

RASTROS DA INFÂNCIA: MOVIMENTO INFINITO DE COMPOSIÇÃO

Children's traits: infinite composition movement

Bianca Santos Chisté
Luana Priscila de Oliveira

Mexendo na tampa do vento...

As Nações já tinham casa, máquina de fazer pano, de fazer enxada, fuzil etc. Foi uma criança mexeu na tampa do vento Isso que destelhou as Nações (BARROS, 2013, p. 173).

No contexto da pesquisa que desenvolvemos, em vez de ‘o que é uma criança?’ temos procurado pensar a partir de outra pergunta: ‘qual sua posição, seu lugar?’ (Schéerer, 2009, p. 204), quais caminhos percorrem suas experiências? Acreditamos que podemos construir isso com o auxílio das imagens produzidas por elas, ‘destelhar’ as ideias, distanciar-se de nosso olhar cheio de sentidos, de análises, que objetiva a criança, imobiliza, paralisa o outro em nome de uma ordem discursiva que circunscreve discursos, saberes, fazeres e práticas. Assim, nesse percurso de encontrar posições, lugares, o movimento começa com a ideia de “deslocamento de onde (quem) estamos (somos)”, como propõe Masschelein (2008, p.39), ou ainda com a ideia de “ex-posição”, de sair da sua posição, de um estar fora, de escapar da família, da casa, como propõe Schéerer (2009, p. 205), entre em um movimento do devir-criança.

[...] o devir-criança começa exatamente com a ideia de ex-posição, de um sair da posição, de um estar fora, o devir-criança começa com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, a territorialização sobre instâncias personificadas do pèrémère.

Desse modo, as reflexões apresentadas nesta composição fazem parte de pesquisas desenvolvidas em Rondônia, desde 2012, vinculadas aos estudos de Leite (2011) e aos grupos de pesquisa Im@go¹ e GEP². Nessas pesquisas oferecemos filmadoras e câmeras fotográficas às crianças de 3 a 5 anos, para que, sem orientação prévia, produzam o que chamamos de *imagens e cenas lúdicas de experiências infantis*. As produções imagéticas das crianças nos

¹ Laboratório da Imagem, Experiência e Criação.

² Grupo de Estudos Pedagógicos.

levam a pensar em uma pesquisa que não seja previamente objetivada, mas nos levam a pensar em uma pesquisa que se constitui como *experiência*. Ou seja, distanciar-se, como diz Agamben (2005) do *projeto que funda a ciência moderna*, a expropriação da experiência. Distancia-se da busca por um caminho seguro, dos instrumentos de medição, da quantificação das impressões sensíveis, da homogeneidade, do consenso, do genérico, do que pode ser estruturado, aplicado, e mesmo previsível. E arriscar-se, sem rumo à abertura do novo, ao desconhecido, ao que seria dado a conhecer, mesmo perguntando-me infinitamente, *afinal de contas para onde vamos?*

Assim, as produções imagéticas das crianças nos convidam a pensar a partir do exercício do olhar das crianças, algumas travessias do universo infantil, provocando e deslocando nosso olhar, atravessando as ideias povoadas pelas noções de desenvolvimento infantil estabelecido por um tempo linear e processual, para outros tempos, outros espaços, outros lugares e sentidos.

Desse modo, no contexto dessas reflexões procuramos aqui pensar no próprio ato de pesquisar com crianças. Para isso, no primeiro momento trazemos uma discussão sobre o nosso movimento de pensar a infância. Esses modos de pensar a infância atravessam também os modos de pensar a pesquisa com crianças, sendo que, as imagens produzidas pelas crianças perturbam o senso comum, abalam os sentidos dados e definidos e nos faz questionar o que nos é dado como verdade. Nestes estudos, temos observado que pesquisar com crianças é um convite à abertura, ao deslocamento de lugares, de tempos e de sentidos. É um convite a habitar outros tempos, outros lugares, outros espaços.

Destelhando algumas ideias

De maneira poética, Manoel de Barros apresenta o movimento de sua ascensão à infância, seu espanto frente à sensatez do homem adulto e seu desejo de distanciar-se do bom senso, do comportamento aceitável, do modo de pensar e agir modulado cada vez mais presente na sociedade atual. É na infância que Manoel busca, desde o próprio sentido da palavra – ausência de voz -, o momento pré-verbal da palavra, a experiência de experimentar o mundo sem necessidade de nomeá-lo, um des-ver, um des-velar o mundo, um des-falar o mundo. Não se trata de um retorno à infância, tida como ingênua, pura, onde ainda não há fala, um não falar, mas uma suspensão, como se suspendesse o fluxo narrativo, um gaguejar, tremer a voz, perder a fala diante do novo, espantar-se, assustar-se, surpreender-se, uma

experimentação intensiva de si mesmo. Se colocar na infância do mundo, com um olhar inaugurador.

