



4652 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil  
César Donizetti Pereira Leite - UNESP  
Agência e/ou Instituição Financiadora: fapesp / cnpq

## Infância, Imagem e Tempo:

### Devir-criança e Educação Infantil

... pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as 'visibilidades' ... pensar sempre quis dizer pensar nos limites de uma situação. Mas também queria dizer ver, ou seja, ver nos limites de uma situação. (DELEUZE, 2010, p. 123)

#### Infância, devir-criança e Educação: primeiros movimentos.

Este texto tem por propósito fazer alguns apontamentos acerca de três ideias, (1) a infância, (2) o devir-criança e (3) a educação infantil. Tomaremos como ponto de partida neste movimento, trabalhos de produção de imagens desenvolvidos em pesquisas no universo da Educação Infantil.

Salientamos que, pensar em torno destes três espaços acima mencionados (infância, devir-criança e educação infantil) tem implicado ocupar territórios cada dia mais povoado de ideias, conceitos, experiências, tem produzido lugares determinados por saberes e poderes, tem constituído um campo indentitário demarcado por referências, fundamentos, definições e sobretudo, por modos de como e o que fazer com a criança, pela criança e para a criança. Nestes espaços, os campos conceituais, arquitetados por áreas de saberes, se sustentam pelas fronteiras dos territórios, dos fundamentos (a Política, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, entre outros), e de suas orientações teóricas.

No campo específico da Psicologia e da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, o que temos são perspectivas que variam entre universos aparentemente distintos, que oscilam entre marcas de certo determinismos inato ou social, 'abordagens' que configuram o sujeito na esfera da 'atividade', sejam elas unilaterais ou interativas, do sujeito com o meio ou com o objeto, ou ainda 'orientações teóricas' que se inserem no universo da afetividade ou sexualidade. Do ponto de vista que abordaremos esse assunto, vale a pena ponderar que esses 'territórios' possuem frequentemente duas noções praticamente comum a todos: 1) a primeira em que o fio condutor de toda e qualquer forma de e do desenvolvimento se relaciona a uma referência direta, a um ponto de chegada, o adulto, as perspectivas genéticas são um bom exemplo disso; e 2) a segunda que nesses processos de desenvolvimento toda evolução, transformação, toda coordenada se dá demarcada por uma perspectiva do tempo, de um tempo específico, as vezes linear outras vezes não, mas no geral elas indicam sempre uma ideia de 'progressão' a qual a criança tem que responder.

Tanto uma noção como a outra parecem se unir nessa ideia de um processo demarcado pelo progresso, que em determinadas faixas e ou sequências temporais se aliam até que a criança chegue a ser um adulto, aproximam o in-fans a suprir suas faltas, carências e incompletudes, ou seja e dito de outro modo, todo processo de desenvolvimento, que muitas vezes marcam as práticas com as crianças, é visto e demarcado pela 'falta', pelo que 'falta' na criança em relação ao adulto. Sendo assim, poderíamos dizer grosso modo que nessas perspectivas, 'desenvolver' é superar as deficiências presentes nas crianças, é percorrer um caminho já previamente delineado, demarcado, previsto no percurso daquilo que no próprio sujeito se inscreve. Ou seja, a criança ao mesmo tempo que possui sua 'individualidade' definida por suas características identitárias, por exemplo presentes nos discursos em que "cada um tem seu ritmo e seu tempo", observamos também certa determinação apresentada por um campo comum a todos e a todas dentro do seu processo, do seu progresso, processo e progresso que todos deverão passar. Essas orientações do delineamento prévio acerca do processo que irá (ou ainda deverá) passar a criança, sobretudo a criança pequena, determina também os modos pelos quais usualmente lidamos com elas em nossas práticas cotidianas seja na educação ou não, na escola ou fora dela.

Nos trabalhos que temos desenvolvido no campo da educação infantil temos observado que muitos tem sido os modos de lidar com a criança e pensar a infância, muitas também tem sido as formas de, na prática cotidiana, pensar o 'currículo' no espaço das pré-escolas e das creches, essas práticas na maioria das vezes se aliam as tais perspectivas de e da 'falta' que descrevemos acima, não mais acerca dos discursos das carências culturais, mas nos modos de fazer que ainda se fazem presentes no próprio no cotidiano da educação infantil. O que verificamos é que os projetos pedagógicos, os planejamentos, entre outros, são orientados por perspectivas que delineiam e mapeiam as práticas com as crianças para que as mesmas possam construir competências, habilidades, conhecimentos.

