



Imagens-narrativas de “uma vida” atravessada pela infância inventiva na docência com as crianças¹

Imágenes-narrativas de “una vida” atravesada por la infancia inventiva en la docencia con los niños

Narrative Images of “A Life” Marked by Inventive Childhood in Teaching Children

ANTUNES LYRIO, Kelen² y FERRAÇO, Carlos Eduardo³

Antunes Lyrio, K. y Ferraço, C. E. (2026). Imagens-narrativas de “uma vida” atravessada pela infância inventiva na docência com as crianças. *RELAPAE*, (24), pp. 133-146.

Resumo

O texto é uma experiência da escrita como enunciação de uma vida atravessada pela infância inventiva, trata de uma escrita de si que traz em fragmentos o movimento da potência dos encontros com as crianças professoras pedagogas pesquisadoras, traz um pouco das andanças e experiências sentidas e vividas como forças e fluxos de afetos e afeções. Experiência, no sentido de Larrosa (2004) como aquilo que toca, que fica, como acontecimento que atravessa o vivido em imagens-narrativas (Alves, 2011) que ecoam e violentam o pensamento deixando marcas no corpo, provocadas pelos encontros alegres que, como um devir múltiplo (Deleuze, 1992), potencializam a constituição do sujeito em um exercício estético, político e ético consigo mesmo e com tantos outros (Ferraço, 2003). Tem como metodologia as pesquisas nos dias com os cotidianos que potencializam as artes de fazer dos sujeitos praticantes na escola. Essas artes de fazer, ao modo de Certeau (1994) configuram-se nas práticas de conversar, de caminhar, de cozinhar e de ler. Os movimentos de pesquisa colocam as artes de fazer da docência no encontro com as crianças, que como linhas de afetos e afeções são ressignificadas na experiência de uma vida, que se metamorfoseia a cada encontro provocando sempre outros devires que se repetem mas nunca são os mesmos.

Palavras-chave: Infância; Criança; Cotidiano; Devir; Experiência.

Resumen

El texto es una experiencia de la escritura como enunciación de una vida atravesada por la infancia inventiva; es una escritura de sí que, en fragmentos, transmite el movimiento de la potencia de los encuentros con niños—maestras—pedagogas—investigadoras. Trae huellas de recorridos y experiencias sentidas y vividas como fuerzas y flujos de afectos y afecciones. La experiencia, en el sentido de Larrosa (2004), se entiende como aquello que toca, que permanece, como acontecimiento que atraviesa lo vivido en imágenes-narrativas (Alves, 2011) que resuenan y violentan el pensamiento, dejando marcas en el cuerpo, provocadas por encuentros alegres que, como un devenir múltiple (Deleuze, 1992), potencian la constitución del sujeto en un ejercicio estético, político y ético consigo mismo y con tantos otros (Ferraço, 2003). Su metodología se basa en investigaciones en, de y con lo cotidiano, que potencian las artes de hacer de los sujetos practicantes en la escuela. Estas artes de hacer, en el sentido de Certeau (1994), se configuran en las prácticas de conversar, caminar, cocinar y leer. Los movimientos de investigación sitúan las artes de la docencia en el encuentro con los niños, que, como líneas de afectos y afecciones, son resignificadas en la experiencia de una vida que se metamorfoseia en cada encuentro, provocando siempre otros devenires que se repiten pero nunca son los mismos.

Palabras clave: Infancia; Niño; Cotidiano; Devenir; Experiencia.

¹ Este texto tem como fonte de inspiração o texto “Eu caçador de mim”, do professor orientador Carlos Eduardo Ferraço que com generosidade e sabedoria me oportunizou fazer parte desse movimento de pensar as infâncias, os currículos, os cotidianos vividos em diferentes *espaçostempos* das escolas e em outros tantos *espaçostempos* pela vida afora.

² Prefeitura Municipal de Vitória, Brasil / kelenantunes@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4108-4250>

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil / ferraco@uol.com.br / <https://orcid.org/0000-0002-4019-591X>

Abstract

The text is an experience of writing as the enunciation of a life traversed by inventive childhood; it is a writing of the self that, in fragments, conveys the movement of the power of encounters with children, teachers, pedagogues, researchers. It brings traces of wanderings and experiences felt and lived as forces and flows of affects and affections. Experience, in the sense of Larrosa (2004), is understood as that which touches, which remains, as an event that crosses lived existence in narrative-images (Alves, 2011) that echo and disrupt thought, leaving marks on the body, provoked by joyful encounters which, as a multiple becoming (Deleuze, 1992), potentiate the constitution of the subject in an aesthetic, political, and ethical exercise with oneself and with so many others (Ferraço, 2003). Its methodology lies in research in, of, and with everyday life, which amplifies the arts of doing of practicing subjects within the school. These arts of doing, in Certeau's (1994) sense, are configured in the practices of conversing, walking, cooking, and reading. The movements of research situate the arts of teaching in the encounter with children, which, as lines of affects and affections, are resignified in the experience of a life that metamorphoses at every encounter, always provoking other becomings that repeat yet are never the same.

Keywords: Childhood; Child; Everyday life; Becoming; Experience.

Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei...
(Minha vida - Rita Lee)

As marcas da memória (Rolnik, 1993) potencializadas em uma vida são como imagens que ecoam no pensamento, violentam o pensamento e movimentam o que chamamos de pensamento-memória que insiste em repetir, para não ser o mesmo, parafraseando Foucault (2008). Repetição como processo de diferenciação (Deleuze, 2006) que força o pensamento e deixa marcas no corpo que extravasam com a narrativa escrita e se constituem, neste texto, como imagens-narrativas do vivido em experiências com a infância.

Nas palavras de Rolnik (1993), “[...] O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir” (p. 4). Na composição do texto, buscamos essas marcas que aparecem como forças-fluxos nas imagens de uma vida de encontros com a infância. Encontros que possibilitam devires múltiplos: devir criança, devir professora, devir pedagoga, devir pesquisadora, como uma dupla captura, como escrevem Deleuze e Parnet (1998, p. 6):

Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’.

Uma dupla captura que aparece como imagens-narrativas assumidas, neste texto, como forças do pensamento que se entrelaçam na escrita e só podem ser pensadas juntas, enredadas em uma vida com as crianças nos encontros com uma infância. Ao entrelaçar imagens-narrativas de uma vida-infância sentida nos encontros com as crianças nas escolas, arriscamos uma escrita que, ao falar de uma vida, fala de muitas, fala da constituição de si, de uma estética da existência que atravessa as marcas do vivido.

Nessa composição, e mergulhada na memória para atualizar fatos que me constituíram como professora-pesquisadora, alguns encontros e composições foram possíveis na tentativa de criar uma abertura para produzir um outro corpo como um devir, como algo que se passa entre, provocando outros sentidos e aumentando a potência de agir dos corpos⁴. Como nos fala Espinosa (2009): “[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que define um corpo na sua individualidade” (p. 108). Logo, podemos entender que o corpo não se define por órgão e nem pela função orgânica, mas pelo movimento, pelo repouso e pelo poder de afetar outros.

Durante todo o tempo em que o corpo humano estiver afetado de uma maneira que envolva a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo como presente, durante todo o tempo em que a mente humana considerar um corpo exterior como presente, isto é, durante o tempo em que o imaginar, o corpo humano estará afetado de uma maneira que envolve a natureza desse corpo exterior. (Espinosa, 2009, p. 108).

⁴ Em alguns momentos do texto, faremos referência às imagens-narrativas de uma professora-pesquisadora e, para demarcar tais referências, usaremos a letra em itálico.

É na afecção de corpos e no encontro com as crianças que este texto se compõem como imagens-narrativas de si, que deslizam no pensamento e fazem pulsar fragmentos de uma vida como força que desloca o tempo de um lugar da memória para o encontro com o tempo do agora, tempo intenso, tempo áion, que rompe com o cronos e remete para o outro, não do tempo do relógio, mas da intensidade do tempo. Nesses encontros, algumas discussões teóricas e metodológicas foram necessárias para potencializar as conversas com as crianças, com as infâncias, com as professoras e com a escola, encontros e conversas que se deram nos cotidianos vividos, nos acontecimentos, nas experiências e na imanência de uma vida.

Com Foucault (2010), as discussões do conceito de cuidado de si, das práticas do cuidado de si nos movimentam a pensar a escrita e a vida como uma coisa só. Assim, como Deleuze (1997), consideramos o devir como o que se passa entre, nos encontros, não é mais a infância, mas “uma” infância nos encontros com as crianças e na fabulação com elas. Fabulação no sentido de Deleuze (1993), implica em uma potência criadora capaz de produzir novos modos de existência e novas formas de narrar a vida. Fundamentados nos escritos de Kohan (2003), pensamos a criança e a infância em uma perspectiva pautada na filosofia da diferença. Com Larrosa (2004) entendemos a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma. A experiência envolve abertura, sensibilidade e disponibilidade para ser afetado pelo mundo, pelos encontros e pelos acontecimentos nos encontros com as infâncias e com as crianças e, com Espinoza (2009), potencializamos os encontros alegres que aumentam nossa capacidade de agir sobre as coisas do mundo.

Em meio a muitos encontros, nesta trajetória, encontros com as infâncias e com as crianças, encontros com as escolas, fez-se necessário potencializar as narrativas das crianças a partir das ideias de Alves (2011) e de Ferraço (2011), como imagens-narrativas que possibilitam, juntamente com a escrita, um modo de compor o texto. Na composição do texto, algumas cenas insistem em se atualizar na memória e marcam uma vida. Cenas de lugares, como nos fala Rita Lee na música “Minha vida”, *por onde andei, caminhos e destino que mudei...* e, como sujeito ordinário (Certeau, 1994), andarilho, sonhador e entremeado nas relações cotidianas, redes são tecidas com os encontros e com imagens-narrativas que nos intercedem e nos provocam e nos tomam para que, falando de si, falemos dos outros e de tantos outros (Ferraço, 2003).

