

## Da infância e das experiências estéticas na escola: os dizeres e fazeres das crianças como gesto de educação estética

*From childhood and aesthetic experiences at school: children's sayings and actions as a gesture of aesthetic education*

*Desde la infancia y las experiencias estéticas en la escuela: los dichos y acciones de los niños como gesto de educación estética*

Fernanda Maria Santos Albuquerque  
Universidade Federal de Pernambuco  
fernanda.m.s.albuquerque@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1852-9247>

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles  
Universidade Federal de Pernambuco  
cgislane@terra.com.br  
<https://orcid.org/0000-0003-3930-512X>

### RESUMO

As tantas condições, perspectivas e, sobretudo, dimensões das humanidades foram (a)normalizadas desde o projeto da modernidade. A formação estética e os gestos de uma educação estética interpelam a (a)normalização, em especial, na escola. Neste contexto, encontramos com crianças e professoras para cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola. Nesta escrita, em específico, trazemos alguns dos (des)encontros (im)possíveis da infância na escola. A partir de um plano comum e heterogêneo de produção de dados, composto, sobretudo, por conversas e analisado com base em uma postura analítica cartográfica, percebemos a infância irromper nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar dos desafios às experiências estéticas das crianças na escola. Com isso, consideramos que, mesmo com a pouca atenção dada aos seus dizeres e fazeres, as crianças e suas experiências estéticas fazem-nos perceber e dar importância aos gestos de uma educação estética.

**Palavras-chave:** Infância. Experiência estética. Escola. Crianças. Educação estética.

### ABSTRACT

*The many conditions, perspectives and, above all, dimensions of the humanities have been normalized since the project of modernity. Aesthetic formation and the gestures of an aesthetic education question the normalization, especially at school. In this context, we meet with children and teachers to map the (im)possible (un)meet of childhood, aesthetic experience and art at school. In this writing, in particular, we bring some of the (im)possible (un)meet of childhood at school. From a common and heterogeneous data production plan,*

*composed mainly of conversations and analyzed based on a cartographic analytical posture, we noticed childhood breaking out in the early years of Elementary School, despite the challenges to the aesthetic experiences of children at school. With that, we consider that, even with the little attention given to their sayings and actions, children and their aesthetic experiences make us perceive and give importance to the gestures of an aesthetic education.*

**Keywords:** *Childhood. Aesthetic experience. School. Children. Aesthetic Education.*

## RESUMEN

*Las múltiples condiciones, perspectivas y, sobre todo, dimensiones de las humanidades se han normalizado desde el proyecto de modernidad. La formación estética y los gestos de una educación estética cuestionan la normalización, especialmente en la escuela. En este contexto, nos reunimos con niños y profesores para mapear los (im)posibles encuentros de la infancia, la experiencia estética y el arte en la escuela. En este escrito, en particular, traemos algunos de los (im)posibles (des)encuentros de la infancia en la escuela. A partir de un plan común y heterogéneo de producción de datos, compuesto principalmente por conversaciones y analizado a partir de una postura analítica cartográfica, notamos el estallido de la infancia en los primeros años de la escuela primaria, a pesar de los desafíos a las experiencias estéticas de los niños en la escuela. Con eso, consideramos que, aún con la poca atención que se le da a sus dichos y acciones, los niños y sus vivencias estéticas nos hacen percibir y dar importancia a los gestos de una educación estética.*

**Palabras clave:** *Infancia. Experiencia estética. Colegio. Niños. Educación estética.*

## Introdução

As tantas condições, perspectivas e, sobretudo, dimensões das humanidades foram (a)normalizadas desde o projeto da modernidade. Majoritiedades várias foram constituídas e naturalizadas. A formação técnica foi sobreposta à formação estética, o experimento sobre a experiência, o tempo crónos e sua linearidade sobre os demais tempos e suas oportunidades e intensidades, a adultez sobre a infância e uma educação instrutiva sobre gestos de uma educação estética.

No entanto, mesmo por baixo, as tantas condições, perspectivas e dimensões das humanidades minoritárias deslizam, transbordam, traçam linhas de fuga e tornam-se o próprio caminho, como a grama, em devir (DELEUZE; PARNET, 1998). A formação estética, a experiência, os tempos aión e kairós, a infância e os gestos de uma educação estética irrompem em meio às majoritiedades constituídas e interpelam a sua naturalização, interpelam a norma.

Neste contexto, encontramos com 41 (quarenta e uma) crianças e 06 (seis) professoras para cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência

estética e da arte na escola<sup>1</sup>. A cartografia aconteceu nos 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, *ondequando* “normalmente” não há mais tanto *espaçotempo* para a infância, a pressa ultrapassa o presente e as disciplinas de peso soterram as demais disciplinas.

Nesta escrita, em específico, trazemos alguns dos (des)encontros (im)possíveis da infância na escola. A partir das experiências estéticas, sobretudo, das crianças na escola, de seus dizeres e fazeres, buscamos perceber e dar importância aos gestos de uma educação estética, explorar essa abertura para existências mínimas em uma experimentação criadora (LAPOUJADE, 2017).

A partir de um plano comum e heterogêneo de produção de dados (PASSOS *et al.*, 2016), composto por conversas, observação, diário de campo, correspondência por cartas, mais conversas, escolha de nomes fictícios (tanto pelas professoras, que optaram por nomes de flores, quanto pelas crianças, que mesclaram todas as formas de vida possíveis), construção de mapas e de uma instalação.

