

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

**O brincar experienciado no *territórioescola-casa* da Educação Infantil: considerações tecidas a partir do dizer infantil em um cenário de pandemia**

Play experienced in the school-home territory of Early Childhood Education: considerations woven from children's discourse in a pandemic scenario

Fernanda Santos da CRUZ<sup>1</sup>Vanessa Galindo Alves de MELO<sup>2</sup>Conceição Gislâne Nóbrega Lima de SALLES<sup>3</sup>

**Resumo:** O trabalho proposto busca discutir sobre a infância, o tempo de suspensão e profanação escolar, o gesto de brincar e o *territórioescola-casa* experienciado em um contexto de pandemia. Caminha-se na tentativa de cartografar como as crianças da pré-escola tem experienciado o brincar nos processos de *aprenderensinar* escolar no *territórioescola-casa*, no contexto da pandemia, objetivando mapear por meio da escuta o que a voz infantil pode dizer sobre o brincar, sobre a escola e a infância desde suas próprias experiências no *territórioescola-casa* no contexto da pandemia; acompanhar como se estabelecem os encontros entre a infância, a escola e o brincar nos processos de *aprenderensinar* que atravessam o cotidiano da Educação Infantil em um cenário de pandemia; dar a pensar acerca do dizer infantil em torno da infância, da escola e do brincar na experimentação do tempo escolar no *territórioescola-casa*. Tomando por inspiração a cartografia (Rolnik, 2007) buscou-se passear nos entres, vislumbrar imagens, dar passagem às experiências outras e apesar de entender a infância enquanto experiência ao longo da vida, interpretou-se a infância, o brincar e as experiências educativas a partir dos dizeres infantis das crianças e suas potencialidades e como procedimento metodológico, optou-se pela conversa (Ribeiro; Sampaio; Souza, 2018) na tentativa de tornar linear o diálogo entre pesquisadores e sujeitos. Tendo em vista o cenário atual e a necessidade de comprometimento com o distanciamento social, as conversações aconteceram de forma *online* por meio da plataforma Google Meet com seis crianças da pré-escola II (cinco anos) cujas famílias concordaram e se dispuseram a contribuir com a pesquisa. No caminhar teórico, as discussões acerca da infância, partiram dos estudos de Kohan (2003, 2007, 2020), Larrosa (2006) e Skliar (2012) com os seus olhares atentos que se aproximam da infância como devir que evoca seus próprios pensares, fazeres e dizeres, desviando-se das projeções adultocêntricas que a diminuem em seus moldes enrijecidos. No que diz respeito aos tempos de suspensão e profanação escolar buscou-se aporte em Masschelein e Simons (2014), bem como na alteridade da infância de Larrosa (2006) e nas temporalidades da infância de Kohan (2007). Sobre o brincar e a brincadeira enquanto potencialidades da infância, utilizou-se Lopes e Correa (2014) e Olarieta (2014), e enquanto gestos de infância o diálogo foi desenvolvido a partir das problematizações de Almeida (2021). O brincar se revelou enquanto potência ao dar passagem a movimentos em meio a condições desfavoráveis a essas experiências. Foi com dizeres permeados por experiências diversas em torno do brincar que a infância foi percebida em suas tentativas incansáveis de que suas vozes sejam ouvidas, movimentando a vida que faz pulsar esse cotidiano no *territórioescola-casa*, provocando o pensamento com a infância e não sobre ela.

**Palavras-chave:** Infância. Escola. Brincar. Dizeres infantis.

**Abstract:** The work is proposed to weave deals with childhood, the time of suspension and school profanation, the gesture of playing and the school-home territory experienced in a pandemic context. It is in an attempt to map how preschool children have experienced playing in the processes of learning to teach school in the school-home territory, in the context of the pandemic, aiming to map through listening what the children's voice can provide about playing, about school and childhood from their own experiences in the school-home territory in the context

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: fernanda.santosacruz@ufpe.br

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: vanessa.galindo@ufpe.br

<sup>3</sup> Professora Orientadora docente/pesquisadora do Núcleo de Formação Docente (NFD) e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

of the pandemic; to monitor how encounters between childhood, school and play are established in the learning-teaching processes that cross the daily routine of Early Childhood Education in a pandemic scenario; to make one think about children's sayings around childhood, school and playing in the experimentation of school time in the school-home territory. Taking cartography as an inspiration (Rolnik, 2007) we wanted to walk in between, glimpse images, give passage to other experiences and despite understanding childhood as a lifelong experience, we take childhood, playing and educational experiences from the sayings children and their potentialities and as a methodological procedure, conversation was chosen (Ribeiro; Sampaio; Souza, 2018) in an attempt to make the dialogue between researchers and subjects linear. In view of the current scenario and the need to commit to social distancing, conversations took place online through the Google Meet platform with six preschool II children (five years old) whose families agreed and were willing to contribute to the search. In our theoretical path, the discussions about childhood started from the studies of Kohan (2003, 2007, 2020), Larrosa (2006) and Skliar (2012) with their attentive looks that bring the reflections closer to childhood, the childhood of becoming that evokes their own thoughts, doings, and sayings, deviating from the adult-centric projections that reduce them in their hardened molds. Regarding the times of school suspension and desecration, sought by the research input from Masschelein and Simons (2014), as well as the otherness of Larrosa's childhood (2006) and the temporalities of Kohan's childhood (2007). About playing and playing as childhood potentialities, Lopes and Correa (2014) and Olarieta (2014) were studied as well as the childhood gestures theory from Almeida (2021). The research showed that playing was revealed as a power when giving way to movements during unfavorable conditions for these experiences. It was with sayings permeated by diverse experiences around playing that it was perceived that childhood in its tireless attempts to make its voices heard, moving the life that makes this routine pulsate in the school-home territory, provoking us to think with childhood and not about it.

**Keywords:** Childhood. School. Playing. Children's sayings.

## Introdução

O pensamento em torno de uma educação para/com a infância atravessa diferentes entonações que buscam modos de (r)existir em meio aos discursos enrijecidos por uma lógica cronológica, capaz de delimitar e reduzir a infância apenas ao que se pensa sobre ela. (R)existir em defesa da infância que se concebe a partir de diferentes gestos, fazeres, dizeres e pensares, é caminhar por direções desafiadoras e enigmáticas, exercitando os olhares para tudo o que as projeções adultocêntricas foram capazes de camuflar.

Neste sentido, ressalta-se a urgência da valorização da infância e dos modos de pensar uma educação com a infância, trazendo à tona a potência dos sujeitos que evocam suas concepções a todo o tempo, entendendo-a como “intensidade, um situar-se intensivo no mundo” (Kohan, 2007, p. 94). Uma infância que emerge para além do que nossos saberes, pensares e fazeres não foram capazes de unificá-la, pois a infância não se limita aos padrões homogêneos em uma única definição, ela situa-se em lugares outros.

Pensar a educação com a infância é um convite para pairar e observar as interrupções provocadas por diversas práticas e modelos de ensino que são usualmente considerados nas instituições de educação para a criança (Skliar, 2012). Essas discussões que circundam o cotidiano escolar movimentam situações, experiências, planejamentos e vivências nos

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

*espaçostempos* da escola, evidenciando as aproximações entre os processos de *aprenderensinar* e as experiências da criança na Educação Infantil.

