

# A INFÂNCIA E SEUS DIZERES, APRENDERES E FAZERES QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLA-CASA EXPERIENCIADO EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

## **FERNANDA SANTOS DA CRUZ**

Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste / UFPE - CAA, fernanda.cruz0205@gmail.com.

## **JOSÉ JARDEL SILVA MERGULHÃO**

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste / UFPE - CAA, jardelmergulhao94@gmail.com;

## **CONCEIÇÃO GISLÂNE NÓBREGA LIMA DE SALLES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, professora orientadora docente/pesquisadora do Núcleo de Formação Docente e do PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste / UFPE - CAA, cgislane@terra.com.br;

## 1. INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos sobre a infância vêm de maneira significativa contribuindo para uma construção de novos quadros interpretativos em torno da infância e da criança. Para se compreender as noções que habitam a concepção de infância hoje na escola entendemos a necessidade de buscar perceber o lugar que é dado a esta infância na escola e nas suas práticas. Sendo assim, se faz urgente a necessidade de inventarmos outros modos para dizer a infância, sobretudo no contexto escolar, tendo em vista que mesmo caracterizada como espaço criado para a infância, a escola, por vezes acaba mantendo práticas e mecanismos que tendem à negação do ser criança e da infância.

Na educação infantil, a negação à infância se expressa de diversas formas: na inexistência de um espaço que atenda as dimensões que refletem as particularidades da infância, nas rotinas rotineiras, na ausência do brincar, nas práticas que estão marcadamente pautadas em uma cultura escolarizante e conteudista, na falta de escuta das vozes da criança, entre outras formas pelas quais a escola acaba por supervalorizar o processo de escolarização desde a educação infantil. No entanto, a escola é também e pode ser contexto de experiência de potencialidade da criança que possibilita a infância o gesto de suspender, suspender o tempo habitual, corriqueiro e oportuniza muitas vezes o tempo da interação, do brincar, do aprender, do pensar, do perguntar, o tempo de uma atenção mais cuidadosa ao mundo e o tempo da reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de valorização da infância e dos modos de pensar uma educação com a infância, trazendo a tona a potência dos sujeitos que evocam suas concepções a todo o tempo, entendendo-a como “intensidade, um situar-se intensivo no mundo” (KOHAN, 2007, p. 94). Uma infância que emerge para além do que nossos saberes, pensares e fazeres não foram capazes de unificá-la, a infância não se limita aos padrões homogeneizados em uma única definição, ela situa-se em lugares outros.

Em um estudo movimentado pela potência da infância, buscamos em nossas discussões um aporte teórico de valorização das vozes da infância, dando-lhes ouvidos e escuta aos dizeres infantis a partir da criança (MACHADO, 2012). Apesar de entender a infância como experiência comum ao longo de toda a vida, direcionamos nossos olhares para a criança na tentativa de exercitar nossos pensares em busca do outro

(LARROSA, 2006). Dessa maneira, a intensão de nossos estudos transcende a valorização das potencialidades da infância aos gestos infantis a partir do dizer infantil da criança.

Neste sentindo, o estudo resulta da inquietação acerca de como as crianças, estão nomeando, enunciando e compreendendo a escola, a infância e a sua educação em um *espaçotempo* alheio ao contexto escolar. Assim, uma preocupação que perpassa esse estudo é a de apreender cada vez mais as vozes e o ponto de vista das crianças sobre dimensões da escola enquanto “um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experimentar a vida escolar” (KOHAN, 2020, p.9).

Assim, em um contexto que “convida-nos” a praticar o distanciamento social como maneira principal para que a pandemia (COVID – 19) não avance e atinja ainda mais famílias, entendemos que a pandemia trouxe junto com sua capacidade avassaladora de transmissão, uma nova experiência de interação entre as pessoas. As relações marcadas pelos sentimentos selados a partir do toque com aqueles que carinhosamente encontrávamos cotidianamente deram espaço para relações virtuais e toque passou a ser a partir de telas ao invés de corpos. Nas escolas isso não foi diferente, em um espaço temporal bastante curto os encontros foram desmarcados e a distancia social entre todos os que movimentavam esses espaços foi decretada.

Esse cenário propõe para a Educação infantil outros desafios, dentre eles, a não possibilidade de fazer a experiência educativa com corpos infantis que se abraçam, se tocam, que transgridem, que irrompem linguagens e gestos infantis. Igualmente limitou o quantitativo de coisas que se faz no espaço da educação infantil, que não se refere somente à escolarização excessiva, mas à outras dimensões em torno da infância e suas experiências cotidianas. De certa maneira, a pandemia interrompeu e deixou o escolar na educação infantil com muita nitidez em uma situação muito precária e num processo de aprender e ensinar muito restrito. Entre tantos desafios destacamos também a dificuldade dessa escola em casa ser habitada no tempo da infância.