É desse lugar “privilegiado” de razão, de racionalidade, de sisudez, de rigurosidade, de modulação que foge Manoel de Barros (2013, p. 350), por isso, ele pergunta, mesmo já sabendo a resposta, e sabendo o que fazer, “Por que não ascender de volta para o tartamudo?” É lá, no tartamudo que ele, as crianças, as infâncias (e nós também) podem libertar-se das amarras impostas, da padronização, da colonização e da dominação adultícia, por meio do inesperado, do inusitado, do extraordinário.

Pensar a infância dessa maneira, com Manoel de Barros, parece ser uma possibilidade de afastar-se das ideias produzidas em torno da criança e da infância, distanciar-se de percepções, de ideias, de conceitos e imagens de tutelamento que produzimos em torno dela, invenção nossa, do adulto, uma invenção social (SCHÉRER, 2009). Quando ouvimos ou lemos coisas sobre a criança e sobre a infância parece que as ideias produzidas em torno delas têm sido sempre no intuito de proteger, amparar e defender, na direção de torná-la um adulto. Em cada tempo houve (e ainda há) um conjunto de normas disciplinadoras que prescrevem o que é ser criança, como é o seu brincar, quais seus gostos, como pensa, o que deve saber, pensar e dizer em cada idade; e o que é ter infância. A criança e a infância são capturadas pelas ideias que produzimos sobre elas; criamos formas de aprisioná-las, parecendo que se pode antecipar tudo sobre elas, restando muito pouco para o inesperado e para os encontros.

Não paramos por meio dos dispositivos sociais de modular, de projetar sobre a criança e a infância os nossos medos, os nossos anseios e a perspectiva de um futuro sempre melhor. Elas são o material das utopias e dos sonhos políticos que visam o modelo de ser humano. Para isso, as crianças – a infância – precisam crescer logo, atingir rapidamente a maturidade adulta, a sensatez adulta, a prudência adulta, pois sem isso, será impossível, realizar o sonho de um determinado tipo de *pólis* entendida como justa. Para isso precisamos normatizar e moldar em todos os espaços, em todos os tempos, sempre com a intenção do que será melhor para a formação “de uma sociedade melhor”. Como dispositivo Foucault (1985, p. 244), diz que,

[...] é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

As relações estabelecidas a partir dos dispositivos podem vigiar, disciplinar, adestrar, controlar o corpo e o pensamento, além de criar e produzir modos de ser, de existir e de sentir. Elas ainda definem, nomeiam, prescrevem normalizações e condicionantes produzindo uma imagem idealizadora, programada da criança e da infância. Essas relações podem aniquilar toda possibilidade de experiência sensível, subtrair as sensações, as percepções, os afetos.

Nos espaços dos dispositivos comanda-se, ordena-se, controla-se saberes, organiza-se, calcula-se, mede-se, aperfeiçoa-se, estabelecem-se funções. Por meio desses dispositivos pode-se governar o mundo, os seres, as pessoas, adultos e crianças, governar então a infância. Então parece que a infância, para além de uma invenção social, ela é também, uma invenção política. A partir do momento em que a criança vai sendo descoberta, vai se tornando foco do olhar direcionado dos adultos (Ariès, 1981; Ghiraldelli Jr, 1997; Narodowski, 2001), vai se compreendendo suas especificidades, ela torna-se alvo de intervenção política e científica. A maneira adultocêntrica de pensar a infância, no qual a criança é vista como um ser em falta, um ser incompleto justifica a necessidade de intervir e governá-la.

Como governar a criança, a infância? Como torná-las úteis, servis, funcionais? Como podem “servir a sociedade”? Como nos diz Larrosa (2014, p. 144) “[...] isso de “servir a sociedade” significa, para nosso governante, servir à indústria, ao comércio, ao turismo e, naturalmente, ao governo.” Para isso, que ela sirva é necessário gerir sua vida, é necessária a produção de saberes sobre ela, assim obter-se-á um maior controle sobre seus desejos, suas vontades, suas paixões. Decide-se, determina-se então o que pode e não pode, o que deve e não deve ser dito, o que pode e não pode ser pensado delas e sobre elas. Aqui tanto a pedagogia, quanto a psicologia, na modernidade, talvez mais do que outras áreas do conhecimento, contribuíram na produção idealizadora do que é infância e ser criança: infância classificada em etapas, em processos de desenvolvimento linear, em condições determinadas, em limites conjecturados, em início e término definidos. São esses olhares, com suas maneiras de pensar a criança, a infância que produzem verdades sobre elas, que me parecem tomados por um discurso disseminado e autorizado. Ou como diz Filordi (2014, p. 2) “[...] infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito, mas não tudo; educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir”.