O contexto que “convidou-nos” a praticar o distanciamento social como maneira principal para que a pandemia (COVID – 19) não avançasse e atingisse ainda mais famílias, trouxe junto uma nova experiência de interação entre as pessoas. As relações marcadas pelos sentimentos selados a partir do toque com aqueles que carinhosamente encontrávamos cotidianamente deram espaço para relações virtuais e o toque passou a ser a partir de telas ao invés de corpos. Nas escolas isso não foi diferente, em um espaço temporal bastante curto os encontros foram desmarcados e a distância social entre todos os que movimentavam esses espaços foi decretada.

Esse cenário propôs para a Educação infantil outros desafios, dentre eles, a não possibilidade de fazer a experiência educativa na Educação Infantil com corpos infantis que se abraçam, se tocam, que transgridem, que irrompem linguagens e gestos infantis. Igualmente limitou o quantitativo de coisas que se faz no espaço da Educação Infantil, que não se refere somente a escolarização excessiva, mas à dimensão do brincar que é um eixo central na educação das crianças e da infância. De certa maneira, a pandemia interrompeu e deixou o escolar na educação infantil com muita nitidez em uma situação muito precária e num processo de aprender e ensinar muito restrito. Entre tantos desafios destaca-se também a dificuldade dessa escola em casa ser habitada no tempo da infância.

Ressaltamos, ainda nessa escrita-convite que o anseio por querer estudar a infância, sobretudo em seus gestos, dizeres e fazeres experienciados a partir do brincar, não parte repentinamente. A compreensão em torno da infância, apesar de entendê-la como experiência comum ao longo de toda a vida, direcionou nossos olhares para a criança na tentativa de exercitar nossos pensares em busca do *outro* (Larrosa, 2006). Dessa maneira, a intenção do nosso estudo transcende a compreensão do brincar em relação aos gestos infantis a partir do dizer infantil da criança.

Esse interesse por estudar o dizer infantil sobre a infância e o brincar tem como origem as experiências nos Componentes Curriculares do curso de Pedagogia: Educação Infantil e Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, bem como a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), fazendo-nos pensar a infância que foge às capturas já tidas sobre ela, que se distancia de determinações cronológicas e etapistas da

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

infância e aproxima-nos das fugas da infância ao encontro de suas próprias experiências nos *espaçostempos*<sup>4</sup> da Educação Infantil.

Desse modo, o estudo nos possibilita o deslocamento entre tudo o que já sabemos, estudamos e experienciamos sobre a infância, permitindo visualizar a infância como ela é: uma infância apresentada pelas crianças. Enquanto estudantes/professoras/pesquisadoras, o desafio a que nos é proposto é o de dialogar sobre a infância, a Educação Infantil e o brincar a partir do dizer infantil. Nesse sentido, a relevância do trabalho transita entre as concepções da infância, da educação e do brincar em um contexto de pandemia que propõe o dizer infantil.

Assim, os objetivos propostos que traduzem os questionamentos propõem-se a cartografar como as crianças da pré-escola experienciaram o brincar nos processos de *aprenderensinar* escolar no *territórioescola-casa*, no contexto da pandemia. Tendo por objetivos específicos: Mapear por meio da escuta o que a voz infantil pôde dizer sobre o brincar, sobre a escola e a infância desde suas próprias experiências no *territórioescola-casa* no contexto da pandemia; Acompanhar como se estabeleceram os encontros entre a infância, a escola e o brincar nos processos de *aprenderensinar* que atravessaram o cotidiano da Educação Infantil em um cenário de pandemia; Dar a pensar acerca do dizer infantil em torno da infância, da escola e do brincar na experimentação do tempo escolar no *territórioescola-casa*.

### **Cenários discursivos em torno da infância**

*Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história.*  
(Barros, 2003)

Iniciamos o diálogo em torno da infância a partir das palavras de Manoel de Barros, inspirando-nos pensar a infância para além dos moldes enrijecidos pela ótica adultocêntrica. Em sua poética, Barros (2003) anuncia uma infância que vira ao avesso a ordem determinada

---

<sup>4</sup> A escolha por articular determinadas palavras nesta escrita, deu-se pela tentativa de romper com sentidos e significados fixados que reduzem, dicotomizam e separam, servindo de termos que incluam os fluxos e movimentos que buscou-se dar passagem nesse trabalho.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

das coisas, propondo pensar a infância não enquanto um adulto em miniatura, mas sim, como criadora de sua própria experiência em um mundo comum a todos.

A infância que nos move, assim como para Manoel de Barros, é uma infância de movimento, que transita em diferentes territórios. Larrosa (2006) diz que:

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. [...] Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. (p. 184).

Essa infância que transita territórios permite uma aproximação quando pensada em um *outro* próximo, e também um distanciamento, pensada em um *outro* distante, um *outro* que é enigma. Pensar a infância como um *outro* (Larrosa, 2006), é distanciar-se do exercício de nomeá-la, classificá-la e explicá-la, pois: “não é objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo” (Larrosa, 2006, p. 185). Dessa forma, a infância é mais do que todas as capturas já obtidas sobre ela, mais do que todas as descrições já feitas sobre ela.

A infância para Larrosa (2006) se situa em uma dupla temporalidade, uma compreensão majoritária da condição de infância, entendida por uma ação cronológica da criança no desenvolvimento humano “constitui o começo de uma cronologia que a criança terá que percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização” (Larrosa, 2006, p. 187), e uma compreensão minoritária que condiz com a experiência e a possibilidade de construção a partir da suspensão do modelo automático da ação, levando em consideração a continuidade da história pela experiência dos gestos da própria existência.

De modo semelhante, Kohan (2007) nos faz pensar a infância em duas dimensões, a “infância majoritária” e a “infância minoritária”, a primeira relaciona-se à temporalidade *chrónos*, um tempo cronológico interligado a uma progressão sequencial do desenvolvimento humano, enquanto a “infância minoritária” relaciona-se à temporalidade *aión*, considerando o tempo da infância como a oportunidade da experiência, o tempo da intensidade de pertencer e fazer parte do mundo. Kohan (2007) considera que vivemos em decorrência de ambas as temporalidades, uma não exclui a outra “as linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem” (p. 95).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

A infância minoritária parece brincar, uma verdadeira ciranda com a infância majoritária, encontros que desconstroem a visão dicotomizada de separação entre uma e outra, que insistem em valorizar a divisão dessas dimensões. Na compreensão de Albuquerque (2019): “de modo não excludente, a infância majoritária parece ser marcada por interrupções autoritárias de devir, de novos mundos, enquanto que a infância minoritária é irruptiva, subta e impetuosamente evade e invade, entrecorta e se difunde em meio a primeira” (p. 34).

A infância majoritária, esta que é tendenciosa a enquadrar em moldes determinados a infância e restringe os olhares para uma infância homogeneizada. Essa forma de ver, pensar e tratar a infância ao longo dos tempos delineou experiências que nos impediram de compartilhar o mundo com a infância, impossibilitando-nos de entendê-la como parte dele e não um estágio de preparação para a vida. Essa fixidez, tal como exposto em Barros (2003) nos diz para olhar os heróis da história, enquanto a infância que desliza pelo minoritário, nos convoca a sucatear a história, cavalgando em cavalos de pedra, inventando outros possíveis para experiências educativas mais infantis.