Em nossas pesquisas de produção de imagens por crianças temos observado que, para além daquilo que se apresenta como falta, como déficit, ou ainda na direção contrário daquilo que se coloca como uma identidade de massa

nas prescrições identitárias dos 'estágios' de desenvolvimento ou faixa etária, as crianças parecem apresentar não 'falta', mas potência, não déficits, mas excessos, não prescrições identitárias de massas, mas coletivos e singularidades vividos nas experiências com o outro, com os outros, com o mundo, com o fora.

Nos interessa aqui, apresentar alguns elementos presentes em nossas pesquisas com produção de imagens realizadas por crianças e, junto a eles, fazer alguns apontamentos acerca de algumas ideias sobre infância e devir-criança, para que com isso possamos entremear modos de pensar sobre a educação e mais especificamente a educação infantil.

### **Por imagens e olhares: Cinema e Educação:**

As Nações já tinham casa, máquina de fazer pano, de fazer enxada, fuzil etc. Foi uma criança mexeu na tampa do vento. Isso que destelhou as Nações. ( BARROS, 1980).

Nossas investigações nas fronteiras entre 'cinema' e 'educação' começam com trabalhos realizados juntamente com Programas de Formação de Professores em escolas da Redes Pública. Tem sido frequente, nos estudos do cinema e educação, a utilização de recursos do áudio visual em sala de aula, estes muitas vezes, assumem a perspectiva de oferecer contribuições do cinema para pensar as questões da educação e desta para povoar o universo do cinema. No entanto, nosso propósito tem sido trabalhar com os campos de afetação do cinema e da imagem nos processos formativos tanto de crianças como de professoras/professores.

No percurso desses estudos identificamos que, muitas vezes, os filmes vinham carregados de modos pré-definidos para a afetação e a sensibilização do espectador, pois, no universo das tecnologias das imagens verificamos que professores e professoras se relacionam com os filmes como um amontoado de clichês sendo produzidos, reproduzidos, ditos e narrados e subjetividades sendo moduladas. Por outro lado, também verificamos potencialidades criadas pela imagem cinematográfica, pelas produções e pelos movimentos de montagens nos processos de composição a partir do filme. No cenário dessas reflexões, em torno dos processos de modulação da subjetividade pelo cinema, identificamos efetivas conexões com os estudos de Michel Foucault no campo da biopolítica, esta tem se apresentado a nós em meio a uma perspectiva de liberdade e de suposta autonomia, se estabelecendo por meio de uma série de estratégias que investem a vida humana, em suas dimensões biológica, subjetiva e social.

No movimento dessas reflexões acerca das entre-faces do cinema e da educação, passamos a desenvolver trabalhos com produção de imagens por crianças e professoras da Educação Infantil, nessas pesquisas oferecemos câmeras fotográficas, filmadoras e tablets às crianças e estas, com pouca orientação sobre o uso dos equipamentos, produziram imagens, filmagens e montagens. Nas produções realizadas pelas crianças verificamos que para além de uma perspectiva de narrativas fílmicas essas crianças oferecem um povoado de imagens que exige de nós uma educação do olhar, esta marcada não por modos pré-definidos de dizer e falar sobre temas, mas sim, por incertezas e deslocamentos nos espaços onde sentidos e sensações se misturam. Estas pesquisas tem objetivado pensar temáticas em torno da educação, da educação infantil e do 'desenvolvimento da criança'.

Juntamente com as imagens produzidas pelas crianças, somos carregados por movimentos de abertura, por movimentos onde emergem sensações decorrentes dos cortes não propositais, mas acidentais, casuais, os olhares rápidos, sem técnicas, repletos de perguntas, ecos e sons. É como, diante dos filmes e das imagens, ficássemos esperando, esperando saber *o que vem depois*; a infância pela criança apresenta-nos um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades, a criança pela infância nos coloca em uma condição infantil, de abertura diante da Educação. Dito de outro modo, pesquisar com crianças e com infância, em nossos estudos, tem sido um contato com a abertura, com deslocamentos em espaços e tempos.

O que observamos em nossas pesquisas com crianças e produção de imagens é um efetivo processo de uma experiência com o fora, de exposição, de afetação pelo que ali acontece. São deslocamentos pelos quais enveredamos por travessias que escapam às certezas dos experimentos e dos protocolos de pesquisas, que objetivam o que ver e olhar sobre as crianças, a escola e a educação, são deslocamentos que nos permitem habitar outros tempos presentes no universo infantil da criança pequena. Tempos distantes e fora das cronologias lineares de sucesibilidades de fatos e eventos, que muitas vezes orientam as práticas com as crianças, ex-perimentamos também um fora dos lugares e espaços seguros e previstos pela pesquisa. Pesquisar com *crianças*, em nossos trabalhos, vem sendo uma maneira de habitar a própria *infância*, infância da pesquisa, dos conceitos, dos mundos, do pesquisador. Pesquisar com crianças e produção de imagens tem sido, em certa medida, puro desvio.