Imagens-narrativas que tecem a história de uma vida

Cenas do meu filme
Em branco e preto
Que o vento levou
E o tempo traz
Entre todos os amores
E amigos
De você me lembro mais [...]
(Minha vida - Rita Lee)

Infância... Ao falar da infância queremos afirmar junto Kohan (2003, p. 252) “a possibilidade de um devir múltiplo”, “a infância é um exercício imanente de forças”. A potência da infância está, talvez, na possibilidade de uma vida em experiência, em movimento. Uma vida intensa, em que o tempo não para, seria, então, a intensidade do tempo da infância que traz para a cena imagens-narrativas que se atualizam nos encontros com as infâncias, com as crianças nas escolas. Esses encontros, como potências criadoras de vida, forçam o pensamento e atualizam as marcas das infâncias presentes em uma vida.

Parafraseando Foucault (2010), as marcas de uma infância bonita aparecem como imagens-narrativas no pensamento e se colocam como experiências de si na escrita, produzindo um outro intenso que, ao repetir, cria sempre novos e outros mundos possíveis. A escrita nos convoca a movimentar o pensamento para o encontro com o vivido que se coloca diante de nós impedindo a solidão, uma vez que, ao escrevermos sobre nós, falamos dos outros. Portanto, a escrita de si é uma forma de cuidado de si ao modo de Foucault (1983, p. 145):

A escrita de si mesmo aparece aqui claramente em sua relação de complementaridade, com a anacorese: ela atena os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou

a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha; é possível então fazer uma primeira analogia: o que os outros são para o asceta em uma comunidade, o caderno de notas será para o solitário.

A escrita, como exercício ético, estético e político, que produz uma vida bonita, ou uma estética da existência, vai nos constituindo como força desejante e rompe com o processo de subjetivação normativo que produz o esquecimento de si e nos coloca como sujeitos afastados de si mesmos, padronizando a vida. Assim, com Foucault (1983) entendemos que, a escrita é um exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade; uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso.

A escrita como exercício pessoal vai nos constituindo, vai nos transformando e criando um exercício do cuidado de si (Foucault, 2006), pois, ao escrever, produzimos um modo de existência estética e ética singular que podemos chamar, neste texto, de uma escrita inventiva a partir da infância inventiva que “[...] dá forma a uma existência do presente [...] é o que nos acontece agora, quem somos agora, o que podemos pensar e o que podemos dizer e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história” (Larrosa, 2004a, p. 34).

A escrita inventiva trata de uma história que não é só do passado, mas também do presente, de suas marcas no presente. *Marcas que vêm como imagens-narrativas das brincadeiras, músicas, fantasias e encontros na casa de meus avós maternos, com primos e primas, a imagem do quintal grande com muitas árvores, plantas e flores. Marcas, cenas, imagens-narrativas que aparecem quase como uma experiência do corpo, das marcas desse corpo que se deslocam no pensamento para um outro lugar no mesmo lugar.*

Como é possível pensar em uma infância inventiva? Talvez o imenso desejo de vida e muita vida, vida que pulsa nas brincadeiras, nas conversas, nas músicas e na possibilidade de fabular com as crianças. “Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo” (Kohan, 2007, p. 98). *Nessas tentativas, nesses exercícios, nesses encontros com as crianças, foi possível pensar como me constitui professora-pesquisadora na composição com a infância das crianças da escola, ou das escolas.*

Pensando com Deleuze (1995), uma vida imanente transborda os acontecimentos e as singularidades que se atualizam nos encontros, constituindo-se nos entretempos, entremomentos e entrelugares de vidas indefinidas. É essa vida que coloca em evidência as crianças, não pela individualidade que as define, mas pelas singularidades que as atravessam — um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que escapam às características subjetivas. Como afirma Deleuze (1995), “as crianças bem pequenas, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude” (p. 4).

Em meio às árvores, brincava de pique, de casinha e de karaokê. Fazíamos comidinhas e nos divertíamos muito. Ali parecia que o tempo não passava. Não era o tempo cronológico que imperava, e sim a intensidade do tempo, o tempo áion, que nos dava a possibilidade de fabular, de criar linhas inventivas e produzir um novo que, como força de resistência, faz a vida transbordar de cheiros, perfumes, desejos e afetos. Uma infância potente, intensa, sentida e vivida que me acompanha até hoje.

É essa experiência da infância, das brincadeiras, das conversas, dos cheiros e dos sabores que nos ajuda a pensar a infância da criança que não está na prescrição ou personificada na figura da criança ou do adulto que já foi criança, mas no cotidiano vivido, sentido, tocado na e pela condição de ser criança. Experimentar a infância, fabular com as crianças, seguir atalhos, trilhar outros caminhos e se expor, se dar à experiência são atitudes infantis que não estão na criança em si, mas no devir criança em nós.

A escrita é a produção de novos campos a partir da fabulação. Para Deleuze (1997), a fabulação cria outros mundos possíveis, capazes de desencadear a transformação do mundo existente. Godoy (2001) explica: “A fabulação é criadora porque cria o meio e traça a linha pelos quais tudo se torna possível, prolongando o movimento que não começa e nem termina nela” (p. 42). A fabulação entendida como uma possibilidade de alcançar uma linha de transformação, exatamente porque não se fabula com uma verdade política universal, mas apenas com uma estratégia singular que não se pode totalizar.

