

QUANDO A INFÂNCIA INTERROGA O CURRÍCULO
WHEN CHILDHOOD INTERROGATES THE CURRICULUM
CUANDO LA INFANCIA INTERROGA AL CURRICULUM

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles¹
Joane Santos do Nascimento²
Thiago Gonçalves Silva³

Resumo

Este texto emerge no contexto de produção da pesquisa realizada no Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), com o objetivo de tecer reflexões acerca do currículo a partir dos achadouros da infância. Seguindo uma perspectiva filosófica, em diálogo com diversos autores da filosofia da diferença, hospedamos a infância em nosso pensar e em nossa escritura com toda sua potência de tensão; infâncias que como uma *máquina de guerra nômade* interrogam o currículo prescrito e planejado, abrindo fendas, fluxos, desvios no cotidiano das escolas. Um estudo de inspiração etnográfica, realizado em uma escola localizada na região da mata sul do estado de Pernambuco, que nos permite visibilizar o anseio das crianças por uma educação para a vida. Educação que se abre para a experiência, devir, acontecimentos, diferenças e criações infantis. Trazemos em nossa escrita a invenção de uma produção curricular outra a partir dos dizeres das crianças e das diferentes perspectivas temporais que habitam o território escolar.

Palavras-chave: Currículo; Infâncias; Poder.

Abstract

This text emerges in the context of the production of the research carried out in the master's degree in contemporary education at UFPE/CAA, with the objective of weaving reflections about the curriculum from the findings of childhood. Following a philosophical perspective, in dialogue with several authors of the philosophy of difference, we host childhood in our thinking and in our writing with all its power of tension. Childhoods that, like a nomadic war machine, interrogate the prescribed and planned curriculum, opening cracks, flows, deviations in the daily life of schools. A study of ethnographic inspiration, carried out in a school located in the south forest region of the state of Pernambuco, which allows us to visualize the children's yearning for an education for life. Education that opens up to experience, becoming, events, differences and children's creations. We bring in our writing the invention of another curricular production from the children's words and the different temporal perspectives that inhabit the school territory.

Keywords: Curriculum; Childhoods; Power.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3930-512X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8110858923692305>. E-mail: cgislane@terra.com.br

² Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Educação Contemporânea na UFPE/CAA e pedagoga do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8356-3727>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4593524431421720>. Email: joanesantos05@hotmail.com

³ Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Educação Contemporânea na UFPE/CAA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2306-9361>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6164968307607379>. E-mail: thiagogoncalves1904@hotmail.com

Resumen

Este texto surge en el contexto de la producción de la investigación realizada en la maestría en educación contemporánea de la UFPE/CAA, con el objetivo de tejer reflexiones sobre el currículo a partir de los hallazgos de la infancia. Siguiendo una perspectiva filosófica, en diálogo con varios autores de la filosofía de la diferencia, albergamos la infancia en nuestro pensamiento y en nuestra escritura con todo su poder de tensión. Infancias que, como una máquina de guerra nómada, interrogan el currículo prescrito y planificado, abriendo grietas, flujos, desvíos en la cotidianidad de las escuelas. Un estudio de inspiración etnográfica, realizado en una escuela ubicada en la región de la selva sur del estado de Pernambuco, que nos permite visualizar el anhelo de los niños por una educación para la vida. Educación que se abre a la experiencia, el devenir, los acontecimientos, las diferencias y las creaciones de los niños. Traemos en nuestra escritura la invención de otra producción curricular a partir de las palabras de los niños y las diferentes perspectivas temporales que habitan el territorio escolar.

Palabras clave: Plan de Estudios; Infancias; Energía.

Introdução

Este texto é um expoente de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE-CAA. O estudo elegeu como objetivo compreender como as crianças experienciavam a infância nos espaçotempos da pré-escola obrigatória, de um município localizado no interior da região da mata sul do estado de Pernambuco. Neste estudo, a partir de uma inspiração etnográfica percebemos a força infantil no cotidiano escolar interrogando o currículo. Mas, pode a infância interrogar o currículo?

Para ampliar nosso olhar, pensamos o encontro currículo, infância e poder instaurando um movimento de desvio na educação infantil. A partir de Frangella (2015), compreendemos currículo como uma produção cultural e produção do contexto local da escola que abrange um cenário de disputas e negociações de sentidos. No chão da escola, o microcurrículo infantil se materializa como um movimento cultural, científico, afetivo, alegre, político, estético, ético, que, muitas vezes, é o projeto construído pelas infâncias e as docências no âmbito pedagógico.

Neste contexto, a infância produz currículos outros, para além do que é prescrito, interrogando com sua força infantil. 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 sobre a infância é uma possibilidade de fugir dos modos hegemônicos disciplinares e curriculares de compreender o mundo, como por exemplo os modos normativos; é outra via, outro lugar, que abre uma nova oportunidade

de ser e viver de outras formas. É uma alternativa, para cada ser humano, de criar e ser diferente dos modelos que, muitas vezes, são impostos à criança.

A infância, neste contexto, não se rende aos discursos curriculares hegemônicos; ela questiona o currículo previamente instituído que tenta lhe modular. A infância, embora atravessada pelo poder instituído do currículo, escapa às normatizações e colore a educação com seus tons e suas nuances. A infância respinga no pensamento e causa uma fenda na educação que sempre se acha nas mãos dos adultos (Espinosa, 2004) e precisa começar a ser passada também às mãos das crianças.