A nossa relação com a criança, com a infância tem sido de superioridade e inferioridade, na qual se separa o mundo em dois: do adulto e da criança. A linha divisória está indicada pelo próprio dualismo em que são idealizadas e que produzem ideias: enquanto

a criança é um ser inexperiente, maleável, incapaz, inacabada, incompleta, de fácil convencimento, livre de responsabilidade, alegre, não civilizada, inocente, ingênua, um ser que nada pode no presente, a que segue evolutivamente em direção ao adulto, em etapas pré-estabelecidas. O adulto, em contrapartida, é o ser dotado de razão, de completude, experiente, responsável, civilizado, que tudo pode, que rege as leis e as normas a serem seguidas, que dita e molda o ser e a vida. O adulto é aquele que dirige, domina, destrói com a intenção de perpetuar seus interesses e legitimar a superioridade de seus projetos.

Na mesma direção, a infância é pensada enquanto etapa ou fase da vida humana, diferenciada por estágios do desenvolvimento biológico, social e psíquico. Ainda pensada como a fase mais feliz da vida do ser humano, onde o brincar é universal e os problemas são inexistentes. A que corresponde a um período extremamente efêmero, vulnerável, uma fase sem importância e a que traz marcas a partir do pensamento platônico, como diz Kohan (2005),

[...] a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica, a infância pode ser quase tudo, esta é a marca do sem-marca, a presença de uma ausência; a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como mulheres, os ébrios, os anciões, os animais, esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo e o que pode ser prescindir, portanto o que merece ser excluído da polis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; finalmente a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é material de sonhos políticos, sobre a infância recai um discurso normativo, própria de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor (KOHAN, 2005, pp. 33-34).

A criança e a infância são o que dizemos e o que determinamos delas e por elas, não se referem a unidades ou estruturas, mas escolhas sucessivas que fazemos. Distribuimos seus papéis, sua importância, sua utilidade e finalidade. Estabelecemos significado e sentido àquilo que dizem e fazem e tudo que não passa pelas ideias pré-formadas, é ignorado, excluído ou encontramos outros enquadramentos. Fixamos os ditos e não ditos, as verdades e os limites. Quando essas verdades são contestadas, se põem a tremer, são duvidadas, duvidosas, vaciladas, chama-se, como dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 106), “a terrível Luneta para cortar, o Laser, que repõe em ordem as formas, a *criança* e a *infância* em seu lugar.” Estabelecemos o lugar da infância e da criança, criamos identidades fixas, territórios de representações, generalidades normalizadoras.

Nossa relação com a criança, com a infância foi sempre tutelada. Procuramos capturar a criança, saber o que elas são (tentamos saber), compreendê-la, explicá-la, nomeá-la, acolhê-la, compreender seus gostos, o que pensam, por onde caminham. Direcionamos nosso olhar na maioria das vezes para o que as crianças pensam e fazem e com isso produzimos maneiras de subordiná-la, discipliná-la, docilizá-la, com intuito de intervir, de mudá-la, de moldá-la a nossa imagem e semelhança. Procuramos exercemos o poder sobre a vida dela, pois é um ser sem razão, impetuoso, desordeiro, insolente, áspero, irrequieto, indômito, como aponta Gagnebin (2005, p. 168),

[...] a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas em suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas.

Seria a criança, a infância, monstros, ou mesmo demônios que queremos e precisamos domar ou aniquilar? Que ser é esse que nos apavora e nos amedronta? Que ser é esse acometido pela grave doença das paixões e dos desejos? Sufoquem os desejos! Retirem as paixões! Criemos espaços para controlar a impetuosidade com complexos dispositivos de controle, de confinamento e de reclusão extremamente disciplinadores. Formemos como diz Kohan (2005, p. 99) “corpos dóceis e subjetividades conformes os mecanismos de controle que ela (*a escola*) contribui para disseminar.” Tentemos produzir um único tipo de criança. Conhecemo-la para retirar toda sua força, toda sua potência.

Criemos técnicas bem definidas, bem planejadas para educá-la. Circunscrevemos todos os espaços, cerquemos todas as variáveis. Não devemos deixar brechas para o não pensado, para o inesperado, para a experiência, para o sensível. Aniquilemos as sensações, subtraíamos o corpo. O corpo com suas sensações engana, nos traí. Agenciemos seus desejos, suas vontades, seus afetos. Antecipemos suas ações, seus pensamentos, suas respostas, suas sensações, seus sentimentos. Controlemos. Definamos suas fases de evolução, de crescimento, de desenvolvimento. Digamos o que ela é, o que não é, o que pode ser e não ser. Convencemo-la que o que pensamos e fazemos é o certo, o verdadeiro, o melhor. Levamo-la a maioridade. Retiremos a infância da criança, e a criança da infância.

Da mesma maneira que ela é retirada da *polis*, ela é o lugar efetivo de exercício político. A educação vai modulando a sociedade, vai educando por meio de uma ideia, vai homogeneizando o pensamento, as ações, a maneira de se relacionar com o mundo. Parece

que há um projeto de sociedade que modula a maneira de pensar, a maneira de agir, a maneira de sentir, modula até os caminhos que se deve seguir. Vai circunscrevendo os espaços, os tempos, os lugares, os seres, as coisas, o mundo. E tudo que não se enquadra, não se encaixa, vai sendo deixado fora, para fora, como fazemos com as crianças, com a infância. Mas, me parece, nesse caso, que ficar de fora, ficar para fora pode ser bom, pode ser um não-lugar revelador de possibilidades, um espaço de sobrevivência. Por isso, um espaço de transgressão, de criatividade, de experiência, inventividade, por isso infância.

