



MAPAS IMAGÉTICOS DE EXPERIÊNCIAS INFANTIS: ENTRE ESPAÇOS, CORPOS E TEMPOS

VINÍCIUS MARQUES SILVA
ORIENTADOR: PROF. DR. CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MAPAS IMAGÉTICOS DE EXPERIÊNCIAS INFANTIS:
ENTRE ESPAÇOS, CORPOS E TEMPOS**

VINÍCIUS MARQUES SILVA

**Rio Claro - SP
Novembro – 2020**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MAPAS IMAGÉTICOS DE EXPERIÊNCIAS INFANTIS:
ENTRE ESPAÇOS, CORPOS E TEMPOS**

VINÍCIUS MARQUES SILVA

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti
Pereira Leite

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre
em Educação.

**Rio Claro - SP
Novembro – 2020**

S586m Silva, Vinícius Marques
Mapas imagéticos de experiências infantis : entre espaços,
corpos e tempos / Vinícius Marques Silva. -- Rio Claro, 2020
118 f. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Criança. 2. Infância. 3. Espaço. 4. Corpo. 5. Tem
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

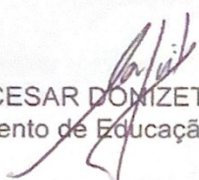
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Mapas imagéticos de experiências infantis: entre espaços, corpos e tempos

AUTOR: VINÍCIUS MARQUES SILVA

ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA CAMARGO (Participação Virtual)
Núcleo de Educação Infantil Paulistinha - Reitoria / Universidade Federal de São Paulo - SP

Profa. Dra. VALÉRIA CAZETTA (Participação Virtual)
EACH - Escola de Artes, Ciências e Humanidades / Universidade de São Paulo - SP

Rio Claro, 23 de novembro de 2020



ÀS CRIANÇAS, INFÂNCIAS E AO IMAGO.



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roselita e José Marques, e minha irmã Tailiny, obrigado por todo apoio que sempre me deram.

Agradeço a minha família, que mesmo distante fisicamente, sempre torceram por mim.

Ao César Leite, orientador-amigo, agradeço pela liberdade de criação, sensibilidade e afetação. Agradeço também, por todas as oportunidades que me ofereceu e por construir comigo este trabalho.

As amigas e geógrafas Andresa, Daiane, Nina e Thais, obrigado pelos momentos de desabafos, risadas, fofocas, conversas e conselhos.

Agradeço ao Matheus pelo afeto, resistência e apoio constante.

As crianças, agradeço por todas as experiências, afetações, carinhos, imagens e infâncias. Agradeço ao seus pais pela confiança. E, agradeço a escola na qual o Grupo I-Mago esteve presente, por acreditar na pesquisa, pela parceria e espaço compartilhado.

Aos membros da banca, Andréia Camargo e Valéria Cazetta, obrigado pela disponibilidade, olhar carinhoso e contribuições ao texto.

Agradeço ao Grupo I-Mago, pela jornada, produções, risadas, conhecimentos e experiências.

Aos que moraram comigo durante o mestrado, Rodrigo e Thais, agradeço pelas alegrias, boletos divididos, dilemas com a casa, almoços compartilhados e dificuldades por estar longe da família.

Aos colegas de pós-graduação, em especial, agradeço a Carol e Tamyres.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Rio Claro, docentes, demais trabalhadores e funcionários da Unesp.

Neste momento histórico-político em que a ciência e a educação passam por um grande desprestígio, não posso deixar de agradecer a todos e todas que de alguma forma resistem ao desmonte da educação e da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, assim agradeço a CAPES pelo apoio financeiro.

Por fim, agradeço a todos que caminharam comigo nesta estrada e que posso ter esquecido de citar, por falha de memória.

Muito obrigado.





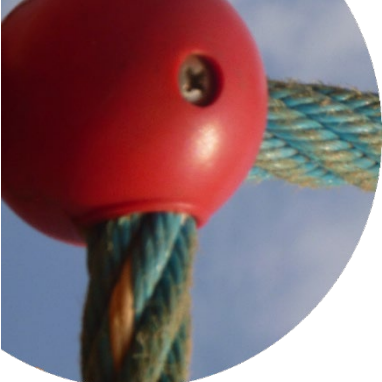
A ciência pode classificar
e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular
quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação
perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam.

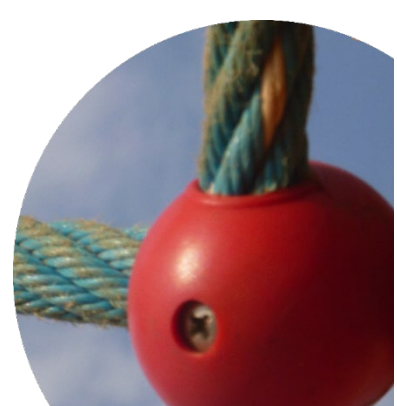
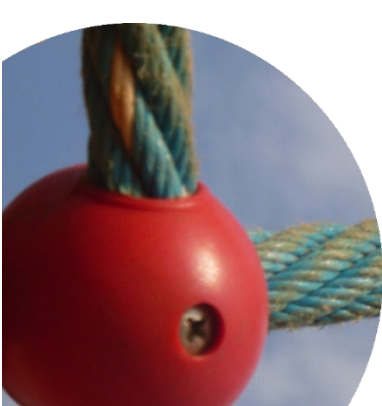
*A ciência pode classificar – Manoel de Barros.
(2013, p. 316).*

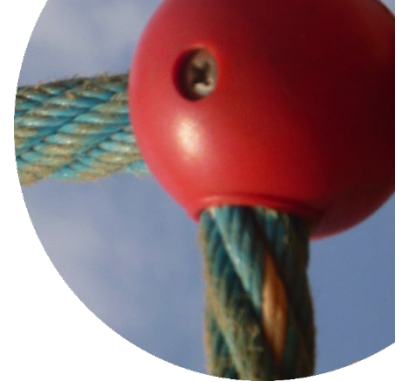
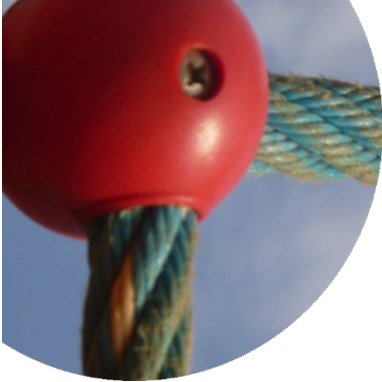


RESUMO

Este trabalho de mestrado está vinculado à Pesquisa *“Do outro lado da cerca: Experiência com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”*. Tal pesquisa iniciou-se no ano de 2014 com crianças de 3 a 5 anos em uma Escola de Educação Infantil em Rio Claro - SP, onde os pequenos realizaram cerca de vinte mil produções imagéticas, entre fotos e vídeos, capturadas com o mínimo de direcionamento prévio dos pesquisadores envolvidos. Nas imagens e durante os encontros com as crianças, podemos observar que elas, crianças e imagens, apresentam espaços desconhecidos, ocultos, escondidos e heterotópicos. São espaços desabitados por adultos e habitados apenas por crianças, como um outro espaço, um outro mundo. Nos apresentam também uma nova forma de olhar para o corpo, com o corpo. São corpos retorcidos, desfocados, focados, fragmentos de corpos, detalhes de corpos, detalhes nunca vistos, nunca percebidos. Além disto, as crianças deslocam-se no tempo, nos apresentam outros tempos e outras formas de pensa-lo, diferente do tempo cronológico já posto. Diante das produções imagéticas e da perspectiva de pensar a pesquisa como experiência, esta dissertação propõe um convite a experimentações, sensações e deslocamentos, buscando pensar com as imagens, bricolagens, poesias, músicas, autores, fragmentos e trechos de relatos, experimentando as potências que emergem a partir destas e outras experiências do grupo. Nesse sentido, esse trabalho pretende tecer subjetivações e inquietações com os espaços, os tempos e os corpos das crianças e infâncias no universo da Educação.

Palavras-chave: Criança; Infância; Imagem; Espaços; Corpos; Tempos.





ABSTRACT

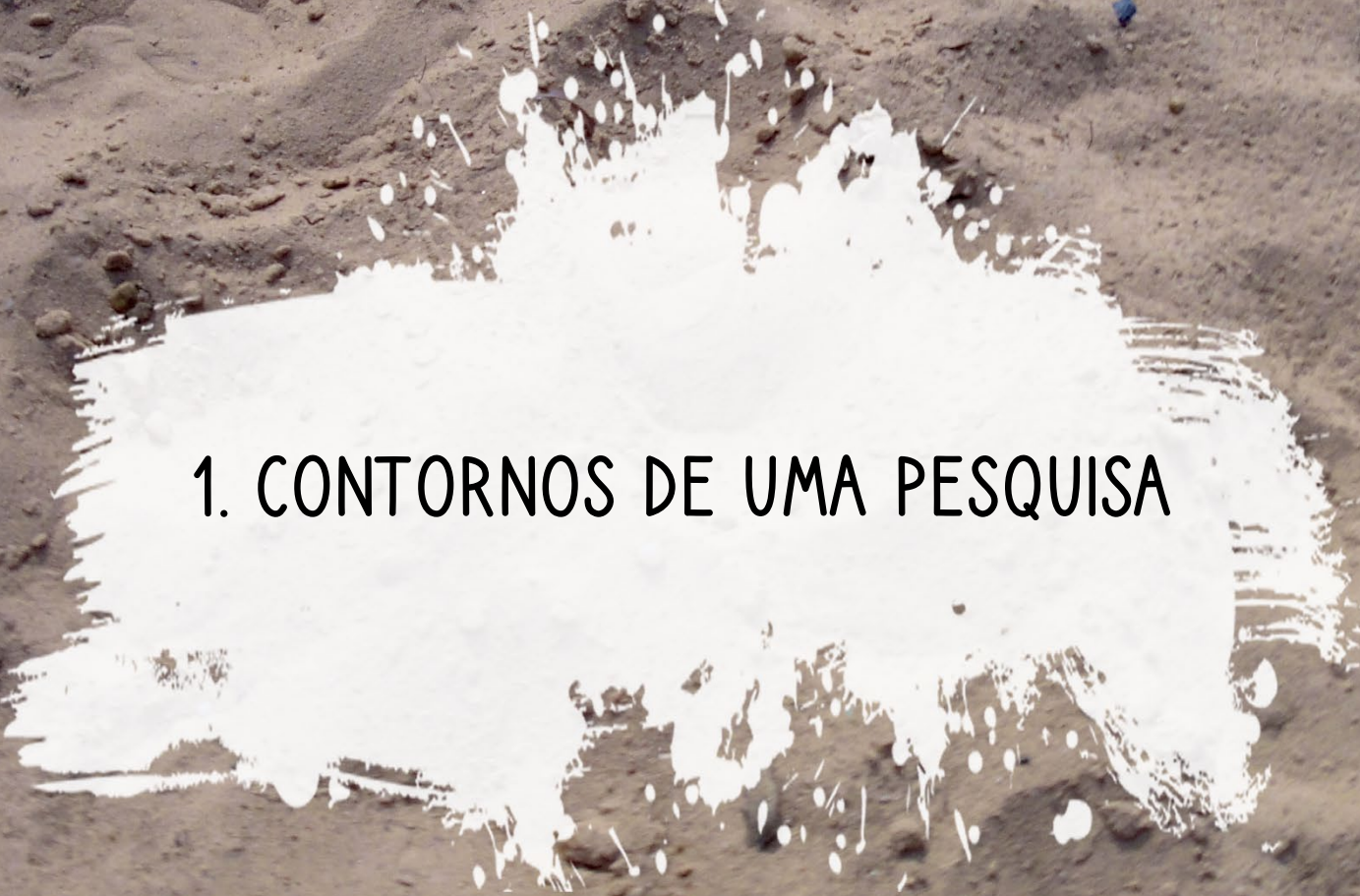
This master's work is linked to the Research "On the other side of the fence: Experience with images, childhood and education. Thoughts and views on Child Development based on imagery productions of teachers and children". This research began in 2014 with children aged 3 to 5 years old in an Early Childhood School in Rio Claro - SP, where the students made about twenty thousand imagery productions, among photos and videos, without prior guidance of the researchers involved. In the images and on the meetings with the children, we can observe that they, children and images, present unknown spaces, hidden spaces and heterotopic spaces. They are spaces uninhabited by adults and inhabited only by children, like another space, another world. They also present us with a new way of looking at the body, with the body. The bodies are twisted, defocused, focused, bodies fragments, bodies details, details never seen before, never noticed. In addition, children move in time, presenting us other times and other ways of thinking about it, ways that are different from the chronological time already set. In the face of imagery productions and the perspective of thinking about the research as an experience, this dissertation proposes an invitation to experimentations, sensations and displacements, seeking to think through the images, bricolages, poetry, music, authors, fragments and excerpts from reports, to experience the potencies that emerge from these images and other experiences within the group. In this sense, this work intends to weave subjectivities and concerns with the spaces, times and bodies of children and childhoods in the universe of Education.

Keywords: Child; Childhood; Image; Spaces; Bodies; Times.



SUMÁRIO

1. CONTORNOS DE UMA PESQUISA.....	13
1.1. Convite abertura	14
1.2. Estrada	18
1.3. Imago e seus caminhos	21
1.4. Meu dente de macaco	27
2. PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA: DO OUTRO LADO DA CERCA	30
2.1. Um olhar infantil	35
2.2. Pesquisa que caminha com as crianças e imagens	40
3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM ABERTURAS PARA ESPAÇOS OUTROS ..	42
3.1. Heterotopias infantis	46
3.2. A territorialização do espaço escolar	50
3.3. Pequenas grandes crianças	56
3.4. Espaços outros	58
4. CORPOS SEM COMEÇOS E FINS, SEM PÉS, NEM CABEÇAS	62
4.1. Criança e infância como falta.....	64
4.2. Sentidos outros com e para o corpo	68
4.3. Corpos que (se) afetam	75
5. TEMPO INTENSIDADE.....	81
5.1. Escola cronos	88
5.2. Tempos roda(pé)	92
6. EXPERIÊNCIAS.....	97
6.1. Brincando de bricolar	98
6.2. Carta ao leitor	101
POR ONDE ANDEI	106
ANEXO.....	109

A white, paint-splattered rectangular frame is centered on a sandy, textured background. The frame has a rough, hand-painted appearance with splatters and drips extending from its edges. The text "1. CONTORNOS DE UMA PESQUISA" is written in black, bold, sans-serif capital letters across the center of the frame.

1. CONTORNOS DE UMA PESQUISA

1.1. CONVITE ABERTURA

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair os soldados de uma fila. (BENJAMIN, 1987, p.16).

O cenário deste trabalho parte do Grupo Imago - *Laboratório da Imagem, Experiência e Criação*¹. Especificamente parte da pesquisa *“Do outro lado da cerca: Experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”*².

É um trabalho que pretende operar, compor e caminhar. Caminhar pela estrada da pesquisa, com questões que envolvam o Espaço, o Corpo e o Tempo juntamente com as experiências da pesquisa, imagens produzidas por crianças em/de uma pré-escola, relatos tecidos pelos pesquisadores, poemas e autores.

Nos estudos do Grupo Imago, principalmente nas pesquisas que serão citadas mais adiante, notamos que pesquisar com crianças é sempre um deslocamento, exposição e incertezas. Deslocamento de lugares seguros e previstos. Nunca sabemos como vamos sair dos encontros com as crianças, elas sempre nos tiram do conforto, do previsto, daquilo que possa ser aplicado algum protocolo para contornar a situação.

Somos desafiados e testados a todo momento. Somos deslocados do sobrevoos para um caminhar com. Caminhar com as crianças, com as experiências, com as imagens. Um caminhar que não nega o sobrevoos, o

¹ O termo I-mago possui sua origem no latim e quer dizer Imagem, que nos auxilia a refletir sobre processos de produção de subjetividades na cultura contemporânea. O termo "mago" também nos remete a magia ou a quem faz a magia, o que se relaciona intrinsecamente as reflexões suscitadas pelo grupo referentes à busca por linhas de fuga frente às formas de controle exercidas na atualidade. O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite.

² Pesquisas financiada pela Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo 2014/02309-1.

academicamente tradicional e convencional, porém para esta pesquisa o caminhar e a experiência, aparecem mais forte e mais potentes juntamente com as crianças e infâncias.

Uma estrada intensiva, cujo caminhar solicita a invenção de outro jeito de estar nela, passar, pisar, ser atravessado por ela. Ora passos mais dilatados no tempo; ora passos apressados; ora passos ritmados de quem aprendeu que a dança pode compor, auxiliar a construir itinerários outros, provocando desvios para encontros com corpos e signos outros, e com a ausência daquilo que nada comunica e apenas nos informa. O gesto. Um gesto. Gestos. (CAZETTA; PREVE, 2016, p. 860).

Assim como pesquisar com crianças, este texto pede um deslocamento, uma fuga dos textos mais tradicionais da academia e do sobrevoo por um “objeto de pesquisa”. É um texto que se apresenta como ensaio, composição, montagem, como bricolagem, que caminha.

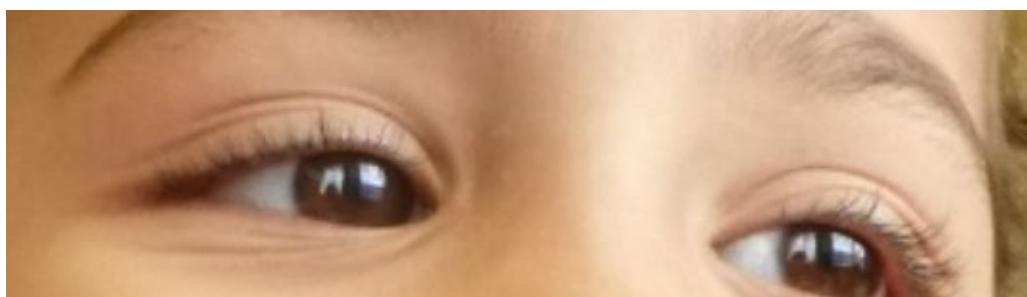
Texto que vaza como água de canos provocando infiltrações e inundações que além de vazar, transbordam, assim como as crianças e suas imagens que vazam das territorializações e modulações dos espaços, corpos e tempos, nos provocando infiltrações e inundações.

Pesquisa vazante, que transborda, foge, que fissura, infiltra, corre e que escapa aos modelos acadêmicos convencionas, mas que, de outra forma se faz acadêmico pois acena para um campo que potencializa a experiência de pensamento e outros modos de pensar saberes e pesquisa.

Texto bricolagem, recortes e composições de imagens, poemas, fragmentos, relatos, com crianças, com mapas, com afetos, olhares, ensaios e experiências. Como diz Chisté,

uma bricolagem, uma brincadeira de colar e montar, de aproximar autores, ideias, pensamentos, experiências, imagens, infância, criança, [...] e pensar com essas aproximações, com esses encontros em um movimento de criação e experimentação com a escrita. (2015, p. 11).

Texto que vai se tecendo juntamente com as experiências da pesquisa e da própria escrita, uma escrita que pretende abrir possibilidades para pensamentos, afetações e experiências.



Uma pesquisa que desloca ao oferecermos câmeras fotográficas e filmadoras às crianças. Uma pesquisa que nos coloca em uma posição de incertezas, de riscos, que possa nos levar a outras espacialidades, outros territórios, que altera o espaço escolar, ideia que será trabalhada mais adiante, e que caminha por uma estrada que não sabemos onde nos levará.

Assumimos o risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Os caminhos que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisar. (LEITE; LEITE; CHRISTOFOLETTI, 2017, p. 346).

Um texto que não busca por verdades, tampouco por comprovar ou refutar hipóteses, mas sim a experimentar, afetar, ser tocado. Um texto

infantil, infante, um texto-infância, um texto menor, um texto ainda por vir, um texto ainda não pronto, um texto que ensaia, para que dele se experimente, mas também que ele se experimente como texto. (LEITE; LEITE, 2014, p. 82)

Um texto mapa, texto cartografia. Não aqueles mapas tradicionais, acadêmicos, dos livros didáticos para você se localizar, um decalque do espaço, ao contrário, são mapas para deslocalizar-se, deslocar-se, são mapas experiências, mapas rizomas, mapas vazantes, texto-mapa-infantil. Mapas e cartografias que

podem ser considerados como uma teia de aranha com suas linhas tramadas, conectando-nos aos fluxos que parecem não ter começo, apesar de nossos esforços para representá-los, congelá-los. Neste registro, a cartografia pode ser mais um campo de forças, uma máquina de guerra, do que propriamente um decalque. Os acontecimentos dão movência às suas linhas, embaralhando fronteiras e sugerindo percursos outros nos usos que se faz dos espaços territorializados e mapeados. (CAZETTA; PREVE, 2016, p. 859).

Uma escrita, um convite a experimentações, a deslocar o pensamento. Uma pesquisa que caminha, um pesquisador que caminha. Um caminhar como

um ato de exposição e deslocamento que exige esforço e coragem. Esforço e coragem que necessita um pesquisador que se propõe a caminhar sem destino, em silêncio, lento, sem se cansar, em busca de uma cerca? De um sonho? Sem buscar lugares, coisas, sentidos, mas um pesquisador que põe a caminhar sem um lugar certo, previsto, prescrito, pode chegar a

todos os lugares, ou mesmo a lugar nenhum. Caminhar com essa certeza: a falta de certeza. (OLIVEIRA, 2015, p. 60)

É um texto que te convida a olhar a infância através de um outro olhar, um outro mundo,

[...] mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo da criança, mas um mundo que não 'se organiza' não 'se arruma' em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas 'lógicas de outros tempos e outras razões', um mundo inseguro e irascível. (LEITE, 2010 p.171).





1.2. ESTRADA

Buscando operar desta maneira, bricolando, experimentando, vazando, sendo infante, este texto então compõe-se em alguns momentos.

Primeiro, em *Entre Contornos de uma Pesquisa*, apresento as pesquisas e os caminhos que o Grupo Imago percorreu ao longo dos anos, iniciando com *“A cena que encena a educação: a construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação do professor”*, que buscava refletir a formação do professor e professora a partir de imagens e do cinema. Em seguida, *“Ação, Câmera, Luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens”*, que pensava discutir a subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem, montagem e narrativas apresentados nas produções imagéticas de crianças. Posteriormente, o projeto *“Infância, Pesquisa e Experiência: Reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”*, que se desenvolveu a partir de imagens produzidas por crianças e professoras, atravessado por discussão entre conceitos de infância e os processos de desenvolvimento infantil. Finalmente, chego no projeto *“Do Outro Lado da Cerca: experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”*, projeto este que é a principal fonte de experiências e afetações para este trabalho de mestrado.

No segundo momento, Pesquisa Como Experiência: do outro lado da cerca, busco falar da pesquisa como experiência, a metodologia (ou não) que utilizo nesta dissertação. Pesquisa como experiência, ou seja, operar a pesquisa a partir daquilo que emerge durante as experiências vivenciadas, como na escola, durante os encontros do grupo, meus encontros com os autores, as imagens e vídeos, os poemas, relatos e pensamentos.

Segue-se então com o terceiro momento, Crianças e Infâncias em Aberturas Para Espaços Outros, onde apresento uma discussão dos espaços habitados, ou não, pelas crianças. A separação entre espaços de e para crianças e espaços de e para adultos. Espaços emergentes, desconhecidos, escondidos, heterotópicos. Espaços inabitados por adultos e habitados apenas pelas crianças, como um outro espaço.

No quarto momento, Corpos Sem Começos e Fins, Sem Pés, Nem Cabeças, penso o corpo, com o corpo, sobre o corpo, corposcâmeras, câmerascorpos, zoons, corpos retorcidos, desfocados, focados, fragmentos de corpos, detalhes de corpos e a relação de abertura entre os corpos.

Em seguida, Tempo Intensidade, a partir das crianças, infâncias, imagens e vídeos, abrindo espaço para outras formas de tempos a partir do deslocamento dos pequenos, apresentando outros tempos, tempos outros.