Fora dos trilhos, convidamos a infância expulsa pela modernidade, ou melhor, pelo saber-poder que a condenou a estar no lugar do silêncio, para tecermos um novo pensamento formativo. Trata-se de um convite, uma *hospedagem* àquele que por muito tempo esteve fora do pensar e fazer educacional.

O convite é para a infância habitar o nosso pensamento, o que significa manter viva a curiosidade epistêmica, interrogando o currículo escolar. Colocar-se à espreita dos acontecimentos, pois há mais a se conhecer e vivenciar. Manter os saberes suspensos porque deixam mais dúvidas do que certezas. Abraçar as problematizações, acolher o estranhamento porque no assombro há a oportunidade de inquietação.

Portanto, nossa escrita inicia trazendo uma reflexão sobre o poder e o currículo, sobretudo focando na normatização das infâncias, na relação impositiva e como este poder impositivo acaba suscitando o poder da resistência. Na sequência, com as narrativas infantis, vamos delineando uma reflexão sobre a potência das crianças ao interrogarem o currículo, provocando a pausa para a reflexão e as práticas no âmbito da educação infantil.

Poder e Currículo: *a gente pode fazer o que quiser*⁴

Isa⁵: a gente pode fazer o que quiser né tia?

Pesquisadora: sim, o que quiser (momento do desenho, roda de conversações).
(Diário de campo, 2017)

⁴ Fala de Isa, criança participante da pesquisa de acordo com autorização do comitê de ética, sob parecer de número 2.375.347 e responsáveis legais.

⁵ Os nomes das crianças são nomes fictícios, escolhidos por elas durante o estudo.

O currículo suscita em nossa escritura processo, movimento, identidade, revolução, produção cultural e negociações de sentido. Assim, os contextos de produção curricular são instituídos e atravessados por múltiplas significações discursivas, e que, no seu interior, a diferença se move identificada por demandas contingentes, que produzem articulações provisórias, instituintes de consensos precários forjados no que os autores denominam como o trabalho de significação (Frangella, 2015).

A produção curricular é tecida a partir das influências sociais, históricas, culturais e políticas. Dessa maneira, é vasto o entendimento acerca do currículo, impossibilitando uma mera redução do seu significado, pois temos possibilidade de “[...] movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou configurá-los” (Lopes & Macedo, 2011, p. 12).

Poderíamos acrescentar mais palavras na tentativa de defini-lo, mas sempre iríamos deixar passar outras tantas palavras, pois o currículo é um devir infinito de muitas possibilidades, transcende qualquer moldura. Sendo assim, por que será que tem sido apresentado sempre em moldes? Com padronizações e de forma estática? O que leva à uniformidade, quando a pluralidade humana desafia qualquer tentativa de cristalização?

A partir de Foucault (2016), visibilizamos um governo dos corpos na sociedade que se desdobra no interior das escolas, através de um currículo normatizado. Observemos que desde crianças somos endereçados às escolas, como diz Augusto (2015), do nascimento à morte. Não à toa, pois, a pluralidade humana, a própria infância com sua potência que foge dos cálculos, causa medo ao aparelho governamental.

Já no começo da existência, reside a preocupação com a novidade. Porque no nascimento existe potência, existe poder. *Poder* em várias direções. Na verdade, poder como uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault, 2016, p. 45). A escola, como lugar de habitação da infância, da vida, de vários sujeitos, reverbera forças em ação, jogos de forças que se confrontam cotidianamente dando abertura para um mundo de possibilidades.

Neste sentido, a escola tal como se apresenta, alinhada com um fazer tecnicista, ademais o currículo atrelado a uma padronização de sujeito e de aprendizagens, nos indica a ânsia governamental de controle, sobretudo do controle dos corpos sem órgãos, aqueles

constituídos de intensidades (Deleuze, 1997), como é o caso dos corpos das infâncias. Danelon (2015, p. 217), ao responder a pergunta: porque existe escola e educação?, responde que ambos existem “porque crianças nascem. Existe isso que chamamos educação porque existe também isso que chamamos infância”.

A infância agrega a novidade, “esse é o perigo que toda infância carrega para nosso mundo centrado” (Danelon, 2015, p. 217), por isso a necessidade um currículo escolar enquanto *dispositivo* (Foucault, 1977, 2008) de controle e segurança. Porém, seria essa a função da escola? Existe coerência dessa função com a perspectiva do direito à educação? Não percamos de vista que a escola tem um papel social. Afinal, estamos falando de formação humana e se é humana não pode ser mecanizada. É preciso lugar e espaço para a criação.

Na realidade, felizmente a força de governo, no interior da escola, não é capaz de impedir a criação. As crianças não são, simplesmente, o que querem que elas sejam, mesmo com toda imposição das leis, contratos e currículos pressionando seus corpos que sentem e pensam (Prando, 2016).

Assim, o fazem porque existe escoamento nessa estrutura impositiva; não é um bloco monolítico, sem fissuras, mas uma rede com ligamentos e espaços para a *diferença* (Schöpke, 2004) humana. Ademais, na escola o *poder* não é só da imposição, mas também da resistência, da produção e da transformação. O *poder* é abertura, junto às circunstâncias, ao tempo, ao espaço e ao sujeito, este com sua capacidade de diferir; o poder ganha matizes diferenciadas, é apropriado de maneiras distintas.