Parece que o tutelamento sempre esteve presente nas relações entre adulto e criança. Quando fazemos isso perdemos a criança, pois ela é vista, na maioria das vezes, com o olhar de adulto, um olhar de prescrição, e isso nos separa da criança, nos distancia dela. Às vezes ainda, chego a pensar que as crianças são inalcançáveis, pois quanto mais procuramos capturá-la, mais elas nos escapam, pois são compostas de multiplicidades, intensidades e velocidades que se arrastam para outros tempos e espaços distanciando-se do processo de subjetivação do poder sobre a vida. É possível olhar para criança sem um olhar tutelador e prescritivo? É possível encará-las sem os significados e o imperativo de sentidos dados? É possível relacionar-se com elas sem a obsessão de inteligibilidade?

Muitos têm sido os modos de pesquisar a infância, a criança e a educação. Muitos também são os desafios que se colocam quando se pesquisa com crianças. Muitas são as maneiras de compor as ideias em torno da infância, da criança e da educação. Assim, pensar com as imagens produzidas pelas crianças, com a infância, com a criança pode ser uma tentativa de pensar uma educação distanciada dos modelos, distante das modulações predominantemente pedagogizada e psicologizada que tem habitado o universo infantil, bem como, distante ainda, da ditadura do corpo, do sentido, do tempo.

Como seria pensar a criança e a infância distanciada dos estereótipos que temos produzido nossa imagem de criança e de infância? Como seria pensar a partir de uma relação de diferença e não de superioridade e inferioridade? Então o que ainda dizer nessa composição? Haveria outra maneira, outros meios, ou mesmo outras línguas que nos ajudasse a falar sobre a infância e sobre a criança? E se para dizer o intraduzível fosse preciso dizer com ele? E se em lugar de falar sobre a criança e a infância, da criança e da infância, pela criança e pela infância, tentasse pensar e dizer com elas? O que dizer de alguém ou algo que não representa (a representação está no lugar de algo), ou dizendo de outra maneira o que dizer distanciando-se da imagem idealizada que fazemos? Ou o que dizer sem criar uma imagem idealizada? E se em vez de dizer algo delas, disséssemos o que nos toca quando

somos atravessados pela infância, pela infância do mundo, das crianças? E se as produções imagéticas das crianças nos provocassem, até nos convidassem a pensar coisas outras?

Uma delas seria que com infância, com crianças, podemos sair dos limites territoriais, nos deslocarmos das instâncias personificadas, escapar às modulações do modo de ser e de existir, pensar sem enraizamento, deslizar vertiginosamente entre as ordens, entre atos, sair dos dualismos, experimentar a vida, inventar modos de ser e existir, estabelecer zonas de vizinhança com o mundo, com os seres, com as coisas, involuir inventivamente.

Outro convite a pensar que, somos seres de desejo. Desejar não como propriedade, como posse ou algo que se possa se erguer e dizer “eu desejo isso” ou se apossa. Muito menos desejar a partir da falta, da castração, da ausência de algo. Desejar sem capturar, sem aprisionar, sem se apossar. Desejar sem meta, nem fim, nem continuação infinita. Desejar como delirar, delira-se sobre o mundo, as coisas, os seres. O desejo pode ser revolucionário, de expedição de exploração, de experimentação, passante, movente. O desejo faz fluir, cortar, correr, deslizar. O desejo é sentido, pode fazer algo, produzir efeito, conexões, disjunções, circuitos e curto circuito.

Um desejo. Um acaso. Um achado. Uma descoberta. Uma surpresa. Uma incerteza errante, rápida. Um sem desejo, sem deter-se. Uns cem desejos. Cem. Uma vida imersa no desejo, *desejante*, desejado, desejável? Ou um desejo imerso em uma vida, viçosa, virada, diva? Uma vida *desejante*, desejada. Que nada. Desviante, viajante, sentida, *atravessante*, tocante. Desejo inventado, não dado, de fato, libertado. Desatado, desprendido. *Libertante*.

Um desejo perigoso, pois os agenciadores do desejo não poderão controlá-lo, eliminá-lo, subtraí-lo. Desejo que nos amedronta, nos apavora. Em nome de uma sociedade determinada como melhor, agenciamos os desejos, os desejos das crianças. Agenciam nossos desejos.