Como na epígrafe acima, e em nossos modos de experimentar com "infâncias" temos 'destelhado nações', vivemos rupturas com nossos lugares seguros, nossos espaços delimitados, pois, é como se as crianças que operam longe das amarras pré-definidas pelos currículos, pelas teorias de desenvolvimento 'mexessem na tampa', parece que com infâncias acabamos por ser o outro dos espaços, somos estrangeiros em um outro mundo, temos sensações estrangeiras, temos com a infância uma estrangeiridade com as coisas, experimentamos uma estrangeiridade das coisas.

Na dinâmica dessas atividades, nosso esforço tem sido de não analisar e interpretar as imagens e/ou os processos de produção das crianças, mas de "pensar com imagens" e também "pensar por imagens". O fato é que, as produções das imagens pelas crianças e as próprias imagens abrem uma perspectiva de olhar o corpo infantil que habita todo o processo de pesquisa. São corpos retorcidos, corpos aproximados, deitados, corpos cortados pelos clicks, corpos borrados pelo zoom, apresentando detalhes nunca vistos, nunca percebidos, detalhes de botões de camisas, de sujeira no nariz, de baba, detalhes oriundos de olhares rápidos. A imagens e suas afetações nos acenam que educar o olhar não é necessariamente modos de oferecer técnicas, conhecimentos, teorias e sentidos, mas, que educar o olhar é como lançar o corpo em uma aventura, como ser colocado pelo corpo em um movimento de afetação, como se olhar não fosse um privilégio do olho, mas de todo o corpo que experimenta com o mundo em imagenscâmeras em camerasimagens.

Durante esses processos de pesquisa, algumas das experiências que temos vivido, nos retiramos dos lugares prévios de dizer sobre infância e a criança, das análises e interpretações demarcadas pelas descrições dos processos cognitivos e representativos sobre a criança e sobre as imagens. Desta forma, somos levados a apresentar ao menos duas questões centrais:

1 - a primeira indicada por uma perspectiva representacional no campo da linguagem imagética, que pretende sempre atribuir um sentido às imagens, por mais borradas e vertiginosas que sejam precisam dizer algo, precisam se encerrar em um sentido final, dito, dado, quase que 'revelando' verdades sobre as coisas, os objetos, as pessoas. Há uma concepção marcante de linguagem como representação e da imagem como uma linguagem representativa. Desta forma, não fica difícil identificar que as imagens que "representam com mais nitidez", com mais clareza, são atribuídas às crianças que, segundo critérios das professoras, são mais desenvolvidas, espertas, inteligentes e que as imagens borradas, desfocadas, vertiginosas, são atribuídas às crianças que supostamente apresentam mais dificuldades.

2 - Outro dado relevante é que, nos processos de produção as crianças se misturam em corpos, misturam e cortam corpos, são corpos em movimentos, corpos em ação, corpos-ação/corpos-verbo. É como se os corpos pensassem, como se pensássemos pelo corpo, pensamentos sem sentidos, ameaçados por outros corpos, corpos invadindo e sendo invadidos, corpos mutilados pelos clicks, amputados nas imagens das e de crianças que entregam as câmeras a outros colegas, o que vemos são movimentos disformes, corridas, círculos.

Um elemento parece ganhar força e visibilidade naquilo que é apresentado pelas produções e pelas próprias imagens, esse elemento é o tempo. As sinuosidades dos movimentos, o paralelismo das imagens, a rapidez nos cortes, os esquecimentos dos equipamentos, os acoplamentos entre corpos e equipamentos, povoam outras dimensões de tempos presentes no mundo das crianças. Como já indicado acima nossos currículos, nossas práticas educativas, nossos modos de pensar e viver a educação estão pautados em um tempo processual, evolutivo, um tempo do progresso, um tempo cronológico, presente também em boa parte das teorias de desenvolvimento humano no campo da Psicologia, as ideias de fases, períodos, estágios, ou ainda a ideia de que evoluímos, tudo isso se organiza em uma esfera de uma modalidade de tempo. O tempo cronos, cronológico e linear.