### **Cenários discursivos das experiências educativas na infância e no encontro com a escola**

*Nada havia ali de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começava ali. Nosso campo encostava na beira do rio. Um menino Guató chegava de canoa e embicava no barranco. Teria remado desde cedo para vir ocupar a posição de golquíper no Porto de Dona Emília Futebol Clube. Nosso valoroso time. As cercas laterais do campo eram de cansanção. Espinheiro fechado pra ninguém botar defeito. Guató já trazia do barranco duas pedras para servir de balizas. Os craques desciam da cidade como formigas. José de Camos, nosso beque de espera também tinha a incumbência de soprar as bexigas. Porque a nossa bola era de bexiga, que às vezes caíam no rio e as piranhas devoravam. E se caísse no cansanção os espinhos furavam. Nosso campinho por miúdo só permitia times de sete: O goleiro, um beque de espera, um beque de avanço e três na linha. Chambalé nosso técnico impunha regras: só pode mijar no rio e não pode jogar de botina. Sabastião era centroavante. Chutava no rumo certo. Sabia as variações da bexiga no vento e botava no grau certo. Quando alguém enfiava as unhas na pedra abria uma vaga. Metade de nossos craques eram filhos de lavadeiras e outra metade de pescadores.*

(Barros, 2006)

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

Manoel de Barros (2006) nos faz um convite irrecusável à valorização das miudezas em nossas experiências. Esses ensaios de gestos e cenas que entonam uma narração do enredo em um campo futebolístico, são guiados pelas suas emoções. O time atuava de maneira esplêndida e indestrutível em campo, com sincronia entre os jogadores, o movimento de cada jogador era plausível e nada do que estivesse fora daquela narrativa teria tanto valor.

Evidenciando a experiência enquanto algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21), a experiência para Manoel de Barros se traduz em poesia com a infância. Sem desacreditar no que estava a sua volta e ao mesmo tempo sem notar de certa maneira aquilo que o rodeava, a infância revela tudo o que a movimenta e a faz pensar.

As compreensões acerca da infância variam de acordo com o tempo e o lugar em que ela habita. No entanto, esse lugar de fala sobre a infância sempre teve a visão adultocêntrica em posição privilegiada, definindo e limitando a infância ao que seus olhares foram capazes de enxergar, despontando em grande parte um pensamento em torno da incompletude, incompetência, impotência, pequenez, geralmente associadas à criança.

Pensar a infância para além das atribuições dadas a ela durante o percurso da vida significa despojar-se de prefixos e fugir das tendenciosas formas de reduzir o que ainda existe de (des)conhecido nas crianças, aventurando-se no território desestabilizador da alteridade da infância (Larrosa, 2006). Mais do que uma etapa da vida ou um tempo cronologicamente determinado, a infância é movimento, experiência, intensidade e que transcende a qualquer idade.

Apesar dos estudos aqui propostos desenhar escritos potencializados pelo dizer infantil a partir das vozes de crianças da Educação Infantil, reiteramos não entender a infância como exclusiva da criança. Ampliamos os horizontes das temporalidades, reafirmando uma infância de devires e potencialidades que se estende ao longo da vida (Kohan, 2007).

Assim, a partir de tais compreensões, a infância é considerada uma experiência instaurada por (des)encontros, atropelos, sentimentos, brincadeiras e aproximações que se fazem presentes em um tempo de intensidade ao longo da vida. Não obstante a todos os movimentos que se experienciam a infância, os nossos pensamentos em torno da infância também circundam campos e espaços que a concebem em suas potências.

Retomando somente para situar o leitor em um espaço comum, o pensamento em torno da educação na infância também ocupa definições constituídas ao longo da história enquanto

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

um lugar permeado por interrupções, silenciamentos, confinamentos e até mesmo aprisionamentos. No entanto, pensando sobre o lugar que é dado à criança na escola, partiremos em busca de tais compreensões a partir do surgimento da própria escola.

Distanciando-se das compreensões generalizadas que alocam na atualidade a escola como sendo espaço de interrupções e preparação para a vida adulta, a escola tem seu surgimento marcado por uma atuação política “específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (Masschelein; Simons, 2014, p. 16). Aqui, mais do que a origem, raça ou qualquer outro desígnio capaz de classificar ou designar o destino do indivíduo nem tampouco o conhecimento comum a cada pessoa.

Em uma tentativa de propor uma unidade escolar que ofertasse um tempo livre, não produtivo e de direito de todos, a escola surgiu em busca de estabelecer um tempo e espaço que de certa maneira, distanciava-se do tempo e espaço que se experienciava na sociedade e na família (Masschelein; Simons, 2014). Neste sentido, evidencia-se a suspensão de uma ordem natural desigual dos *espaçostempos* experienciados na escola, quando podemos sair de um ambiente a parte e, entrar em outro ambiente por meio desse processo.

Na compreensão de Masschelein e Simons (2014), a invenção do escolar pode ser entendida como democratização do tempo livre. Esse gesto de suspender o tempo e espaço externo à escola, não significa dizer que esse “tempo livre” é um tempo sem sentidos, o que se estabelece com a suspensão é destinar um tempo comum a todos para o “não trabalho, não produtivo” comum a todos, e não apenas para os grupos de naturezas privilegiadas.

O termo *skholé*, significa um “tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (Masschelein; Simons, 2014, p.16) e neste sentido, em um movimento de democratização de um *espaçotempo* que suspende dos externos e desapropria de todas as determinações pertencentes a esse mundo de produção, trabalho e operante, a suspensão caracteriza a experiência educativa desde o seu surgimento.

Nossos pensamentos ecoam em torno da suspensão e nos fazem entoar um canto que habita as experiências educativas que se revelam nos *espaçostempos* da escola, cantos que resplandecem notas a partir de gestos, movimentos, fazeres, existências. Uma vez cantados, tais cantos já não pertencem mais um ao outro, mas tomam-se disponíveis para ganhar novos sentidos e significados. Assim também é na escola, e a esta experiência dá-se o nome de



DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

profanação, um *espaçotempo* desconectado do uso habitual, uma oportunidade de dar novos sentidos ao que era sagrado e imutável.

Distanciando-se do pensamento da escola como espaço de aplicabilidade, usabilidade, concretude, pensar a escola enquanto *espaçotempo* de suspensão e profanação é abrir possibilidades para enxergar a escola como de fato ela é, em um gesto de sentir a liberdade, mesmo estando dentro de um ambiente com regras, que a sociedade e a família por vezes nos condicionam a enfrentar.

A escola enquanto uma questão de atenção e de mundo se faz presente e um universo conduzido pelo desejo do despertar, é um despertar do querer conhecer o des(conhecido) pertencente a esses espaços escolares. Masschelein e Simons (2015) consideram que nesse movimento de atenção, a escola passa a se tornar um *espaçotempo* do interesse, um interesse que se transporta entre o conhecimento que é compartilhado entre nós e o mundo em si.