A máquina de guerra nômade da infância nas redes cotidianas: quando a infância interroga o currículo

“[...] Enquanto os segmentos molares concentram, centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização [...]” (Kohan, 2007, p. 93)

Em nosso estudo, mediante a imersão no campo de pesquisa e olhar etnográfico, vislumbramos, como leitura dos dados, a existência de movimentos de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, movimentos para além das leis e dos contratos

estabelecidos, afirmados pelas invenções das crianças e da infância (Saturno, 2018). Na referida pesquisa, realizada no ano de 2018 em uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em Joaquim Nabuco-PE, conseguimos tecer linhas de compreensões utilizando observações, registros escritos advindos das observações realizadas, registros fotográficos, áudios e filmagens de situações do cotidiano que mobilizavam o pensar a educação, bem como rodas de conversações com as crianças, especificamente, crianças do Pré 1 e 2, com idades entre 4 e 5 anos. Ademais, ampliamos a compreensão com a realização de entrevistas semiestruturadas com alguns profissionais da educação, quais sejam, a secretária de educação, a diretora, coordenadora e as professoras das turmas analisadas (duas professoras) que nos permitiram entender posturas, ações e propostas curriculares no contexto da prática na escola.

No que diz respeito às docentes (do pré I e II), essas com planejamento curricular e atividades em mãos, seguiam para a sala de aula prontas para um verdadeiro desafio, pois as crianças em suas artes de fazer desafiavam a concretização dos planos no cotidiano da sala de aula. As professoras lutavam para garantir o controle, a ordem, o silêncio, a atenção, a instituição do currículo, mas todo o olhar panóptico era pouco diante da pulsação dos corpos infantis que se demonstravam incontroláveis.

Um aspecto agravante consistia no fato de que a escola campo de pesquisa havia acolhido um número de alunos, que na visão da direção da escola, consistia grande, imaginando uma realidade espacial, qual seja, a de ocupar a creche do Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), até hoje inativa no município. Mas, após saber que não ocupariam mais esse espaço, a gestão tentou acomodar as crianças buscando alternativas, como a de colocar as duas únicas turmas (pré 1 e 2) em mesmo turno e mesma sala.

O cenário consistia conflituoso, tendo em vista que o espaço conta, e muito, no desenvolvimento da criança. O problema do espaço físico se soma com o problema da utilização do mesmo, este último mais agravante, porque para a criança é a intimidade que conta; espaço conectado ao tempo, à vida. Talvez seja por isso que Maria Clara nos disse que gostava de “*estar numa escola do tamanho da lua e do planeta*” (Diário de campo, 2017), um tamanho que não dá para calcular, apenas imaginar a exuberância. Pois, a escola não é só lugar de aprendizagem de conteúdos previstos, mas também é lugar de

vida, de encontro, de presença e uma presença que é manifestação, uma presença que é acontecimento.

No entanto, a escola parecia mais um *aparelho* e a infância uma *máquina de guerra nômade* capaz de mudar duros esquemas de produção. Schöpke (2004), a partir de Deleuze, coloca o Estado como sendo o que se designa *aparelho*, todavia, na medida em que a escola é uma instituição estatal, também a consideramos *aparelho*. Aliás, não só por isso, mas porque se mostra um mundo *sedentário*, com demarcações predefinidas, lugares fixos e com atuação sob medida. A escola aparenta caminhar pela lógica calculista, dos números, da cronologia, da instituição de currículos prescritos e uniformes, mas nada como a infância em ação para reverter os cálculos.

Porém, enquanto a escola, por muitas vezes, sugere um campo curricular estático, sedentário, a infância vai no sentido contrário, sugere a movimentação curricular, a mutabilidade, utilizando os termos de Deleuze (expressos e usados por Schöpke, 2004), sugere o *nomadismo*. É certo que Deleuze utiliza os termos *sedentário* e *nômade* para falar do pensamento, mas quem disse que a escola e as crianças não pensam? A diferença está em como pensam, pois

O sedentário cria os seus conceitos, mas o faz sob a égide de uma imagem dogmática do pensamento; o nômade é aquele cujo pensamento não tem imagem. Ele é o sujeito da má vontade (...). Ele é o homem sem pressupostos, que diz que não sabe o que “todo mundo sabe”. Ele enfrenta o caos tanto quanto o pensador sedentário [...] só que o faz sem armaduras, sem idéias predeterminadas, sem postulados implícitos (Schöpke, 2004, p. 139).

Nesse sentido, dentro da sala de aula, a criança, aquela a quem chamamos, utilizando os termos de Deleuze, de *sujeito nômade*, ou *sujeito ordinário* nos termos de Certeau, impunha sua força criadora a todo custo, mesmo sem concessões por parte da escola e das professoras. Os acontecimentos por ela geridos vinham no sentido de posicionar no interior da instituição a sua infância, a sua diferença. De um lado, a escola com tendência de adesão às *maiorias*, com munição gravitacional, impositiva, pela via dos números, do tempo contado, medido, em função apenas do reconhecer. Do outro, utilizando mais uma vez os termos de Deleuze (Schöpke, 2004), a *máquina de guerra*

nômade, as crianças nos contornos da soberania escolar, fazendo vazar a criação, a interrupção, a intensidade, o novo, tecendo outras produções curriculares.

