



## O QUE PODE A INFÂNCIA? REVOLUÇÕES DE ENCONTROS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Amanda Silva de Medeiros*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*medamanda94@gmail.com*  
*<https://orcid.org/0000-0003-2525-0877>*

*Suely Scherer*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*susche@gmail.com*  
*<https://orcid.org/0000-0002-2213-3803>*

### **Resumo:**

Este artigo tem como objetivo problematizar o espaço ocupado pela infância em uma escola de Educação Infantil, e é oriundo de uma pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida com três professoras e 23 alunos do grupo III da Educação Infantil, de uma escola municipal de Campo Grande/MS. A partir da seguinte questão: “quanto de infância cabe na Educação Infantil?” a pesquisa se estabelece nesse espaço por meio de observações de aulas e encontros com crianças e professora. Encontros que foram presenciais (somente com as professoras) e também a distância (com crianças e professoras). Discute-se pressupostos de infância, cartografia e complexidade, que direcionam um modo de operar na pesquisa, na escrita, nas problematizações. Por fim, apresenta-se uma composição escrita, guiada pela infância e pelas marcas dos encontros tidos até aqui. A infância é, aqui, revolução.

**Palavras-chave:** Infância; Educação Infantil; Cartografia; Tecnologias Digitais.

### **1. Introdução**

Este artigo é oriundo de uma tese em desenvolvimento que se movimenta em uma escola da Educação Infantil, a partir da seguinte pergunta: quanto de infância cabe na Educação Infantil? Nesse sentido, apresentamos os pressupostos que nos direcionam na pesquisa e nesta escrita e que não se dividem, para nós, em referenciais teóricos ou metodológicos, mas como possibilidades de modos de vida que guiam nossa postura nos movimentos do cotidiano da Educação Infantil, na escrita deste texto, nos encontros para além da tese.

Assim, temos aqui o objetivo de problematizar o espaço ocupado pela infância em uma escola de Educação Infantil. Diante disso, nas próximas linhas discutimos sobre a infância majoritária e cronológica e sobre uma outra infância, que é possibilidade de revolução. Uma revolução que “não apaga sua curiosidade, sua inquietação, seu gosto de perguntar, seu querer sonhar, seu desejo de crescer, criar, transformar. [...] Um desejo, um gosto, uma sensibilidade para as forças da vida, como a curiosidade, o sonho, a transformação” (KOHAN, 2018, p.21). Em seguida, apresentamos alguns diálogos acerca da cartografia, da complexidade e das

tecnologias digitais que, entrelaçadas, nos possibilitam vivenciar as paisagens e mutações do espaço de nossa pesquisa. Por fim, permitimos que a revolução da infância, que surgiu nestes encontros, guie um outro modo de composição escrita.

## 2. Quanto de infância cabe na Educação Infantil?

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom (RILKE, 2007, p. 192).

As palavras de Rilke (2007) nos conduzem à potência da arte que é infância e que se caracteriza pelo abandono dos mundos prontos e estabelecidos e pelo acolhimento da realização, das possibilidades de fazimentos de mundos, de vidas, de se tornar verão e ser luz na atmosfera acinzentada que é tão comum a nós. Infância que causa revolução em.

O cinza dos dias nublados nos chega justamente pelo encontro com os mundos prontos, que nos são impostos desde o princípio de nossa formação - na família, na escola, na sociedade (BRITO, 2016). A infância é tida, desta perspectiva, como o início desta formação, adentrando aos dias cinzas, de afirmações de únicos modos. Kohan (2007) diz de três mitologias da infância que se estabelecem na Educação, na Filosofia e na Política e que são pressupostos para o estabelecimento dos mundos prontos em nossa sociedade. Na Educação, a infância é entendida como fase de formação, onde se fazem perguntas em que as respostas já são sabidas, sempre na intenção de reforçar uma hierarquia e modos de operar. Na Política a infância é tida como etapa da vida, fase cronológica, em que sempre se deve progredir para o melhor. Um eterno vir a ser, em espera. Já na Filosofia a infância se caracteriza pela falta, pela ausência, em que a criança é estrangeira e não habita nosso mundo até reproduzir nossos modos de viver.

Os entendimentos de infância característicos destas perspectivas se fazem presentes em nossos movimentos de vida e, para nós, se entrelaçam. As perguntas feitas em que as respostas já são conhecidas reforçam o tempo de espera, de vir a ser, já que só se faz parte de uma maioria quando, cronologicamente, já há um progresso para o que é considerado melhor (ou, em nosso entendimento, o que é natural, dentro de uma forma ou padrão estabelecidos). Enquanto não se está dentro desse padrão há sempre a falta de algo, há sempre a correção da fala, da escrita, dos gestos, para que então, quando deixar de ser estrangeira, a criança “habite” nosso mundo.