As usuais narrativas fílmicas, assim como as práticas escolares, na maioria das vezes, nos oferecem como enredos um olhar constituído por essa modalidade de tempo sequencial e lógico. Porém, com as imagens produzidas pelas crianças nos vemos deslocados para outros tempos, nos dizendo que "a essência do meio visual é o tempo... as imagens vivem dentro de nós, somos colecionadores de imagens e uma vez que as imagens tenham entrado em nós não deixam de transformar-se e crescer" (AGAMBEN, 2012, p. 21), ou seja, dito de outro modo, não inscrevemos as imagens em um tempo, mas sim um tempo nas imagens. Que tempo seria esse que inscrito nas imagens das crianças? São tempos-imagens curtos, rápidos, disformes, confusos, paradas, em formas de vultos, de fantasmas, apontando a perspectiva de outros tempos também que habitam o universo infantil. São imagens que pelo estranhamento (do não sentido, da não representação) que produzem, criam uma sensação estrangeira com a infância, com a criança, criam uma estranheira em nós e na criança. Nos dizem que nossos mundos são distintos.

#### **Notas sobre infância:**

Muitos tem sido os modos de falar sobre a infância, muitas são as alusões a um termo que atravessa a história da humanidade ocidental e mesmo que acompanhamos as proposições do antropólogo francês Philippe Ariès (1978) para quem a concepção de infância é uma invenção moderna, certamente não poderíamos escapar as diferentes alusões ao infantil em outros momentos da história do ocidente, ou dito de outro modo, dessa noção presente desde a antiguidade grega com os indicativos platônicos que nos permitem pensar no in-fans como aquele ser privado de razão, de verdade, portador de uma monstruosidade que precisa ser domada, controlada pelo adulto, ao atual momento em que nos encontramos com alusões de um desaparecimento da infância na contemporaneidade presente nas propostas mais recentemente apresentadas por Postman (1999), podemos certamente dizer que um número bastante significativo de concepções, ideias, conceitos sobre a infância e suas mais diversas conexões podem ser encontrados.

Não nos ateremos aqui a fazer uma discussão pormenorizada sobre essas considerações, avaliamos que trabalhos como o de Scherer (2009), Postman (1999), Kohan (2003), Corazza (2004), entre outros apresentam as considerações centrais para o que poderia ao mesmo tempo reafirmar a tese proposta por Ariès (1978) como também ampliar seu campo de reflexão e discussão. Nos ateremos aqui mais especificamente em procurar apresentar alguns apontamentos que nos auxiliam nas aproximações das discussões sobre infância e tempo.

Ressaltamos que apesar de muitas vezes ser frequente o uso quase indiscriminado dos termos infância e criança, em nossa discussão demarcamos que, do nosso ponto de vista há diferenças importantes entre essas duas concepções. Falar de criança é falar desses seres pequenos e ainda com pouca idade, falar da criança em certa medida é falar de algo que ocupa espaços distintos dos adultos. Por outro lado, falar da infância é falar de um conceito mais amplo, situado em uma faixa fronteira entre várias áreas do conhecimento, a Filosofia, a Política, a Linguagem, a Psicologia, a Sociologia, entre outros. O que nos parece possível de pensar, sem necessariamente afirmar, é que os modos que lidamos com as crianças se relacionam de modo muito íntimo aos modos pelos quais pensamos a infância e também que nossas concepções de infância indicam nossas práticas, nossos modos de viver e lidar com a criança.

Em seu livro "A ideia da Prosa" Agamben (2012) nos oferece um instigante texto chamado de "ideia de infância", neste texto o referido autor nos relata a história de uma determinada salamandra que vive nas águas doces do México, essa espécie é chamada de 'axolotl'. O que chamou a atenção dos zoólogos a respeito desse anfíbio, é que ele possui "uma cabeça relativamente grande e enterrada no corpo, a pele opalescente, com uma leve mancha de cinzento no focinho e azulada e rosada nas excrecências febris à volta das guelras, as delicadas patas com dedos em forma de flor-de-lis" (AGAMBEN, 2012 p. 89).

O que chama a atenção, é que os axolotl apesar de seu aspecto tipicamente infantil possuía a capacidade de reproduzir. Os estudos levaram a criar uma situação laboratorial em que, ao receber hormônios específicos gerou uma metamorfose que os levava a perder as brânquias e a desenvolver respiração pulmonar, levando a abandonar a vida aquática e ter características próximas a vida de uma salamandra mosqueada. O fato é que, segundo Agamben, isso levou ao axolotl a ser classificado como um caso típico de regressão evolutiva, isso significa que, uma forma de derrota na luta pela vida terrestre o obrigou a renuncia-la e a prolongar a sua vida larvar, ou seja, uma espécie de pedomorfose, de neotênia, que Agamben afirma, vem sendo uma nova forma de entender a evolução humana.