Desejo, delirante que faz soar sinos de alegria? Deleuze e Guattari (1996, p. 15) nos diz, “acontece que existe uma alegria imanente ao desejo, como se ele se preenchesse de si mesmo e de suas contemplações [...]”. As crianças soam, vibram, tremem, retumbam, ecoam, festejam, bradam, ressoam, ecoam, alastram, contagiam, contaminam, gracejam, gargalham. Há uma alegria que cheira à vida, diante do novo, do olhar que inaugura o mundo. Que resiste à morte, ao peso, à servidão. Exercício de destruição de desformalização. Alegria tira a forma, tira da forma, desforma, reforma, ri da forma. É só vida, corpo gritando, rugindo, bramindo, brandindo, transformado, transformando. Resistência de vida. Invenção constante da vida.

“Experimenta alegrias! regozija-se então e pensa em continuar a regozijar-se frequentemente; e para isso deve pensar” (NIETZSCHE, 2011, p. 35).

Alegria dispara o riso que contagia. “O riso destrói as certezas”, nos diz Larrosa (2010, p. 181). É de um, de mais um, mais um... Não é de um, nem de mais um, nem todos. Nem relação de dois. E nem de um à outro. É o que passa por nós, entre nós. Que se compõem com em vizinhanças. Dupla captura. Fluxos que se conjugam, carregando, arrastando todos a conquistar o mundo. As crianças conquistam o céu, conquistam o chão, conquistam o sol, conquistam a cor como o pintor, entram no céu, no chão, no sol, na cor. É ali que a alegria pode estar localizada. Há intimidade na conquista, quase uma simbiose.

Alegria atravessada pelo sensível... Parece que com crianças há um exercício do sensível. Elas são seres do sensível. Parece que o mundo, os seres, as coisas lhe atravessam como flechas, não passam entrem elas sem serem sentidas, tocadas de alguma maneira. Elas transbordam as forças daqueles que são atravessados por elas. São atravessadas por um conjunto de percepções e sensações que vão além delas. Esse olhar sensível não vem dos olhos, da pele, tocada, vista, recordada, mas das intensidades contínuas que o compõem. Seria como a criança, ser do sensível, percorresse como nos diz Deleuze e Guattari (1995, p. 32) “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior”.

As crianças modificam o mundo, os seres, as coisas e são modificadas por eles no jogo de forças que desenrola entre elas e os outros corpos do mundo. Movimento infinito de composição de forças, que faz emergir modos singulares de ser e de existir. Força que sacode e desenraiza o verbo ser. Por isso, dizem Deleuze e Parnet (1998, p.05) “através de cada combinação frágil é uma potência de vida que se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser”. Fazem a vida vibrar e se inventar. É a força dos encontros com a vida que transborda delas e nos alcança. Como o mundo as toca de maneira violenta elas relacionam-se com os seres, as coisas, o mundo de maneira intempestiva, inesperada, potente.

As crianças são conjuntos de forças, de potências devidas. Não param de entrar em paixões, em aventuras, nas cores, em nascimentos. Não se compõem em permanências, mas arrastam suas expedições para outros lugares. Caminham sem sair do lugar, percorrem terras sem mover-se, anulam fim e começo, abalam e destroem os modelos, não começam nem terminam. Estremecem e afetam o céu, a terra, a água, o fogo e até mesmo o som. Força de

bagunçar o mundo em seu entorno. Arremesso de rochas. Pilhas de fumaças. Ondas de tempestade. Olhos de ciclone. Vulcões em erupção.

A invenção política da infância opera em reduzir os desejos, a alegria, o sensível, a nossa potência de vida. Porque ela atua de todos os lados. Oprime as crianças e as pessoas que convivem com ela. Instaure-se, adulto e criança, em um tempo – o cronológico – linear, sucessivo, mensurável, e não um tempo em nós. Em nome de uma suposta ordem, de uma criança, de um adulto, de um professor ideal e personificado, modulam-se vidas, homogeneízam-se pensamentos, expropriam-se sentimentos e experiência sensível. Ensinam-se, com diz Fernandes (1997) a frear as paixões, a controlar a si mesmo.

Há uma tentativa em andamento para livrar a infância de sua incômoda espessura, uma tentativa de apagar da infância todo sabor e toda ressonância, a tentativa de impor pela violência uma infância lisa, sem manchas, sem sombras, sem corpo, uma infância dos desinfectados, uma infância sem outro no qual ninguém escuta a si mesmo quando fala, uma infância despovoada (LARROSA, 2014, p. 60).

Às vezes temos a sensação de que nossa relação com a criança, com a infância foi sempre tutelada. Procuramos capturar a criança, saber o que elas são, ou tentamos saber, compreendê-la, explicá-la, nomeá-la, acolhê-la, com intuito de intervir, de mudá-la, procuramos exercemos o poder sobre a vida dela. Quando fazemos isso perdemos a criança, pois ela é vista, na maioria das vezes, com o olhar de adulto, um olhar de prescrição, e isso nos separa da criança, nos distancia dela. Às vezes ainda, chego a pensar que as crianças são inalcançáveis, pois quanto mais procuramos capturá-la, mais elas nos escapam, pois são compostas de multiplicidades, intensidades e velocidades que se arrastam para outros tempos e espaços distanciando-se do processo de subjetivação do poder sobre a vida. É possível olhar para criança sem um olhar tutelador e prescritivo? É possível encará-las sem os significados e o imperativo de sentidos dados? É possível relacionar-se com elas sem a obsessão de inteligibilidade?