Finalizo, sem finalizar, com as Considerações Finais Bricoladas, onde frases presentes no texto foram por mim escolhidas e sorteadas, criando um texto-poema-bricolagem. O que pretendo com essa escrita bricolada, assim como com toda a pesquisa, não é uma interpretação, conclusão, mas uma experimentação.

Assim, convido você, leitor, a experienciar com o texto, a viver o texto, a vazar com as crianças, suas imagens e vídeos, com os poemas e autores. Um convite a ser infante, ser criança.



Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. [...] Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos.

*Sobre importâncias – Manoel de Barros.
(2008, p. 95).*



1.3. IMAGO E SEUS CAMINHOS



Para chegar na pesquisa *“Do Outro Lado da Cerca: experiências com imagens, infância e educação”*, outras acabaram sendo fundamentais para a trajetória do grupo e, conseqüentemente, para minha pesquisa.

Iniciada em 2006, a pesquisa *“A Cena que Encena a Educação: a construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação do professor”*, foi um dos primeiros trabalhos do Imago e desenvolvida junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro.

O objetivo deste trabalho foi, no contexto de um espaço de formação docente, refletir a formação dos professores e professoras, tomando como ponto central a reflexão dos modos de afetação e produção de sentidos a partir de imagens e do cinema. Este estudo permitiu o desenvolvimento de uma série de discussões e reflexões acerca do que foi chamando de processos de produção de subjetividade na cultura contemporânea, sendo neste ponto que o cinema ganhou força como uma possibilidade de reflexão na pesquisa.

Vale ressaltar que nunca foi o objetivo do grupo realizar uma pesquisa para tecer críticas sobre a formação de professores e professoras. Não era de interesse discutir as modalidades de formação, inicial, continuada, em serviço ou em cursos de capacitação ou reciclagem. Os propósitos foram buscar maneiras de escapar a perspectiva de instrumentalização do cinema, pensando conteúdos pedagógicos e didáticos, além de pensar em possibilidades de produção de sentido através do cinema.

No geral, a utilização dos recursos do áudio visual e o cinema em trabalhos com educação predomina uma perspectiva instrumentalista do cinema, usando imagens com determinados fins bem definidos e delimitados. Por outro lado, o trabalho “*A Cena que Encena a Educação*” levou o Grupo Imago a pensar sobre vários aspectos da relação entre professor/professora e o cinema, no sentido de pensar os filmes como modos de afetações.

Ficou evidente que o cinema, com exceções, traz em seus filmes formas narradas e modos de ser e sentir pré-definidos. Momentos em que todos sorriem, choram, assustam-se e espantam-se. Sensações sincronizadas, ao mesmo tempo, ou seja, uma produção de sentidos nas pessoas, que vão perdendo suas subjetividades e sendo moduladas.

Procurando espaços e formas que escapam às modulações surge, em seguida, o projeto “*Ação, Câmera, Luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens*”.

Esta pesquisa, de 2009, teve como objetivo

discutir os modos de produção de subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem e pela montagem de enredos e narrativas apresentados nas produções imagéticas oriundas dos exercícios de olhar das crianças através de suas filmagens e fotografias. (LEITE, 2009, p. 13).

Neste trabalho foram produzidas, junto a crianças, imagens e vídeos no contexto de suas experiências escolares, além de discussões sobre conceitos de infância e suas articulações com o cinema e os processos de produção de subjetividade, a partir das imagens produzidas pelas crianças. Neste momento, o Imago assumiu a “metodologia” que temos chamado de “pesquisa como

experiência”, que também adoto neste trabalho e que será abordada mais à frente

A partir das experiências deste projeto, muitas questões surgiram e, com elas, em 2011, o projeto *“Infância, Pesquisa e Experiência: reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”*. Esta pesquisa se desenvolveu juntamente com o exercício de imagens produzidas por crianças de zero a três anos e professoras, atravessado por discussão entre conceitos de infância e suas relações com os processos de desenvolvimento infantil.

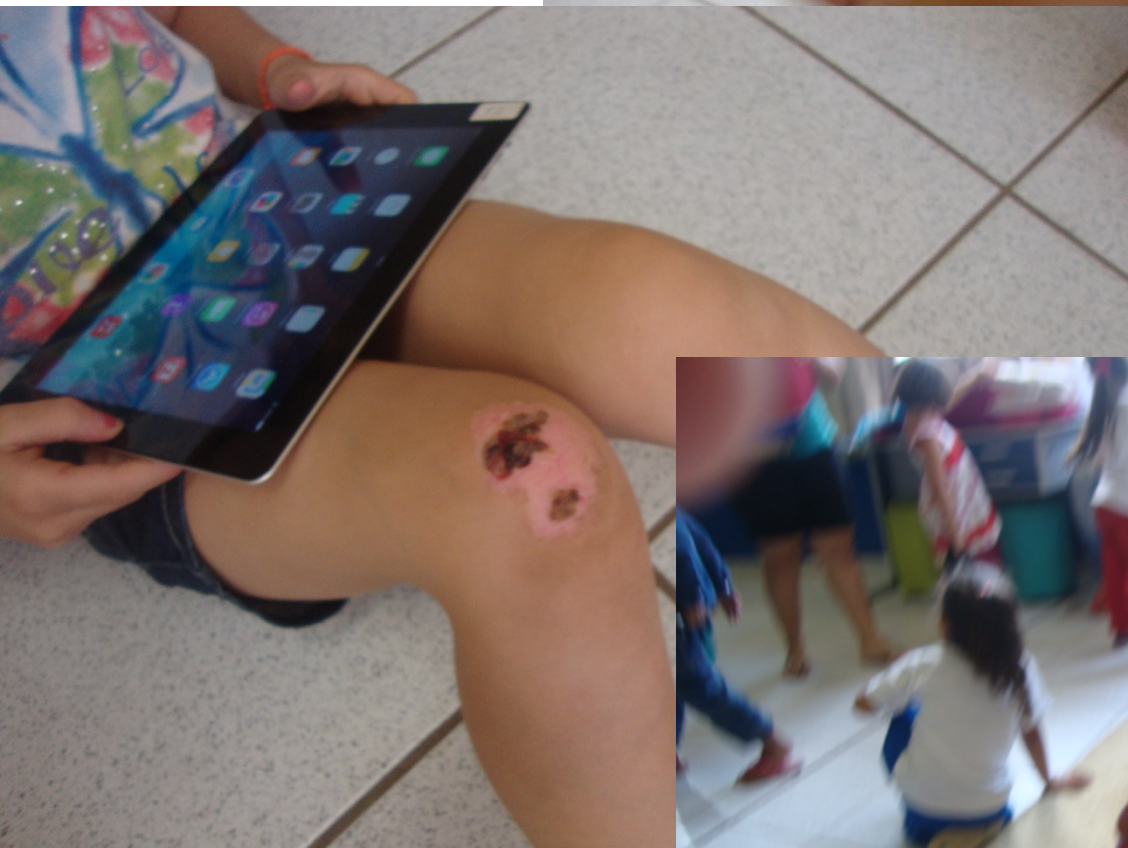
O projeto contou com o apoio da Secretaria de Educação do Município de Rio Claro – SP, e ocorreu em uma creche do mesmo município, além de um grupo de estudos com diretoras, vice-diretoras e coordenadores pedagógico de educação infantil para reflexão das potencialidades das imagens produzidas pelas crianças e professoras.

Este trabalho foi o primeiro desenvolvido em um espaço escolar composto por quatro prédios, construídos um ao lado do outro. Em cada um deles funciona um dos diferentes níveis de ensino (Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II). Neste cenário, diferentemente do que usualmente acontece, as crianças ao mudar de nível de escolaridade continuam no mesmo complexo escolar, mudando apenas o prédio.

Diante disto, a partir da produção de imagens de crianças e professoras e reflexões relativas ao desenvolvimento infantil e cinema, surge a proposta no Grupo Imago de migrar para “o outro lado da grade” que separa a Creche da Educação Infantil e dar continuidade aos estudos propostos anteriormente.

Neste contexto, emerge o projeto *“Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”*.

Foi a partir desta pesquisa que entrei, em 2014, efetivamente no Grupo Imago, como Bolsista do Núcleo de Ensino da Unesp, durante um período de dois anos. São as produções imagéticas e experiências desta pesquisa que compõem este trabalho de mestrado.



A pesquisa *“Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação”* contou a produção de imagens e vídeos por crianças e professoras de Educação Infantil, em uma escola no mesmo complexo educacional da pesquisa anterior, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades que estas produções oferecem para construção de caminhos e para reflexões das práticas educativas do professor/professora e dos processos de desenvolvimento infantil.

Durante a pesquisa na escola, as crianças nos apresentavam imagens e vídeos que escapavam e vazavam nos espaços, nos corpos e nos tempos. As produções imagéticas vazam modos outros de ocupação dos espaços, nos deslocam de lugares seguros, nos povoam de espacialidades, heterotopias e de mundos.

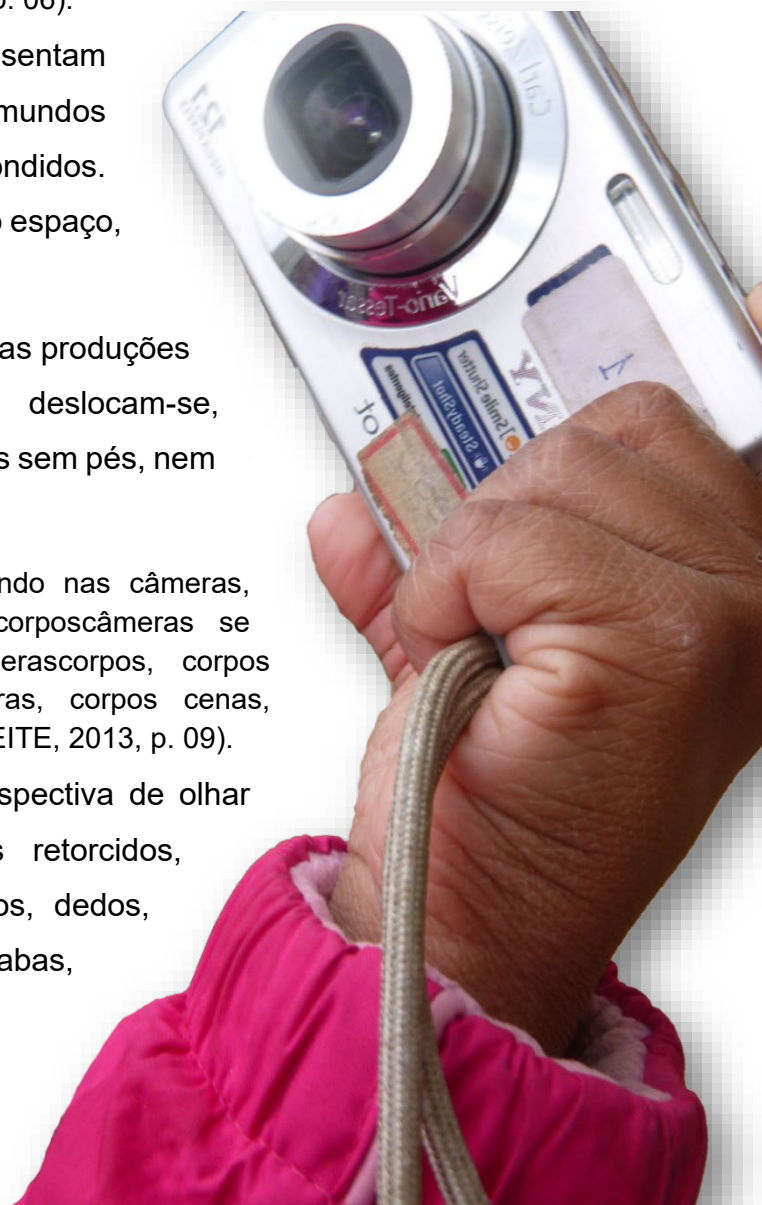
É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não ‘se organiza’, não ‘se arruma’ em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas ‘lógicas de outros tempos e outras razões’, um mundo inseguro e irascível. (LEITE; LEITE, 2013, p. 06).

Imagens e vídeos que apresentam heterotopias, novos mundos, mundos desconhecidos, mundos ocultos e escondidos. Crianças e infâncias que habitam um outro espaço, um outro mundo.

Emerge também, das crianças e suas produções imagéticas, corpos que se misturam, deslocam-se, chocam-se, que se transformam em corpos sem pés, nem cabeças.

[...]são corpos derivando nas câmeras, das câmeras, são corposcâmeras se produzindo em cêmerascorpos, corpos zoons, corpos quebras, corpos cenas, corpos montagens. (LEITE, 2013, p. 09).

Corpos que abrem uma outra perspectiva de olhar para o corpo, com o corpo, corpos retorcidos, desfocados, focados, detalhes de corpos, dedos, unha, sujeira, pelo, orelhas, olhos, babas,

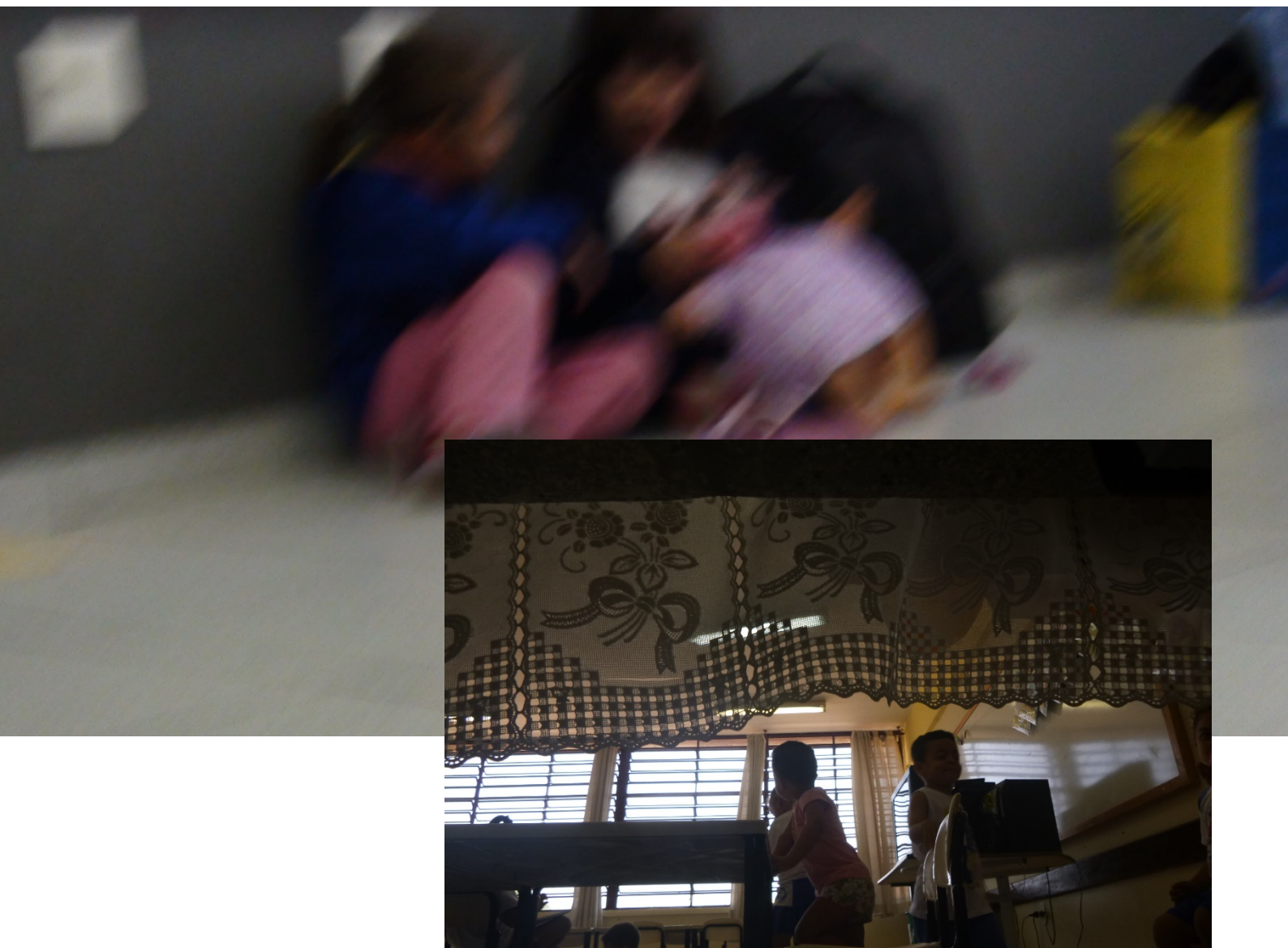


traços e texturas. Detalhes nunca vistos, nunca percebidos, que produzem experiências outras entre corpos.

Somos deslocados, com as produções imagéticas e crianças, do tempo cronos, para outros tempos e outras formas de pensa-lo. Imagens trêmulas, rápidas, borradas, desfocadas, confusas. Vídeos e imagens fantasmas, vultos, que nos convidam a pensar, a experimentar outros tempos, tempos aiônicos, tempos kairológicos, tempos acontecimentos, tempos agora, tempos experiências, tempos que vazam, que escapam, tempos intensidade.

Tempos outros que se perdem com as práticas educativas, os currículos e a escola, que estão pautados em um tempo cronológico, linear, um tempo que modula, que demarca modos de pensar, e cria modos de ser.

Assim, a pesquisa *“Do Outro Lado da Cerca: experiências com imagens, infância e educação”*, e as experiências com o grupo Imago, me ofereceram, imagens, vídeos, ideias e muitas inquietações. Algumas destas inquietações são trabalhadas nesta dissertação.



1.4. MEU DENTE DE MACACO

Durante a banca de qualificação, a Dr. Valéria Cazetta (membro da banca) atentou-se ao fato de eu ter suprimido do poema “Sobre Importâncias”, do Manoel de Barros, presente na página 18 desta dissertação, o seguinte trecho:

[...]E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building. (...) Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1.[...] (Sobre importâncias – Manoel de Barros. 2008, p. 95).

“Onde está o dente de macaco do Vinícius?”, questionou Valéria. Esta pergunta ecoou em mim, em meu corpo. Onde está o meu dente de macaco? Onde estou nesta pesquisa? Onde está o meu corpo nela? Está com ela? Nela? Onde está o Vinícius para além do Imago? Onde está o Vinícius Geógrafo e o Imagólogo³? Existe o Vinícius Geógrafo separado do Vinícius Imagólogo?



³ Imagólogo: aquele que estuda as crianças, infâncias, imagens. Aquele que é membro do Grupo Imago.

Muitos pensamentos rizomáticos depois, penso que meu dente de macaco está no entre, no desconhecido, no vazamento. No intrigante que é fazer pesquisa com crianças pequenas. Está no desconforto que elas me causam, que causam ao meu corpo. No desconforto do abraço, dos esbarrões e do toque. No desconforto do sorriso, dos olhares e dos questionamentos. No desconforto do deslocamento constante que as crianças e suas produções imagéticas me causam. (Trabalharei mais o desconforto, principalmente o meu, no capítulo 4).

Meu dente de macaco está no não saber o que vem a seguir, o que as crianças vão fazer a seguir, como vão fazer. Vão me abraçar? Sorrir? Questionar? Mostra alguma coisa? Correr? Olhar? Desconfiar? Desafiar? Desterritorializar? Multiplicar-se? Vazar? Produzir imagens que deslocam?

Está em não ter respostas para estas e infinitas outras perguntas. Está em não conseguir, e que bom, encaixa-las nos modelos de pesquisa, nas psicologias, pedagogias, nas fases de desenvolvimento e nas geografias.

Meu dente de macaco está no entre que vivi durante toda minha graduação e pós-graduação. No entre a geografia e as experiências com e das crianças. Está no desconforto de ficar neste entre.

Meu dente de macaco está no movimento de deslocamentos, experimentações e infâncias, buscando pensar com as imagens, os vídeos, bricolagens, poesias, fragmentos e trechos de relatos. Experimentando as potências que emergem a partir destas produções e da pesquisa como experiência, sem procurar por respostas e verdades, mas sim buscando tecer subjetivações e inquietações acerca das produções imagéticas das crianças.





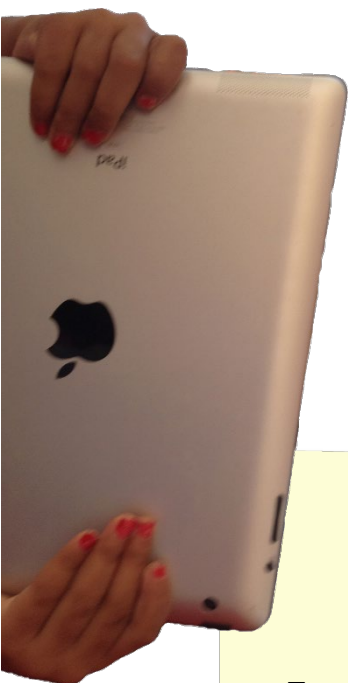
Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar **imagens**. Porque eu havia lido em algum lugar que as **imagens** eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das **imagens**. Eu já sabia também que as **imagens** possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as **imagens** para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar **imagens**. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando **imagens**. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

Adaptado de Escova - Manoel de Barros.

(2008, p. 15).

A pink, round pill with a vertical score line is positioned on a wooden comb. The comb's teeth are visible, and the background is a speckled surface. A thick, white, horizontal brushstroke is drawn across the middle of the image, serving as a background for the text.

2. PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA: DO OUTRO LADO DA CERCA



PARA FAZER UMA PESQUISA-EXPERIÊNCIA

Tropece em uma ideia, tome-a pra si.

Junte algumas pessoas, interessadas, interessantes, por interesse.

Escolha um espaço com o comprimento intensivo que pretende dar a sua
pesquisa.

Corte e recorte, recorte e corte o espaço até novas espacialidades.

Em seguida, atente cuidadosamente às sensações que compõem o espaço,
no caso, uma escola é bem-vinda, e coloque-as num saco.

Agite suavemente.

Depois, retire os recortes uns a seguir aos outros.

Transcreva-os escrupulosamente pela ordem que eles saíram do saco.

A pesquisa parecer-se-á contigo.

(LEITE; OLIVEIRA, 2019, p. 158 – Paráfrase e adaptação de “Receita para
fazer um poema Dadaísta”, de Tristan Tzara).



A pesquisa *“Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”* ocorreu em uma escola municipal de Educação Infantil do município de Rio Claro – SP, onde foram realizadas produções imagéticas (imagens e vídeos) por crianças de 3 a 5 anos.

As capturas de imagens aconteceram em três turmas. Em uma sala de Maternal II com crianças de 3 e 4 anos, em uma sala de Infantil I com crianças de 4 e 5 anos e em uma sala de Infantil II com crianças de 5 e 6 anos. Participavam dos encontros dois ou três membros do Grupo Imago.

Não houve direcionamento dos pesquisadores do que era para ser fotografado. Apenas mostramos onde ligava e desligava os equipamentos, e como funcionava os zoons.

O objetivo da pesquisa foi

[...] refletir sobre as possibilidades que as imagens e as produções imagéticas realizadas por crianças e professores/monitores de Educação Infantil, no contexto das práticas educativas, oferecem para construção de caminhos e para reflexões acerca dos processos de desenvolvimento infantil e das práticas educativas do professor. (LEITE, 2014, p. 07).

Eram realizadas visitas semanais a escola, em dois dias diferentes, com aproximadamente duas horas de duração cada. As produções de imagens e vídeos não ficaram limitadas às salas ditas de aulas. As crianças realizaram suas produções em outros espaços, como o pátio, o refeitório, os corredores, outras salas de aula e as salas da direção.



Após os encontros, os pesquisadores redigiam registros, com o intuito de descrever o que havia ocorrido naquele dia, ressaltando experiências que mais despertavam a atenção e inquietação. Trechos destes registros compõem esta dissertação, como o da página anterior.

Aconteceram 24 encontros com as crianças, nos quais foram produzidos 21.121 arquivos imagéticos, sendo 19.350 imagens e 1.771 vídeos, somando 12 horas 21 minutos e 50 segundos.

É importante ressaltar que as produções imagéticas apresentadas nesta dissertação foram autorizadas por pais e/ou responsáveis, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atendendo aos requisitos éticos da pesquisa em educação.