A evolução do homem não se teria dado a partir de indivíduos adultos, mas sim das crias de uma primata que, como o axolotl, teria adquirido prematuramente a capacidade de se reproduzir. Isso explicaria aquelas particularidades morfológicas do homem que, da posição do furo occipital à forma de concha da orelha, da pele glabra à estrutura das mãos e dos pés, não corresponde a dos antropoides adultos, mas às dos seus fetos. Particularidades que nos primatas são transitórias, mas que se tornaram definitivas no homem, realizando, de certo modo em carne e osso, o tipo de eterno rapazinho. (AGAMBEN, 2012 p. 90).

Em termos gerais, podemos pensar em duas direções, a primeira aquela que, nos diria sobre a possibilidade supostamente necessária a vida humana de rejeição a este estado larval e a necessária obstinação de responder à nossa carga genética e as suas leis. Por outro lado, pensar quem sabe no que poderíamos chamar acompanhando Agamben de uma criança neotênica, ela estaria em condições de

Poder dar atenção precisamente àquilo que não está escrito, as possibilidades somáticas arbitrárias e não codificadas: na sua infantil onipotência, ela seria tomada de estupefação e ficaria fora de si, não como os outros seres vivos, numa aventura e num ambiente específicos, mas pela primeira vez, num mundo: ela estaria, verdadeiramente, à escuta do ser. E como sua voz está ainda livre de toda a prescrição genética, não tendo nada para dizer ou exprimir, ela seria o único animal de sua espécie que, como Adão, seria capaz de nomear as coisas na sua língua. No nome, o homem liga-se à infância, para sempre amarrado em uma abertura que transcende todo destino específico e toda a vocação genética. (AGAMBEN, 2012 p. 91).

Podemos aqui estabelecer de imediato uma conexão entre estas ideias e as apresentadas acima a respeito da educação do olhar, e as questões do adulto e do tempo. Ou ainda a abertura proposta nas reflexões de Agamben, não estariam no fato de que esta condição produziria um evento capaz de gerar uma condição interna de reprodução genética ou por memória, mas antes e de qualquer maneira algo que se faz permanente em uma exterioridade. Ou seja, e ainda com Agamben,

Para essa criança, trata-se de não se recordar verdadeiramente de nada, de nada que lhe teria acontecido ou se tenha manifestado, mas que, no entanto, enquanto nada, antecipa toda a presença e toda memória. Por isso, antes de transmitir qualquer saber ou qualquer tradição, o homem tem de necessariamente de transmitir a sua própria distração, a sua não latência indeterminada, ... O mesmo se poderia dizer através da constatação, aparentemente trivial, de que o homem, antes de transmitir seja o que for, tem que transmitir a linguagem (é por isso que um adulto não pode aprender a falar: foram as crianças e não os adultos, as primeiras a aceder à linguagem; ... - a aprendizagem da linguagem - permaneceu estritamente ligado a uma condição infantil e a uma exterioridade) (AGAMBEN, 2012 p.92).

Em nossa prática com a criança e com a infância, vemos algo que se aproxima ao que Agamben (2012) apresenta, no sentido dessa perspectiva neotênica de abertura, em que a infância se apresenta como espaço do novo, daquilo que inaugura mundos. Isso porém, na maioria das vezes, não está presente em nossas práticas cotidianas com as crianças, mas sim, o que caracteriza nossos modos de pensar a própria e o próprio da educação das crianças são formas naturalizadas de transmissão de valores que se colocam como imortais, dados, codificados, onde uma perspectiva de cultura se fecha à abertura e aos começos que a infância instala. Sendo assim, nossos modos de ver e sentir o mundo, através da cultura, se instalam naquilo que rompe a latência da vida infantil que ainda permanece no soma do homem e se traduz em nosso logos e em nossa razão, a marca de nossa incompletude, de nosso inacabamento.

Ou seja, parece que de alguma forma, habita em nós certo caráter neotênico, que mantém aberta essa possibilidade de criação, essa possibilidade onde essa latência da infância fosse verdadeiramente assumida e presentificada em um tempo aiônico, criando assim uma nova possibilidade de uma relação política com a infância e outros apelos à educação. O fragmento 52 de Heráclito também cria essa possibilidade, diz o fragmento, “o tempo é uma criança que brinca, movendo as pedras do jogo pra lá e pra cá; o governo de criança”.