A pandemia e isolamento social vivenciado na atualidade impõe contextos educativos outros e novos desafios para a experiência educativa das crianças, criando um contexto em que a educação escolar se mistura com o ambiente doméstico e familiar, sendo retirada de um ambiente a parte, e a entrada como forma de suspensão e profanação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Esse contexto traz para a Educação

infantil as imbricações de uma diferente experiência educativa vivenciada pelas crianças, marcando uma nova forma de relação dessas com os sujeitos envolvidos no processo de educação escolar e novas formas de ser estar da infância nesse contexto educativo.

Desse modo, o estudo nos possibilita o deslocamento entre tudo o que já sabemos, estudamos e experienciamos sobre a infância, nos permitindo visualizar a infância como ela é, apresentada pelas crianças. Enquanto pesquisa, o desafio a que nos é proposto é o de dialogar sobre a infância, a educação infantil e as experiências da criança a partir do dizer infantil.

Nesse sentido, a relevância do nosso trabalho transita entre as concepções da infância e da educação em um contexto de pandemia que nos propõe o dizer infantil. Para tal discussão, problematizamos em nossos estudos compreender como a infância e seus dizeres, aprenderes e fazeres revelam-se nas experiências da Educação Infantil em um tempo escolar das crianças no contexto de pandemia?

Assim, os objetivos propostos traduzem nossos questionamentos propõem-se a perceber o que a voz infantil pode nos dizer sobre a escola e sobre a infância desde suas próprias experiências no território escola-casa, no contexto da pandemia; pensar com as crianças e a infância os sentidos, alcances e limites das experimentações do tempo escolar desde suas próprias experiências no território escola-casa, no contexto da pandemia e analisar os dizeres, aprenderes, fazeres das crianças e da infância sobre a experimentação do tempo escolar no território escola-casa, contexto da pandemia.

## 2. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa adotamos uma metodologia qualitativa de inspiração cartográfica nos detendo nos dizeres infantis sobre a escola, considerando o contexto atual que impões a retirada da criança do cotidiano escolar e o ensino de forma remota. Tendo em vista essa realidade nos voltamos para a concepção sobre a escola e a especificidade desse contexto, o que fez com que nos voltássemos mais para os dizeres infantis, considerando a dificuldade de outras formas de contato com a infância e a escola nesse contexto específico e tendo em vista a importância do dizer infantil para dá voz as experiências vivenciadas pelas crianças, considerando como colocado por Rolnik (2007) a cartografia como uma metodologia que respeita as narrativas. Por isso esse trabalho

se constitui como uma reflexão em conjunto com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos pensante e autônomos.

Considerando a realidade atual, nos voltamos principalmente para as implicações desse novo contexto para as crianças, considerando esse contexto de retirada da criança do contexto escolar, que modifica a vivência da criança. Considerando as especificidades desse cenário para a educação também nos propomos a realizar um exercício de escuta de educadores que atuam na educação infantil nesse contexto.

No que concerne às singularidades de um estudo realizado com as crianças, a entrada no campo da pesquisa, o respeito à infância, aos *espaços-tempos* da Educação Infantil e os gestos da criança, evidenciamos os estudos de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), com uma metodologia que propõe a conversa como possibilidade para um livre transitar entre os encontros e narrativas, dos quais as experiências em diferentes *espaços-tempos* permitem (re)pensar e (re)dizer sobre as barreiras construídas ao longo do tempo, como acontecimentos que transforma e transforma-se, revela e revela-se. Assim, “[...] o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas” (p. 35).

Em um contexto de pandemia, no qual as relações e o contato físico entre as pessoas foram sendo substituídos pelas relações virtuais, as telas de computadores e celulares assumiram um posicionamento privilegiado dessas aproximações, o contato com o campo de pesquisa seguiu com todos os protocolos indicados pelos órgãos de saúde no país.

A aproximação com a instituição campo de pesquisa aconteceu de maneira remota, considerando a necessidade de prezar sempre pelo distanciamento social e a saúde de todos. O município no qual a pesquisa está realizou-se situa-se no agreste de Pernambuco, e a Secretaria Municipal de Educação do município ofereceu-nos os principais aportes para que o estudo pudesse ser iniciado em meio a esse contexto.