Os dados produzidos a partir dos instrumentos citados acima foram analisados com base em uma postura analítica cartográfica, que questiona a naturalidade dos objetos, dos sujeitos, dos saberes e do próprio processo de pesquisa (PASSOS *et al.*, 2016, p. 180). Sendo assim, não houve separação entre a análise e as demais fases da pesquisa. A análise em cartografia é processual e inerente a todos os procedimentos de pesquisa (PASSOS *et al.*, 2016, p. 199).

Dessa forma, percebemos a infância irromper nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dizia Skliar (2012, p. 70), como uma sonda cometa fugaz cujo brilho se perde no limiar da fala subsequente, como algo inimaginável que só pode mencionar o rastro de seu rastro em nós. Percebemos a escola, os gestos de uma educação estética e a existência serem expandidas.

Abordamos essas irrupções e expansões, bem como os desafios na escola ao tratar dos dizeres e fazeres das crianças em torno da escola, considerando a importância da abertura da escola para a infância, da escola da infância, quem sabe, e, talvez, da infância da escola. Pensamos na possibilidade de perceber e dar importância a estas irrupções de experimentações criadoras na escola, nas possibilidades da infância na/da escola, sopesando a suspensão de uma formação técnica e o abandono do título docente de “senhor das ações” na escola.

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

Por fim, refletimos que mesmo com a pouca atenção dada aos seus dizeres e fazeres, as crianças e suas experiências estéticas fazem-nos perceber e dar importância aos gestos de uma educação estética, provocam aberturas para existências mínimas na escola.

## Dizeres e fazeres das crianças em torno da escola

Como a grama, de difícil percepção entre altas densidades de árvores, a infância parece imperceptível em meio às tantas habilidades esperadas das crianças durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, a ponto das crianças parecerem não caberem, junto às tantas habilidades, na escola. Neste sentido, consideramos os desafios da infância durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, a sobreposição das crianças e de suas experiências estéticas por uma formação humana pautada, sobretudo, na aquisição de habilidades na escola.

Esta sobreposição se dá aliada à sobreposição do tempo cronológico sobre os tempos de oportunidades e de intensidades. Conforme aponta Kohan (2004), podemos ampliar os horizontes da temporalidade ao pensar os tempos *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. O tempo *Chrónos* está ligado à quantificação, ao relógio, à ordem passado, presente e futuro. Enquanto o tempo *Kairós* diz respeito a momentos específicos, a oportunidades. Já o tempo *Aión* está relacionado à intensidade da vida.

A sobreposição do tempo *Chrónos* sobre os tempos *Kairós* e *Aión* tem suas consequências. Conforme Skliar aponta (2019, p. 70),

Nada, na atualidade das instituições educacionais parece mostrar que se vêm intervindo em termos das intensidades do tempo pedagógico. Muito pelo contrário, tudo continua preso à voracidade, à urgência, à celeridade. E já sabemos que, diante da pressa como imperativo de uma época, sempre caem derrotados os mesmos: aqueles e aquelas cuja diferença implica outra relação com o tempo, outra identificação com o tempo, outra existência dentro do tempo.

Habitadas pela infância, as crianças relacionam-se com as oportunidades e, principalmente, com as intensidades do tempo e não com sua sequência linear. Tais impasses *espaçotemporais* distanciam a infância da escola e isto foi ratificado pelas crianças, quando conversamos sobre a propriedade da escola. Na conversa, as crianças não se reconheceram como “donas” da escola, como responsáveis por ela. Para elas, a escola pertence a

- A diretora!* Disse a Ovelha e concordou o Rápido.
- A coordenadora.* Diferiu a Sombra.
- Da diretora.* Julgou a Cachoeira.
- Não! É do Prefeito.* Contrariaram o Cachorro e o Mar.
- (...) É o prefeito.* Confirmou o Cachorro.
- Da diretora. Do prefeito.* Dizem enfaticamente o Gato-aranha, a Cobra, o Leão, o Beija-flor e a Gata.
- Samuel.* Disse o Sabiá confiando a escola a seu amigo imaginário.
- DIRETORA!* Considerou veemente o Gelo – consideração compartilhada pela Raiz e pela Onça Pintada.
- A diretora!* Concluiu o Papagaio.

Não obstante, mas em mistério e frente a qualquer lógica binária, a infância ainda irrompe dentre os anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao fazer isto, para além de resultado de condições sociais, ela desponta como “condição da experiência” (KOHAN, 2007). As crianças e suas experiências estéticas (r)existem no *espaçotempo* escolar apesar dos desafios que parecem imobilizá-las.

As crianças movem a escola, tiram dela as naturalidades, suspendem as suas normas e, assim, desfrutam dela. Paradoxalmente, embora digam que a escola não lhes pertence, as crianças dizem que a escola é para elas. Conforme as mesmas, a escola é:

- Pras crianças, pra estudar!* Respondeu o Pássaro.
- Me dá outra massinha aí?* Interferia o Mar.
- Para as crianças.* Disse a Onça Pintada.
- Pra nós!* Reconheceu o Gato-aranha e, em seguida, demais participantes da conversa.
- Estudar! Crianças!* Disse o Leão Dourado.
- As professoras.* Disse o Gelo.
- As professoras, as crianças e os adultos... pra ficar tudo feliz!* Refletiu a Raiz.
- Pra diretora...* Disse a Sombra.
- Pra ensinar as crianças a ler!* Ponderou o Rápido.
- Pra gente aprender a ler e estudar... pras crianças, pras professoras...* foi dizendo a Ovelha.
- Pra nós fazer leitura, pra nós ajudar a professora... pra todo mundo!* Encerrou a Mãe Natureza.

