

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**  
**CAMPUS ROLIM DE MOURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

**MEIRE DE FATIMA BRESSIANINI FERNANDES**

**APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
UM ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E SUAS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS**

**ROLIM DE MOURA**

**2021**

MEIRE DE FATIMA BRESSIANINI FERNANDES

**APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
UM ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E SUAS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como requisito parcial para a titulação de Mestra.

Linha de Pesquisa: Formação docente, culturas, saberes e prática das territorialidades e diversidade da Amazônia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianca Santos Chisté

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kachia Hedeny Téchio

ROLIM DE MOURA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

F363a Femandes, Meire de Fatima Bressianini.

Aprendizagem inventiva no espaço da educação especial: um encontro com as crianças e suas produções imagéticas / Meire de Fatima Bressianini Femandes. -- Rolim de Moura, RO, 2021.

82 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Bianca Santos Chisté

Coorientador(a): Prof. Dr. Kachia Hedeny Téchio.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino e Ciências da Natureza) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Infância . 2. Aprendizagem Inventiva. 3. Produções imagéticas . 4. Experiências . I. Chisté, Bianca Santos. II. Título.

CDU 376

# FOLHA DE APROVAÇÃO

15/09/2021

SEI/UNIR - 0743809 - Ata de Dissertação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - ROLIM DE MOURA

## ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezessete dias do mês de agosto do ano dois mil vinte e um às 08 horas reuniu-se, por meio digital, via *google meet* pelo link <https://meet.google.com/kpt-cued-ztwa> Banca Examinadora designada pela Portaria N° 59/2021/CRM/UNIR, constituída pela Profa. Dra. Bianca Santos Chisté (presidente), Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite - PPGEM/PPGE/UNESP/RC (Titular), Prof. Dr. Reginaldo de Oliveira Nunes - PGECON/UNIR (Titular), Profa. Dra. Renata Aparecida Carbone Mizusaki - DACIE/UNIR (Titular), para o Exame de Defesa de Mestrado de MEIRE DE FÁTIMA BRESSIANINI FERNANDES, com o texto intitulado **APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Um encontro com as crianças e suas produções imagéticas**. A mestrandia foi informada pela presidente da banca do tempo disponível para apresentação. A exposição foi concluída às 8 horas e 50 minutos. Após a apresentação, os membros da Banca Examinadora arguíram a mestrandia. Em seguida, a banca deliberou, reservadamente, e decidiu pela **APROVAÇÃO** da mestrandia no Exame de Defesa, com **conceito A**, como versa o regimento do PGECON. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 10 horas e 45 minutos. Eu, Profa. Dra. Bianca Santos Chisté, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e os demais membros da banca.



Documento assinado eletronicamente por **BIANCA SANTOS CHISTE, Docente**, em 11/09/2021, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RENATA APARECIDA CARBONE MIZUSAKI, Docente**, em 13/09/2021, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **César Leite, Usuário Externo**, em 15/09/2021, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **REGINALDO DE OLIVEIRA NUNES, Docente**, em 15/09/2021, às 18:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que até aqui tem me sustentado.

Aos meus pais, Luiz e Sonia, pelas muitas noites à luz de lamparinas, juntos comigo durante a feitura das tarefas para casa, pelas renúncias que fizeram para que pudesse caminhar pela *estrada afora* do aprender.

Aos meus filhos Géssica, Wikanun e Débora que me possibilitaram vivenciar a potência que há na infância nos momentos das muitas travessuras, peraltices, inventividades, o que permitiu que a infância continuasse a habitar em mim... Encantava-me!

Às minhas netas e meus netos, Ana Gabriela, Beatriz, João Gabriel e Nathan: há travessuras, peraltices, inventividades... E eu? Encanto-me!

## AGRADECIMENTOS

À minha família...

Ao meu esposo Claudenir, que sempre me incentivou, apoiou e possibilitou que, muitas vezes, eu fosse resistente às palavras e atitudes negativas...

Aos meus filhos Géssica, Wikanun e Débora por serem minhas inspirações. Cada um do seu jeito, ao seu modo... Donos de abraços e beijos que sempre me acalmam e aquecem meu coração...

À minha nora Maxsine por alegrar-se comigo, por ser o meu braço direito em vários momentos...

Aos meus genros Geniel e Jonathan por vibrarem a cada conquista minha...

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianca Santos Chisté, por ter possibilitado lindos encontros com autores, escritas de *outros modos*, com poesias, encontros com a infância, com a filosofia, com devires...

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kachia Hedeny Téchio, pelo carinho, apoio e contribuição no período da escrita do projeto de pesquisa, por estar sempre atenta aos detalhes, cuidando dos seus *pupilos*...

Às professoras e professores que abriram as portas das suas salas e permitiram que entrasse e saísse com as crianças em busca de outros lugares, à borda da fronteiras, desterritorizando, à procura de *achadouros de infância*...

Às crianças que habitam o espaço da educação especial, por serem a principal motivação para esta composição, com suas inventividades, travessuras e alegria, pela *alegria de aprender!*

## TU VENS, TU VENS... INFÂNCIA... CRIANCEIRA... CRIANÇA DA!

### ANUNCIAÇÃO

Na bruma leve das paixões  
Que vêm de dentro  
Tu vens chegando  
Pra brincar no meu quintal  
No teu cavalo  
Peito nu, cabelo ao vento  
E o sol quarando  
Nossas roupas no varal  
Na bruma leve das paixões  
Que vêm de dentro  
Tu vens chegando  
Pra brincar no meu quintal  
No teu cavalo  
Peito nu, cabelo ao vento  
E o sol quarando  
Nossas roupas no varal  
Tu vens, tu vens  
Eu já escuto os teus sinais  
Tu vens, tu vens  
Eu já escuto os teus sinais.  
[...]

Alceu Valença



## RESUMO

FERNANDES, Meire de Fátima Bressianini. **Aprendizagem no espaço da Educação Especial:** um encontro com as crianças e suas produções imagéticas. 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Natureza, Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, Rondônia, 2021.

Esta dissertação apresenta-se como um ensaio, é um convite! Convite à infância, a estar com a infância, uma *possibilidade de pensar com infância* a aprendizagem inventiva, os outros mundos que as crianças vivem ao produzir imagens. Há um convite às crianças que, com as câmeras nas *mãos*, exploram as vidas que as atravessam, as afetam, as tocam nos encontros, nos acontecimentos. Assim, as câmeras nas mãos potencializam as crianças, ao vivenciarem as experiências que há

nas descobertas das coisas não vistas, não sentidas, das miudezas. A pesquisa aconteceu no espaço da educação especial, no entanto, nesta dissertação não há a intenção em olhar as crianças conforme as suas peculiaridades físicas, intelectuais, sensoriais, mas a possibilidade de pensar que são crianças que *escapam à normatização*; permite vivenciar a potência que a na diferença, pensar a



Fonte: Criança AEE VII, 2019.

*criança como diferença*. Nessa composição, a pesquisa cartográfica apresenta-se como estratégia metodológica durante a pesquisa, uma vez que, com as câmeras *em mãos*, as crianças são como rizomas: buscam outros lugares, vão cartografando, criando mapas e, nas experiências vivenciadas, acontece um devir-criança. A pesquisa teve, entre outros objetivos: pensar sobre as possibilidades que as imagens oferecem para outros olhares em relação à infância no espaço da educação especial e as experiências vivenciadas nos acontecimentos. No decorrer da pesquisa, na escrita da dissertação, há convites, encontros, com Agamben (2005), Barros (2010), Chisté (2015, 2015), Carroll (2002), Deleuze e Guattari (1997), Deleuze (2018), Kohan (2003, 2004, 2007), Kastrup (2000, 2001, 2007, 2015), Larrosa (2004), Leite (2011), Schérer (2009) e outros. Há encontros com Alice, com o tempo, com a filosofia, com linhas de aberturas para as crianças e suas invenções.

**Palavras-chave:** Infância. Aprendizagem Inventiva. Produções imagéticas. Experiências.



## ABSTRACT

FERNANDES, Meire de Fátima Bressianini. **Learning in the space of Special Education:** an encounter with children and their imagetic productions. 2021. 86 p. Thesis (Master's Degree in Nature Sciences Teaching) – Master's Degree in Nature Sciences Teaching Program, Federal University of Rondônia, Rolim de Moura, Rondônia, 2021.

This dissertation presented as an essay, and it is an invitation! An invitation to childhood, to be with the childhood, a possibility to think with childhood the inventive learning, the other worlds that children live when producing images. There is an invitation to children that, with cameras in their hands, explore the lives that cross them, affect them, touch them in encounters, in events. Thus, the cameras in their hands empower the children, as they live the experiences that there are in the discoveries of things not seen, not felt, of offal. The research took place in the space of special education, however, in this dissertation there is no intention in looking at the children according to their physical, intellectual, sensory peculiarities, but the possibility of thinking that they are children who escape from the standardization; it allows to experience the power that is in the difference, to think the child as a difference. In this composition, the cartographic research presents itself as a methodological strategy during the research, once, with the cameras in hands, the children are like rhizomes: they search for other places, they go mapping, creating maps and, in the experiences lived, a becoming-child happens. The research had, among other objectives: to think about the possibilities that images offer for other looks in relation to childhood in the space of special education and the experiences lived in the events. During the research, in the writing of the dissertation, there are invitations, encounters, with Agamben (2005), Barros (2010), Chisté (2015, 2015), Carroll (2002), Deleuze and Guattari (1997), Deleuze (2018), Kohan (2003, 2004, 2007), Kastrup (2000, 2001, 2007, 2015), Larrosa (2004), Leite (2011), Schérer (2009) and others. There are encounters with Alice, with the time, with philosophy, with lines of openness to children and their inventions

**Keywords:** Childhoods. Inventive Learning. Imagetic Productions. Experiences.

## SUMÁRIO

<b>A INTRODUÇÃO... OU ENSAIOS DE COMEÇOS? .....</b>	<b>10</b>
<b>I CARTA DE MAREAR: ENCONTROS .....</b>	<b>18</b>
1 UM CONVITE PARA O CHÁ: TECENDO CONVERSAS COM A INFÂNCIA... O TEMPO... APRENDIZAGENS .....	18
1.1 ENQUANTO ISSO, NO CHÁ... KOHAN, A INFÂNCIA E O TEMPO: QUEM SERIA O TEMPO? QUAL A FILOSOFIA DO TEMPO? O TEMPO ALÉM DO CALENDÁRIO .....	21
1.2 AS TRAVESSIAS, AVENTURAS DO INVENTAR COM A INFÂNCIA... COMO ESTÁ O CHÁ, VIRGÍNIA? .....	25
<b>II CARTAS DE MAREAR: CAMINHOS... .....</b>	<b>33</b>
2 NO CAMINHO TINHA MAPAS, CARTOGRAFIA... NO CAMINHO TINHA UMA PESQUISA COM AS CRIANÇAS, CRIANCEIA! .....	33
2.1 AS CRIANÇAS, AS CIÊNCIAS DA NATUREZA... UM CONVITE! .....	36
2.2 OLHAR AS MIUDEZAS, A BELEZA QUE HÁ NAS MIUDEZAS, NA DIFERENÇA... .....	44
<b>III CARTA DE MAREAR: RASTROS .....</b>	<b>48</b>
3 ENTRE FLORES... CORES... CÉU... GRAMAS... BICHINHOS... UM DEVIR-CRIANÇA DAS IMAGENS! .....	48
3.1 UMA FLOR DENTRO DE OUTRAS FLOR... O POÁ QUE É A LUA NO ESCURO... UM DEVIR-CRIANÇA ATRAVESSADO PELAS MIUDEZAS... POESIA! .....	56
3.2 “É O PAU, É A PEDRA, É O VENTO VENTANDO, É A CHUVA CHOVENDO...” SIM, MAS, ADEMAIS, NO CAMINHO TINHA PÉS... MÃOS... BOCAS... TINHA CORPOS! .....	63
3.3 CORPOS QUE BUSCAM OUTROS LUGARES, OUTROS MODOS DE OLHAR O MUNDO... QUERO VER DA SUA ALTURA! .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS? APENAS CONSIDERAÇÕES... .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – RELATÓRIO FINAL</b>	<b>82</b>

## A INTRODUÇÃO... OU ENSAIOS DE COMEÇOS?



No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde  
a criança diz: Eu escuto a cor dos  
passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar  
não funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de  
um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a  
voz de fazer nascimentos – O verbo tem  
que pegar delírio.

(BARROS, 2010, p. 301)

“O delírio do verbo estava no começo”, o delírio da gota de água estava no começo, ensaiava um encontro, arriscava-se em um salto sem a certeza que atingiria a flor desejada. Mas, independentemente de onde a gota caísse, ela estaria fazendo começos e delirava, pois “delirar é exatamente sair dos eixos” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 33). Desse modo, o verbo, a gota e a flor ensaiavam, ensaiando, ensaios, começos, outros começos!

É bem assim que a trajetória da pesquisa anunciada nessa escrita acontece, como um ensaio, nenhuma certeza, uma (im)previsibilidade, (in)definida, não dada a priori; está sempre no começo, pois para tudo há um começo, ensaios. A vida é inaugurada por começos... Inquietações acontecem e elas disparam perguntas... Seriam o começo de algo determinado ou ensaios de começos? Será que nos eventos da vida é possível viver o meio e o fim? Ou será que aquilo que supõe ser o fim seriam outros começos?

Atravessada por inquietações, ideias em frenesi, desorganizadas, a ansiedade pelo começo que não acontecia, como inaugurar essa escrita? Há urgência por

começos. Enquanto isso, Deleuze e Parnet (1988, p. 41) sublinham que a escrita tem a seguinte função:

[...] ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição. Somente quando um fluxo é desterritorializado ele consegue fazer sua conjugação com outros fluxos, que o desterritorializam por sua vez e vice-versa.

Os fluxos dessa composição existiam, contudo, era necessário desterritorializá-los, criar redes de conexões entre os elementos. Entretanto, o tempo com o seu tictac constante e, às vezes, irritante, tilintava lembrando que ele estava passando e que não voltaria mais. No meio de tantas incertezas, aconteceu um encontro. “Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias [...]. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 6). Há encontros com Larrosa (2004), que marcam outros momentos na trajetória dessa escritura, um outro começo. Há uma provocação a pensar a escrita como um *ensaiar-se no pensamento*.

Apesar de que Larrosa (2004, p. 30) estava sempre pelas “manhãs com Foucault e as tardes com Montaigne”, ainda sim, dispensava um tempo para as minhas inquietudes. Então, durante as conversas, perceber-se que não era somente a escrita que precisava de um começo ou de um outro começo, de um movimento como ensaio, mas, sim, a escritora desta composição, precisava de um outro olhar: olhar a infância do lugar das crianças, estar com a infância, experimentar, sentir a infância pulsante no seu íntimo, precisava de um devir<sup>1</sup>. E, “no meio disso tudo, estava buscando a mim mesmo, pensando em quem eu era e no que eu queria fazer comigo mesmo. Estava começando a ensaiar e a ensaiar-me” (LARROSA, 2004, p. 31). Assim acontece o ensaio de começos. Ensaio pelos caminhos de uma pesquisa com a infância!

---

<sup>1</sup>“Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. Toda a crítica estruturalista da série parece inevitável. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 14)

As crianças da pesquisa são como uma obra de arte, como uma pintura, talvez abstrata, na qual as tintas, os tons, as cores acontecem na (des)harmonia, que fazem com que seja necessário ensaiar outros olhares para sentir a sua beleza diferente... Isso porque vez ou outra as crianças que ensaiam com essa escrita pintam o mundo: “A rosa é *pink!*”, “onde o mundo é de todas as cores o tempo todo [...]” (JOUKHADAR, 2020, p. 13)

Assim, com a ideia de ensaio avivada nas conversas, como Larrosa (2004), esta composição vai acontecendo permeada do (im)previsto, de inquietações, atravessada por reticências... Reticências que acontecem quando Leite (2011, p.116) nos provoca a pensar que “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”. As reticências possibilitam olhar a infância sem um tempo determinado, sem a ideia de finitude; potencializam olhar a infância nas experiências em inauguram mundos. Viver outros mundos.

Pesquisar com as crianças é viver o *sem sentido*, é arriscar-se, é colocar-se a caminho, é caminhar por uma estrada com os pés descalços de pressupostos, representações, expectativas, previsões... É ser tomado por perguntas como “caminhos para o pensamento”, nos acontecimentos, nas provocações inventivas que a “estrada a fora” nos possibilitam ser afetados... Assim, uma *viagem-pesquisa* acontece!

Acontecer... acontecimento... Deleuze, ainda em conversa com Parnet (1988, p. 56), pergunta: “O que é um acontecimento? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das épocas, dos sexos, dos reinos – naturezas diferentes”.

Pensar em uma pesquisa<sup>2</sup> com as crianças que vivenciam as multiplicidades dos acontecimentos é pensar, também, em uma pesquisa potencialmente engendrada por experiência que “[...] não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (BONDÍA, 2002, p. 27).

---

<sup>2</sup>As perspectivas em relação a experiência apresentadas pelos autores citados, apesar das diferenças conceituais entre si, são importantes nessa composição, pois a pesquisa acontece na perspectiva da experiência nos acontecimentos.

Desse modo, a infância, as experiências que os acontecimentos potencializam a aprendizagem inventiva e alinhavam-se entre si nessa pesquisa. Ao pensar uma pesquisa com a infância, não é possível conceber a ideia de controle, de onde começa ou termina a estrada, é *comportar muitos termos heterogêneos*. O tempo dos acontecimentos não se determinam: ele está no fluxo, flui, escorre no momento da experiência, da inventividade, são momentos de errância.

Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos [...] Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. (KASTRUP, 2001, p. 17).

Dessa maneira, pesquisar com a infância possibilita a experiência de uma viagem sem precisão, porque *viver não é preciso*, e pesquisar com as crianças é um respiro de vida, é experimentar a geografia do lugar, é estar com ela e caminhar, navegar...

Nesta pesquisa, as crianças caminham, falam, escutam, interagem com o mundo de maneira diferente, na beleza da diferença. São crianças que sentem a força da terra, estão impregnadas da estrada, são crianças em movimento... São nômades!<sup>3</sup> São crianças que inventam mapas que se modificam na geografia dos lugares, inventam trajetos, vazantes, são como rios que escorrem serpenteando, como o rio de Manoel de Barros, flexivo, que se move por entre os seus obstáculos, barreiras, diferenças...“O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole... [...]” (BARROS, 2010, p.157).

Assim, no trajeto da pesquisa acontecem muitos encontros com as crianças, com as ciências, com a natureza, com o meio, com o outro, com autores, com as imagens feitas por elas, com o tempo, “e, e, e...” As conversas com e/ou em relação

---

<sup>3</sup> Para Deleuze e Guattari (1997, p. 44), “o nômade não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha. Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado, por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz depois, como no migrante, nem em outra coisa, como no sedentário [...]. Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território.”

ao tempo na pesquisa não referem-se a um tempo histórico, tampouco, apenas a um tempo cronológico apressado e determinado, mas há um passeio com o *tempo-criança*, pelo tempo das inventividades, quando o tic-tac do relógio não é importante, nem o *tempo perdido* com os eventos *sem sentido*, pois são momentos imperdíveis, inadiáveis, nas ruas, quintais, nos riosinhos que cruzavam o caminho daqueles que vivem a alegria pelos encontros, descobertas, novidades que fervilham em seus corpos ainda pequenos, corpos, às vezes, sem a sua mobilidade natural, corpos que permeiam, movimentam a pesquisa.