A fabulação pode ser pensada como a possibilidade de ficção, de criação, de invenção de um povo por vir. Deleuze (1997) usa a fabulação para falar da literatura. Quando diz que não há literatura sem fabulação, é, talvez, porque existe uma impossibilidade de fazer literatura sem entrar em devir pela escrita. Para ele, escrever não é impor uma forma, mas é um caso de devir:

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento, como Gombrowicz o disse e fez. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível (Deleuze, 1997, p.11).

Quando Deleuze (1997) traz o conceito de fabulação a partir dos escritos sobre literatura, convida-nos a pensar em uma literatura que faz gaguejar a língua. O escritor tropeçar em sua própria escrita seria delirar na escrita. Então, fabular seria essa possibilidade de ficção da escrita, não como imaginação, porque fabulação não é imaginação. Poderíamos dizer, então, que fabulação seria essa possibilidade de entrar em devir outro, em experimentar no real, em criar mito, inventar um povo por vir e desterritorializar a linguagem (Bogue, 2011).

Atrás da casa de meus avós tem uma praia e passávamos as férias indo à praia e brincando no quintal. Lembro-me também dos lanches da tarde, simples, com polenta doce e bolinho de chuva. Sentados à mesa da casa deles, ríamos de tudo e fazíamos piadas. No quintal, havia uma área com um fogão a lenha onde minha avó cozinhava feijão e fervia água para fazer café. Ainda sinto o cheiro desse lugar. Talvez essa infância tenha me motivado a trabalhar com crianças pequenas, a escrever e pesquisar com elas.

As marcas insistem em persistir no corpo, não como linhas ou traços da idade, do tempo cronológico, mas do pensamento-memória que, ao se repetir, cria um outro na escrita como escultura encarnada que tece a história de uma vida. As lembranças da infância atualizadas na memória, no movimento da escola, na intensidade da vida escolar marcam e deixam marcas que acompanham os sujeitos por toda vida: as amizades, as brincadeiras, as aulas, as provas, as professoras, o recreio, os apelidos e as festas são movimentos de intensidade e repouso, movimentos descontínuos, infinitos, como no plano de imanência, que possibilitam um voo no pensamento.

Movimentos que atravessam o vivido como uma experiência (Larrosa, 2004a) que nos passa e nos acontece, e nos toca. Ao passar, acontecer e tocar, deslocam o sujeito da condição de idade cronologia para a condição de professor na infância, na exposição, na experiência. Experiência não da ordem da maturidade da idade, mas experiência da ordem do encontro com o inesperado e, como sujeito encarnado, afeta-se e produz afetos, inscreve e deixa vestígio por onde passa.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larrosa, 2004a, p. 162).

Como traz Larrosa (2004b), as experiências das crianças são como um outro, cuja presença é enigmática. São como seres estranhos dos quais nada se sabe, mas acreditamos que sabemos, mas só podemos saber se formos ao seu encontro, fabulando com elas nos movimentos das brincadeiras para entrar em um devir-criança que não tem a pretensão de explicar a criança, mas de viver em experiência com ela, na exposição...

Imagens-narrativas que atravessam a escola como potência de vida

Tem pessoas que a gente
Não esquece, nem se esquecer
O primeiro namorado
Uma estrela da TV
Personagens do meu livro
De memórias
Que um dia rasguei
Do meu cartaz
Entre todas as novelas
E romances
De você me lembro mais...
(Minha vida - Rita Lee)

A imagem-representação da escola que me constitui como aluna e professora ecoa no meu pensamento-memória: Maria Mattos, meu segundo lar, jamais me esquecerei de ti na vida...⁵. Uma escola de tradição católica, dirigida por Freiras Carmelitas. A rigidez na organização, nos horários, no uniforme, nas aulas de religião não cessa de se atualizar em meu pensamento-memória quando, no encontro com as crianças, se repetem de outra forma, com outros encontros, porque não são os mesmos. Encontros alegres que potencializam o ser professora, ser pedagoga, ser pesquisadora da infância e, por que não dizer, ser criança no encontro com outras crianças.

Para Espinosa (2009), os afetos e as paixões de alegria e tristeza ajudam a compreender os encontros que aumentam ou diminuem nossa potência de agir e pensar. Como afirma o autor, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar da nossa mente” (p. 106). Alegria corresponde aos afetos que conduzem a mente a uma perfeição maior, potencializando a vida, enquanto a tristeza a conduz a uma perfeição menor, produzindo dor e melancolia. Os encontros alegres vividos na escola marcam o corpo como impressões de uma experiência que potencializa uma vida bonita e movimenta o pensamento, quase como uma convocação que nos desloca de um lugar fixo no pensamento para um lugar de experiência, atualizando-se em narrativas e escritas da vida.

Os encontros alegres de uma infância da/na/com a escola em que estudei aparecem como pensamento-memória e se atualizam em narrativas ao falar e escrever. As lembranças, os cheiros, os sabores da escola que me constituíram e me constituem professora-pesquisadora aparecem como uma permanente busca por tentar fabular o que acontece hoje na relação com a escola e com as crianças, como cenas que não saem da memória, como se estivéssemos presos às escolas, como nos lembra Ferraço (2003, p. 158):

Cenas que não saem da memória e marcam a *vida de professor*. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por *professores/professoras*. Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. A escola pública é o nosso ‘lugar’. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse ‘lugar’ chamado escola.