As crianças desfrutam da escola com a gestão e as professoras, elas desfrutam da escola com todo o mundo por fim, conforme aponta a Mãe Natureza encerrando a nossa conversa naquele momento. Elas provocam uma experimentação criadora na escola e no mundo na medida em que provocam uma abertura entre a posse e o desfrute. Com isso, podemos pensar que, como o mundo, a escola parece não vir sendo das crianças, embora

possa vir sendo para elas, podemos perceber e dar importância às irrupções dessas experimentações criadoras na escola.

Das irrupções expressas para denotar o desfrute da escola pelas crianças, destacamos a leitura. E, embora mantenhamos certa “distância crítica” de modos técnicos de ensinar e ensinar a ler, reconhecemos que a escola é *espaçotempo* para ler – ao que Skliar (2019) acrescenta: escutar, olhar, escrever, pensar, brincar, narrar, estudar.

Consideramos que “Ler é um gesto que apenas supõe, quisera a duras penas, ressuscitar os vivos” (SKLIAR, 2010, p. 25). Ler tem a ver com experiências estéticas, com fazer sabermos-nos vivos; com existências mínimas; com infância. Para Skliar (2019, p. 134),

A infância é leitura, sim, sempre quando existe a oportunidade de uma solidão sem testemunhas, uma solidão como refúgio, talvez como virtude, e que os adultos ao redor não se espantem com esse corpo aparentemente sozinho que, na realidade, não faz outra coisa que tornar maior e mais profundo o mundo.

Por não saber/poder ver, o que primeiro percebemos, conforme Skliar (2019), é a solidão. Mas, com disposição e exposição, percebemos um refúgio e uma virtude na leitura na escola. Isso é o que parece acontecer também ao conversar, conversar com os vivos ressuscitados, talvez. Como vivos ressuscitados em nossas conversas com as crianças, antes mesmo da leitura, percebemos, à primeira vista, alguns (não) momentos de desfrute da escola pelas crianças.

Os (não) momentos abaixo referem-se às conversas sobre dias em que aconteceram muitas coisas de criança na escola:

-*Nenhum!* Disparou o Robin Hood Gamer.  
-*Nenhum!* Ratificou o Robin Hood Gamer.

O “não” entre parênteses faz jus à inexistência, à primeira vista, de momentos e coisas de criança na escola. No entanto, com disposição e exposição aos dizeres e fazeres das crianças, algo mais foi perceptível, como...

-*Às vezes..., quando chega, ela (a professora) sai a gente da nossa banca, sai de lado e bota a gente pra dançar!* Contou a Gata.  
-*É um tal de ploc, ploplocplocploc... cantamos.*  
-*Foi! O dia das cartas também!* Lembrou o Macaco.

- Oxe, vocês só brincam de cartas!* Destacou o Papagaio.
- Eu tenho muita em casa.* Explicou o Cavalo.
- Agora tia diz que não é pra brincar, mas eles brincam!* Delatou o Papagaio.
- Bingo! Bingo!* Disse o Bulbassau.

Estes refúgios ocorreram no *espaçotempo* da sala de aula, tanto com consentimento docente, como sem... uma virtude. O que parece importar para as crianças é “estar juntos”, “fazer coisas juntos” – “o que não supõe as mesmas ações nem uma identidade ou consenso entre pontos de vista, nem equivalência em seus efeitos pedagógicos” (SKLIAR, 2019, p. 52), bem como não supõe a sala de aula como única possibilidade de estar e fazer coisas juntos. Como constatou a Sombra...

- Aqui (na escola) é muito grande!*
- Mas só que a Ovelha, com as turmas dela, só vive correndo!* Denunciou a Mãe Natureza.
- É, mas, a Mãe Natureza, ela corre às vezes também.* Retrucou a Ovelha.
- (...) *Tem vez que leva um baque, se arranha... mas levar baque é de criança.* Apontou o Rápido.

A escola é grande, isso percebemos à primeira vista. Mas o que a Sombra e as outras crianças mostram-nos é que a escola é muito grande. Parafraseando Skliar (2019), com a leitura e com o desejo de estar juntos, elas tornam maior e mais profunda a escola. De tão grande que as crianças tornam a escola, elas levam-nos a perceber suas experiências estéticas fora da sala aula. Nesta direção, o Beija-flor lembrou:

- E naquele dia que veio os palhaços pra cá?!*
- Foi... apresentação...* dizia o Papagaio.
- Eu participei dessa apresentação tia! Ele pegava o apito pra eu apitar, depois jogava pra ele, a mulher não conseguiu pegar não! Olha tia, teve uma vez que eu fui apitar, eu fiz... eu ia apitar e fique rindo! Aí eu fiz auiruuu...* Contou o Gato-aranha, fazendo-nos sorrir.

Um espetáculo de circo na escola tirou as crianças das salas de aula, levando-as a desfrutar de *espaçotempos* outros da imensidão escolar. A escola tornou-se palco de gestos de uma educação estética ao cessar as aulas em sala e juntar todas as crianças no pátio para um espetáculo circense – algo semelhante às comemorações escolares.