“Daí a força da questão de Espinoza: *o que pode um corpo?* De que afetos é ele capaz? Os afetos são devires [...]” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 49). São corpos atravessados por afetos, que vivenciam as experiências dos acontecimentos, que se mostram e são mostrados através das imagens produzidas. Assim, a pesquisa teve entre outros objetivos: pensar sobre as possibilidades que as imagens oferecem para outros olhares em relação à infância no espaço da educação especial e as experiências vivenciadas nos acontecimentos.

Assim, o percurso deste estudo está impregnado do ato de pensar, pensar de novo, voltar a pensar, pensamentos... Pensar as possibilidades que as produções de imagens oferecem para outros olhares, para pensar a infância e com infância, para vivenciar as experiências que acontecem no caminho da pesquisa, pensares que disparavam problematizações tais: por quais afetos as crianças e a pesquisadora são atravessadas nos encontros durante a pesquisa? O que mobiliza o pensamento ao olhar as imagens produzidas pelas crianças?

As imagens produzidas pelas crianças, os encontros, as andanças, os acontecimentos compõem com esse ensaio como um processo de bricolagens, que através dos *pedaços*, *retalhos* de momentos, das *peças soltas* em movimento, que colam e descolam. Ora estão aqui, depois já estão ali: as ideias são cortadas, coladas com a infância, com o tempo, são inventadas, há intimidade, são peças miúdas, coisas miúdas que atravessam as crianças, que vão acontecendo na superfície, são colagens infantis, colagens das suas falas de diferentes formas, de falas que são encontradas nas filmagens, registradas no diário de bordo, colagem das imagens, muitas imagens.

Imagens desfocadas, cirandantes, passageiras, vertiginosas, imagens que revelam as miudezas, o encantamento pelas descobertas do próprio corpo, que revelam corpos sem começo, sem identidade, corpos que se tocam, tornam-se no

contato como o outro. As crianças estão em movimentos, tudo está em movimento quando olhado do lugar da criança.

"Olha aqui profe! As árvores estão andando, o chão está andando... Gente! o céu anda também [...]."

(Criança AEE VIII, Diário de bordo, 2019).

As crianças criam caminhos, rotas, os seus encontros acontecem na terra, na água, no ar... elas vão cartografando os espaços, os lugares. Desse ponto de vista, não seria essa pesquisa também permeada por *Cartas de Marear*<sup>4</sup>?

Entretanto, a ideia de cartas de marear anunciada nessa escrita foge à representação das cartas como mapas fixos, com a precisão da navegação. A ideia de marear com as crianças seria a *aposta* de um modo de começos, (des)começos, pelo meio, pelas bordas, cruzando as fronteiras. Uma vez que pesquisar com as crianças é estar a *perigo*, pois elas escapam aos *modelos prescritivos* dados a priori, com começo, meio e fim pré-definidos. Pesquisar com as crianças é, "Delirar! Sim! Delirar! Não se oferece rumo, barquinho a navegar... [...] o rumo é somente produzir intensidades. É possível enjoar, delirar. Delirar! Sim! Delirar... barquinho a navegar." (BRITO; NETO, 2012, p. 17)

Assim, os momentos, os lugares onde as conversas são tecidas poderiam estar organizados por capítulos, no entanto, nesse ensaio, são pensados como *Cartas de Marear*, por diferentes motivações, mas, entre elas, pode-se dizer que as crianças vão desenhando a pesquisa, as travessias, os movimentos, marcando os seus lugares preferidos, buscam outros territórios, desterritorializam. "[...] só há desterritorialização nos limites, nas bordas de um território. [...] uma experiência crítica, pois se dá sobre os limites do território que é habitado" (KASTRUP, 2001, p. 24).

Os caminhos, as ideias na pesquisa vão se encontrando, se conectando. O fato de a pesquisa ter como *estratégia metodológica* a cartografia, potencializou pensar

---

<sup>4</sup>Carta de marear [...] é uma representação cartográfica de uma área náutica, podendo representar em conjunto as regiões costeiras adjacentes à área náutica. São o equivalente marítimo dos mapas terrestres e são as descendentes dos portulanos. Dependendo da escala, pode ter detalhes tanto do relevo da costa quanto do relevo aquático, além de outras informações, como edificações, vegetação, infraestrutura e pontos relevantes da costa.



em diário de bordo para registro escrito dos momentos com as crianças, as Cartas de Marear para mostrar desenho de uma pesquisa com a infância.

Na primeira Carta de Marear, *Encontros... Um convite para o chá: tecendo conversas com a infância... O tempo... Aprendizagem...*, as conversas acontecem pensando a infância, o tempo e a aprendizagem inventiva. Há um convite a pensar: qual seria a relação entre a infância, o tempo e o ato de aprender, a inventividade? A prosa acontece durante um chá com as crianças, Kohan (2003, 2004, 2007), Kastrup (2000, 2001, 2007, 2015), Carroll (2002), Alice, o Chapeleiro Maluco, o Coelho Branco e outros convidados.

Na segunda Carta de Marear, *Caminhos... No caminho tinham mapas, cartografia... No caminho tinha uma pesquisa com as crianças, cianceia!*, as conversas são com Deleuze e Guattari (1997), Deleuze (2018), Barros (2010), Leite (2011) Chisté (2015) e atravessadas pelas experiências, acontecimentos de uma pesquisa cartográfica mobilizada pela ideia de rizomas, como coberturas rasteiras, que vão se alastrando pela superfície da terra. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 36). Ainda, nesse momento, as crianças mostram o espaço que habitam, o lugar e/ou lugares das suas inventividades, a Ciências da Natureza como “linhas de abertura” para as suas invenções. Também é mostrada a provocação que mobilizou a ideia da pesquisa com produções imagéticas...

O que você acha de colocarmos as câmeras nas mãos das crianças e deixar acontecer?

Por fim, na terceira Carta de Marear, *Rastros... Entre flores... Cores... Céu... Gramas... Galhos... Bichinhos... Um Devir-Criança com imagens!*, as conversas acontecem a partir do encontro das crianças com as câmeras fotográficas e filmadoras. E o que acontece quando as câmeras são oferecidas as crianças?

Acontecem buscas por *relíquias*, por lugares, pelas novidades, descobertas. Há flores, cores, céu, corpos... Há imagens que revelam a ligeireza das formigas, a virtualidade de uma lesma, há poesias, Manoel de Barros (2010) com suas coisas miúdas, os seus “achadouros de infância”. Há músicas? Sim... Tem Schérer (2009), Leite (2011), Chisté (2015) conversando com as crianças, que mostram as suas produções. Deleuze e Guattari (1997) também são convidados a conversar com as

crianças que habitam a pesquisa. Eles falam em *Devir, devires!*... Aconteceria nos encontros das crianças com a ciências, com a natureza, com a vida, um devir-criança da ciências?

Enfim, a pesquisa é um convite a aventurar-se por caminhos, navegar, voar, chegar em outro *país*, sentindo os afetos, estranhamentos que a viagem nos provoca, é ser provocado por “Uma pesquisa com imagens, com imagens infantis, que procura ver as imagens infantilmente com um olhar desprovido, desnudado das representações e interpretações, que não procura verdades, mas encontra potências do pensamento infantil” (CHISTÉ, 2015, p. 13).

Então... Que tal uma doce e refrescante xícara de chá no País das Maravilhas? É só seguir o mapa ou “saltar para dentro de uma grande toca de coelho [...]” (CARROLL, 2002, p. 6) que encontrar pelo caminho.



Fonte: PINTEREST (2011).

Fonte: Criança AEE II, 2019.

“Os mapas são mapas de intensidades, a geografia não é menos mental e corporal quanto física em movimento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.31).

Assim, pode-se pensar que talvez “o mais importante para a Alice não é até onde vai chegar, mas a travessia...” (LEITE, 2021)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Texto retirado da gravação da Banca de Exame de Qualificação, 05/05/2021.

## I CARTA DE MAREAR: ENCONTROS...

### 1 UM CONVITE PARA O CHÁ: TECENDO CONVERSAS COM A INFÂNCIA... O TEMPO... APRENDIZAGEM...

Eu e o Tempo tivemos uma disputa março passado... um pouco antes dela enlouquecer, você sabe... (apontando a Lebre de Março com a colher de chá) ... foi no grande concerto dado pela Rainha de Copas e eu tinha que cantar

Pisca, pisca pequeno morcego!  
Como eu queria saber onde você está!  
Você comece a canção, por acaso?  
Já ouvi coisa parecida”, disse Alice... o Chapeleiro prosseguiu...  
Muito acima do mundo você voa,  
Parece uma bandeja de chá no céu,  
Pisca, pisca...

(CARROLL, 2002, p. 67)

As composições nascem atravessadas por acontecimentos. Há buscas por começos, encontros, conversas, por um tempo... As escritas acontecem nas errâncias, nos ensaios. E por que não acompanhadas por uma boa xícara de chá? Afinal, “[...] jardinagem ou xícara de chá são exercícios para fazer e fulgurar o acontecimento [...]” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 51).

Na tradição oriental, o *Chanoyu*, a cerimônia do chá, apesar de no imaginário ocidental estar cercada de mistérios, “[...] a motivação é simples: um pequeno grupo de amigos se reúne algumas horas para compartilhar uma refeição, tomar um pouco de chá e fluir uma breve trégua dos negócios e dos cuidados diários” (OKAKURA, 2017, p. 13-14).

O chá, “[...] a xícara do prazer humano” (OKAKURA, 2017, p. 30) permite ao seu apreciador descolar-se por alguns instantes do *tempo de prazos*, possibilita uma agradável sensação de bem estar, um momento de encontro consigo mesmo, um tempo para o chá é, “[...] um caminho de vida” (OKAKURA, 2017, p. 15).

Quando o tempo para o chá é vivenciado em uma experiência, como descreve Okakura (2017), olhada através das lentes da cultura oriental, ocorre uma “suspensão do tempo”, que possibilita pensar um “tempo e afeto”, “[...] emoção que está ligada à passagem do tempo propriamente dito, ao fato de sentirmos o tempo fluindo em nós e ‘vibrando interiormente’” (LAPOUJADE, 2017, p. 17).

A fumaça adocicada que se espalha no ar, a sua invisibilidade que se torna visível quando toca outros sentidos, “[...] a experiência do corpo que deseja afirmativamente a vida por outras vias mais alegres” (BRITO; NETO, 2012, p. 20), acontece. No tempo para o chá há lugar e/ou lugares, Okakura (2017, p.14) descreve que os *convivas*:

[...] passam por um jardim composto de árvores e arbustos, e entram no espaço calmo e íntimo do aposento do chá, protegido de todo tipo de luz ofuscante. No nicho formado numa parede pendente uma pintura, muitas vezes com inscrições de um mestre zen. Há algumas flores arrumadas com simplicidade num vaso. Nesse ambiente tranquilo, que sugere a atmosfera de uma cabana construída em local ermo, anfitrião e convidados se recompõem e procuram se relacionar uns com os outros e com todos os elementos ao redor de maneira direta, imediata e intensamente apreciativa, enquanto conduzem a mais corriqueira das atividades humanas.

O chá, o momento para chá, desterritoriza, desloca-se para outros lugares, atravessando fronteiras, dinastias, gerações, adequando-se aos costumes, culturas de cada povo. Desse modo, o chá passa a ser apreciado seguindo rituais ou simplesmente a frente de uma janela... E, da janela, “quero de minha janela sentir os ventos pelos caminhos, e ver o sol” (BARROS, 2010, p. 70).

Olhar a vida, as vidas que acontecem depois da janela e, enquanto isso, sentir o toque suave da xícara nos lábios que procuram pelo gosto adocicado e refrescante do chá que passeia pela boca, a possui e escorre, traz uma sensação agradável, desacelera as emoções e pensamentos e, por um breve instante, permite-se esquecer do tempo, de um começo, de começos de uma escrita... Ou seria esse o começo? Seria o chá, o momento para o chá, a possibilidade de “uma fuga... uma linha... uma linha de fuga! fuga? Parece haver uma impossibilidade de algo, uma impossibilidade de escrever, de pensar, de existir, de falar, de coexistir, de respirar, de sentir, de perceber, de viver... Vida!!?” (BRITO; NETO, 2012, p. 17).

Se esse momento se trata ou não de uma fuga, uma linha de fuga, seria uma conversa para uma outra ocasião, talvez, mesmo um outro ensaio. No entanto, algo pode ser percebido nesse momento: enquanto o chá vai se encontrando, tornando-se íntimo com o corpo, as ideias em frenesi vão se acalmando, se organizando, e ideias que antes, de tanto tentar um “começo”, sem saber de que “forma” começar, começaram uma “disputa com o tempo” que, sempre, apressadamente, olham para o relógio, que gira; giram os ponteiros num tic-tac constante, igual o relógio de bolso do

Coelho Branco de Alice (CARROLL, 2002), que sempre aparece ansiosamente, Olha para o relógio e diz para si mesmo:

Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!

(CARROLL, 2002, p. 6)

O monólogo do Coelho Branco com olho cor-de-rosa não seria único e exclusivamente seu. Isso acontece como uma *ecolalia* na mente humana, como uma voz gravada e programada para ser ativada sempre que, ocasionalmente, houver a ilusão daqueles que tentam desvencilhar-se da submissão do Tempo<sup>6</sup>, que não permite ser esquecido, que povoa insistentemente o pensamento, que habita o cotidiano num tempo quantitativo (horas, dias, meses, anos...) (FERNANDES; KOHAN, 2020).

Enquanto acontece os ensaios dessa escrita, ocorre as vezes a tentativa de descolar-se do tempo que conta, em outros momentos há a tentativa por negociação de prazos e, em meio às tentativas, a epigrafe que anuncia essa composição mistura-se as ideias que buscam pelo começo, começos, outros começos... E, novamente, a inquietação... Qual a relação da Alice, do País das Maravilhas com a escrita dessa dissertação? Seria a história uma “alegoria do tempo”? Por que convidar Alice para esse ensaio? O que possibilita pensar o tempo, a infância e a aprendizagem inventiva?

Sem a intenção de respostas às indagações, pois “perguntas são caminhos para o pensamento”, no entanto, Alice, o País das Maravilhas, os acontecimentos, as experiências vivenciadas ali, são afetados pelo tempo e/ou pelos tempos, um tempo filosófico, em três dimensões, apesar dos eventos, encontros seguirem uma vez ou outra uma cronologia. Alice é infância e suas inventividades confundem-se com as inventividades das crianças que habitam essa escrita. Em relação ao Tempo, algo há de se falar, durante um *Chá Maluco* que acontece na história, ora ou outra parece como um personagem que mobiliza pensamentos.

Durante o Chá Maluco, enquanto as conversas são tecidas, Alice deixa transparecer uma ideia adultícia em relação à importância do tempo não perdido. Para a senhorita algumas conversas não faziam sentido tê-las, pelo fato de representar uma “perda de tempo”. Nesse sentido, em um instante de “reconhecimento” do seu

---

<sup>6</sup>O Tempo com letra maiúscula aparece no texto quando este é entendido como o Chapeleiro Maluco o conhece, “Ele é uma pessoa” (CARROLL, 2002, p. 67).

pensamento a ideia de tempo é representada como algo que precisa ter uma utilidade. Alice *enfastiadamente* chama atenção do Chapeleiro Maluco:

Eu acho que você deveria fazer coisa melhor com o seu tempo... ao invés de gastá-lo com charadas que não tem uma resposta.

Se você conhece o tempo tão bem quanto eu o conheço, o Chapeleiro falou, não falaria em gastá-lo como se fosse uma coisa. Ele é uma pessoa.

(CARROLL, 2002, p. 67)

As ideias cirandando na cabeça de Alice, a fala do Chapeleiro provoca um outro modo de olhar o tempo. Seria mesmo o tempo uma pessoa?

Assim, para pensar junto acerca ao tempo, a filosofia do tempo, Kohan (2007) é convidado a participar do Chá com Alice, o Chapeleiro e convidados... ele, com ar de satisfação pela oportuna ocasião em *filosofar com a infância*, assenta-se à mesa, segura a sua xícara de chá e a conversa segue despreocupada com tempo, pelo menos para alguns dos convidados.

### 1.1 ENQUANTO ISSO NO CHÁ... KOHAN, A INFÂNCIA E O TEMPO: QUEM SERIA O TEMPO? QUAL A FILOSOFIA DO TEMPO? TEMPO ALÉM DO CALENDÁRIO...

[...] entram assim em uma outra dimensão do tempo, na qual as horas correm num “lampejo”, e os dias não se alternam. Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o “esquece” no tempo humano. (AGAMBEN, 2014, p. 85).

O chá nessa composição é um momento de *desprender-se*, de cirandar com a diferença, com a novidade, com o *tempo perdido*, com o *sem sentido*. Desse modo, do lugar de um dos convidados que observa as conversas, os afetos, estranhamentos, é possível ver a feição serena e polida ou  *fingindo ter paciência*<sup>7</sup> de Kohan com a sua xícara de chá.

Enquanto isso, Alice curiosa para saber quem é tempo, olha com uma das sobrancelhas levantadas para Kohan e pensa: e essa conversa que não começa? De fato, há de se concordar com a inquieta menina, a prosa estava deveras demorando a começar. No entanto, como se lesse mentes, Walter Kohan (2017), com uma voz

<sup>7</sup>Fragmento da música Paciência do cantor e compositor Lenine (1999).

suave, mas provocadora, diz que, “o começo nunca é algo fácil...” E continua a tomar pacientemente o seu chá!

A ideia de tempo seria uma invenção de problema, uma experiência de problematização (KASTRUP, 2001) para a Alice, que apressadamente indaga mais uma vez: o tempo é ou não é uma pessoa? Enquanto isso, Kohan (2007) antes de relacionar-se intimamente com a pergunta da infante, parece sair da rota, toma um atalho na conversa que, para ela, novamente parece uma perda de tempo.

Sem incomodar-se com inquietude da Alice, Kohan passa a tecer suas ideias sobre a infância. Estaria Kohan, agora, como o Chapeleiro Maluco, gastando tempo com coisas sem sentido, pensa Alice. E continua a pensar... Infância? Tempo? que relação há entre esses dois? Neste entrelaçar de ideias Kohan (2007, p. 113) diz que o encontro com:

[...] a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar uma certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo [...].

Então, qual seria esse outro tempo ou tempos que acontecem, que afetam as crianças, a existência humana?

Nesse momento da conversa, entre o cheiro doce do chá que visita o ambiente e o sabor das *delícias* de ideias que povoam o lugar, Kohan (2007), filosofante, com uma terna afetividade na voz traz para si a atenção daqueles que compõem o *Chanoyu*, assim, olhando carinhosamente para a apressada Alice, que desejosa em saber por onde anda ou corre o Coelho Branco, e continuar a cartografar o País das Maravilhas, tem pressa em desvendar o mistério do tempo. Então, Kohan (2007) principia a falar sobre a existência de três Tempos que acontecem na existência humana, na experiência da vida, na *filosofia que é a infância do pensamento* ... E, assim, a conversa de fato começa para a impaciente Alice.

Ao apresentar o primeiro tempo, Kohan (2007) diz que o mais conhecido dos Tempos independe dos momentos que aconteçam as experiências da vida humana, da sua faixa etária, lugar que habita, rotina: o tempo que afeta a todos, com afetos ora bons, ora não tão bom assim, é *Khrónos*. Originalmente do grego “Χρόνος”, que significa “[...] um tempo objetivo, enumerável, do movimento natural. [...] do antes e

do depois, o relógio é a representação do Tempo *khronos*, é o mesmo tempo para todos, não é possível ter-se controle dele” (KOHAN, 2017, p. 114).