Por conta do contexto não foi realizada uma aproximação física com uma escola, se dando a pesquisa por meio de diálogos remotos realizados com as crianças. Para a construção cartográficas dos dizeres das crianças realizamos conversações com crianças de 5 anos da pré-escola que estão tendo aula remota na educação infantil. Essas conversações foram realizadas com o auxílio do celular por meio de vídeo-chamadas, gravação de vídeos e uso do meet-google.

## 2. RESULTADOS

Iniciamos a nossa caminhada pelos (des)caminhos em torno da infância a partir de estudos que nos possibilitam refletir sobre a infância para além dos moldes enrijecidos pela ótica adultocêntrica. Desse modo, nos aventuramos por caminhos que nos permitem perceber a infância e suas formas de estranhamento não enquanto um adulto em miniatura, mas sim, como potência de sua própria experiência em um mundo comum a todos. A infância que nos move é uma infância de movimento, que transita em diferentes territórios, experienciando sensações, cheiros e gostos que se traduzem e se revelam pelos dizeres infantis. O universo infantil perpassa as linhas imaginárias criadas para delimitar e quantificar as experiências na infância.

Essa infância que transita territórios nos permite uma aproximação quando pensada em um *outro* próximo, e também um distanciamento, pensada em um *outro* distante, um *outro* que é enigma. Pensar a infância como um *outro* (LARROSA, 2006, p. 185), é distanciar-se do exercício de nomeá-la, classificá-la e explicá-la, pois: “não é objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo”. A infância é mais do que todas as capturas já obtidas sobre ela, mais do que todas as descrições já feitas sobre ela.

Dessa maneira, a necessidade em ouvir os dizeres infantis sobre o brincar nos *espaçostempos* experienciados em um *territórioescola-casa* se traduz a partir das inventividades das vozes, gestos e fazeres da infância. A nossa pretensão de caráter teórico se pauta na compreensão da infância e do lugar que a ela é dado nos *espaçostempos* da escola a partir dos dizeres, gestos e fazeres infantis. Ensaíamos assim, um pensamento inaugural sobre a infância e a Educação Infantil que atravessam as experiências da infância, do brincar e das experiências educativas das crianças da Pré-escola, provocando-nos a pensar com intensidade uma educação com a infância além das afirmações e projeções adultocêntricas.

A infância se situa em uma dupla temporalidade. Em uma compreensão majoritária da condição de infância, esta é entendida como ação cronológica da criança no desenvolvimento humano, assim: “constitui o começo de uma cronologia que a criança terá que percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização” (LARROSA, 2006, p. 187). A infância majoritária diz respeito a uma percepção em torno da infância enquanto fase da vida evolutiva para alcançar a vida adulta.

A temporalidade majoritária sintetiza a infância a uma condição cronológica que a enquadra como limitável a experiência. Pensar uma educação situada nesse território majoritário se concentra na tentativa de tornar a criança em algo ideal no futuro, ou seja, uma educação que se volta para a infância projetando-a para a vida adulta. Para Skliar (2019), nos acostumamos em certa maneira pensar a vida da criança imaginando seu trajeto mais a frente e, em processos de interrupções, silenciam-se os rastros de corpos, mentes e sentidos da infância buscando torná-la sucessão.

Seguindo no entendimento sobre a infância majoritária, Kohan (2007) relaciona esse tempo de progressão sequencial do desenvolvimento humano com a temporalidade *chronos*. Em *chronos*, o tempo é sucessivo, e, dessa maneira, a formação educativa nessa temporalidade acontece em detrimento da preparação da criança para a fase adulta. Assim, a infância nesse contexto é submetida a projeções adultocêntricas, uma preparação para o futuro que inibe a infância e suas potencialidades condicionando-a a moldes enrijecidos.

Pensando no contexto escolar, vislumbramos caminhar em uma direção contrária a dicotomização das temporalidades da infância, posto que essas dimensões a todo momento se tocam e confundem-se. No entanto, é indesejável pensar a infância minoritária como aquela na qual avistamos a potência dos encontros e dos gestos infantis marcando lugar em um território de intensidade. A infância minoritária estabelece encontros com a temporalidade *aión* (KOHAN, 2007), considerando o tempo da infância como a oportunidade da experiência, o tempo da intensidade de pertencer e fazer parte do mundo.