Algumas imagens apresentam “efeitos” de distorções e coloração. Estes “efeitos” foram inseridos pelas próprias crianças, a partir de uma ferramenta presente no aplicativo de fotos dos *tablets* utilizados durante a pesquisa. Já as bricolagens e edições de imagens presentes foram realizadas por mim, utilizando o software Adobe Fireworks CS6.

Os vídeos, em forma de *QR Code* e links, que compõe este trabalho, foram produzidos por mim, a partir do programa Adobe Premiere Pro 2020. É importante ressaltar que estas produções consistem em apenas juntar, colar os vídeos das crianças. Não realizei nenhum corte ou outras alterações nos vídeos.

Olhei as imagens e os vídeos procurando operar junto a eles e com o que emerge do nosso encontro com as produções das crianças, e do que elas nos trazem para pensar o espaço, o corpo e o tempo.



Para as crianças ligar os equipamentos foi 'moleza', rapidamente os pequenos iniciaram a produção de imagens. No começo, mais tímidos e cuidadosos com os equipamentos, mas logo começaram a passar pelo espaço entre as outras crianças, incentivadas pelo grupo de pesquisadores e pela professora da turma. (Registro 1, Arquivo Grupo Imagem, 2014)



2.1. UM OLHAR INFANTIL

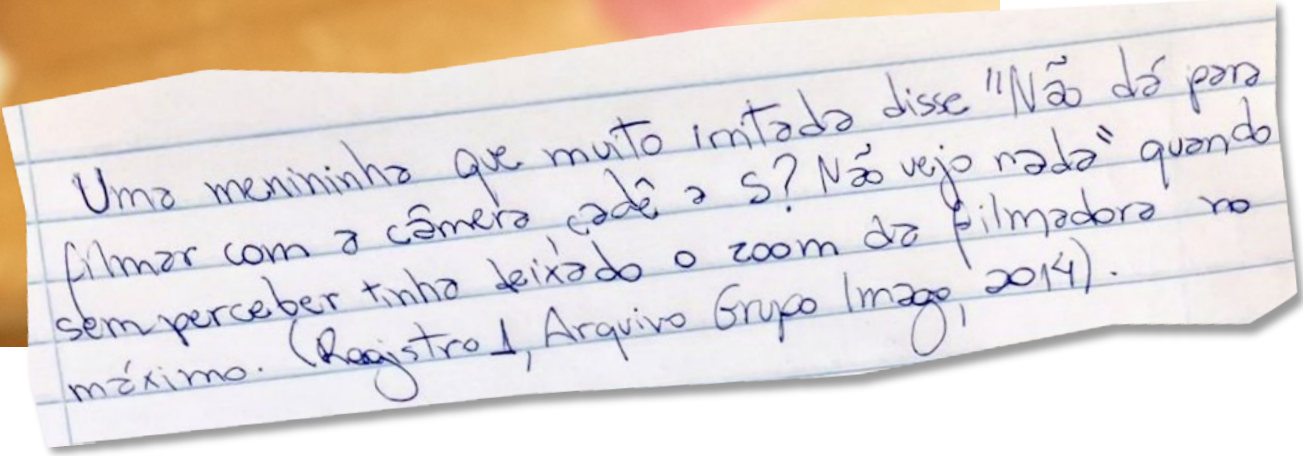
[...]como fotografar a poeira que restou na mesa durante o percurso de escrita sobre aquilo a que escolhemos dar visibilidade? Como escrever 'com' uma pesquisa produzida, lascada, forjada com crianças? Como dizer, escrever, fazer o que cabe a uma pesquisa? Como manter vivo o que interessa a e em um estudo e movimenta as ações, os olhares, os corpos, quando se faz uma pesquisa com imagens e crianças pequenas? Como alimentar o que nos instiga e escapa ao corpo, transbordando os limites da cultura e da existência? (LEITE; OLIVEIRA, 2019, p.157).

As crianças e suas imagens provocam deslocamentos, vertigens, delírios, nos fazem pensar, questionar. Convocam-nos a nos ligar com elas. São imagens que provocam e vazam de momentos seguros e controlados, de espaços, tempos e corpos seguros.

Durante os momentos na escola há um povoamento por aquilo que emerge, aquilo que nos toca, que vaza. Somos deslocados a um outro olhar, a experimentar novas possibilidades de infâncias e reflexão, tem-se um envolvimento com as imagens, com as crianças, com as experiências.

Com crianças e produções imagéticas, a pesquisa vaza dos modelos acadêmicos já definidos e moldados, perde-se pelas espacialidades seguras e previstas, é viver a pesquisa, pesquisa viva, que caminha. É pensar com crianças, com infâncias, com imagens e sensações. “Não é criar um campo onde elas estão ali para serem analisadas, interpretadas, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que pensar. É demorar-se nisso.” (LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 274). É entrar nas imagens, é entregar-se, ou como diz Larrosa (2010, p. 142), “é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar”.





Uma menininha que muito imitada disse "Não dá para filmar com a câmera cadê a S? Não vejo nada" quando sem perceber tinha deixado o zoom da filmadora no máximo. (Registro 1, Arquivo Grupo Imagem, 2014).

São imagens e vídeos infantis, que apresentam olhares desfocados, rápidos, curtos, distantes. Caminhos outros, caminhos incertos.

Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Não um caminho único e seguro, muitas vezes presente nas experiências científicas, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar. (LEITE; LEITE; CHRISTOFOLETTI, 2017, p. 346).

Masschelin em *E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, traz com maestria a questão do caminhar e de uma educação do olhar, no sentido de um olhar mais atento e mais sensível. Segundo o autor,

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) "melhor" ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

No sentido de uma educação do olhar, Masschelein (2008, p. 36), na mesma obra, propõe *educar o olhar*, não como *educare* (ensinar), mas “*e-ducere, como* conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada [...], mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção”, ou seja: “e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor)”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

Educar o olhar não no sentido de procurar por verdades, por achados de pesquisa, conhecimentos. Educar o olhar no sentido de deslocar-se, despertar-se, lançar-se, aventurar-se. Um caminhar por estradas, um olhar mais atento por entre as imagens, os vídeos e a pesquisa, a “expor nossos limites e a nos expor aos limites”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). “Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente, trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou exposto”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

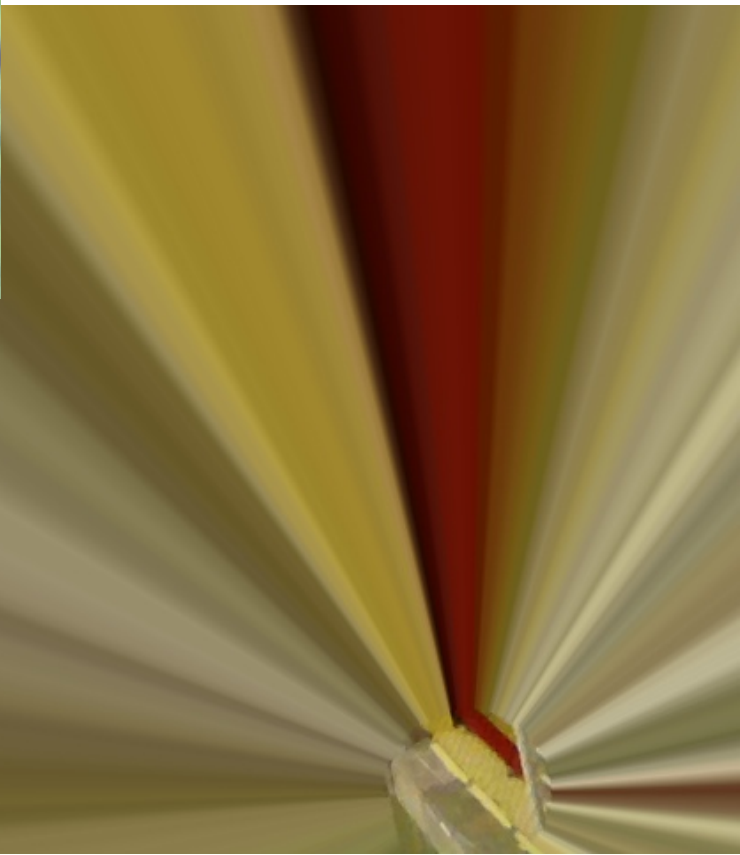
Leite (2018, p. 11), diz que

Nas produções realizadas pelas crianças verificamos que, para além de uma perspectiva de narrativas fílmicas, essas crianças oferecem um povoado de imagens que exige de nós uma educação do olhar, esta marcada não por certos modos pré-definidos de dizer e falar sobre os temas, mas sim, por incertezas e deslocamentos nos espaços onde sentidos e sensações se misturam.

Seguindo com Leite (2011, p. 128), “pesquisar com crianças é um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite às dúvidas de todas as certezas”.

Pesquisar com crianças e infância, então, é uma constante experiência de educar o olhar e de experienciar(te). Elas nos apresentam outros modos de vermos e nos relacionarmos com os mundos, com os corpos, com os tempos.

A criança reveste a cor. A cor é um espetáculo, uma paisagem que a criança habita e com a qual se mistura. Ela habita a cor que a invade por todos os lados: de onde lhe vem esse poder? (SCHÉRER, 2009, p. 110-111).

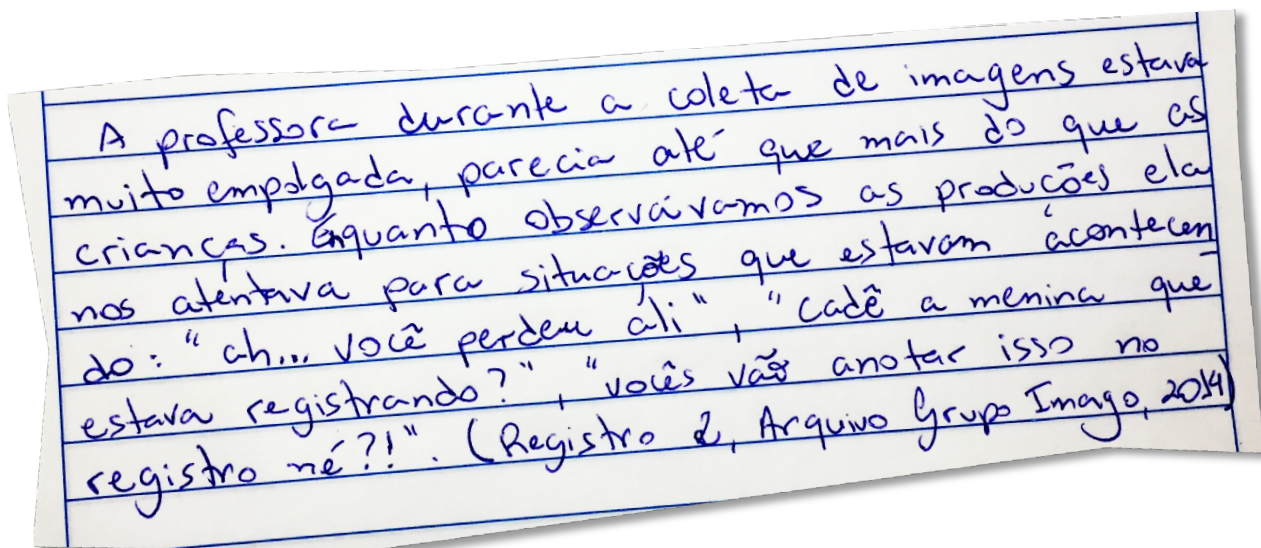


MOVIMENTO



<https://www.youtube.com/watch?v=U5tHInbWh5I>

2.2. PESQUISA QUE CAMINHA COM AS CRIANÇAS E IMAGENS



É preciso transver a infância, a criança. É preciso um deslocamento sensível e vê-las de outro lugar. Do lugar que rompe com a 'adulter' que, fruto da modernidade, se vê, tão somente, imaturidade, incompletude, dependência. É preciso olhá-las do lugar da infância, da criança, reconhecer-se como infantes, como seres inacabados. (LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 273).

Esta pesquisa caminha com a ideia de infância como estado, como acontecimento, como sentimento. Infância como experiência, liberdade, lançar-se, ser livre da adulter, é o sentir, infância é vazar, é um convite

[...] a nos colocarmos nos incios das coisas, naquilo que ainda não é, naquilo que pode vir a ser, a infância coloca de forma certa, precisa, não onde devemos chegar, mas sim o 'lugar' de onde partimos, criando a necessidade de, estando no início, no começo, nos colocar a caminhar, a experimentar. (LEITE, 2014, p. 08).

Nas experiências do Grupo Imago, nos estudos de Oliveira (2015) e no artigo "Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos", de Leite e Oliveira (2019), pesquisar com crianças, infâncias e produções imagéticas é uma abertura a outros modos de pesquisar, é um convite a caminhar, a sentir. É um convite a um outro olhar, é pesquisar como experiência.

Temos chamado essas pesquisas de 'relatos de minorias', de pesquisa 'menor', pesquisa 'infantil' ou, mais especificamente,

“pesquisa como experiência”. Esse modo de pesquisar se caracteriza por uma perspectiva orientada no sentido de dar visibilidade para aquilo que ‘acontece’, ‘emerge’ no próprio percurso da pesquisa e não busca analisar e/ou interpretar os dados coletados, mas sim criar um campo de experiências de pensamento com imagens, filmagens, infâncias, com crianças e professoras. (LEITE, 2018, p. 33).

Uma pesquisa que nos permite

[...] ser transformado pelas crianças, pelas imagens, pela escola. Sair da pesquisa sendo outro pesquisador, outra pessoa, outro professor, talvez seja o que buscamos quando aproximamos a pesquisa da experiência. De uma experiência que possa permanecer a margem de uma ciência que captura, uma experiência que sobreviva pelas margens, escapes, cercas quebradas. (OLIVEIRA, 2015, p. 69).

Este é o percurso que segui junto a esta dissertação, de uma pesquisa como experiência, “o que vivo nesse processo são experiências e modos de afetação e produção de sentidos, no e com o outro” (LEITE, 2011, p. 70). É uma experiência de caminhar e pensar com as crianças e suas produções imagéticas, o que elas provocam, vazam, afetam e mobilizam.



Eis a viagem de um estrangeiro, de um estranho, de um outro. É uma viagem que, como política, incomoda, gera desconforto, tira do lugar. Viagem de uma experiência de pensamento que inquieta e impede continuar a pensar da maneira como se pensava. Viagem e de polêmica e desacordos. Experiência de interrogação e de fratura da própria experiência. (KOHAN, 2007, p. 54).



3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM ABERTURAS PARA ESPAÇOS OUTROS

Ao entregarmos os equipamentos as crianças, emerge uma relação outra delas com o espaço escolar. Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, geógrafo, que trabalha com produção de imagens, cinema e educação, retrata esta relação outra das crianças com os espaços, ao inserir neles os equipamentos fotográficos.

O autor possui trabalhos que transitam entre o cinema, educação e espaço, como “Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores” (2009), “A Escuta das Imagens” (2016), “Variações em um Lugar-Escola Atravessado pelo Cinema e Cartografia dos Afetos do Espaço Escolar Através das Imagens e Derivas dos Corpos-Câmera por uma Escola Infantil e Muitas Câmeras no Jardim da Infância E...” (2017) e “A infância da cidade: o que podem imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade?” (2019). E, segundo Oliveira Jr. (2019, p. 08),

a inserção das câmeras numa creche altera todo o espaço, uma vez que cria uma nova rede de relações e negociações que antes não havia, ampliando as intensidades da vida ali vivida, tornando esse espaço algo mais vívido e aberto a devires imprevistos, radicalizando o conceito de espaço como eventualidade e o conceito de lugar como copresença de heterogêneos, conforme Doreen Massey (2008).

Após a conversa entregamos os equipamentos para as crianças, que no momento estavam na área externa da escola brincando com seus brinquedos: bonecas, ursinhos, carrinhos, máscaras, etc. Foi interessante perceber como a entrega dos equipamentos ampliou o espaço de circulação dos pequenos. Antes eles estavam próximos um dos outros com os brinquedos, depois eles se juntaram em pequenos grupos e se dispersaram pelo espaço. (Registro 2, Arquivo Grupo Imago, 2014)

Era nítido, durante o momento de produções de imagens, como o espaço se modificava e relações outras com o espaço surgiam. Estes espaços preexistiam às câmeras, mas com os equipamentos as crianças passam a explorar novas sensações e novas formas de experimentar os espaços à sua volta. “De repente, aqueles espaços se faziam outros”. (OLIVEIRA JR., 2019, p. 08). Os pequenos exploravam os cantos, os chãos, os tetos das carteiras, as poeiras das salas, os vãos, as vidas do jardim, as formigas, insetos, os pregos dos brinquedos, as janelas da escola, as burocracias da direção. Tudo se intensificava, transformava-se, ficava vivo, espaço-vivo, espaço-vivido,

[...]espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço. Não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. (MASSEY, 2008, p. 29).



XIS

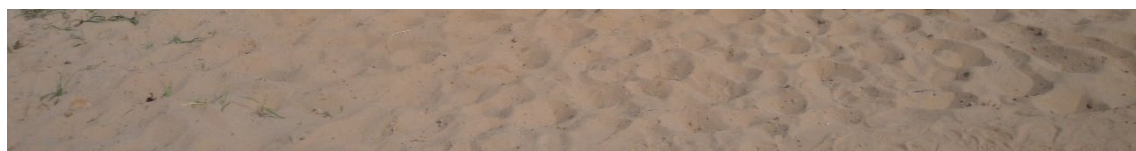
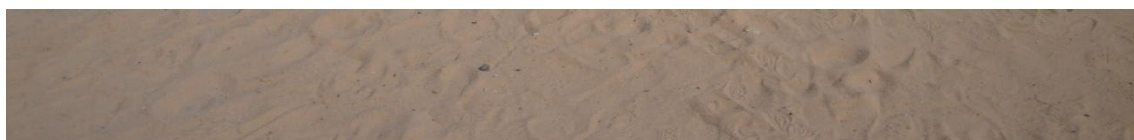


<https://www.youtube.com/watch?v=7dkZpJDtmMk>

3.1. HETEROTOPIAS INFANTIS

As produções imagéticas das crianças nos deslocam dos espaços conhecidos, dos espaços habitados por adultos, dos espaços adultos e somos expostos a uma experiência com outros espaços, espaços escondidos, espaços entre... entre mesas, cadeiras, armários, móveis, chão, tetos, janelas, grades, objetos, cores, corpos e tempos.

Imagens, vídeos, crianças e infâncias que transformam os espaços escolares, os mundos. Para Benjamin (1987, p.19), “as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas”. São espaços outros, que possuem suas próprias relações, que coexistem com o mundo adulto, mas que são habitado apenas pelas crianças e infâncias.



“A criança não habita um outro lugar. Mas coexiste no mundo com suas vivências, seus saberes, suas imagens, seus desejos. Se houvesse mundos, diria que a criança, coexiste junto, em paralelo conosco.” (CHISTÉ, 2015, p. 58).

A escola, então, é um espaço de coexistência de mundos. Mundos adultos, infantis, mundos outros. Um mundo de heterotopias.

Foucault em “Outros espaços” (2009) nos mostra que o espaço é heterogêneo, que têm multiplicidades de camadas, de relações, significados, que é complexo, espaços que se entrecruzam, coexistem, que pode ser vários e/ou único.

O espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo. Dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos. (FOUCAULT, 2009, p. 414).

Para Gallo (2013, p. 84), “As heterotopias são, assim, os lugares outros que criamos”. Nesta direção, as crianças, suas imagens, suas experiências também nos mostram isso. Nos mostram que os espaços podem ser múltiplos, outros, espaços heterotópicos. Elas estão criando espaços outros dentro do espaço escolar.

Em um dos encontros, por exemplo, entramos com os pequenos em uma das salas da direção. Um espaço “sério”, de organização, planejamento, o espaço de planilhas, contas, boletins, dados e burocracias. Espaço que, ao ser invadido por crianças, rompe-se, vaza e se multiplica em sorrisos, sorrisos das crianças e da equipe gestora, que ocupavam o espaço.

Na lógica da heterotopia, trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente (microfisicamente, diria Foucault). Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo predefinido. Experiência e criação passam a ser palavras-chave. (GALLO, 2013, p. 86).

Espaço que é profanado e se transforma a partir das crianças, com brincadeiras, fotografias e afetações. Espaço múltiplo que versa entre as

camadas da burocracia e o faz de conta das infâncias. Espaço infante, espaço outro.

Foucault (2009, p. 421-422), finaliza seu texto (Outros Espaços) falando de navios, bordéis e colônias.

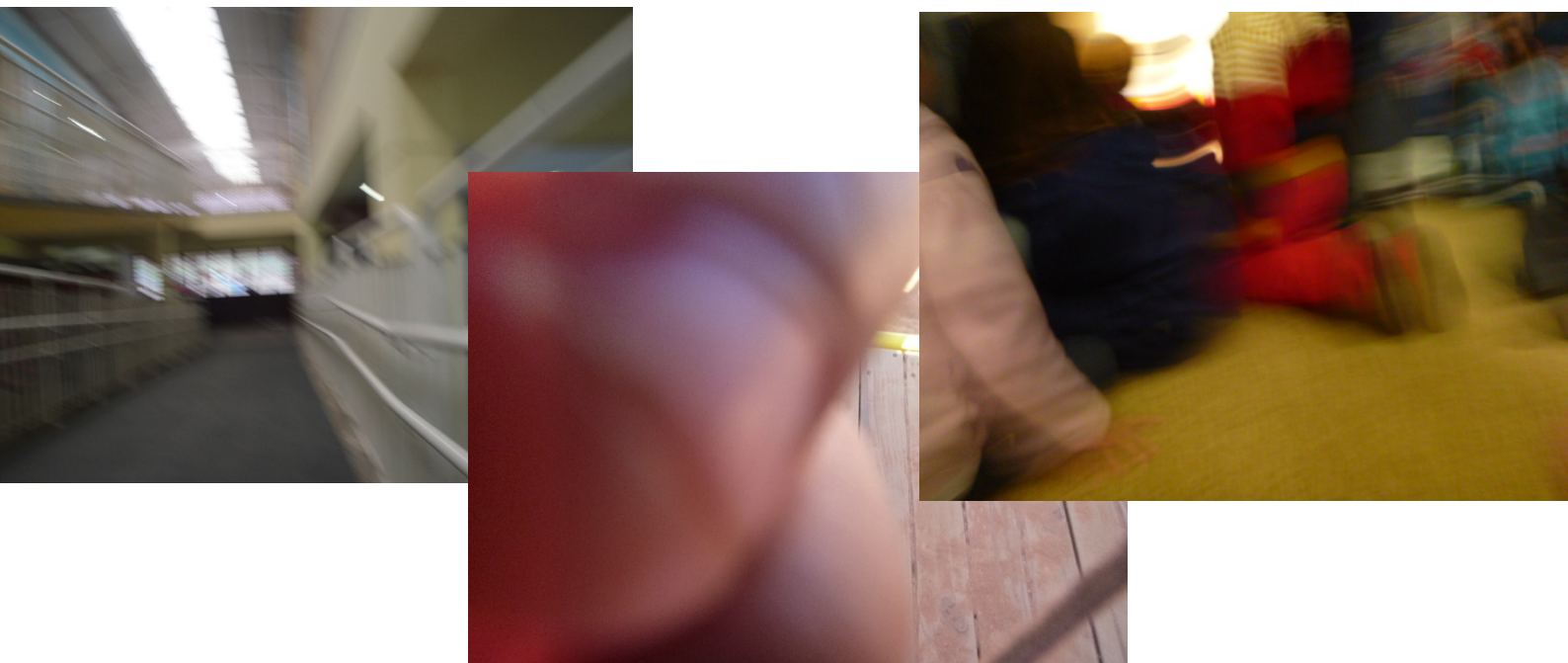
Bordéis e colônias são dois tipos extremos de heterotopia, e se imaginarmos, afinal, que o barco é um pedaço de espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, que é fechado em si e ao mesmo tempo lançado ao infinito do mar e que, de porto em porto, de escapada em escapada para a terra, de bordel a bordel, chegue até as colônias para procurar o que elas encerram de mais precioso em seus jardins, você compreenderá por que o barco foi para a nossa civilização, do século XVI aos nossos dias, ao mesmo tempo não apenas, certamente, o maior instrumento de desenvolvimento econômico [...], mas a maior reserva de imaginação. O navio é a heterotopia por excelência. Nas civilizações sem barcos os sonhos se esgotam, a espionagem ali substitui a aventura e a polícia, os corsários.

