

Infâncias incendiárias como forças do pensar o currículo
*Incendiary childhoods as forces to think the curriculum*Joane Santos do NASCIMENTO¹Fernanda Maria Santos ALBUQUERQUE²Juliana Silva ALMEIDA³

Resumo: Neste trabalho, a partir de três pesquisas com crianças, de autoria de Saturno (2018), Albuquerque (2019) e Almeida (2021), desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”, na Linha de Pesquisa intitulada “Infância, alteridade e educação da infância”, tratamos sobre infâncias incendiárias objetivando situá-las como forças do pensar o currículo. Como procedimento metodológico, a escritura se utiliza de um estado da arte realizado na pesquisa de Saturno (2018) que contou com os trabalhos da revista *Childhood & Philosophy*, especificamente o dossiê “Incêndios: infâncias do presente”. Um dossiê que mobilizou, a partir de todos os trabalhos publicados, o pensar a infância por meio de um universo diferencial, a partir do ilógico, do inesperado, da turbulência e da catástrofe. Ademais, conta com os dados e leituras da pesquisa de Albuquerque (2019) e a de Almeida (2021), que a partir da cartografia nos permitem experienciar a força das infâncias no cotidiano das instituições educacionais, situando-as como infâncias incendiárias que nos dão a pensar o currículo voltado às crianças.

Palavras-chave: infâncias; incêndios; currículo.

INCENDIARY CHILDHOODS AS FORCES TO THINK THE CURRICULUM

Abstract: In this paper, based on three studies with children by Saturno (2018), Albuquerque (2019) and Almeida (2021), developed by the Research Group “Educational Discourses and Practices”, in the Research Line entitled “Childhood, alterity and childhood education”, we deal with incendiary childhoods in order to situate them as forces for thinking about the curriculum. As a methodological procedure, this article draws on the state of the art carried out in Saturno’s research (2018), which included work from the journal *Childhood & Philosophy*, specifically the dossier “Incêndios: infâncias do presente” (Fires: childhoods of the present). A dossier that mobilized, from all the published works, thinking about childhood through a differential universe, from the illogical, the unexpected, turbulence and catastrophe. It also includes data and readings from Albuquerque research (2019) and Almeida (2021), which, through cartography, allow us to experience the power of childhoods in the daily life of educational institutions, situating them as incendiary childhoods that allow us to think about the curriculum aimed at children.

Keywords: childhoods; fires; curriculum.

INFANCIAS INCENDIARIAS COMO FUERZAS DE PENSAR EL CURRÍCULO

Resumen: En este artículo, basado en tres estudios con niños de Saturno (2018), Albuquerque (2019) y Almeida (2021), realizados por el Grupo de Investigación «Discursos y Prácticas Educativas», en la Línea de Investigación titulada «Infancia, alteridad y educación infantil», discutimos las infancias

¹ UFPE, Brasil, joane.nascimento@ufpe.br.

² UFPE, Brasil, fernanda.albuquerque@ufpe.br.

³ UFPE, Brasil, julianaalmeidaufpe@gmail.com.

incendiarias con el objetivo de situarlas como fuerzas para pensar el currículo. Como procedimiento metodológico, este artículo recurre al estado del arte realizado en la investigación de Saturno (2018), que incluyó trabajos de la revista *Childhood & Philosophy*, concretamente el dossier «Incendios: infâncias do presente». Un dossier que movilizó, a partir de todos los trabajos publicados, el pensamiento sobre la infancia a través de un universo diferencial, desde lo ilógico, lo inesperado, la turbulencia y la catástrofe. También incluye datos y lecturas de las investigaciones de Albuquerque (2019) y Almeida (2021), que a través de la cartografía nos permiten experimentar la fuerza de las infancias en la vida cotidiana de las instituciones educativas, situándolas como infancias incendiarias que nos dan la oportunidad de pensar el currículo dirigido a la infancia.

Palabras clave: infancias; incendios; currículo.

PROBLEMATIZAÇÃO

A força das infâncias no cotidiano das instituições educacionais evidencia o currículo como um espaço de composição. Neste trabalho, a partir de três pesquisas com crianças⁴, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”, na Linha de Pesquisa intitulada “Infância, alteridade e educação da infância”, tratamos da subversão das prescrições institucionais e do modo como as infâncias colorem a tela da educação com outras cores, formas e nuances.

A primeira pesquisa, de autoria de Saturno (2018), intitulada “A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças”, configura um estudo cujo objetivo foi compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciavam suas infâncias nos *espaçotempos* da pré-escola, diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade.

Nela, foram realizadas análises de alguns trabalhos presentes na revista *Childhood & Philosophy* que, com suas leituras de infância, instigam e forçam, neste artigo, pensarmos não apenas as crianças e suas infâncias, mas também os currículos voltados às crianças. Precisamente, os trabalhos da edição de 2016, volume 12, número 23, referente ao dossiê “Incêndios: infâncias do presente”. Um dossiê que mobilizou, a partir de todos os trabalhos publicados, o pensar a infância por meio de um universo diferencial, a partir do ilógico, do inesperado, da turbulência, da catástrofe, fazendo extrair potência no encontro com o trágico, algo que nos despertou atenção.