Essa infância, majoritária, da macropolítica<sup>1</sup>, ocupa espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros, os currículos prescritos, as escolas, as pesquisas. É uma infância educada pelos adultos, conforme um modelo, onde parece só haver um modo de ocupar espaços, de escrever algo, de contar o tempo (CHISTÉ, MIZUSAKI, ANDRADE, 2015).

Mas há também a possibilidade de ser verão. Há possibilidade de revolução: quando uma infância minoritária se estabelece. Infância geográfica, da micropolítica, que rompe a história, o cronológico, que resiste, inventa. Em que já não são feitas perguntas com as respostas de antemão, em que o vir a ser não tem a ver com espera, mas sim com um tornar-se constante em meio as intensidades que se produzem. Em que a falta, a ausência, são convites, abertura para o acolhimento do novo, do outro (LEITE, 2011; AGAMBEN, 2014; KOHAN, 2003).

Assim, essa infância minoritária não se restringe a fase cronológica, à criança somente. A infância minoritária se estabelece enquanto condição, estado de existência humana,

um lugar angustiante, onde o fôlego está suspenso, como se, abandonado pelas palavras, apagasse nas noites do impensado; lugar feliz onde o fôlego renasce como ao retornar-se a respiração para aventurar-se a um novo caminho, em direção a novas palavras, à prova de um novo verso (GAGNEBIN, 1994 p.118).

Esse lugar não exclui a infância majoritária, não destrói os mundos prontos, mas acolhe a novidade, os outros modos. Nessa infância, onde se é verão, visita-se lugares que já foram vistos, mas sempre com um olhar inaugurador. Essa infância não é negação da adultez, mas a afirmação de muitos outros modos de estar no mundo (KOHAN, 2007). As crianças, enquanto estrangeiras em nosso mundo, habitam esse lugar, revolucionam e rompem com o esperado. Desformam o mundo, tiram da natureza suas naturalidades (BARROS, 2015).

Mas a outra infância, a majoritária, pouco a pouco, sufoca, silencia as minorias, os marginais. Olha a criança não pelo que ela é, mas pelo que vai ser. Pergunta, constantemente: o que a criança vai ser quando crescer? (SKILIAR, 2012).

E agora? A criança não é nada agora? Só quando crescer? Só depois? Parece ser sempre espera. Sempre negação.

É porque simplificamos que negamos, que reduzimos as diferenças a um só gênero, que rebatemos sobre um plano único tudo que é sempre múltiplo em múltiplas dimensões, que enfiemos a diferença primeira numa gaiola de identidade, que homogeneizamos a heterogeneidade, que fazemos da instância identitária uma doadora de sentido ao caos das intensidades (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 112).

---

<sup>1</sup> A macropolítica é entendida aqui como o Estado, os territórios onde impera o binarismo, a dicotomia. As linhas duras que direcionam, controlam. A micropolítica é o espaço das multiplicidades, das minorias, dos marginais, onde imperam as singularidades. As linhas flexíveis e insubordinadas (KOHAN, 2003).

Diante disso, a infância como condição humana se faz presente aqui como um princípio singular e necessário para uma experiência permanente de aprendizagem (KOHAN, 2007). Um princípio de abertura, de igualdade, abandonando os pontos de chegada, as respostas esperadas, os mundos prontos. Em que se afirmem modos, em que se vivam tempos aionicos, que são guiados pelas intensidades. Um princípio de educação em que

a tarefa de educar as crianças consista em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKILIAR, 2012, p. 24).

Acreditamos que a fala de Skiliar (2012) pode ser ampliada no sentido de que a infância não seja só restrita as crianças, mas que também ocupe outros espaços que até então são direcionados pela infância da macropolítica. Ser verão, ser acontecimento, estar em condição de infância parece indicar uma necessidade nossa de desaprender, qualquer que seja nossa idade. Um desaprendimento, um desacostume, que é revolução, que nos faz sermos estrangeiros de nós mesmos em um movimento de ocupar os espaços de outros modos. Uma ocupação infante.