Assim, podemos pensar as crianças como barcos em espaços flutuantes, que não se fixam, que navegam pelos espaços e que escapam das margens para o infinito dos oceanos, para o infinito dos espaços.





3.2. A TERRITORIALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR



Os espaços infantis, múltiplos, heterotópicos às vezes se perdem, escondem-se e transformam-se em espaços escolares sem aberturas. São espaços que modulam, que prendem e sufocam as crianças, as infâncias. Escola que limita as heterotopias. Escola dada e pensada por adultos, escola-adulta. Escola demarcada pelas relações de poderes.

Os adultos demarcam os espaços escolares, os constroem, dão seus significados e sentidos para eles, fazem uma divisão entre espaços de/para crianças e espaços de/para adultos. Para as crianças o pátio, parquinho, sala de aula, caixa de areia, casinha e biblioteca. Para os adultos a cozinha, salas da direção e dos professores/professoras. E cada um deve ficar no seu espaço, seu território, limitados pelas fronteiras, pelas relações de poderes.

Durante as produções das imagens, as demarcações territoriais ficavam ainda mais em evidência e eram potencializadas. Como em um dos encontros em que caminhamos pelos espaços da escola, e os pequenos nos questionaram se poderiam entrar na sala da direção, ou na cozinha, ou nos banheiros das professoras, todos estes espaços ocupados por adultos nos quais não é permitida a presença das crianças.

A não permissão de crianças em determinados espaços da escola acontece de forma velada, não é explícito, não existe uma placa dizendo “proibido crianças”, mas está subentendido nos gestos e ações dos adultos que trabalham nestes espaços, como quando falam “aqui não é lugar de criança”, “volta para sala de aula”, “o que você está fazendo aqui?”. São ações que criam esta territorialização dos espaços escolares.



A territorialização não fica só na esfera do espaço, ela vaza. Vaza para o tempo. Em horário de aula você encontrará as crianças e as professoras cada uma em sua respectiva sala, na hora do lanche as crianças estarão no refeitório, na hora da brincadeira elas encontram-se no parque ou no pátio, gerando uma ritualização dos corpos através do tempo e do espaço.

Como diz Massey (2008, p. 15),

[...]o espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente ao outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as

idades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros.

Esta forma de “organização” do espaço escolar pode modular e direcionar os corpos das crianças e infâncias. Outro exemplo, marcante para mim, são as grades presente por toda a escola da pesquisa, elas atravessam e influenciam na forma como as crianças e seus corpos ocupam, experienciam, locomovem-se, e apropriam-se do espaço.

As grades, nos corredores da escola, funcionam como objetos de apoio e proteção ao caminhar, mas também de aprisionamento e direcionamento dos corpos e, mesmo com elas, os pequenos vazam nelas, com elas. Vazam destes espaços direcionados, de aprisionamentos e de modulações, transformando e habitando o espaço do adulto, ou qualquer outro espaço. As crianças invertem a ordem social, anulam a ordem e profanam os espaços.

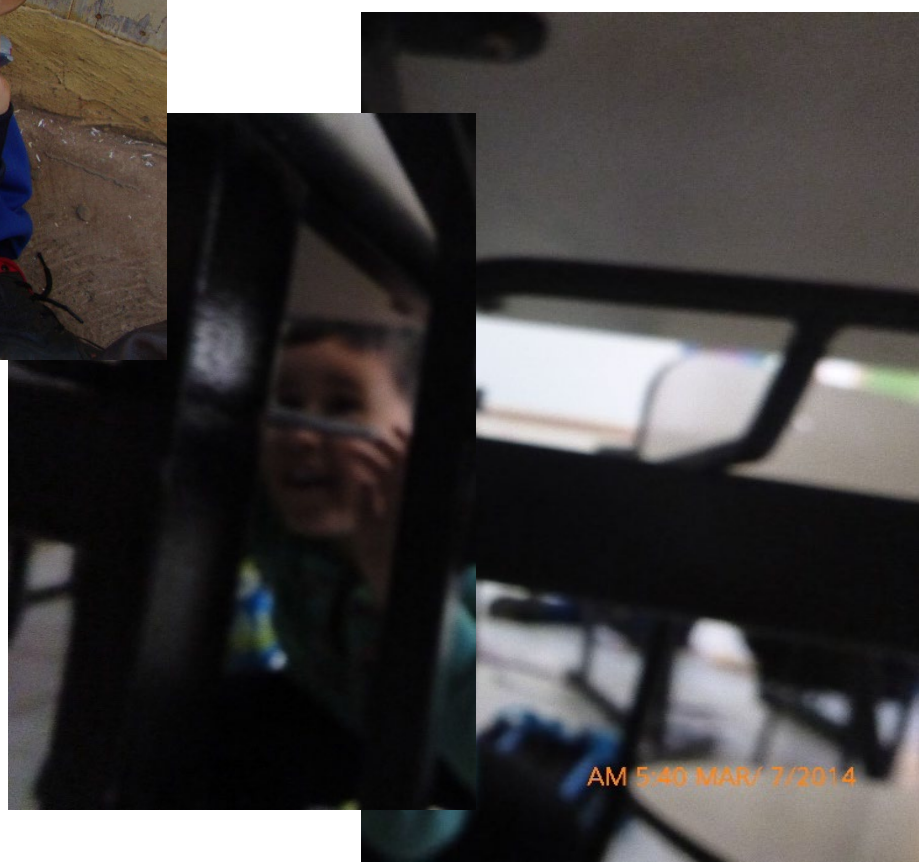


“[...]A criança, e não somente em ideia, mas no nível mesmo de sua sensibilidade, de seu corpo, está aberta para o mundo, enquanto o adulto se obstina a confiná-la.” (SCHÉRER, 2009, p.162).

“Elas [as crianças] sempre saem do lugar que insistem em colocá-las, fixá-las, amordaçá-las – o lugar da imobilização do corpo, o lugar da surrupiação do pensamento.” (CHISTÉ, 2015, p.66).

Como já dito, os pequenos profanam os espaços escolares ao produzirem suas fotos e vídeos. Transformam estes espaços adultos em espaços infantis, espaços de heterotopias, de mundos que coexistem, mundos adultos, mundos crianças, são mundos de possibilidades.

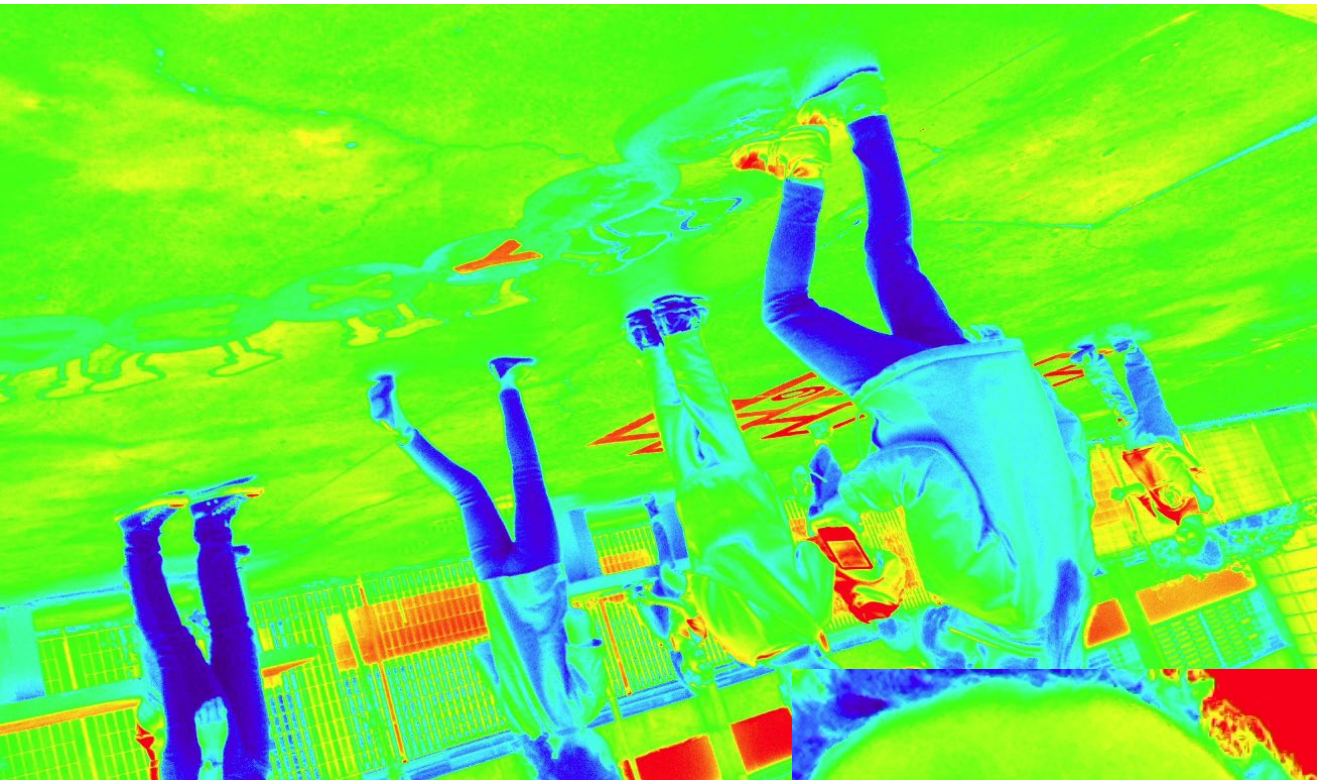
O território escolar adulto é invadido pelas crianças para produzir uma foto, um vídeo. Elas profanam os espaços, mas não uma profanação no significado literal da palavra, como desrespeito, ofensa, afronta. Mas sim uma profanação por amor, com a alegria de quem está ali para registrar a escola que ama. É, então, uma profanação amorosa, carinhosa, uma profanação por afetação.



Com as crianças, infâncias e suas profanações, perdemos a noção de espaços dados, definidos, territorializados e localizados por fronteiras e ordens de poderes. Elas rompem e vazam com e por entre os espaços seguros, por entre os territórios. As crianças escapam,

são seduzidas pelos seres pequenos, pelos pequenos seres, seres do chão, encontrados no pátio, no quintal, na terra, na areia, na grama. Elas percebem que o mundo, as coisas, os objetos, as palavras, não estão à nossa disposição para nos obedecer. Parece que elas sabem que tudo isso pode ser outras coisas, que como adultos, tentamos instrumentalizar. As crianças vêm o mundo com olhos sensíveis, por isso enxergam o invisível, o que nada mais é do que o demasiadamente visto, o não observado, o desprezível e o desprezado. (CHISTÉ, 2014, p. 622-623).





3.3. PEQUENAS GRANDES CRIANÇAS



Por serem fisicamente menores, em relação aos adultos, as crianças estão mais próximas ao chão. Elas possuem a tendência de visualizar e observar os pequenos objetos, falhas, insetos, areias, terras, etc. que estão no chão da escola e passam despercebidos dos olhares apressados e altos dos adultos.

Em muitas das imagens e vídeos

a câmera não “olha” para a frente, mas sim para baixo ou para cima, ou para baixo e para cima e para qualquer lado para onde virar a mão que a segura enquanto o corpo segue o rumo traçado pelos olhos e pés, seja indo ao encontro dos colegas, seja correndo atrás de uma galinha. (OLIVEIRA JR., 2019, p. 06).

A estatura das crianças e a não frontalidade das imagens contribuem para a criação de produções imagéticas muito distantes de produções focadas, centralizadas, padronizadas e adultas.

Não havendo mais alto e baixo, em cima ou embaixo, frente e atrás, horizontal e vertical, muitas vezes o chão está na

parte de cima da tela, no “teto” da imagem. Não há equivalência entre o que os olhos olharam e o que a câmera gravou, mas ao mesmo tempo há, mas apenas de relance, apenas “as vezes”. (OLIVEIRA JR., 2019, p. 06).

O que emerge são imagens e vídeos vertiginosos, infantis, embaçados, produções desfocadas ou nítidas, imagens sem sentido ou com sentido, que muito e pouco dizem. Vídeos que causam deslocamento, profanações, inseguranças, angustias, náuseas e enjoos. Náuseas que podem durar, assim como os vídeos, um segundo ou horas. Imagens que destroem a lógica dos sentidos adultos.

Parece que esse jeito de ser criança, essa condição infantil perturba o adulto, ao ponto de querer dominá-la, domesticá-la, controlá-la. Parece que as crianças, a infância, se incomodam pouco com o adulto, com o mundo pensado pelo adulto. Parece que os adultos são mais afetados pela condição infantil do que o contrário, pois as crianças, a infância, alteram a ordem e a lógica adultícia. (CHISTÉ, 2015, p. 60).

Um menino, JH, nos assustou pois enquanto visualizava algumas imagens no tablet começa a excluir várias delas. Apagador de dados! Uma pesquisadora bolsista, Ana, aproxima-se e questiona o que ele está fazendo, recomendando que ele parasse de apagar as imagens. Nesse momento o aluno responde assim “Não - está vendo, estão borrados, estão muito feias, não precisa apagar, joguei no lixo!” (Registro 3, Arquivo Grupo Imagem, 2014).

3.4. ESPAÇOS OUTROS

“Diante do mundo adulto, junto ao mundo adulto, de uma performance adulta, as crianças, as infâncias traçam seus próprios caminhos [...] que estão diante delas ou as cercam.” (CHISTÉ, 2015, p.60).

Nos parece que os pequenos fotógrafos explorando os espaços da escola exploram também outros tempos, sentidos e afetações dos corpos. “São nessas relações com o mundo que as crianças são atraídas por outros interesses, interesses pequenos, interesses menores, por restos, resíduos, pedras, madeiras, retalhos, ruínas.” (CHISTÉ, 2015, p. 59).

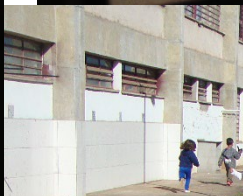
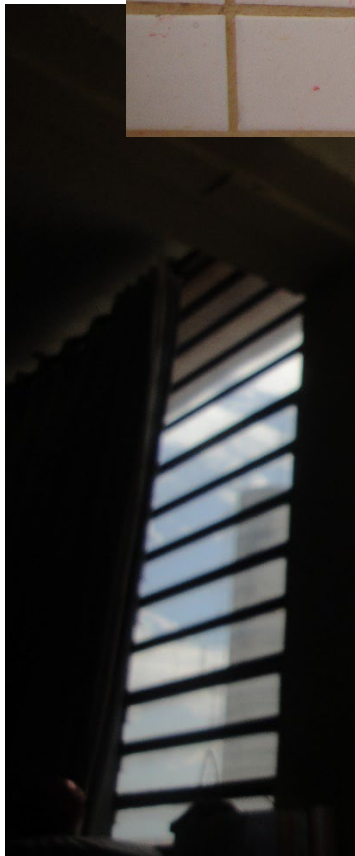
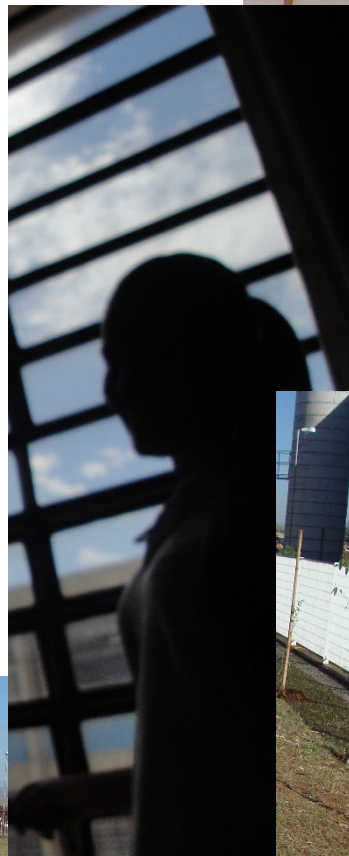
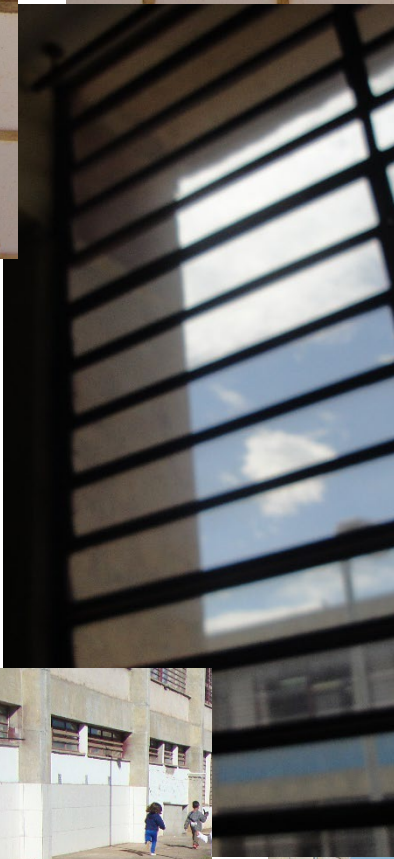
Penso que estas relações outras com os espaços vazam, pois as crianças não possuem as modulações e amarras que se encontram nos adultos. Elas se permitem ser infantil, ser criança, ser. Permitem experiências e a subjetividade, sem medos e barreiras.

O abandono do lugar me abraçou de com força.
E atingiu meu olhar para toda vida.
Tudo que conheci depois veio carregado de abandono.
Não havia no lugar nenhum caminho de fugir.
A gente se inventava de caminhos com as novas palavras.
A gente era como um pedaço de formiga no chão.
Por isso o nosso gosto era só de desver o mundo.

Poesia Completa - Manoel de Barros.
(2013, p. 463).



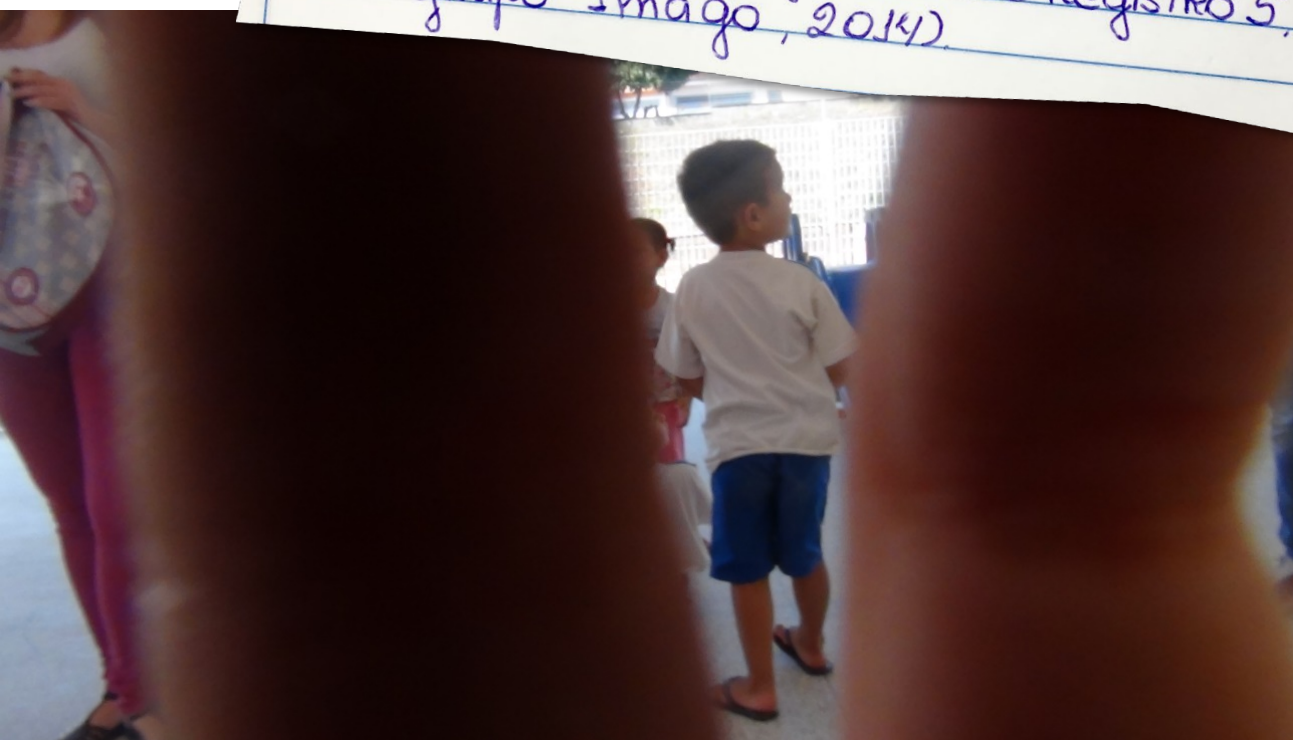
Pelos olhos/lentes dos equipamentos os espaços físicos se expandem e ganham novos contornos, os equipamentos atraem as crianças como um ímã, a produção se torna uma coletividade, outras vezes o mundo descoberto (ou visto de outro modo) se torna mais atraente do que as "lentes brinquedos" e estas são abandonadas. Neste momento, outros encontros de corpos acontecem, novas atrações, agrupamentos que duram segundos, desfazem e se refazem em novas junções. As imagens atraem corpos, os corpos atraem outros corpos, mais ainda sim o mundo e o brincar nele atrai, por vezes, mais fortemente os corpos. É isto que pode ser visto quando subimos para a sala de aula, no caso na sala de outra turma (Infantil II), e o mundo se vê diminuído, limitado pelas paredes, livros, estantes, lousas, cadeiras, mesas e entre tudo isso pouco espaço para corpos tão intensos e imensos. Os pequenos voltaram a se interessar pelos equipamentos e até disputa-los, parecia que havia ali uma necessidade de escapar, voltar a enxergar o mundo do qual eles foram privados. (Registro 2, Arquivo Grupo Imago, 2014)



Neste conjunto de ideias, as produções imagéticas e experiências da pesquisa nos levam a pensar que as crianças profanam os espaços institucionalizados, escolares e adultos. Nos levam a pensar que as crianças habitam espaços outros, espaços que caminham em paralelo e ao mesmo tempo aos espaços adulto, sem se afastarem, mas sim coexistindo.

As crianças exploram os espaços, reinventam os espaços, os objetos, como diria Manoel de Barros (2013), os desobjetos. Elas exploram os pontos, pregos, insetos, retalhos, restos. As crianças se atraem e são atraídas por eles e vão construindo seus mundos, mundos outros, mundos que escapam da lógica adulta, mundos menores, mundos infantis, mundos.

[...] Um aluno chamou a Noemi "de canto" e fez o seguinte questionamento "Vocês trouxeram as máquinas?" Depois da confirmação por parte da Noemi eis que surge uma afirmação "Então tirearei fotos dos meus colegas... mas não conte a eles, é um segredo!". (Registro 5, Arquivo Grupo Imago, 2014).





4. CORPOS SEM COMEÇOS E FINS,
SEM PÉS, NEM CABEÇAS



O corpo provoca o pensamento, o meu pensamento

O corpo dá o que pensar, me faz pensar

O corpo afeta, me afeta

O corpo toca, me toca

O corpo pulsa, o corpo pensa.

(CHISTÉ, 2015, p. 68).



4.1. CRIANÇA E INFÂNCIA COMO FALTA

Quando falamos de corpos de crianças, corposcrianças, corposinfâncias, falamos de crianças e infâncias e das concepções que cada um tira destas crianças e infâncias.

Epistemologicamente, a palavra infância tem origem do latim *infantia* e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Observa-se que a infância e, conseqüentemente, a criança, é pensada como algo menor, incapaz, como falta, como um ser inferior que precisa de cuidado, proteção e ensinamentos. Apresentam-nos uma criança que “precisa ser cuidada e vigiada em todos os seus movimentos, pois se isso não ocorrer a criança pode se perder”. (LEITE, 2011, p. 76)

Ao marcar a infância no diminutivo ou de forma infantilizada (criancinha, ser infantil, muito criança), também presumimos uma relação hierárquica e autoritária com as crianças, na qual elas necessitam sempre dos adultos para aprender e fazer o que a escola determina como necessário para cada etapa. (CAMARGO, 2019, n.p.).

