

Entre educação, infâncias e poesia: intervalos para seguir em frente

Habowski, Adilson Cristiano ¹

Ratto, Cleber Gibbon ²

RESUMO

A tentativa deste texto, de forma dispersiva, consiste em apresentar o exercício de intervalos realizado em uma tese de doutoramento em educação para pensar as infâncias. Na tese, os intervalos foram pensados como possibilidade de respiração com arte e poesia diante da dureza das análises para pensar de um outro modo as infâncias e ter fôlego para seguir em frente. Os sete intervalos criados ao longo da tese foram reunidos aqui para, no seu conjunto, 'libertar' a criança das forças de controle rígido, que buscam criar pretextos para civilizar a criança e suas paixões. Estes intervalos, inspirados em Manoel de Barros, Candido Portinari e Clarice Lispector, permitiram pensar as infâncias e suas brechas na normalização, isto é, de não estabelecer uma verdade absoluta sobre as infâncias e seus tempos, mas sim criar caminhos para pensar sobre como compor outras relações com e no tempo.

Palavras-chave: arte; poesia; educação; infâncias; intervalos.

Between education, childhoods and poetry: intervals to move forward

ABSTRACT

The attempt of this text, in a dispersive way, consists of presenting the exercise of intervals carried out in a doctoral thesis in education to think about childhoods. In the thesis, the intervals were thought of as a possibility of breathing with art and poetry in the face of the harshness of the analyses to think about childhoods in a different way and have the breath to move forward. The seven intervals created throughout the thesis have been brought together here to 'free' the child from the forces of rigid control, which seek to create pretexts to civilize the child and his passions. These intervals, inspired by Manoel de Barros, Candido Portinari and Clarice Lispector, allowed us to think about childhoods and their gaps in normalization, that is, not to establish an absolute truth about childhoods and their times, but rather to create ways to think about how to compose other relationships with and in time.

¹ Universidade La Salle. Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior – PDJ). Professor colaborador no PPGEdu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Email: adilsonhabowski@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2627205889047749>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5378-7981>.

² Universidade La Salle. Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Email: cleber.ratto@unilasalle.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2642156714590604>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9059-728X>.

Keywords: art; poetry; education; childhoods; intervals.

Entre la educación, la infancia y la poesía: pausas para avanzar

RESUMEN

El intento de este texto, de manera dispersiva, consiste en presentar el ejercicio de intervalos realizado en una tesis doctoral en educación para pensar las infancias. En la tesis, los intervalos fueron pensados como una posibilidad de respirar con el arte y la poesía frente a la dureza de los análisis para pensar las infancias de otra manera y tener el aliento para avanzar. Los siete intervalos creados a lo largo de la tesis se han reunido aquí para 'liberar' al niño de las fuerzas del control rígido, que buscan crear pretextos para civilizar al niño y sus pasiones. Estos intervalos, inspirados en Manoel de Barros, Cândido Portinari y Clarice Lispector, nos permitieron pensar en las infancias y sus brechas de normalización, es decir, no para establecer una verdad absoluta sobre las infancias y su tiempo, sino para crear formas de pensar cómo componer otras relaciones con y en el tiempo.

Palabras clave: arte; poesía; educación; infancia; intervalos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto dispersivo, buscamos apresentar o exercício de intervalos realizado em uma tese de doutorado em Educação, com o objetivo de pensar as infâncias. De forma breve, a questão central da tese foi problematizar a produção de discursos circulantes na área da Educação, servindo-se de pesquisas já realizadas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais, para buscar pistas das condições de proveniência e emergência de tais discursos, e evidenciar os dispositivos que agenciam saberes e práticas educativas da infância. Como procedimento para a análise do *corpus* discursivo, tomamos como referência as teorizações foucaultianas, de modo que os conceitos-brinquedo³ utilizados para dar condições a esse

³ Foi inspirado em Deleuze (2001, p.71) que criamos a noção de conceitos-brinquedo para esta pesquisa como uma adaptação de conceito-ferramenta: "Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

investimento analítico derivaram de um olhar genealógico a partir de Michel Foucault e comentadores.