Considerando a definição do Tempo *khronos*, de fato, Alice poderia advertir que o Chapeleiro deixasse de gastar o seu tempo com coisas desnecessárias, uma vez que a visão mais representativa do tempo seria, potencialmente, o tempo que não permite ser “perdido”, pois, no seu movimento célere, dos ponteiros do relógio que disputando entre si uma corrida interminável, sem vencedores, o passado é certo, e num instante o futuro... mas, e o presente? No Tempo *khronos* não existe (KOHAN, 2017).

Outro Tempo seria o *Kairós*, “tempo qualitativo, um tempo de oportunidades, potencializador, é o tempo preciso para fazer alguma coisa.” (KOHAN, 2017, p. 114) Seria o tempo presente das realizações, experiências. *Kairós* estaria interligado tanto a *Khronos* quanto a *Aión*, mas o Tempo *Aión* não está para *Khronos*. O Tempo *Aión* é o *tempo infância*: “o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, do presente e futuro, mas com a afirmativa intensiva de um outro tipo de existência.” (KOHAN, 2007, p. 114) É o tempo criança, que “crianceia”<sup>8</sup>.

É o tempo *Aión* que confunde *khronos*, subdividindo o presente da cena infantil em acontecimento já passado e ainda por vir, e a faz contemporânea da adultez. *Aión*, alterando a lógica de sucessão consecutiva na forma de passado-futuro de *khronos*, é o agente da *reniñez*, um passado que se faz presente. (FERNANDES; KOHAN, 2020, p. 7).

Se o Tempo *Aión* é o *tempo infantil*, é “[...] uma criança que joga” (AGAMBEN, 2014, p. 89), o Chapeleiro também estava correto quando chamou a atenção da Alice ao referir-se ao Tempo como se fosse *uma coisa*; para o Chapeleiro, “ele é uma pessoa”, com quem, até um tempo atrás, se relacionava, estabeleciam conversas. Esse relacionamento fica evidente quando num tom “desdenhosamente”, ele fala para a Alice:

É muito provável que você nunca conversou com o tempo!

(CARROLL, 2002, p. 68)

---

<sup>8</sup>[...] pensar em um mundo em que não há árvores e casas e adultos e crianças [...], mas onde se ‘arvoreia’, se ‘caseia’, se ‘adulteria’, se ‘crianceia’” (LARRAURI; MAX, 2000, p. 25 apud FERNANDES; KOHAN, 2020, p. 8)



Tal fala dá a atender que o Chapeleiro tinha uma intimidade amistosa com o Tempo antes do episódio no concerto da Rainha que, nesse caso, supostamente, seria o Tempo Aión, que é o tempo criança, logo, criança é uma pessoa! Criança-tempo ou Tempo-criança que brinca, experimenta, inventa, vive as experiências de vida sem a preocupação como o “tempo quantitativo”, que tenta controlar tudo ao seu redor.

Aión, infância, pensamentos, corpos como lugares férteis de pura possibilidade, que se fundem em um só, onde as ideias cirandam, cirandam numa alegria rodante, dançante, que se movimentam, não de maneira linear como determina Khrónos, mas como Aión, que na (des)forma não se atém a padrões pré-estabelecidos, paradigmas, mas há movimentos que provocam *fissuras*, por onde as experiências de vida como potência de aprendizagem escorrem, sem a preocupação por onde vão passar, até onde vão chegar, abrem caminhos, criar travessias, a infância que caminha, “[...] caminhar significa: um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

O *Tempo-criança* que atravessa o Chapeleiro, caminha pela “estrada a fora”, corre, voo, inventa-pensa-inventa... livremente escorre!

Desse modo, Kohan (2017) em um de seus encontros com a infância e a filosofia, com suaves palavras enuncia que a infância é o começo de tudo, o início da vida no tempo experiência, o tempo das descobertas, do encontro com o novo, novidade que invade a sua imaginação, que potencializa a sua inventividade, ainda não corrompida pela ideia de utilidade que regula a vida em certos períodos da existência humana.

A infância, a natalidade, o corpo sem lei, a estética, é o que salvam o mundo de sua caduquice, de sua “ruína normal”, natural. Há mundo novo, criação, transformação porque há infância, porque é possível frutificar o acontecimento que leva consigo cada nascimento. A infância é o reino do “como se”, do “faz de conta”, do “e se as coisas fossem de outro modo...?”, a forma única, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento; é levar a sério a novidade de cada nascimento; é impedir que cada nascimento se acabe em si mesmo; é tornar múltipla, diversa, a novidade de todo nascimento; é estender o nascer à vida toda e não apenas ao acontecimento biológico do parto. (KOHAN, 2007, p. 111).

Com esse pensamento a respeito do acontecimento da vida no começo, o início da caminhada, a (im)previsibilidade da chegada, há de se pensar a infância descolada da cronologia como pura *potência de vida*. Enquanto isso, Kohan, ainda com a sua primeira xícara de chá que, surpreendentemente, não esfria – possivelmente pela magia que habita tal país, a mesma magia que habita a infância, a inventividade infantil – continua a prostrar; a infância é “a origem e a possibilidade, sempre viva, de pensar o impensável. A infância de uma paixão, de uma filosofia. A filosofia como paixão pelo não-clausuramento do pensar” (KOHAN, 2003, p. 150).

Assim, a filosofia como paixão, a infância que habita Alice e as crianças, potencializa que elas, mesmo antes do café da manhã, pensassem em seis coisas impossíveis<sup>9</sup>, ou outras ideias inventadas, impensáveis de que, “cada semana [...] é composta de seis sextas-feiras e um domingo. [...] que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e terminam no último dia de dezembro” (AGAMBEN, 2014, p. 82).

E, nesse rumo que as conversas vão acontecendo, é preciso estar com as crianças, pensar o impensável, que flui como as águas, na (des)forma do curso de um rio, sem linearidade. Que escorre, serpenteia entre pedras, troncos, plantas, que sente a vida, as coisas miúdas que vivem com ele, pois é “certo que ali se marca o movimento das águas que fluem [...] o que percebe e sente alguém [...] que se introduz em um rio é o movimento e fluir constante das águas (KOHAN, 2003, p. 128-129)”... Assim é a infância, as crianças... Movimentos!

## 1.2 AS TRAVESSIAS, AVENTURAS DO INVENTAR COM A INFÂNCIA... COMO ESTÁ O CHÁ, VIRGÍNIA?

Aprender a pensar é aprender a pensar o seu próprio pensamento, aprender a viver é aprender a criar seu próprio estilo. Não há casualidade linear, mas produção recíproca, invenção simultânea de si e do mundo. (KASTRUP, 2015. p. 107).

As conversas que fluem como as águas frescas e caudalosas de um rio-menin@<sup>10</sup>, com movimentos descontínuos de uma infância que se banha, toca e quer

<sup>9</sup>Filme *Alice no País das Maravilhas* (2010).

<sup>10</sup>Salles (2004) Transcrição da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa possui peculiaridades que facilitam quando o leitor ou transcritor se depara com ela. Tal sistema, diferentemente do que

ser tocada pelas suas águas, pelos *mundos* que encontra, que se tornam íntimos entre si, num envolvimento constante entre corpo-pensamento, pensamento-corpo, tornando-se a si em contado com o outro, num devir-criança, criança.

Nesse sentido, não há a preocupação com o tempo que acontece pelas andanças dos ponteiros, as conversas continuam no chá. Apesar de que, anteriormente, o Chapeleiro disse que o Tempo e ele tiveram uma disputa na ocasião do concerto da Rainha de Copas, enquanto o Chapeleiro principiava uma canção... Ela, impacientemente, “[...] berrou.” (CARROLL, 2002, p. 68):

*Ele está matando o tempo! Cortem-lhe a cabeça! [...] E desde então, continuou num tom de lamento, "ele não faz nada do que eu peço! É sempre seis da tarde agora!*

O Tempo, talvez ressentido com expressão intrigueira da insensível Rainha, deixa o Chapeleiro pensar que está vivendo sempre o mesmo tempo, mas o enredo que segue mostra que a questão do tempo ali – que parece ser o mesmo, que se repete, sempre igual – poderia ser olhado atravessado por uma ideia Deleuziana acerca da repetição como potência de aprendizagem.

Para Deleuze (2018, p. 107), “a repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla [...]”. A ideia de mudar, de mudança, é marcante nas conversas, nos encontros, nos acontecimentos. Apesar de ser sempre “seis da tarde”, apresenta possibilidade de invenções, de inventividade, o tempo “seis da tarde” não impede a experiência de problematização do pensamento daqueles que participam do momento do chá... Ah! falando em chá! Aceitam mais uma xícara?

Assim, depois de uma refrescante xícara de chá com torradas, Kastrup (2015), outra convidada, compõe a conversa principiando com o pensamento apresentado como a epígrafe nessa composição: o pensar como ato, como ação, não apenas como representação da imagem da solução de problemas (KASTRUP, 2015).

As conversas com Kastrup (2001), as provocações, levam ao pensamento que: o que a aprendizagem da ciências, da natureza, dos eventos da vida tem a ensinar acerca da aprendizagem? Esta questão cria conexões com as “linhas de abertura”

---

se pensa atualmente. não é o *Sign Writing* (Escrita de Sinais). A Libras não apresenta desinência de gênero e número. As palavras em Língua Portuguesa que as possuem são transcritas com o símbolo @ (arroba) no lugar da desinência.

que acontecem na pesquisa com as crianças, que aprendem como Lori quando se refere a Ulysses: [...] “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1998, p. 157 apud GALLO, 2012, p. 1). Ainda: as câmeras podem potencializar as crianças nas experiências dos acontecimentos aprendizagem, a inventividade?

[...] aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum (KASTRUP, 2001, p. 19).

Assim, *pensar a inventividade*, *pensar* como verbo que delira, presente no discurso, na experiência humana, ora lisonjeiro, outras vezes nem tanto, coloca os convidados diante de uma situação que, pensando, pensando... vão bordando ideias, pensamentos de que o processo de aprender, denota um momento de inventar, experimentar, acompanhar, vivenciar o novo e *vibrante* conhecimento. Neste sentido, Kohan (2003, p. 116) diz que “a infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido.”

A essa altura, o rumo que a prosa tomou, Kastrup (2000) e Kohan (2003) conversam a respeito da infância, da aprendizagem inventiva e a relação entre elas. Assim, Kohan (2004, p. 5) traz alguns questionamentos: “É a infância que é inventada ou é a infância que inventa? [...] É a invenção da infância ou a infância da invenção?”. A infância não é apenas um momento cronológico de etapa/tempo e um estado de transformação da “condição humana”, é viver em Aión que cranceia, sentir a potência de vida, inventar... É caminhar!

A ideia de conversar com infância, alinhavando com a filosofia, tem nas perguntas um caminho para o pensamento, para o ato de pensar, uma vez que acontecem aberturas para o começo. A possibilidade de pisar no chão de pés descalços de pressupostos, de representações, “pois começar significa eliminar todos os pressupostos” (DELEUZE, 2018, p. 179). É sentir a energia da terra, “quem caminha pela estrada “aprende com a força que ela tem [...] ou seja, “vivencia” “a trilha” como algo que se oferece/aparece que é comandada a aparecer, como se apresenta para nós, torna-se evidente e “comanda nossa alma” (BENJAMIN, 1971, p. 51 apud MASSCHELEIN, 2008, p. 38).

Infância enquanto potência de vida é... aprender... pensar... inventar... experimentar! “Pensar é sempre experimentar – não interpretar, mas experimentar – e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1992, p. 132 apud KASTRUP, 2015, p. 95).

Há uma pausa... Kastrup (2007) olha para sua chávena<sup>11</sup> branca de porcelana inglesa, com delicadas linhas douradas como rendas, respira o doce aroma do chá, permitindo a si mesma um tempo de apreciação, experimentação, aquietando brevemente as suas ideias, para assim, tão logo continuar a inventar com as crianças. Os pensamentos, nesse ponto da conversa, conduzem a pensar a infância que habita em um território institucionalizado, que provoca tantas inquietações, desejos, (des)encontros, (des)aprender... A escola!

E pela estrada afora, as crianças encontram lugares, onde o tempo Khrónos acontece determinante, e Aión, às vezes, fica impedido de *criancejar*... A escola precisa ser para as crianças um lugar no qual “aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o “perder tempo”(KASTRUP, 2001, p. 22), que implica errância e assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria. Um território propício para o aprender, inventar com a vida.

Desse modo, a aprendizagem, quando pensada como um processo de invenção, “criação de si e do mundo”, deixa de ser “entendida como passagem do não-saber ao saber [...]”. A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento” (KASTRUP, 2001, p. 17). O processo de invenção não está para a solução de problemas pré-existentes, aprende-se quando se experimenta de fato o problema, e cria-se problemas, transforma-se a si e ao outro.

A aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2007) é a invenção de problemas, a invenção de mundo, mundos que atravessam a infância, que não significa acontecer em um mundo dado, pronto, foge da “prontidão”, não é a representação e/ou a adaptação em um mundo já existente. “A aprendizagem inventiva, num de seus sentidos mais importantes, é invenção de mundo, através da ampliação de redes e de conexões” (KASTRUP, 2010, p. 42). É inaugurar mundos no tempo infância!

---

<sup>11</sup>Chávena é oriundo do termo malaio chāvan, através do termo chinês chā-kvān. Conf.: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ch%C3%A1vena>.

Pensar a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2007) como um processo de invenção de si e do mundo revela a necessidade de fugir do modelo de representação, de reconhecimento marcantes na escola. Dessa maneira, acontecem novas perguntas: como fugir dos modelos de representação? A escola potencializa a inventividade? Possibilita às crianças experimentar ou interpretar?

Enquanto isso, os convidados nos teares das suas mentes tecem rendas, interligando fios, *linkando* as conversas. Se fosse possível ver a virtualidade dos pensamentos, o lugar estaria tomado por muitos pontos de interrogação soltos no ar.

No vaivém das ideias, uma nova pergunta surge, criando uma conectividade entre todos, como linhas que interligam as informações nos ambientes de redes digitais. A pergunta provoca a pensar; qual seria o entendimento de inventar, inventividade, invenção? Nesse momento, Kastrup (2015, p. 27) aproveita a oportunidade e diz:

Buscando lançar luz sobre o que deve ser entendido por invenção, retomo a etimologia da palavra latina *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos (STENGERS, 1983). Tal etimologia indica o caminho a ser seguido [...] Ela é uma prática de tateio, de experimentação [...]. A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum a “invenção” e “inventário”.

A aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2015) não acontece em um *tempo ligeiro*, mas *caramujando*, no encontro de *reliíquias*, coisas preciosas, novidades: as crianças livres para as suas descobertas vão explorando as possibilidades dos encontros de si e do mundo, são potências para um outro olhar, um deslocamento do olhar em relação ao processo de aprender, provocando um distanciamento de pressupostos do *como e quando* ensinar. Desse modo, Kastrup (2000, p. 380) convida Montaigne à conversa e diz que “ensinar uma criança não é como encher um vaso, mas como acender uma fogueira.”

O pensamento de Montaigne (KASTRUP, 2000) provoca outros problemas. Se ensinar uma criança não é encher vasos, como pensar a escola que ainda mostra indícios de modelos de representação, interpretação, imersão na concepção de reconhecimento do ato aprender? Como pensar a aprendizagem do lugar da criança que “aprende, aprendendo”?

A aprendizagem inventiva não é um ato espontâneo de aprender, tampouco, exclusivamente, reconhecimento, representação, interpretação do objeto. O processo de

aprendizagem acontece quando, há invenção de problema, a reconhecida dá lugar a *cognição inventiva*, “[...] o conceito de cognição significa sustentar que conhecer não é apenas representar, nem tampouco atividade de um sistema ou estrutura cuja regras invariantes seriam encapsuladas e refratária ao tempo” (KASTRUP, 2015, p.10).

Assim, a inventividade não é uma condição a priori à cognição: a invenção é a potência da cognição, que em alguns momentos precisa desvencilhar de si mesma, pois a cognição é permeada por duas políticas: “a política da representação e a política da invenção” (KASTRUP *et al.*, 2015, p. 13). Depois de tantas conversas, atravessamentos, problematizações, apesar de no relógio ser “sempre seis da tarde”, o tempo não é mais o mesmo, os convidados vivenciam a experiência nos acontecimentos, na invenção de si e do mundo. Nesse momento do chá – que principia outros começos – Kastrup (2001, p. 26) faz um convite para um olhar a cognição a partir da política de invenção, ressalta que:

[...] aprender do ponto de vista da problematização, que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo. O interessante aí é que esta forma de relação, esta atitude, esta política que orienta e dirige o processo de aprendizagem, é um ponto de vista que é, ele próprio, resultante de um processo efetivo de aprendizagem. Trata-se, aí, de aprender a aprender.

O *aprender a aprender*, o tornar-se na *invenção de si e do mundo*, buscam aberturas nesse ensaio para pensar a inventividade como devir<sup>12</sup>. Devir que acontece como a noção de *Autopoiese*, não apenas da maneira que foi apresentada inicialmente por Maturana e Varela (1985) sendo “o entendimento dos seres vivos em constante processo de produção de si” (KASTRUP, 2015. p. 47), mas autopoiese para a filosofia, como apresentada por Deleuze e Guattari em conversa com Kastrup (2015): a “[...] noção de autopoiese que torna digna de interesse filosófico é o fato de ela trazer à luz um processo de criação destituído de qualquer instância criadora” (KASTRUP, 2015, p. 56).

Assim, a invenção como uma das políticas da cognição e autopoiese como criação de si (KASTRUP *et al.*, 2015) possibilita inventar uma analogia entre a criança e uma planta. A criança-planta-viçosa encontra-se com uma terra macia, fresca, nutritiva (escola), uma água em movimento, que busca outros lugares, possibilidades

---

<sup>12</sup>Na terceira Carta de Mear, Deleuze e Guattari (1997) retornarão a conversar acerca da ideia de devir, devir-criança.

para o *aprender a aprender*, que fala “faça comigo” (professor@), o sol como fonte de energia (potências de aprendizagem), que habitam um jardim colorido e perfumado, com outras crianças-plantas. Cada uma do seu jeito, da sua cor, com as suas diferenças, corpos em crescimento, movimento, um lugar onde acontece o “aprender, a alegria de aprender”<sup>13</sup>. Seria possível que a analogia da criança e a planta criasse possibilidades para pensar a aprendizagem inventiva na escola? Após esse filosofar ou devaneio, Kohan (2004, p. 8) retoma a fala com uma terna afeição a infância e, em um tom melancólico diz que

o discurso pedagógico está cheio de pessoas e ideias bem-intencionadas, que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver.

Esta representação de *utilidade* da criança é colocada sobre os seus ombros. Um pesado jugo, que determina com quem deve estar, imobiliza, determina tempos, enquanto isso, a escola concebida à luz da filosofia platônica, concebe propostas de ensino e aprendizagem que atendem aos interesses da *pólis*.

No principiar para o encerramento do *Chá Maluco*, um encontro nada convencional, em um lugar fora dos *padrões*, um chá de inventividades que, na *maluquez*, trouxe para essa escrita muitas e deliciosas ideias como possibilidades para outros olhares a infância, a aprendizagem, o tempo... No entanto Kastrup, ainda tecendo com Kohan sobre a infância e a escola, deixa mais uma impressão nesse ensaio, concordando entre si, que a escola deve acontecer como um lugar de encontros, de invenção, e o espaço geográfico da sala de aula precisa constituir-se em território de possibilidades, potenciais que transitam como manifestação do aprender... Há a urgência por ser um lugar com uma geografia em movimento!