Uma ocupação infante na formação de professores, no currículo, no espaço escolar, na pesquisa. Uma ocupação infante disparada pela infância das crianças, que se faça quando os adultos que coabitam esse espaço com as crianças também cheguem ao lugar de gaguejo, de novos começos, o tartamudo (BARROS, 2015). Um lugar onde as crianças com suas infâncias, nos eduquem também. É possível que este lugar seja a escola e os elementos que a compõe? É possível essa revolução, aqui entendida na perspectiva do poema de Rilke (2007) como fazimento de mundos, na Educação Infantil? Diante disso, voltamos nosso olhar para a composição deste espaço.

Existe a percepção de uma subalternidade da Educação Infantil mediante as políticas públicas e no modo como esta etapa de ensino se estabelece em nossas pesquisas. A Educação Infantil só se tornou parte da Educação Básica em 1996, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mesmo assim, somente em 2007, 11 anos depois, é que passou a ser exigida a formação em nível superior dos profissionais que ali atuavam. A Educação Infantil só passou a ter direcionamentos de recursos com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), visto que até então vigorava o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) que não previa recursos para a Educação Infantil (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Abramowicz e Tebet (2017) sinalizam que mesmo com o direcionamento de recursos para a Educação Infantil, estes são menores quando comparados com os recursos destinados as outras etapas, fazendo da Educação Infantil uma política menor (menor em um sentido literal da palavra). Nessa mesma direção, as autoras apontam que a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos também contribuiu para o deslocamento de verbas da Educação Infantil.

Há, neste movimento, uma tentativa de reduzir o fracasso da escolarização no Brasil, levando as buscas do Ensino Fundamental para as crianças menores. Assim, passa a valer uma pedagogia prescritiva em que crianças e professoras são governadas por “receitas”, em que a criança é ensinada a ser aluna dentro de um espaço que deveria valorizar e compor com suas singularidades. Com isso, ensina-se por modelos, na busca da formação de um cidadão de bem que a criança será no futuro, de uma educação de qualidade. Essa pedagogia prescritiva também corrobora para um foco maior na pré-escola, com as crianças de 4 a 5 anos implicando na precariedade do ensino para as crianças de 0 a 3 anos, na qual a Educação Infantil acaba assumindo um caráter majoritariamente assistencialista (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Diante disso há ainda o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, como o próprio nome sugere, busca homogeneizar as singularidades, o que é um indicativo do controle e da imposição de uma infância estabelecida pelos adultos, que perde potência de criação. Nesse sentido, os manuais prescrevem como separar em caixas as experiências das crianças, em um currículo que cada vez mais quer estabelecer nelas uma linguagem e modos de vidas hegemônicos e universais, silenciando as singularidades, o que escapa, com a intenção de “que um tipo de infância se realize sobre *todas* as crianças, sem que elas mesmas possam se interrogar sobre ela” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 196, grifos nossos).

Esses indicativos podem sinalizar uma Educação Infantil vista ainda como desprovida de importância por alguns, assim como foi dito por Abramowicz e Tebet (2017) e a urgência de nos deslocarmos na direção de problematizar este espaço, seus componentes (formação, currículo, espaços, tempos) e seus habitantes, as crianças. Essa subalternidade é também para nós convite para nos colocarmos a caminhar de um outro modo, abertas para acolhermos, sentirmos, aprendermos, sermos revolucionadas e revolucionando pela infância.

### **3. Quanto de metodologia cabe na Educação Infantil?**

Entendemos que a busca pela revolução, pelos dias de sol, não pode chegar até o outro se não começar em nós. Diante disso, é preciso revolução em nós, pesquisadoras, é preciso desacostume, é preciso desformar<sup>2</sup> o mundo (o nosso mundo) (BARROS, 2015), para que possamos, quem sabe, iniciar a revolução em outras pessoas, em outros espaços. A cartografia surge para nós como o abandono do traço acostumado, com a possibilidade de uma postura de pesquisa (na produção de dados, na escrita, nas leituras) desejante, guiada pelos encontros, revolucionária.

Habitar o mesmo espaço das crianças, que são cartógrafas, mapeadoras de intensidades (CORAZZA; TADEU, 2003), é um convite para permitirmos que nosso corpo vibrátil afete e seja afetado para, então, transformar esses afetos em matérias de expressão, para se efetuarem e permitirem, assim, a composição de um território existencial. Território<sup>3</sup> que tem durabilidade curta, é finito, que muda<sup>4</sup> quando os afetos não conseguem mais se efetuarem. E que, mesmo como medo, pode ser abandonado, desterritorializado, para que os afetos encontrem formas de passar (ROLNIK, 2016).