Para Larrosa (2006), a infância minoritária encaminha-se por aberturas que seguem a continuidade e não a suspensão, o seu próprio nascimento situa-se na ininterrupção da sua história no mundo. É a infância minoritária que inquieta e movimenta os nossos saberes, questiona as nossas intenções e condiciona nossos pensares. Buscamos em nossos estudos, através do encontro com a infância, o acolhimento que ultrapassa as barreiras de um território demarcado por definições prontas e caminhamos para o abraço a uma infância que é enigma.

Pensar a infância para além das atribuições dadas a ela durante o percurso da vida significa despojar-se de prefixos e fugir das tendenciosas formas de reduzir o que ainda existe de (des)conhecido nas crianças, aventurando-se no território desestabilizador da alteridade da infância (LARROSA, 2006). Mais do que uma etapa da vida ou um tempo

cronologicamente determinado, a infância é movimento, experiência, intensidade e que transcende a qualquer idade.

Assim, concordamos a partir de tais compreensões que a infância é uma experiência instaurada por (des)encontros, atropelos, sentimentos e aproximações que se fazem presentes em um tempo de intensidade ao longo da vida. Para Carvalho, Albuquerque e Salles (2020, p. 13) “a infância não é, não foi, nem será, ela está sendo”, a infância é intensiva na atividade humana, longe das especulações que se concentram em planejar um futuro e demarcações que a enquadram enquanto etapa da vida, mas próximas ao movimento de inventabilidade de experienciar as infâncias.

As compreensões acerca da infância variam de acordo com o tempo e o lugar em que ela habita. No entanto, esse lugar de fala sobre a infância sempre teve a visão adultocêntrica em posição privilegiada, definindo e limitando a infância ao que seus olhares foram capazes de enxergar, despontando em grande parte um pensamento em torno da incompletude, incompetência, impotência, pequenez geralmente associadas à criança.

Apesar dos estudos a que nos propomos tecer, desenhe seus escritos potencializados pelo dizer infantil a partir das vozes de crianças da pré-escola, reiteramos não entender a infância como exclusiva da criança. Nos enveredamos pelas possibilidades da infância e pela necessidade em ampliar os horizontes das temporalidades, reafirmando uma infância de devires e potencialidades que se estende ao longo da vida (KOHAN, 2007).

Retomando somente para nos situarmos em um espaço comum a que a infância experiência, o pensamento em torno da educação na infância também ocupa definições constituídas ao longo da história enquanto um lugar permeado por interrupções, silenciamentos, confinamentos e até mesmo aprisionamentos. No entanto, pensando sobre o lugar que é dado à criança na escola, partiremos em busca de tais compreensões a partir do surgimento da própria escola.

Distanciando-se das compreensões generalizadas que alocam na atualidade a escola como sendo espaço de interrupções e preparação para a vida adulta, a escola tem seu surgimento marcado por uma atuação política “específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 16). Aqui, mais do que a origem, raça ou qualquer outro desígnio capaz de classificar ou designar

o destino do indivíduo nem tampouco o conhecimento comum a cada pessoa.

Em uma tentativa de propor uma unidade escolar que ofertasse um tempo livre, não produtivo e de direito de todos, a escola surgiu em busca de estabelecer um tempo e espaço que de certa maneira, distanciava-se do tempo e espaço que se experienciava na sociedade e na família (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Neste sentido, evidencia-se uma suspensão de uma ordem natural desigual dos *espaçostempos* experienciados na escola, quando poderemos sair de um ambiente a parte e, entrar em outro ambiente por meio desse processo.

Na compreensão de Masschelein e Simons (2014), a invenção do escolar pode ser entendida como democratização do tempo livre, em um gesto de suspender o tempo e espaço externo a escola, não significa dizer que esse “tempo livre” é um tempo sem sentidos, o que se estabelece com a suspensão é destinar um tempo comum a todos para o “não trabalho, não produtivo” comum a todos, e não apenas para os grupos de naturezas privilegiadas.

O termo *skholé*, significa um “tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.16) e neste sentido, em um movimento de democratização de um *espaçotempo* que suspende dos externos e desapropria de todas as determinações pertencentes a esse mundo de produção, trabalho e operante, a suspensão caracteriza a experiência educativa desde o seu surgimento.

Nossos pensamentos ecoam em torno da suspensão e nos fazem entoar um canto que habita as experiências educativas que se revelam nos *espaçostempos* da escola, cantos que resplandecem notas a partir de gestos, movimentos, fazeres, existências. Uma vez cantados, tais cantos já não pertencem mais um ao outro, mas tomam-se disponíveis para ganhar novos sentidos e significados. Assim também é na escola, e a esta experiência dá-se o nome de profanação, um *espaçotempo* desconectado do uso habitual, uma oportunidade de dar novos sentidos ao que era sagrado e imutável.