Apesar de parecer uma combinação um tanto inusitada, a escola e a tecnologia também sinalizam um encontro nos *espaçostempos* escolares. A tecnologia assume em grande parte dos sentidos que se dão a ela, uma perspectiva de aproximação com o mundo do trabalho produtivo, acelerado. Contudo, essa relação toma sentido ao passo em que os elementos que compõem o cenário escolar, aquilo que dá forma a escola, se materializam enquanto tecnologia. (Masschelein; Simons, 2014).

Todos estes elementos que compõem a escola (suspensão, profanação, atenção, tecnologia) estão, ou podem conectar-se com a experiência da habilidade e as possibilidades. Essa conexão é responsável pelo encontro com a igualdade, tornando-se um ponto de partida “uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado” (Masschelein; Simons, 2014, p. 43). A igualdade é uma experiência de ser capaz, permitindo um ponto de partida comum a todos e que os tornam capazes.

É também nesse processo de experiência, que a figura do professor se materializa enquanto maestria e presença, permitindo nos *espaçostempos* escolares a abertura para o mundo a ser experienciado, garantindo em gestos de amor “ser capaz de começar” (Masschelein; Simons, 2014). Quando a docência é situada em um gesto de amor, a preocupação está em diferenciar esse amor aquele equivalente aos pais para com seus filhos, o amor na docência, longe de ser algo nato ou vocação, é um amor constituído e fortalecido pela formação e profissionalização docente (Almeida, 2021).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

Pensar a escola e o seu propósito, nos propõe um exercício de permitir-se acompanhar esse entendimento para além das competências, objetivos e funções que se espelham para o mundo fora da escola. Pensar a escola enquanto uma questão de preparação, não é descartar a existência de uma sociedade que também necessita desses trabalhos escolares, mas é entender o escolar enquanto formação, um “entrar em forma” (Masschelein; Simons, 2014).

E finalmente, resplandece a responsabilidade pedagógica, abordando os sentidos do pedagógico no escolar. Bem como já discutimos em linhas tecidas em nossos dizeres anteriores, a escola é um tempo livre, não produtivo, suspenso, profano, enquanto a pedagogia “se refere *a fazer do tempo livre uma realidade*” (Masschelein; Simons, 2014, p. 60). A responsabilidade pedagógica transita entre o formar e o educar a criança, seguindo um trajeto de trazer o mundo para a vida, um mundo de palavras, gestos, coisas, formando assim o “tempo escolar”.

### **Cenários discursivos acerca do brincar nas experiências infantis**

*No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta. A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim: O céu tem três letras O sol tem três letras O inseto é maior. O que parecia um despropósito para nós não era despropósito.*

(Barros, 2003)

A poesia das miudezas de Manoel de Barros (2003), permeadas por sentimentos, emoções e atravessamentos apresentam a imaginação e os afetos como expressões que se fazem presente no universo infantil e as experiências acerca do brincar revelam-se enquanto potência. Desse modo, assim como Manoel de Barros, essa pesquisa deposita o entendimento sobre o brincar não como um despropósito, mas sim como uma forma de explorar a imaginação, a liberdade criativa, os dizeres e gestos da infância.

No cenário educativo, o brincar talvez tenha se tornado nos últimos anos um campo de interesses nas discussões da educação e o que se observa nos discursos, nas propostas curriculares e no cotidiano das escolas são tentativas que têm se mobilizado em defesa dessas experiências para as crianças. Essa discussão é frequente no campo da Educação Infantil,

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

uma situação que talvez dê algumas pistas sobre como o brincar é vivenciado no contexto escolar e como as pessoas que compõem as vivências desse contexto o recebem.

Assim como desenham Lopes e Correa (2014) na proposta de uma conversa com as palavras entre infância, educação, brincar e escola, o brincar tem a especialidade de conduzir as outras palavras em um passeio pela escola para se pensar sobre as experiências. As discussões acerca do brincar têm ganhado forma e por mais que mobilizem um pensamento sobre o brincar no ambiente escolar “[...] tem virado quase um clichê. Palavras mortas. Parece que só se afirmam mas não se pensam mais nelas” (Lopes; Correa, 2014, p. 2).

Neste sentido, somos convidadas a passear junto a esse diálogo indagando sobre qual o(s) sentido(s) do brincar? O que o torna um ato que se aproxima do universo infantil? Quem pensou e qual o propósito encontrado para relacionar o brincar e a infância? E de que forma essas aproximações nos dão a pensar sobre a infância e as experiências nos *espaçostempos* da Educação Infantil?

Nesta dimensão, ao brincarmos com as palavras descomparadas, levamos em consideração ao tecer alguns dizeres acerca do próprio brincar, as mobilizações de Manoel de Barros (2003) ao apresentar como as crianças encontram o encanto e a diversão em fazer certas associações sem se preocupar com lógicas que determinam as coisas e delimitam até os sentidos literais de palavras. Por isso, entendendo a infância para além das proposições adultocêntricas (Kohan, 2010), nos inspiramos na infância e suas potências que nos permitem enxergar além das convenções, encontrando significados nas reinvenções por meio de uma linguagem poética.

Masschelein e Simons (2014) ao discutirem acerca da profanação e de seu provável uso, nos aproximam também de uma compreensão sobre o brincar, uma vez que a partir do brincar desvios são pensados e pensamentos se traduzem em movimentos e expressões. É na condição de profanar que brincamos com os sentidos das coisas, com tudo o que socialmente fora determinado e classificado, desaprisionando aquilo que parecia imutável, mais do que algo terminável.

Para Olarieta (2014, p. 63) “profana-se ao dar outro uso, ao desviar da esfera do sagrado, ao fugir do destino que os deuses tinham previsto. Profana-se ao negligenciar o que nos separa deles, ao devolver-nos o que eles levaram. Profana-se ao brincar”. Dessa forma, o brincar compreende-se enquanto uma forma de profanação, pois, ao contrário de ser uma atividade

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

solene e restrita, é um ato de liberdade, de experimentação e de desvio do que é considerado sagrado ou pré-determinado.

Em sua maneira delirante de desformar as coisas, Barros (2003) faz refletir acerca do brincar enquanto um ato democrático e acessível a todos. Sem a necessidade de muitos recursos ou de utilidades valiosas para que as cenas aconteçam, o brincar pode se apresentar de diferentes formas.

Em um contexto em que o tempo cronológico é quem determina a ordem, o tempo e a forma das coisas, o brincar se mostra também enquanto resistência. Conforme diz Skliar (2012), os adultos tendem a causar interrupções nos movimentos que são mobilizados a partir da criança em sua infância. Essas interrupções buscam impor suas próprias agendas, padrões de comportamento e outras situações que delimitam e controlam os *espaçostempos* experienciados pela criança. As crianças, por sua vez, nos convidam a partir do brincar a enfrentar essas interrupções, propondo uma experiência brincante na qual as ações de explorar, experimentar, criar e se expressar são livres.

Dessa maneira, tomando como referência o quintal de Manoel de Barros e as cenas que são possíveis observar por meio de sua poética, pensamos no brincar a partir das experiências infantis. Bem como disseram Kohan e Vigna (2013, p. 17), “o tempo é uma criança que brinca; o reino de uma criança”, assim, a compreensão que é possível tecer em relação ao brincar entende-o como uma imersão na reinvenção, na ruptura das determinações impostas pelo viés adultocêntrico. Neste sentido, o brincar é um espaço em que o imaginar é livre, a criatividade está nos sentidos das experiências e as expressões são valorizadas e respeitadas.