Sendo assim, parece que ficam algumas indagações que possam ser pensadas em termos de uma educação das crianças, pois se a perspectiva até aqui apresentada em torno da infância cria uma condição de latência e por isso uma nova condição para os olhares infantis das crianças e dos adultos (e ainda mais precisamente dos adultos), rompe-se com uma perspectiva de memória (genética ou dos sentidos) que instaura modelos e modos a seguir, a serem reproduzidos, a serem lembrados e se constitui aqui uma nova política para a educação das crianças e do olhar. Uma perspectiva que se constitui em torno da invenção, de modos e formas de experimentar com imagens, com espaços, uma perspectiva que cria uma potência de um tempo brincante, de uma educação criançaando pelos espaços da escola ou fora dela. Uma perspectiva onde o exercício do olhar seja povoado pelas aberturas dos ‘não sentidos da infância’, por aquilo que pode ser outra coisa quando a imagem não é clara, não é dada, quando o detalhe toma conta, quando as cores se confundem, quando o rosto perde as marcas, quando o corpo se mistura com outros corpos deixando de ser corpos definidos e se confundindo em pernas, pés, mãos, rostos, ou quando a memória não é dada e a educação não precisa reproduzir, mas inventar, criar outros tempos, outras imagens, outros olhares.

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e musgos. Assim: Tem hora que eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. E essa é uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu sou quando infante. Eu resolvi voltar quando

infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então, agora eu estou quando infante. (MANOEL DE BARROS, 2010 p.133).

### **O que pode a imagem? Possibilidades e devires em modo de produção imagética com crianças e professoras.**

O devir-criança (é) contra a ideia do retorno a uma infância que seria inocência. O devir, ao contrário, é a escapada, a linha de fuga da infância. .... 'um' distanciamento que lhe permita forjar as armas para a luta. "Máquina de Guerra" contra os adultos, estratégias. (SCHERÉR, 2009, p.)

No percurso das produções de imagens por e com crianças temos observado que uma série de questões tem se apresentado como relevantes, entre elas destacamos aqui o que chamaremos de uma 'entre-faces' de 'concepções' sobre a infância e a criança. Por um lado, podemos notar que geralmente, em nossos discursos há quase uma similaridade entre estas noções, porém como já demarcamos anteriormente diferenças devem ser pontuadas no sentido que falar da infância e da criança não são propriamente a mesma coisa. Desta forma, e sobretudo nos trabalhos que temos desenvolvido junto às crianças, temos observado que alguns encontros podem ser pontuados juntamente com as imagens e com os processo de produção de imagens pelas crianças.

Durante o percurso de nossos trabalhos verificamos que nas mãos das crianças os equipamentos parecem, por um lado, possuir a força de conduzi-las por visibilidades ali manifestas nos movimentos e nos gestos das crianças, e por outro lado, apresentam a leveza ao serem conduzidos pelas mãos, olhares, atitudes das crianças.

Quando vemos um grupo de crianças, em um movimento aparentemente aleatório, sem direção, sem intencionalidade, sem propósito, sem objetivo, sendo guiadas pelo que no chão aparece, pela força dos traços manchados nas paredes, pelos gritos de outras crianças, ou correndo para baixo de uma mesa da sala, vemos que essas imagens, os traços dos percursos, as sinuosidades dos objetos, quase que, guiados pelas imagens, demarcando territórios que ganham visibilidade nos tablets, nos apresentam experiências que não estão determinadas por propósitos internos, desejos ou motivação das crianças, mas as imagens que se apresentam nas experiências das crianças com os equipamentos são um aglomerado de luzes, cores, sons, ruídos, movimentos, cartografias das experiências com a exterioridade, com o fora, com o mundo.

Nesse amontoado de contornos áudio-visuais as imagens as vezes nítidas, desfocadas, invertidas, relâmpagos, instantâneas, longas, com dedos na frente, ou babas na tela, orientadas ou desorientadas, escuras e claras, sons, ruídos, risadas, falas, não são 'sentidos', 'razões' ou 'lógicas' presentes ali, o que temos são crianças brincando *com nossas sentidos, nossas razões e nossas lógicas*, crianças produzindo, em nós, deslocamentos de espaços e tempos, 'criando' no tempo das imagens momentos 'críticos', transitórios e povoados de oportunidades, como um tempo kairológico, algo que parece romper com as tais sucessões de fatos, eventos ou narrações encarnadas em um passado, um presente e um futuro, o que as crianças criam são povoados de intensidades, temporalidades e espacialidades não quantificáveis, numeráveis.