Acreditamos que a infância nos constitui, que a escola constitui nossa infância, e que existe uma tal infância-escola que nos acompanha pela vida afora sempre nos atualizando e nos lançando para outros movimentos. Movimentos que nos forçam a pensar, que colocam o pensamento em movimento, como nos fala Deleuze (2003), “Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá’ que pensar” (p.89). Esse movimento da escola “dá que pensar”, força a pensar, violenta o pensamento como “[...] impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar” (p. 89).

Do ponto de vista da teoria dos signos, Deleuze (2003) apresenta quatro domínios que se organizam e se cruzam. São eles: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signo da arte. Este último, que pela sua estética contempla

⁵ Música referência do Colégio Maria Mattos na cidade de Anchieta - ES.

todos os outros. Segundo o mesmo autor, o signo é o objeto do encontro e é ele que exerce sobre nós a violência do pensamento.

Os signos sensíveis nos forçam a procurar a verdade, mas mobilizam uma memória involuntária (ou uma imaginação involuntária nascida do desejo). Finalmente, os signos da arte nos forçam a pensar: eles mobilizam o pensamento puro como faculdade das essências. Eles desencadeiam no pensamento o que menos depende de sua boa vontade: o próprio ato de pensar (Deleuze, 2003, p. 81).

Os signos sensíveis são da ordem do desejo, desejo que desencadeia pensamentos que, como marcas da memória, se atualizam no vivido, na constituição de quem somos e naquilo que nos constituiu como professor ou pesquisador da infância. Impossível falar na escola onde vivemos o ser criança, onde vivemos a infância de um tempo outro e da escola em que atuamos como professor ou pesquisador, sem nos confundirmos, sem nos atualizarmos com as professoras e as crianças. Acho que não somos os mesmos, mas também não somos outros, somos esses tantos outros que nos constituem, como nos coloca Ferraço (2003).

Assim, em nossos estudos 'com' os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas, nós somos também esses outros e outros 'outros' (Ferraço, 2003, p. 160).

Sou essas crianças que me acompanharam na infância e as crianças que me acompanham na escola; sou também as professoras que tive e as que tenho; sou um pouco dos amigos e amigas que fiz, e que estão comigo até hoje, e daqueles que da escola de hoje me acolheram e eu os acolhi; sou, talvez, um pouco da disciplina rígida da escola que tive, acompanhada pelo desejo de burlar sempre e da liberdade das crianças com as quais convivo. Esses encontros, essas idas e vindas do pensamento, confundindo-me e produzindo-me infinitamente só permitem afirmar que a experiência da infância me acompanha por toda a vida.

Como nos traz Espinoza (2009), os bons encontros aumentam nossa potência de agir. São as paixões alegres que nos movem e nos convocam a pensar e mover o pensamento. Com e através desses bons encontros, foi possível esse movimento de uma vida, como os bons ventos que sopram a favor. *Os bons encontros na minha infância, na escola em que estudei, nas escolas em que trabalhei, nos encontros de formação, encontros na universidade fizeram a criança que fui e que me acompanha na constituição de uma professora-pesquisadora.*

Pensando com Larrosa (2004b), a infância não nos abandona, somos tomados pelas mãos dos outros durante a infância. A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. A infância é um outro: aquilo que está sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em nossas instituições.

A infância que atravessa o corpo no tempo, porque o corpo não é mais o de criança; é um corpo adulto atravessado pela experiência da infância. Um corpo que tenta recuperar a infância no ato de escrever, sem a pretensão de fazer uma autobiografia, mas de se abrir para a novidade, ir ao encontro da infância no mundo e se arriscar no *desbotar da vida* para sentir o que mais nos afetou e ver o que ficou desse encontro, das redes que nos constituíram. Parafrestando Kohan (2021), no lugar de uma escrita sobre a infância, potencializar uma infância da escrita.

O que pode o encontro com as crianças? Nesse encontro com as crianças compartilhamos experiências que são atravessadas pela possibilidade de invenção de si e do mundo, inventar brincadeiras, inventar histórias, inventar cenários também é possível no movimento de fabulação com as crianças. Sexta-feira, dia de ir de fantasia para a escola, brincar. As brincadeiras das crianças não estão localizadas em um espaço-tempo determinado, muito menos personificadas na figura da criança como idade cronológica, mas na possibilidade de fabular com as crianças, entrar em devir com elas. E aí, não é mais o Nathan, é o Homem-Aranha; não é mais o Jonathan, é o Batman; não é mais a Aline, é a Chapeuzinho Vermelho; não é mais o Renan, é o Lobo Mau:

- _ Eu sou o Homem-Aranha. (Nathan⁶)
 - _ E eu sou o Batman. (Jonathan)
 - _ De que vocês estão brincando? (Pesquisadora)
 - _ De super-homem, não tá vendo. (Nathan)
 - _ Posso brincar? (Pesquisadora)
 - _ Não. Você não tem fantasia. (Jonathan)
 - _ Como assim? (Pesquisadora)
 - _ Tem que ter fantasia. (Nathan)
 - _ Você é grande. (Carolina)
 - _ Ah tá. (Pesquisadora)
 - _ Mas, se quiser, pode ser a mãe da Chapeuzinho Vermelho. (Natalia)
 - _ E quem é a Chapeuzinho Vermelho? (Pesquisadora)
 - _ É a Aline, ela tá de capa vermelha. (Natalia)
 - _ Eu sou o Lobo Mau. (Renan)
 - _ Deixa ele ser o Lobo Mau. (Natalia)
 - _ Aaaaaaaa! Vou pegar vocês. (Grita Renan e todos saem correndo)
- (Conversas com as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil).

A partir da ideia de fabulação em Deleuze (1997), perguntamos: que efeitos são produzidos com a fabulação com as crianças? A infância traz essa potencialidade da vida na fabulação, porque a criança contagia e tem a possibilidade de viver sempre nessa condição. Viver na condição de criança seria viver na condição de experiência. Viver na condição de experiência não está localizado em uma dada infância, no passado e nem na perspectiva de um futuro, mas atualizado hoje, no encontro com infância das crianças na escola.

Imagens-narrativas e (des)continuidade da infância

Desenhos que a vida vai fazendo
 Desbotam alguns, uns ficam iguais
 Entre corações que tenho tatuados
 De você me lembro mais
 De você, não esqueço jamais...
 (Minha vida - Rita Lee)

“A infância de um contínuo nascer” (Kohan, 2003, p. 252) seria a possibilidade de estar sempre em estado de criança, a possibilidade de experimentar, no sentido da experiência que Larrosa (2004) nos fala, de se arriscar, de se expor ao acontecimento.

⁶ Os nomes das crianças são fictícios.

Ao narrar minha experiência como professora e pesquisadora no campo da educação, fui ao encontro das crianças para produzir novos sentidos de vida. E esses encontros vêm acontecendo como o vento, como os bons ventos, assim como os bons encontros, movendo o pensamento e me lançando ao desafio de pensar a infância e a criança como redes que tecem os cotidianos escolares.

Nos encontros com as crianças, foi possível perceber as afecções e as sensações quando, em conversa, falam da escola como espaço potente, sinalizam o brincar como possibilidade de vida e nos mostram que existe uma vida cheia de intensidades. Há vontade de viver a infância (Larrosa, 2004b) nas brincadeiras, na fabulação de uma infância inventiva. Essa infância inventiva é reivindicada pelas crianças na escola, é desejada pelas crianças em uma repetição insistente no movimento de fabulação. Fabulação a partir de uma brincadeira, de uma história, de uma música. Fabulação sempre na relação das crianças com outro que possibilita a invenção de um povo por vir.

- _ Então, gostaram da história? (Pesquisadora)
- _ Gostamos. (Coro)
- _ Será que existe uma história sem fim? (Pesquisadora)
- _ Uma história sem fim é uma história infinita. Que não acaba nunca. (Samuel)
- _ Nossa, precisa de muito papel para escrever. (Camila)
- _ Acho que o braço vai doer de tanto escrever. (Roney)
- _ Mas se cada um escrever um pouquinho não dói muito. (Camila)
- _ Só que o livro vai ficar muito grande, não vai acabar nunca, por que é sem fim. (João)
- _ Gente, não existe história sem fim. (Jonathan)
- _ Existe sim! (Bruna)

(Conversas com as crianças do 1º ano do ensino fundamental)

Uma história contada⁷ possibilitou que as crianças falassem de suas impressões e dos sentidos que atribuem às palavras, às coisas e às ações que, de certa forma, constituem um modo de ser criança, de viver a infância, mostrado, em conversa com as crianças, que é possível a constituição de uma realidade inventada por elas na experiência. Dialogando com as crianças, foi possível pensar, de acordo com Larrosa (2004b, p. 193) sobre o que a ação pedagógica faz com elas:

Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num ‘fazer’ o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação não seria outra coisa senão a realização do possível.

Mas o que seria essa realização do possível? Podemos dizer, com Larrosa (2004b), que a realização do possível seria problematizar a infância a partir de nossas práticas, de nossos saberes-fazer como professores, como pseudoespecialistas da infância, mas, ao explicarmos, ao falarmos dela, criamos aquilo que nossos saberes e fazeres podem objetivar e dominar. Então, produzimos um modo de ser das crianças, ou um modo como as crianças devem ser em nome daquilo que acreditamos ser bom para elas. Ou seja, idealizamos uma infância possível de ser dominada, caracterizada e explicada.

Porém, a infância vai além dessa tentativa de captura; ela escapa às nossas explicações, passando de uma relação que vai do possível, no sentido que a Pedagogia tenta capturar, para o impossível, a forma como a infância escapa a qualquer tentativa de captura. Como pensa Larrosa (2004b): “Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena

⁷ História infantil “Uma história sem fim” da escritora Bia Bedran.

do que não sabemos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada um traz consigo” (p. 196).