Foi possível delinear a operação de três dispositivos que moldam saberes e práticas educativas da infância: o *dispositivo da periculosidade*, o *dispositivo da redenção* e o *dispositivo do desenvolvimento*. O *dispositivo da periculosidade* envolve práticas de controle e monitoramento do acesso das crianças às tecnologias digitais, defendendo como fundamental o retorno às brincadeiras consideradas tradicionais, na perspectiva de fazer a gestão de riscos. Já o *dispositivo da redenção*, articulado ao primeiro, agencia práticas de educação digital escolar para “salvar” ou “redimir” as crianças com condutas desviantes ou problemáticas no uso das tecnologias digitais. O *dispositivo do desenvolvimento*, por sua vez, busca na psicologia do desenvolvimento justificativas para o brincar mediado pelas tecnologias digitais enquanto um recurso para estimular o desenvolvimento (progressivo) cognitivo e facilitar a aprendizagem escolar, num elogio desmedido de suas benesses e potencialidades (Habowski, 2023).

Durante a análise dos dispositivos, os intervalos na tese foram concebidos como momentos de respiração com arte e poesia diante da dureza das análises, permitindo uma outra análise em torno das infâncias e oferecendo o fôlego necessário para continuar. Assim, o intervalo assume um significado singular, que é a suspensão da valoração e da moralidade. Os sete intervalos criados ao longo da tese são reunidos aqui com o propósito de libertar a criança das forças de controle rígido, que buscam justificar a domesticação das paixões infantis. Essas paixões são frequentemente vistas como opostas à racionalidade e, conseqüentemente, precisam ser transformadas em afetos socialmente aceitáveis e passíveis de serem expressos dentro das normas sociais humanas.

Vale dizer que a arte não foi concebida apenas como um recurso nos intervalos, em uma abordagem instrumental. Longe disso, ela também esteve presente ao longo das análises, quando investigamos nos agenciamentos compostos pelos três dispositivos os acontecimentos em potencial, as linhas virtuais de fuga, as brechas na normalização. No ato de brincar junto com as

se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. E curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate”.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

crianças, a arte abre espaço para um devir-criança intrínseco ao próprio brincar, onde se atualiza a invenção de mundos.

Vamos aos intervalos.

Intervalo 1

Peraltagem

[...]

E porque a tarde ficasse mais comprida a gente
sumia dentro dela.

E quando o grito da mãe nos alcançava a gente
já estava do outro lado do rio.

O pai nos chamou pelo berrante.

Na volta fomos encostando pelas paredes da casa pé
ante pé.

Com receio de um carão do pai.

Logo a tosse do vô acordou o silêncio da casa.

Mas não apanhamos nem.

E nem levamos carão nem.

A mãe só que falou que eu iria viver leso
fazendo só essas coisas.

O pai completou: ele precisava de ver outras
coisas além de ficar ouvindo só o canto dos
pássaros. [...]

(Barros, 2003, p. 167).



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Manoel de Barros traz o afeto e o cuidado às crianças pela família. Na contramão da concepção de cuidado despotencializado, ou seja, de um cuidado da família que visa o controle de riscos e comportamentos, o poeta apresenta uma infância em que emerge um cuidado potencializado. Mostra uma infância que não foi negligenciada, mas que recebe cuidado especial e tem suas singularidades acolhidas.

Exprime o entendimento da família de que é indispensável oferecer cuidados à criança; além de reconhecer que é responsável não apenas por trazê-la ao mundo, mas também por fornecer os afetos e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios impostos pela sociedade. A peraltagem no poema corresponde às travessuras e peripécias das crianças, sendo 'peripécia' um conceito oriundo das poesias gregas de Aristóteles (2004), que se refere à inversão dos fatos ao longo dos acontecimentos.

A criança faz peripécias! Nesse caso, a peripécia ocorre quando as crianças realizam movimentos inesperados, diferentes do que os pais esperavam. Elas escapam dos olhos dos pais para se divertir. *E quando o grito da mãe nos alcançava a gente já estava do outro lado do rio.* Imersos profundamente na brincadeira, esquecem de informar à mãe onde estavam.

Após um tempo longe de casa, a mãe manifesta preocupação com a ausência das crianças. O pai as chama com um berrante. No caminho de volta, as crianças ficam com medo de serem repreendidas pelos pais e entram silenciosamente em casa para não chamar a atenção. Porém, apesar do cuidado, a *tosse do vô* quebrou o silêncio. *Mas não apanhamos nem. E nem levamos carão nem.* A criança encontra plena liberdade para usufruir dos espaços e situações, pois *ele precisava de ver outras coisas além de ficar ouvindo só o canto dos pássaros.*

A criança não é castigada nem recriminada, pois seus pais entendem que a peraltagem e a peripécia fazem parte do modo de viver a infância.