⁴ As pesquisas foram desenvolvidas no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, com orientação da professora Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

A segunda pesquisa é de autoria de Albuquerque (2019) e intitula-se “Infância, experiência estética e arte na escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sairé”. Seu objetivo foi cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola. E a terceira pesquisa foi realizada por Almeida (2021), intitulada “A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do Ensino Fundamental: pensando outros inícios para a escola”, cujo objetivo foi cartografar os movimentos, vozes e gestos das crianças e da infância no *espaçotempo*⁵ da escola.

A participação das crianças nestas pesquisas permitiu-nos experienciar a força das infâncias no cotidiano das instituições educacionais⁶. Aqui destacamos as infâncias incendiárias e a composição do currículo voltado às crianças. Buscamos pensar o currículo voltado às crianças a partir de infâncias incendiárias.

Com isso, compomos o texto com um primeiro destaque dado ao modo como compreendemos a infância, sobretudo as infâncias incendiárias, e o currículo, especialmente voltado às crianças. Na sequência, apontamos os aspectos metodológicos das pesquisas em torno da infância. Nesta direção, tratamos das análises de alguns trabalhos presentes no dossiê “Incêndios: infâncias do presente” e vislumbramos infâncias incendiárias compondo currículos com suas (im)possibilidades e gestos na escola. Após isso, consideramos que as infâncias incendeiam o currículo e instauram currículos outros.

INFÂNCIAS INCENDIÁRIAS E CURRÍCULO

Os trabalhos presentes no dossiê: infâncias do presente, constituem aqui nosso referencial teórico, no entanto, também contamos com intercessores teóricos como Frangella (2015), Kohan (2009), Corazza (2001) e Skliar (2019), no que tange ao currículo, suas relações de força e seus processos de subjetivação nas instituições educacionais.

Em se tratando do referido dossiê, de modo geral, ele faz uma leitura das infâncias através da obra “incêndios” de Wadji Mouawad (2013). Com os autores que mobilizam o dossiê, conseguimos visibilizar e posicionar as infâncias presentificadas em nossas pesquisas, pertencentes ao grupo de pesquisa já mencionado, como infâncias incendiárias. Pois, no cotidiano escolar, muitas das vezes, tais crianças, com suas infâncias, desafiaram a lógica dos

⁵ Utilizamos essa expressão, inspirada por Ferraço e Alves (2018), para problematizar dicotomias/polarizações majoritárias e destacar a íntima relação entre o tempo e o espaço.

⁶ Informamos que as professoras das instituições educacionais também participaram das pesquisas mencionadas, mas evidenciamos aqui a participação das crianças.

cálculos, da organização imposta, e hoje, na construção deste artigo, nos mobilizam a problematizar o currículo presente nas escolas, instaurando um movimento de desvio na Educação Infantil.

Isto é, entendendo o currículo, a partir de Frangella (2015), como uma produção cultural e produção do contexto local da escola que abrange um cenário de disputas e negociações de sentidos. Consideramos que, 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, junto às docências no âmbito pedagógico.

Neste contexto, acreditamos que pensar com as infâncias incendiárias, outras possibilidades curriculares, é permitir-se a composição. Pois, conforme Kohan (2009), 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). Assim, falar com e a partir dessas infâncias 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 às crianças.

Nessa direção, aproximamo-nos do modo como Corazza (2001) pensa o currículo, como a compreensão de nossa temporalidade e espaço:

Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem (...) é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletora de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo (Corazza, 2001, p. 14).

O currículo, tal qual a educação, é convite a estar juntos, a conversar e a prolongar a conversa acerca da relação entre o mundo e as vidas (Skliar, 2019, p. 74). No cotidiano das instituições escolares, entre o amor, as amizades e os livros, são oferecidas vidas que não pudemos nem poderemos viver, somos conduzidos às cegas em direção a lugares que não conhecíamos e a um tempo do qual não dispomos (Skliar, 2019, p. 19). Diante disto, junto às infâncias incendiárias, vislumbramos o currículo voltado às crianças nas instituições escolares.

PESQUISAS INFANTIS

Realizar pesquisas em torno da infância, sobretudo com a participação de crianças, é como conversar. Realizar pesquisas infantis⁷ ou, em outras palavras, conversar, é como:

(...) abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos. Não há outro resultado que não o próprio processo, o calor produzido pela fricção, a energia. E o que se aprende não é outra coisa senão o pensar: o que (nos) acontece ao ler, ao escrever, e ao conversar (Larrosa, 2016, p. 168).

Aqui, friccionamos as palavras presentes nas pesquisas de Saturno (2018), Albuquerque (2019) e Almeida (2021), a participação das crianças e as demais interseções teóricas. Portanto, as leituras, escritas e conversas presentes nestas três pesquisas infantis ocorrem por meio de um movimento de estado da arte na revista *Childhood & Philosophy* (Saturno, 2018) e pela inspiração cartográfica (Albuquerque, 20219; Almeida, 2021).