### **Caminhos metodológicos e trilhas para a investigação**

Este exercício de pesquisa foi realizado na tentativa de compreender como as crianças têm experienciado o brincar nos processos de *aprenderensinar* escolar no *territórioescola-casa* em um contexto de pandemia. A intenção de tentar acompanhar as possibilidades, inventividades, imprevisibilidades e agenciamentos produzidos a partir de gestos experienciados no *territórioescola-casa* contexto de pandemia com a turma do pré-escolar II, inspira-se na cartografia (Rolnik, 2017).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

A inspiração cartográfica abarca as particularidades de uma pesquisa que se realiza com crianças. A escolha desse percurso metodológico a ser utilizado se deu no intuito de respeitar as singularidades dos sujeitos e suas potencialidades nos estudos a serem desenvolvidos. Neste sentido, optou-se por dar à escuta a potência dos universos infantis a partir de algumas pistas cartográficas que estabelecem possibilidades em dar passagem a movimentos, nomadismos, gestos, acontecimentos, experiências, devires (Rolnik, 2007).

No que concerne às singularidades de um estudo realizado com as crianças, a entrada no campo da pesquisa, o respeito à infância, aos *espaçostempos* da Educação Infantil e os gestos da criança, evidenciamos os estudos de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), com uma metodologia que propõe a conversa como possibilidade para um livre transitar entre os encontros e narrativas, dos quais as experiências em diferentes *espaçostempos* permitem (re)pensar e (re)dizer sobre as barreiras construídas ao longo do tempo, como acontecimentos que transformam e transformam-se, revelam e revelam-se. Assim, “[...] o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018 p. 35).

Em um contexto de pandemia, no qual as relações e o contato físico entre as pessoas foram sendo substituídos pelas relações virtuais, as telas de computadores e celulares assumiram um posicionamento privilegiado dessas aproximações, o contato com o campo de pesquisa seguiu com todos os protocolos indicados pelos órgãos de saúde no país.

A aproximação com a instituição campo de pesquisa aconteceu de maneira remota, considerando a necessidade de prezar pelo distanciamento social e a saúde de todos. O município de Toritama, no qual a pesquisa realizou-se situa-se no agreste de Pernambuco, e a Secretaria Municipal de Educação do município ofereceu os principais aportes para que o estudo pudesse ser iniciado em meio a esse contexto.

O contato com a professora da turma ocorreu de maneira direta via telefone/celular, com o intuito inicial de situar as pesquisadoras a respeito do funcionamento das escolas, das aulas e das propostas de ensino ofertadas no município no período de pandemia. Após esse primeiro movimento de contato com a professora da turma na qual a pesquisa foi realizada, buscamos saber da possibilidade de promover um momento de conversações com as crianças por meio da plataforma (Google Meet).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

Para a construção das contribuições cartográficas dos dizeres das crianças, optou-se pelas conversações com crianças de 5 (cinco) anos da pré-escola II que estavam tendo aula remota na educação infantil. Essas conversações foram realizadas por meio do celular com videochamadas, gravação de vídeos e uso do Google Meet com todas as crianças reunidas em um horário pré-definido.

O diálogo foi instaurado a partir de uma dinâmica de acolhimento, com a encenação da música “A cor do amor” de Izzie e em seguida, tecemos um diálogo inicial a partir da letra da música para então conversarmos a respeito do *territórioescola-casa* e como o brincar tem se estabelecido em um tempo que a suspensão escolar foi interrompida.

A letra da música escolhida para iniciarmos as nossas conversas falava sobre cores, sentimentos, pensamentos, acolhimentos. Neste sentido e considerando a importância de respeitar a identidade das crianças que contribuíram e participaram das conversações, optamos por nomeá-las a partir da cor mais gostavam. Os nomes fictícios das crianças pincelaram cores no universo da pesquisa, o verde, rosa claro, rosa, amarelo, vermelho e azul abrilhantaram com suas potências o presente estudo.

Assim, assumimos um papel enquanto pesquisadoras de pensar não sobre a criança, mas com a criança, pois “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 25). Neste sentido, descortinamos os nossos olhares em busca de enxergar a criança como potência de sua experiência, não pelo olhar do adulto, mas pelos dizeres infantis. E, sobretudo “muito mais do que dar voz às crianças, é urgente a escuta e respeito dessas vozes, muitas vezes silenciadas pela ordem institucional imposta a elas” (Mafra, 2015, p. 118).

Delineamos uma pesquisa composta por sujeitos *outros* (pensamentos, crianças, *territórioescola-casa*, professora, gestos infantis, brincar), enunciando (des)encontros, linhas de fugas, pensares, dizeres, devires e potências que atravessaram um território de experiências entre o *aprenderensinar* escolar e o *territórioescola-casa* em um contexto de pandemia.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

**Cenários infantis de um *territórioescola-casa* experienciado em um contexto de pandemia**

*Ô “pofessola”, eu “tô” com muita saudade da escola, muita saudade.  
[...] Eu “goto” de estudar, “goto” de “bincar” e “quelia” ver os  
coleguinhas (Rosa)*

Considerando a infância e os dizeres infantis os principais condutores dos encaminhamentos trilhados neste estudo, optamos dar a escuta às potências das falas das crianças. Esses dizeres cercados por instaurações diversas provocaram (des)encontros em nossos pensamentos, estranhamentos, (des)limites e encantamentos de experiências entoando uma narrativa de desejos, sentidos, sentimentos que ecoam em um território da infância.

É necessário, portanto, nos desprendermos dos nossos próprios olhares aprisionados em posições e expectativas limitadas. Educar nossos olhares ao encontro de outras perspectivas, outros pensares e assim “conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão” (Masschelein, 2008, p. 36).

A infância nos provoca a pensar um território de desejos e sentidos próprios, conduzindo atravessamentos que nos evocam a tecer e ampliar novos horizontes em torno das experiências inventivas que se fazem marcadas pela potencialidade desses sujeitos. Pensar essa inventividade e os *espaçostempos* que se fazem presentes no cotidiano das crianças é “pensar uma escola onde suas falas e o mágico que as compõem sejam considerados e sonhar com elas. Sonhar!” (Pereira, 2012, p. 110).

Iniciamos a caminhada da pesquisa com a curiosidade e abertura em ouvir das crianças os seus principais dizeres em relação às suas experiências cotidianas em um contexto de pandemia, no qual o distanciamento social impôs um contexto educativo diferente do habitual. As experiências educativas que faziam parte do cotidiano das crianças em um tempo de suspensão escolar (Masschelein; Simons, 2014), foram substituídas por um contexto educativo dentro dos âmbitos domésticos e sob os olhares das famílias.

Em um cenário que propôs uma educação para crianças através de experiências educativas permeado por relações familiares, foi possível perceber enquanto as nossas conversas se estabeleciam que, uma ou outra criança se comunicava com outras pessoas ao mesmo tempo: “*Natalia, vai ‘achistir’ televisão*” (Rosa), ou ainda: “*Essa é minha ‘imã’ Natália, esse é o meu ‘imãozinho’ Isac, ele nem ‘dá’ oi e eu tenho um gato*” (Rosa). Por diversas

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

vezes as crianças e suas potencialidades surpreenderam ao estabelecerem uma aproximação das pesquisadoras com seus territórios e experiências cotidianas.