A cartografia possibilita que possamos expandir nossos territórios existenciais constantemente, habitando espaços, permitindo que nosso corpo vibrátil se abra para os encontros, compondo com as forças geradas nele. Assim, buscamos compor uma pesquisa que se produza por feitura, de modo artesanal junto as mutações da paisagem, que se faça no processo (ROLNIK, 2016; FONSECA; COSTA; KIRST, 2008).

Não temer esse movimento, diz para nós, de uma postura que causa angustia por sua instabilidade, mas que é necessária por permitir compor uma pesquisa que não só fale sobre a infância, mas que assim como ela também seja aberta, acolhedora, com o olhar atento do que nos passa e nos toca. Uma postura que adota “uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 262).

---

<sup>2</sup> O desformar é aqui conceito que vem da Poesia de Manoel de Barros, em “As lições de R.Q”. Ver Barros (2015, p. 83).

<sup>3</sup> O território se faz em movimentos nos quais as intensidades ganham sentido, onde impera um estado mais ou menos estável. É familiar, onde nos situamos. É a linha dura, molar, que segmenta, é previsível e controla (ROLNIK, 2016).

<sup>4</sup> Essa mudança ocorre quando se assume uma postura cartográfica, em que se acolhem movimentos de desterritorialização e territorialização. É a postura da “noivinha-que-gora-e-descola”. Para aprofundamento, ver Rolnik (2016).

Esses mundos são produzidos em nossas relações com os outros, com o meio, conosco. É algo que, ao mesmo tempo, é singular e coletivo, é dos outros e nosso, é histórico, cultural, social. E está sempre em movimento. Sempre no entre, na fronteira. É autopoiese, produção de subjetividade (MATURANA; VARELA, 1995; COSTA, 2014).

No encontro com esses mundos (nossos, dos outros), buscamos traçar alguns movimentos de entrada nas paisagens da Educação Infantil. Para isso, propomos conversas com as professoras e crianças, observação das aulas e encontros de sensibilizações com operadores conceituais (ROLNIK, 2016), como músicas, filmes, poemas, contos... E então, a partir/junto a esses movimentos de entradas produzir mundos e registrá-los por meio de imagens.

O uso das tecnologias digitais para produzir essas imagens aqui é proposto na intenção de fazê-las centros de afetos captando as forças do mundo, dos corpos, em que as dobras desses encontros (entre celulares e crianças e professoras e pesquisadora) são únicas, criando novos espaços, novos modos de ocupar esses territórios: territórios de escola, de matemática, de escrita, de tecnologias digitais, de Educação Infantil (KIRST; FONSECA, 2010).

É a partir/com/junto a essas intensidades que pretendemos estar neste espaço, conhecendo e problematizando seus componentes, permitindo que a infância guie, pelo menos em partes (pois sabemos que é um movimento difícil) nossos movimentos.

#### **4. Quanto de infância cabe em nós?**

A pesquisa está sendo desenvolvida em Escola Municipal de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, junto a uma turma do grupo III da Educação Infantil, com 23 alunos e três professoras<sup>5</sup>. Desde março de 2021 temos dialogado com as professoras e acompanhado as aulas via *Whatsapp* dos alunos, que tem ocorrido assim desde o início de 2020 por conta do contexto pandêmico que estamos vivenciando. Estamos finalizando o primeiro semestre com as observações das aulas a distância, conversas e sensibilizações e com a perspectiva de que retornem encontros presenciais no fim de julho.

Nesse primeiro semestre em contato com esse cotidiano da Educação Infantil por diversas vezes o medo nos paralisou. Como fazer pesquisa com crianças em meio a uma

---

<sup>5</sup> Apesar da turma ter duas pedagogas (cada uma atuando em um período do dia) foi solicitado pela direção da escola, inicialmente, apenas o contato com a professora do período matutino. Em maio de 2021 foi informado o desligamento da professora com a qual não tivemos contato. Diante disso as duas assistentes, que também acompanham a turma, passaram a ser as responsáveis pelo período vespertino sem uma professora regente. Nesse sentido, entendemos que elas também são professoras da turma (mesmo que não tenham o mesmo suporte). Logo, temos acompanhado as três professoras do grupo III.

pandemia? Os movimentos eram sempre angustiantes, sempre carregando questionamentos sobre os dados produzidos, se o que estava acontecendo ali geraria uma tese. Há pouco indicamos certa dificuldade da abertura e do acolhimento na escola. Mesmo sendo direcionadas por pressupostos da cartografia, da infância, da complexidade, cá estamos nós, ainda com medo, ainda questionando movimentos do que estamos fazendo. Porque fomos formadas assim, porque ainda carregamos os pressupostos de um único modo de fazer pesquisa. Mas nos propomos desde o início desta pesquisa a iniciar um outro movimento, um outro modo. Uma desformação para/com modos de pensar/fazer educação e pesquisa.