O profano é acessível aos sujeitos, distante de um *espaçotempo* vazio, contudo, encontra-se em uma condição desconecta do seu uso regular. Sendo assim, é na condição de profanar que brincamos com os sentidos das coisas, com tudo o que socialmente fora determinado e classificado, desaprisionando aquilo que parecia imutável, mais do que algo terminável, profanar é um “meio sem fim” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Distanciando-se do pensamento da escola como espaço de aplicabilidade, usabilidade, concretude, pensar a escola enquanto *espaçotempo* de suspensão e profanação é abrir possibilidades para enxergar a escola e como de fato ela é, em um gesto de sentir a liberdade, mesmo estando dentro de um ambiente com regras, que a sociedade e a família por vezes nos condicionam a enfrentar.

A escola enquanto uma questão de atenção e de mundo se faz presente e um universo conduzido pelo desejo do despertar, é um despertar do querer conhecer o des(conhecido) pertencente a esses espaços escolares. Masschelein e Simons (2015) consideram que nesse movimento de atenção, a escola passa a se tornar um *espaçotempo* do interesse, um interesse que se transporta entre o conhecimento que é compartilhado entre nós e o mundo em si.

Apesar de parecer uma combinação um tanto inusitada, a escola e a tecnologia também sinalizam um encontro nos *espaçostempos* escolares. A tecnologia assume em grande parte dos sentidos que se dão a ela, uma perspectiva de aproximação com o mundo do trabalho produtivo, acelerado. Contudo, essa relação toma sentido ao passo em que os elementos que compõem o cenário escolar, aquilo que dar forma a escola, se materializam enquanto tecnologia. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Todos estes elementos que compõem a escola (suspensão, profanação, atenção, tecnologia) estão, ou podem conectar-se com a experiência da habilidade e as possibilidades. Essa conexão é responsável pelo encontro com a igualdade, tornando-se um ponto de partida “uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43). A igualdade é uma experiência de ser capaz, permitindo a todos um ponto de partida comum a todos e que os tornam capazes.

É também nesse processo de experiência, que a figura do professor se materializa enquanto maestria e presença, permitindo nos *espaçostempos* escolares a abertura para o mundo a ser experienciado, garantindo em gestos de amor “ser capaz de começar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Quando situamos a docência em um gesto de amor, nos preocupamos em diferenciar esse amor aquele equivalente aos pais para com seus filhos, o amor na docência, longe de ser algo nato ou vocação, é um amor constituído e fortalecido pela formação e profissionalização docente (ALMEIDA, 2021).

Pensar a escola e o seu propósito, nos propõe um exercício de permitir-se acompanhar esse entendimento pra além das competências, objetivos e funções que se espelham para o mundo fora da escola. Pensar

a escola enquanto uma questão de preparação, não é descartar a existência de uma sociedade que também necessita desses trabalhos escolares, mas é entender o escolar enquanto formação, uma “entrar em forma” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

E finalmente, resplandece a responsabilidade pedagógica, abordando os sentidos do pedagógico no escolar. Bem como já discutimos em linhas tecidas em nossos dizeres anteriores, a escola é um tempo livre, não produtivo, suspenso, profano, enquanto a pedagogia “se refere *a fazer do tempo livre uma realidade*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 60). A responsabilidade pedagógica transita entre o formar e o educar a criança, seguindo um trajeto de trazer o mundo para a vida, um mundo de palavras, gestos, coisas, formando assim o “tempo escolar”.

Em diálogo com a infância, em nossos achados permeados pela potência do dizer infantil, pudemos capturar algumas cenas:

Ô “pofessola”, eu “tô” com muita saudade da escola, muita saudade. [...] Eu “goto” de estudar, “goto” de “binicar” e “quelia” ver os coleguinhas (Rosa)

Considerando a infância e os dizeres infantis os principais condutores dos encaminhamentos trilhados em nossos estudos, optamos por dar vozes às potências das falas das crianças. Esses dizeres cercados por instaurações diversas nos provocam (des)encontros em nossos pensamentos, estranhamentos, (des)limites e encantamentos de experiências entoando uma narrativa de desejos, sentidos, sentimentos que ecoam em um território da infância.