É desse lugar “privilegiado” de razão, de racionalidade, de sisudez, de rigurosidade, de modulação que foge Manoel de Barros, por isso, ele pergunta, mesmo já sabendo a resposta, e sabendo o que fazer, “Por que não ascender de volta para o tartamudo?” É lá, no tartamudo que ele, as crianças, as infâncias (e nós também) podem libertar-se das amarras impostas, da padronização, da colonização e da dominação adultícia, por meio do inesperado, do inusitado, do extraordinário.

Tartamudo de uma pesquisa com crianças

Mesmo tendo como foco a criança, a infância e a educação, procuramos distanciar-nos da instrumentalização, da explicação, da nomeação, da intervenção, do discurso psicologizador e pedagogizador da infância. Distanciar-nos de um pensar para técnica, para o molde, para o estabelecimento de leis, dos sentidos ditos e dados. Pois é de conhecimento que os adultos pensam as crianças, pensam pelas crianças, dizem às crianças o que é ser criança, dizem quais devem ser seus desejos, o que precisam pensar, saber e fazer em cada idade. A intenção vem sendo encontrar maneiras para escapar de um olhar instrumentalizador, modulador e colonizador de pensar a criança, a infância e a educação, bem como a pesquisa com crianças, ou seja, encontrar maneiras de fugir a uma perspectiva instrumentalizadora da infância, da criança e da educação na educação infantil.

Neste sentido, nos colocamos, no movimento de deslocamento, como propõe Masschelein (2008), de deslocar o olhar carregado de sentidos dados, distanciar-me das certezas definidas sobre a criança, a infância e a educação. Nesta perspectiva, a pesquisa com crianças nos apresentou um espaço de insegurança, um espaço de incertezas, de muitas inquietações. Ao distanciar-nos da ideia de infância como etapa, como fase, ao tentar afastar-se do que se diz e se produz sobre e para a criança, o que tínhamos? Encontramos nesse movimento um caminho aquoso e desconhecido. Um caminho impulsionado pelo acaso, pelo inesperado, pelos achados, pela experiência de se provocada pelas crianças, pelas imagens produzidas por elas, pelas leituras, uma pesquisa, que de um modo geral tem sido pensada na condição de uma *pesquisa como experiência*. Uma pesquisa que metodologicamente partiu da entrega de filmadoras, de câmeras fotográficas as crianças da educação infantil, para que sem orientação prévia do adulto, produzissem imagens (vídeos e fotografias) dentro do espaço da educação infantil.

Nos movimentos de engendramentos, crianças de 3 a 5 anos, percorrem as intensidades do meio, filmando imagens que escapam dos territórios da sala de aula, da área aberta e se estendem pela grama, pelo parque, pela areia de uma instituição de educação infantil, compondo assim um *espaço sem muros*. Diante de cerca de 80 horas de filmagens produzidas por crianças, uma diversidade de possibilidades surgem e entre elas destacamos as discussões sobre como as crianças se colocam diante do mundo, e não em outro mundo; na potência do corpo, corpo que dá o que pensar, que afeta, toca, sensibiliza outros corpos, corpos sensíveis a outros corpos, num encontro íntimo, provocador do pensamento, bem como, as imagens como

espaço potente para pensar o universo da infância e da criança pequena a partir das imagens apresentadas por elas (LEITE, 2011).

As produções imagéticas têm indicado que pesquisar com criança é um convite à experiência, a expor-se, a estar em perigo constantemente, é um convite à travessia, é um convite a ser tocado e afetado, a abrir-se a vida, ao mundo, aos seres, às coisas; a habitar outros tempos, outros lugares, outros espaços. É um convite a deixar rastros e marcas, pois habitar, já nos diz Gagnebin (2011, p. 60) “significa deixar rastros”, povoar o mundo, a educação, a vida com marcas que singularizam a própria existência. É um convite retornar ao tartamudo, as experiências primeiras, as experiências de fonte, aonde o verbo ainda é virgem. É um convite ainda a caminhar em direção oposta ao caminho seguro da ciência, ao método da ciência objetiva, a triangulação dos dados, indo experimentar em outros espaços-tempos, indo ao encontro das incertezas *do* e *no* caminho.

Pesquisar então, com crianças, e com infância tem se apresentado como abertura e deslocamento de outros tempos e espaços. Ao assistirmos, aos olharmos as imagens produzidas pelas crianças, estas (crianças e imagens) sempre nos deixam algo em aberto, sempre produzem a sensação de ‘já acabou?’ sempre ficamos esperando mais. As imagens começam e terminam, fazendo nos lembrar de Benjamin quando diz “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (Benjamin, 1994 p. 224), ou dizendo de outra forma as imagens acontecem, nos acontecem e nos passam.