O processo de aprendizagem permanente pode, então igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Aprender é estar atento às variações contínuas e rápidas ressonâncias, mas isso implica, ao mesmo tempo, certa desatenção aos esquemas práticos de reconhecimento. (KASTRUP, 2015, p. 105).

---

<sup>13</sup>Spinoza citado por Gallo (2016): aprender demanda de situações de alegria, mente e corpo, “alegria significa a potência de pensar e agir.”



Com esta fala, Kastrup, Kohan, as crianças e os demais convidados despedem-se provisoriamente. Deixam transparecer uma afeição em relação aos momentos vivenciados. No entanto, Alice parece não ter ficado muito satisfeita, pois, talvez, esperasse por respostas, outras respostas... O problema que a inquietou no começo do chá não seria um problema com solução, todavia uma experiência problematizadora, inventiva, *invenire*...

Alice olha para o relógio que ainda marca “seis da tarde” e o Tempo parece que estaria ainda mais indignado porque a Lebre de Março, na tentativa de consertar o relógio, o mergulhou na xícara de chá. Enfim, Alice deixa o lugar do chá, sai à procura do Coelho Branco com olhos cor-de-rosa, vai experimentando a magia, os encantamentos do lugar.... “mordiscando cogumelos”... Alice vai criando mapas, as crianças criam mapas... Vão mareando...

## II CARTAS DE MAREAR: CAMINHOS...

### 2 NO CAMINHO TINHAM MAPAS, CARTOGRAFIA... NO CAMINHO TINHA UMA PESQUISA COM AS CRIANÇAS, CRIANCEIA!

Fui andando...  
Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada  
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.  
Fui andando...

(BARROS, 2010, p. 50)

A epígrafe que anuncia esse momento da escrita traz à mente a trajetória dessa pesquisa, os rastros, outro começo, o meio, ou começo do meio? Ah! Como pensar na linearidade de uma pesquisa, em métodos fechados, percursos traçados como decalques, quando se arrisca a pesquisar com as crianças?

Na pesquisa que acontece com as crianças há a ruptura de pressupostos, representações com a adultice, pois nos meandros de pesquisar, os encontros com as crianças estão permeados por mapas criados nas experiências que elas vivenciam nos acontecimentos, nos movimentos, na resistência aos modelos predeterminados. Assim, há de se “evitar uma explicação, já que explicar é *ex plicare*, é desenrolar, abrir as dobras do mundo” (CAMMAROTA, 2020, p. 21). É uma pesquisa que acontece na geografia dos lugares que se modificam, mobilizam quem os sentem, os transformam com os afetos, nas travessias, caminhando... Cartografando.

Assim, a pesquisa nesse ensaio não se precipita pela busca de verdades nem por resultados como índices possíveis de quantificar, mas há o atravessamento pelo desejo de vivenciar experiências nos acontecimentos, estar a caminho, no fluxo, olhando a partir do lugar da criança, que flui, que caminha sem a preocupação com o início, meio e fim: a criança vai, a criança vem... como vento sem uma direção projetada, mas, por onde passa, a sua presença é sentida, afeta quem toca, atravessa vidas, potencializa momentos.

Desse modo, esta composição “[...] é movida por afetações e sensações, em um movimento de experimentação” (CHISTÉ, 2015, p. 16). A pesquisa é um convite para olhar a infância, estar com as crianças, sentir o espaço que habitam, os lugares dos seus encontros, as suas inventividades, as suas produções.

[...] recebo um convite a olhar para a infância e para a própria vida, pelas imagens rápidas, “de passagens”, cortadas e entrelaçadas, que me sugere outras possibilidades de pensar no tempo, não mais em um tempo repetitivo, tampouco linear e contínuo, mas um tempo que sendo “curto” dura. (LEITE 2011, p.117)

Pesquisar com as crianças é viver um tempo *curto*, com muitos intervalos inesperados, com caminhos rápidos, corridos, é impregnar-se pela estrada, é sentir a sua força, é criar mapas, cartografar. Há uma necessidade que fervilha nos corpos por caminhar, experimentar, vivenciar... Até onde vai? Onde vai chegar? São perguntas que não importam em uma pesquisa, “[...] que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (BONDÍA, 2002, p. 28).



Desse modo, pesquisar com as crianças é um convite à experiência, “[...] é um convite a expor-se, a estar em perigo constantemente, é um convite à travessia, a ser tocado e afetado, é um convite a abrir-se a vida, ao mundo, aos seres, às coisas.” (CHISTÉ, 2015, p. 34).

Na busca por (des) caminhos, mapas, um desenho infantil para pesquisa, a cartografia é escolhida como uma *estratégia metodológica*, ancorada na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari encontrada em *Mil Platôs* (1995) e em outras escrituras. Apesar da cartografia anunciada no projeto de pesquisa como *estratégia metodológica*, a pesquisa com as crianças também acontece na perspectiva da experiência, pelas afetações durante a pesquisa, pelas experimentações que aconteceram com as leituras, com as crianças, pelos acontecimentos, pelos vários agenciamentos que foram possibilitando a produção dessa dissertação. Desse modo, a ideia de “a cartografia aparece assim [...] como princípio de funcionamento do rizoma” (CAMMAROTA, 2020, p. 29).

A ideia de rizomas que atravessam a pesquisa é aquela das plantas com caules ou raízes que se alastram pela superfície do solo; as plantas rizomáticas ramificam-se na horizontalidade, “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos [...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

Assim, a pesquisa que se mostra conectou-se à ideia de rizoma, uma vez que não havia a intenção em dar significados às produções das crianças, tampouco delimitar regiões existente ou que *sejam regiões ainda por vir*. As crianças, a pesquisa, estavam na superfície, na horizontalidade, ocupavam o lugar/lugares, cartografavam, pois, *a criança é cartógrafa por excelência*.

Cartógrafa? Cartografar? Do que se trata a cartografia? A cartografia “é a ciência e a arte de expressar graficamente, por mapas ou cartas, os variados aspectos de uma paisagem ou de uma superfície” (CORREA, 2009, p. 35). No entanto, a ideia, o percurso da pesquisa cartográfica anunciada nessa composição, não se confunde com a representação de mapas com decalque, fixo, linear, mas, sim, trata-se de uma pesquisa que acontece na geografia em movimento. Pensar o mapa na pesquisa com as crianças é ter em mente que:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Cartografar com as crianças, é estar no fluxo, ser viajante por caminhos, por geografias desconhecidas, por terrenos irregulares, mas férteis de potências de vida, do ato de aprender de maneira rizomática, sem ter raízes profundas em um único lugar; é estar na superfície, alastrar-se, ir possuindo, permeando a terra.

A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Pesquisar com a infância, onde a cartografia tem a “[...] tarefa de fazer mapas, a criança fornece um modo de ser cartógrafa, um modo de exercitar a cartografia” (CAMMAROTA, 2020, p. 32), nos encontros com lugares conhecidos, caminhos já percorridos, mas nunca sentidos, vividos, experimentados da maneira que aconteceu quando são cartógrafas, exploradoras com suas câmeras nas mãos. Assim, não se pensa em definir o que irão procurar, encontros acontecem com próprio corpo, com o corpo do outro, com a vida que vibra ao redor.

Como expressar a alegria no rosto de uma criança que pode ver os seus pés, talvez estabelecendo uma intimidade com eles pela primeira vez? Seria possível quantificar tal experiência? Eram as suas produções, as suas imagens, aquilo que seus olhos podiam ver além do olhar nu, além do já visto...

Tem um tanto de lugar bonito aqui andando!  
Tem um tanto de coisas legais aqui andando!  
Aqui, ali, aqui...

(Criança AEE VI, Diário de Bordo, 2019)

A criança aponta para a tela da filmadora, sentindo os lugares, as coisas movendo-se, vivendo um outro jeito de ser... “A aprendizagem inventiva, num de seus sentidos mais importantes, é invenção de mundo, através da ampliação de redes e de conexões” (KASTRUP, 2001, p. 42). Naquele momento acontece uma conexão entre a criança e as coisas que “andam”.

## 2.1 AS CRIANÇAS, AS CIÊNCIAS DA NATUREZA<sup>14</sup>... UM CONVITE!

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, 2010, p. 347-348)

---

<sup>14</sup>Nesse ensaio de dissertação, as ciências da natureza não são compreendidas somente como área do conhecimento e/ou componente curricular, mas como eventos da ciências, da natureza, do meio, das vidas que atravessam a existência humana.

Os convites ao poeta Manoel de Barros nesse ensaio acontecem não somente pela leveza poética que as suas escritas trazem, mas pela eloquência das suas ideias em vivenciar as coisas miúdas da vida: miudezas que as crianças também encontram, experimentam, provam, com as câmeras nas mãos.

Assim, atravessadas pela poesia ora como epigrafe, às crianças mostram o lugar/lugares das suas inventividades, das experiências com a vida que as cercam, com a ciências, com a natureza que está presente em todos os espaços que elas habitam, que pode ser vista, ouvida, tocada, acariciada... vista, ouvida, tocada? Talvez de maneiras diferentes, mas acontecem, pois “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21)

O corpo, compreendido como conjunto de partes e funções sensoriais não conversa com as ideias que permeiam essa pesquisa, pois as crianças são corpos que sentem tudo o que tocam e/ou são tocadas. O chão que pisam com seus pés ou pelos pés de quem as levam pelos lugares que querem *conhecer* na intimidade do sentir e, mais uma vez ou sempre, sentindo o cheiro, a textura, a alegria das cores que saltam aos olhos atentos e curiosos, ávidos pelo novo, pela descoberta, pela experimentação da vida que se apresentam na grandeza do céu ou na beleza singular da flor miúda da equisória...

Profel são muitas florzinhas juntas! Eu vi só uma grande...

(Criança AEE III, Diário de Bordo, 2019)



Fonte: Criança AEE II, 2019.

A descoberta acontece quando a criança tentava capturar a imagem de uma abelhinha arteira, que voava de um lado para o outro, como se brincasse de pega-pega. E, no vaivém da câmera, acontece o encontro, a novidade de uma reunião de flores miúdas, ou seja, *muitas florzinhas juntas*, que ela acreditava ser uma única flor vermelha. A câmera – como alguém que apresentasse amigos em comuns – possibilitou que a criança e as florzinhas se tornassem íntimas, conhecidas, comentadas pela alegria da descoberta.

Estar com as crianças é ser afetado de modo a permitir-se estar junto, mesmo já estando com a adultice que o tempo Khrónos traz, pois estar com a infância e viver os acontecimentos, o relacionamento com os eventos da vida que “nos fazem sempre nos apresentar como crianças diante do mundo, nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e que também nem foi” (LEITE, 2011, p. 86). Assim, “[...] pesquisar com crianças é um convite à experiência, é um convite a expor-se, a estar em perigo constantemente, é um convite à travessia, a ser tocado e afetado, é um convite a abrir-se a vida, ao mundo, aos seres, às coisas” (CHISTÉ, 2015, p. 34). Sempre há mundos a inaugurar!

Deste modo, quando Leite (2011) apresenta a “linguagem e suas linhas de abertura” que acontecem como possibilidade de experimentação, nas descobertas com a infância e suas inventividades, há uma provocação a pensar que, outras áreas do conhecimento também contam com as suas *linhas de abertura*.

Nesse alinhavar de ideias, linhas de abertura podem ser vislumbradas no meio, na ciência, na natureza, cheias de possibilidades para a aprendizagem que atrai olhares, desperta curiosidade... que, faceira, chama a atenção para si; oferecidamente, quer ser vista, sentida, tocada, transformada, tornar-se, estabelecendo relação de intimidade com as crianças que podem eternizar a sua presença, com as suas câmeras nas mãos. Dessa maneira, as produções imagéticas das crianças, [...] como convite a abertura, à intimidade, são movimentos de criação, movimentos de imaginação, de devaneios e muitos delírios” (CHISTÉ, 2015, p. 40).

Quando se pensa uma pesquisa cartográfica, na geografia movente, a ideia de *eternizar* pode causar uma certa estranheza... Eterno... Eternizar... Para sempre... Como as crianças poderiam tal coisa em relação às ciências, a natureza, o mundo ao seu redor? É possível algo tornar-se eterno?

Contudo, não há pretensão alguma de respostas, pois as perguntas nesta composição são frutos de inquietações, estranhamentos, “são caminhos para o

pensamento”, todavia, a fotografia “conserva a eternidade do momento [...]” (BRITO; NETO, 2012, p. 18). Fotografias, filmagens, crianças, imagens? Em meio a tantos pontos de interrogação, uma provocação que certamente potencializou ainda mais os sentimentos fervilhantes, acontece...

O que você acha de colocar as câmeras nas mãos das crianças e deixar acontecer?

O fato da ideia ter sido aceita de imediato não indica que as preocupações deixaram de existir: a bem da verdade, as inquietações foram potencializadas. As (in)certezas provocam temores, há uma perturbação no sono que se transforma em uma insistente pergunta que vez ou outra era disparada como um alerta, como um prenúncio intrigueiro... Ah, meu Deus! E se não acontecer?

Pensamentos limitantes são recorrentes. Não havia, ainda, até aquele momento, acontecido um *borboletear* no íntimo da pesquisadora, um deslocamento, um sair da posição de adulto; talvez, um olhar através das janelas. Ainda não tinha acontecido a ruptura do *como*, da linearidade metodicamente delineada. Assim, como Chisté (2015, p. 25), em meio às inquietações borbulhantes, “desloquei então meu olhar [...]”.

Nesse momento há a necessidade emergente de olhar aquelas crianças para além das formas, das normas, das diretrizes, dos protocolos. Isso, apesar de que as ideias de limitações, incapacidades não povoavam os pensamentos e atitudes da pesquisadora enquanto professora que atua há mais de 20 anos com crianças no espaço da educação especial. No entanto, a ideia de *deixar acontecer* traz à tona nuances de que algo ainda precisava ser rompido. Colocava em prova um discurso em composição, quanto ao *acreditar* no potencial daquelas crianças. Então, agora, era a hora, o momento de colocar-se a caminho, viver, experimentar, de quebrar-se, criar fissuras...

(...) deslocar-me, afetar-me, a sair da condição imobilizante que hora me encontrava, posta pelo olhar adulto, pelo ser adulto. Elas me provocavam a subverter a ordem, as regras, as normas, como fez a menina em “Cem anos de perdão”. Provocam a entregar-me à infância. Ser afetada, tocada, atingida por ela. (CHISTÉ, 2015, p. 25)

A proposta que a princípio parecia inusitada, fora de contexto, sem um chão firme a pisar, começou a provocar, criar fissuras, rachaduras. A falsa ideia de



seguridade que *a priori* trazia um conforto em relação à pesquisa acontecer em um espaço que pensava ter intimidades, um relacionamento sólido pelos anos de labor, começava a modificar-se, (des)formar, a escorrer.

A ideia moderna de que “o mundo da ciência é o mundo das formas, da construção do conhecimento verdadeiro, da seguridade, dá certeza, do método *a priori*” (CHISTÉ, 2015, p. 45), quanto se arrisca a pesquisar como a infância, independentemente dos lugares que habitam, acontece à revelia, pois a criança é nômade, viajante, cria desvios, muda o percurso, cria rotas, escapa... porque a criança “é cheia de planos, segmentos, linhas, mapas, territórios, movimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 83). A criança é cartógrafa, desenha muitos mapas, outros caminhos, outras estradas. Isso acontece, porque a criança é rizoma, não é raiz profunda, imóvel... Ela é movimento!

Na (des)forma enquanto professora, pelo *como e quando* ensinar e aprender, no deslocamento do olhar, no deslocamento para outro lugar/lugares, ocorre nesse momento a intenção em mostrar a sensação que sentia no tempo que principiava a pesquisa, assim surge a lembrança da imagem produzida por uma das crianças durante a pesquisa, um paradoxo, uma concha habitada por uma formiga.

No período que antecede o momento de colocar “as câmeras nas mãos das crianças e deixar acontecer” há a sensação de estar na concha *caramujando* ou como a formiga que habitava ou visita a concha, que não pertencia unicamente aquele lugar, que livre poderia experimentar outros chãos, outras terras, outros jardins, outras cores, outro céu e, por que não, outras conchas?

Assim, com inquietações, perguntas sem resposta, pés tateantes em caminhos (in)certos, as câmeras são colocadas nas mãos das crianças, apoiadas, adaptadas, para que possam vivenciar a experiência de ver o mundo através das lentes, olhar o mundo de outro jeito.

Em posse das câmeras fotográficas, filmadoras, as crianças produziram imagens vibrantes, alegres, coloridas, impregnadas de vida, de risos, sorrisos, surpresas, admirações. Acontecem encontros íntimos com as miudezas *escondidas*, talvez tímidas mediante a imponência do maior.

As crianças com as câmeras nas mãos passam a experimentar acontecimentos, o surpreendente, como achar uma flor dentro de outra flor, que era ainda mais bela que a maior que a abrigava. Detalhes são descobertos na intimidade

com o *zoom*, na manipulação das câmeras sem medo, sem reservas, inventando, sem limites para a experimentação, vivendo outros mundos, inaugurando mundos.



**Fonte:** Criança AEE VI, 2019.



**Fonte:** Criança AEE IV, 2019.

Esses momentos com as crianças provocam na pesquisadora uma alegria em perceber que a limitação, o quanto “deixar acontecer”, não estava nelas, mas na adultice que determina, estabelece convenções, que olha as coisas de cima, por cima, dos lugares mais altos. Crianças, *câmeras*, *ação*... Quem são crianças da pesquisa? Em qual espaço elas inventam na experiência dos acontecimentos?

A pesquisa<sup>15</sup> aconteceu no espaço da educação especial, entre os meses de outubro a dezembro de 2019, com 20 crianças agrupadas em 08 turmas, na faixa de 04 a 11 anos de idade. As crianças frequentam a instituição de educação especializada no programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da escola de ensino regular, nos períodos matutino e vespertino. Algumas das crianças também são atendidas no setor clínico. Durante a escrita dessa dissertação, as crianças, suas produções imagéticas, suas falas, serão identificadas conforme a escolha para a apresentação das turmas participantes na pesquisa, ficando identificadas da seguinte maneira: AEE I, AEE II, AEE III, AEE IV, AEE V, AEE VI, AEE VII, AEE VIII.

Os encontros com as crianças aconteciam uma vez por semana, com a duração de uma hora por turma. Esses encontros foram nomeados e registrados no diário de bordo como “Dia de Inventar!”<sup>16</sup>. Quando os dias de inventar foram suspensos devido ao término do ano letivo ocorreu um outro momento da pesquisa, ocasião em que as produções imagéticas das crianças foram *olhadas, pensadas* para a composição desse ensaio de dissertação.

Antes de prosseguir falando sobre lugar das produções imagéticas das crianças com as câmeras nas mãos, pés, bocas, cabeças, no chão, em cima de coisas, em outros lugares, ocorre a necessidade de um esclarecimento em relação à referência sobre *O Espaço da Educação Especial*.

Desenhar um caminho, (des)caminhos, que mobilizam o pensamento sobre a ideia que interrompe a apresentação do lugar, lugares, dos territórios, desterritórios da pesquisa, que suspende provisoriamente as conversas, pode provocar um certo estranhamento, preocupação quanto à possibilidade de entendimentos equivocados, que poderiam povoar os pensamentos de quem dispor-se a aventurar-se pela leitura dessa composição.