É necessário, portanto, nos desprendermos dos nossos próprios olhares aprisionados em posições e expectativas limitadas. Educar nossos olhares ao encontro de outras perspectivas, outros pensares e assim “conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

A infância nos provoca a pensar um território de desejos e sentidos próprios, conduzindo atravessamentos que nos invocam a tecer e ampliar novos horizontes em torno das experiências inventivas que se fazem marcados pela potencialidade desses sujeitos, pensar essa inventividade e os *espaçostempos* que se fazem presentes no cotidiano das crianças é “pensar uma escola onde suas falas e o mágico que as compõem sejam considerados e sonhar com elas. Sonhar!” (PEREIRA, 2012, p. 110).

Iniciamos a nossa caminhada enquanto pesquisa com a curiosidade e abertura em ouvir das crianças os seus principais dizeres em acerca

das suas experiências cotidianas em um contexto de pandemia, no qual o distanciamento social impõe um contexto educativo diferente do habitual. As experiências educativas que faziam parte do cotidiano das crianças em um tempo de suspensão escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), foram substituídas por um contexto educativo dentro dos âmbitos domésticos e sob os olhares das famílias.

Em um cenário que propõe uma educação para crianças através de experiências educativas permeado por ralações familiares, foi possível enquanto as nossas conversas se estabeleciam uma ou outra criança se comunicando com outras pessoas ao mesmo tempo: *“Natalia, vai “achistir” televisão”* (Rosa), ou ainda: *“Essa é minha “imã” Natália, esse é o meu “imãozinho” Isac, ele nem “dá” oi e eu tenho um gato”* (Rosa). Por diversas vezes as crianças e suas potencialidades nos surpreenderam ao estabelecerem uma aproximação nossa com seus territórios e experiências cotidianas.

Marcando uma nova forma de relação com os sujeitos envolvidos no processo de educação escolar e novas formas de ser estar da infância nesse contexto educativo, as crianças sinalizam os seus anseios em meio a um outro contexto diferente do habitual. Quando buscamos saber se o formato de aulas, da maneira remota os agradava, verde respondeu que *“Eu não gosto de ficar “denticasa”, é muito chato”* enquanto rosa claro nos diz *“Eu gostava mais de ficar em casa, quando minhas aulas começar “mainha” vai me “acodar” 7 horas de cedo”*.

Essas vozes que ecoam de um novo cenário, um cenário que é familiar mas, que também é escolar, não no sentido de suspensão como é o tempo escolar habitual livre, no qual as crianças elaboram sentidos e pensares para além dos seus universos familiares e determinações da sociedade, mas um cenário que provisoriamente (espera-se que sim) tem se tornado um ponto de encontro entre a infância e as experiências diversas, inclusive as experiências educativas, assim, a infância têm muito a nos dizer e já não é necessário dar-lhes voz, mas dar-lhes ouvidos (MACHADO, 2012).

Pensando em anuência com Kohan (2020), o cenário de pandemia estruturou experiências educativas inéditas, ao assistir a todas as mortes decorrentes das infecções causadas pela COVID-19, assistimos também a morte da própria escola, que fechou as portas para as experiências nela vivenciadas e isso foi motivo suficiente para os discursos conservadores se questionarem sobre as necessidades dos espaços escolares. A pandemia mostrou um quadro de educação à distância que colocou em jogo as

necessidades financeiras com um discurso sobre as dificuldades de manter o corpo da escola funcionando, já que teoricamente esses espaços poderiam ser substituídos por medidas de trabalho a distancia.

Ao ouvir-mos Ô “pofessola”, eu “tô” com muita saudade da escola, muita saudade. [...] Eu “goto” de estudar, “goto” de “bincar” e “quelia” ver os coleguinhas (Rosa), nos perguntamos seguidamente sobre a ausência de um tempo de suspensão. Se é na escola que as crianças habitam em um “tempo livre”, como as crianças tem experienciado um período em que esse contato com a escola se tornou ausente de seus cotidianos?

Nos atentamos em dar a ouvir as vozes e o ponto de vista das crianças acerca de dimensões da escola neste contexto enquanto “um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar” (KOHAN, 2020, p.9). As crianças nos falam de suas experiências em um *territórioescolacasa* que nos dar a ver uma nova maneira de se fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar em tempos desafiadores. Em meio a tantas dificuldades encontradas no estabelecimento de relações em um período de distanciamento social, as crianças nos dão elementos para pensarmos sobre a escola.