Os cortes não propositais, mas acidentais, casuais, produto de olhares rápidos, sem técnicas, cheio de perguntas, ecos e sons, nos deixam a leve sensação de abertura; é como se ao começar a história e como se ao vermos os filmes/imagens ficássemos esperando saber ‘o que vem depois’. A infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. É assim que a infância aparece e parece ser para nós, como este tempo curto e intenso, mas também como tempo presente que nos deixa abertura e espera.

Parece que quando nos lançamos a pesquisar as perguntas já deveriam estar postas, elaboradas. Elas seriam a possibilidade por onde nossos pensamentos andariam, ou quais caminhos eles percorreriam, e ao final teríamos então respostas a elas. Parece ainda que nos sentiríamos de certa maneira, tranquilos, seguros com isso. Na pesquisa com crianças desenvolvida no doutoramento, verificamos que pesquisar com crianças é experimentar outros espaços-tempos, pois nos parece que elas nos provocam constantemente a deslocamentos de

olhares e sentidos, nos levando também a refletir sobre as dificuldades de se trabalhar com certezas prévias, quando crianças estão envolvidas. Por outro lado, nos ensina que, durante o caminho da pesquisa e do percurso do pesquisador somos convidados constantemente a refletir sobre o que emerge, o que surge e que muitas vezes não foi pensado a priori.

Pesquisar com crianças é estar no meio, na linha, como dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 70), “[...] na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior. Estar no meio”, exposta a todos os contactos, a todos os encontros, sensíveis as vibrações. Pesquisar com crianças não se trata de falar por elas ou delas, ou prever uma criança ou mesmo entendê-las. Mas busca uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. Não é um ajuntamento de corpos, ou uma reunião, ou mesmo uma soma, mas o que acontecem aos corpos quando se reúnem, quando se juntam, quando se encontram. É o que devém desse encontro, dessa composição, dessa produção de um modo de existência, um devir-criança.

No âmago da pesquisa com crianças, da pesquisa que devém-criança, encontramos uma criança enquanto força viva – um devir-criança, há assim, a dissolução, a dispersão da criança-pessoa, como nos diz Schérer (2009, p. 203), “a propulsão, se é que se pode dizer, da criança imobilizada sob o olhar dos adultos” para fora do corpo programado, em direção a involuções criadoras. Ela é criada, inventada por força dos encontros e a criação deles levamos a fugir da estratificação que impede os fluxos, a escapar da organização extrema e hierarquizada, que tenta a todo o momento, determinar o que pode e não pode ser feito, como e quando agir, como pensar. Ela cria um monte de inesperados, um caminho aberto, no qual não se sabe aonde vai dar.

Não se trata aqui de acrescentar um outro modo de fazer pesquisa, mas abrir-se, como dizem Deleuze e Guatarri (1996, p. 21) “[...]às conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições, limiars, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor”. Trata-se ainda, de colocar-se em movimento ao longo de uma linha arbitrária, permitindo-se expor-se, sair às ruas, deslocar-se dos saberes ditos e dados; um deslocamento do olhar que permite a experiência, não como vivência passiva de ser conduzida, comanda por algo que já está dado, mas como algo que vai se apresentado e nos comandando ao longo da pesquisa, arrastando-nos assim, segundo velocidades e lentidões variáveis num movimento de fuga ou de direções. Em suma, uma pesquisa com crianças, não se define pela ausência de protocolo, de modelo, não se define apenas pela existência de uma metodologia indeterminada; ela se define enfim, pela presença temporária, provisória e transitória dos caminhos encontrados.

Assim, pesquisar com crianças, tem se apresentado como um convite a refletir sobre a pesquisa como experiência, e não como experimento, levando-nos a focar no que surge, aparece, emerge das experiências vividas e dos modos de afecções destas experiências no espaço da educação infantil, dos caminhos percorridos.

Movimentar-se é preciso

As produções imagéticas das crianças têm possibilitado pensar para além da ditadura do como e quando, na busca de *controlar todas* as variáveis do trabalho docente, e para além das verdades legitimadas e constituídas em torno da infância e da criança. Temos então encontrado algumas reflexões que indicam algumas possibilidades para pensarmos ‘o que pode as imagens’ produzidas pelas crianças nos ajudar a pensar a criança, a infância e sua relação com mundo, a educação e a formação de professores da infância:

- As crianças provocam uma relação íntima, efetiva, afetiva não só com o ser pessoa, mas com as coisas. As câmeras filmadoras e fotográficas são usadas como extensão do próprio corpo. Elas desaparecem como equipamento de filmagem e fotográfico e aparece como corpo, corpo que explora e descobre o espaço, o tempo, o mundo, os seres. Foi por meio desses *corposcâmeras* e da *câmerascorpors* que capturamos a expressão “Nossa senhora... é céu!!”, a descoberta do céu por uma criança através dos olhos que atravessam a câmera. Parece que a câmera, nas mãos das crianças nos apresenta outra visibilidade diante do mundo.