É como se aquele coletivo de quatro ou cinco crianças que correm para baixo da mesa experimentassem, explorassem, ou simplesmente, por serem um coletivo implodissem a ideia de homogeneidade das massas, dos grupos identitários, muitas vezes presentes nas perspectivas lineares e cronológicas de várias teorias de desenvolvimento infantil que demarcam territórios nas temporalidades dos estágios, das fases de desenvolvimento de uma criança. O que observamos é que "o trajeto confunde-se não só com a subjetividade dos que percorrem, mas também com a subjetividade do próprio meio, enquanto este se reflete naqueles que o percorrem" (DELEUZE, 1997, p.73)

É como se o coletivo de crianças, que ao saírem de baixo da mesa, induzidas por gritos, por barulhos, por luzes e cores, se dissipassem em novos coletivos, ocupando novos espaços e nos colocando diante de outras possibilidades, como se perguntassem à educação sobre suas normatividades, sobre suas diretrizes, seus propósitos. As crianças não parecem que negam essas normatividades, diretrizes e propósitos, parece que elas apenas nos perguntam sobre elas, nos questionam sobre suas determinações. Ou ainda, "se as crianças conseguissem que seus protestos ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos numa escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino" (DELEUZE in Foucault, 2009, p. 72)

As crianças exploram com seus corpos e pela coletividades os espaços da educação, sempre nos perguntando sobre a própria educação, parece que elas incluem nos seus modos de ocupação de espaços uma ideia de multiplicidade, Gilles Deleuze (2011) nos apresenta uma discussão sobre este tema que pode abrir algumas possibilidades de reflexão. Ao discutir sobre multiplicidade Deleuze retoma uma reflexão apresentada por Elias Canetti, comecemos pela discussão sobre massa.

Canetti distingue dois tipos de multiplicidade que as vezes se opõem e as vezes se penetram: de massa e de matilha. Entre os caracteres de massa, no sentido de Canetti, precisa-se notar a grande quantidade, a divisibilidade e a igualdade dos membros, a concentração, a sociabilidade do conjunto, a unicidade da direção hierárquica, a organização da territorialização, a emissão de signos. (DELEUZE, 2011a p. 60).

Em vários momentos, vemos tanto nos discursos dentro da escola como fora dela operando e por que não dizer imperando dentro de uma 'ordem' daquilo que Deleuze, a partir de Canetti, nos apresenta como massa, os documentos oficiais acabam executando de modo muito direto essa função. Na Educação Infantil, esses pressupostos têm sido determinantes, pois apesar de observarmos muitas vezes certo distanciamento dos discursos de uma proposta conteudista com as crianças pequenas, vemos com frequência emergir das práticas, que variam desde os modelos apostilados, já muito difundido e implantado, passando pelas políticas públicas e pelas orientações teóricas uma proposta vinculada e uma periodização do desenvolvimento infantil, esta por sua vez acaba determinando formas de lidar com a criança e pensar a infância.

Nestes discursos que orientados por um modelo de respeito ao processo de desenvolvimento infantil, na prática o que ganha força é uma perspectiva onde a criança é colocada em um tempo, um tempo determinado por certa periodização, um tempo das rotinas, um tempo das propostas e dos propósitos da educação.

Esta mesma perspectiva acaba por vezes, não só sendo determinante das práticas com as crianças, mas também, com os próprios professores, pois é vigente nas ações formativas dos docentes vemos uma ideia identitária, de papel e de perfil do professor presente nas falas e nas posturas que este assume. É perceptível também nestas práticas acabarem sendo orientados a pensarem no seu trabalho com as crianças dentro de modelos onde reinam a “quantidade, a divisibilidade e a igualdade dos membros, a concentração, a sociabilidade do conjunto, a unicidade da direção hierárquica, a organização da territorialização, a emissão de signos” (DELEUZE, 2011<sup>a</sup>, p. 60). Não é nosso propósito aqui negar essa perspectiva, dizer que ela não existe enquanto modos de existência da criança, mas é problematizá-lo como sendo o modo hegemônico para pensar o trabalho na educação infantil.

O fato é que as imagens que as crianças produzem juntamente com seu processo de produção nos levam a pensar que elas não são apenas o que ganha visibilidade no próprio percurso, mas também e sobretudo que essas visibilidades são ‘máquinas de guerras’, são devires, “a imagem não é só trajeto, mas devir. O devir é o que subentende o trajeto, como as forças intensivas subentendem as forças intensivas” (DELEUZE, 1977, p.77).

Voltando ao que Deleuze, nos apresenta a partir de obra de Canetti nos fala da matilha,

Entre os caracteres da matilha, a exiguidade ou a restrição do número, a dispersão, as distâncias variáveis indecomponíveis, as metamorfoses qualitativas, as desigualdades como restos ou ultrapassagens, a impossibilidade de uma totalização ou de uma hierarquização fixas, a variedade browniana das direções, as linhas de desterritorialização, a projeção de partículas. .... A matilha, mesmo em seus lugares, constitui-se em uma linha de fuga ou de desterritorialização que faz parte dela mesma, linha que ela dá um elevado valor positivo. (DELEUZE, 2011a, p. 60-61).