As comemorações de datas festivas na escola também foram destacadas pelas crianças na imensidão do *espaçotempo*:

- Eu me lembro, pera aí... nas festas, nas festas!* Lembrou o Leão Dourado.
- Eu gosto quando tem festa.* Ratificou o Rápido.
- A Páscoa!* Acrescentou a Sombra, pois, segundo a mesma, teve muito ovo de presente.
- No dia da festa das crianças! Nós brincamos de pega-pega, nós brincamos de pega-congelou! A gente viu o palhaço!* Contou o Passarinho.
- Foi no dia das crianças!* Contou o Macaco.
- Sim! O dia das crianças!* Disseram o Gelo, a Raiz e a Onça Pintada.
- Eu não vim não!* Lamentou o Papagaio.
- Foi tão legal, conversar, brincar! Fazer brincadeira no dia das crianças! Dia das professoras, fazer a festa pras professoras.* Acrescentou a Raiz.
- O São João!* Acrescentou o Macaco.
- A festinha das crianças!* Retomou a Gata.
- Foi muito legal!* Concordou a Cobra.
- Eu baguncei... levei carão! Corri, brinquei.* Contou feliz o Gato-aranha.
- A gente ganhou um copinho e um negócio pra pintar! ...chegou um palhaço lá!* Contava a Gata.

Os acontecimentos fora da sala aula destacados pelas crianças parecem radicalizar as possibilidades de estar e fazer coisas juntos. Parece mesmo tratar-se de estar entre vários, estar entre diferentes, “contiguidade entre corpos – ou seja, o atrito, a fricção, a carícia, o toque etc. – cujo limite é duplo” (SKLIAR, 2019, p. 53). Parece tratar-se da amizade como gestos de uma educação estética, como

a manifestação extrema do estar-junto que não admite cognição nem autoritarismo; uma relação essencial onde o gesto de conhecer não é apenas uma opção entre várias, senão a própria vontade de renunciar ao conhecer, de declinar de interpretar, traduzir ou explicar; uma relação, então, em que a voz de um e de outro se escutam mutuamente (SKLIAR, 2019, p. 54).

A amizade parece juntar-se à leitura e ao estar junto por meio das crianças e da infância dentro ou fora da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, estas irrupções de desfrute da escola pelas crianças, estas experimentações criadoras na escola parecem esbarrar nos *espaçostempos* de uma educação instrutiva, adultocêntrica, cronológica, sem espaço para a experiência.



As crianças fazem-nos perceber e lamentar estes desafios em suas experiências estéticas:

*-No 2º Ano, a gente fazia umas festas, só uma brincadeira, O Gato Galáctico e o Mar traziam copos, refrigerante, a gente se unia, se divertia, comprava o bolo, essas coisas, uma festa... a gente comprava os bolinhos, Clarinha dava uns bolinhos. A gente fazia o bolo de pipoca, de biscoito. A gente inventava. E o bolinho do Bob Esponja, a gente também fazia. Levava faca de brinquedo e a gente criava ali, aí a gente brincava, comprava pirulito, chiclete e a gente ia brincando, quando terminasse o recreio, todo mundo poderia atacar. Começou a contar o Sabiá.*

*-Vai chorar o Sabiá. Zombou o Lobo Alfa.*

*- (No 3º Ano) não fez porquê... não por isso, porque a gente já tá acabando o 3º Ano, já tá indo pro 4º. Então a gente só vai fazer festa... porque a gente já comprou o bingo, né? A senhora viu. Então a gente vai deixar pra fazer no 4º Ano. Porque amanhã eu tenho uma apresentação pra fazer com as meninas, que é do halloween e dia 30 não tem aula, aí não vai dá. Dia 03 também não pode, porque é as provas... e como vai ter a festa do final do ano, não vai dá.*

*-Já é grande demais. Insistiu o Lobo Alfa.*

E o Céu continuou a narrativa:

*-Eu me lembro de todas as meninas no 2º Ano. A gente se juntou, aí cada uma comprava uma coisa. Aí O Sabiá ficou com a pastilha não foi?*

*-Oh tia, é porque é assim: no 2º Ano a gente fazia muita festa porquê... é dizendo, hoje a gente faz uma festa, amanhã a gente já faz outra! (No 3º Ano) a gente se esqueceu! E as meninas, algumas foram pra tarde e a gente vai fazer quando elas foram pro 4º Ano. Só que tem pessoas que vai sair, tipo o Cachorro, a Cachoeira, então a gente tá muito triste. E tipo, quando eu soube que a menina ia pra tarde... tia eu passei o dia todo chorando. Foi porque, lá na creche, o Mar e o Gato Galáctico, ela e o Beija-flor, quase todo mundo estudava junto e eu estudava lá na escola particular, aí quando eu cheguei no 1º Ano, até aqui, eu tô com eles, então, eu não quero... (me separar). Contou o Sabiá, dando mais detalhes de para onde seus amigos iriam.*

Para as crianças, o estar junto parece fácil, parece só uma brincadeira, uma invenção, uma criação – é só ir brincando, indicou o Sabiá. No entanto, a sobreposição de uma formação técnica à formação estética na escola parece vir adiando, e até mesmo impedindo, o estar junto e as demais irrupções das experiências estéticas das crianças.

Lamentamos... porque, no 3º Ano, o Sabiá e as demais crianças não conseguiram realizar as suas festas, “Porque depois, sempre, é tarde demais” (SKLIAR, 2018, p. 251). A esperança do Sabiá é de estar junto no 4º Ano, uma vez que o *espaçotempo* do 3º Ano pareceu mais restrito que o dos anos anteriores.