Supostamente, poderiam surgir questionamentos como: seria possível em tempos em que a discussão sobre direitos à educação inclusiva continua sendo um ponto alto no cenário educacional, ainda existir um espaço próprio para a educação

---

<sup>15</sup> A pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sobre o protocolo do CAAE: 15704919.4.0000.5300, Parecer: 4.992.885. Parecer em anexo

<sup>16</sup> Dia de inventar foi a maneira como os dias de encontros para a pesquisa foram apresentados às crianças e, tão logo, a expressão foi adotada por elas também, como referência ao dia que iríamos nos encontrar... “Profe! Hoje é dia de inventar?” (Diário de Bordo, 2019)

especial? Não seria um retrocesso? Ter um espaço não seria reforçar uma ideia de segregação, de exclusão?

Com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação no Art. 58. § 2º “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou **serviços especializados** sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O dispositivo legal evidencia que o Atendimento Educacional Especializado das crianças com deficiência também pode acontecer em espaços especializados. Desse modo, quando o lugar da pesquisa é nomeado como o espaço da educação especial, a ideia é mostrar que a pesquisa acontece nos espaços de uma instituição especializada, que disponibiliza atendimentos pedagógicos, terapêuticos e de profissionalização às pessoas com deficiência.

No entanto, nessa composição, as crianças são convidadas a *borboletear*, e os adultos, também, a tornarem-se outras *borboletas*: há de se fugir da adultice, sair do lugar, passa a vivenciar com as crianças a experiência das suas inventividades, das suas produções, afinal, “o movimento é o de ser tocado e afetado” (CAMMAROTA, 2020, p. 62). As crianças não são olhadas a partir das suas peculiaridades físicas, intelectuais ou sensoriais, pois

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.

(BARROS, 2010, p. 340-341)

As crianças que habitam o espaço da educação especial são como o sabiá de Manoel Barros, que a ciência pode classificá-las conforme as suas *ausências*, colocá-las em *caixinhas* para organizar os seus atendimentos conforme protocolos. Não há aqui a intenção de críticas quanto a isso, somente um chamado ao deslocamento do olhar. As crianças são corpos que, quando livres das suas *gaiolas metódicas*, fazem com que surpresas aconteçam: vão arriscando-se, aventurando-se, caminhando... Caminhando?

Caminhando, cada uma do seu jeito. São como as borboletas de Manuel de Barros, há metamorfose. São crianças com câmeras, descobrindo o mundo, descobrindo as miudezas da vida, que passam despercebidas quando não há um momento, um parar de instante para olhá-las... São crianças borboleteando na beleza da diferença!

Todo mundo tem seu jeito singular  
 De ser feliz de, de viver e de enxergar  
 Se os olhos são maiores ou são orientais  
 E daí? Que diferença faz?  
 Todo mundo tem que ser especial  
 Em oportunidades, em direitos, coisa e tal  
 Seja branco, preto, verde, azul ou lilás  
 E daí? Que diferença faz?  
 Já pensou, tudo sempre igual?  
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal  
 Já pensou, sempre tão igual?  
 Tá na hora de ir em frente  
 Ser diferente é normal (...)

Gilberto Gil, Ser Diferente É Normal (2012)

## 2.2 OLHAR AS MIUDEZAS, A BELEZA QUE HÁ NAS MIUDEZAS, NA DIFERENÇA...

Pesquisar com as crianças que habitam o espaço da educação especial é vivenciar o improvável, impensável, o surpreendente...

não se define pela ausência de protocolo, de modelo, não se define apenas pela existência de uma metodologia indeterminada; ela se define enfim, pela presença temporária, provisória e transitória dos caminhos encontrados. (CHISTÉ, 2015, p. 35).

Aventurar-se pelos meandros da pesquisa com as crianças no espaço da educação especial é uma atitude de resistência aos padrões pré-estabelecidos por uma sociedade que olha de cima, que *voa por cima da estrada*, que olha de maneira superficial, não se permite a contemplar, a olhar as minorias, as miudezas, a diferença.

Para ver as miudezas, aquilo que é minúsculo, aquilo que habita a interioridade das coisas é preciso estar à espreita, vigiando, sensível ao encontro, atento àquilo que se passa entre as coisas, entre os

seres, entre o mundo, com um olhar aberto para ver o que não é visível, o que não está dado, para se espantar, se encantar, delirar, imaginar. (CHISTÉ, 2015, p. 34).

A infância, as crianças da pesquisa, são olhadas a partir das lentes da diferença, regados com a diferença deleuziana que encontra no encontro com as diferenças a *bela alma*, *o formigar entre as rachaduras*, as possibilidades de aprender livre dos pressupostos da profundidade, ir relvando, rasteiro, rizomando, ocupando espaço e o temporal, na experiência com as diferenças que brindar a vida.

Em sua essência, a diferença é objeto de afirmação, ela é afirmação. Em sua essência, a afirmação é ela própria a diferença. Mas, assim, a filosofia da diferença não correria o risco de aparecer como uma nova figura de bela alma? Com efeito, é a bela alma que vê diferenças em toda parte, que exige diferenças respeitáveis, conciliáveis, federáveis, ali onde a história continua a fazer-se contradições sangrentas. A bela alma se comporta como um juiz de paz lançando num campo de batalha e que veria simples “diferenciados”, talvez mal-entendido, em lutas inexplicáveis. (DELEUZE, 2018, p. 82).

Na potência que há na diferença, o encantamento que acontece nos encontros, a alegria pela vida em acontecimento, o espaço da educação especial, como outros lugares onde a infância é deixada livre a inventar, a experimentar, mostra-se um território potencial para o ato de aprender, acontecem linha de aberturas para as invenções com o outro, com o céu, com as flores, com o chão que sustenta os seus passos, as cores, os cheiros, o vento que toca os seus corpos, os seus próprios corpos são encontrados.

Nas “travessias e travessuras” (SANTOS, 2019), onde quer que as crianças estejam, são tocadas, afetadas, impregnadas pela ciências, pela natureza, pela vida que as cercam. Assim, com base nessas inspirações, as ciências podem ser percebidas como possibilidade para aprendizagem inventiva? É possível pensar em um devir-criança da ciências?

A criança e a ciências se confundem, se fundem, as crianças são curiosas, as ciências fazem convites à busca por *achadouros*, a lugares, tornar-se a si e ao mundo, pois “todo lugar onde você vai se torna parte de você” (JOUKHADAR, 2020, p. 14). Vão tornando-se íntimas das coisas que encontram pelo caminho, íntimas de uma concha de caramujo que há tempos não era vista, impregnada pela terra que não a deixa ir. Ou, ainda, procurar através da lente da câmera, entre as flores roxa uma


*miudinha* aranha amarela: com o achado tesouro, o corpo vibra, reage aos acontecimentos; não há limites para o sentir, para as sensações, para a admiração...

Gente! Que miudinha ela é!...  
Será que ela me pica. profe?...  
Ai... tira eu daqui, estou com medo, ela pula, não gosto de aranhas!

(Criança AEE II, Diário de Bordo, 2019)



**Fonte:** Criança AEE II, 2019.



Difícil fotografar o silêncio.  
Entretanto tentei. Eu conto:  
Madrugada a minha aldeia estava morta.  
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre  
as casas.  
Eu estava saindo de uma festa.  
Eram quase quatro da manhã.  
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.  
Preparei minha máquina.  
O silêncio era um carregador?  
Estava carregando o bêbado.  
Fotografei esse carregador.  
Tive outras visões naquela madrugada.  
Preparei minha máquina de novo.  
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.  
Fotografei o perfume.  
Vi uma lesma pregada na existência  
mais do que na pedra.  
Fotografei a existência dela.  
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.  
Fotografei o perdão.  
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.  
Fotografei o sobre.  
Foi difícil fotografar o sobre.  
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.  
Representou para mim que ela andava na aldeia de  
braços com Maiakovski — seu criador.  
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.  
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa  
mais justa para cobrir a sua noiva.  
A foto saiu legal.

(BARROS, 2010, p. 379-380)



### III CARTA DE MAREAR: RASTROS...

3 ENTRE FLORES... CORES... CÉU... GRAMAS... GALHOS... BICHINHOS... UM DEVIR-CRIANÇA DAS IMAGENS!

GENTE! TEM FLORES E *borboletas* NO MEU VESTIDO.

OUTRO LUGAR... *CADÊ?* ALI Ô... AQUI, AQUI ELE!

BORA ALI... BORA LÁ *filmar!* BORA LÁ...

EI OLHA O *algodão doce*... O ALGODÃO DOCE ESTÁ MAIS PERTO, ESTOU DANDO O ZOOM...

OLHA EU ACHEI UMA *flor*, QUE LINDA!

EU ENCONTREI UMA COISA DENTRO DA *flor*...

VEM AQUI, VEM AQUI... OLHA, *olha o que eu achei!* GRAVAVA, GRAVAVA...

CADÊ O FLASH? COLOCA O *flash*... FIGUEI CEGO! POR QUE? O *flash* DE NOVO, TIRA, TIRA...

VEM AQUI VER O *algodão doce* TAMBÉM.

DEIXA EU AGORA, COMBINEI *príncipe*... É UMA VEZ DE CADA UM, ELE JÁ FOI!

OLHA A *lagarta!* CORRE, CORRE... ELA CORREU... EU VI, EU VI!

QUERO FILMAR UM *cavalo!*

OLHA AI SE ESTÁ FILMANDO... VOU *FILMAR* TODOS OS LUGARES... VAMOS LÁ, LÁ FORA...

VOU GRAVAR A OUTRA *escala*, VOCÊ DA O ZOOM, TÁ?

UHULL! É UMA *borboleta*... QUE LINDA! ONDE ESTÁ? ONDE ESTÁ? AQUI... AQUI...

ELA ESTÁ FAZENDO BALÕES... *verde de uise*... NÃO, NÃO, ABAIXA, ABAIXA ELA VAI TE VER... ESTOU ROUO O BALÃO...

VAMOS *jogar uno!* QUERO FILMAR.

*Encontrei!* ENCONTREI!

Quando acontece o encontro entre o *poema-Barros* (2010), a pesquisa e a criança, aflora a sensação de *déjà vu*, como se os acontecimentos desse ensaio já tivessem sido vividos em outro espaço e tempo, pois, como Manoel de Barros (2010) dá visibilidade ao invisível em seu poema, do mesmo modo acontece nas experiências vividas pelas crianças: o não visto vai se revelando através dos *clicks*, das filmagens, instigadas pela curiosidade infantil que “aprende, a alegria de aprender”. Miudezas que se revelam quando há o encontro entre as crianças e a vida que brinca ao seu redor, no contato com o meio, “Deleuze remete a criança cartógrafa à exploração dos meios – constituído de qualidades, substâncias, potências, acontecimentos. Tais meios confundem a criança com ele próprio, confundem-se com a própria criança” (CAMMAROTA, 2020, p. 31).

A ideia de miudeza, as coisas miúdas as vezes se confunde com o pensamento de *coisas sem importância* que, na sua invisibilidade, são menosprezadas, deixadas à margem e, assim, deixam de ser experimentadas a sua potência, a sua riqueza diferente. No entanto, é nos lugares que estão as coisas *invisíveis* que sempre acontecem os momentos mais surpreendentes. Nesse viés, as miudezas de Barros podem se conectar com as minorias de Deleuze e Guattari (1997, p. 153) que, em conversas, dizem:

É próprio da minoria fazer valer a potência do não-numerável, mesmo quando ela é composta de um só membro. É a fórmula das multiplicidades. Minoria como figura universal, ou devir de todo o mundo. Um devir mulher de nós todos, quer sejamos masculinos ou femininos. Um devir não-branco de nós todos, quer sejamos brancos, amarelos ou negros.

Desse ponto em diante da escrita, a pesquisa será mostrada a partir das produções das crianças, as suas descobertas, impressões, manifestações, do *surpreendente*. Assim, vão descortinando segredos, mundos, na invenção, na intimidade.

O fato da utilização acima do disparador “desse ponto em diante”, com o propósito de marcar um tempo de acontecimentos da pesquisa quando as crianças saem a campo, cruzam fronteiras, desterritorizam para as suas produções, não quer dizer que este ensaio aconteça na linearidade, com um tempo estabelecido para a apresentação desse ou aquele momento da pesquisa. No entanto, a ideia de pontuar

esse tempo tem a intenção do agenciamento de conversa com autores, com as crianças, que mostram as suas produções: fotos, filmagens, falas (falas de diferentes maneiras), ainda os registros em *making of* e trechos do diário de bordo. Todas estas produções buscam revelar a *beleza da obra*, um devir-criança das imagens nos seus diversos encontros.

Assim, o espaço da pesquisa pode ser olhado como uma galeria de arte, onde as obras são composições permeadas pela infância nos encontros com Deleuze e Guattari (1997), Schérer (2009), Barros (2010), Leite (2011), Chisté (2015) e outros que, enquanto contemplam as produções, conversam com crianças, falam sobre as suas experiências, mostram o lugar que habitam as suas inventividades com as câmeras. Falam, então, de um devir-criança... Devires!

Naquele lugar e/ou lugares onde a pesquisa aconteceu estavam as crianças deixando rastros da sua existência, das suas inventividades, sempre com um sorriso, uma agitação no corpo que revelava o desejo pela novidade, pela saída em busca de *reliquias*, corpos, às vezes com a ausência da sua mobilidade natural, mas, sempre, corpos em movimento.

Sorrisos que revelavam a arteirice, a vontade pelas travessuras que, as câmeras nas suas *mãos* possibilitam, a livre vontade *de fazer o que quiser fazer*, em lugares que quiser estar, ficar... ficar nem sempre, porque são crianças em movimento. “Para Heráclito tudo está em movimento e é justamente o movimento que determina a harmonia do mundo. [...] ‘não é possível banhar-se duas vezes nas águas do mesmo rio’ [...]” (SILVA, 2010, p. 2). Assim, no movimento, nas travessias, nas encruzilhadas, perguntas acompanhadas de inventividade acontecem:

Vamos filmar hoje, profe?

Ah, vamos é legal! Eu vi um passarinho ali, vamos perseguir ele, para tirar fotos dos seus pezinhos?

(Criança AEE VII, Diário de Bordo, 2019)

Por estas e outras falas, momentos da pesquisa que, a cada palavra, a cada linha do poema de Barros (2010) que antecipa esse momento da escrita, se conectam, permeiam os acontecimentos, as invenções que compõem nessa terceira carta de marear.

Quem deixaria de fotografar o passarinho na sua totalidade, para desejar fotografar os seus pezinhos? Quem deixaria de fotografar a lesma, para fotografar a sua existência? Tais inventividades somente poderiam habitar as ideias dos seres *infantis* ou daqueles que mesmo crescendo deixam a infância viva no seu íntimo, e vibram com ela... “Ah como é bom a gente ter infância!” (BARROS, 2010, p. 62). Gente que deixa de fotografar o visível para dar visibilidade ao invisível que, na alegria pela vida, vive o surpreendente e se permite surpreender. Desse modo, na alegria pelo inesperado, pela surpresa, que os encontros com as crianças acontecem.

Depois fomos para outra parte do jardim, foi surpreendente! Ela encontrou um pé de primavera pink.

Nossa que linda! minha cor preferida, pink.

Ela ficou mais admirada ainda, quando descobriu o que tinha em um galho, especificamente um único galho acontecia algo diferente, tinham folhas pink e brancas, as cores se tocavam, estavam juntas, acontecia um devir-flor.

Esta descoberta foi possível através do zoom, possibilitando assim, que ela visse a beleza miúda ali escondida [...]

(Criança AEE II, Diário de Bordo, 2019).



Fonte: Criança AEE II, 2019.

Nas crianças, as afetos cores provocam sentimentos, sensações, ativam os sentidos, que as possibilitam relacionar as cores com o seu meio e suas experiências.

As cores são nomeadas, relacionadas com alimentos, coisas, elementos... vermelho da maçã da Branca de Neve, o sorvete céu azul, que quase sempre é direcionado ao céu na comparação entre os azuis, o amarelo do sol, o verde do Huck que, a sua imagem decora as rodas de uma cadeira, ou o tornar-se vermelha e amarela no reflexo das bolas que enfeitavam a árvore de Natal.



Fonte: Criança AEE VIII, 2019.

Para a criança, a cor não se reduz a uma simples impressão visual, mas afeta todos os seus sentidos: ela a aspira, respira, escuta, sorve, degusta [...] A criança reveste a cor. A cor é um espetáculo, uma paisagem, mas 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).



Criança, 2019.

Fonte: Criança AEE VII, 2019.

[...] enquanto fotografava os enfeites natalinos, acontece o encontro com bolas coloridas na árvore de Natal. Ficou surpreendida quando percebeu o seu reflexo através do visor da câmera, parecia que seu corpo mudava de corpo.

Estou vermelha agora! Agora estou amarela... Você também profe!

Sorrisos, risos são disparados a cada encontro, a cada descoberta, a cada mudança de cor...

(Criança AEE II, Diário de Bordo, 2019)

Assim, na alegria de um mundo de cores com tantas surpresas, as crianças vão inventando, tornando-se, participando, brincando...

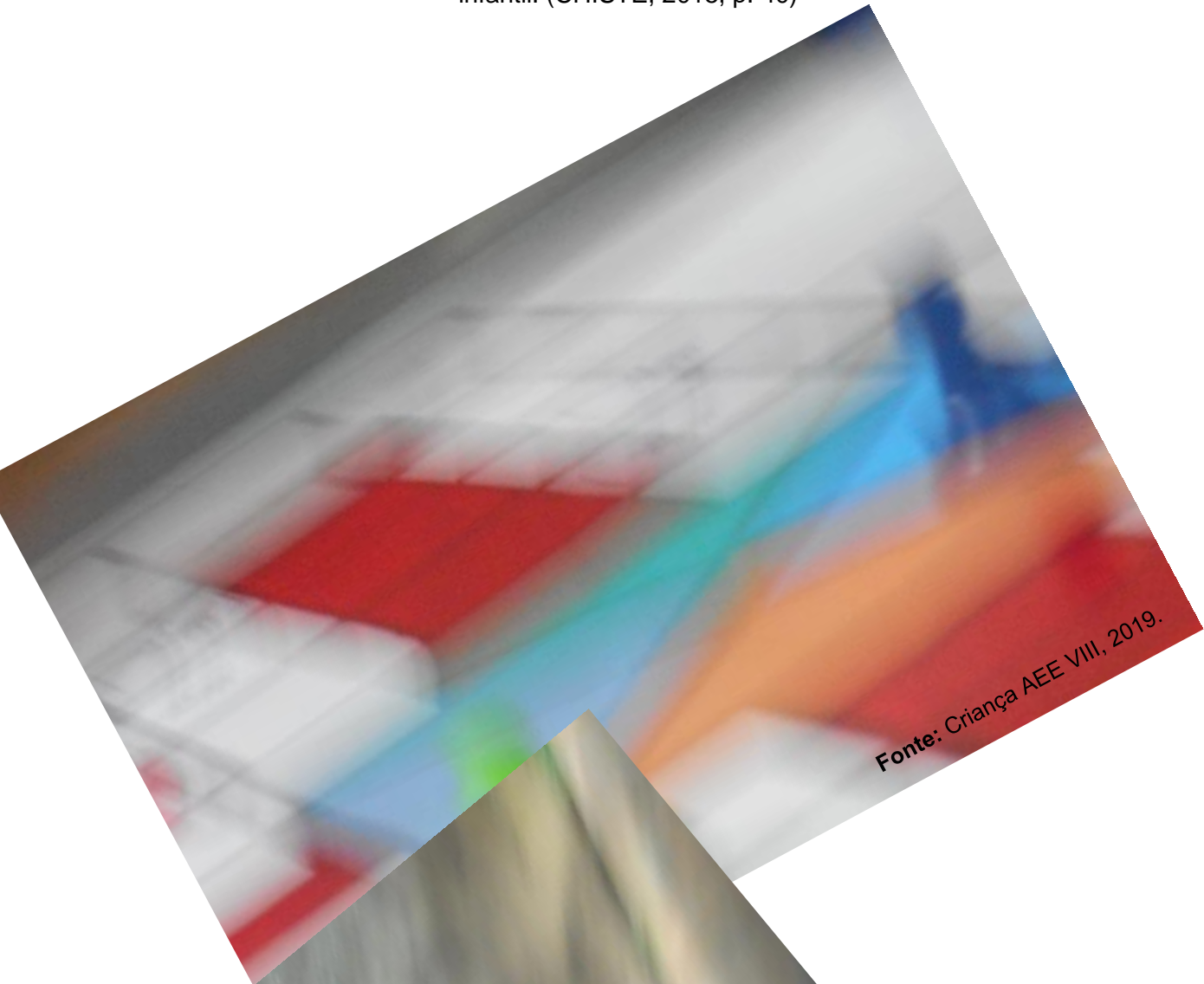
Neste mundo permeável, adornado de cores, em que, a cada passo, as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como um companheiro que de brincadeira. Fantasiada com todas as cores que captura lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participando dela. (BENJAMIN,1984 apud SCHÉRER, 2009, p.120).