Conforme Larrosa (2004b), falamos da impossibilidade da infância que, associada ao desejo de experiência, faz mais leve ou mais doce, e nunca mais fácil, pensar na infância. Dessa forma, a realidade colocada está “[...] cada vez mais difícil de ser vivida, porque tudo o que existe, ou que nos dizem que existe, foi objetivado, ordenado, categorizado e determinado, quer dizer que, foi desperdiçado como real” (p.187).

Então, o que seria a infância como experiência? Ou a experiência da infância no encontro com as crianças, encontro com uma infância? Problemática Larrosa (2004b, p. 197):

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: ‘[...] nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta’.

Só no encontro com as crianças podemos saber sobre elas, podemos falar delas, falar com elas. A infância é a impossibilidade de captura e a possibilidade do encontro. Não podemos falar da infância, mas com a infância, com as crianças. Por isso, quando, em conversa com as crianças, a fabulação acontece, nesse movimento podemos, de certa forma, viver a (des)continuidade da infância em nós, entendendo que não é algo da ordem da continuidade, da linearidade, de etapas ou fase de desenvolvimento, mas aquilo que está presente no encontro, na experiência com as crianças.

No encontro com uma infância e na experiência de uma escrita de si, foi possível pensar na (des)continuidade da infância atualizada na criança que fui, nas experiências que vivi e vivo, nos afectos e perceptos (Deleuze, 1992) de uma vida dedicada à educação e à infância. Essa (des)continuidade nos atravessa e nos move nos fazeres-saberes da escola e da experiência da escrita e nos faz nascer de novo. Nascer de novo seria,

[...] a possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecimento (Kohan, 2003, p. 252).

O que uma infância atravessa? O que atravessa uma infância? A infância, como lugar de experiência, como possibilidade de encantamento, de descoberta, da novidade, é a vida pulsante que na intensidade escapa a qualquer captura, como nos fala Larrosa (2004b). No *espaçotempo* da escola, vivemos esse movimento da (des)continuidade da infância. A (des)continuidade seria o encontro com as crianças que nos movem no fluxo contínuo e nos forçam a entrar em devir, a fabular com elas nas brincadeiras, nas danças e nos deslizos. A (des)continuidade seria, ainda, pensar o que potencializa esse movimento como experiência em uma vida adulta que nos remete à ideia da infância como condição de existência.

Por mais que tentemos localizar, personificar ou codificar a infância, alguma coisa nos escapa, como se não pudéssemos localizá-la no tempo, que interroga as lógicas instituídas e instaura outra política de pensamento, não da verdade, mas de uma política de abertura que escute mais do que fale, que pergunte mais que responda e que coloque em xeque uma Pedagogia que fixa lugares e determina saberes. Juntamente com Kohan (2007, p. 53), perguntamos: o que torna possível uma educação? O que torna possível uma infância?

Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Nada no pensamento pode negar, de direito, a possibilidade da educação. Ao contrário, nós nos perguntamos insistentemente pelas condições que tornam a educação possível.

O que torna possível uma educação? O que torna possível uma infância? A possibilidade do encontro com as crianças, com uma infância, um encontro que incomoda e gera desconforto no que está dado, um encontro que inquieta, que cria polêmicas e desacordo. Um encontro que nos tira da zona de conforto e abre brechas, fissuras para experiência com as crianças. Então, nosso convite é encontrar a criança dentro de nós, essa criança que nos ajuda a pensar *com* as crianças. Pensar com as crianças nos abre para a possibilidade da experiência que acontece no encontro *entre*, como nos traz Kohan (2007, p. 98),

Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo *aión*, e não somente de *chrónos*.

Imagens-narrativas do encontro com as crianças

Então, de qual infância estamos falando no encontro com as crianças? Primeiro, é preciso desconstruir a imagem de infância associada à primeira idade, a estágios ou fases de desenvolvimento e à etapa de vida. Infância vem do latim “*in-fans*”, que significa ausência da fala. Assim, diante desse termo significado, podemos construir uma imagem de infância associada a incapazes, deficientes, não habilitados, acreditando que aquele que não fala é excluído socialmente, já que infância é a ausência da linguagem. Pensando assim, esquece-se de que a capacidade de falar passa pela infância, e só as crianças, e não os adultos, aprendem a linguagem. A infância, assim, pode ser pensada como condição e experiência.

Infantes são todos sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e a ser falados. Mais uma vez, não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière, Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que ‘há que pensar’. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. ‘Nossa’ história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (Kohan, 2007, p. 246-247).

Infância, para Kohan (2007), é condição da experiência. Experiência e infância não antecedem a linguagem, mas são suas condições originárias, que fundam. Sem a experiência da infância somos repetição do mesmo, lei invariante, normalidade imodificável. Com a infância podemos ser uma historicidade que se interroga e reconhece.

