disciplinar, que os/as alunos/as revelavam, não era uma iniciativa particular dos/as professores, pois estes/as também estavam presos/as a uma teia de exigências curriculares que, constantemente, eram cobradas pela coordenação da escola.

As professoras sempre estavam preocupadas em dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e, até mesmo, em encontrar escapes para suas aulas; porém, as normatizações da escola, das formações continuadas, da forma de introduzir as discussões sobre o currículo, encaminham todo o contexto pedagógico. As professoras e as crianças conclamavam outras formas de aprender na escola; mas, muitas vezes, as professoras, mesmo tentando construir outros modos de aula, rendiam-se a um currículo mais prescritivo, porque era o normatizado, era o que estava oficializado e o que era cobrado pela gestão. Nas palavras de algumas professoras ouvimos que esse era o currículo a desenvolver, como o trabalho pedagógico na escola.

Mas, como romper com nossa mesmidade escolar? Longe de apontar verdades, trazemos para tal problematização uma reflexão filosófica, a partir das conversas com as crianças e suas infâncias. Uma possibilidade é o dar a olhar e escutar, de modo não dogmático, uma escola que se abra para dar espaço a liberdade e a inventividade infantil. Talvez pudéssemos apostar em um movimento de inversão da lógica escolar, oportunizando uma infância que educa a escola, a

formação de professores e tece dinâmicas curriculares infantis. Conforme Kohan (2005, p. 05), necessitamos “[...] esquecer nossa obstinação por educar as crianças e alimentar nossa paixão de encontrar infâncias que nos eduquem”. Assim, precisamos evidenciar a infância neste espaço formal educacional como intensidade de tempo e possibilidade afetos e devires.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Infâncias e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG/ Humanitas, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9394 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis, RJ:DP et alii; 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS. Doisa, 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In. KOHAN, W. O. (Org). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- KOHAN Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KUHLMANN JR; Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2014. p. 20-28.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIDDELL, Henry, SCOTT, Robert. *A Greek English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1966.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.