Sabendo que têm pessoas que irão sair – “*tipo o Cachorro, a Cachoeira*” – que já há tristeza e haverá saudade, o Sabiá despede-se e deixa-nos com Skliar (2019, p. 128) para refletir “que certas coisas valem a pena, que valem e que dão pena porque se acabam, porque são finitas, contingentes; que valem e que dão pena não somente pela experiência individual, particular, privada, mas pela experiência comum, pela experiência infinita do humano”.

Até aqui, os dizeres e fazeres das crianças quanto à escola fizeram-nos perceber que, apesar de não parecer delas, a escola pode ser para elas. Percebemos que há *espaçostempos* para a infância, *espaçostempos* intensos, embora as condições não sejam tão favoráveis.

Lamentamos a escola não ter tantas quantas possíveis marcas da infância. As irrupções e os esbarrões da leitura, do estar juntos, da amizade e, em suma, de gestos de uma educação estética, fazem-nos perceber uma escola para a infância, explorar uma escola da infância e experimentar criar uma infância da escola.

Damos importância a uma escola para a infância, mas desejamos deslizar, transbordar, traçar linhas de fuga junto, também, às crianças. Passar de uma escola que não é das crianças para uma escola que é para elas faz-nos perceber a irrupção da infância dentre os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desejamos intensificar esta ação dando importância aos dizeres e fazeres das crianças nas escolas, reconhecendo as experiências estéticas das crianças na escola.

Para isso, conversamos com as professoras em torno do modo como buscavam, junto às crianças dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a efetivação de uma escola para a infância, de uma escola da infância, quem sabe, e, talvez, de uma infância da escola. Passemos aos dizeres e fazeres das crianças na escola.

## Dizeres e fazeres das crianças na escola

A atenção aos dizeres e fazeres das crianças na escola é respaldada pela legislação. Junto aos profissionais da educação e à comunidade, as crianças têm direito à participação na gestão escolar, como define o Artigo 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Desse modo, na sala de aula ou nos demais *espaçostempos* da escola, há que se dar importância aos dizeres e fazeres das crianças e considerá-los na organização escolar.

No entanto, apesar desta prerrogativa, a atenção aos dizeres e fazeres das crianças é dada de modos diferentes nos vários *espaçostempos* da escola. Nas salas de aula, por exemplo, a atenção é voltada, principalmente, às situações pessoais de cada criança e às suas repercussões na efetivação do planejamento da aula, como afirmaram as professoras Rosa Amarela e Jasmim, quando conversamos acerca das linguagens e das expressões das crianças na escola:

*-Não, com certeza! A forma... você quer dizer a forma deles se expressarem, de eles agirem mostra o que eles estão sentindo?* Buscava compreender a professora Rosa Amarela.

*-Se conseguem afetar a gente...* explicou a professora Jasmim.

*-Sim, com certeza! Eles, na linguagem, no jeito deles falarem com a gente, eles mostram o verdadeiro eu deles.* Considerou a professora Rosa Amarela e concordou a professora Jasmim.

*-Isso, isso mesmo... a realidade familiar, o que eles estão passando, a realidade, como eles vivem fora da escola, eles passam muito pra gente.* Diziam as duas professoras.

*-Na verdade, uma coisa está interligada à outra que a gente tá discutindo, mas que é de suma importância, porque o nosso planejamento só dá certo se eles estiverem bem! Porque se eles não estiverem bem, a gente tem que modificar, tem que ver o semblante... Então eu acho isso importantíssimo, a gente aprende demais, a gente consegue ver até outra maneira de transmitir, de conversar através do comportamento que eles transmitem pra gente.* Disse a professora Jasmim.

A professora Jasmim desejava que a aula planejada desse certo, que fosse o máximo possível proveitosa e sabia que isso dependia muito do modo como as crianças estavam se sentindo. Dar importância às linguagens e às expressões das crianças, aos seus dizeres e fazeres na sala de aula ensinava outras perspectivas à professora Jasmim. No entanto, esta atenção parecia limitada à capacidade de expressão das crianças e aos seus aspectos pessoais – o que é relevante, mas não suficiente.

Na continuação da conversa, as professoras enfatizaram que

*-Depende da criança também! Tem crianças que não, que ela tá lá, na dela, se você não for, se você não procurar... que o professor, realmente, sabe, sente que tem alguma coisa errada com aquela criança, mas tem uns que dá um... ele requer um certo tempo... confiança... Mas que, se a gente souber, eles se abrem...* Contava a professora Rosa Amarela.

*-A gente tem diversas realidades, mas tem crianças que é mais difícil de chegar, mas tem crianças que não, já é mais fácil (...), mas assim, tem crianças que a gente vai até elas e tem crianças não, que já é mais*

*espontânea: “tia aconteceu isso, isso e isso e eu não gostei” Acrescentou a professora Jasmim.*  
*-É, varia muito. Concluiu a professora Rosa Amarela.*

Com isso, o que podemos perceber é que nas falas das professoras inexistem referências a alternativas e momentos sistemáticos que promovam a atenção aos dizeres e fazeres das crianças, as suas participações na organização escolar – o que parece estender-se da sala de aula para os demais *espaçostempos* da escola.

Nesta direção, as professoras Rosa e Margarida, representantes da escola no período matutino, reforçam a ideia de que...