A possibilidade de interrogar-se e reconhecer-se na escrita passa pela infância. Uma tarefa importante no momento da escrita deste texto, foi “[...] recuperar a infância no ato de escrever, e isso significou afirmar a experiência, a novidade, a diferença, o não determinado, o não previsto e imprevisível, o impensado e o impensável na escrita” (Kohan, 2007, p. 87). Ir ao encontro da infância em si, ir ao encontro da infância no mundo, isso significa inventar o mundo e encontrar o que o mundo tem de novo, a novidade do encontro,

No encontro que se constituiu uma professora-pesquisadora, no encontro com uma infância, na experiência com as crianças, no movimento do vento que inventa, cria, brinca sem rumo certo, sem direção ou duração preestabelecidas. O vento nos ajuda a entrar em devir, o devir criança, o devir professora, o devir pesquisadora. Na história “Cabeça de vento” (Bedran, 2003), o devir-vento se coloca. Não é o vento e o menino, mas a experiência entre os dois, o que se passa na relação “entre”. O menino adora o vento. Ser cabeça de vento para ele é um elogio: “O vento faz rodar o moinho de sal, seca as roupas do varal, e eu sinto aqui o meu coração que o vento traz com ele alguma surpresa, algum mistério, alguma mudança. É isso mesmo! Vento é movimento!” (p. 24).

A infância como vento... A escrita como vento está entre: entre a calmaria e o furacão. O vento nunca para de estar em movimento, ou seja, ele é o próprio movimento, ora mais lento, ora mais forte, às vezes avassalador e outras vezes apenas uma brisa. O vento não se deixa aprisionar; escapa o tempo todo, não se fixa em um território, por isso é desterritorialização. O vento faz delirar e, como delírio, ele sai do eixo, escapa ao controle.

- _ Professora, o que é encasquetar? (Bruna)
- _ O que vocês acham que é encasquetar? (Pesquisadora)
- _ Você não sabe? É pensar. (Jonathan)
- _ É quando você não sabe o que é alguma coisa. (Carolina)
- _ O que mais podemos pensar sobre a palavra encasquetar? (Pesquisadora)
- _ O menino não prestava atenção em nada que a mãe falava. (Natalia).
- _ Aqui, na sala, tem gente assim, que não presta atenção no que a tia diz. (Jonathan)
- _ É cabeça de vento. (Nathan)

Riso

(Conversas com as crianças)

Não existe uma forma determinada de encontro com as crianças, de viver uma infância, pois isso só é possível na experiência do encontro, e esse encontro deixa marcas diferentes no ser professor e ser pesquisador dependendo de como essas marcas da memória violentam o pensamento e provocam uma dupla captura que nos deslocam, de um lugar predeterminado do que é ser professor ou pesquisador para um lugar da experiência, do acontecimento, que é o lugar do inesperado, do imprevisível e do vivido. Aqui está o convite para viver essa experiência da exposição com uma infância potencializada no encontro com as crianças.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2011). Sobre novos e velhos artefatos curriculares: Suas relações com docentes, discentes e muitos outros. En C. E. Ferraço (Org.), *Currículo e educação básica: Por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rovelle.
- Bedran, B. (2003). *Cabeça de vento*. Nova Fronteira.
- Bedran, B. (2011). *Uma história sem fim*. Nova Fronteira.
- Bogue, R. (2011). Por uma teoria deleuziana da fabulação. En A. C. Amorim, D. Marques & S. O. Dias (Orgs.), *Conexões: Deleuze, vida, fabulação e....* De Petrus.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano: Vol. 1. Artes de fazer*. Vozes.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Editora 34.
- Deleuze, G. (1995). A imanência: Uma vida... *Philosophie*, 48, 3–7.
- Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. Editora 34.
- Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos* (2.^a ed., A. C. Piquet & R. Machado, Trans.). Forense Universitária.
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição* (2.^a ed., L. Orlandi & R. Machado, Trans.). Graal.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. Escuta.
- Espinosa, B. (2009). *Ética* (T. T. da Silva, Trad.). Autêntica.

- Ferraço, C. E. (2003). Eu caçador de mim. En R. L. Garcia (Org.), *Método: Pesquisa com o cotidiano*. DP&A.
- Ferraço, C. E. (Org.). (2011). *Currículo e educação básica: Por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rovelte.
- Foucault, M. (1983). A escrita de si. En M. Foucault, *O que é um autor?* Passagens.
- Foucault, M. (2006). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. En M. Foucault, *Ética, sexualidade, política*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010). *Hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.
- Gody, A. (2011). Uma escrita para um combate incerto. En A. C. Amorim, D. Marques & S. O. Dias (Orgs.), *Conexões: Deleuze, vida, fabulação e...* De Petrus.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância: Entre educação e filosofia*. Autêntica.
- Kohan, W. O. (2007). Imagens da infância. En D. Lins (Org.), *Nietzsche/Deleuze: Imagem, literatura e educação*. Forense Universitária.
- Kohan, W. O. (2021). Atrever-se a uma escrita infantil: A infância como abrigo e refúgio. *child.philo*, 17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021> (verificar DOI o URL específico del artículo)
- Larrosa, J. (2004a). *Linguagem e educação depois de Babel*. Autêntica.
- Larrosa, J. (2004b). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica.
- Rolnik, S. (1993). Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético-estético-política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, 1(2), 241–251.

Fecha de recepción: 11-9-2025

Fecha de aceptación: 27-4-2026