A revista *Childhood & Philosophy* é fruto de uma parceria entre o NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias)⁸ e o ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry With Children)⁹. Sua edição em território brasileiro se deu desde sua criação em 2005 e vem divulgando produções científicas até o corrente ano.

Na análise, Saturno (2018) tomou por base os trabalhos publicados desde sua criação (2005) até o volume 14, número 29, de 2018. No entanto, para a seleção dos trabalhos se direcionou, inicialmente, às palavras-chave e aos títulos. Em seguida, debruçou-se na leitura de todos os resumos, buscando perceber o propósito dos autores em suas discussões. As leituras visavam à seleção de trabalhos que priorizassem a discussão da infância ou que explicitassem modos de pensá-la. De modo especial, a busca visava a leitura de trabalhos que apresentassem vias outras para o pensar a infância, o que contemplassem vias ainda não tráfegadas e vias ainda em gestação.

Por fim, entre os trabalhos selecionados, aqui concedemos destaque para a edição de 2016, volume 12, número 23, referente ao dossiê “Incêndios: infâncias do presente”. Um dossiê considerado emblemático no sentido de obter trabalhos que priorizam a discussão da infância causando estranhamento em concepções cristalizadas sobre o ser criança.

⁷ O adjetivo infantil aqui contraria a lógica usual que o associa à imaturidade ou à ingenuidade. Referimo-nos a pesquisas infantis, imbuídas de experiência, compreendendo a experiência a partir das provocações de Larrosa (2016).

⁸ Mais informações disponíveis em: <<http://www.filoeduc.org/>>. Acesso em: 28 maio 2024.

⁹ Mais informações disponíveis em: <<http://www.icpic.org>>. Acesso em: 28 maio 2024.

O dossiê contém nove artigos que levam a “refletir sobre a experiência do presente a partir de Incêndios, no que se refere à infância, à educação e à filosofia” (Aquino; Jardim, 2016, p. 7). Sinteticamente, a obra “Incêndios” gira em torno de três sujeitos que buscam veementemente suas origens, origem marcada por guerras, dores, exílio, morte, perdas, silêncio, injustiças. Mas, a tragicidade presente na obra de Wadji Mouawad é potente enquanto dá a pensar pensamentos outros, a partir de uma leitura outra da vida.

De modo semelhante, as crianças nos dão a pensar pensamentos outros, infâncias outras, currículos outros, a partir de uma leitura outra do cotidiano de instituições educacionais. Dizemos isto mediante o acesso a forças do pensar de infâncias incendiárias que habitam o cotidiano das instituições presentes nas pesquisas de Albuquerque (2019) e Almeida (2021), que, como já mencionado, tiveram a cartografia como inspiração metodológica.

A cartografia registra movimentos, pois, diferentemente do mapa que representa um todo estático, ela é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem (ou dos afetos) (Rolnik, 2014). Sua diretriz é de natureza ético-estético-política (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 9).

Nesta direção, a produção de dados de Albuquerque (2019) partiu da importância de atar laços, partilhar os *espaçostempos* da escola e instaurar conversas enquanto linhas de fuga às normativas da pesquisa científica. Em meio a isso, desvios eram tomados para chegar às salas de aula. A entrada na sala de aula não pode ser imposta, há que surgir o desejo/o convite a esta partilha *espaçotemporal*. Isto ocorreu com duas turmas: o 2º Ano A e o 3º Ano A. Foram partilhados seus espaçostempos e suas experiências estéticas (decorrentes e forjadas) até que um imprevisto ganhou destaque e provocou outra instauração neste plano de pesquisa.

Um imprevisto: uma viagem de estudo (e aventuras) de Albuquerque (2019) ao Rio de Janeiro. Para não afrouxar os laços, foi realizada uma simulação de uma troca de correspondências com as crianças, tratando da infância, da experiência estética e da arte na escola e no Rio de Janeiro. Na volta para casa e para a escola, foram compartilhadas as experiências escritas nas cartas. Um reencontro na biblioteca e um piquenique no jardim da escola foram os espaços escolhidos pelas crianças para essa conversa.

Em meio a outras conversas, foram escolhidos nomes fictícios para as crianças. Tarzan, Papagaio, Robin Wood Gamer e Onça Pintada foram alguns desses nomes. Nestas escolhas, as crianças parecem não se importar com a fidedignidade das espécies dos animais ou com o gênero dos substantivos comuns. Há simbioses múltiplas e simultâneas, regradas pela invenção, a criação e a imaginação – o que, segundo Loponte (2008), faz a arte, indo bem mais além do

que cremos ser a realidade, tomando-nos por uma vontade de potência, de reinventar o real, a própria vida.

Chegando ao fim da produção de dados, as crianças participantes da pesquisa de Albuquerque (2019) compuseram mapas que indicavam onde havia arte, infância e experiência estética na escola, indicando lugares como a biblioteca, o jardim e a própria sala de aula. Os mapas foram expostos e as crianças instauraram uma caça ao tesouro na escola. A pesquisa cartográfica é mesmo da ordem do imprevisto, da passagem à experiência, do fluxo inventivo, do devir.