*- ...basta a gente olhar, a gente sabe o que (a criança) tá sentindo, mas, às vezes, assim, não chega pra gente pra conversar! Aí a gente fica meio assim, mas a gente percebe essas linguagens no corpo deles, em tudo, todos os sinais, eles dão todos os sinais! Disse a professora Margarida.*  
*-Na fala, na forma como ele chega pra dizer: oi tia! Tem dias que eles passam, não dizem nada! A gente, ele responde assim, meio que cabisbaixo, a gente já sabe: o que é que você tem? Contava a professora Rosa.*  
*-Até no abraço que vem dá na gente, feito uma menina né? Ela todos os dias vem abraçar! Tem dia que ela não vem, a gente sabe que alguma coisa ali está acontecendo no momento! Lembrou a professora Margarida.*

Para a Rosa e a Margarida, as crianças expressam-se facilmente com o corpo, bastando olhar para ver. Junto às mesmas e a Skliar (2019) corroboramos a ideia de que corpo imprime os gestos, os gestos mínimos, o mais substancial, “o contato entre corpos, a cotidianidade dos encontros, a conversa, a pausa, o estar juntos, os modos como recebemos e damos lugar a outras vidas, a possibilidade de estar em desacordo, aprender a escutar, aprender a olhar, dar passagem às vozes que habitam o escolar e o social, etc.” (SKLIAR, 2019, p. 88).

Apesar disto, salientamos ainda a necessidade de alternativas e momentos sistemáticos que promovam a participação das crianças na organização escolar, em todos os seus *espaçostempos*. Conforme as professoras reconhecem, a ausência destas alternativas e momentos sistemáticos parece desviar algumas das expressões das crianças e, sobretudo, suas insatisfações para as entrelinhas.

Nas palavras da Rosa:

*-Eles falam mais, principalmente pra gente, eles falam mais daquilo que gostam! Aquilo que não gostam, a gente percebe nas entrelinhas, porque eu acho que o fato da gente representar autoridade pra eles, eles não dizem, né? Eles não dizem do que não gostam! Daquilo que gostam, eles dizem! (...) O que eles não gostam, eles dizem menos, como eles relataram pra você que é muita tarefa de escrever. Pra nós, eles demonstram isso nas entrelinhas: é a preguiçinha que aparece, a professora tem que reclamar: olhe! Fulano não quer fazer a tarefa, fulano vai ficar porque não terminou a tarefa! Eles não dizem, mas aparece, já que aquilo que eles gostam é mais fácil de chegar e dizer!*  
Concluiu a professora Rosa.

Saindo da escola e chegando à Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do município, pontuamos que, no âmbito da educação municipal, a atenção aos dizeres e fazeres das crianças não difere – ela é dada apenas através de visitas de acompanhamento do desenvolvimento de eventos, projetos e sequências didáticas, não havendo momentos específicos para disposição e exposição às expressões das crianças em torno da escola.

Conforme as coordenadoras do 1º ao 3º Anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, não há momentos específicos para isso:

*-Não, específico não! A gente vê no momento da nossa visita! A gente conversa com eles: olha! Vocês estão ensaiando o projeto é? E aí? Como é? Vocês gostaram? E a gente pergunta sobre o projeto, vai perguntando, eles vão respondendo, dessa forma aí, entendesse?*  
Explicava a coordenadora Violeta.

*-Ou depois né?! Depois quando tem acontecido a nossa visita, aí a gente comenta: vocês gostaram do projeto tal?*  
Completo a coordenadora Hortênsia.

Como nas salas de aula e nos demais *espaçostempos* da escola, as expressões das crianças são percebidas de modo espontâneo, com destaque para as expressões de satisfação. As insatisfações das crianças são pouco expressadas e/ou pouco ouvidas e/ou vistas. Conforme confirmam as representantes da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do município, Violeta e Hortênsia, as crianças dificilmente expressam insatisfações em suas visitas às escolas:

*-Não! Até agora não! Nunca disseram não!*  
Reconheceu a coordenadora Hortênsia.

*-Eles expressam com mais facilidade o gostar! Do que eles gostaram, do que chamou a atenção deles, do que eles tiveram mais interesse!*  
Concordou a coordenadora Violeta.

*-É! Com certeza! Porque projeto é sempre... são as atividades, eles estão todos engajados, ali tem, por etapas, cada etapa vai ser criativo pra eles, então...* Continuava a coordenadora Hortênsia.

*-É uma semana, por exemplo, a gente faz um de 5 dias, uma semana né?! Então, nas etapas como ela falou, cada dia é pra fazer uma coisa diferente, pra no final ser a culminância! Aí vira uma festa!* Concluiu a coordenadora Violeta.

*-É difícil não gostar!* Concordamos todas.

Na organização escolar, a preocupação preponderante parece ser com o desenvolvimento dos planos e projetos. A linearidade de uma formação técnica e de uma educação baseada, sobretudo, na instrução parece não deixar, mais uma vez, *espaçotempo* para as expressões das crianças na escola. As crianças parecem ser pouco ouvidas e vistas, seja pela restrição à atenção afetiva ou ouvindo sobremaneira as suas satisfações em detrimento das insatisfações.

A atenção às expressões das crianças na escola parece acontecer em momentos oportunos, tempo de oportunidades, tempo Kairós, como nos momentos críticos na sala de aula, em esbarrões no pátio da escola ou em visitas esporádicas das representantes da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do município.

Desse modo, parece-nos favorável incitar essa atenção abarcando outros tempos como o Chrónos e, em especial, o Aión. Consideramos que o tempo Chrónos pode ser considerado no planejamento de momentos sistematizados de promoção da participação das crianças na escola, tornando a atenção às expressões das crianças mais que uma oportunidade, fazendo-as compor a estrutura de desenvolvimento do trabalho cotidiano da instituição, a sua rotina (BARBOSA, 2006), tornando a escola da infância também.