No sentido de uma criança em falta, vazia, que precisa de conteúdo, faz-se necessário uma educação “[...] para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente” (KOHAN, 2005, p. 57).

A educação “estaria ligada [...] ao movimento de tirar a criança da monstruosidade da infância e leva-la a uma completude do espírito, e essa completude é ligada à vida adulta e a construção da razão.” (LEITE, 2011, p.74).

Uma educação que vende a ideia de preparar a criança para a vida, dar forma, ou seja, tirar a infância da criança e as tornarem adulta. Uma educação que vem para, segundo Leite (2011, p. 76),

[...]tirar a criança da condição daquele que ainda não é e levar a condição daquele que é (será), que um dia estará pronto e acabado, ou ainda, de tirar as crianças da infância e leva-las a vida adulta.

Essa educação que tira as infâncias das crianças e as levam para uma completude, também tira as infâncias dos corpos das crianças, em um

movimento de disciplinarização dos pequenos, disciplinarização dos corpos, modulando estes corpos, estas crianças.

Segundo Foucault (2005, p. 143), a disciplina

[...]é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida adestrar para melhor retirar e se apropriar ainda mais e melhor.

E na escola, a todo momento emerge a disciplinarização, o controle e o adestramento dos corpos. Tem-se uma colonização das crianças a partir do nosso modo adulto de viver, seja na organização da sala, com carteiras enfileiradas e o professor ou professora à frente, seja nas filas em diversos momentos, no tempo cronológico, marcado pelo tempo de estudar, de brincar, de descansar, um tempo demarcado para cada atividade.

Uma das turmas, por exemplo, possuía uma professora que trabalhava constantemente a fotografia. Ela levava uma câmera profissional e, com esta, realizava diferentes atividades com as crianças. Este gesto, mesmo que inconsciente, gerava certa modulação disciplinarização em alguns atos e produções imagéticas dos pequenos. Às vezes eles perguntavam à professora se as fotos que tinham produzidas estavam “boas”. Em outro momento, nesta mesma turma, uma das crianças apagou algumas imagens porque às considerou “ruins e borradas”. E, a própria professora chegou a achar “estranhas” certas fotos borradas, sem rostos e sem enquadramento.

Este ato, de levar uma câmera profissional para a sala de aula e criar atividades constantemente direcionadas de alguma maneira contribuiu para estes gestos disciplinarizados modulados e controlados das crianças.

“O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. [...] O corpo é uma realidade biopolítica”. (FOUCAULT, 1985, p.80).

São corpos que seguem a certa linearidade, de uma determinada normalidade, de uma prescrição determinante, circunscrita pelas culturas sobre e em torno de modos que operam em corpos definidos e dados pelos já determinantes e

lineares discursos da cultura de como ser criança. (LEITE; RIGATO, 2018).

Outro fato que chamou a atenção foi a admiração da professora quando percebe um aluno utilizando as formas de apoio dos braços como se fosse um fotógrafo profissional para capturar as imagens. (Registro 3, Arquivo Grupo Imagem, 2014).





4.2. SENTIDOS OUTROS COM E PARA O CORPO

As modulações dos corpos das crianças se fazem presentes de diversas formas. Uma delas é através do espaço, como dito no capítulo anterior, na escola tem-se uma divisão, uma territorialização dos espaços, são espaços de/para crianças e espaços de/para adultos e esta territorialização só reforça a modulação dos corpos que devem estar em seus devidos lugares e em suas devidas posições e formas.

Crianças nas salas de aula, sentadas nas cadeiras feitas sob medida, cadeiras para crianças. Crianças e infâncias com os pés para baixo e as costas no encosto, olhando para frente, atentos à explicação da professora, em um tempo que foi imposto pelos adultos, já que “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. (FOUCAULT, 2005, p.178).

São corpos que convivem com os jogos de poderes, de modulação, porém que escapam, que vazam, que encontram brechas à disciplinarização e modulação.

Em um mundo em que o corpo vai sendo ajustado a uma ideia antecipatória, que o leva a reproduzir ideias, a criança, ou dizendo de outra maneira, o corpo-criança desajusta a ideia de reprodução resistindo-a. (CHISTÉ, 2015, p. 69).

Durante os encontros, nas imagens e vídeos, é visível que os pequenos não utilizam o corpo apenas como fomos modulados a usá-lo, a partir de um contexto culturalmente e biologicamente transmitido, eles vão além de mãos para pegar, pés para andar, olhos para ver, ouvidos para ouvir, nariz para cheirar e boca para falar e comer.

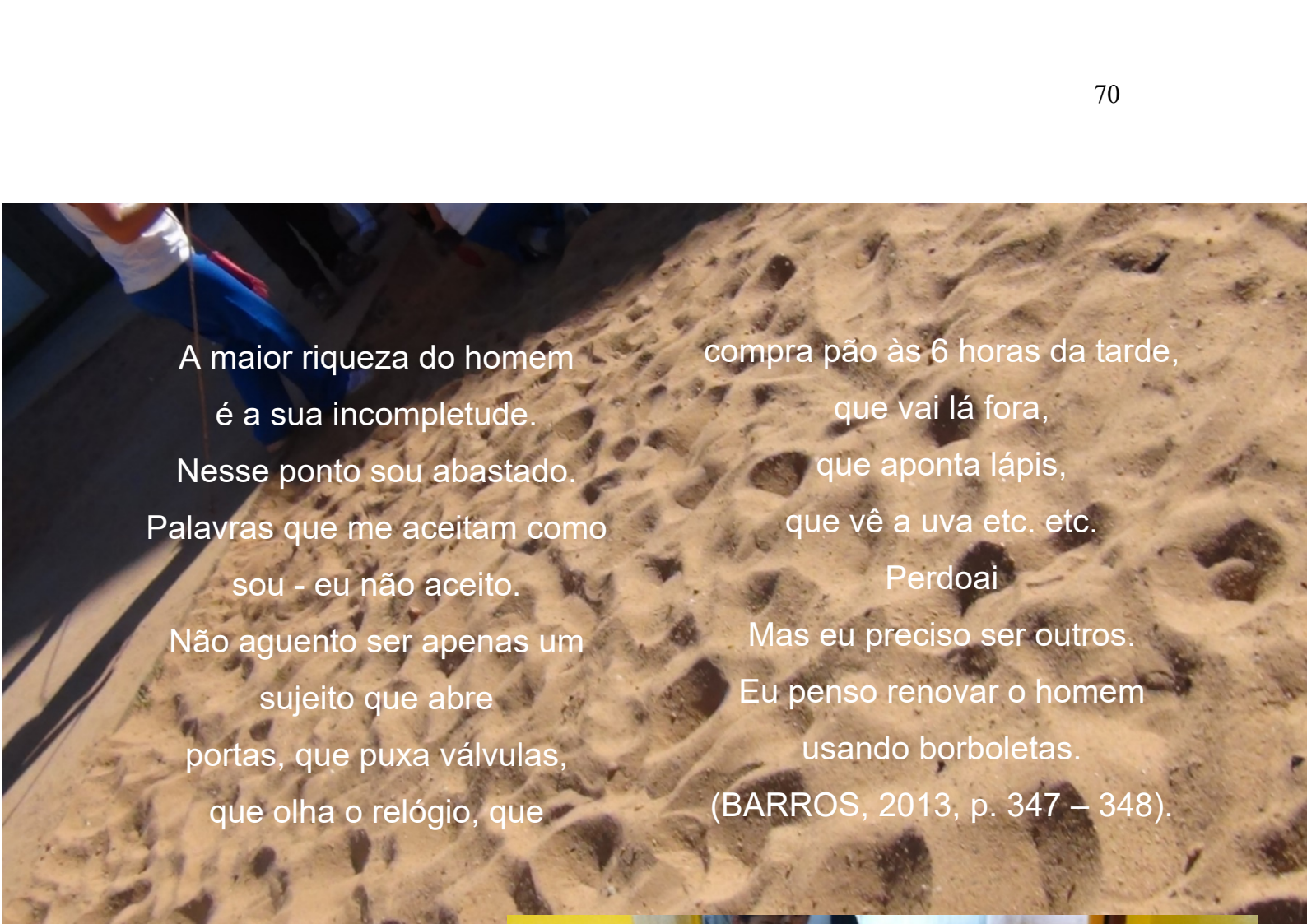
Elas, as crianças, permitem-se a possibilidades outras para os corpos. Libertam-se e libertam seus corpos de serem apenas corpos biológicos. Não aceitam os corpos sendo apenas corpos.





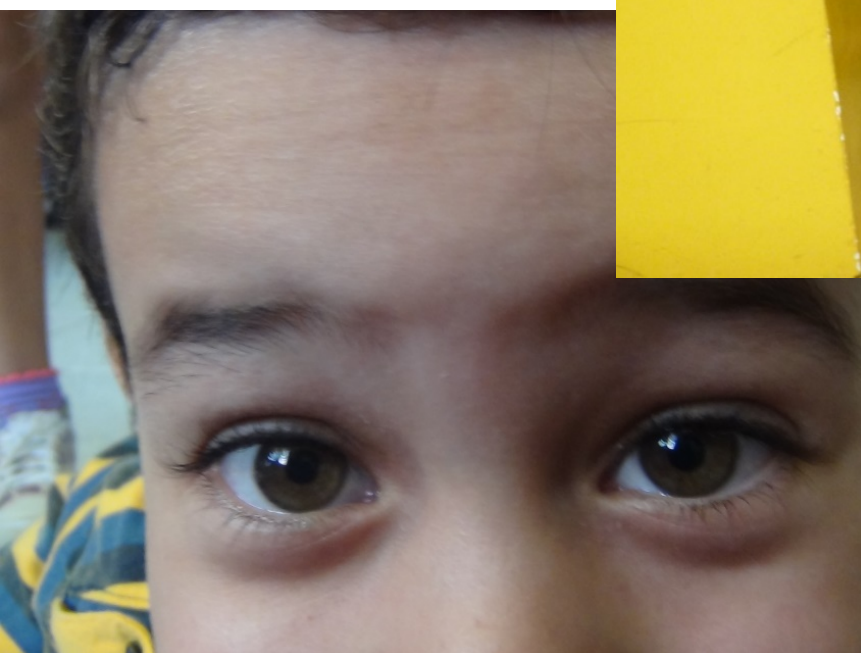
Algumas crianças optaram por olhar as fotos que foram tiradas nos iPad's e nesse momento a professora observava de longe e se indignou ao ver muitas fotos só de cabeças, sem rostos. (Registro 4, arquivo Grupo Imagem, 2014).



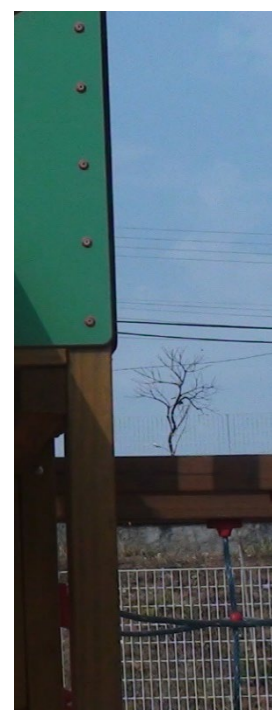
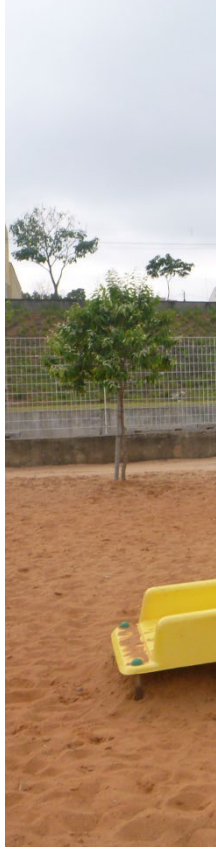


A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que

compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.
(BARROS, 2013, p. 347 – 348).



mãos que veem pés que tocam orelhas que cheiram nariz que ouve boca que sente



mãos que mastigam pés que ouvem orelhas que tocam nariz que vê boca que cheira

As crianças, falam pelo corpo, falam pelas mãos, pés, ouvem com os olhos, veem com os ouvidos, andam com a bunda, pegam com a cabeça, sentem com a boca. Sobem pela descida, descem pela subida.

As produções dos pequenos nos deslocam dos corpos modulados. Nos apresentam corpos sensíveis, corpos vazantes, corpos experiências, corpos abertos, que se permitem, corpos que escapam.

Elas se atraem, atraem outros corpos, pedras, escorrega, carrinho, bonecas, objetos. Transformam estes objetos em outros, em sentidos outros, apropriam, incorporam aos seus corpos, incorporam-se, experimentam os objetos. Experimentam as câmeras, as incorporam aos seus corpos, como diz Leite (2013) são câmeras corpos, corpos câmeras.

E as câmeras e os corpos [...] não significam a fusão de dois 'conjuntos' distintos em uma perspectiva binária, que se manteria através da ideia de fusão, mas sim, e de modo geral, significam uma outra perspectiva e uma outra relação entre certa materialidade do mundo e certa materialidade da pessoa – como dobras de um sobre o outro, dobra do corpo sobre o mundo e do mundo sobre o corpo –, de tal forma que esses sejam multiplicidades presentes no mesmo corpo [...]. (LEITE; OLIVEIRA, 2019, p. 165).

AS CRIANÇAS SALVAM O CORPO



DA POBREZA DE SER APENAS CORPO.

(CHISTÉ, 2015, P. 69).



CORPOCÂMERA

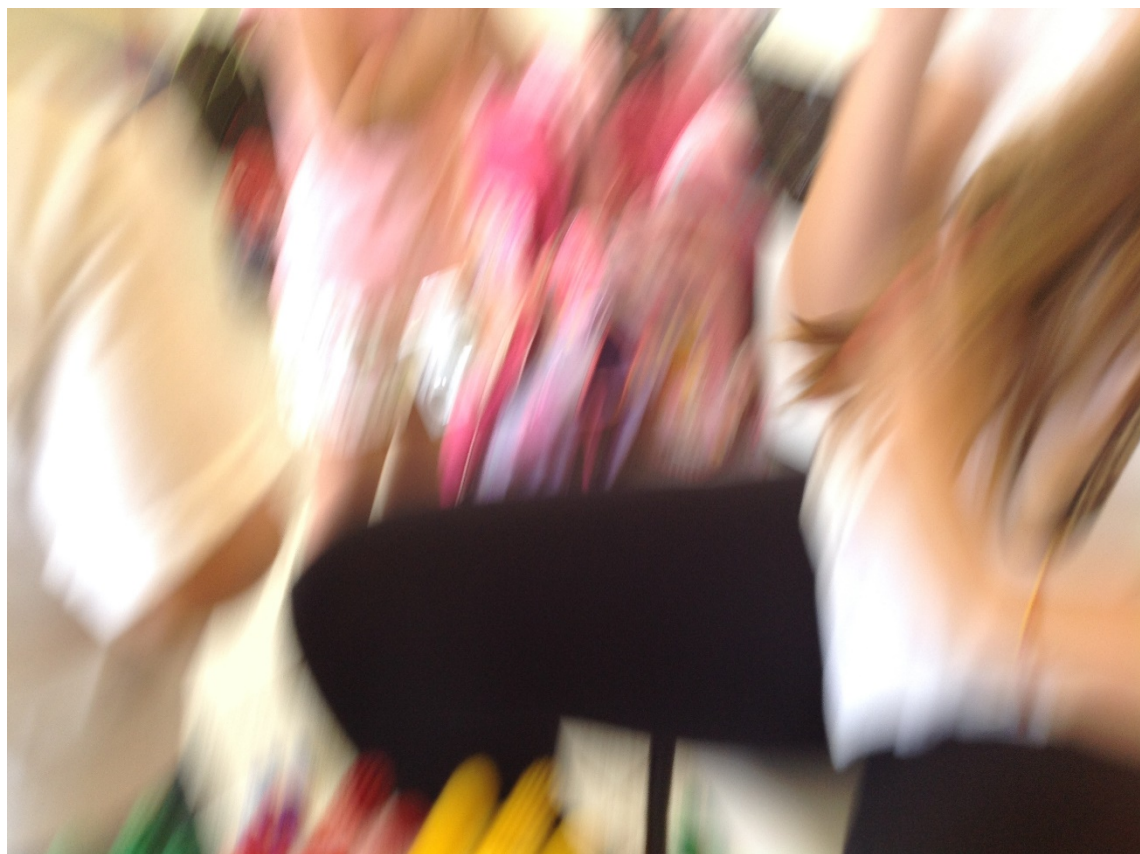


<https://www.youtube.com/watch?v=J5Em8Ty9eRw>

4.3. CORPOS QUE (SE) AFETAM

Os pequenos, diferente dos adultos, possuem uma relação outra entre seus corpos. Eles estão abertos ao toque, tocam, abraçam, babam, mordem, brincam, eles estão sempre se esbarrando, se tocando, experimentando, experienciando.

As relações entre os corpos intensificaram-se durante os momentos de captura de imagens e vídeos. As crianças e seus corpos câmeras Leite (2013), enroscavam-se, entrelaçavam-se e tocavam-se para capturar imagens e filmes sem objetivos e finalidades, vivendo o momento de produção, vivendo a experiência.



Os toques e entrelaces, para os pequenos, simplesmente acontecem. Em um momento de produção, por exemplo, crianças estão sentadas brincando e suas pernas se tocando, no segundo seguinte uma, ou várias crianças, levantam-se para fotografar algo e ao levantarem-se, esbarram em um colega, e tudo bem, a vida segue, a infância segue, e os esbarrões também seguem. Crianças, infâncias, esbarrões e imagens, encontrando-se e desencontrando-se seguindo, ou não, um fluxo.

Não somente os corpos das crianças são afetados durante as produções imagéticas. Meu corpo também foi afetado, principalmente em relação à intimidade, aos abraços e toques.

Tem-se uma convocação por parte das crianças e suas imagens, para um descolamento não somente do sensível, mas do corpo físico também. As imagens, provocam o corpo adulto. Como diz Oliveira Jr. (2019, p. 13),

temos nossos corpos forçados a mexerem-se para tentar ver algo nas imagens, fazendo com que se inaugure aí uma maneira de “ver” que não opera no olho, mas no corpo todo, afetando os braços e pernas, por exemplo, que buscam reproduzir o gesto que teria produzido aquelas imagens.

Os pequenos, no início dos encontros, vinham todos contentes me abraçar e abraçar as outras pesquisadoras. Olha meu tênis novo! Olha minha camiseta, tem borboletas! Ontem fui assistir filme! Olha minha mochila! Estava com saudades, hoje vai ter fotografia?

Estes abraços e afetações me causavam certos receios, não estava confortável em abraça-las, eram pequenas crianças que eu nunca tinha visto antes, a intimidade não existia. E, ao decorrer dos encontros, os pequenos me puxam, me atraíam como ímãs, me deslocavam do seguro e me convocavam com seus abraços calorosos e os sorrisos que os acompanhavam. Uma solicitação de ajuda, um pedido para ler um livro, sentar junto a eles na caixa de areia, a cada momento os pequenos me deslocavam um pouco mais do seguro, me atraíram de volta a infância, para uma relação mais olho no olho com elas, uma relação mais íntima e verdadeira, uma intimidade infantil.

A intimidade está relacionada à própria exterioridade do ser, quanto mais íntimo posso ser, mais me exponho, mais vulnerável me torno diante do outro, por isso, ela tem a ver com entrega, com confiança, com afinidades, com ousadia, com acolhimento: a intimidade é a própria exposição. Tem algo na relação com outro que nos permite desnudar-nos, expor-nos, que desperta um sentimento de confiança. Seria como se um ímã atraísse, com uma força em sentidos divergentes ou convergentes. (CHISTÉ, 2015, p. 24).

Assim, as imagens e vídeos das crianças nos mostram vazamentos da modulação e doutrinação dos corpos. Nos apresentam corpos outros, que permitem ser tocados, que tocam, que abraçam, que se entrelaçam.

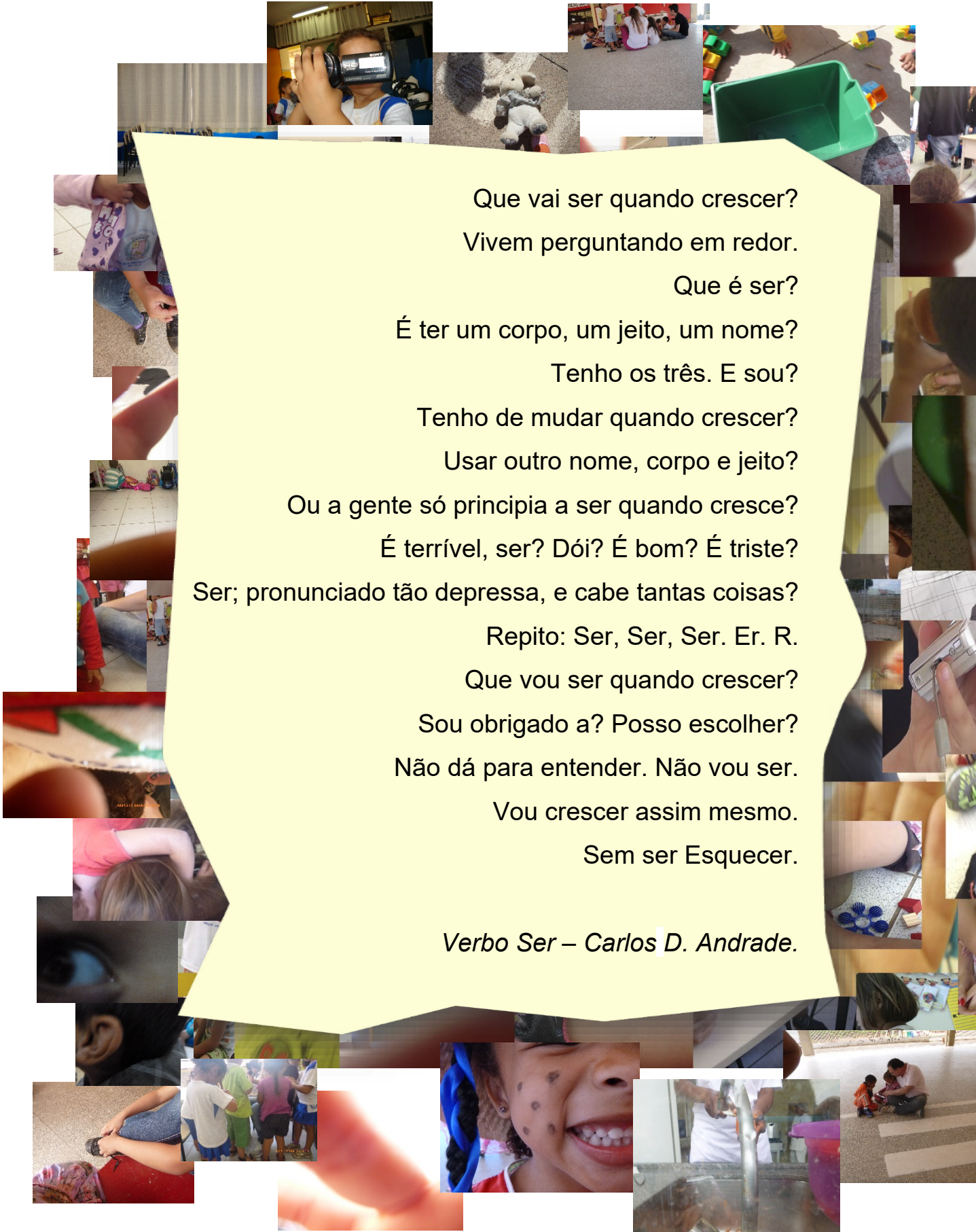
São corpos que se misturam entre corpos e objetos, confundindo-se, incorporando-se, tocando-se. Corpos que vazam por imagens e vídeos, corpos sem começo e fim, sem pé nem cabeça, que escapam. São corpos rizoma, que não se encerram em si, são corpos múltiplos, que se afetam e afetam outros corpos, como meu corpo adulto.