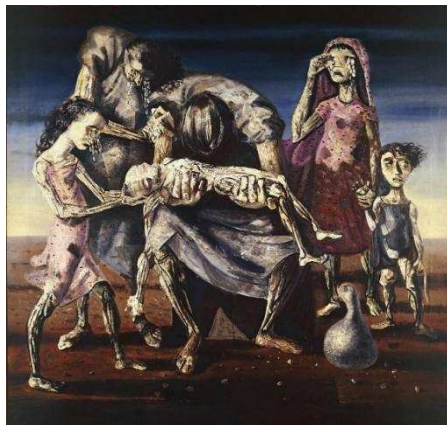
Intervalo 2

Figura 1: *Criança morta*, 1944.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>



Fonte: Acervo Digital do Projeto Portinari. Coleção particular, Rio de Janeiro, RJ.

Algo que ainda não sabemos nomear, mas que chama nossa atenção nas obras de Candido Portinari, pode estar relacionado ao fato de ele retratar o contexto rural, algo que é deveras familiar. A pintura nos impacta e nos desafia como um enigma. Ver não é apenas um funcionamento fisiológico realizado com os olhos; é também uma atividade cerebral moldada pela cultura em que estamos imersos. Com esse espanto, criança morta não apenas é olhada por nós, mas também nos olha. Referimo-nos aqui à expressão conceitual de Georges Didi-Huberman (1998, p. 29), que dá título à sua obra *O que Vemos, o que nos Olha*, em que a ação de ver se dá em dois sentidos, isto é, “[o] que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha”.

Podemos perceber, por meio de suas pinturas (e poemas), o testemunho de uma época em que as crianças eram as próprias artesãs de seus brinquedos. Portinari possui diversas obras em que apresenta a pipa, o futebol, as cambalhotas, o balanço, a gangorra, as cirandas, a boneca, o pião, o pula-carniça, o diabolô, o gude, o estilingue, a arapuca, entre tantos outros brinquedos e brincadeiras de seu tempo (ou do nosso tempo?!) vivenciados na pequena cidade de Brodowski, no estado de São Paulo, no início do século XX.

Criança Morta foi pintada em 1944 e pertence ao modernismo nacional, um movimento artístico que questionava a influência dos moldes estéticos europeus na criação da arte brasileira. Contudo, a obra vai além das regras que delimitam a fase modernista e dos critérios estéticos europeus, pois também constrói sua linguagem a partir da cultura brasileira, realizando críticas

baseadas no que considerava mais urgente. Mas o que *Criança Morta*, de Portinari, pode suscitar? Ao intitular a obra sem um artigo definidor, como em 'A criança', a morte, ou 'A Morta', mostra justamente a condição da criança. Sem o sujeito definido, a obra expressa uma forma rígida de expressão. *Criança Morta* faz parte de um conjunto de quadros de Portinari, intitulado *Os Emigrantes Nordestinos*. O tema da emigração é apresentado em suas obras como um retrato fiel do sofrimento diante da miséria do mundo. No conjunto, destaca-se o sofrimento dos marginalizados, de modo que aqueles sem lugar no espaço social ganhem o centro do quadro.

A partir de uma leitura semiótica incipiente [que, aliás, é sempre incompleta e parcial em relação ao que busca representar], percebemos que uma criança morta qualquer pode nos chocar; o quadro de Portinari revela o que tentamos evitar ver. Mais do que uma *Criança Morta*, trata-se da morte de uma criança pobre. O cenário é sombrio: no chão marrom, só se veem pedras que, na nossa visão, significam as agruras da vida das pessoas. Os seis personagens parecem todos muito magros, expondo seu estado de fome. As crianças lamentam a morte do irmão, e suas lágrimas são retratadas de forma 'exagerada', apontando a imensa dor que sentiram. Os adultos também choram; seus corpos se dobram devido ao sofrimento, o que simboliza, na nossa concepção, a falta de forças diante das duras condições da vida. A própria criança morta, personagem principal da imagem, parece magra e pode ter morrido de fome.