Não obstante o tempo Kairós e Chrónos, a atenção às expressões das crianças pode habitar o tempo Aión. A infância transborda o tempo Chrónos e o Kairós, como afirma Kohan (2007), ela habita o tempo Aión, tempo de intensidade. Assim, por vezes, não se trata de dar a voz às crianças na escola, mas de escutá-la ali, onde já se faz presente (SKLIAR, 2019, p. 84). Trata-se de perceber e dar importância às irrupções de uma experimentação criadora na escola.

Em tempo Aión, a infância, que se faz minoritária, desliza, transborda e traça linhas de fuga. “Essa infância é uma ‘figura do começo’, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito” (KOHAN, 2005, p. 251). Por entre suas linhas de fuga, despontam os possíveis da infância na/da escola.

## Dizeres e fazeres das crianças como possibilidades da infância na/da escola

Transbordando sobre todo e qualquer impedimento, a infância traça o caminho da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental e desse para os anos iniciais seguintes. Conversando com as crianças acerca dos (im)possíveis da infância na/da escola, dos esbarrões da infância nas pedras e raízes de uma educação instrutiva e das fugas forçadas, das existências mínimas da infância na/da escola, elas nos disseram que:

*-Só brinca de correr! Porque não tem brincadeira mais!* Disse o Macaco em referência à sua antiga escola de Educação Infantil, que tinha parques de diversão no pátio.

*-Não tem brinquedos.* Explicou o Papagaio.

*-É porque tem um dono da brincadeira.* Contou também o Macaco.

*-Nós brinca de pega-pega.* Continuou o Papagaio.

*-Mas só que eu vou contar quem é o dono da brincadeira, mas o que estão assistindo não podem contar a ninguém, mas primeiro tem que se inscrever no canal... Então, o dono é o Tarzan!* Contou o Macaco.

*-Ajeitar mais a escola, deixá-la mais colorida, com parquinho...* foi o que desejou a Sombra.

*-Seria muito mais legal se tivesse brinquedo.* Enfatizou 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.

*-Gangorra!* Vislumbrou o Beija-flor, contando como é fácil fazer uma gangorra, uma vez que já fez em casa.

*-Um pula-pula de madeira!* Opinou a Mãe Natureza.

*-Ficar em pé pra colocar um pula-pula dentro da sala.* Disse o Gato-aranha.

*-Que nem a creche. Na creche tia, não tem o Pavilhão? Eu estudava lá! Aí eu via um pula-pula e em cima uma escadinha!* Comparou a Gata.

*-Tia, aquele negócio que fica sentado e roda...* lembrava o Beija-flor.

Estas primeiras possibilidades da infância na/da escola evidenciam a importância do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças. Dessa forma, as crianças parecem abrir caminhos para *espaçostempos* outros na escola. No entanto, apesar de sua potência, não podemos ignorar questões como a ausência de brinquedos, por exemplo, que parece diferenciar as instituições de Educação Infantil das instituições de Ensino Fundamental.

Frente a essa diferenciação, a infância, mais uma vez, desliza, transborda e traça linhas de fuga. As crianças unem forças para possibilitar a infância na/da escola. Assim, contou-nos o Papagaio: *“Pede ajuda pra outro colega!”*. As crianças 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/da escola. Estigmatizado como uma *“criança bagunceira”*, ele parece poder abrir possibilidades de um porvir aberto na/da escola – Rápido garante: *“Robin Wood Gamer consegue...”*.

Estando juntas, as crianças brincam, com ou sem permissão. Em segredo, elas disseram-nos que:

- Eles brincam escondido!* Disse o Papagaio.
- É! Ela sai e nós brinca escondido!* Segredou o Cavalo.
- Mas eu não fico escondido não!* Ressalvou o Macaco.
- Não! Brincar escondido é assim: quando ela sai, fica brincando na sala!* Explicaram ao Macaco.
- Que nem quando a gente chega na sala...* Exemplificou Robin Hood Gamer.
- É! Confirmam a Flor e a Borboleta.*
- É! A gente não pode brincar... tia não deixa!* Explicou a Borboleta.
- Tia briga, às vezes...* Concordou a Flor.
- Eu brinco escondido!* Robin Hood Gamer admitiu orgulhosamente.
- Quando tia começa a conversar, a gente começa a brincar!* A Flor contou o seu mistério.

Desse modo, e de outros ainda não revelados e/ou percebidos, as crianças juntam-se e amparam a escola com possibilidades. Não obstante estes segredos e mistérios, as crianças também galgam a parceria com as professoras para outras possibilidades da infância na/da escola. Aqui estão algumas proposições:

- Pra ela (a professora) fazer festa todos os dias.* Pensou o Rápido.
- Menos escrever... uma piscina de bolinha...* dizia a Sombra.
- Ela (a professora) podia parar de copiar muito e ir só até o quinto... e um piquenique.* Acrescentou a Coruja.
- Oh tia, teve um dia que faltou energia e tava todo mundo enchendo balão e, quando faltou energia todo mundo jogou o balão pra cima e ficou se divertindo e tia ficou assim, lendo...* lembrou a Flor.
- Foi eu que pedi!* Enfatizou a Borboleta.