TOQUE



<https://www.youtube.com/watch?v=jnUFlyLiSC0>



Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor.
Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer?
Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.

Verbo Ser – Carlos D. Andrade.



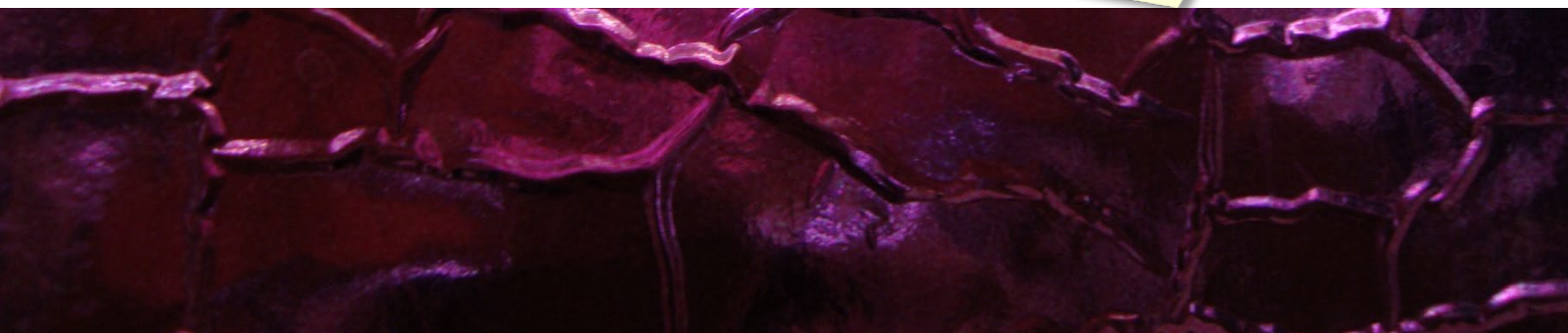


5. TEMPO INTENSIDADE



Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. Agente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. [...]

*Tempo – Manoel de Barros
(2006, n.p.)*



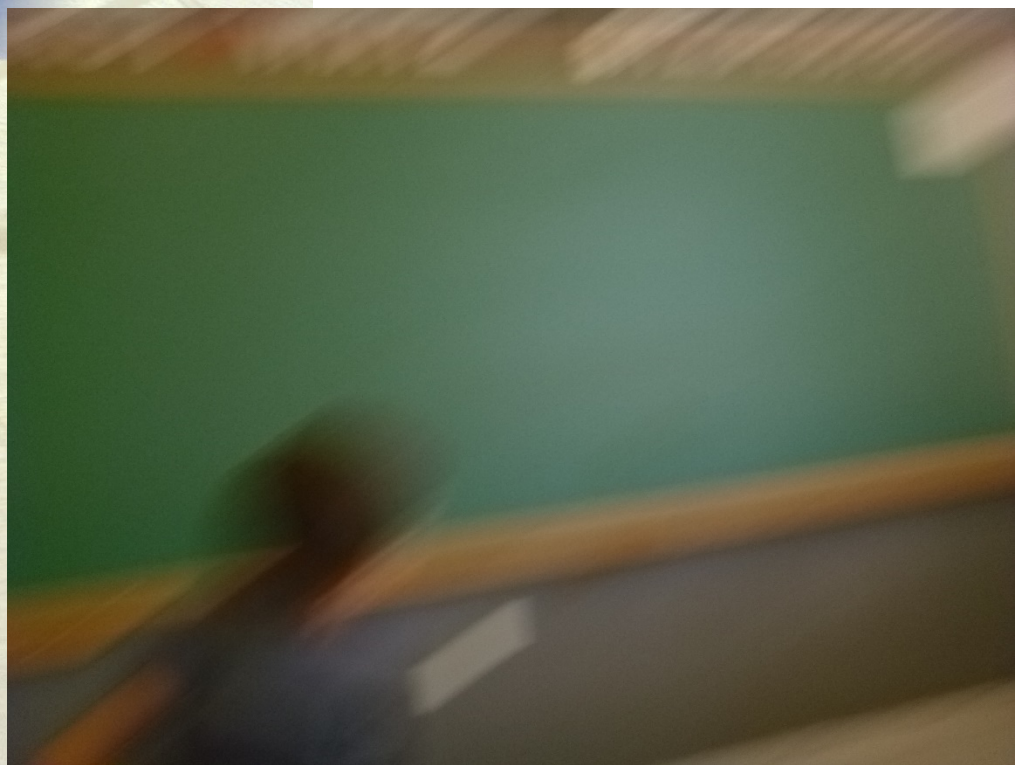
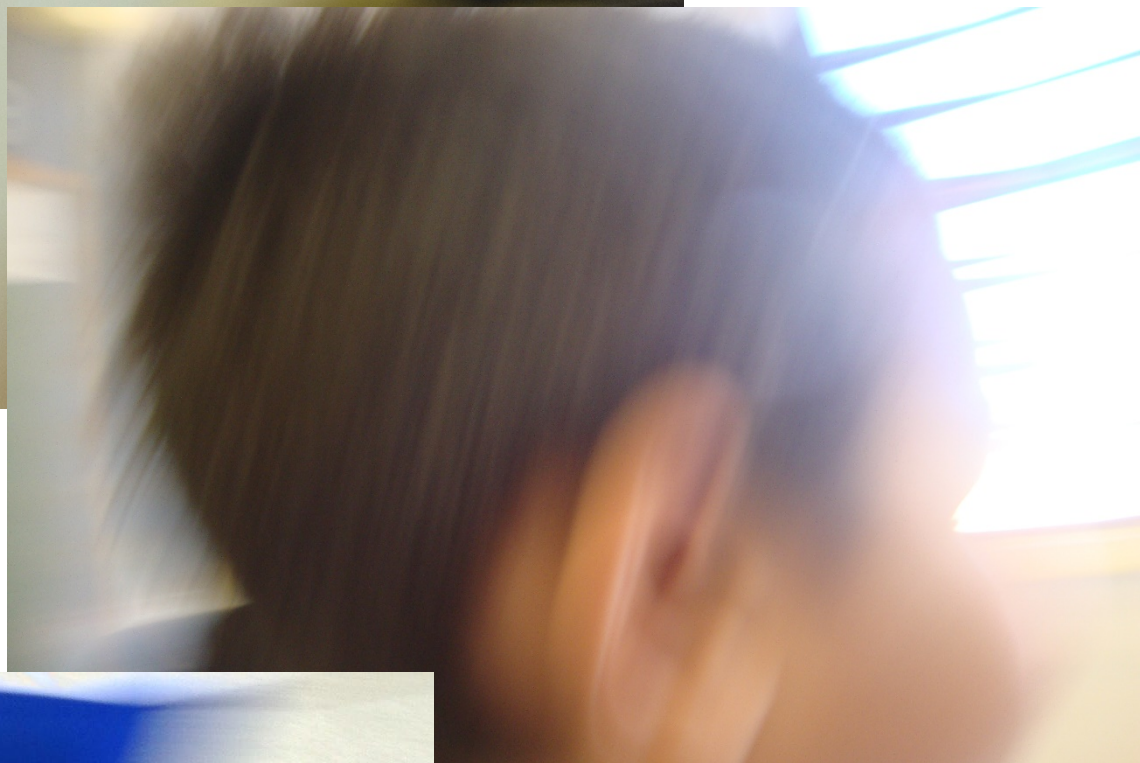


Como já dito, pesquisar com crianças é um convite a aberturas e deslocamentos, deslocamentos de espaços, corpos e tempos. Ao começar a olhar, experimentar e experienciar as imagens, estas, crianças e imagens, sempre nos deixam à espera, à espera do que vem a seguir, nos deixam aberturas e a sensação de “já acabou?”, “o que tem depois?”, ficamos à espera da conclusão, de um final para o vídeo, porém, as produções começam e terminam, sem um começo e um fim.

As crianças e seus filmes caminham com a gente pela estrada até um certo ponto onde elas desaparecem, escapam, e nos deixam a mercê, sem nos conduzir ao fim da estrada.

É como se ao começar a história e como se ao vermos os filmes/imagens ficássemos esperando saber “o que vem depois”. A infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. É assim que a infância aparece e parece ser para nós, como esse tempo curto e intenso, mas também como tempo presente que nos deixa abertura e espera. (LEITE, 2011, p.116).

Imagens borrões, chãos, tetos, gargalhadas, barulhos, cortes. Cortes ocasionais, acidentais, experiência, sem técnica, rizomas, emaranhados de perguntas, nos deixando a sensação de abertura. Como diz Leite (2011, p. 116), “a infância revela para nós o que somos e o que a todo custo tentamos esconder: seres incompletos e inacabados.”



Nas experiências com as crianças, emergem imagens e vídeos que escapam e fogem dos padrões, produções imagéticas que se apresentam de forma inversa àquelas cronológicas que nos rodeiam em todas as telas.

“As imagens produzidas pelas crianças são quase tão rápidas como uma imagem fixa, na verdade a rapidez de algumas delas as tornam fixas.” (LEITE, 2011, p. 118). Elas se apresentam desfocadas, desconexas, cortadas, rápidas. São imagens que não possuem técnicas e objetividades, ao contrário, são imagens que escapam da técnica, são subjetivas, confusas, confundem, embaralham conceitos de tempos, corpos e espaços.

Na verdade essas imagens são confusas, são muito confusas, pois nelas e por elas nunca sabemos o que é ou o que pode ser, nelas e com elas ouvimos do fotógrafo: são lindas, mas elas (as crianças) só podem fazê-las uma vez, apenas uma vez, eu poderia produzir este efeito quantas vezes você quiser. É isso que me interessa, o único, o singular, o fora da técnica, a experiência. (LEITE, 2011, p. 119).

Somos convocados a olhar e pensar no tempo, não mais como linear, presente, passado e futuro, tempo cronológico, mas um tempo em que a duração se faz diferente do relógio,

[...]um tempo que escapa ao tempo previsível, ao tempo esperado, ao tempo dado, e oferece um outro tempo, um tempo em que a espera escapa no próprio tempo curto, rápido e por isso potente, intenso, que fica com a gente e que põe a pensar, e do qual não conseguimos falar; apenas experimentar, que foge à palavra, à razão, criando a experiência. (LEITE, 2011, p. 119).

A duração parece estar naquilo que produz sobre nós, na força, no deslocamento, na inquietude, na vertigem, mal-estar. Tempo da intensidade. As crianças e suas imagens, nos convidam a outros tempos, tempos aiônicos, tempos kairológicos, tempos experiências, acontecimentos.

As crianças nos apresentam uma temporalidade distinta do que estamos acostumados, onde tudo tende a operar sequencialmente e de forma linear, para elas a medida do tempo se dá de acordo com sua necessidade de criar e o tempo é sentido através da intensidade produzida pelos acontecimentos naquele momento. (BARBOSA, et al., 2019, p. 108).



SEGUNDO(S)



https://www.youtube.com/watch?v=RNEo_P_T06I



Um menininho explorando atentamente uma filmadora, apertando nela todos os botões encontrados enquanto caminhava com os olhos fixos no equipamento. E que depois, passado poucos segundos, abandona a filmadora sem interesse em utilizá-la para algo. (Registro 1, Arquivo Grupo Imagem, 2014).



5.1. ESCOLA CRONOS



No mundo contemporâneo onde tudo é muito rápido, onde não vivemos mais o tempo presente, nem narramos mais o passado, aonde as informações e as novidades nos chegam cada vez mais velozes e com a mesma velocidade são descartadas e superficiais, onde o trabalho nos ensoberbece e devora todo o nosso tempo, não há tempo para contemplações, para o olhar sensibilizado, para experienciarmos o mundo, os seres, as coisas. (CHISTÉ, 2015, p. 43).

A escola segue essa ordem, esse tempo. Os currículos, as práticas educativas e os modos de pensar a educação estão todos cercados por um tempo cronológico, de etapas, de evolução, séries, tempo do capital, sempre com o discurso que esta organização será melhor para a criança, para sua formação.

Escola que obriga as crianças a aprenderem determinado conteúdo em uma determinada ordem, série e idade. Escola que tenta modular as crianças, modular seus corpos, seus modos de pensar, de viver, de ser criança. Uma visão adulta de pensar a criança como um ser inacabado, incompleto que precisa ser preenchido, acabado, moldado.

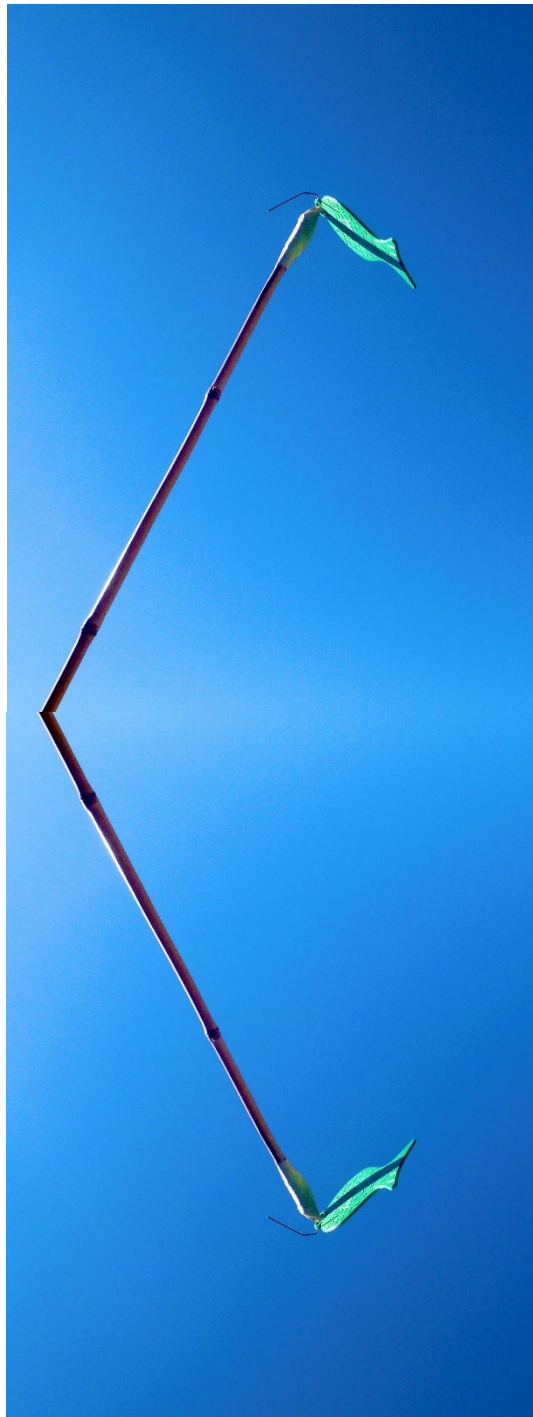
Escola em um tempo cronos e em um espaço territorializado por adultos, como já discutido anteriormente, que funcionam como dispositivo de poder sobre as crianças, que modula seus corpos, suas infâncias, seus modos de serem crianças, moldando-as para uma sociedade cronos, adulta e capitalista.

Não paramos por meio dos dispositivos sociais de modular, de projetar sobre a criança e a infância os nossos medos, os nossos anseios e a perspectiva de um futuro sempre melhor. Elas são o material das utopias e dos sonhos políticos que visam o modelo de ser humano. Para isso, as crianças – a infância – precisam crescer logo, atingir rapidamente a maturidade adulta, a sensatez adulta, a prudência adulta, pois sem isso, será impossível, realizar o sonho de um determinado tipo de *polis* entendida como justa. Para isso precisamos normatizar e moldar em todos os espaços, em todos os tempos, sempre com a intenção do que será melhor para a formação “de uma sociedade melhor”. (CHISTÉ, 2015, p. 55).



Ainda me lembro aos três anos de idade
O meu primeiro contato com as grades
O meu primeiro dia na escola
Como eu senti vontade de ir embora
Fazia tudo que eles quisessem
Acreditava em tudo que eles me dissessem
Me pediram pra ter paciência
Falhei, gritaram: cresça e apareça!
[...]

O Reggae - Legião Urbana





TEMPO TODO TEMPO PASSA

Adaptado de Antunes (2002, p. 55).

5.2. TEMPOS RODA(PÉ)

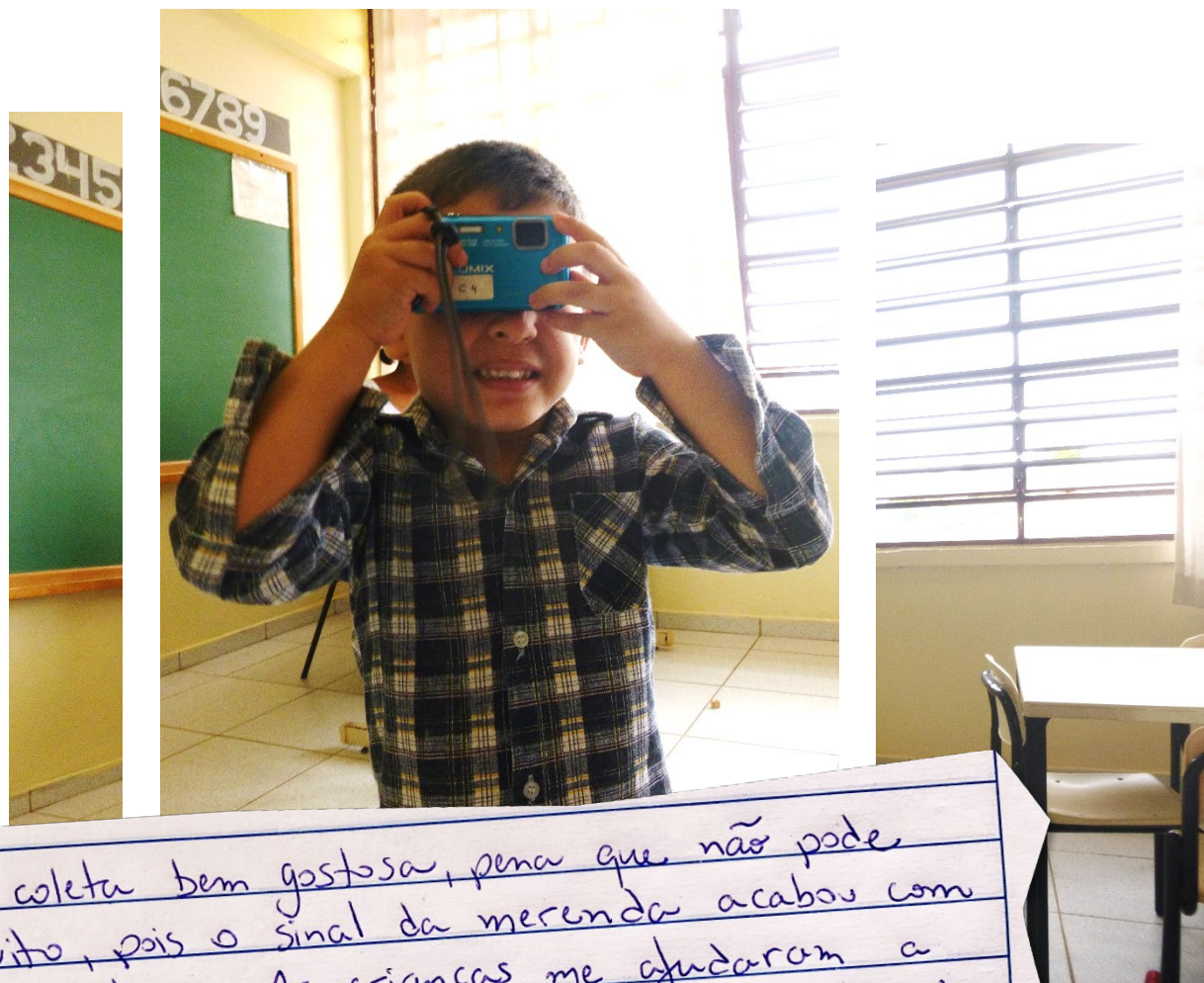
Assim, como com os espaços e os corpos, as crianças invertem e profanam a lógica adulta do tempo escolar.

[...]o mundo, os seres, as coisas não são constituídos somente de formas instituídas, mas, pontes moventes, desertos moventes povoados por intensidades e velocidades, onde o tempo e o lugar mais longínquo são aqui e agora. (CHISTÉ, 2015, p. 46).

Com as imagens e experiências durante as produções imagéticas, notamos que os pequenos se desprendem da escola moduladora pensada pelo adulto e da relação cronológica do tempo. As crianças e suas infâncias são como dunas de areia que se movem sem parar, entre tempos outros. Elas

[...]profanam a sacralização do mundo, do tempo, do tempo cronos estabelecido. Pode-se ainda dizer que o tempo criança, o tempo infância, caminha paralelamente, caminha junto ao tempo do adulto, alterando-o, destruindo-o. (LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 275).





Foi uma coleta bem gostosa, pena que não pode durar muito, pois o sinal da merenda acabou com nossa brincadeira. As crianças me ajudaram a guardar os equipamentos e até brincaram dizendo que não me deixariam ir embora, mas infelizmente o tempo da escola impediu que continuássemos. (Registro 6, Arquivo Grupo Imago, 2014)

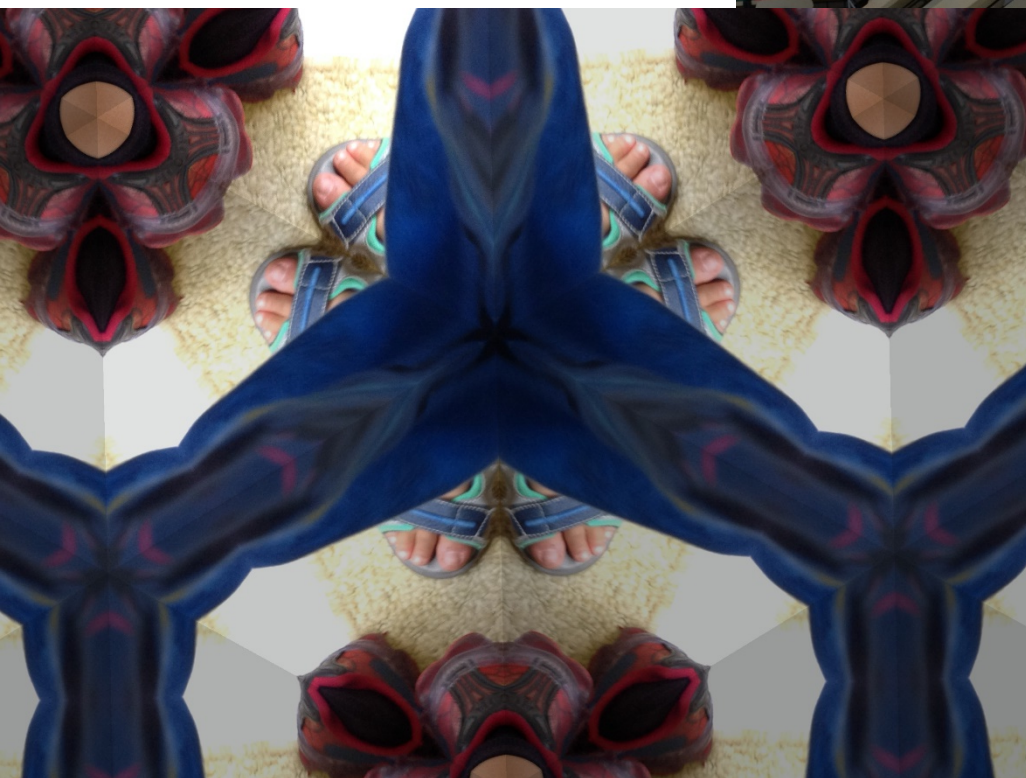
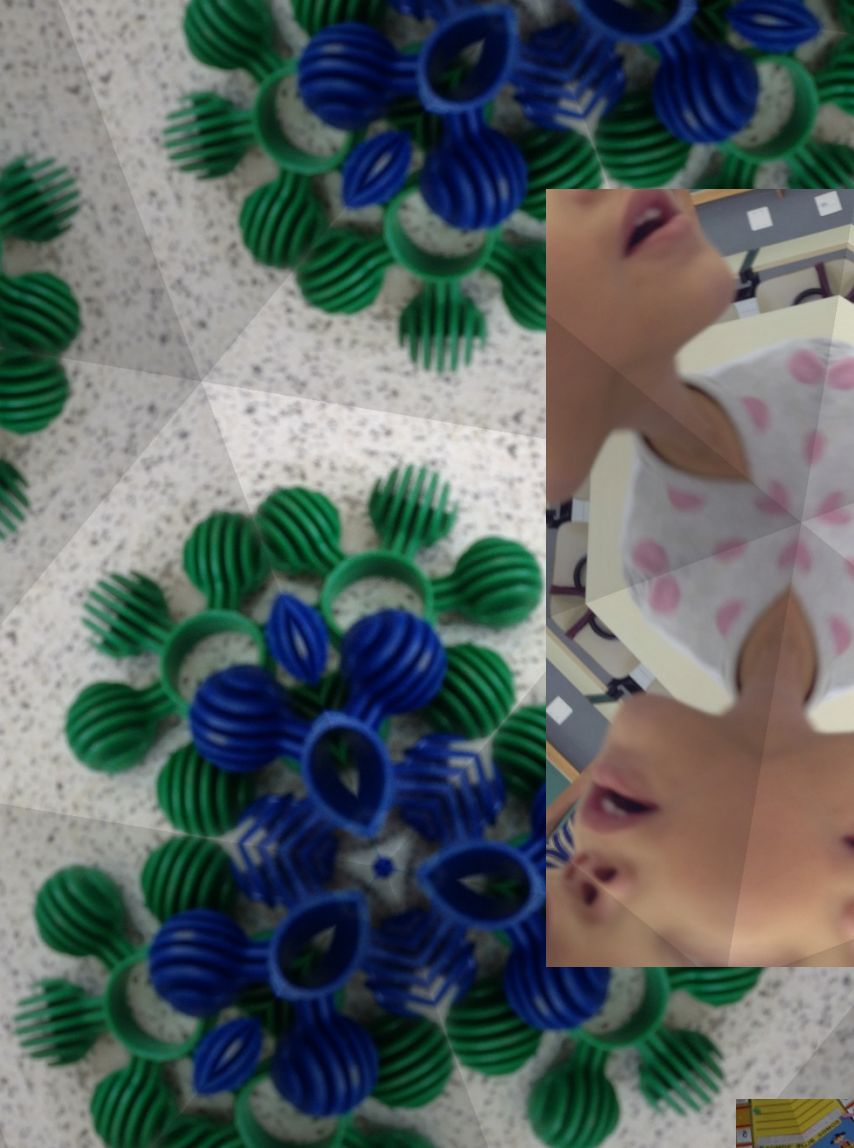
Assim, as crianças deslocam-se, vazam da escola pensada pelo adulto, elas invertem a ordem da relação cronológica, linear, ritualística, e criam, profanam e deslizam por entre os tempos outros, tempos de criança. Elas nos convidam, nos deslocam a pensar para além dos sentidos já dados e estabelecidos pela escola.