Buscamos aqui então não analisar os encontros que tivemos nesses primeiros meses (com crianças, professoras, escola). Mas nos propomos a pensar: o que produzimos com isso? Essa produção é resultado de nossas vivências, trazem falas da professora e dos alunos, mas não estão organizadas de forma linear. Essa criação foi a matéria de expressão de nossos afetos e traz falas de uma das professoras e de uma criança do grupo que acompanhamos, destacadas em itálico, assim como imagens feitas pela primeira autora deste artigo e pela professora, que não são numeradas por conta da estética desta composição que, para nós, também faz parte da postura de pesquisa. A escrita que se segue é, para nós, potência de criação de mundos: nossos e, quem sabe, de quem ler. É revolução.

### **De miudezas se faz revolução**

*porque não dá para buscar miudezas, mas apenas ser encontrado por elas*

*porque miudezas nos desarranjam e, na desorganização, há uma chance de esbarrarmos em nós mesmos<sup>6</sup>.*

Acho que quando a gente começa a caminhar por esses espaços, esses em que se ensina a viver, sempre buscamos grandezas. Quando cheguei lá, no espaço com um prédio que é igual a todos os outros, eu olhei para as coisas grandes. Eu lembro de anotar sobre a estrutura, sobre quem me recebeu.

Também me lembro do silêncio, desses que fazem com que o menor vestígio de barulho se torne estrondoso. Por que é tudo quieto, parado. Parecia que nem o vento passava por ali.

Mas naquele mesmo dia, no dia em que eu reparava nas grandezas, me levaram para a sala delas: as crianças. Sala vazia, repleta de uma espera. Cadeiras agrupadas em um canto, sem

---

<sup>6</sup> Trecho de Manifesto das Miudezas, de André Gravatá. Disponível em: <https://andregravata.wordpress.com/2016/03/07/manifesto-das-miudezas/>. Acesso em 16 de jun. de 2021.

ninguém para sentar nelas. Imagens de brincadeiras e lições colocadas na parede, mas que nunca tinham sido usadas com crianças presentes naquela sala.

Havia três pessoas ali, uma delas falando e rindo para uma tela, como essa:



Onde estavam as crianças? Foi naquela hora que reparei nas miudezas, nas coisas pequenas. Ela estava descalça, sentada no chão, despida da adultez e da postura que eu esperava, enquanto contava a história de uma baleia. E então, parecia que uma tempestade chegava, rompendo o silêncio, que era tão silêncio que fazia barulho. O vento, enfim, chegara aqui, acompanhando de um trovão? Mas não, não era isso. Era um daqueles resultados de raio x, que tiramos para garantir que nada em nós está quebrado (como se só os ossos se quebrassem). O raio x se mexia para lá e para cá, fazendo nascer tempestade. A tempestade que encalhou a baleia. Nessa hora eu pensei em poesia, nas outras funções que as crianças dão para as coisas e percebi: as crianças não estavam ali, mas a moça descalça, ela estava, ela parecia ver e sentir a presença das crianças. Ela era cheia de meninices, de infância. Uma raridade.

A moça das meninices me mostrou que agora o prédio onde as crianças coloriam os espaços de encontros, o local em que se “ensina” a viver tinha se desdobrado em muitos outros espaços de ensinar e aprender. Era a tela onde ela gravou a história da baleia e fez barulho de tempestade (e gravou tantas e tantas outras coisas). Era a casa de cada criança. Era também o espaço ao lado do guarda-roupa no quarto da moça, onde ela gravava outras coisas.



Era também o livro que já vinha pronto e que ela remexia, mudando, colocando, tirando.

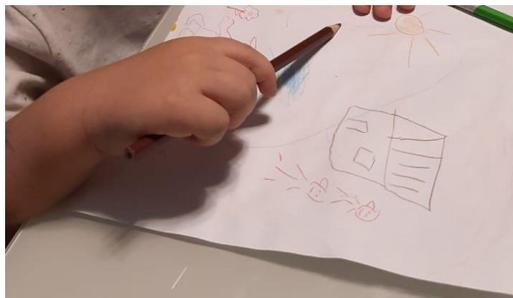
— *Eu quero que elas, as crianças, estejam comigo, mesmo de longe. Quem faz os livros não sabe como as crianças vivem, como é a casa delas. Eu sei, então eu mexo neles, até eu saber que elas vão conseguir fazer, vão conseguir estar aqui comigo, de alguma maneira.*

E em outras vezes, foi a moça das meninas que fez o livro. Os livros (os já prontos e os que a moça das meninas fazia) eram entregues fisicamente e também dentro das telas. Era nas telas que a moça das meninas se comunicava com as crianças.