O fato da infância não se deixar capturar consiste um grande desafio dentro da escola. Pois, os corpos das crianças resistem veementemente ao controle. Pode-se dizer que não há representação maior da impossibilidade de total controle do ser humano do que o ser criança. A quietude parece não caber no mundo infantil, é como se o movimento fosse não só um prazer, mas também uma necessidade, mas necessidade nem sempre bem vista pela escola, pois, barulho, voz alta, movimentação, isto é, por parte de um pensamento sedentário, não consiste sinônimo de aprendizagem. Nessa ótica, o controle é requerido a todo custo e isso não seria apenas uma questão de ordem, mas sobretudo, no caso específico, uma questão de segurança.

Por outro lado, consideramos o fato de que as docentes, naquele contexto, poderiam até estar em função do *aparelho*, priorizando suas normas, seus postulados, enfim, suas prescrições, mas isso não significava dizer que haviam sido capturadas pelo *aparelho*. Pois, o roteiro podia até chegar em suas mãos petrificado, mas no momento em que passava por elas a estrutura já começava a ser estremecida, os tremores a deixavam rachada e nas rachaduras morava a oportunidade de desvio.

Com isso, vemos que o *consumo* (Certeau, 2014) no interior da escola acontece de modo singular. Kretli (2009, p. 4) tratando sobre burlas e artimanhas de professores e alunos diz: “o ‘consumo’ dos professores e alunos dos produtos culturais disponíveis nas escolas nunca é reduzido à reprodução, pois ele é sempre permeado de mediações, negações, negociações de sentidos”. Por exemplo, a ação das docentes na semana de provas, no referido campo de estudo, aconteceu nessa lógica da negociação. As mesmas em meio a dois comandos distintos (a gestora disse ser preciso aplicar provas e a coordenadora disse que não) agiram de modo singular na medida em que atenderam à gestão (aplicando a prova), mas conduziram a aplicação sem o peso que a instituição lhe colocava, ou seja, aplicaram a prova como uma atividade de avaliação, mas fizeram do exercício um momento para além de teste de aprendizagem, fizeram um momento de produção de conhecimento em conjunto.

Consideramos as chances de sair do campo estático como grandes oportunidades que devem ser bem aproveitadas, pois elas possibilitam a criação de *rizomas*, novas

linhas, novas cores em nossas andanças (Deleuze & Guattari, 1995). A fissura era o lugar da infância. Não um lugar próprio, definido, instituído, mas um lugar criado pelas crianças. As docentes por vezes pareciam entender esse outro movimento em sala de aula, principalmente quando expressavam no cotidiano o reconhecimento de que as crianças precisavam de outras condições de aprendizagem, ademais quando relacionavam que talvez a dificuldade de atenção em sala poderia estar relacionada às condições impostas.

Havia, entre elas, o reconhecimento da necessidade de ir com calma em relação ao ensino: “*tem que ser lento sem exigências*” (professora do Pré II). Por outro lado, esse mesmo discurso esbarrava no anseio de preparar para o Ensino Fundamental, anseio nítido na docente do Pré II que demonstrava certa preocupação em atingir bons resultados no âmbito da leitura, a fim de minimizar possíveis dificuldades de alfabetização no primeiro ano. Assim, ainda que reconhecesse no discurso certos aspectos fundamentais para a infância, tomava as crianças numa perspectiva futurista, uma situação paradoxal. Conforme Ferraro,

[...] as crianças não têm futuro. São o futuro. As crianças não têm nada para dar ou doar, são o dom que elas dão. As crianças vêm ao presente. Fazem-se nascentes. São nascentes. Educam. Deixam emergir, manifestam, se expressam. Estão na infância, ao manifestar-se, ainda antes da palavra, quando manifestar-se não a representação de nada, mas um entregar-se abertamente (Ferraro, 2010, p. 2018).

De parte da docência havia movimentos diferentes, às vezes contraditórios, entre o discurso e a prática gerida na sala de aula. Ora agiam articuladas ao pensamento *sedentário*, do *aparelho*, ora permitiam a passagem e a feitura de outras linhas para além do estabelecido. Por exemplo, se por um lado, seguindo um pensar *sedentário*, ligado ao *aparelho*, lançavam mão de atividades de alfabetização mecanizadas tais como: a repetição do nome, a separação de sílabas sem a perspectiva do letramento, numa lógica conteudista apresentando excessiva escolarização, de outro lado, lançavam mão de brincadeiras para possibilitar a aprendizagem requerida, além de conduzir as atividades respeitando os ritmos das crianças. Assim, o que poderia ser alvo simplesmente de críticas acabava estimulando a curiosidade, as crianças aprendiam demonstrando prazer na realização.

Se dentro de um pensar *sedentário* as professoras acabavam restringindo o trabalho no desenvolvimento da escrita, quer dizer, concentravam as ações nesse campo, por outro lado negociavam com as crianças constantemente lançando mão do lúdico. Por exemplo, o bingo era muito utilizado para trabalhar as sílabas e as gincanas serviam tanto para avaliar o desempenho na leitura de palavras, como um recurso de interpretação de histórias contadas.