As imagens acima inauguram esse momento da escrita, as crianças mostram os *seus ateliês*, os lugares que produziram as suas *obras de arte*, e abrem as portas da galeria para a visitação e contemplação de suas criações.

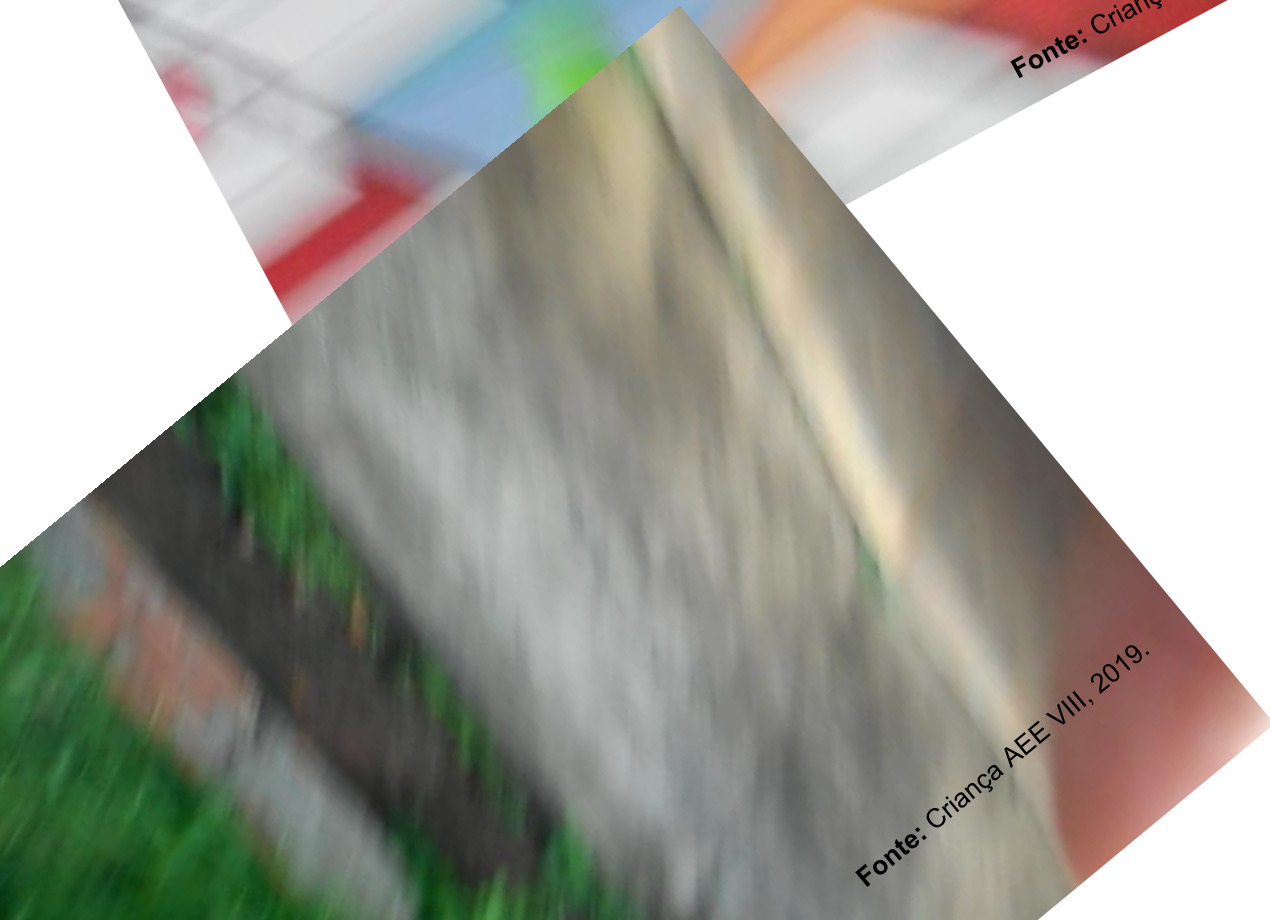
São crianças artistas que, na ideação de quem compõe essa de escritura elas tornam-se Tarsila, com seu corpos diferentes, inventivos, que se relevam na beleza das pinceladas com cores quentes, que na intimidade com a tela, quando acontece o devir na superfície, rizomando; Van Gogh, com os seus traços densos, no vibrante céu púrpura de *A Noite Estrelada de Sterrennacht* ou, como disse Barros (2010, p. 36), “Eu vi os girassóis ardentes de Van Gogh” ou são “tomada num devir girassol?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 220); Monet, ah, Monet e seus Jardins! Quanta bela alegria ou alegria bela? Picasso com suas cores, cores, quantas cores, na desforma da forma! Portinari... a infância que o habita, no colorido das pipas, dos “Meninos soltando pipas”, a infância de Portinari ou Portinari da infância? São Dalí... Dalí? Sim! Porque na (des)formas das imagens trêmulas, desfocadas, vertiginosas, revelam-se lindas feitura, são admiradas na ausência da insipiência, assim como as inventividades de Dalí.

Dessa maneira, o modo de olhar para as imagens produzidas pelas crianças não pode ser o mesmo de antes, precisa estar em devir, em movimento, tornando-se, livres de *traves*, de representações, preconceitos, de convencionalidades. Precisa acontecer uma *política do olho*, não há uma lógica minimamente calculada, nem uma perfeição organizada, mas olhar para as produções das crianças, é “pensar em situações em que se pode romper com os já ditos em direção a uma perspectiva do ainda não dito, do ainda não dado” (LEITE, 2011, p. 72). As imagens que as crianças produzem:

São imagens que nada dizem ou dizem muito, imagens incômodas, vertiginosas, enjoativas, desfocadas, embaçadas, vazias, escuras, cansativas, trêmulas, paradas, corridas, rápidas, lampejos de imagens, mas que nos convidam a pensar com elas, para além delas. As produções imagéticas nos convidam a pensar a partir do exercício do olhar das crianças, possibilidades de pensar a infância [...] com um olhar criança, de descoberta, de invenções, de criações e com isso, com as imagens infantis, pensar algumas travessias do universo infantil. (CHISTÉ, 2015, p. 40)



Fonte: Criança AEE VIII, 2019.



Fonte: Criança AEE VIII, 2019.

Nos momentos em que as crianças produziam as suas imagens não havia a busca pelas mesmices das poses congeladas, bem *arrumadinhas*, *poses de bonecas*, com sorrisos sem sentimentos, sem demonstração de intimidade e afeição. Mas, sim, a busca pela diversão, pelo *brincar com coisa séria*, pelo “*Que massa que ficou, Fran!*”... Poderia estar acontecendo um devir-criança com as câmeras nas mãos?

As câmeras nas mãos das crianças são como os pincéis nas mãos dos pintores, que delineiam, criam as suas obras pelos atravessamentos dos acontecimentos. Assim, são as imagens capturadas nas telas/lentes das crianças, que se revelam como a mais inédita das invenções... nos devires, pois “tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2003, p. 5). As crianças inventam!

Dessa maneira, há um convite a Deleuze e Guattari (1997) que apresentam a ideia de devir que, para eles, não se define pela busca da semelhança, da imitação de um outro ser; não é querer ser igual, mas o devir é inventar-se, tornar-se, é a “invenção de si e do mundo.”

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 16)

Nesse sentido, a criança em devir é um ser livre, “como errante, em deslocamento, viajante, não antecipa o lugar de chegada, mas está atento aos sentidos que a própria viagem propícia para andar e pensar” (KOHAN, 2020). Como *nômades*, as crianças são atravessadas, tocadas, transformadas através dos seus encontros consigo mesmas e por toda as vidas que as afetam. Pensar em devir é estar para “o tempo da criança; tempo de mudança, de multiplicidade, de criação do diferente – uma força mobilizadora que joga mergulhada na inocência” (SILVA, 2010, p. 5).

A ideia de liberdade de *pensar e fazer* são potência para a aprendizagem inventiva. Na obra *Diferença e Repetição*, Deleuze faz uma provocação quando indica que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2018, p. 43)



A criança é torrencial, impetuosa, o devir-criança acontece no fluxo, pelos meandros que uma pesquisa com a infância acontece; criança não é molar, a criança em devir é molecular, cria fissuras, rachaduras, escorre... “Enquanto os segmentos molares concentram, centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escapam à captura, conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização.” (KOHAN, 2007, p. 93)

### 3.1 UMA FLOR DENTRO DE OUTRA FLOR... O POÁ QUE É A LUA NO ESCURO... UM DEVIR-CRIANÇA ATRAVESSADO PELAS MIUDEZAS... POESIA!

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.  
(BARROS, 2003, p. 7)

E nessa “transfusão de natureza e comunhão com ela” que as crianças, como o menino Manoel, “inauguram mundos”, através dos seus relacionamentos com as coisas da vida; são tudo o que desejam ser, a sua imaginação é um infinito de coisas, pensamentos, fantasias, faz-de-conta que acontecem nos momentos que são deixadas livres para inventar, experimentar, nos encontros, na brincadeira “que não é pura imitação, mas possibilidade [...]” (LEITE, 2011, p. 85) para aprender, para a invenção, nas suas relações com o meio, com outros “infantis”, com a natureza, na relação com as coisas grandes ou com as coisas pequenas, detalhes que se revelam na surpresa, na diversidade, na adversidade, como a ideia de uma flor dentro de outra flor, que potencializa problematização, mobiliza outros olhares.

Nossa gente! tem uma flor dentro de outra flor!  
Vamos tirar uma foto eu e você! Você segurando esta flor com outra dentro.

(Criança AEE II, Diário de Bordo, 2019)



**Fonte:** Criança AEE II, 2019.

O trecho do diário de bordo que registra um momento da pesquisa mostra o encantamento que atravessa a criança pela sua descoberta, quando ela consegue ver através da lente da câmera fotográfica, do *zoom* dado, a flor miúda que, tão logo encontrada, desperta o desejo na criança por dar a ela visibilidade. Antes daquele momento, estava escondida entre as folhas coloridas da primavera, disfarçadas de flores, folhas que são confundidas com pétalas, que também inventam um outro jeito de tornar-se. Seria um devir-folhas? Pois se tem o “devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa”, por que não ter o devir-folhas da primavera?

Quando a pesquisa é olhada atravessada pela ideia de devir, reforça o pensamento de que a aprendizagem vai além dos limites da sala de aula, está nas *bordas do território*, “envolve não apenas processos de territorialização e subjetivação, mas também de desterritorialização e dessubjetivação. Habitar um território é como ser íntimo, mas também ter a possibilidade de acolher o estrangeiro” (KASTRUP, 2001, p. 24). A criança é a flor que habita a outra flor: são estrangeiras!

Dessa maneira, pesquisar com as crianças e suas câmeras é vislumbrar possibilidades de aberturas para o encantamento pelas coisas miúdas. No tempo da invenção, no tempo-criança, é ser tocado pelos afetos que também tocavam Barros,

que revela que: “passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei” (GIACOMOLLI; MOUSQUER, 2017, p. 88).

Na busca pelas coisas não *vistas*, com a ideia de *invenire*, a procura de *reíquias* ou *restos arqueológicos*, as crianças participam de uma *expedição arqueológica*, exploravam, futricavam em coisas que, até então, *não eram permitidas* mexer. Mas, naquele momento, eram vistas como pesquisadoras; assim, iam conquistando a liberdade para suas explorações, pois estavam fazendo as suas descobertas. Eram crianças *arqueólogas*, cartografas, incentivadas a explorar, a produzirem suas imagens...

Filma aqui...

Tira uma aqui...

mais uma aqui...

Por onde passam vozes as acompanhavam, incentivavam as exploradoras...

Ei! tira uma foto minha.

Olha lá que flor linda, por que você não filma?

Você viu que ali tem um casal de maritacas?

Olha a pose delas?

(Diário de Bordo, 2019)

E, assim, a *expedição*, as andanças, os acontecimentos, os rastros... as crianças correm, sobem, descem, entram, saem, encontram lugares, coisas, bichinhos, formiga que mora ou. apenas curiosa. bisbilhoteia a casa de um caramujo... Todos os ambientes da escola são lugares de inventividade, de encontrar, de encontros, de intimidade, são como os achadouros do infante Manoel de Barros (2003, p. 49):

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa [...] eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Todas as crianças são *caçadores de achadouros*, buscam por novidades, descobertas, como o encontro com a atarefada formiga que quase não se deixava fotografar, mas, como Barros (2010), a criança por algumas vezes fotografou a sua ligeireza, até conseguir capturar a imagem da *esbaforida* formiga que, talvez, estivesse atrasada como o Coelho Branco da Alice, ou apenas quisesse sair daquele lugar.

Não importa o motivo da sua celeridade, o importante é que era uma formiga em movimento... importa, ainda, perceber a alegria que vibrava no corpo da criança pela conquista, requebra pra lá e pra cá, fazem um movimento com o braço como se falasse em voz:

Yes... Consegui!

Mas ela sinalizava... E continuava sinalizando...

— A formiga mora com o caramujo?

Curiosa pega a concha e descobre que estava vazia, fica decepcionada e pergunta:

— Cadê? Aponta para a concha querendo saber o paradeiro do caramujo.

(Criança AEE VII, Diário de Bordo, 2019)



**Fonte:** Criança AEE VII, 2019.

Neste momento da prosa entre a criança e a professora que pesquisa, sem saber o paradeiro do caramujo, Barros (2003, p. 22) lembra que, “nas férias, toda tarde

eu via a lesma no quintal. Era a mesma lesma. Eu via toda tarde a mesma lesma se despregar de sua concha, no quintal, e subir na pedra. [...] A lesma ficava pregada na pedra, nua de gosto.”

Será que a lesma dona da concha que a formiga habitava ou visitava tinha a mesma atitude da lesma de Manuel de Barros? Será que saia do seu lugar, desprendia, buscando outras experiências a sua existência nem sempre percebida?

Talvez a lesma da pesquisa se desprendesse pela manhã, mas isso é um mero detalhe quando se permite “pensar a infância a partir de muitas possibilidades” (LEITE, 2011, p. 86), pois não há a preocupação com o tempo, com os seus períodos, as crianças vivenciam, criam aberturas, pois como a lesma de Barros ou o caramujo que teve sua virtualidade fotografada, “É curioso perceber como pesquisar com as crianças é um convite à abertura, ao deslocamento de lugares e tempo” (LEITE, 2011, p. 115).

Entre tantos convites a abertura para a aprendizagem inventiva, para o devir-criança, em um recorte do diário de bordo e uma imagem que serão apresentados adiante, saltam aos olhos quanto a inventividade que acontecem no encontro da criança e a “lua no escuro” que habita o seu vestido azul marinho com poás branco.

Por mais que a professora insistisse perguntando o que a criança queria filmar... ela ia e voltava direcionando a câmera para o próprio vestido, parecia que tentava fazer conexões com algo que já conhecesse...

Foi surpreendente quando a criança consegue a conectividade, quando percebe que os poás do seu vestido quando a câmera posicionada bem próximo parecia a lua e o fundo do tecido era o escuro, que para ela seria a noite.

Com a alegria, pela descoberta, maravilhada, surpresa, repete alegremente:

Olha gente! É a lua no escuro!

Ah! A bolinha é a lua no escuro!

(Criança AEE II, Diário de Bordo, 2019)



**Fonte:** Criança AEE II, 2019.

Em todos os momentos que as imagens, as falas das crianças são olhadas, pensamentos são mobilizados quanto às mudanças de olhares, o tornar-se; as crianças não são as mesmas, os lugares não os mesmos, há de se pensar em um devir-criança que acontece na pesquisa, uma vez que “o devir-criança afirma a vida como processo de transformação e afirma a si mesmo como participante deste processo, recusando-se a se prender a um modo permanente” (SILVA, 2010, p. 6).

Neste sentido, quando os olhos da criança, através da lente da câmera, encontram *a lua no escuro*, ocorrem transformações. Acontecem um devir-criança da lua ou um devir-lua da criança? Pode-se pensar que, naquele momento, acontece aprendizagem, aprendizagem da qual “o valor está na invenção, na criação do novo” (SILVA, 2010, p. 7).

O relacionamento das crianças com a lua também acontece na relação com a ciências, o céu e seus moradores. Assim, se a criança é viajante por todos os caminhos, lugares e mares, então, por que não viajar pelo céu? O céu e seus habitantes, sol, lua, estrelas, encantam e disparam curiosidades nos infantis, que viajam a bordo de suas naves espaciais, de seus foguetes ou, até mesmo, com as velozes vassouras voadoras de *Harry Potter*, *Hermione Granger* e *Rony Weasley*.

No entanto, em algum momento, essa viagem do percurso pode ser atrapalhada pela presença adultícia de um *Carimbador Maluco*, que adverte as crianças quanto a seriedade da viagem, com suas regras, tempo, espaços determinados, pressupostos, representações...

5... 4... 3... 2  
 Parem! Esperem aí  
 Onde é que vocês pensam que vão?  
 [...]  
 Não vai a lugar nenhum! [...]  
 Tem que ser selado, registrado, carimbado  
 Avaliado, rotulado se quiser voar!  
 (Se quiser voar)  
 Pra Lua: A taxa é alta  
 Pro Sol: Identidade  
 Mas já pro seu foguete viajar pelo universo  
 É preciso meu carimbo dando o sim  
 Sim, sim, sim  
 Plunct Plact Zum  
 Não vai a lugar nenhum!  
 [...]  
 Mas ora, vejam só, já estou gostando de vocês  
 Aventura como essa eu nunca experimentei!  
 O que eu queria mesmo era ir com vocês  
 Mas já que eu não posso  
 Boa viagem, até outra vez [...]