Quando somos apresentados, pelas imagens das crianças, aos modos de ocupação dos espaços na Educação Infantil, vemos corpos que se misturam com os próprios equipamentos, produzindo corposcâmeras e verdadeiras camerascorpos, são corpos pulsando e sendo pulsados, sendo confundidos. Corpos que rompem com lógicas fixas gerando verdadeiras metamorfoses que rompem com a rigidez de certas hierarquizações de tempos e espaços. Pois, o que podemos observar não é que as crianças entram embaixo da mesa para filmar algo específico ou tomar um ângulo determinado para uma cena, o que vemos são crianças explorando os espaços e os territórios da sala de aula e da escola, produzindo assim linhas de fugas aos processos de massificação. São coletivos de crianças que se fazem presente na Educação Infantil e não massas de modelos homogêneos

As crianças acabam por serem guiadas por sutilezas afetivas e contagiantes, pois o mesmo grupo que por segundos fica embaixo da mesa, logo sai e se dissolve, sempre mobilizados por um outro equipamento, um grito, uma formiga que aparece em algum espaço da sala, ao produzirem estes movimentos criam novos coletivos, apresentam novas linhas, e nos convidam a pensar sobre aquilo que, entre outros aspectos, orientam muitas das práticas educativas na Educação Infantil, “uma criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 97).

Demarcamos aqui um ponto importante, pois não são novos modos, muitas vezes presentes, em pensar a infância e a criança que estamos procurando trazer aqui, não é a infância como este lugar romanceado por discursos e práticas com as crianças tão frequentes hoje em dia, estamos aqui falando de um ‘devir-criança’ como apresentado por Deleuze em “Crítica e Clínica”

A obra gaguejante de Biely, Kotik Letaiev, lançada num devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma invenção que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo. (DELEUZE ,1997, p.129).

O que essas reflexões pautadas a partir dos processos de produção de imagens pelas crianças nos implicam a pensar é que se ela nos retira, quase que brutalmente dos modelos pré-definidos para pensar as questões acerca do desenvolvimento infantil, ela também nos coloca diante daquilo que não pode ser definido nem em uma base, um ponto, nem em outro, nem em um lugar seguro, nem em um trajeto pré-determinado, ela se coloca entre, ela se coloca, como na epígrafe acima em *uma linha de fuga da infância*. Ou ainda dito de outro modo, como um lugar desterritorializado e desesterritorializante de uma maioria, como aquilo que escapa, àquilo que a nós parece ser significativo, representativo. Bem por isso o devir é sempre minoritário e é sempre “um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 93).

Mas, também e juntamente a isso, opera-se aqui a força de uma política revolucionária para pensar a infância e a criança na perspectiva de um devir-criança, na perspectiva de um entre que habita ou se efetiva nas próprias polarizações colocadas e entremeadas pelo universo da infância e pelo mundo do adulto, pois “um devir-revolucionário permanece indiferente as questões de um futuro e de um passado da revolução, ele passa entre os dois. Todo devir é um bloco de coexistência” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 94). Assim, falar desses blocos, desses devires, desses entre que habitam esse universo da infância e da criança, não se relacionam a falar do que nela se apresenta como dado, mas sim, do que aí se possibilita como força, como se algumas expectativas fossem atravessadas por outras e imprevisíveis virtualidades, como se percursos, trajetos virtuais se colocassem sobre espaços reais traçando novas trajetórias, “é o devir que faz do mínimo trajeto, ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir, os dois mapas, o do trajeto e dos afectos, remetem um ao outro” (DELEUZE, 1977, p.77).

Bibliografia:

AGAMBEN, Giorgio. **Ninfas**. Editora Pre-Textos, Valência, Espanha. 2010.

\_\_\_\_\_ **A Ideia de Prosa**. Editora Autêntica. Belo Horizonte. Brasil. 2012.

ARIÈS, Phillipe. **A História Social da Criança e da Família**. Editora Guanabara. Rio de Janeiro RJ. 1978.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2010

\_\_\_\_\_ **Arranjos para assobio**. São Paulo: Editora Leya. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem Fim**. Ijuí RS. Editora Unijuí.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34. 1997.

\_\_\_\_\_ (2010) **Conversações** Ed. 34. Rio de Janeiro RJ.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. **Mil Platôs Volume 1**. Editora 34. SP, 2011.

\_\_\_\_\_ **Mil Platôs Volume 4**. Editora 34. SP, 2012 .

HERÁCLITO. **Fragmentos**. Coleção os Pensadores, São Paulo SP. Editora Nova Cultura. 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder** Editora Graal. São Paulo SP. 2009.

KOHAN, Walter. **Infância, entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999.

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