No contexto da arte trágica, o conceito de 'criança morta' nos traz um certo desconforto, pois evoca a ideia de um ser que perdeu a vida precocemente. Vale lembrar que, até o final do século XVII, a morte de uma criança não era marcada pelo sentimento de perda por parte dos familiares — tanto que a prática de infanticídio era comum e outra criança poderia substituí-la sem grandes sofrimentos. Foi a partir do século XVII, com o surgimento do sentimento de infância, que a morte da criança começou a ser acompanhada pelo sofrimento dos familiares (Ariès, 2016).

Se optamos por explorar a obra de Portinari, o mais 'natural' seria trazer uma pintura que retratasse justamente o brincar das crianças com as tecnologias digitais. Foucault (2001), em seu texto *Isso não é um cachimbo*, afirma que René Magritte (1898-1967), um dos principais artistas surrealistas belgas, pinta imagens que não têm uma referência direta para coisas concretas. Assim, há uma completa variabilidade entre coisas, palavras e



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

imagens, ou seja, não existe uma correspondência unívoca. Foucault (2001, p.263) então diz que “pintar não é afirmar”.

A arte, nos diz Deleuze (1997, p. 78), “atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças”. Remetemos aqui às relações entre arte, infância e linguagem. Talvez a busca persistente por conectar palavras e coisas, por dar significado e por coesão entre linguagem e sua unidade, tenha nos distanciado da nossa infância, da necessidade rápida de dar fala a tudo, atrapalhando-nos de viver de forma mais estética. A linguagem não tem a atribuição de dizer tudo, pois as complexidades da vida não são redutíveis à linguagem. Nietzsche (2002, p. 122) afirma que, quando temos uma palavra para algo, já o ultrapassamos:

Não nos estimamos mais o bastante, quando nos comunicamos. Nossas vivências mais próprias não são nada tagarelas. Não poderiam comunicar-se, se quisessem. É que lhes falta a palavra. Quando temos palavras para algo, também já o ultrapassamos. Em todo falar há um grão de desprezo. A fala, ao que parece, só foi inventada para o corte transversal, o mediano, o comunicativo. Com a fala já se vulgariza o falante.

A linguagem tem a atribuição de dançar, brincar, experienciar, esquecer e lembrar. É disso que também se trata a arte e a infância: invenção; vai muito além do que imaginamos. A arte se constitui nessa experiência e na linguagem que brinca com os significados das coisas, sem se preocupar se há uma verdade a ser honrada. Ainda estamos demasiadamente atrelados à busca pela verdade, que, na visão de Nietzsche, aniquila a potência da criação. Para Nietzsche (2002), esse amor [ou apego] à verdade não passa de mau gosto. É nessa perspectiva que Nietzsche nos convida a ter uma relação artística com a vida, a não nos deixar governar pela vontade da verdade e pelo desejo desenfreado de chegar à suposta essência das coisas.

Também Nietzsche, especialmente em seus escritos da juventude, quando foi fortemente influenciado pela filosofia pessimista de Schopenhauer e pela música de Wagner, buscou uma alternativa à arte moderna, a qual considerava tediosa e descompromissada com a vida. Essa arte estava alicerçada no otimismo do Iluminismo e nos progressos científicos voltados para uma cultura democrática que valorizava os interesses das massas. Foi na



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

cultura grega pré-socrática que Nietzsche encontrou uma forma de arte que ele considerava autêntica e valorizadora da vida: a arte trágica.

A arte trágica tem suas raízes em Apolo e Dionísio, dois deuses da arte na mitologia grega, pois os gregos acreditavam que a vida só tinha valor quando interpretada como um fenômeno estético. A arte trágica é um modo de enfrentar a vida, uma forma de viver e dar-lhe sentido. O impulso de Apolo se manifesta nos sonhos, enquanto o impulso de Dionísio se revela na embriaguez. Apolo resguarda o sujeito do sofrimento desnecessário, enquanto Dionísio o fragmenta em mil pedaços. Cada um tem uma relação diferente com as forças do caos: Apolo mergulha nelas e retém o que considera necessário, enquanto Dionísio cria trilhas de fuga, desarranja e multiplica. No entanto, o impulso de Apolo não nega nem rebaixa o de Dionísio, e vice-versa. Apolo retalha as forças de maneira mais contida e sóbria, enquanto Dionísio delinea trilhas de fuga e desordem. É na tragédia que ocorre a reconciliação dessas forças aparentemente opostas. A cultura grega não separou Apolo e Dionísio; ao contrário, a tragédia combinava essas duas forças, com Apolo integrado a Dionísio. A arte trágica era uma maneira dos gregos interpretarem o mundo. Apolo e Dionísio, como forças internas, formam uma unidade.