Na mesma direção, Almeida (2021) moveu-se pela escola junto à infância, conversando, registrando e sendo capturada através dos encontros e das imagens produzidas pelas crianças, testemunhou gestos, pequenos espaços de potência, de profanação, interrupções, que pudessem promover reflexões, dar a pensar aqueles que fazem escola na sociedade contemporânea, acelerada, inquieta, o que por vezes escapa, mas que é a linha que alinhava as experiências na escola.

Partindo do interesse por pensar a infância e seus gestos, Almeida (2021) buscou a aproximação com uma instituição que atendia as crianças da Educação Infantil, um encontro que trouxe uma experiência diferente do imaginado. Uma turma de 1º ano habitava também aquele *espaçotempo*, vivenciando a experiência da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, um grupo de crianças que com sorrisos, abraços, brincadeiras e conversas, convidou-nos, instaurou um primeiro desvio que foi abertura para tantos gestos.

Almeida (2021) passou a partilhar daquela experiência, partilhar desse movimento instaurador com as crianças que ajudaram a tecer tantos encontros com a infância, aquela que habitava as crianças, mas referia-se a uma experiência infantil que habitava também o *espaçotempo* escolar, através dos gestos infantis, bem como professoras, entre outros, que compunham a escola. Uma pesquisa de inspiração cartográfica e um caminho que foi sendo trilhado desde o assentimento em relação ao desejo de participar da pesquisa, a escolha de seus nomes fictícios, até a descoberta de instrumentos de pesquisa desviantes e estrangeiros à escola, que instauraram movimentos outros.

Com as provocações do dossiê, consideradas por Saturno (2018), e com as instaurações das crianças presentes nas pesquisas de Albuquerque (2019) e Almeida (2021), pensamos a infância e o currículo.

EM MEIO AO CAOS

Em meio ao caos, também há novidade, há devir, há vida. Assim, tratamos de incêndios, de (im)possibilidades da escola e de gestos da infância. Apesar ou em virtude da faca cravada na garganta, pensamos no que pode a infância e o currículo.

INCÊNDIOS

A obra *Incêndios* de Wadji Mouawad (Mouawad, 2013, p. 354) narra a história de Nawal. Em resumo, quando jovem, apaixonou-se por Wahab que a engravidou e com isso foi obrigada a sair da aldeia que morava. Ela não teve a oportunidade de criar seu filho que fora levado a um orfanato localizado ao norte.

Na história, Nawal seguiu com a missão de encontrar o seu filho. Mas, este fora criado no orfanato, chamava-se Abou Tareck. Quando adulto trabalhou na prisão de Kfar Rayat, tornando-se um torturador dos que combatiam as milícias. Quando presa, Nawal tinha o costume de cantar na cela como uma forma de alívio, após as torturas que vivia e que presenciava. Certo dia, Abou Tareck violentou a mulher que cantava na cela. Do abuso, ela engravidou e mais uma vez seus filhos, agora gêmeos, lhes foram tirados e entregues a Fahim, homem designado a exterminar aquelas crianças. Mas, Fahim entregou a outro homem, Malak Malak, que comovido não realizou a tarefa.

Após muitos anos, Nawal é libertada e os gêmeos lhes são entregues por Malak Malak. Era um casal, a menina chamava-se Jeanne e o menino Simon. Antes de morrer Nawal caiu num silêncio que durou cinco anos, deixando seus filhos na agonia por obter uma resposta acerca de suas origens. Contudo, Nawal deixou um testamento que obtinha a exigência para os filhos encontrarem pai e irmão. Uma missão que atemorizou suas vidas, pois pai e irmão tratavam-se da mesma pessoa.

É aí que percebemos que o nome “incêndios” não é por acaso. O fogo, a luz, as chamas, os prejuízos causados pelas chamas, este nos parece ser o cenário da obra de Wadji Mouawad. O incêndio capaz de provocar encontros, desencontros, situações, acontecimentos que mobilizam outras leituras. De acordo com Aquino e Jardim (2016, p. 6), “incêndios nos tocam de diversos modos, articulando-se a experiências pessoais ou intelectuais e produzindo no leitor/espectador uma impressão profunda, que não é apenas de assombro, mas que também conduz ao silêncio e aos trabalhos da memória”.

Há em incêndios uma potencialidade. Uma provocação para pensar a vida, o existir, o ser a partir do caos. Pois, no caos há o interesse em buscar o que não se sabe, o que se foi. No caos, há o canto que alivia as fatalidades. Há a descoberta que nem sempre é a verdade, nem sempre é o sossego, talvez o começo de outro incêndio.

Assim, os trabalhos inspirados na obra incêndios trazem a potencialidade de no encontro com o trágico pensarmos a infância de outro modo, a infância até mesmo como uma faca cravada na garganta. Para Marín-Díaz (2016, p. 19, tradução nossa), entender a infância assim é entender que “A experiência infantil é uma experiência de ruptura, começo, iniciação que deixa marcas inapagáveis”¹⁰. É o começo da existência que acontece em meio ao silêncio, a ausência da palavra. Uma origem que, muitas das vezes, assim como ocorre na dramaturgia, se dá como uma faca cravada na garganta, em outras palavras, marcada pela violência.