Marcando uma nova forma de relação com os sujeitos envolvidos no processo de educação escolar e novas formas de ser estar da infância nesse contexto educativo, as crianças sinalizaram os seus anseios em meio a um outro contexto diferente do habitual. Quando buscamos saber se o formato de aulas, da maneira remota os agradava, Verde respondeu que: *“Eu não gosto de ficar ‘denticasa’, é muito chato”*, enquanto Rosa claro disse: *“Eu gostava mais de ficar em casa, quando minhas aulas começar ‘mainha’ vai me ‘acodar’ 7 horas de cedo”*.

Essas vozes que ecoavam de um novo cenário, um cenário que era familiar mas, que também era escolar, não no sentido de suspensão como é o tempo escolar habitual livre, no qual as crianças elaboram sentidos e pensares para além dos seus universos familiares e determinações da sociedade, mas um cenário que provisoriamente se tornou um ponto de encontro entre a infância e as experiências diversas, inclusive as experiências educativas. Assim como afirma Machado (2012), a infância têm muito a nos dizer e já não é necessário dar-lhes voz, mas dar-lhes ouvidos.

Pensando em anuência com Kohan (2020), o cenário de pandemia estruturou experiências educativas inéditas. Ao assistir a todas as mortes decorrentes das infecções causadas pela COVID-19, assistimos também à morte da própria escola, que fechou as portas para as experiências nela vivenciadas e isso foi motivo suficiente para os discursos conservadores se questionarem sobre as necessidades dos espaços escolares. A pandemia mostrou um quadro de educação à distância que colocou em jogo as necessidades financeiras com um discurso sobre as dificuldades de manter o corpo da escola funcionando, já que teoricamente esses espaços poderiam ser substituídos por medidas de trabalho à distância.

Ao ouvir-mos *“‘Ô pofessola’, eu ‘tô’ com muita saudade da escola, muita saudade. [...] Eu ‘goto’ de estudar, ‘goto’ de ‘binicar’ e ‘quelia’ ver os coleguinhas”* (Rosa), o estudo questionou seguidamente sobre a ausência de um tempo de suspensão. Se é na escola que as crianças habitam em um “tempo livre”, como as crianças têm experienciado um período em que esse contato com a escola se tornou ausente de seus cotidianos?

Buscou-se escutar as vozes e o ponto de vista das crianças acerca de dimensões da escola neste contexto enquanto “um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma,



DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar” (Kohan, 2020, p.9). As crianças nos falam de suas experiências em um *territórioescola-casa* que nos dar a ver uma nova maneira de se fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar em momentos desafiadores. Em meio a tantas dificuldades encontradas no estabelecimento de relações em um período de distanciamento social, as crianças nos possibilitaram entrar em relação com elementos para pensarmos sobre a escola.

Rosa claro, revela-nos que “*Na escola se a pessoa comia, a pessoa estudava ‘aí’ na hora do lanchinho era na hora de correr. Aí a pessoa almoçava, lá na escola tinha merenda, tinha tudo lá. Aí na hora do lanche quando a pessoa vai correr a pessoa corre ‘né’?*”. “*Tinha tudo lá*”. Rosa claro nos tenciona a pensar como esse “*tinha tudo lá*” habita nos pensamentos da infância, e o quanto essa ausência de um *espaçotempo* escolar revela-se a partir do dizer infantil.

Também se refletiu acerca das cobranças em torno das práticas educativas no contexto de um ensino remoto, nas quais em um espaço de tempo curto os profissionais da educação foram designados a planejarem a maneira como o ensino deveria acontecer em um período com normas de distanciamento social vigentes. As escolas precisando dar conta das demandas, os professores trabalhando incansavelmente realizar todas as tarefas a eles designadas, a falta de recursos para que o ensino acontecesse de forma igualitária a todos e uma formação inexistente ou improvisada para o ensino em um contexto de pandemia.

Essas cobranças em torno de alcançar os resultados dos quais se subentende que seriam obtidos em tempos “normais” com as aulas presenciais, traz à tona, uma reflexão sobre a escola e tudo o que se experiencia nesses espaços. Pensando a infância enquanto viagem (Kohan, 2020), habitante em diferentes territórios e vivenciando infinitas possibilidades, é incompatível essa atividade de tentar enquadrá-la em moldes definidos pelas necessidades em atingir esses resultados.

Em um cenário de pandemia que fez surgir um processo de interlocução entre a escola, as crianças, a família e a infância, delineou-se uma paisagem de incertezas e desafios. De um lado estava a escola, a direção e o corpo docente planejando estratégias, extrapolando os limites das possibilidades para enviar materiais e fornecer de maneira igualitária as aulas para os estudantes. Do outro lado encontravam-se as crianças em seus universos infantis e as famílias, sujeitos e realidades distintas umas das outras.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

As decisões tomadas para que acontecesse essa interlocução evidenciaram a maneira como a infância estava sendo pensada durante a pandemia e até mesmo antes dela. Na concepção de Coutinho e Côco (2020, p. 9), “[...] as decisões aligeiradas marcam retrocessos, evidenciando em alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que sugerem centralidade no repasse de conteúdo (desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças)”. O respeito à infância e suas singularidades clamam por atenção.

Kohan (2020, p. 6) evidencia que “a pandemia provoca uma desaceleração e até uma suspensão da experiência do tempo educativo pela possibilidade de repensar os sentidos e as condições do que se faz”. Enquanto a escola fecha suas portas, abrimos uma janela para pensar sobre as relações estabelecidas entre o que acontece dentro dos muros dessa instituição e o que incide fora deles. Pensando-se em uma experiência formativa de um contexto de pandemia que estabelece uma relação maior da educação infantil com os espaços domésticos e familiares é imprescindível à associação entre as temporalidades *khrónos*, *kairós* e *aión* (Kohan, 2014) e o *territórioescola-casa* que a infância experiencia.

*Khrónos* é um tempo adulto: o tempo do sistema educativo, das instituições educacionais, da organização do trabalho pedagógico. [...]  
*Kairós* também é um tempo adulto: o cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. [...]  
Finalmente, *Aion* é o tempo infantil. Precisamente, *aión* é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo... é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente. (Kohan, 2020, p. 7).

É *aión* que garante a viagem da infância, permite o encontro entre os fazeres, dizeres, entre o sentir, o pensar e refletir. As escolas e a forma como se organizaram nesse contexto de distanciamento social está tomada por uma lógica cronológica e de apontamentos capitalistas, um tempo linear, sem interrupções e inflexível às reais necessidades de uma educação para com a infância.

Os gritos que ecoam das vozes infantis clamam por atenção, é tempo de ouvi-las e valorizar seus pensares. Rosa claro diz que “*Em casa eu não gosto de fazer minha tarefinha. Na escola era pouca e em casa é muita [...] Eu gosto de assistir também, lá em casa tem Shrek*”. A educação à distância, da maneira que foi implantada, sem um planejamento que se adequasse

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

às especificidades da infância e sua experiência, estava fundamentada sobretudo a partir das necessidades conteudistas, apresentando uma negação ao tempo da experiência do dar a ler, dar a brincar e do compartilhamento de vivências em mundos possíveis.