O objetivo da obra de Nietzsche é, justamente, trazer Dionísio para a arte. Seu entendimento de mundo está baseado em duas forças humanas fundamentais, dois modos de lidar com o caos: o mergulho e a navegação. A conciliação entre Apolo e Dionísio demonstra que esses dois impulsos da vida seguem na mesma direção. Embora isso possa parecer improvável a princípio, torna-se compreensível após a análise de Nietzsche. A vida é uma harmonia entre moderação e excesso, um delicado equilíbrio entre medida e desbordamento; é aceitar a vida como ela é. Os helenos acreditavam que os deuses colocavam obstáculos no caminho porque a sabedoria só pode vir do sofrimento. Nietzsche (2007, p. 289) busca restaurar esses conceitos: “[e]u prometo uma era trágica: a arte suprema do dizer Sim à vida, a tragédia renascerá quando a humanidade tiver atrás de si a consciência das mais duras porém necessárias guerras sem sofrer com isso”.

Sandra Corazza (2000) aborda a questão da história da infância sem fim de forma muito interessante, não para descrever uma questão definitiva ou irremediável, mas para mostrar como esse 'fim' é uma forma de discurso que permite à infância se produzir de forma ininterrupta, custe o que custar. E é aqui que está o nosso ponto de enlace: a infância sem fim é o próprio ser do



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Eterno Retorno de Nietzsche (1995). A criança morta, enquanto tragédia, oferece a possibilidade de um fim e um começo; morte e renascimento. Assim, criança morta significa o colapso das forças reativas, dos princípios sobre a invenção da infância gerados pela Pedagogia Moderna, dos processos de escolarização e da denúncia do desaparecimento da infância no contexto do brincar com as tecnologias digitais.

A arte trágica, enquanto modelo de valoração da força e potência infantil, tem a capacidade de diluir a maquinaria identitária de criança-estudante e desordenar hierarquias disciplinares fabricadas pela vontade de potência dos adultos. Atualmente, com o brincar das crianças em tempos digitais, é possível questionar se estamos testemunhando a morte ou o surgimento de uma nova forma de brincar na cultura lúdica. No fluxo contínuo das potencialidades infantis e na expressão de seus desejos, a infância não possui um tempo cronológico para existir. Por isso, pode-se pensar na infância como uma obra de arte trágica, pois ela apresenta o desconhecido de qualquer verdade absoluta sobre sua existência. Abre-se um devir que revela um horizonte de liberdade sem garantias ou suportes seguros, caracterizado por uma liberdade trágica que não se sustenta sobre nada.

Intervalo 3

Por não estarem distraídos

Havia a levíssima embriaguez de andarem juntos, a alegria como quando se sente a garganta um pouco seca e se vê que por admiração se estava de boca entreaberta: eles respiravam de antemão o ar que estava à frente, e ter esta sede era a própria água deles. Andavam por ruas e ruas falando e rindo, falavam e riam para dar matéria e peso à levíssima embriaguez que era a alegria da sede deles. Por causa de carros e pessoas, às vezes eles se tocavam, e ao toque – a sede é a graça, mas as águas são uma beleza de escuras – e ao toque brilhava o brilho da água deles, a boca ficando um pouco mais seca de admiração. Como eles admiravam estarem juntos! Até que tudo se transformou em não. Tudo se transformou em não quando eles quiseram essa mesma alegria deles. Então a grande dança dos erros. O cerimonial das palavras desacertadas. Ele procurava e não via, ela não via que ele não vira, ela que estava ali, no entanto. No entanto, ele que estava ali. Tudo errou, e havia a grande poeira das ruas, e quanto mais erravam, mais com aspereza queriam, sem um sorriso. Tudo só porque tinham prestado atenção, só porque não estavam bastante distraídos. Só



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

porque, de súbitos exigentes e duros, quiseram ter o que já tinham. Tudo porque quiseram dar um nome; porque quiseram ser, eles que eram. Foram então aprender que, não se estando distraído, o telefone não toca, e é preciso sair de casa para que a carta chegue, e quando o telefone finalmente toca, o deserto da espera já cortou os fios. Tudo, tudo por não estarem mais distraídos (Lispector, 1984, p. 508).