A partir de Baptista compreendemos que com a faca temos uma infância submissa e sem a faca um verdadeiro “atrevimento de uma arte cruel” (2016, p. 42), pois, apesar da liberdade, a ferida insiste em lembrar o horror, restando só o atrevimento para extrair da morte a vida e da dor o canto.

É nesse ponto que infância e morte se aproximam “violentando assim a ambiência de nosso pensamento contemporâneo, e por isso mesmo, nos movendo em outra direção, incognoscível, indiscernível” (Ribeiro, 2016, p. 62). Como coloca Ribeiro, ela não habita uma localidade estrutural, antes está em toda parte, é capaz de ubiquidade, de onipresença. Por isso, Ribeiro lança o sentido da faca na garganta como “uma marcação rítmica que emula o gesto de Nawal, incitando-a a corromper uma historicidade crivada por lugares estruturais previamente demarcados numa sequência temporal” (Ribeiro, 2016, p. 61).

Para além dessa leitura, a partir de Carvalho (2016) acrescentamos à nossa compreensão que cada infância possui uma singularidade, todavia, singularidades que nem sempre possuem o direito de existir. Singularidades comumente impedidas de serem vivenciadas por às vezes estarem apunhaladas com uma faca na garganta. São infâncias heterotópicas, conforme Carvalho (2016), infâncias incendiárias que produzem, mudam a ordem de verdade, fazem o novo. Variam e reinventam o próprio discurso (Aquino, 2016) produzindo novos olhares, outras verdades que só serão conhecidas a partir da concessão de espaço e escuta a elas.

Quer dizer, é preciso um gesto para que as infâncias possam “respirar livremente suas heterotopias” (Carvalho, 2016, p. 82), o gesto da retirada da faca da garganta:

¹⁰ La experiencia infantil es una experiencia de ruptura, comienzo, iniciación que deja marcas imborrables.

É preciso retirar essa faca, fazê-la embainhar um cabedal de misérias e tormentos. Talvez a ação mais complexa seja exatamente o ato de retirar essa faca e refletir sobre o que fazer depois. Não é o passado que condena o erro, porém, as verdades que inventamos para justificar a frieza, a desfaçatez frente aos horrores do presente. (Corazza; Nicolay, 2016, p. 107).

Em outras palavras, um gesto para poder engolir a saliva e quebrar o silêncio (Jardim, 2016), apesar da dor. Compreendemos que a realização de pesquisas com crianças em instituições educacionais pode possibilitar esse gesto.

(IM)POSSIBILIDADES NA ESCOLA

Na pesquisa realizada por Albuquerque (2019), as crianças quebraram o silêncio ao evidenciar os possíveis desafios da infância, da experiência estética e da arte na escola. Ao conversar com as crianças sobre a infância da escola, sobre uma escola da infância, os desafios encontrados e as fugas forjadas, seus modos de existência na escola, as afirmações foram as seguintes:

- Ajeitar mais a escola, deixá-la mais colorida, com parquinho... foi o pedido da Sombra.
- Seria muito mais legal se tivesse brinquedo. Ressaltou o Beija-flor.
- Anham, lá fora... concordou a Gata.
- Era mais legal se tivesse um round de luta! Disse o Gato-aranha.
- Seria legal maratona, eu subo e cai de novo, subo e cai de novo. Ia ser mais divertido assim. Disse a Cobra.
- Oh tia, pelo menos tivesse um campo aqui ou uma quadra! Podia jogar todo mundo, menos o 5º ano. O 5º ano é muito chato. Tornou o Gato-aranha (...).

Estas falas evidenciam a importância do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças. Através destas, elas vislumbram uma infância na escola, da escola, uma infância no currículo, do currículo, pois, parece envolver expressão e desejos, além de comunicação e imaginação. É tempo de reconhecer e valorizar a potência infantil presente no brincar, a sua relação com a criação de *espaçostempos* outros, currículos outros, escolas outras.

Dada a importância do brincar e a insuficiência que parece haver deste nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças buscam unir forças para garantir tal ação na escola. Elas unem-se para brincar e, nessa ação, algumas crianças destacam-se. Robin Wood Gamer é apontado por seus colegas de classe como uma possibilidade da infância na escola. Estigmatizado como uma “criança bagunceira”, ele pode fazer vibrar a escola – garante o Rápido: “Robin Wood Gamer consegue...”.

Assim, por mais que haja desafios, as crianças imbuem de experiência os processos de ensino e aprendizagem, o currículo na escola, encharcados pela apropriação dos sistemas de

escrita alfabética e dos números decimais indo-arábicos. Elas perturbam o excessivo silêncio pretendido predominante na escola. As crianças provocam acontecimentos, processo de (inter)subjetivações e movimentos na escola. Vejam outras das suas proposições:

— Quando chegasse na escola, todo mundo trouxesse o brinquedo e começasse a brincar! (...) brincadeiras! Não tem esses jogos que tem aqui? (...) pra quando a gente chegasse, tia falasse assim com a gente: “Pode pegar os jogos e pode brincar com seu colega!” Refletiu a Flor.