Rosa claro, revela-nos que *“Na escola se a pessoa comia, a pessoa estudava “aí” na hora do lanchinho era na hora de correr. Aí a pessoa almoçava, lá na escola tinha merenda, tinha tudo lá. Aí na hora do lanche quando a pessoa vai correr a pessoa corre “né”?”. “Tinha tudo lá”,* trazido por rosa claro nos tenciona a pensar como esse *“tinha tudo lá”* habita nos pensamentos da infância, e o quanto essa ausência de um *espaçotempo* escolar revela-se a partir do dizer infantil.

Pensamos também acerca das cobranças em torno das práticas educativas no contexto de um ensino remoto, nas quais em um espaço de tempo curto os profissionais da educação foram designados a planejar em a maneira como ensino deveria acontecer em um período de pandemia e com todas as normas de distanciamento social vigentes. As escolas precisando dar conta das demandas, os professores trabalhando incansavelmente para dar conta de todas as tarefas a eles designadas, a falta de recursos para que o ensino aconteça de forma igualitária à todos e uma formação inexistente ou improvisada para o ensino em um contexto de pandemia.

Essas cobranças em torno de alcançar os resultados dos quais se subentende que seriam obtidos em tempos “normais” com as aulas presenciais, traz à tona, uma reflexão sobre a escola e tudo o que se

experiência nesses espaços. Pensando a infância enquanto viagem (KOHAN, 2020), habitante em diferentes territórios e vivenciando infinitas possibilidades, é incompatível essa atividade de tentar enquadrá-la em moldes definidos pelas necessidades em atingir esses resultados.

Em um cenário de pandemia que fez surgir um processo de interlocução entre a escola, as crianças, a família e a infância, delineou-se uma paisagem de incertezas e desafios. De um lado está a escola, a direção e o corpo docente planejando estratégias, extrapolando os limites das possibilidades para enviar materiais e fornecer de maneira igualitária as aulas para os estudantes. Do outro lado encontra-se as crianças em seus universos infantis e as famílias, sujeitos e realidades distintas umas das outras.

As decisões tomadas para que aconteça essa interlocução evidenciam maneira como a infância está sendo pensada durante a pandemia e até mesmo antes dela. Na concepção de Coutinho e Côco (2020), “[...] as decisões aligeiradas marcam retrocessos, evidenciando em alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que sugerem centralidade no repasse de conteúdo (desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças).” (p. 9). O respeito à infância e suas singularidades necessita clamam por atenção.

Kohan (2020) evidencia que “a pandemia provoca uma desaceleração e até uma suspensão da experiência do tempo educativo pela possibilidade de repensar os sentidos e as condições do que se faz” (p. 6). Enquanto a escola fecha suas portas, abrimos uma janela para pensar sobre as relações estabelecidas entre o que acontece dentro dos muros dessa instituição e o que incide fora deles. Pensando-se em um experiência formativa de um contexto de pandemia que estabelece uma relação maior da educação infantil com os espaços domésticos e familiares é imprescindível à associação entre as temporalidades *khrónos*, *kairós* e *aión* (KOHAN, 2014) e o *territórioescola-casa* que a infância experiencia.

Na compreensão de KOHAN (2020):

*Khrónos* é um tempo adulto: o tempo do sistema educativo, das instituições educacionais, da organização do trabalho pedagógico. [...]

*Kairós* também é um tempo adulto: o cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. [...]

Finalmente, *Aión* é o tempo infantil. Precisamente, *aión* é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do

perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo... é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente. (KOHAN, 2020, p. 7).

É *aión* que garante a viagem da infância, permite o translato entre os fazeres, dizeres, entre o sentir, o pensar e refletir. As escolas e a forma como se organizam nesse contexto de distanciamento social está tomada por uma lógica cronológica e de apontamentos capitalistas, um tempo linear, sem interrupções e inflexível as reais necessidades de uma educação para com a infância.

Os gritos que ecoam das vozes infantis clamam por atenção, é tempo de ouvi-las e valorizar seus pensares. Rosa claro diz que *“Em casa eu não gosto de fazer minha tarefinha. Na escola era pouca e em casa é muita [...] Eu gosto de assistir também, lá em casa tem Shrek”*. A educação a distância da maneira que foi implantada, sem um planejamento que adequa-se as especificidades da infância e suas experiências e fundamenta-se a partir das necessidades conteudistas, apresenta uma negação ao tempo da experiência de dar a ler, dar a brincar e do compartilhamento de vivências em mundos possíveis.

Entendendo *aión* pela temporalidade em que habita a infância, reconhecemos também que o pensamento sobre a escola e a infância desde suas próprias experiências no *territórioescola-casa* no contexto da pandemia transita por diferentes temporalidades, a infância ao mesmo tempo em que é marcada pelas determinações cronológicas e normatizações, enuncia uma vitalidade que pulsa e mobiliza seus próprios encontros.