Ao falar da ‘desconcentração’, o texto *Por Não Estarem Distraídos* de Clarice Lispector nos deixa inquietos.

Lendo as palavras de Clarice, uma sensação intensamente vívida se faz presente: enquanto lemos e mesmo após findar a leitura, percebemos que certas palavras, que parecem flutuar no éter da prosa, transcendem o texto em si, escapando da apreensão imediata, mas ainda reverberando em nossa mente, persistentemente em busca de conexões e significados com o brincar das crianças em tempos digitais. É como se uma magistral dança de composição fosse executada, onde personagens, narrador e autora se entrelaçam de maneira constante, e o silêncio emerge como uma trilha de fuga no intrincado quadro narrativo, um vórtice misterioso que parece exercer uma atração irresistível, influenciando a trajetória da escrita.

Clarice habilmente pinta o retrato de uma suave embriaguez de caminharem juntos, personificada nas crianças que se perdem em admiração enquanto brincam. Essa delicada embriaguez, composta de admiração, alegria e graça, é descrita como uma sede insaciável; o ato de brincar para essas crianças é a própria fonte dessa água refrescante, onde o desejo de compartilhar a companhia uns dos outros é a única coisa capaz de aplacar essa sede. Num estado de “embriaguez distraída”, enquanto se entregam ao jogo descompromissado, eles conversam e riem, infundindo material naquela efêmera e encantadora embriaguez que é o ato de brincar.

O contato físico, sendo uma manifestação de proximidade, parece também abrir uma janela para a experiência interna. É como se o brincar desabrochasse à medida que as mãos se encontravam e os olhares se entrelaçavam, dando emergência a uma realidade brincante que se desenhava de forma ‘natural’ quando compartilhavam aquele momento. “Sede é graça”, declara Clarice; a sede é o anseio pelo deleite do brincar, enquanto a graça é o próprio movimento desse prazer em movimento durante a brincadeira. Desejo e prazer estão intrincadamente entrelaçados e coexistem harmoniosamente nas



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

palavras de Clarice; as crianças anseiam pelo prazer, e o prazer obtido a partir do ato de brincar é, por si só, uma fonte infindável de alegria.

No entanto, Clarice tece uma perspectiva intrigante ao expressar que “as águas são uma beleza de escuras – e ao toque brilhava o brilho da água deles”. A descrição das águas como “uma beleza de escuras” sugere que, durante o ato de brincar e do contato físico, as crianças podem, de alguma forma, tornar-se mais conscientes de seus próprios anseios e desejos, o que, eventualmente, poderia afastá-las do estado de graça que o desejo lhes proporcionava quando estava imerso na inconsciência. Essa reflexão nos adverte sobre a importância de preservar a alegria despreocupada na brincadeira, pois é nesse estado de graça que a magia do ato de brincar floresce.

Parece que as personagens de Clarice enfrentaram as consequências do temor de se desconectarem de suas próprias vivências, uma vez que “tudo se transformou em *não* quando eles quiseram a própria alegria deles”. Quando eles se tornam excessivamente conscientes, perdem o fluir que dava vida à sensação de prazer compartilhado. Eles parecem conter seus desejos devido à excessiva preocupação em tornar cada detalhe consciente e nítido demais. Nesse contexto, o prazer que outrora experimentavam cede lugar a uma “grande dança dos erros, o cerimonial das palavras inadequadas”.