(...)

— Como um parquinho de diversões! Explanou o Leão Mar.

— Era pra ter brinquedo igual a creche (como é conhecida a única escola que oferta a Educação Infantil na zona urbana de Sairé). Na creche tem muitas coisas, aonde o meu irmão estuda. Tem escorrego, tem aqueles cavalinhos, tem aquele brinquedo que roda. Contou o Passarinho.

(...)

— Sim! Que a professora não escrevesse tanto no quadro... revelou o Pássaro.

(...)

— Aprender patinação. Apontou a Onça Pintada após alguns segundos de indecisão do restante do grupo.

— Eu também! Eu quero skate. Acrescentou o Gelo.

— (...) Andar de bicicleta! ...artes, de aprender e não de escrever (leia-se, talvez, copiar)! Declarou o Leão Dourado.

— (...) É... inglês. Disse o Gelo.

As possibilidades de mais experiências já apontadas pelas crianças partem do que já há, do que necessita apenas de outro olhar, por vezes, de uma permissão da professora. Não obstante, brinquedos, brincadeiras e o próprio brincar são requeridos, pois parecem não existir suficientemente, necessitando de implementações, reformas – como a da biblioteca e do pátio.

A biblioteca e o pátio são *espaçotempos* destacados pelas crianças. Elas ousam modificá-los de modo que possam melhor habitá-los, estar neles com maior intensidade. A leitura e o brincar aproximam-se no que há de invenção, de porvir, de deriva. Outro *espaçotempo* também é posto nessa relação, o virtual e seu outro tipo de realidade – intrinsecamente inacabada, diz-nos Lapoujade (2017). Estas vivências parecem oferecer às crianças certa distância da cópia do quadro, maiores possibilidades de deslocamentos no *espaçotempo* escolar – corridas a pé, de patins, skates ou de bicicleta, nesta ou em outras línguas.

Na espera por estes acontecimentos, as experiências já disparadas pelas crianças animam a escola de outros modos. Para além de português e matemática (e da cópia colocada como inerente a estas áreas específicas do conhecimento) e do silêncio, as crianças mobilizam-se para conhecer algo diferente na escola, como, por exemplo:

— Conhecer os outros... disse o Gato-aranha.

— As pessoas! Gritou a Cobra.

- Quando a gente entrou aqui na escola, nós não conhecia os outros, aí conhecimento é pra conhecer as pessoas! Disse o Leão.
— Eu conheci primeiro sabe quem tia? O Beija-flor. Contou a Gata.

Conhecer pessoas e o mundo é um dos interesses das crianças na escola. “Falar com desconhecidos” também é uma metáfora usada por Skliar (2019) para tratar das relações educativas, descrevendo a intensidade e a intenção de uma forma peculiar de compreender suas práticas. Para Skliar, o amor, as amizades e os livros “oferecem aquelas vidas que não pudemos nem poderemos viver, nos conduzem às cegas em direção a lugares que não conhecíamos e nos concedem a ilusão de um tempo do qual não dispomos” (2019, p. 19).

A biblioteca, os livros e a literatura são brechas para a arte na escola. Conversando mais com as crianças, perguntamos se poderia haver mais arte na escola, ao que o Tarzan, o Urso, a Serpente e o Passarinho gritaram que “siiiiiiiiiiiiiiiiiiim!” e a Sereia acrescentou: “É claro!”. A Sereia parecia incomodada, acrescentou que, para ter mais arte na escola, seria necessário: “Implorar de joelhos!”. Ainda incomodada, intimou-nos:

- Pra todo mundo, até á diretora, á coordenadora, até pra você! Disse e acusou-nos com o seu dedo indicador. E continuou:
— Até para o prefeito... Botar algumas plaquinhas, umas bem grande do tamanho da escola, e escrever: bote arte em todas as escolas, até no Japão.
— Bote arte... muitos parques pra nós brincar! Acompanhou o Passarinho.
— Assim: a gente pegar uma placa bem grande pra escrever: artes para todas as crianças, até para o Japão. Reforçou a própria Sereia.

A intensidade com a qual as crianças colocam-nos a necessidade e a possibilidade de mais arte (de viver) na escola, constrange-nos. Não bastou falar (mesmo mais alto, mais de uma vez e com receptores bem definidos), foi preciso dizer com o corpo, com toda sua indignação, mais de uma vez e de modos diferentes, o que parecia evidente. Por vezes, os gestos da infância não são notados. Por vezes, parece necessário levantar a voz e apontar o dedo. Estas e outras estratégias são abordadas também a partir da participação das crianças na pesquisa de Almeida (2021).

GESTOS DA INFÂNCIA NA ESCOLA

A pesquisa de Almeida (2021), a partir de Larrosa (2016), convida a pensar como a experiência, a possibilidade de que algo nos toque, requer um gesto de interrupção. Tantas coisas interrompem o cotidiano escolar a todo momento, coisas que por vezes passam despercebidas aos olhos que são por vezes ofuscados por atividades pré-determinadas que objetivam a leitura e a escrita, algo de bonito que acontece todos os dias.