Consideramos que a grande questão nessa situação não era a presença do trabalho da escrita na pré-escola, até mesmo porque, de acordo com Soares (2009, p. 1), na sociedade grafocêntrica contemporânea, “as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem”.

A questão reside na perspectiva em que a escrita, conseqüentemente a alfabetização, é trabalhada. No entanto, no campo de estudo embora o ensino estivesse sendo efetivado na perspectiva da repetição, treino, memorização, as crianças aprendiam a ler, até mesmo as crianças do Pré I. Quer dizer, na relação com a professora e crianças do Pré II, a turma do Pré I acabou ampliando suas compreensões aprendendo para além do previsto.

Consideramos que talvez essa aprendizagem tenha sido efetivada mediante a utilização da brincadeira para conduzir esse processo, pois a brincadeira é imprescindível na Educação Infantil, mas deve ser considerada para além de um meio de aprendizagem. Vejamos que até o próprio termo sugere a consideração da especificidade da infância, denomina-se Educação Infantil e não Ensino Infantil requerendo ampliação de sentido (Didonet, 2010):

É assente que o conceito de educação é mais amplo que o de ensino. A educação visa a formação da personalidade, à construção ou à apropriação consciente dos valores mais caros à humanidade e à nação, a formação de hábitos e atitudes individuais e sociais, à integração na sociedade, à construção de conhecimentos, à aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias. O ensino é um ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos. Essa é a razão porque os profissionais da educação da primeira infância insistem no termo “educação infantil” e rejeitam cabalmente a expressão “ensino infantil” (Didonet, 2010, p. 20).

No campo de estudo, identificamos muito mais a perspectiva do ensino do que da educação, mesmo este sendo desenvolvido com brincadeiras, sem pressões e com boa recepção por parte das crianças; confessamos que o mesmo parecia deslocado de outros saberes. Sentimos a ausência do trato de outras abordagens, de uma educação vinculada à vida, pois,

No fundo, a aprendizagem da criança é o processo de atribuir significado ao que ela vê, toca, faz, e isso tem muito mais a ver com a interação da criança com as outras crianças e com o professor mediador do que com a apropriação de determinado acervo de conhecimentos previamente dosificado e catalogado (Didonet, 2010, p. 23).

Às vezes, a escolarização com suas excessividades, suas projeções, acaba fechando os olhos para a infância, ou melhor, acaba causando *interrupções na infância* (Skliar, 2014). Forma um campo minado que intimida a novidade, deixando imóvel o próprio movimento. Nesse contexto, o educador/a, adulto, por um pensar *sedentário* (Schöpke, 2004) que mobiliza em certos momentos, demonstra o que Skliar chama de *uma estadia sem gestos*, quer dizer, acaba agindo contrário à própria infância:

O contrário da infância é isso que poderíamos nomear como uma *estadia sem gestos*. O adulto sabe como confinar a infância, derrotá-la. E, talvez, essa estadia sem gestos seja uma das metáforas do educar. Uma das mais frequentes. Uma das menos interessantes. Uma das mais ferinas (Skliar, 2014, p. 170-171).

Permitir-se aos movimentos da infância parece um desafio no cotidiano do campo de estudo. A ação maior sempre é a de controlar esses movimentos, ainda que em alguns momentos o controle não seja possível, como por exemplo, no momento em que os sujeitos fazem o que desejam ainda que não haja legitimidade para isso. É um cenário típico de uma guerra em que nem sempre os envolvidos estão em lados opostos, na verdade oscilam a partir das circunstâncias.

A máquina de guerra das infâncias transitava através do combustível das brincadeiras. O brincar emergia como criação, como movimento. Uma necessidade para se sentir vivo. As crianças brincavam e quando brincavam resistiam a toda tentativa de controle, pois o brincar era independente das circunstâncias impostas. Permitido ou não,

o brincar acontecia, mesmo em meio à guerra, às linhas e aos limites do aparelho. Manifestava-se nos corpos e nas existências das crianças.

As crianças faziam um novo tempo dentro do tempo medido da escola, pois, “o tempo das crianças não é linear, sobretudo para eles mesmos” (Skliar, 2014, p. 166). Assim, comiam quando tinham vontade de comer, independente da hora do lanche, brincavam mesmo não sendo o recreio ou mesmo pintavam sem ser a hora: “*Tia não é hora de pintar, mas eu tô pintando*” (Maria Clara, Pré II, 2017). Ou seja, mesmo sem permissão as crianças faziam sem se importar com nada. O que parecia ser desordem, na verdade nos dava pistas da expressão de outra verdade, lógica e tempo.

Conforme Skliar (2014, p. 166), “Não existe antes, durante e depois naquilo que fazem as crianças. Essa é uma narrativa que nós, adultos, buscamos desesperadamente com a finalidade de deter o irrefreável. Esse é o nosso problema”. As crianças agem por outra lógica temporal e talvez seus corpos sejam o lugar de expressão dessa lógica. Corpos que pulsam, reagem, movimentam-se, que sentem, mas também que pensam.

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, 2011, p. 252).