(Raul Seixas, O Carimbador Maluco, 1975)

Pelos caminhos que as crianças percorrem, apesar da hora ou outras *negações*, acontecem no tempo infância, as suas invenções, ao *sem sentido*, a ideia de institucionaliza-las querendo dar um rumo previsto para a viagem, mas elas são como o menino Barros (2010), são rios moles, escorrem, escapam... E, assim, a viagem continua sem previsão, sem precisão... Só acontece!

3.2 “É O PAU, É A PEDRA, É O VENTO VENTANDO, É A CHUVA CHOVENDO...”  
SIM, MAS, ADEMAIS, NO CAMINHO TINHA PÉS... MÃOS... BOCAS... TINHA  
CORPOS!

*A intimidade das crianças com a câmera filmadora era tamanha que muitas vezes, tanto nós, quanto elas confundiam-na com o próprio corpo, levando-as às vezes a não saberem com que mão pegar, a errarem ao se tocarem, era como se na bagunça de corações, o sangue errasse de veia e se perdesse nos apresentando uma intimidade infantil. Uma intimidade que nos apresenta a câmera sendo usada como extensão do próprio corpo. Ela desaparece como equipamento de filmagem e aparece como corpo, corpo que explora e descobre o espaço, o tempo, o mundo, os seres. (CHISTÉ, 2015, p. 38)*



Fonte: *Making of*, acervo da autora (2019).

Desse modo, acontecia quando as crianças da pesquisa e as câmeras se encontravam: quando se descobriam, eram *criança-câmera*, *câmera-criança*, as câmeras estavam nelas e elas nas câmeras. Se fundiam, acontecia um devir-criança-câmera, aconteciam as alegrias dos encontros de si mesma e do outro, algo que era sentido nas suas falas de diferentes maneiras, expressões, sorrisos, risos, mãos balançantes, olhos brilhantes, corpos que se agitavam, se tocavam, se permeavam.

Durante os encontros era impossível não se alegrar, se divertir, ser atravessado por sentimentos e emoções, afetos que disparavam falas cheias de surpresas...



[...] Saímos da sala em direção ao pátio, onde era possível ver a chuva, interessante que as crianças passaram a se interessar mais em filmar e fotografar as pessoas que encontravam pelo caminho. Filmavam um ao outro, mas o momento mais surpreendente foi o encontro que a criança teve com ela mesma, quando descobriu que poderia se ver através da câmera, que poderia filmar a sua mão, seus pés, seu braço, ele fala admirado, querendo que todos olhassem a sua descoberta: Olha é eu, é eu! É o [...].  
A criança repete várias vezes o seu próprio nome. Estava surpreso, olhos arregalados, brilhavam com a sua descoberta.

(Diário de Bordo, 2019)



Fonte: Criança AEE III, 2019.

As crianças são atravessadas por elas mesmas, seus corpos capturados nas imagens que elas mesmas produziram e que revelam que “o corpo da criança não é delimitado por seus contornos, mantidos em envelope de pele, ou, antes [...] seu corpo é um intenso foco de signos e irradia-se para múltiplas direções” (SCHÉRER, 2009, p. 154)

Dessa maneira, irradiando-se para “múltiplas direções” que acontece o encontro de uma das crianças com os seus próprios pés. Pés que nem sempre são vistos devido a sua condição física; a posição na qual seu corpo é colocado, pés que ainda não foram sentidos como algo que pudesse conduzi-la para outros lugares.

[...] Essa turma apresenta-se como um dos maiores desafios para a experiência de “vamos colocar as câmeras nas mãos e ver o que acontece?”, pelo acentuado comprometimento físico e intelectual das crianças.

A professora, por algumas vezes, disse que estava curiosa para ver o que aconteceria na pesquisa, demonstrava uma certa inquietação.

Mas, quando entreguei as câmeras para as crianças algo surpreendente aconteceu, o [...] começou a interagir com a câmera, explorá-la e a descobrir a si mesmo por meio da lente, seu rosto estampava uma alegre satisfação quando há o encontro com os seus pezinhos. Foi emocionante!

A professora com uma alegria contagiante, diz:

Ele era a criança que eu achava que menos conseguiria participar da pesquisa!

(Diário de Bordo, 2019)



Fonte: *Making of*, acervo da autora (2019).



Fonte: Criança AEE I, 2019.

No caminho da pesquisa tinha corpos, tinha **pés**, não importa se esses pés conduziam ou não os passos, mas são pés que provocavam afetos no encontro da criança consigo mesma e com o mundo. Neste sentido, Schérer (2009, p. 162) diz que “a criança, e não somente em ideia, mas no nível mesmo de sua sensibilidade, de seu corpo, está aberta para o mundo [...] Aberta, também, para as suas potencialidades [...]”. Ademais no caminho, tinha bocas, olhos, narizes, mãos, cabelos... Tinha:

[...] imagem corpo, um corpo sem fronteiras, um corpo que escapa ao corpo e busca prolongamentos, um corpo infantil que não se encerra em si, mas sim, que encontrar modos de dizer a sua forma, e dizer a sua maneira a própria infância, aquilo que a infância nos diz. (LEITE, 2011, p.131)



**Fonte:** Criança AEE IV, 2019.

De quem é essa mão? A qual corpo pertence? Será que pertence a um único corpo? Como saber, porque são *corpos sem fronteira*, na *borda do território*, são corpos que se fundem, se misturam, que acontecem nos atravessamentos de si com o outro, do outro com o mundo, do mundo que é íntimo de si.

*Corpo-criança*, *criança-corpo* que olha para o lugar das suas descobertas, lugares cheios de *reliquias*, potenciais para as suas inventividades, que brotam como as gotículas de suor nos seus rostos, que despertam no outro a vontade de torna-se

com ela, de dar visibilidade as gotas. O que seria uma gota de suor diante da dimensão do rosto? Que afeto a gota poderia ter provocado na criança que a encontrou? Acontece naquele momento um devir, pois a gota é “[...] minoria, de um devir-minoritário” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 56). Assim, ocorre a inventividade, a experiência no acontecimento, “o próprio pensamento tornar-se então um acontecimento” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 54).



**Fonte:** Criança AEE VI, 2019.

Corpos que reagem atravessados por afetos, sentimentos, desejos, curiosidades, envolvidos em um clima quente e úmido, propício para germinação das sementes, possibilidade para brotar gotículas de suor, para brotar inventividade... “Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 49).

### 3.3 CORPOS QUE BUSCAM OUTROS LUGARES, OUTROS MODOS DE OLHAR O MUNDO... QUERO VER DA SUA ALTURA!

Ele era um andarilho.  
 Ele tinha um olhar cheio de sol  
 de águas  
 de árvores  
 de aves.  
 Ao passar pela Aldeia  
 Ele sempre me pareceu a liberdade em trapos.  
 O silêncio honrava a sua vida.

(BARROS, 2010, p. 445)

As crianças são *andarilhos* que buscam outros territórios, outras “[...] fronteiras como algo a ser transposto, rechaçado, ultrapassado. O devir é geográfico” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 30). As crianças desejam ser vistas, olhar o mundo de outros modos, de dentro para fora, de fora para dentro, por outro ângulo, de outra altura...

Hoje, eventualmente, a criança iniciou o módulo no Pediasuit, mas, assim mesmo, nos encontramos...

— Eu quero filmar flores!

— Como?

— Eu quero filmar flores.

— Mas você não disse que ficaria na sala hoje. Como iremos lá fora?

— Uai! Busca a minha cadeirinha.

Então pedi permissão para a fisioterapeuta e saímos da sala.

Passamos por vários espaços da escola, até que chegamos em uma parte do pátio que tem uma cerca viva de equisória.

Como estamos em período natalino, a escola está enfeitada, e a cerca viva está com vários laços vermelhos, que logo chamou a atenção de certa mocinha. Tinha um laço que estava bem em cima, e ela não conseguia fotografá-lo da sua “cadeirinha”, não satisfeita com as imagens que tinha produzido a sua altura, diz com voz desejosa:

Quero tirar foto daquele laço, mas não consigo aqui.

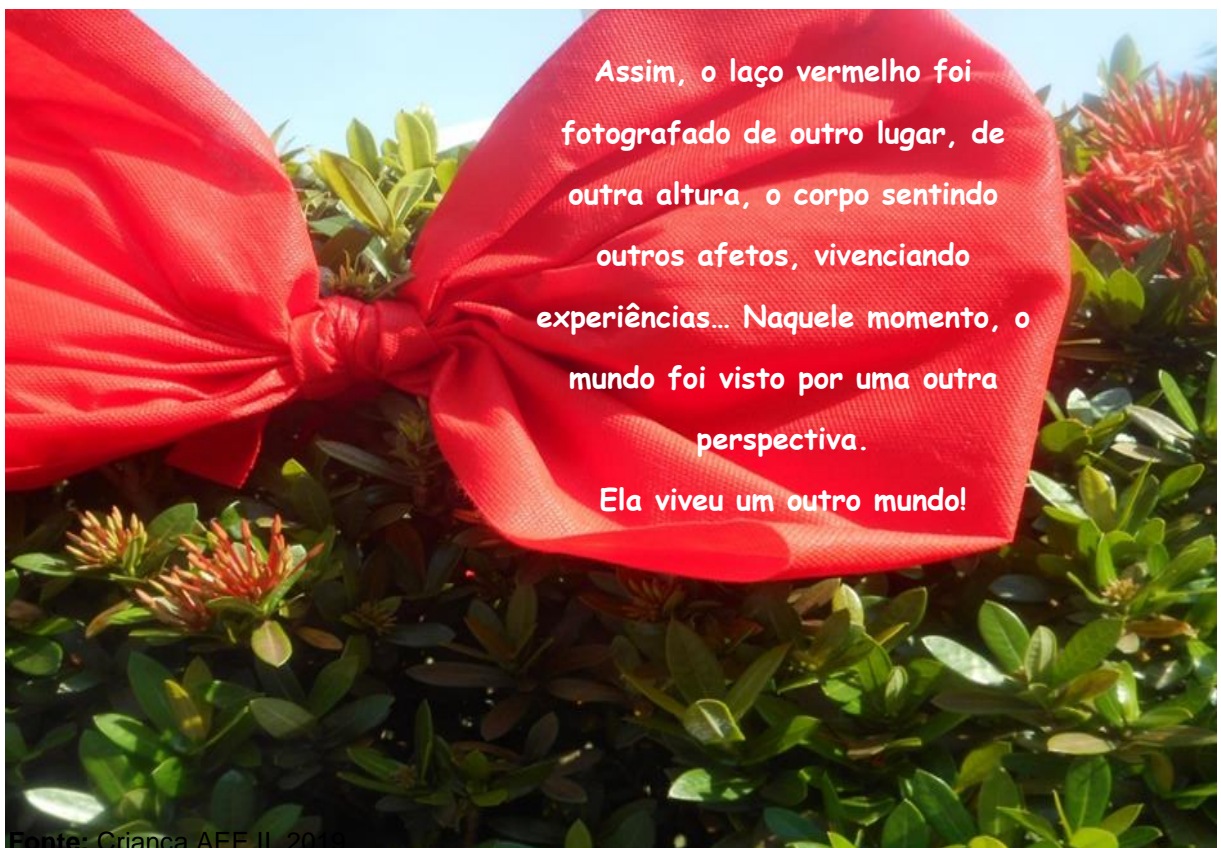
O que faremos então? Perguntei.

Quero tirar foto do alto, da sua altura...

(Criança AEE II e pesquisadora, Diário de Bordo, 2019)



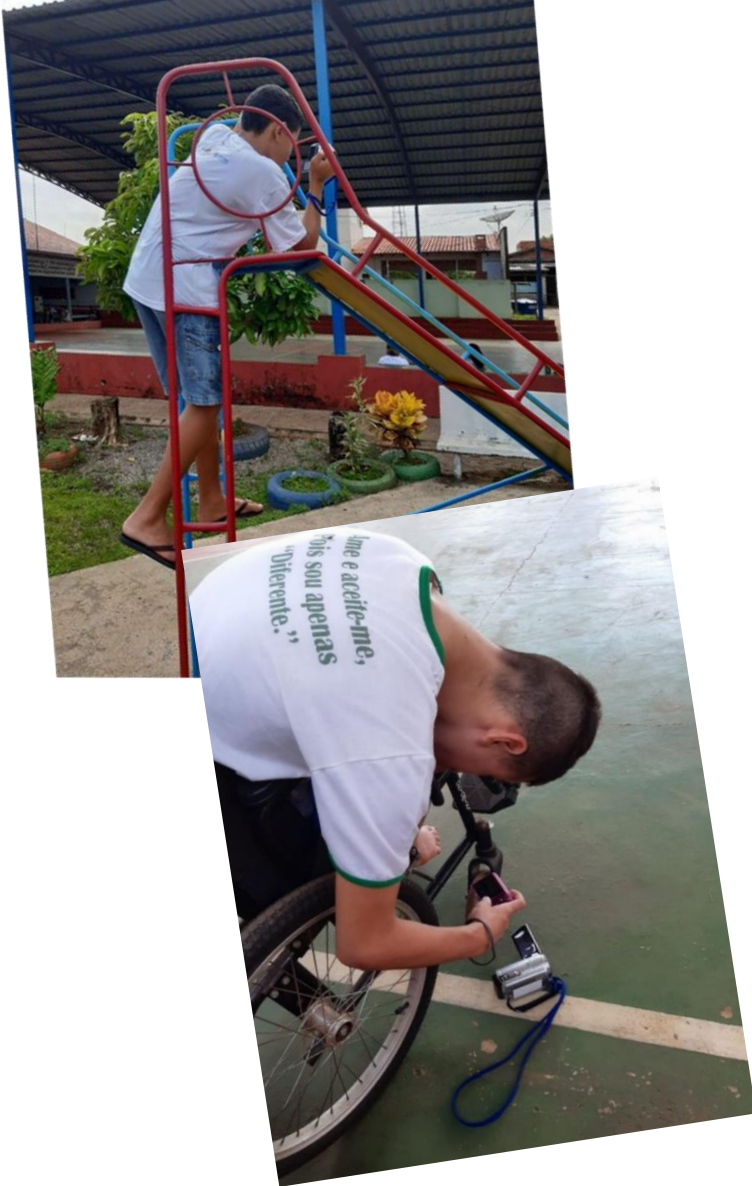
Fonte: *Making of*, acervo da autora (2019).



Assim, o laço vermelho foi fotografado de outro lugar, de outra altura, o corpo sentindo outros afetos, vivenciando experiências... Naquele momento, o mundo foi visto por uma outra perspectiva.

Ela viveu um outro mundo!

Fonte: Criança AEE II, 2019



**De outros lugares, de outros modos,  
vivências, experiências[...]**

Depois sair pelas ruas, entrar pelos jardins e  
falar com as crianças.

Olhar as flores, ver os bondes passarem cheios  
de gente,

E, encostado no rosto das casas, sorrir...

Saber que o céu está lá em cima.

[...] Passar pela igreja.

Ver as pessoas rindo. Ver os namorados cheios  
de ilusões.

Sair andando à toa entre as plantas e os animais.

Ver as árvores verdes do jardim. Lembrar das  
horas mais apagadas. Por toda parte sentir o  
segredo das coisas vivas.

Entrar por caminhos ignorados, sair por  
caminhos ignorados. [...]

Olhar, reparar tudo em volta, sem a menor  
intenção de poesia.

Girar os braços, respirar o ar fresco [...]

Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.

Gostar desse momento. Gostar dessa emoção  
tão cheia de riquezas íntimas. [...]

Como é bom achar o mundo esquisito  
por isso, muito esquisito mesmo.

E depois sorrir levemente para ele  
com os seus mistérios...

Que coisa maravilhosa, exclamar. Que  
mundo maravilhoso, exclamar.

Como tudo é tão belo e tão cheio de  
encantos!

Olhar para todos os lados, olhar para as  
coisas mais pequenas

E descobrir em todas uma razão de beleza.

A beleza que a gente vê saindo das rosas;  
a dor saindo das feridas.

E agora estava ali, muito perdidamente  
lembrando coisas bobas de sua pequena vida.

(BARROS, 2010, p. 59-64)



O olhar de quem vivência a experiência de pesquisar com as crianças vai se tornando, transformando com os acontecimentos: as coisas passam a ter outro sentido, viver a potência do *sem sentido*:

Por isso, com esse olhar, o “vivenciar o existente” não é mais o distinguir, classificar e ordenar do mundo interpretado e administrado, não é mais julgar ou valorar coisas, não é se aproximar do que existe, mas é um deixar aparecer o existente em seu ser, em sua plenitude e em seu distanciamento, isto é, em sua verdade. (LARROSA, 2019, p. 143)

Assim, os olhares em relação ao *existente* se modificam no acontecimento, quando a criança diz: “Agora vou inventar de outro jeito, outra coisa!” (Diário de bordo, 2019). A palavra inventar faz parte das falas infantis, elas inventam a todo momento, durante as suas brincadeiras, nos eventos da vida, elas inventam. A criança é movida pelo desejo do novo, das *mexelanças*, pelos movimentos.

Vamos para a rua!  
Acontece um convite cheio de entusiasmo...  
Para quê? Pergunta a professora da turma.  
Para filmar o movimento...

(Criança AEE VIII, Diário de Bordo, 2019)

As crianças da pesquisa vivem um outro modo de *fotografia*, de produzir imagens dos colegas, do pátio da escola, da grama que toca a calçada, que toca o céu, no balançar de corpos<sup>17</sup>, que alcançam o céu que anunciava uma chuva.

Naquele momento, então, acontece a experimentação de um outro modo de olhar o céu, no vaivém dos corpos, no vaivém do balanço no parquinho.



Fonte: Criança AEE II, 2019.

<sup>17</sup> Devido à dificuldade de controle do tronco, a criança estava no colo enquanto produzia as imagens.



Vai chover! E eu vou pegar a chuva.  
Pegar a chuva seria produzir a sua imagem. Ela filmou e fotografou as nuvens que estavam escuras que anunciavam de fato a chegada de uma chuva.  
Vai chover! Quero brincar um pouco antes que chova.  
Entregou a câmera, mas em seguida pega novamente e começa a balançar-la no seu colo como se fosse um bebê.

(Criança AEE II, Diário de Bordo, 2019)

Quando a criança livra a câmera fotográfica da sua representação da sua utilidade, no faz-de-conta, na brincadeira, a criança dá outro sentido, ela *profana*. “A representação [...] vai sendo profanada, quando por exemplo a criança pega uma caneta e faz dela um avião... a criança nos apresenta mundos, a criança vive outros mundos, é potência para criar mundos” (LEITE, 2020).