### 3. CONCLUSÕES

Ao realizar a pesquisa nos propomos a cartografar os dizeres, aprenderes, fazeres e a experimentação do tempo escolar das crianças e da infância da Educação Infantil no território escola-casa, no contexto da pandemia, tendo em vista esse objetivo nos voltamos para o dizer infantil acerca da infância e da escola, considerando o contexto pandêmico atual e as relações e interações estabelecidas pelas crianças nesse contexto.

Durante o exercício de pesquisa buscamos nos atentar para as especificidades do contexto atual, no qual, por conta da pandemia, as crianças se veem fisicamente afastadas da escola, passando a educação escolar a

ocorrer no ambiente doméstico, trazendo esse novo contexto diversas mudanças em relação a rotina das crianças e a sua experiência de vivência da escola e da infância, conforme entendido por Kohan (2020) ao refletir acerca do tempo da infância em contexto pandêmico.

Durante a experiência da pesquisa percebemos que o distanciamento social se constitui enquanto um aspecto limite em relação à vivência da infância e da experiência escolar por limitar as interações antes existentes, se constituindo enquanto constante na fala das crianças a importância do espaço escolar como um espaço a parte do ambiente familiar, como ambiente de interação dos infantes.

Em nossa expedição acompanhamos movimentos, experiências e relações tecidas em um contexto diferente do habitual entre a infância, a experiência educativa das crianças e o brincar e, nos deparamos com dizeres infantis que expressam, sobretudo, que dar passagem a esses movimentos, enuncia linhas de fugas e potências da infância. Reafirmando deste modo, que essa vida e movimentos que pulsam dos bons encontros entre o *território escola-casa* e infância anunciam experiências educativas potencializadas pelas crianças.

Habitar o território escola-casa em que a infância se faz presente e buscar compreendê-la para além dos moldes que a todo o momento buscam limitar a infância, é distanciar-se de toda a incompletude que a reduz, possibilitando um olhar e escuta da infância enquanto experiência (KOHAN, 2007). Assim, apesar de compreender que a infância transita em diferentes corpos e também temporalidades, entendemos que *aíon* é o tempo infantil (KOHAN, 2020). *Aíon* é a experiência de estar, sentir e viver o acontecimento presente em contramão da lógica cronológica que a diminui e inflexibiliza seus possíveis.

Em um contexto de pandemia, a infância e o tempo de suspensão da escola estabeleceram relações diferentes. A escola enquanto espaço de interação e de experiências outras para afirmação da infância, passa a ser um objeto de reflexão sobre o seu papel enquanto formadora, provedora de movimentos para a infância e também aquela que busca o alcance pelos objetivos que dela são cobrados. Por outra via, a infância permanece como enigma (SKLIAR, 2012), marcando uma potencialidade que desnuda as demarcações cronológicas que definem e marcam suas delimitações.

É evidenciado, contudo, que a infância resiste, sendo encontrados, pelas crianças, caminhos para vivenciar a infância por meio do brincar e das interações possíveis, mesmo limitadas, construindo formas de viver a

infância, que conforme Kohan (2008) consiste principalmente na intensidade em viver e experienciar o mundo do que uma etapa da vida ou um período limitado de tempo; e Skliar (2018) ao afirmar a potencialidade criativa da infância.

**Palavras-chave:** Infância; Educação; Dizeres infantis; Pandemia; Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. 2021. **A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do Ensino Fundamental:** pensando outros inícios para a escola. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

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

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida e Morte da Infância, Entre o Humano e o Inumano.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

\_\_\_\_\_. **Visões de Filosofia:** Infância. ALEA | Rio de Janeiro | vol. 17/2 | p. 216-226 | jul-dez 2015.

\_\_\_\_\_. **Tempos de Pandemia e Necropolítica:** ainda há tempo de infância? Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía, Tiempos, saída 5, issn 0719-8310.

\_\_\_\_\_. **Não há Verdade sem Alteridade.** A proposta do “Devir-criança da filosofia: infância e educação”. In: KOHAN, W. O. **Devir-Criança:** infância da educação. Belo Horizonte: Autentica, p. 07-13, 2010.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. **Tempos da Infância:** entre um poeta, um filósofo e um educador. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MACHADO, S. M. 2012. O “povo criança” no universo estranho da escola. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares.** Petrópolis, RJ: DP&A.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A democracia, a pedagogia, a escola.** Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2014.p. 7-24.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.