Entendendo *aión* pela temporalidade em que habita a infância, reconhecemos também que o pensamento sobre a escola e a infância desde suas próprias experiências no *territórioescola-casa* no contexto da pandemia transitava por diferentes temporalidades, a infância ao mesmo tempo em que é marcada pelas determinações cronológicas e normatizações, enuncia uma vitalidade que pulsa e mobiliza seus próprios encontros.

### **O brincar e suas instaurações em uma ausência do tempo de suspensão escolar**

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas*

(Barros, 2003)

Os olhares da criança para o mundo que as cerca, contemplam aquilo que nossa visão linear não consegue avistar. A criança em suas experiências admira o que vive e, de certa forma, ao passo do que vivencia, admira também a própria infância. Com a magia do imaginário e da curiosidade, a criança experiencia o quintal como um lugar de possibilidades para o novo, de descobertas e invenções.

As escolas, assim como todos os espaços de convívio social e com um circular de pessoas, teve seu fechamento decretado, a movimentação e todo o calor que circulava pelos cômodos das escolas deram lugar a uma passiva incerteza do que estaria por vir. As salas de aula surpreenderam com as carteiras vazias, o pátio parou de receber a dose diária de energia, os professores se desdobraram para aproximarem-se das crianças e de tantas outras exigências a eles delegadas e toda essa força que “sacudia” os espaços escolares, ficaram ausentes e deixaram com suas ausências espaços opacos, sem cores, sabores, cheiros nem sentido.

Uma dualidade, desde então, se instaurou, se por um lado, os espaços escolares passaram a ser substituídos e, de uma forma singular, passaram a coexistir a uma distância de corpos e uma aproximação tecnológica, ao passo em que se questionava a necessidade desses lugares,

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

se entendia também que sua importância se dá para além do que se aprende entre as paredes de uma sala de aula.

O vírus decretou a morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. Contudo, ao mesmo tempo, até os mais críticos da instituição escolar, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente (Kohan, 2020, p. 5)

As relações instauradas, os contatos e aprendizados mútuos, os movimentos e todas as aproximações existentes, conduziram a uma partilha comum de viver em sociedade e contemplar as experiências de cada apreciação. Pensando nessa potência que a pandemia proporcionou para enxergarmos com mais clareza as experiências infantis, agenciadas em conversas com as crianças, desenvolvemos um diálogo permeado pelo desejo de saber a partir do dizer infantil quais as suas principais recordações, saudades e anseios de um “tempo livre” experienciado na escola. Em suas falas, as crianças revelaram como os seus cotidianos foram se modificando desde que as experiências educativas passaram a acontecer em um espaço domiciliar, um *territórioescola-casa*.

*“Agola” eu “binco” onde eu “quelo”, na casa da minha avó, eu “binco” na casa da “ota” minha avó, vou “pro” sol e todos “canto”. (Verde).*

*Agora sem a escola eu só tenho duas amigas, é clara e Vivian, eu só posso brincar com elas. (Rosa claro).*

*Eu gostava de “brincar” no escorrega e no balanço. (Rosa).*

Ao considerar a necessidade de (re)pensar como as crianças tem experienciado no *territórioescola-casa* em um contexto que evoca novas experiências, sobretudo, como a infância ao movimentar e movimentar-se nesses espaços nos revela seus próprios sentidos, dialogamos com uma infância de potências, que perpassa a todas as determinações a ela destinadas e conduz a uma percepção de suas possibilidades ao revelar os seus principais anseios, desejos, curiosidades e até mesmo suas saudades.

As relações que faziam parte do cotidiano experienciado na escola ganharam novas possibilidades, contudo, a ausência desses movimentos foi sentida e revelada nos dizeres infantis: “*Agora sem a escola eu só tenho duas amigas*” nos permite pensar em todas as relações que se teciam nos *espaçostempos* da escola, e não falamos somente das relações criança-criança, nem de criança-adulto, nos referimos às relações de pessoas e suas infâncias,

LUMEN, Recife, v. 32, n. 2, p. 05-31, jul./dez. 2023

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

inventividades, aproximações, experiencições. A escola possibilita o encontro entre corpos, e a falta desse espaço revela-se como um lamento de Rosa claro que agora só tem “*duas amigas*”.

Nas brincadeiras essa experiência não foi diferente, em um diálogo permeado por memórias como “*Eu gostava de ‘binicar’ no escorrega e no balanço*” (Rosa), percebe-se que a escola proporcionava experiências que faziam parte do cotidiano das crianças e que durante a pandemia passou a fazer falta. O dizer infantil nos apresenta uma outra realidade dentro desse contexto permeado por tantas restrições: “*‘Agola’ eu ‘binco’ onde eu ‘quelo’, na casa da minha avó, eu ‘binco’ na casa da ‘ota’ minha avó, vou ‘pro’ sol e todos ‘canto’*” (Verde). A infância a partir da brincadeira parece encontrar em suas linhas de fugas oportunidades e possibilidades de experienciar a vivacidade de dar a brincar, sem tempos definidos cronologicamente e sem outras determinações que parecem fazer parte dos cotidianos planejados pelos adultos, “as crianças transitam por personagens e ações que vão se constituindo e se modificando conforme seus interesses e o andamento da brincadeira” (Arenhart, 2016, p. 145).

Lopes e Correa (2014) provocam o leitor ao pensar na brincadeira enquanto possibilidade de experiência, exploração e criação de potências da infância, “uma infância, que não se apresenta como um território constricto a um certo tempo no espaço, mas sim como um olhar, uma intensidade que nos faz redescobrir o mundo ao passo que o recriamos, que o inventamos” (p. 9). Pensamos assim em uma infância e sua estreita relação com o brincar, possibilitando que crianças e adultos aconteçam, sintam, que saltem na indefinição de um instante, sem tempos determinados e limitados.

Ausentes de um tempo de suspensão escolar, da profanação das experiências educativas com a potência da *skholé* “tempo livre” (Masschelein; Simons, 2014), as crianças revelam-nos como os momentos das brincadeiras aconteceram nesse novo contexto, demarcado por experiências internas aos espaços domésticos e aproximados de suas famílias.

*Eu não goto de “achistir” muito, eu goto é de “binicar de biqueta” lá fora. Eu também goto de ficar “acodada” a noite. (Rosa).*

*Em casa eu jogo “jhogamer”, brinco de bicicleta e bola. (Verde).*

*Eu “binco” de “conde-conde”, “binco” de corrida no corredor, “binco” de bicicleta. (Rosa claro).*

*Eu “binco” de bola, de cavalinho. (Amarelo).*

*Eu gosto de “binicar” com meus amigos e “quiança binca”, estuda, “binca” de bola, de pega pega. (Azul).*

LUMEN, Recife, v. 32, n. 2, p. 05-31, jul./dez. 2023

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

Falar no território do brincar em um *territórioescola-casa* é caminhar a partir de movimentos revelados pela infância. Os devires que se instituem nestes territórios não são marcados por um ponto de partida e nem um local para sua chegada, são experiências assumidas na tentativa de escapar das interrupções que limitam o universo infantil. As possibilidades encontradas mesmo em meio a tantos limites instaurados por um período de pandemia, revelam no *territórioescola-casa* encontros entre a infância e o brincar ao nos dizer: “*Em casa eu jogo “jhogamer”, “brinco de bicicleta e bola”*”.