Durante a pesquisa, as coisas são profanadas, se modificam, passam a ter outro sentido, deixam de ser o que eram, o *existente*. As câmeras não são mais apenas para fotografar, mas pode ser bonecas, carrinhos, aviões e, por que não, armas em combate? “As crianças costumam levar muito a sério o que fazem quando estão interessadas, sobretudo quando brincam” (KOHAN, 2007, p. 29)

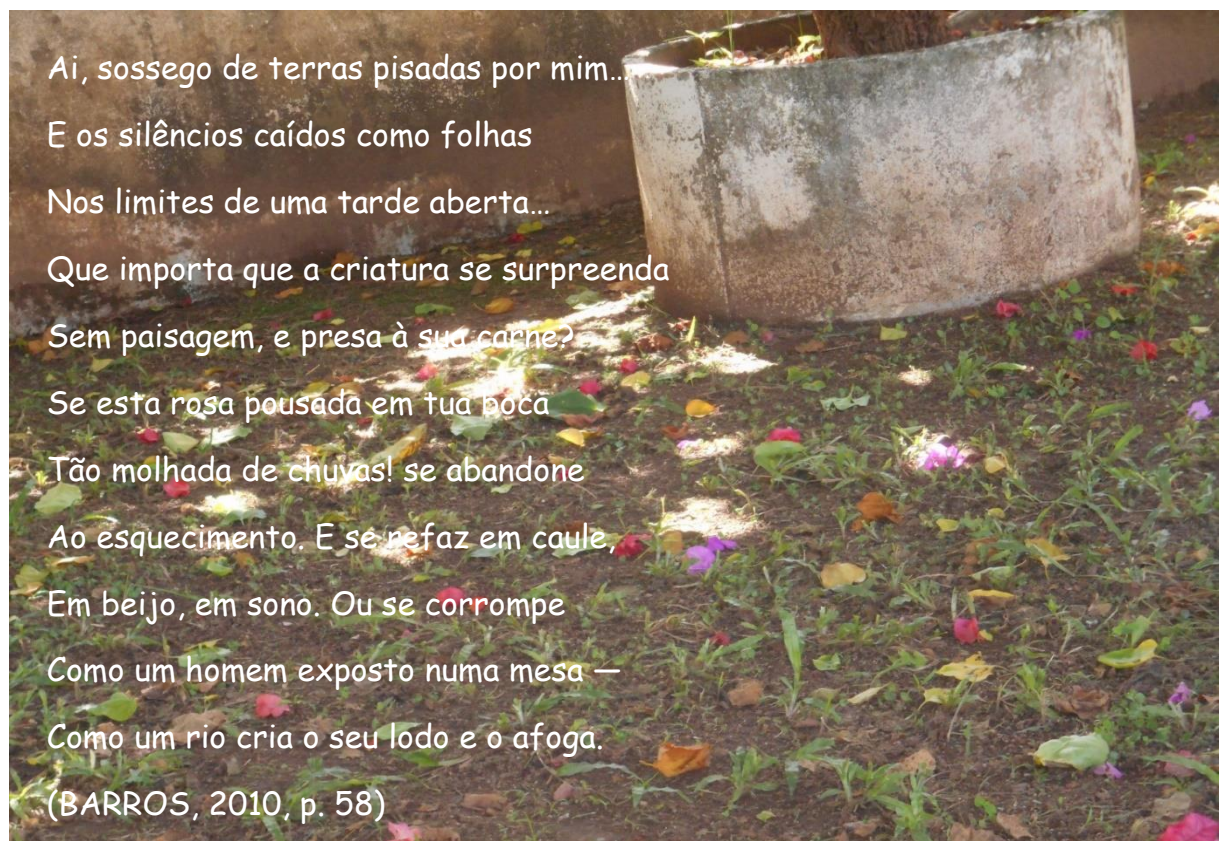


Fonte: *Making of*, acervo da autora (2019).

Durante toda a pesquisa, as crianças *levam a sério* os momentos da suas inventividades. Um devir-criança acontece no encontro com as coisas, a vida que as cercam são possibilidades, potências para a aprendizagem, são tantos encontros, descobertas, mostradas nas falas, nas imagens produzidas, na alegria que afetam a todos que passam a olhá-las de um outro jeito, as crianças passam a conhecer os lugares, a senti-los. Como olhar o chão abaixo do *pallet* que aconchega uma primavera e admirar-se com a beleza que se apresenta pelo colorido das suas folhas, a geografia do lugar mobiliza devires.

Os devires são geografia, [...] entradas e saídas. Devir para sair de seu passado e de seu futuro, de sua história. Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 2)

As crianças como as folhas da primavera que estavam na superfície, espalham-se, em um *movimento rizomático* tocavam, sentiam a força da terra, que sentiam o *sossego de terras pisadas*, da geografia dos lugares das brincadeiras, das procuras, das *achanças*...



## CONSIDERAÇÕES FINAIS? APENAS CONSIDERAÇÕES...

[...] o que há no jardim?...Um lugar entre cenas e composições encontramos crianças, imagens e falas”

(SANTOS, 2019, p. 40).

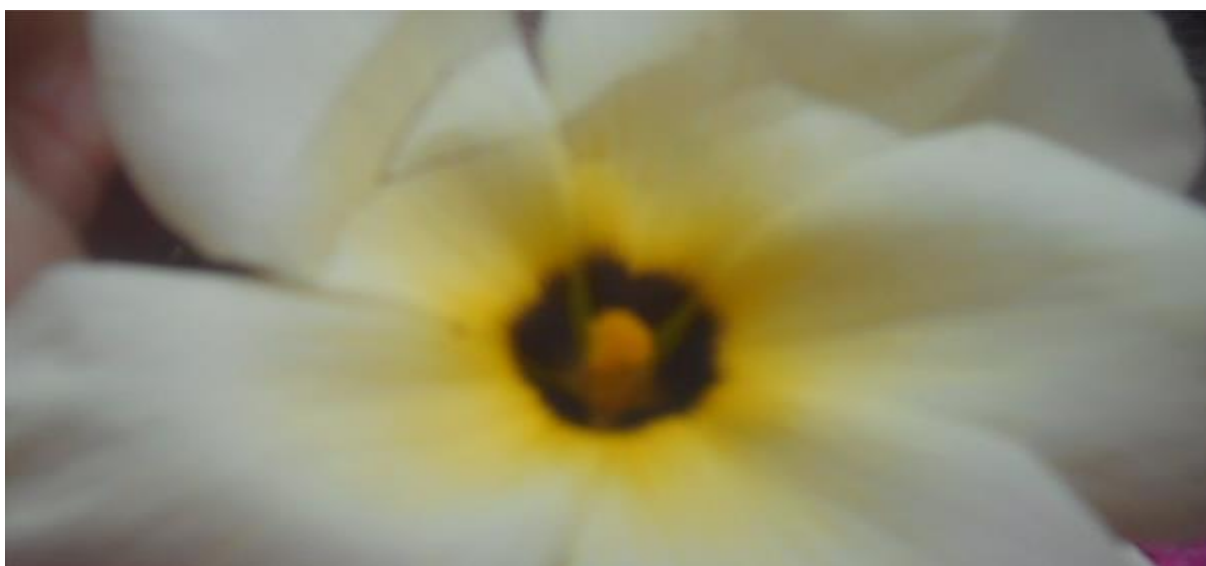
Nos jardins, nos lugares, nos corpos que habitaram a pesquisa tinha ciências, natureza, *achadouros de infância*, tinha *inauguração de mundos*, inventividade, tinham crianças.

Durante toda a pesquisa as crianças são atravessadas por *mundos*. Esse ensaio de dissertação foi atravessado pelos mundos e suas miudezas, pela aprendizagem enquanto possibilidade para vivenciar a invenção de problemas, por meio das inventividades das crianças que aconteciam nos encontros com as coisas miúdas, diferentes, com as novidades, as descobertas, a vida que as rodeavam.

Acontecem convites, *linhas de abertura* para vivenciar as experiências nos acontecimentos, as crianças com as câmeras nas mãos ou onde quisessem deixá-las, registravam seus encontros, seus afetos e, a cada instante capturado, a cada vida, cada movimento... simplesmente vibrarem!

Nossa! achei uma coisa aqui, tem pozinho e pelinho dentro da flor!

(Criança AEE II, Diário de bordo, 2019)



Fonte: Criança AEE II, 2019.

A pesquisa, desde o princípio, ainda quando verbo, era constituída por inquietações. Foi concebida, atravessada por estranhezas, perguntas

desorganizadas, fora da forma, com ideias que pareciam estarem rodando em volta de si mesmas, como uma roda gigante que rodava, rodava, e que passa a falsa impressão de estar sempre no mesmo lugar.

As perguntas aconteciam: será que a ideia de colocar as câmeras nas mãos das crianças vai possibilitar aprendizagem? Será que vai acontecer inventividade? E o começo da pesquisa, será que tem uma forma, por onde começar? E se não acontecer? Ah, quanta inquietude!

Seria uma ilusão pensar que os caminhos de uma pesquisa com as crianças seriam estradas providas de linearidade, de previsibilidade ou mesmo terrenos nivelados. Pesquisar com as crianças é estar a perigo, é experimentar a geografia em movimento; são chãos com solos mistos, arenosos que são levados pelo vento por diferentes direções, sem direção... São chãos argilosos, que impregna os corpos que, quando tocados, manipulados provocam sensações, afetos. São terrenos desnivelados, arriscados, com fissuras, vazantes, onde as crianças escorrem, serpenteiam, encontram outros caminhos, rios, mares, outras estradas. São corpos viajantes, caminham, navegam, deliram com o balanço das águas.

Pesquisar com as crianças que habitam o espaço da educação especial é navegar, caminhar, ter encontros movidos pela surpresa, pelo surpreendente: são acontecimentos inesperados, não há de se *pre-ver*: simplesmente, acontecem.

Aconteciam delírios nos encontros, quando os *pés* impregnados da terra, da força da terra, conduziam a descoberta dos *achadouros*, onde encontravam as cores, uma aranha amarela impregnada pela flor roxa... Ou seria a flor roxa que estava impregnada pelos mapas que a aranha desenha nas suas pétalas? O encontro com a florzinha que estava *dentro de outra flor*, que tinha a cor preferida de uma senhorita inventiva. Quando o céu é encontrado, quando o verde da grama, o cinza da calçada e o azul do céu se tocam, se encontram através da inventividade da criança que inventa um outro jeito de olhar a grama, a calçada e o céu. Na brincadeira no parquinho, no balanço, seu corpo balançando, ela experimenta outros olhares, outros mundos.

Olhar as imagens, ouvir as falas, risos bagunceiros, barulho de pés ligeiros, cadeiras de rodas ligeiras que corriam, estavam em movimentos constantes, independentemente das suas condições físicas, como se locomoviam ou eram conduzidas: eram corpos vibrantes, corpos felizes, sorrisos alegres, rostos que

denunciavam a arteirice, anunciavam as espertezas, desejo pela busca de outras coisas, outros lugares, a curiosidade revelada nos olhares ligeiros...

Ei, filma a formiguinha!  
 Ela é muito rápida.  
 Olha ela ali, filma!  
 (Criança AEE V, Diário de Bordo, 2019)

A ideia de colocar as câmeras nas mãos das crianças e deixar acontecer que, a princípio, parecia uma proposta *sem sentido*, desde o primeiro *dia de inventar!*, revelou-se como um potencializador para a invenção de problemas, para encontrar os *achadouros de infância*, as *linhas de abertura* para aprendizagem, para o deslocamento do olhar, olhar as crianças do seu lugar, olhar as suas inventividades, uma rica possibilidade de estar com as crianças, de experimentar com elas, de ser impregnado com a alegria infantil, que fervilha nas veias, que corre pelo corpo como rios, que atravessam caminhos, estradas, são livres, rios crianças, que criam.

Pesquisar como a infância, estar com as crianças, é ser atravessado, é sentir a vida vibrante, pulsante, que habita nos seus corpos, é ser rizoma, ser como plantas rasteiras que vão relvando o solo, é não saber onde começa a criança e termina o adulto, é deixar ir a adultícia que olha a criança de cima, dos lugares altos, é abrir as gaiolas, libertar a infância que vive no seu próprio ser, é permitir-se experimentar a beleza das coisas miúdas, vivenciar as experiências nos acontecimentos.

E, quando isso acontece, não significa reviver memórias de um passado, lembranças nostálgicas de tempo que não volta mais, nem se refere à ideia de um retorno à infância que, nesse ensaio, não é vista como fase ou etapa do desenvolvimento humano, com um tempo determinado para acontecer. Mas, sim, a infância é olhada como “pura potência de vida”, que atravessa a todos, que permite a si próprio a experiência de estar com as crianças, a “[...] aqueles que estão interessados a filosofar com as crianças” (KOHAN, 2007, p. 14), a brincar, a viver outros mundos com elas.

Assim, na pesquisa com as crianças que habitam o espaço da educação especial, acontecem um devir e/ou devires, um tornar-se com as crianças, com a infância que existe em cada um: independentemente do tempo cronológico, acontece uma “invenção de si e do mundo”. Mundos são inaugurados, o *tempo-criança* inventa

com as crianças, que brincam, cirandeiaram, correm, são iguais as folhas da primavera, que na (des)forma vivem a beleza da diferença, na quebra de padrões pré-definidos... “folhas são verdes”.

Não importa a cor da folha, ela é uma folha; não importa o jeito de ser de cada criança, se andam com seus pés ou com suas *cadeirinhas* cor-de-rosa, azuis, pretas, enfeitadas com super-heróis, se falam com a boca ou as mãos, se ouvem com ouvidos ou com os olhos, se tem um *mundo só seu...* São crianças que estão em qualquer lugar, ora no jardim, ora perseguindo borboletas, formigas, abelhas, coelhos... *ardendo em curiosidade*, inventivas. “Oh, que alegre infância!”

São viajantes, vão aonde desejam ir, não há limites. Vão caminhando com os pés descalços, viajando a bordo de um foguete, navegando em barquinhos ou, ainda, caindo por buracos, passando por fechadura, atravessando portinholas.

Afinal, em uma pesquisa que acontece com as crianças, elas vão mapeando, cartografando as suas descobertas, invenções, suas peraltices. Elas encontram lugares, territórios, desterritorizam; estão nas bordas das fronteiras, cruzam rios, montes, planícies... Enfim, descobrem, vivem mundos e, quem sabe, se elas não passem lá pelos lados do *País das Maravilhas*?

Olha, o buracão na pedra!!  
(Criança AEE VI, Diário de bordo, 2019)



**Fonte:** Criança AEE IV, 2019.



Fonte: *Making of*, acervo da autora (2019).

Alice pôs-se de pé e lhe passou a ideia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com bolso no colete e menos ainda com relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho [...]. No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali.

(CARROLL, 2002, p. 6)

As crianças vão, as crianças vêm...  
Fim... !?

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, jan./abr. 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BRITO, M. R; NETO, M. Paisagens visuais em blocos de perceptos em preto e branco: para uma política do olho. **Alegrear**, n. 10, dez/2012.
- CAMMAROTA, G. **Fascículos de experiências: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou Pesquisar em modo João**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.
- CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2002.
- CHISTÉ, B. S. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- CHISTÉ, B. S. **Devir-criança da matemática: experiências infantis imagéticas**. 2015. 106 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.
- CORREA, M. R. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade: velhice e terceira idade**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 4, Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.



DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5, Tradução de Peter Pal Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. PARNET, C. **DIÁLOGOS**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlani e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

EICHBAUER, H. **Cartas de Marear**: Impressões de Viagens, Caminhos de Criação. São Paulo; Casa da Palavra, 2020.

FERNANDES, R. A; KOHAN, W. O. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. São Paulo: **Educ. Pesquisa**, v. 46, e236273, 2020, p. 11.

GALLO, S. D. O. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo – COEB. FE – Unicamp, 2012.

GALLO, S. D. O. **O aprender segundo a Filosofia da Diferença**. Educação Matemática Unesp – Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kza9pD5rE7s>. Acesso em: 23 set. 2018.

GIACOMOLLI, D. H. S. S; MOUSQUER, A. C. Manoel de Barros – a paisagem e a linguagem. **Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, jul.-dez. 2017, p. 87-98. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1679849X29804>. Acesso em: 16 set. 2020.

JOUKHADAR, Z. **O mapa de sal e estrelas**. Tradução de Carol Chiovatto. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

KASTRUP, V. **O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea**. Universidade Federal do Rio de Janeiro Psicologia. Rio de Janeiro: Reflexão e Crítica, 2000.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virginia. Experiência Estética Para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. TEDESCO, S. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. (Org.) A infância da educação: o conceito devir-criança. *In:* KOHAN, W.O. **Lugares da infância:** filosofia. DP&A, 2004, p. 51-68.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Infância e Filosofia.** Youtube, 14 abr. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBrxHyjAwyU>. Acesso em: 14 abr. 2019.

KOHAN, W. O. **Tempo para pensar:** a educação entre a vida e a morte. Youtube, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JfTxJnPw3Kk>. Acesso em: 13 maio 2020.

LAPOUJADE, D. **Potências do tempo.** 2. ed. São Paulo: *n-1*edicões.org, 2017.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação e Realidade**, jun./jul. 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** dança, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**, jan./jun. 2008.

OKAKURA, K. **O livro do chá.** Tradução de Leiko Gotoda. São Paulo: Estação liberdade, 2017.

SALLES, H. M. M. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília, Vol. 2. MEC, SEESP. 2004.

SANTOS, G. T. **Travessias e travessuras com ciências em produções infantis imagéticas na educação infantil.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia. Rolim de Moura, Rondônia, 2019.

SCHÉRER, R. **Infantis:** Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, M. S. DA. **O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze.** Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010.

**ANEXO A**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – RELATÓRIO FINAL**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A (RE) INVENÇÃO DO APRENDER NA INFÂNCIA: A APRENDIZAGEM INVENTIVA DA CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Pesquisador:** MEIRE DE FATIMA BRESSIANINI FERNANDES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 15704919.4.0000.5300

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Final

**Detalhe:**

**Justificativa:** Relatório final da pesquisa.

**Data do Envio:** 19/08/2021

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.992.885

**Apresentação da Notificação:**

Trata-se do Relatório Final do projeto intitulado "A (RE) INVENÇÃO DO APRENDER NA INFÂNCIA: A APRENDIZAGEM INVENTIVA DA CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL", correspondente a dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PGEEN), da pesquisadora Meire de Fatima Bressianini Fernandes.

O relatório informa sobre o término da pesquisa e defesa de dissertação no dia 17 de agosto de 2021. Apresenta o seguinte título público da dissertação: "APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Um encontro com as crianças e suas produções imagéticas". De acordo com a autora, a pesquisa potencializou a aprendizagem inventiva, maior interação com o meio, com o outro, mais autonomia as crianças com deficiência.

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

**Bairro:** Zona Rural

**CEP:** 76.801-059

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)2182-2116

**E-mail:** cep@unir.br

Continuação do Parecer: 4.992.885

**Objetivo da Notificação:**

Notificar a finalização da pesquisa "A (RE) INVENÇÃO DO APRENDER NA INFÂNCIA: A APRENDIZAGEM INVENTIVA DA CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e os benefícios foram bem avaliados no protocolo inicial. Até a finalização da pesquisa, não ocorreram situações ou eventos de risco.

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

Estruturação da notificação em relação aos aspectos éticos:

- (x) Permite análise adequada das questões éticas
- (x) Não requer maior esclarecimento.

A pesquisa previa 20 participantes, todavia contou com 18 participantes. A principal razão para não participação de duas crianças foi que os pais não aceitaram a participação delas na pesquisa, não assinaram o TCLE.

A Notificação apresenta todas as informações necessárias, incluindo os principais resultados obtidos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- a. Relatório Final do Projeto de Pesquisa - presente e adequado.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomendação de aprovação da Notificação - Relatório Final.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

OBSERVAÇÃO: Todos os projetos submetidos ao CEP/NUSAU/UNIR são avaliados com base na Resolução 466/12, Resolução 510/16 (quando pertinente) e nas Normas Operacionais emanadas da CONEP.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	relatoriofinaldepesquisa.docx	19/08/2021 10:35:15	MEIRE DE FATIMA BRESSIANINI FERNANDES	Postado

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

**Bairro:** Zona Rural

**CEP:** 76.801-059

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)2182-2116

**E-mail:** cep@unir.br

Continuação do Parecer: 4.992.885

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO VELHO, 23 de Setembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Elen Petean Parmejiani**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

**Bairro:** Zona Rural

**CEP:** 76.801-059

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)2182-2116

**E-mail:** cep@unir.br