Partindo da consideração das crianças como sujeitos *nômades*, isto é, que pensam na perspectiva do *nomadismo*, gostaríamos de aqui, junto às crianças, exercitar o pensamento por esse fluxo, especificamente refletir a infância no cotidiano da pré-escola pelo movimento *nômade* da vida. Quer dizer, tecer um pensamento que nasce no caos, mas que não significa apologia ao caos, muito menos desordem ou falta de rigor. Exercício possibilitador de novidades, que não apenas reconhece, até mesmo porque pensar implica *devir* e *devir* tem tudo a ver com a vida e vida não se restringe a reconhecimento, mas é criação (Schöpke, 2004).

Singularidades, acontecimentos geridos pela *máquina de guerra nômade*, no interior da escola. Trânsito conectado, nos termos de Foucault (2001), com o “fora”. O “fora” que apropriado por Deleuze (1988) não se resume ao externo fisicamente, mas ao

que mesmo dentro é força em relação, *estrangeiridade*. O “fora” que é capaz de fazer sangrar supostos alicerces provocando vibrações severas no pensamento dogmático.

A escola é, ela mesma, lugar de *fabricação* (Certeau, 2014). Embora aderindo, por vezes, a um pensar *sedentário*, funcionando na maior parte do tempo sem conceder aberturas para o *dever* (Deleuze & Guattari, 1997), a escola possibilita, até mesmo sem intenção, outros movimentos de vida no seu interior. A escola, até sem perceber, acaba deixando vazar composições inesperadas.

Na pesquisa, o papel que estava na escola, que era recurso obrigatório da instituição para escrita de letras, números e desenhos (quando solicitados), nas mãos das crianças ganhava outro sentido. Os papéis eram recursos para outros fazeres além de escolares, para invenções das crianças, como bicos de pato, leques e desenhos que expressavam o verdadeiro pensamento livre. Artes, que sem dúvidas, traziam a figura do novo conectado à vida.

Pensamos: que tal, assim como as crianças, libertarmos o currículo de seu sentido rígido? Deixá-lo livre para a criação. Ou mesmo termos um currículo capaz de se abrir ao novo, aos fluxos, trânsitos, redes cotidianas, experiências, vida. Afinal, **por que** todo o fazer precisa ser capturado se somos como um rio que flui e se deriva?

As experiências artísticas das crianças instauravam o produzir sem a necessidade de reconhecer. Não era de se espantar a interrupção causada com a frase “não sei” quando perguntávamos o que se tratava aquele desenho. Porque o “não sei” era a prova da novidade, da inovação que incomodava o hábito da sociedade adulta de não imaginar nenhum feito mobilizado em suspenso, o fazer sem destino, apenas o fazer e o arriscar.

Curioso é que para as crianças o prazer estava no processo de construção de suas artes, não no resultado em si.

Eu gosto de brincar de casinha de boneca com grade, **fazer**. Se eu pudesse sabe o que eu queria? De brinquedo? Eu queria coisa de **montar** os brinquedos e **fazia** do tamanho do chão da escola eu **fazia** uma cidade de brinquedo e **fazia** fazenda, animais, eu **fazia** casa, **fazia** um monte de coisa, **fazia** cidade, até prédio, é... **montava as pessoas** (Késia, Pré II, grifos nossos, 2017).

Fazer, montar, criar era característico da infância naquele contexto. Em meio às composições, dobraduras, risos, conversas realizadas na pesquisa, o tempo chónos por

muitas vezes foi tensionado. Mergulhados num tempo de intensidade infantil passamos a perceber o que tinha mais valor. Começamos a alavancar as cenas e narrativas das crianças que solicitavam a dimensão estética vinculada à vida nas redes cotidianas da pré-escola.

É evidente que há uma ditadura das formas que vem no sentido de domesticar o *movimento desigual* (Skliar, 2003) que emerge no cotidiano. Uma medicalização do disforme. Porém, com maestria nos advertia uma das crianças participante da pesquisa: trata-se de vaqueiro, que representava, por muitas vezes, esse movimento na contramão da *mesmidade*, uma *estrangeiridade* (Kohan, 2007) em cena que nos mobilizava a *hospedagem, tradução* (Derrida, 2000, 2003, 2005). No entanto, uma *hospedagem* tal como Derrida (2003) coloca, “a hospitalidade absoluta”, aquela que

[...] exige que eu abra a minha casa (chez-moi) e que dê, não apenas ao estrangeiro (dotado de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, e que lhe dê lugar, que o deixe vir, que o deixe chegar, e ter lugar no lugar que lhe ofereço, sem lhe pedir reciprocidade (a entrada num pacto), e sem mesmo lhe perguntar pelo nome (Derrida, 2003, p. 40).

Figura 1: Desenho da bandeira do Brasil



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nas artistagens de vaqueiro podíamos visibilizar essa *estrangeiridade*. Por exemplo, o desenho da bandeira do Brasil, acima exposto, é uma de suas produções capaz

de provocar desassossegos na solidez das formas instituídas nos pensamentos majoritários. Vaqueiro nos faz pensar que aquela bandeira que nos deram talvez combine com a proposta de Brasil que muitos governantes querem, o Brasil da suposta “ordem e progresso”. O Brasil que se restringe a *reconhecer* e impossibilita o *criar* (Schöpke, 2004). Em contrapartida, ele nos mostra que a sua bandeira, do sujeito que exercita o pensamento livre das regulações, parece ensaiar uma proposta de Brasil que aposta na criação, o Brasil que aposta na diferença; fazendo uso dos termos de Deleuze, o Brasil que aposta na diferença pura que é o maior acontecimento do ser (Schöpke, 2004).