- Outro ponto é que na produção de imagens (fotografias e filmagens) amadoras, profissionais, acadêmicas, de uso pessoal ou comercial observamos certa intencionalidade na captura e registro das imagens. No entanto, com as crianças observamos que elas, na maioria das vezes, não buscam um foco, mas o acham. Parece que com as crianças as coisas acontecem de modo diferente, primeiro há o encontro, depois a busca; seria como se a intencionalidade viesse depois do encontro, e não antes dele.

- Outro dado relevante é que as crianças introduzem a escola sua própria “didática”, sua maneira singular de aprender, pelo corpo *todo*, outras formas e outros sentidos de escola, de políticas sociais, de mundo, de relação com o outro. Elas, as crianças, constroem uma lógica, que, para além de pedagógica ou escolar, é uma forma potente e rigorosamente pensante, reflexiva, sentida, experienciada. Provocando-nos a pensar em outras maneiras de fazer e viver a educação, a educação na infância.

- As produções imagéticas deslocam nosso olhar também para a formação docente, na qual implica em pensar em possibilidades, ainda que provisórias, nas quais a

docência possa de constituir entre acasos, encontros, nascimentos e agenciamentos. A formação de professores da infância impulsionada pelo fato das “coisas nunca se passarem lá onde se acredita, nem por caminhos que se acredita”, como afirma Deleuze e Parnet (1998, p.4). Uma formação que funcione como pintura modernista, não permitindo nenhuma totalização, nem reintegração, nem regeneração. Mas a composição de elementos díspares e divergentes, de partes heterogêneas, onde, como as mulheres de Picasso, (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 53) “não há nenhum ângulo privilegiado, nenhum ponto de vista focal.”

Referências

- AGAMBEN, G. 2005. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- ARIÈS, P. 1981. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, M. 2013. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.
- BENJAMIN, W. 1994. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense.
- CORAZZA, S. M. TADEU, T. 2003. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. 1995. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora 34.
- _____. 1996. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G. PARNET, C. 1998. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta.
- FILORDI, A. 2014. *Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação*. Disponível em: < <http://www.filoeduc.org/viicife/anais.asp#> > . Acesso em: maio 2016.
- FOUCAULT, M. 1985. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- GAGNEBIN, J. M. 2005. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: IMAGO.
- _____. 2011. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- GHIRALDELLI JR, P. 1997. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez.
- KOHAN, W. O. 2005. *Infância. Entre educação e filosofia*. 1ª. Edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica.
- KOHAN, W. O. 2007. *Infância, estranheiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, J. 2010. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA, J. KOHAN, W.O. 2014. Apresentação. In: LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA, J. 2014. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

- LEITE, C. D. P. 2011. *Infância, Experiência e Tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- MASSCHELEIN, J. 2008. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*. v. 33, n. 1, jan/jun.
- NARODOWSKI, M. 2001. *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- NIETZSCHE, F. W. 2011. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SCHÉRER, R. 2009. *Infantis*. Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte, Autêntica.

Resumo

Este artigo apresenta como possibilidade de pensar a criança, a infância, a educação e a pesquisa, com imagens produzidas por crianças de instituições de educação infantil. Apresenta e discute resultados de pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos Pedagógicos, da Universidade Federal de Rondônia, inseridas na linha de pesquisa sobre Infâncias e Culturas Infantis. As produções imagéticas infantis fazem-nos refletir sobre o próprio ato de pesquisar. Dessa maneira, referenciadas em Deleuze e Guattari (1995, 1996), Kohan (2005, 2007), Agamben (2005), Masschelein (2008), Schérer (2009), Leite (2011) e outros, a pesquisa com crianças e imagens tem se apresentado como um convite a refletir sobre a pesquisa como experiência, e não como experimento, levando-nos a focar no que surge, aparece, emerge das experiências vividas e dos modos de afecções destas experiências no espaço da educação infantil, dos caminhos percorridos.

Palavras-chave: Infância. Criança. Pesquisa. Experiência.

Abstract

This paper presents a possibility of thinking the child, childhood, education and research, with images produced by children in educational institutions. It presents and discusses research results linked to the Group of Pedagogical Studies at the Federal University of Rondônia, inserted in the line of research on childhoods and Children Cultures. Infant imagistic productions make us reflect on the act of searching. Thus, based on Deleuze and Guattari (1995, 1996), Kohan (2005, 2007), Agamben (2005), Masschelein (2008), Schérer (2009) Leite (2011) and other research with children and images have is presented as an invitation to reflect on the research and experience, and not as an experiment, leading us to focus on what comes, appears, emerges from the experiences and conditions of modes of these experiments in the space of early childhood education, the paths taken.

Keywords: Childhood. Child. Search. Experience.