Após os primeiros convites para entrar em sala, as crianças começaram a endereçar algumas cartas e bilhetes que vinham carregados de afetos e demonstravam como o vínculo pode ser construído e se “fazer ver” de muitas formas, algo que nos remetia a esses movimentos do cotidiano, que buscamos refletir, não para sustentar uma falsa ideia de harmonia das relações sociais e culturais, tal como pensa Skliar (2019), mas pelo fato de simplesmente existir, algo que diz respeito ao “estar junto na Escola”. Ao afetar e ser afetado, não sem tensões, nem tão pouco compreendendo que este estar junto refere-se a algo que vai além das relações que compreendemos muitas vezes nesse cenário que é a escola, estar junto “[...] trata-se da contiguidade entre os corpos – ou seja, o atrito, a fricção, a carícia, o toque” (Skliar, 2019, p. 53).

Branca de neve assim que me viu saiu correndo, saiu correndo para me abraçar, gritando “olha gente, abraça a tia! Tia, que saudade! Abraça a tia, todo mundo que ama!”. Nos abraçamos todos, um abraço meio sufocado, meio estremecedor. (Diário de campo de Almeida, 2019).

O abraço, aquele abraço, simbolizava o aceite naquele *espaçotempo*. Ele demonstrava a capacidade de acolhimento e da existência dessa característica que é ponto de partida para as relações, para as experiências no *espaçotempo* da escola como um espaço público, como um espaço democrático. Aquele estar com as crianças que se traduzia no gesto do abraço, da entrega das cartas, ele dizia sobre o que poderia ser encontrado nos dias seguintes e sobre o que já se encontrava naquele momento.

Almeida (2019) assumiu a figura de testemunhas desses gestos e das existências infantis. E como traz Lapoujade (2017), certas percepções despertam esse desejo, o desejo de que testemunhemos a favor da sua importância, da sua beleza (Lapoujade, 2017). Almeida (2019) viu beleza na infância e intentou instaurar, invencionar um *espaçotempo* de possibilidades para que essas existências e esses gestos pudessem se afirmar. Os gestos emergiam no cotidiano, como aconteceu quando as crianças, juntamente com a professora Catirina, entraram em contato com a materialidade dos papéis, com os aviões e com os deslocamentos na relação do ensinar e do aprender após uma apresentação das crianças para algumas pessoas da Secretaria de Educação, que visitavam a escola naquele dia e as outras duas turmas da Escola.

Quando cheguei à Escola a professora Catirina já está organizando a turma e segui ajudando-a. As crianças se apresentaram ao som da música “Eu quero paz” do Patati Patatá, falaram sobre o que eles haviam entendido da relação entre o bem e o mal, e então retornamos para a sala. Quase que de imediato as crianças começaram a solicitar o intervalo, eles diziam que não haviam ficado muito tempo no pátio e, de fato, a apresentação havia sido adiantada e ocupado justamente esse horário. Eles copiaram rapidamente no caderno a página que iria para casa e a gestora avisou que algumas

crianças seriam liberadas mais cedo. Eles iriam na sequência realizar outra atividade, mas, ao saírem da sala, alguns para tomar água, outros em seus momentos de fuga, eles encontram alguns papéis, e iniciam um movimento de dobradura de aviões. De repente, o *espaçotempo* da Escola parecia ter sido tomado por um outro tempo, um outro movimento muito mais intenso, muito mais vivo, muito mais infantil, crianceiro, aprendente...

Mamão: Ô tia, eu quero um avião também;

Catirina: Espera aí que Capitão América tá me ajudando, tá me ensinando aqui!

Espera aí Capitão América, volta, volta, volta... aqui, é assim?

Capitão américa: é, assim!

Catirina: olha, ficou bonito, “vamo” lá!

Eles comemoram, todos os aviões voaram!

(Diário de campo de Almeida, 2019)

Quando pensamos esse movimento na escola, não estamos a pensar no que se produziu através desses gestos, mas, na verdade, olhamos para o gesto, o que ele suporta, sustenta e coloca sobre si (Olarieta, 2015). São esses gestos que “compartilham uma espécie de miudeza” (Olarieta, 2015, p. 15), miudezas que se ocultam em meio aos grandes movimentos, as grandes cobranças, as grandes determinações. Olarieta (2015) traz essas miudezas como aquelas que acontecem na prática do filosofar com crianças, então tomamos de empréstimo sua reflexão para pensá-la atrelada a esses gestos mínimos que não se referem a questões específicas, mas às iniciativas da própria infância aceitas, mas mais do que aceitos, esses gestos infantis afetam, contagiam e abrem esses *espaçotempos* outros, afirmando a sua existência diante do currículo que passa a se redesenhar, se reconstruir, ou seja, passa o currículo nessa relação com a infância a existir de modo infantil:

Esquecer-se em um movimento que pode ir do brincar ao movimento da dança, como quando estávamos no pátio e começamos a observar o movimento das crianças que brincavam e uma das crianças vai chegando, dançando, pulando... remetendo a professora a uma música que gosta muito e queria que as crianças conhecessem. Seguimos para a sala e as crianças realizaram a escrita da atividade de casa. A professora Catirina se aproxima do muro da Escola na tentativa de usar a internet de um estabelecimento próximo à Escola, consegue a música e então convida as crianças. As crianças vêm, outras que estão na sala ainda vão chegando aos poucos, a professora coloca a música e as crianças começam a dançar, fazem os Gestos que são orientados na música e também muitos outros. O convite se fez e a coordenadora foi também chegando, lançado o convite, convite aceito, todos estão a dançar. Os meninos “*Olha, a tia tá dançando também!*”, todos riem. Ela me convida para dançar também, “*cadê? tem que vir também!*” Todos dançamos. (Diário de campo de Almeida, 2019)

Todos dançaram e viram revelar-se a “imagem poética do corpo brincante” que “surge como linguagem evocada pela consciência, em que o lúdico, como fuga para fora do real, desse não se desloca” (Nhary; Merendino, 2019, p. 269), e, assim é possível entender que essa infância que instaura esse outro movimento, seja ela a infância que habita a criança, a professora, a coordenadora ou mesmo a pesquisadora, poderia também ser afirmada, intensificada, essa infância que convida à outra experiência de tempo, de currículo, de escola.

Infâncias que interrompem silêncios mediante gestos, abraços, sorrisos, brincadeiras, olhares, interrompem a seriedade, a rigidez do tempo, fazendo com que se desloquem as atividades da rotina, os papéis em forma de avião, assim como os corpos no *espaçotempo* escolar.

SEM A FACA NA GARGANTA

Faz-se necessário o gesto de tirar a faca da garganta, para poder engolir a saliva e quebrar o silêncio (Jardim, 2016). A análise do dossiê “Incêndios: infâncias do presente” levam-nos a esta compreensão. E consideramos que a realização de pesquisas com crianças em instituições escolares é, por vezes, um convite a esse gesto.

As pesquisas de Albuquerque (2019) e Almeida (2021) descrevem como as infâncias e as crianças que habitam os *espaçotempos* escolares quebram silêncios, mas também nos convidam ao silêncio. Na pesquisa realizada por Albuquerque (2019), as crianças quebraram o silêncio ao evidenciar os possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola. Enquanto, na pesquisa de Almeida (2021), as crianças, através de seus gestos, nos convidam a representar e explicar menos na escola, a pensar a escola de um modo mais infantil, uma escola que, como dizem as crianças, pode talvez nos ensinar a “olhar com um bocado de olhos...” e pensar “coisas de imaginação da nossa cabeça” todos os dias, para podermos ainda mais “esticar os horizontes” da escola.

Nesse sentido, através de suas (im)possibilidades, seus dizeres, fazeres e gestos, as crianças incendeiam o currículo, instauram currículos outros. De modo infantil, nos convidam a pensar a infância e a escola de outros modos, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos. **Infância, experiência estética e arte na escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sairé**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2019.

ALMEIDA, Juliana Silva. **A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do ensino fundamental: pensando outros inícios para a escola**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2021.

AQUINO, Julio Groppa; JARDIM, Fabiana. Apresentação do dossiê incêndios: infâncias do presente. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan. /abr. 2016, pp. 05-07

BAPTISTA, Luis Antonio. Incêndios da infância. Atrevimento de uma arte cruel. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 27-45, jan./abr. 2016, .

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e as infâncias incendiárias: experiências de outras verdades e de outras heterotopias. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 65-86, jan./abr. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara; NICOLAY, Deniz Alcione. Cenas e tempos de uma infância sem fim: o sentimento trágico em incêndios. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p.87-109, jan./abr. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Meeting, dialogs and interconnections in a theoretical-analytical perspective design. **Transnational Curriculum Inquiry**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 24-30, 2015.

JARDIM, Fabiana Augusta Alves. Por entre as chamas da infância: presente, memória e transmissão de experiências de violência estatal. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 155-178, jan./abr. 2016.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 40-61.

LAPOUJADE, David. **As Existências Mínimas**. São Paulo: n - 1 Edições, 2017.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. “Incendios” o de la experiencia primaria de existir. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 9-25, jan./abr. 2016.

MOUAWAD, Wajdi. Incêndios. *In*: MOUAWAD, Wajdi. **O sangue das promessas: céus, florestas, litoral e incêndios**. Lisboa: Cotovia, 2013. p. 319-417

MOUAWAD, Wajdi. **Incêndios**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

NHARY, Tania Marta Costa; MARENDINO, Rosane Barbosa. Por uma escola almada: o corpo brincante e a educação para a sensibilidade. In: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (org.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Gestos mínimos: a potência do filosofar com crianças. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – SIFPE, 2., 2015, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: Faced/UFJF, 2015. Disponível em: <https://sifpe.files.wordpress.com/2015/10/beatriz-fabiana-olarieta-gestos-mc3adnimosapoc3aancia-do-filosofar-com-crianc3a7as.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

RIBEIRO, Cintya Regina. Uma infância, um silêncio, um aprendizado do gesto. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 47 – 64, jan./abr. 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).