É como se estivéssemos o tempo todo diante de uma usina, são gastos de energias produzindo outras energias, são energias sendo perdidas, transformadas, acumuladas, preservadas, são

energias sem rumo certo, sem rumo, sendo desperdiçadas, ganhando variantes, variações, variando. O convite das imagens é pôr a andar, é pôr a caminhar, é mudar o tempo, mudar este tempo, é mudar no tempo e pelo tempo, é pôr no final aquilo que parecia no início, a infância. (LEITE, 2011, p. 122).



Fui andando...
Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
Fui andando...
Manoel de Barros (2013, p. 50).



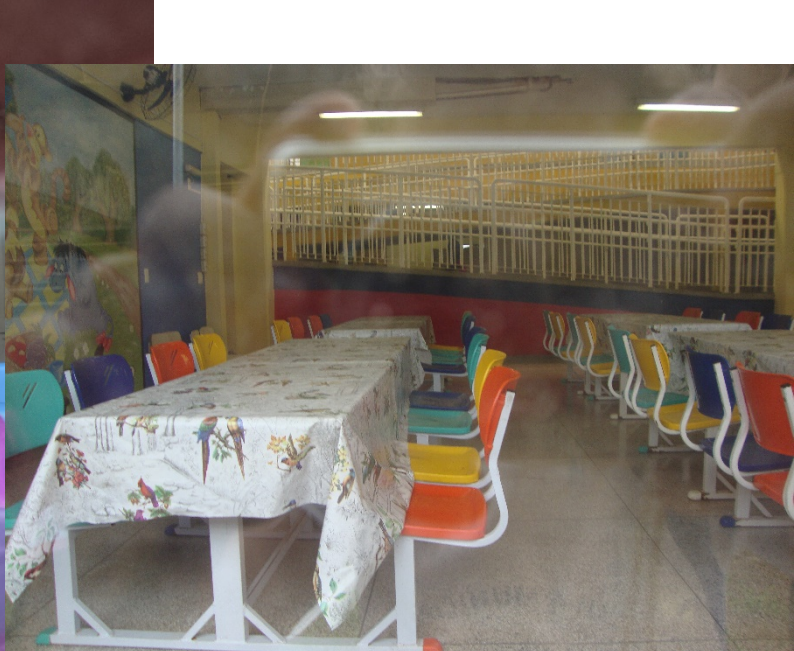
RODA(PÉ)



<https://www.youtube.com/watch?v=niHt4AdieBg>



6. EXPERIÊNCIAS



6.1. BRINCANDO DE BRICOLAR

RECEITA

Ingredientes

- Folha em branco ou colorida, papelão, ou qualquer superfície que você preferir;
- Frases para compor sua bricolagem;
- Tesoura, régua ou você pode optar por rasgar as folhas;
- Recipiente para colocar as frases (vasilha, boné, estojo, caixa, panela...).

Modo de preparo

Primeiro, escreva ou imprima as frases selecionadas em uma folha. Lembre-se de deixar espaço entre as frases para recortar. Em seguida, recorte ou rasgue as frases. Dobre as frases recortadas e coloque-as dentro do recipiente. Por fim, sorteie as frases e aplique-as (colando, grampeado, pregando...) uma abaixo da outra, formando assim um texto, uma bricolagem.

Obs.: Esta é uma receita inicial, você pode (deve) criar, inventar, experienciar, infantilizar e brincar modos outros de produzir sua bricolagem.

ENTRAR NAS IMAGENS

RELAÇÕES OUTRAS

EXPERIMENTAM AS CÂMERAS

MUNDO DE HETEROTOPIAS

AVENTURAR-SE

DELÍRIOS

POEIRAS DAS SALAS

AS CRIANÇAS ESCAPAM

MÃOS QUE VEEM

O INFINITO DOS ESPAÇOS

SOBEM PELA DESCIDA, DESCEM PELA SUBIDA

CORPOS SEM COMEÇO E FIM, SEM PÉ NEM CABEÇA

ESPAÇOS FLUTUANTES

DO OUTRO LADO DA CERCA

IMAGENS QUE DESTROEM A LÓGICA DOS SENTIDOS

DOBRA DO CORPO SOBRE O MUNDO

DESVER O MUNDO

TETO DA IMAGEM

EXPERIENCIAR(TE)

AS IMAGENS COMEÇAM E TERMINAM, SEM UM COMEÇO E UM FIM

TEMPO DA INTENSIDADE

IMAGENS QUE ESCAPAM

MULTIPLICIDADES

DESLOCAMENTO, EXPOSIÇÃO E INCERTEZAS

OLHARES DESFOCADOS

CORPOS RIZOMA

ABRAÇOS CALOROSOS

QUE VAZA COMO ÁGUA DE CANOS PROVOCANDO INFILTRAÇÕES

IMAGENS FANTASMAS

ABERTUR

QUE SE MISTURAM COM OUTROS CORPOS, CRIANDO CORPOS

ANDAM COM A BUNDA

NO ENTRE, NO DESCONHECIDO, NO VAZAMENTO

DÚVIDAS DE TODAS AS CERTEZAS

ONDE ESTÁ O MEU DENTE DE MACACO?

VIVENDO A EXPERIÊNCIA

6.2. CARTA AO LEITOR

Paulínia, meados de dezembro de 2020.

Caro leitor, ou melhor, caro experimentador. Espero que a leitura de Mapas de Experiências tenha te tocado de alguma forma.

O texto que você leu partiu da pesquisa “*Do outro lado da cerca: Experiência com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças*”, das minhas experiências juntamente ao Grupo Imago, da minha formação, dos encontros com as crianças e das mais de 20 mil produções imagéticas dos pequenos, sim, 20 mil produções imagéticas!

Busquei, experimentador, ao longo deste jogo de composição, desta brincadeira de unir ideias, imagens, vídeos, poemas, relatos, autores e experiências, compor um texto que tenha te afeado, que tenha te profanado ou que tenha te deslocado, assim como aconteceu comigo.

Operei, durante meu mestrado, a partir da pesquisa como experiência, que caminha, sente e experimenta com as crianças e suas produções imagéticas, com aquilo que vaza delas, entre elas, com elas, que caminha com suas provocações, vazamentos e afetações.

Texto que produzi ao decorrer de 3 anos de mestrado e de 7 anos pesquisando com as crianças. O tempo do mestrado era para ter sido menor, mas a pandemia de COVID19 me deu uns meses a mais.

Assim, segui ao longo do mestrado com três questões que me afetaram, e ainda me afetam, o espaço, o corpo e o tempo. Vou pontua-las rapidamente.

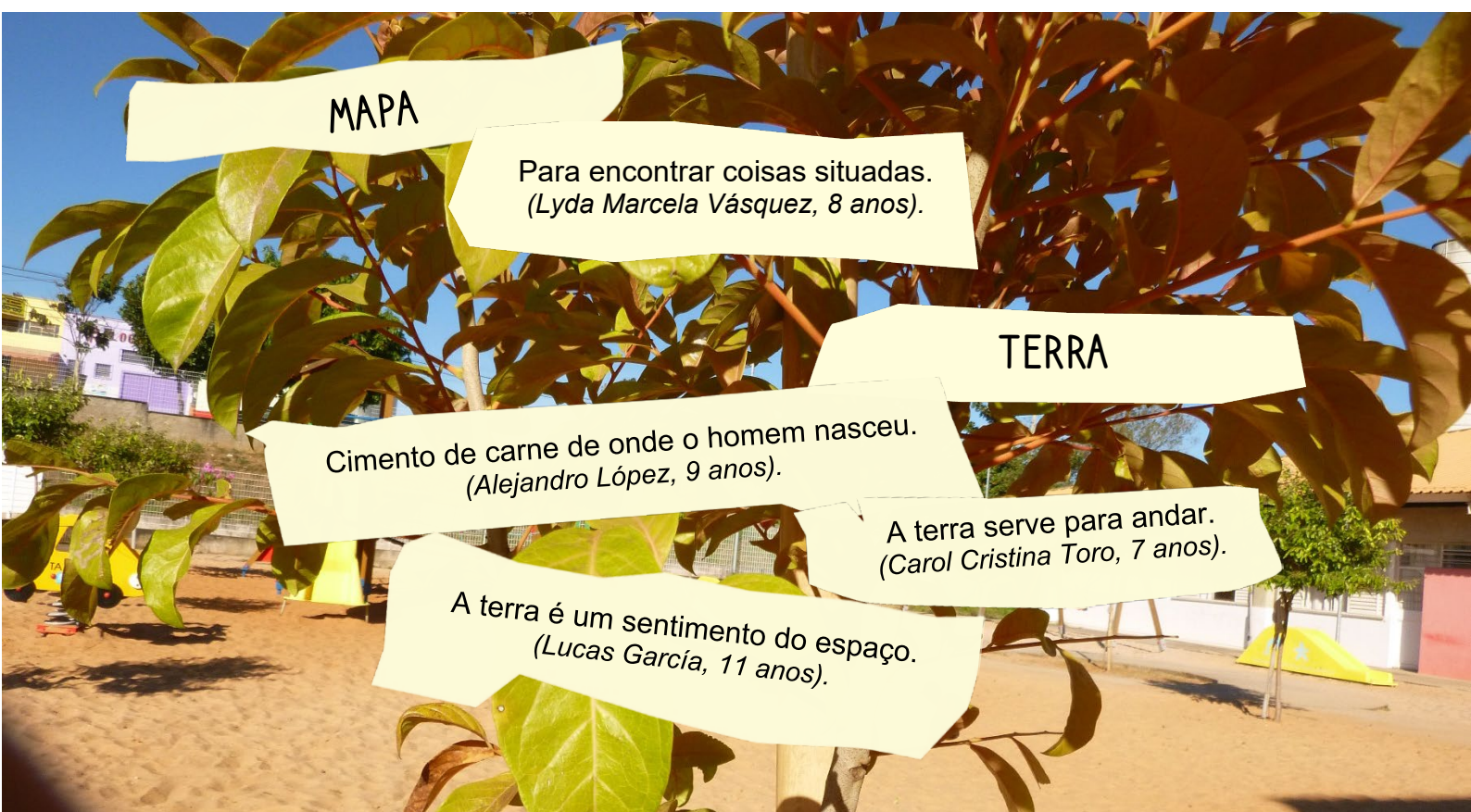
Primeiro, o espaço. Não é porque eu começo com o espaço que ele é o mais importante, na verdade os três estão interligados, mas precisei fazer uma separação para organizar meus pensamentos.

Os espaços outros emergiam a todo momento durante os encontros com as crianças. Éramos deslocados a habitar junto a elas estes espaços, espaços escondidos, cantos de janelas, escuros de gavetas, detalhes de chãos, olhares de tetos, curvas das paredes, poeiras de giz, vidas, espaços entre, entre

crianças, entre adultos, entre objetos, entre borrões, entre corpos, entre tempos, entre.

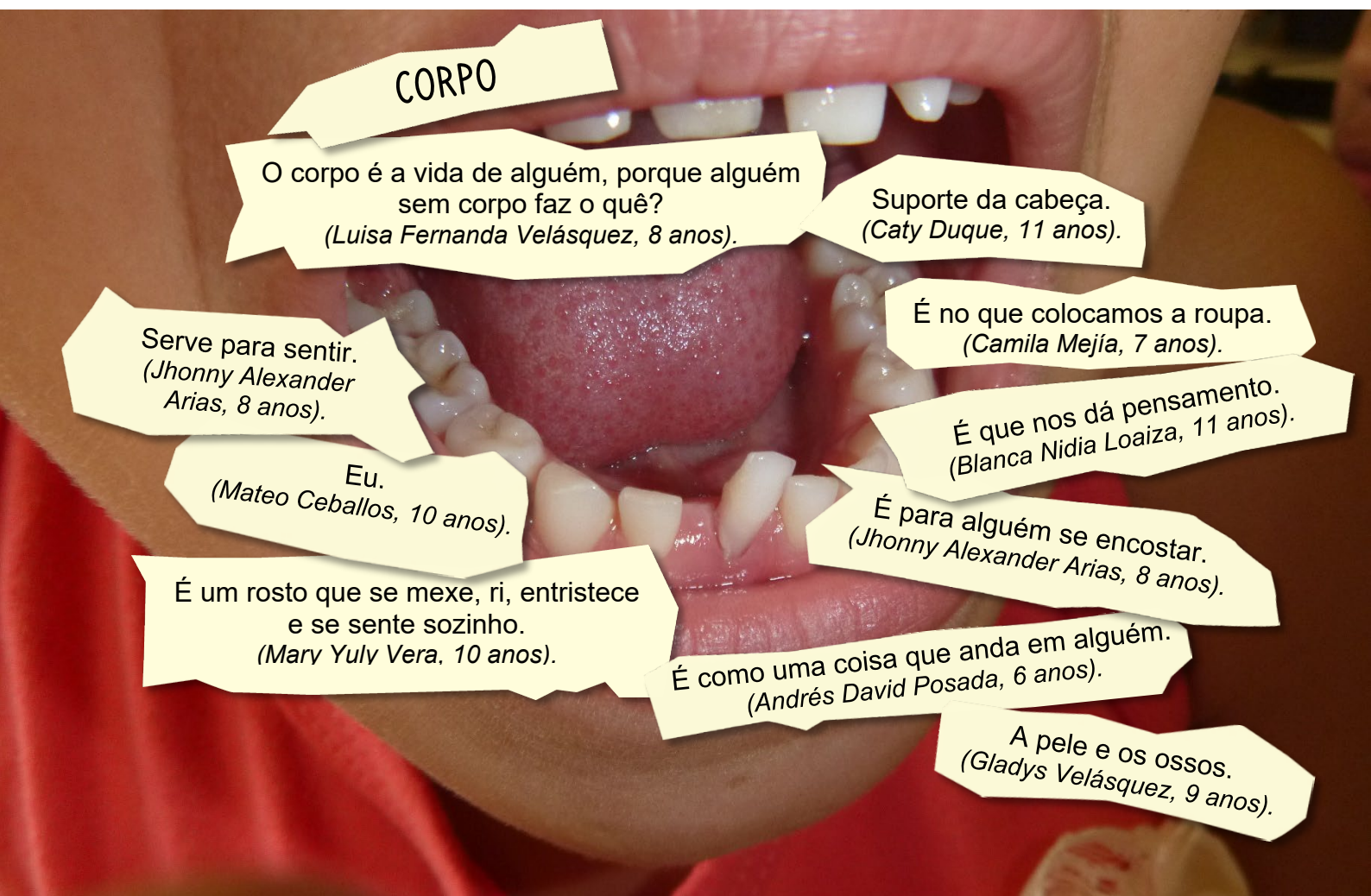
Com as crianças, suas imagens e vídeos, as territorialização dos espaços escolares ficavam ainda mais em evidência. Tínhamos os espaços dos adultos e os espaços dos pequenos. Uma escola dada e pensada por adultos, demarcada pelas relações de poderes.

Porém, os pequenos rompiam com a territorialização dos espaços, O território escolar adulto era invadido pelas crianças para capturar suas fotos e vídeos. Com elas, suas infâncias e profanações, os espaços escolares dados e pensados por adultos se perdiam e éramos deslocados aos espaços outros aos mundos outros, as heterotopias outras, dentro daquele espaço dado e territorializado. As crianças rompem e vazam por entre os espaços e territórios e, enxergam o mundo com olhos e corpos sensíveis.



A segunda questão, experimentador, acho que você já deve saber qual é, é o corpo. Durante os encontros com as crianças meu corpo foi afetado, os corpos delas foram afetados e, espero que, o seu corpo tenha sido afetado durante a leitura e experiência com este texto.

Corpos, corpos que se chocam, que se misturam, deslocam-se, corpos que se transformam em corpos sem pés nem cabeças, corpos rizoma, múltiplos, corpos que se afetam e afetam outros corpos. Imagens, vídeos e experiências que abrem uma outra perspectiva de olhar para o corpo e com o corpo.



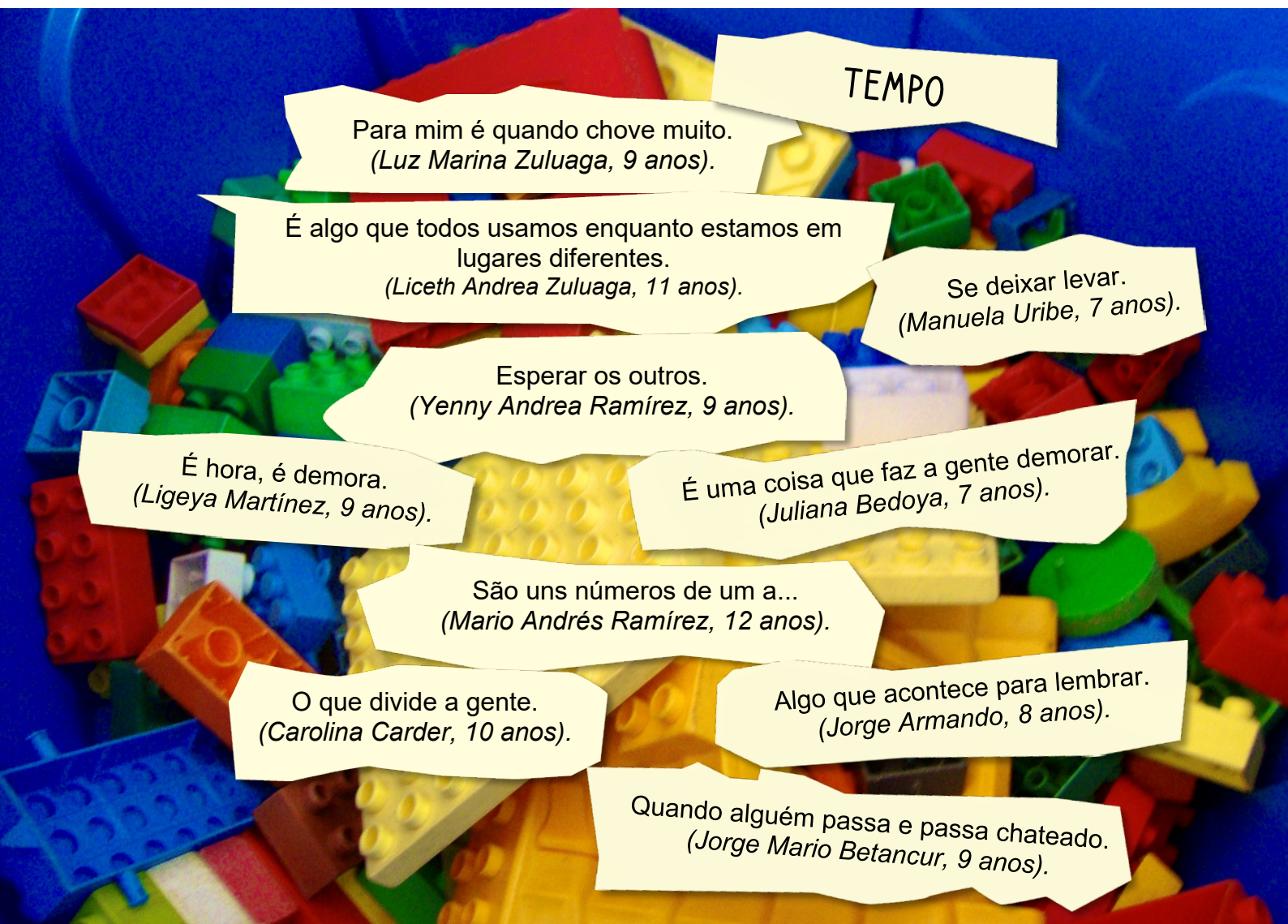
Experimentador, me desculpe caso tenha falhado com a conjugação de algum verbo durante a escrita desta carta ou durante a escrita da dissertação. É que, passado, presente e futuro ficam misturados quando pesquisamos com crianças.

Bom, já que falei de tempo, vamos a terceira e última questão que me tocou, o tempo.