Algumas das proposições feitas pelas crianças são aceitas, outras não. E outras continuam a surgir, até que as crianças chegam a dividir a sala de aula com as professoras, como no acontecimento a seguir:



Chegamos à escola. Na sala de aula, a professora Jasmim esperava à porta pela chegada de mais crianças. Enquanto isso, as crianças que já haviam chegado iniciavam a aula sobre pulos altos e coletivos: em trios, as crianças sustentavam uma de si; essa, com a ajuda das duas outras crianças, impulsionava-se para o alto (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Chegar a dividir a sala de aula com as professoras não parece fácil e nem corriqueiro. Forjar uma escola para a infância e da infância é difícil, quanto mais forjar uma infância da escola. Embora haja possibilidades despontadas, sobretudo, pelas crianças, isso requer disposição e exposição das professoras às experiências estéticas na escola.

Ir de uma educação instrutiva a gestos de uma educação estética requer o abandono do título docente de “senhor das ações” e a suspensão de uma formação técnica – desafios presentes nas falas das coordenadoras pedagógicas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental. Quando conversamos sobre as proposições das crianças para a prática docente, elas disseram-nos que

*-Pode ser bom, mas... pode não ser! Porque isso vai muito da experiência do professor! O professor tem que... ele é ali, é o senhor das ações né? Então ele tem que ver o que pode e o que não pode! Dentro da arte... talvez! Porque, né? Dependendo... mas, como a gente falou, eles trabalham as habilidades, então são habilidades diferentes para cada atividade. Então tem atividade que, se eu mudar, talvez a habilidade seja outra pra ele, entendeu? Você tem que... e isso na matemática, no português, em qualquer disciplina, você tem que trabalhar e ter uma habilidade! Talvez se você mudar, a gente vê atividade quando a gente vai pesquisar atividades que são bem parecidas né Hortênsia? Mas só que são habilidades diferentes! Nós tivemos aqui uma demanda grande, nos deram uma incumbência muito grande de elaborar um, é... como é? Aquelas provinhas que a gente... Enfim! São atividades que a gente fazia nas escolas a cada bimestre e esse ano nós tivemos a incumbência de fazer simulados do 1º ao 3º né? E a gente via, assim, questões que eram bem parecidas, mas que as habilidades eram diferentes! Então lá tem que ter muito esse cuidado, nesse projeto fala de descritores, né? Considerou a coordenadora Violeta.*

*-Hoje, o professor, ele precisa, como diz, tem que ser realmente a vida dos professores, aqueles descritores. Evidenciou a coordenadora Hortênsia.*

Reconhecemos que é um desafio à pessoa que educa a relação com a infância do acontecimento, do pensar e da transformação de si, o vislumbre da possibilidade de uma

alteridade em relação a outrem, de um modo de continuar em devir e fazer de sua vida uma obra de arte (PAGNI, 2014). Pagni (2014) fala-nos de uma dupla estratégia para cumprir o desafio, uma atitude deliberada e outra alheia ao planejamento em suas aulas:

Esse limite, além do trabalho de si sobre si, desenvolvido autonomamente e de acordo com sua vontade, levaria o educador a ficar atento ao acontecimento e aos encontros que eventualmente poderiam surgir dessa relação específica com outro, bem como estabelecer estratégias em sua ação pedagógica planejada para evitar o cerceamento de sua emergência, já que esse seria o campo particular do pensar ético sobre si mesmo e o da criação de outros modos de subjetivação (PAGNI, 2014, p. 215).

Atentar ao acontecimento e aos encontros não coaduna com posturas autoritárias, assim como o pensar ético sobre si mesmo e a criação de outros modos de subjetivação parecem não encontrar *espaçotempo* em uma educação instrutiva baseada, sobretudo, em habilidades e/ou descritores. Tais ações implicam um posicionamento perante as crianças como o outro dessa relação, dar importância para ver e escutar as mesmas, seus dizeres e fazeres, a partir de uma outra perspectiva, uma perspectiva que contraste com uma formação técnica, com o projeto da modernidade.

## Considerações Finais

A realização da cartografia dos (des)encontros (im)possíveis da infância na escola evidencia (a)normalizações imputadas pelo projeto da modernidade à formação humana e à educação.

A sobreposição de uma formação técnica à formação estética, do experimento à experiência, do tempo Chrónos e sua linearidade aos demais tempos e suas oportunidades e intensidades, da adultez à infância e de uma educação instrutiva a gestos de uma educação estética é apontada pelos dizeres e fazeres das crianças em torno da/na escola.

No entanto, apesar e em virtude dessas sobreposições, as experiências estéticas das crianças apresentam e segredam possibilidades da infância na/da escola, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A infância desliza, transborda e traça linhas de fugas na escola, irrompe mesmo, e talvez sobretudo, frente aos desafios que, por vezes, imobilizam a escola.

Mesmo com a pouca importância dada aos seus dizeres e fazeres, as crianças e suas experiências estéticas fazem-nos perceber e dar importância aos gestos de uma educação estética, provocam aberturas para existências mínimas na escola.

## Referências

- BARBOSA, Maria. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)  
Acesso em: 15 set. 2017.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- KOHAN, Walter. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- . **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- . **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LAPOUJADE, David. **As Existências Mínimas**. São Paulo: n - 1 Edições, 2017.
- PAGNI, Pedro. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**: desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Loyola, 2014.
- PASSOS, Eduardo et al. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infâncias da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- . La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, pp. 67-81, jan. jun. 2012.
- . Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, maio-ago., 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30700>

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

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Sérgio Paulino Abranches*

**Submetido em 01/10/2020      Aprovado em 17/13/2021**

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)