Qual a proposta de Brasil que os currículos apresentam? De sujeito, de ser humano? De um modo geral, a arquitetura das crianças nos levou à tônica da diferença. Este aspecto emerge na nossa leitura como uma outra imagem que se fez repercutir em nós como acontecimento e *experiência* (Larrosa, 2002). Se há sujeito capaz de ensinar acerca da diferença esse sujeito é o sujeito *nômade*, no nosso caso, as crianças que expuseram como ninguém a necessidade de reconhecimento e validação da diferença. Sujeitos que deram aula sobre *hospedagem*, sobre acolhida que não exige da diferença que se torne o mesmo, pois o interesse em acolher reside justamente na curiosidade acerca desse outro. Curiosidade que sinaliza o prazer de manter a diferença por perto, mas não para decifrar e sim conhecer, experimentar, permitir-se a deslocamentos, sensações, outros tons e também sabores da vida.

As crianças se relacionavam de forma única com a *diferença* (Schöpke, 2004). Elas eram a própria *diferença* e expressavam a importância disso em tudo que faziam. Uma cena em que podemos ver essa relação claramente era quando as crianças lidavam entre si em sala de aula. Sobre tudo a criança em situação especial, Síndrome de Down, chamava-lhes muita atenção, elas queriam estar perto, alimentar, brincar etc. A diferença era o que atraía, aproximava, até mesmo porque é, como diz Skliar (2003, p. 122), “o que é igual para todos não interessa a ninguém”.

Também eram comuns em sala de aula as misturas e trocas de objetos pessoais entre as crianças. Vimos, por exemplo, que na hora do recreio, apesar da limitação do espaço, pois não podiam sair sob o argumento de não se machucarem, as crianças se divertiam muito misturando as comidas. No momento de comer organizavam piqueniques, mistura de doces com salgados, inclusive misturas que inquietavam a lógica

alimentícia hegemônica, como biscoitos com canja, salgadinho com recheio de biscoito, salgadinho com canja, refrigerante com bastante água, enfim, misturas diversas que indicavam o prazer de sair do arsenal comum das formas impostas como únicas possibilidades humanas.

Na troca de objetos pessoais, nos davam outras leituras. Quando trocavam expunham a importância que tinha o pertence do outro. Por exemplo, eram frequentes as trocas de calçados em sala de aula. Vejamos a seguinte situação com a bota de Branca de Neve:

CENA: Era o dia da apresentação da Linda Rosa Juvenil. Branca de neve chegou com uma bota dourada, estava muito feliz com sua bota. A bota era um pouco maior que seus pés, ela disse: - Tia, olha bota que eu ganhei. A Bota chamou a atenção de todos na sala, as crianças olhavam com desejo. Porém, estava incomodando os pés de Branca de Neve que logo resolveu tirar. Joane se aproxima dela e diz: - Me dá tua bota? Deixa eu ficar com ela um pouquinho? Branca de Neve hesita no início, mas depois acaba deixando. Enquanto Joane usava a bota e se divertia com o pertence de Branca de Neve, logo percebe-se que a bota caíria bem no papel da bruxa que estava sendo representada por Abacaxi. Quando a apresentação acabou, as crianças retornaram a sala de aula e era a hora de Abacaxi devolver a bota. Branca de Neve ao colocar a bota em seus pés, percebeu que algumas crianças começaram a rir de seu calçado, naquele momento começaram associar a bota com o personagem da bruxa, provocando descontentamento em Branca de Neve (Diário de campo, 2017).

O que nos dá a pensar a bota de Branca de Neve? Naquele contexto, a bota podia simbolizar a *diferença*. No início, a *diferença* que despertava a curiosidade pela experimentação, pelo conhecer, pelo uso, pelo encantamento. Em seguida, precisamente no momento em que começou a ser associada à bruxa, a bota era a *diferença* que deveria ser evitada, a *diferença* que não é bela, do descontentamento, ou seja, as crianças nos usos da bota acabaram produzindo sentidos diferenciados a partir do contexto em relação ao pertence, puderam em síntese experienciar o encantamento e o descontentamento a partir de situações cotidianas.

Curioso é que através dessa situação pudemos pensar que muitas das vezes é essa forma de relação com a *diferença* que é praticada na sociedade em geral e que reverbera nos currículos em sala de aula. Até achamos bonito, curioso, legal, num primeiro olhar, mas depois somos invadidos pela ótica *sedentária* que associa a diferença com a bruxa, e pior, associa a bruxa à anormalidade, ao que é ruim numa história. Assim, se a bruxa usou

ou usa aquele elemento de *diferença*, logo, o elemento é ruim, é anormal, não é verdade, não possui sentido. Ou seja, a ótica sedentária acaba enterrando a beleza do pensamento nômade que “desconhece o valor da verdade como universal abstrato [...] e não acredita em métodos perfeitos que possam arrebatá-los” (Schöpke, 2004, p. 141).