Já acabou? O que tem depois? Quando estamos com as crianças, ou vendo suas imagens e vídeos, estas questões sempre ficam sem respostas. Ficamos à espera da conclusão do vídeo, de um ponto final, porém, as

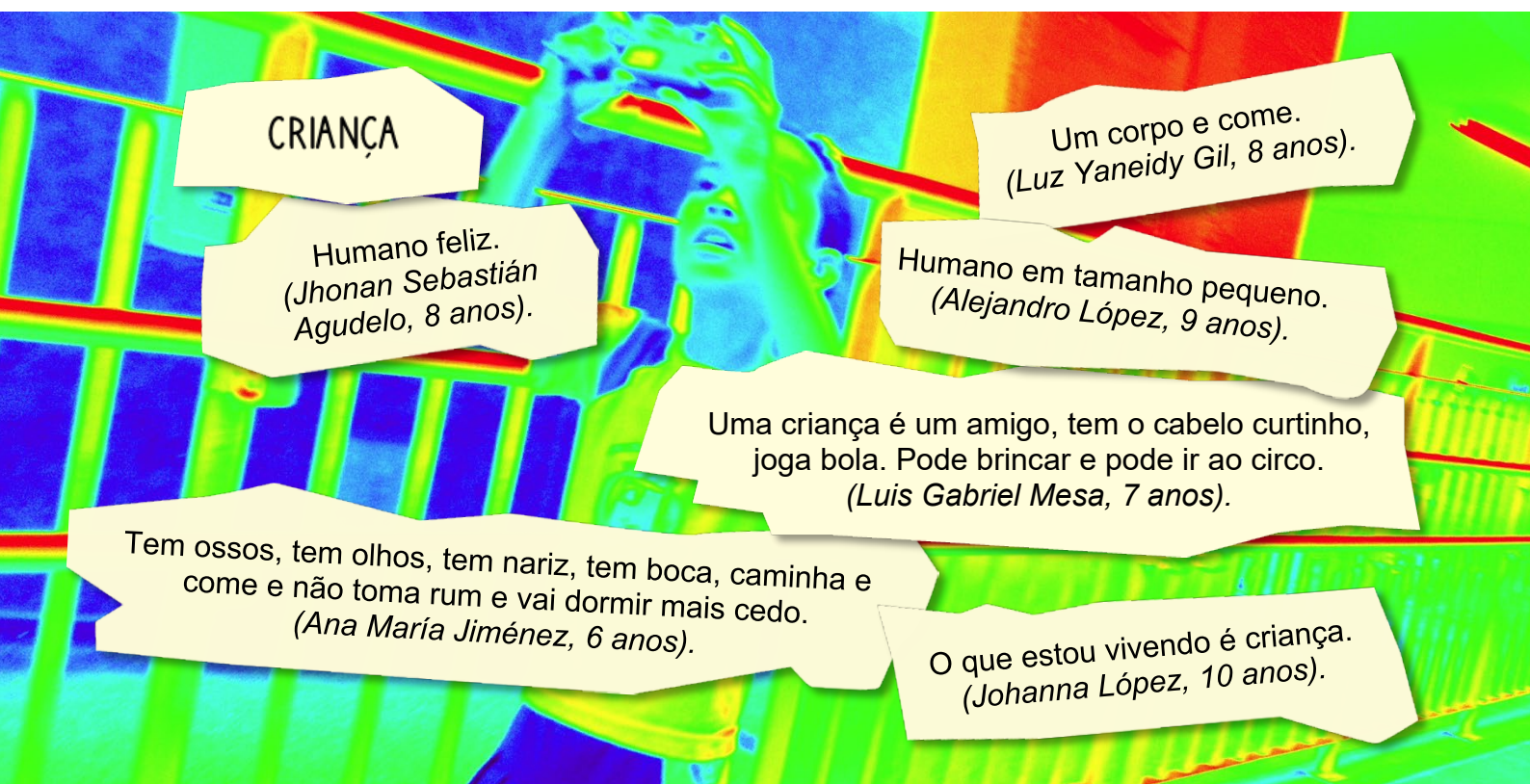
produções começam e terminam, sem um começo e um fim, assim como seus corpos.

As crianças escapam dos padrões de tempo, passado, presente e futuro. Somos convocados a um outro tempo. Tempo curto, tempo longo, tempo da intensidade, potente, que foge a razão e que nos faz pensar. Parece que para as crianças, usando as palavras de Arnaldo Antunes, o tempo todo o tempo passa.



Experimentador, agradeço o tempo que você dedicou para a leitura deste texto. Espero que, assim como eu, você tenha se divertido com as crianças, tenha tido náuseas com suas imagens e seus vídeos, tenha se deslocado e se afetado com elas.

E, como você já deve ter percebido, nunca foi minha intenção obter conclusões fechadas neste trabalho, assim, não deixo conclusão, deixo perguntas: O que podem os espaços escolares? O que podem todos os espaços? O que perdemos com as territorializações dos espaços? O que perdemos com os olhares rápidos ao habitar os espaços? O que podem os olhares das crianças? Que sons as crianças nos apresentam? O que podem estes sons? O que podem os corpos? Como serão e estarão os corpos após a pandemia de COVID19? Como serão as escolas e seus espaços após a pandemia? Poderíamos pensar a escola e a educação a partir das crianças? Como viver no tempo da intensidade? Quando e onde perdemos a infância?



ABRAÇOS E EXPERIÊNCIAS!
VINÍCIUS MARQUES SILVA.

As definições das palavras acima foram dadas por alunos e alunas de uma escola de Rionegro (Colômbia), e estão publicadas no livro "Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças" (2013) de autoria de Javier Naranjo, professor das crianças. O livro está referenciado neste trabalho.

POR ONDE ANDEI

ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ANTUNES, A. **As Coisas**. São Paulo: Iluminuras LTDA, 2002.

BANDEIRA, M. **O Ritmo Dissoluto**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

BARBOSA, M. de B.; OLIVEIRA, L. P.; SILVA, P. R.; LEITE, C. D. P. **Entre Percursos, Infâncias e Imagens**: a produção da pesquisa enquanto experiência. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 14, n. 36, p.105-117 jan./abr. 2019. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em: 23 jul. 2020.

BARROS, M. de. **Memórias Inventadas**: a segunda infâncias. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, M. de. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BARROS, M. de. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: Leya, 2013.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II**: Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAMARGO, A. R. de O. **Foto-grafando Infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

CAZETTA, V.; PREVE, A. M. H. **Uma cartografia que pode dançar**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 18, n. 4, p. 857-874, nov. 2016.

CHISTÉ, B. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

CHISTÉ, B. S. **Devir – Criança da Matemática**: experiências educativas infantis imagéticas. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2015.

CHISTÉ, B. S. **Infância e criança e imagens** – travessias do universo infantil. Linha Mestra, n. 24, p. 622-625, jan/jul. 2014. Disponível em:



https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_02_comunicacoes_andressa_cintia.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Outros espaços**. In: MOTTA, M. B. (org.). Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GALLO, S. **Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar**. In: TRANSVERSAL, G. (org.). Educação menor: conceitos e experimentações. Curitiba: Prisma, 2013.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, C. D. P. **Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens**. Projeto FAPESP, 2009.

LEITE, C. D. P. **Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação**. - Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguai, v. 2, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/146/156> Acesso em: 20 ago. 2019.

LEITE, C. D. P. **Do outro lado da cerca: Experiências com imagens, infância e educação**. Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças. FAPESP – Projeto de Pesquisa. 2014.

LEITE, C. D. P. **Imagem, corpo, espaço e tempo: Devir-criança e desenvolvimento infantil**. Relatório (Pós-Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

LEITE, C. D. P. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, C. D. P.; CHISTÉ, B. **Imagens de crianças: travessias do universo infantil**. Educação (Porto Alegre), v. 38, n. 2, p. 272-279, maio-ago. 2015. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/17764>.
Acesso em: 28 ago. 2019.

LEITE, C. D. P.; LEITE, A. R. I. P. **Imagens como Epígrafe**: imagens Lúdicas de experiência infantil. Disponível em:
<http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/86/79>.
Acesso em: 14 ago. 2019.

LEITE, C. D. P.; LEITE, A. R. I. P.; CHRISTOFOLETTI, R. **Infâncias, Olhares e Montagens**: experiências e pesquisas com crianças e educação. ETD-Educação Temática Digital. Campinas, v. 19, n. 2, p. 338-359, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1342>.
Acesso em: 27 ago. 2019.

LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, L. P. **Pesquisa-experiência**: relatos, corpos e acontecimentos. Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2019.

LEITE, C. D. P.; RIGATO, P. **Infância e Corpos? Blocos e Devires**: Uma Infância para a Educação Infantil. In: Alexsandro Rodrigues. (Org.). Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2018.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>.
Acesso em: 28 ago. 2019.

MASSEI, D. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NARANJO, J. **Casa das Estrelas**: universo contado pelas crianças. Brasil: Foz, 2013.

OLIVEIRA JR., W. M. A Infância da Cidade: o que podem imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 49, p. 04-21, 2019.

OLIVEIRA, L. P. de. **Relatórios de minorias com crianças e imagens**: contornos de uma pesquisa margarida. 2015. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2015.

RUSSO, R.; AUGUSTO, M. **O Reggae**. Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46963/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SCHÉRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANEXO

Anexo A – Registros dos encontros de produção de imagens

Registro 1 – Por Luana Priscila de Oliveira⁴

Na chegada à escola fomos acolhidos por um delicioso cheiro de pipoca, estava acontecendo uma festa junina interna, ou seja, sem a presença dos pais e comunidade. Nesta festa participam então: as crianças, professoras, e funcionários da instituição. Com direito a brincadeiras, vestimentas caipiras, apresentações de dança e comida típica, todas as crianças estavam reunidas na área externa da escola e as atividades de estendiam ao espaço do parque (tanque de areia).

Enquanto as apresentações das crianças aconteciam a professora E, que no momento está cedendo suas aulas para a realização do “Projeto Fotografia” (assim intitulado por ela), estava ocupada tirando fotos das crianças individualmente frente a um painel decorativo. Decidimos então aguardá-la para dar início a produção de imagens. Assim que a professora terminou sua tarefa, perguntamos a ela se poderíamos entregar os equipamentos às crianças e sua resposta foi negativa seguida da justificativa de que antes de começar a produção de imagens era preciso conversar com as crianças sobre o cuidado que deveriam ter com os equipamentos, segundo ela isto faz parte da rotina: antes de uma atividade se faz necessário uma explicação. (Quando a professora disse para não entregarmos os equipamentos às crianças tive medo que por conta do projeto ela privasse os pequenos de aproveitar a festa junina levando-os para dentro da sala, sorte que isto não aconteceu. Por conta disso cheguei até falar que não nos importávamos que as crianças permanecessem naquele espaço).

Respeitamos a decisão da professora e aguardamos sua autorização para entregarmos os equipamentos. Terminada as apresentações (danças juninas) a professoras reuniu as crianças em um banco e conversou com elas, enfatizou

⁴ Pesquisadora do Grupo Imago

que poderiam brincar, mas que também registrariam a festa junina da escola. Perguntou quem sabia ligar os equipamentos e entregou-os desligados às crianças, a fim de que estes explorassem os equipamentos. Para as crianças ligar os equipamentos foi “moleza”, rapidamente os pequenos iniciaram a produção de imagens. No começo meio tímidos e cuidadosos com os equipamentos, mas logo começaram a passear pelo espaço entre as outras crianças incentivadas pelo grupo de pesquisadores e pela professora da turma. Vale ressaltar, que após as instruções dadas pela professora, esta se afastou de seus alunos deixando-os livres.

Enquanto uma das integrantes do grupo realizava o *making of* das produções imagéticas das crianças o restante dos pesquisadores observava, interagia com os pequenos, e tecia comentários. Desta mescla de olhares alguns acontecimentos merecem ser destacados:

- Um menininho solitário que por longo tempo se ateve em retirar fotos com uma câmera fotográfica. Ele mirava seu alvo, retira a foto e olhava como ela tinha ficado, por vezes mostrava a um de nós;
- Algumas crianças que rapidamente abandonaram os equipamentos e preferiram brincar;
- Uma menininha que muito irritada disse “Não dá para filmar com a câmera, cadê a S? Não vejo nada” quando sem perceber tinha deixado o zoom da filmadora no máximo;
- A rápida dispersão dos equipamentos e seus usos pela escola: crianças de outras salas produzindo imagens, professoras com as câmeras em mãos retirando fotografias dos alunos, tablets sendo utilizados para escrever;
- Um menininho explorando atentamente uma filmadora, apertando nela todos os botões encontrados enquanto caminhava com os olhos fixos no equipamento. E que depois, passado poucos segundos, abandona a filmadora sem interesse em utilizá-la para algo;
- Vários pedidos das crianças para que fizéssemos alguma pose antes delas baterem a foto, ou falas do tipo: “fique parado”, “vai mais pra lá”, “junte mais”;

- O sorriso automático de algumas crianças quando um colega mirava o equipamento para seu rosto.

A finalização deste segundo encontro de coleta de dados imagéticos aconteceu quando as crianças foram reunidas para comer pipoca e bolo e beber guaraná. A pedido das professoras os pequenos nos entregaram os equipamentos. Após o lanche algumas crianças sem nos consultar foram até os equipamentos e começaram a brincar novamente. Quanto nos demos conta, as professoras já não estavam mais ali. Restaram somente as funcionárias, talvez monitoras, que tentavam em meio a correria trazer as crianças para junto delas. Concluímos então que a atividade de produção de imagens estava finalizada. Desligamos os equipamentos e fomos até a sala dos professores nos despedir da professora E e da coordenadora, e também combinar o próximo encontro.

Registro 2 – Por Luana Priscila de Oliveira

A professora durante a coleta de imagens estava muito empolgada, parecia até que mais do que as crianças. Enquanto observávamos as produções ela nos atentava para situações que estavam acontecendo: “Ah...você perdeu ali”, “Cadê a menina que está registrando?”, “Vocês vão anotar isto no registro né?!”.

No início da coleta a professora, como de costume, reuniu as crianças e pediu que conversássemos com elas sobre o que estávamos fazendo ali. Pediu que eu questionasse sobre a função principal de cada equipamento. As crianças rapidamente responderam que a câmera servia para “tirar fotos”, demoram mais para verbalizarem que a filmadora servia para “filmar”, quando perguntei se a câmera podia ser usada para filmar também, as crianças disseram que não. Foi unânime a resposta de que o tablete servia para jogar, depois veio a fala “para escrever” e o tirar fotos foi a última função a ser mencionada.

Após a conversa entregamos os equipamentos para as crianças, que no momento estavam na área externa da escola brincando com seus brinquedos: bonecas, ursinhos, carrinhos, máscaras e etc. Foi interessante perceber como a entrega dos equipamentos ampliou o espaço de circulação dos pequenos. Antes eles estavam próximos um dos outros com os brinquedos, depois eles se juntaram em pequenos grupos e se dispersaram pelo espaço. Algumas crianças

preferiram continuar brincando com seus brinquedos, mesmo eu dizendo que poderiam brincar com os equipamentos também. Duas ou três meninas queriam saber onde “escrevia” no tablete e uns meninos procuravam jogos (até que encontraram!). Uma criança perguntou se tinha joguinhos na filmadora também, e um menininho após utilizar o tablete tentou manipular a tela da câmera fotográfica com os dedos, imitando o uso do tablete, como se a tela fosse *touch screen*.

Presenciamos crianças fazendo pose para saírem nas fotos, crianças preparando outras crianças para a captura da imagem e quando este processo demorava demais ela desistia da fotografia. Falas do tipo: “você está muito perto”, “faz uma pose”, “como fiquei na foto”, “onde eu vejo a foto que tirei”, circulavam o processo de produção das imagens.

A professora ficou surpresa e nos chamou a atenção quando um menininho ao tirar uma foto dela se afastou (“criando uma distância” como disse ela) quando percebeu que a professora não caberia inteira na foto.

Foi solicitado pela professora que realizássemos a troca de equipamentos entre as crianças, ela disse que assim os pequenos também nos respeitariam. Apesar dessa preocupação de que todas as crianças utilizassem os equipamentos, as próprias crianças negociavam suas trocas, poucas intervenções foram necessárias. Uma situação interessante, neste aspecto, aconteceu quando uma menininha foi até outra criança e trocou uma câmera por um tablete, em seguida, se dirigiu a outra criança e trocou o tablete por uma filmadora, feito isto, satisfeita com o equipamento que estava em suas mãos saiu a filmar.

Alguns equipamentos eram abandonados nos bancos, principalmente as filmadoras, parece que as crianças se interessavam mais em tirar fotos e explorar as diversas funções dos tablets. Pelo que observei na coleta as filmagens eram curtas, pois as crianças pareciam estar tirando fotos com as filmadoras. Elas miravam o alvo e apertavam o botão vermelho, fato que encerrava a filmagem ao invés de tirar a foto.

Nos tablets as crianças se dedicavam mais a se observarem e observarem aos outros por meio do equipamento do que em capturar imagens, poucas vezes vi as crianças apertado o botão de captura.

Neste sentido, as câmeras fotográficas eram utilizadas de maneira mais convencional e intencional. Isto talvez se deva ao fato de a professora ter a prática de registrar por fotos acontecimentos do dia-a-dia de seus alunos, da sala de aula e da escola.

Pelos olhos, lentes, dos equipamentos espaços físicos se expandem e ganham novos contornos, os equipamentos atraem as crianças como um ímã, a produção se torna uma coletividade, outras vezes o mundo descoberto (ou visto de outro modo) se torna mais atraente do que as “lentesbrinquedos” e estas são abandonadas. Neste momento, outros encontros de corpos acontecem, novas atrações, agrupamentos que duram segundos, se desfazem e se refazem em novas junções. As imagens atraem corpos, os corpos atraem outros corpos, mais ainda sim o mundo e o brincar nele atrai, por vezes, mais fortemente os corpos. E isto pode ser visto quando subimos para a sala de aula, no caso na sala de outra turma (Infantil II), e o mundo se vê diminuído, limitado pelas paredes, livros, estantes, lousa, cadeiras, mesinhas, crianças e entre tudo isto pouco espaço para corpos tão intensos e imensos. Os pequenos voltaram a se interessar pelos equipamentos e até disputá-los, parece que havia ali uma necessidade de escapar, voltar a enxergar o mundo do qual eles foram privados.

Chega a hora do intervalo e das crianças e estas descem para o refeitório, ficamos na sala eu, e dois bolsistas, a conversar acerca das produções das crianças. Sentidos sendo tecidos no calor do momento. Rascunho algumas anotações, nos despedimos da professora e mais uma coleta de dados é finalizada.

Registro 3 – Por Luana Priscila de Oliveira

Em resposta a solicitação da professora, este dia, além da produção de imagens, houve a visualização das imagens produzidas nos outros encontros, no caso somente as fotografias. Em um primeiro momento tentamos utilizar a TV com DVD da própria sala de aula, mas como não funcionou nos dirigimos a sala de vídeo da escola.

Segue algumas impressões:

- Chamou minha atenção a certeza das crianças em relação as suas produções. “Ah...fui eu quem tirei essa foto do meu dedo!” (Fala de S);
- No ato de passar as imagens e comentá-las estive muito presente a busca por uma interpretação das mesmas pelas crianças por meio do direcionamento e incentivo constante da professora. “quem é esse da foto?”, “quem estava com essa blusa no dia”, “de quem é aquele tênis?”, “O que vocês acham que é essa foto cor de rosa?”, “Agora vocês vão descobrir o que era: o cabelo da boneca!” – Tendo aparecido na tela da TV uma imagem cor de rosa a professora questiona os alunos e estes dizem ser uma mancha de sangue ou a blusa de alguém, sem dar muita importância, no decorrer das imagens aparece a explicação daquela imagem “o cabelo da boneca”. Neste momento a professora muito satisfeita com a descoberta chama a atenção dos alunos para a explicação, mas estes não demonstram reação alguma, nem de surpresa, nem de dúvida, nada;
- O aluno R, que é muito tímido e isolado, pela primeira vez se interessa pela produção de imagens e pega um equipamento. Este fato se deve a certa intimidade que estava começando a aparecer entre este aluno e o Vinícius (pesquisador-bolsista), parece que o aluno foi conquistado. Essa criança começa a brincar com o equipamento e sua expressão e comportamento em instantes é transformada radicalmente, ele entra atrás da cortina, debaixo da TV, percorre a sala, com um sorriso no rosto e com gestos muito empolgados;
- Um menino, JH, nos assustou, pois enquanto visualizava algumas imagens no tablete começa a excluir várias delas. Apagador de dados! Uma pesquisadora bolsista, Ana, se aproxima e questiona o que ele está fazendo, recomendando que ele parasse de apagar as imagens. Neste momento o aluno responde assim “Não está vendo, estão borradas, estão muito feias, precisa apagar, joguei no lixo!”;
- Outro fato que chamou a atenção foi a admiração da professora quando percebe um aluno utilizando formas de apoio dos braços como se fosse um fotógrafo profissional para capturar as imagens.

Outras considerações poderiam ter sido tecidas acerca da visualização das imagens pelas crianças, contudo este registro fora escrito muito tardiamente o que lhe custou a riqueza de detalhes. De qualquer modo, cabe considerar que a atenção das crianças nesta atividade foi muito curta, passado uns 5 minutos de exibição de imagens, elas já estavam fazendo outras coisas: conversando, brincando, produzindo outras imagens, etc.

Registro 4 – Por Vinícius Marques Silva e Noemi Guimarães Rosales³

Hoje, ao chegarmos à escola, as crianças estavam todas na área externa, pois estava tendo uma apresentação de dança de uma sala, fomos até lá para nos encontrarmos com a professora, os alunos e a coordenadora. Ao final de tudo a professora conversou conosco e combinou que deixaria as crianças meia hora na área externa com os equipamentos e após esse tempo subiria para a sala e liberaria os brinquedos, com o argumento de que eles são pequenos e ficam cansados, pediu também para que nós conversássemos com as crianças dizendo que elas deveriam tirar fotos de lugares diferentes e andar mais pelos espaços lá fora e para encerrar a nossa conversa ela nos sugeriu que assistíssemos “Nascidos em Bordéus”, disse que tem muito a ver com nosso projeto.

Fizemos uma roda com as crianças, a professora tomou a iniciativa e disse tudo que havia nos pedido, a partir disso começou a cronometrar em seu relógio e direcionar os pequenos para lugares que ela achava interessante que eles fotografassem, nós então começamos a nos separar e acompanhá-los por espaços que nunca haviam visitado antes com câmeras em mãos.

Eles gostaram muito da ideia e se sentiram um pouco mais livres, porém a professora em alguns momentos “os prendiam”, de formas diversas como, por exemplo, as crianças que estavam sem equipamentos e queriam brincar e se distrair de outras formas, ouviam uma fala: “Aí não, agora é hora do projeto fotografia e não de brincar”.

Passado a meia hora combinada, subimos todos para a sala de aula, onde a professora liberou para que as crianças brincassem com os brinquedos trazidos de casa e quem quisesse poderia continuar registrando aqueles momentos. Algumas crianças optaram por olhar as fotos que foram tiradas nos

lps e nesse momento a professora observava de longe e se indignou ao ver muitas fotos só de cabeças, sem rostos.

Registro 5 – Por Vinícius Marques Silva e Noemi Guimarães Rosales

Nesta terça-feira, realizamos mais uma coleta. Já inicialmente nos deparamos com uma situação diferente, um aluno chamou a Noemi “de canto” e fez o seguinte questionamento “Vocês trouxeram as máquinas?”, depois da confirmação por parte da Noemi eis que surge uma afirmação “Então, tirei fotos dos meus colegas...Mas, não conte a eles, é um segredo!”.

Posteriormente foi proposto que as crianças realizassem as imagens pela escola, para que tivessem mais liberdade de explorar o espaço. Dividimos então a classe em dois grupos.

A mudança de ambiente trouxe uma exploração outra para as crianças. Mais uma vez houve disputa pelos tablets, dessa vez utilizamos o método de rotação do equipamento, e todos manusearam um pouco.

Registro 6 – Por Noemi Guimarães Rosales

Na sexta-feira, dia 14 de novembro, fomos realizar nossa coleta na sala da professora T. Ao chegarmos as crianças estavam na parte externa da escola, pois estavam ensaiando para a formatura, resolvemos que não iríamos atrapalhar e ficamos apenas observando e esperando que o ensaio acabasse. Logo que acabou a professora veio conversar conosco e propôs de ficarmos por ali mesmo, visto que só haveria meia hora de coleta, nós concordamos e entregamos os equipamentos para os pequenos, apenas duas crianças ficaram sem equipamentos e uma delas (o mesmo menino do dia 31-10) ficou bravo e emburrado no canto por um tempo, enquanto a outra aluna nem se importou.

A professora deixou as crianças bem livres para brincar de outras atividades, como amarelinha e escorregador, algo que me fez perceber o quão diferente foi a mesma prática em salas diferentes. Me permiti voltar a infância e fiquei brincando de amarelinha com as meninas, algumas filmavam as outras brincando e depois pediam para trocar e serem filmadas, depois disso me perguntavam como fazia para assistir o que tinham gravado.

Foi uma coleta bem gostosa, pena que não pode durar muito, pois o sinal da merenda acabou com nossa brincadeira. As crianças me ajudaram a guardar

os equipamentos e até brincaram dizendo que não me deixariam ir embora, mas infelizmente o tempo da escola impediu que continuássemos. Nos despedimos e fomos embora.