Certamente o a infância cria vínculos a partir do brincar, estabelece (des)limites e interrupções com a intensidade do instante. A infância habita esse contexto de um *territórioescola-casa* e quer mostrar que “as crianças existem entre travessuras” (Skliar, 2012, p. 138) os seus gestos, as brincadeiras e outras experiências reveladas apontam que a infância não quer ser interrompida, ela é e está nesse lugar criado por elas e não nas determinações do adulto. Ela irrompe!

### **Algumas considerações tecidas nesses encontros**

Distanciando-se da tarefa de propor aqui verdades absolutas, pensamos acerca da infância, do brincar e do *territórioescola-casa* em que habitaram as crianças em um contexto de pandemia, bem como seus dizeres, aprenderes e fazeres nesse cenário. Nos propomos a nos distanciarmos de todas as compreensões já tidas em torno da infância e nos dispomos a ouvi-las e valorizar seus dizeres em busca de compreender como as crianças da Educação Infantil experienciaram o brincar nos processos de *aprenderensinar* escolar no *territórioescola-casa*.

Assistimos a um cenário em que esses corpos infantis não estavam presentes em um tempo de suspensão e profanação escolar e as experiências educativas que vigoraram neste contexto se situavam em um ambiente doméstico. As relações entre professores, colegas e outras pessoas foram substituídas por momentos com as famílias. Fomos convidados a conhecer novos cenários por Rosa “*Essa é minha “imã” Natália, esse é o meu “imãozinho” Isac ele nem “dá” oi e eu tenho um gato*”. Um gesto de aproximação com outros possíveis revelados a partir dos dizeres infantis.

Em nossa expedição acompanhamos movimentos, experiências e relações tecidas em um contexto diferente do habitual entre a infância, a experiência educativa das crianças e o brincar

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

e, nos deparamos com dizeres infantis que expressaram, sobretudo, que deram passagem a esses movimentos, enunciaram linhas de fugas e potências da infância. Reafirmando deste modo, que essa vida e movimentos que pulsam dos bons encontros entre o *territórioescola-casa* e infância anunciam experiências educativas potencializadas pelas crianças.

Habitar o *territórioescola-casa* em que a infância se faz presente e buscar compreendê-la para além dos moldes que a todo o momento buscam limitar a infância, é distanciar-se de toda a incompletude que a reduz, possibilitando um olhar e escuta da infância enquanto experiência (Kohan, 2007). Assim, apesar de compreender que a infância transita em diferentes corpos e também temporalidades, entende-se que *aíon* é o tempo infantil (Kohan, 2020). *Aíon* é a experiência de estar, sentir e viver o acontecimento presente em contramão da lógica cronológica que a diminui e inflexibiliza seus possíveis resultados.

Em um contexto de pandemia, a infância e o tempo de suspensão da escola estabeleceram relações diferentes. A escola enquanto espaço de interação e de experiências outras para afirmação da infância, passou a ser um objeto de reflexão sobre o seu papel enquanto formadora, provedora de movimentos para a infância e também aquela que busca o alcance pelos objetivos que dela são cobrados. Por outra via, a infância permaneceu como enigma (Skliar, 2012), evidenciando uma potencialidade que desnuda as demarcações cronológicas que definem e marcam suas delimitações.

As nossas conversações com as crianças possibilitaram um diálogo permeado pelas experiências do cotidiano das crianças em um cenário de isolamento social. O brincar se revelou enquanto potência e afirmação dos gestos infantis. Foi com dizeres permeados por experiências diversas em torno do brincar como “*Eu gosto de ‘brincar’ com meus amigos e ‘quiança binca’, estuda, ‘binca’ de bola, de pega pega*” (Azul), que o estudo demonstrou que a infância em suas tentativas incansáveis de tomar suas vozes, grita pela defesa de seus direitos e se sustenta com suas próprias afirmações.

Percebemos a partir dessas conversas, que muito são os sentidos que se atribuem sobre a criança, mas pouco abrimo-nos para escutar esses sujeitos. A infância, por sua vez, anseia pela escuta, em um contexto que ascendeu ainda mais a visão adultocêntrica acerca das decisões que foram tomadas a respeito das possibilidades educativas para a criança em um contexto de pandemia, foi por meio do brincar, em uma tentativa de fuga ao que se tem determinado para

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

as crianças, que as crianças nos revelaram a potência infantil nas experiências do *territórioescola-casa*.

Em seus movimentos de resistência, poeticamente instauraram a diferença na repetição, criando possibilidades imaginativas para transver as barreiras e inaugurar um tempo outro para os currículos, as docências, para o escolar. Em fluxos contínuos e inventivos, artistaram quintais, demonstrando intimidade com eles, ao mesmo tempo que revelavam sentir falta da comunhão, da amizade e dos encontros que aconteciam ao fecharem suas portas e acessarem os portões escolares. Em seus despropósitos invencionaram poeticamente, tal como Manoel de Barros, formas de se presentificarem dando-nos a possibilidade de pensar que o brincar suspende o tempo, transforma heróis em sucata de história, inauguraram mundos em seus terreiros, novos inícios, talvez... para composições criancieiras e brincantes. Experiências com palavras descomparadas que desterritorializam os lugares usuais da infância e deslocam-nos à potência da *skholé*, como convite a uma experiência temporal em devir na Educação Infantil.

## Referências

ALBUQUERQUE, F. M. S. **Infância, Experiência (e) Estética e Ensino de Arte no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

ALMEIDA, J. S. **A infância e seus gestos no *espaçotempo* do 1º ano do Ensino Fundamental: pensando outros inícios para a escola**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais: Questões de geração e classe social em duas escolas cariocas**. Petrópolis: Editora Vozes. 2016.

BARROS, M. de. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.



DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

CARVALHO, J. M. Potência do olhar e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. *In*: CARVALHO, J. M. (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

JARDIM, C. **Brincar** – um campo de subjetivação na infância. São Paulo, Annablume; Fortaleza: Secult, 2003.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020.

KOHAN, W.; VIGNA, E. **Pensar com Heráclito**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

LOPES, A. B. P. CORREA, A. C. S. Conversa das palavras: infância, educação, brincar escola. **Cercomp UFG**, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR24.2.pdf>. Acesso em: 21. abr. 2023.

MACHADO, S. M. O “povo criança” no universo estranho da escola. *In*: CARVALHO, J. M. (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 107-119, 2015.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, J. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. *In*: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A democracia, a pedagogia, a escola**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

OLARIETA, B. F. Breve história de uma instrução para perder-se na cidade. *In*: MARTINS, F.F. R; NETTO, M. J. V; KOHAN, W. **Encontrar Escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p05031

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SKLIAR, C. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood e Philosophy**, Rio de Janeiro. V. 8, n. 15, 2012.

SOUZA, R. de; RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menos? *In*: SAMPAIO, C. Sanches; SOUZA, R. de; RIBEIRO, T. (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.