Vejamos que a *diferença* encanta, mas em dado momento perde o encanto. O que provoca isso? Observemos que a diferença é a mesma, a bota era a mesma, no entanto os sentidos e as associações dados são alterados de acordo com o contexto, por isso questionamos: onde está o problema? Na diferença ou nos sentidos que lhes são dados? No surdo ou nos sentidos que dão à sua particularidade? No sujeito que tem Síndrome de Down ou no sentido que dão, impõem aos que têm Síndrome de Down? No que chamam de anormal ou na norma, na normalidade?

A bota podemos chamar de outro. Seguindo a analogia, a bota é “o outro como anormal. Seu corpo, seus gestos e seus movimentos como anomalias. O outro como um incorrigível a ser corrigido, retificado, desmontado, recuperado” (Skliar, 2003, p. 176). A sociedade, os saberes-poderes instituídos, os currículos capturam esse outro e logo lhe colocam rótulos, nomes, classificações, enquadramentos; por sorte, esse outro, que é *diferença* escorregadia, consegue escapar dessa captura e provocar grandes turbulências.

Por isso dizemos que momentos como esses quebravam o nosso pensar. Era impossível não sentir o mal-estar diante dos cacos que representavam nosso constrangimento diante da infância. A infância se posicionava na escola de forma única, apesar de todo um contexto escolar problematizador. As crianças faziam chover *diferença*. A todo instante lutavam desligando as ligações mais severas de um pensar sedentário, colocando contra a parede questões de *aprenderesfazeres* que não atendiam suas singularidades.

Considerações finais

Expomo-nos ao encontro e à conversa para pensar infância, currículo e poder no âmbito da educação infantil de uma cidade na mata sul pernambucana. Partimos do entendimento que 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). Trazemos em nossa escrita a invencionice de uma produção

curricular outra a partir dos dizeres das crianças e das diferentes perspectivas temporais que habitam o território escolar.

Consideramos que a infância com toda sua força infantil e estrangeira interroga o currículo escolar. A interrogação do currículo pelas crianças acontece no sentido de parceria, de mutualidade, caminhando no sentido de incluir sem destituir a diferença, a marca, a singularidade, a outridade (Skliar, 2003).

Contudo, o tempo, em específico a rotina da escola, caminhavam na perspectiva de firmar ações, atividades que pretendiam inserir as crianças em um modelo de tempo e de cultura fixada e determinada. O currículo obtinha marcas territorializantes e certa preocupação excessiva voltada à escolarização. Mas, a boa notícia é que, mesmo com essas marcas, o currículo, ele mesmo, permitia a passagem; assim, no cotidiano as crianças atuavam, tal como um colecionador, dando novos sentidos e produzindo história.

Como uma *máquina de guerra nômade* a infância provocava o movimento por entre a estrutura do pensar sedentário que estava presente na escola. Elas interrogavam o currículo prescrito, o planejado e criavam. Pois, no cotidiano era mais que reprodução, na verdade um lugar de provocações, rachaduras, composição constante. Lugar de invenções e de multiplicação, pois a frequência era sempre elevada com a força da diferença.

Referências

- Augusto, A. (2015). Governando crianças e jovens: escolas, drogas e violência. In: Resende, H. de. (org.). Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Certeau, M. (2014). A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Danelon, M. (2015). A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: Resende, H. de. (org.). Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Deleuze, G. (1988). Foucault. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34.
- Derrida, J. (2000). La hospitalidad. Buenos Aires: De la Flor.

- Derrida, J. (2003). *Da Hospitalidade*. Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Ed. Palimage.
- Derrida, J. (2005). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.
- Didonet, V. (2010). Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a Educação Infantil. In: Brasil. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
- Espinosa, S. P. (2004). *Em busca da infância do pensamento: idéias na contramão da pedagogia*. Tradução e organização de André Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional (Educação Hoje na América Latina).
- Ferraro, Giuseppe (2010). *Filosofia e educação*. In: Kohan, W. (Org.). *Devir-criança da Filosofia: infância e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2001). *La pensée du dehors. Dits et écrits. I. 1954 – 1975*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população. Curso no Collège de France (1977-78)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2016). *Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frangella, R.C.P. (2015). Meetings, dialogs and interconnections in a theoretical-analytical perspective design. *Transnational Curriculum Inquiry*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 24-30.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2009). *Infância e filosofia*. In: Sarmento, M., & Gouveia, M. C. S. (orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kohan, W. O. (2011). *Infância. Entre educação e filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kretli, S. (2009). *Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas. Reunião anual da Anped, 32, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Anais*. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, Jan/Fev/Mar/Abr.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Prando, L. (2016). *Filosofia libertária e educação infantil: corpos-pensamentos aos 'cuidados de si'!* In: Kohan, W. O., & Lopes, S. W., Martins, F. F. R. (orgs.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: NEFI.

- Saturno, J. S. do N. (2018). A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.
- Schöpke, R. (2004). Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp.
- Skliar, C. (2003). Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Skliar, C. (2014). Desobedecer a linguagem: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- Soares, Magda (2009). Oralidade, alfabetização e letramento. Revista Pátio Educação Infantil – Ano VII – Nº 20. Jul/Out. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-naeducacao.html> Acesso em: 20 mar. 2022.

Recebido: 29/10/2022

Aceito: 21/02/2023

Publicado: 30/03/2024

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.