Acompanhei a moça por meses, até que percebi que ela, que era verão, estava cada vez mais apagada. Tinha se tornado apenas moça, sem as meninas.

— *Eu não os vejo* – ela disse – *As telas me aproximam dos iguais a mim, dos adultos. Mas das crianças? Eu nunca estive tão distante. Eu não vejo, não ouço a voz delas, não vejo seus traços. É sempre alguém falando e fazendo por elas.*

Ela me mostrou um desenho de uma casa. Este aqui.



Feito de um traço acostumado, de um único modo. Entendi a tristeza da moça. Agora parecia que para além de ensinar um único modo, nem se deixava as crianças fazerem. Ou falarem. Ou estarem ali. Só havia grandeza ali. Tudo era árido. O mundo era único.

— *Eu não percebo mais nada, não sinto mais nada, eu não olho mais para o parque onde elas brincavam, nem para os lados. Só me preocupo, só olho para frente.*

Os afetos dela pareciam passar pouco por ali.

Fomos juntas, eu e ela, olhar o parquinho. Parecia que nada ali nunca tinha se mexido, nunca tinha sido habitado. Será que estávamos olhando apenas com o olhar de duas adultas? Onde estava nosso olhar infante? Por que não brincar no parque? Por que não conversar com as crianças, imaginando quantas estariam por ali? Quanto de infância estava em nós naquele momento? Por que não criar imagens de nossas brincadeiras e enviar para as crianças que estavam em suas casas?



Fazia sentido para nós adultas ver tudo nublado. O verão tinha ido embora e não parecia haver mais vestígios de infância ali.

Mas então, revolução. Em um dia qualquer de dentro das telas se ouviu uma voz, que trouxe nova luz a tudo.

— *Professora eu estou com saudades. Quero voltar pra escola, que é no meu coração.*

Quando cheguei na escola, no dia seguinte, eu encontrei a moça cheia de meninas. Foi um respiro, um acalento. Elas estavam ali. As crianças e a infância, delas e da moça. Havia vida, havia mundos guiados por outros tempos criados pelas crianças. Desses que duram muito, porque ressoam em nós, porque são intensos. Que nos fazem encontrar nós mesmos.

Naquele dia, não houve silêncio, nem nuvens no céu. Naquele dia, a escola, cheia de infância, estava em muitos lugares, até no coração da criança. A moça, a escola, eu, nós vimos as miudezas, a revolução se fez. Nós éramos verão.

## 5. Agradecimentos

Agradecemos a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – código de financiamento 001, pelo apoio financeiro a este trabalho.

## Referências

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, v. 28, p. 182-203, 2017.

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história; Tradução de Henrique Burigo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRITO, M. dos R. de. Da formação à deformação: para além da fundamentação. **IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 3, n. 5, p. 85-104, 2016.

CHISTÉ, B. S.; MIZUSAKI, R. A.; ANDRADE, F. S. de. **Corpos resistentes e infâncias insubordinadas: produzindo outros sentidos na/para escola** - Grupo de estudos pedagógicos.

*In: Anais...II Seminário sobre infância e Pós-Colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras.* Campinas/SP: 2015.

CORAZZA, S. TADEU, T. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 66-77, 2014.

FONSECA, T. M. G.; COSTA, L. A.; KIRST, P. G. Ritornelos para o pesquisar no contexto das tecnologias virtuais do sensível. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 11, n. 1, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em W. Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

KIRST, P. B. A. G.; FONSECA, T. M. G. A imagem digital como dispositivo de apropriação dos modos de subjetivação contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 401-408, 2010.

KOHAN, W. O. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. **Revista Sul-americana de filosofia e educação**, s/v, n. 1, p. 1-9, 2003.

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

KOHAN, W. O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

LEITE, C. D. P. Infância, tempo e experiência. In: LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento.** Trad: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editora Psy II, 1995.

RILKE, R. M. **Cartas do poeta sobre a vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

SKILIAR, C. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. *In: XAVIER, I. M; KOHAN, W. O. (orgs). Filosofar: aprender e ensinar.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.