Os personagens de Clarice empreendem uma busca ardente pelo mesmo prazer que há pouco saboreavam; no entanto, a rua se estende diante deles, envolta em uma nuvem de poeira. Cada tentativa de reencontrar aquele deleite parece afastá-los cada vez mais, como se o prazer desaparecesse sempre que o buscavam atentamente. “E quanto mais erravam, com mais aspereza queriam, sem um sorriso”; na ânsia de recapturar a alegria perdida, eles subitamente modificam o fluxo do fenômeno que uma vez experimentaram em conjunto, “só porque de súbito exigentes e duros quiseram ter o que já tinham”: é o controle imposto, um esforço para dominar cada aspecto da experiência, para que nada fique fora de controle. Pois desejaram se tornar quem eles já eram. Foi assim que aprenderam que, quando não estão distraídos, o telefone permanece mudo, e é necessário sair de casa para que a carta finalmente chegue; e quando, por fim, o telefone toca, a interminável espera já rompeu os fios da conexão. “Tudo, tudo por não estarem mais distraídos”.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Clarice mostra que, em geral, quando aguardamos ansiosamente a ocorrência de algo, estamos, de certa forma, preenchendo um vazio com nossos desejos; às vezes, essa espera é prazerosa, movida pela expectativa de satisfação, mas também pode se tornar angustiante e aflitiva. E, quando, após uma longa espera, o telefone finalmente toca e alcança aquilo que esperávamos, o deserto da espera parece ter cortado os delicados fios que o ligavam. No entanto, aquilo que ansiávamos já não se encontra mais, possivelmente devido ao apagamento da experiência que dele se desconectou. Aqui, a expressão “distraído” pode ser entendida como uma forma de se afastar de si mesmo. A apreciação inicial que brotava do simples ato de estarem juntos se esvaiu, tudo porque não estão mais imersos na distração. A distração e o estar juntos parecem ser elementos interligados; eles revelam que o movimento do inconsciente é nutrido e investido na relação com o outro. O que se perde quando tentamos nomear ou definir? O que se 'perde' quando não estamos entregues à distração? O que está ausente e o que se dissipa quando estamos plenamente conscientes?

Afinal, não é o próprio ato de brincar uma manifestação da distração?

Intervalo 4

Campeonato

Nos jardins da Praça da Matriz, os meninos
urinavam socialmente.
A gente fazia campeonato para ver quem
mandava urina mais longe.
O menino que mandasse mais longe era
campeão.
Mas não havia taça nem medalha.
Umas gurias iam ver por trás dos muros
a competição.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Acho que elas tinham alguma curiosidade
ou inveja porque não podiam participar
do campeonato.

Os meninos ficavam sérios como se estivessem
defendendo a pátria naquele momento.

As meninas cochichavam entre elas e
corriam de lá pra cá, rindo.

O campeonato só era diferente da Fórmula Um
Porque a gente não tinha patrocinadores.

(Barros, 2010, p. 477).

A infância apresentada no poema de Manoel de Barros é muito diferente dos mecanismos de controle. O poema mencionado mostra bem essa oposição.

No poema, os meninos se reúnem para urinar ‘socialmente’ nos jardins da Praça da Matriz. Nessa ação, promovem um campeonato para ver quem consegue urinar mais longe. O vencedor é aquele que alcança a maior distância. Durante o campeonato, os meninos sabem que estão sendo observados pelas meninas, o que os leva a realizar a competição com majestade e orgulho, pois a prática é exclusiva deles. O campeonato emerge como uma experiência da infância masculina, que também desperta a curiosidade feminina, segundo o poeta. Pode-se afirmar que a criança no poema é mais livre das convenções pedagógicas e sociais, sendo sujeito de suas próprias ações.

“A gente fazia campeonato para ver quem mandava urina mais longe”, assim como também é o artista, o poeta, o professor e o pesquisador.

São lacunas deixadas em aberto que se recusam a ser preenchidas segundo a perspectiva da ‘fase adulta’, desafiando a ideia de uma plenitude hipotética do amadurecimento. O adulto também pode, de fato, tornar-se um sujeito mais vazio e incompleto diante das exigências sociais. O ato irreverente de urinar em praça pública, sem considerar o escrutínio social ou a violação de princípios morais, revela que a infância está longe da noção de fragilidade e incapacidade de tomar suas próprias decisões, e não exige controle adulto. Em Manoel de Barros, encontramos um intervalo para pensar a infância sem



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

sanções disciplinares destinadas a corrigir ou 'educar' a criança, ou a apresentar recompensas.

Na produção do poeta Manoel de Barros, encontramos um espaço apropriado para pensarmos sobre uma infância desprovida de qualquer tom de autoritarismo característico da disciplina aplicada pelos adultos para corrigir e educar a criança.

Intervalo 5

Poeminhas pescados numa fala de João

I

O menino caiu dentro do rio, tiburum,
ficou todo molhado de peixe...
A água dava rasilha de meu pé.

II

João foi na casa do peixe
remou a canoa
depois, pan, caiu lá embaixo
na água. Afundou.
Tinha dois pato grande.
Jacaré comeu minha boca do lado de fora.

III

Nain remou de uma piranha.
Ele pegou um pau, pum!,
na parede do jacaré...
Veio Maria-preta fazeu três arachás pra mim.
Meu bolso teve um sol com passarinhos.
(Barros, 2010, p. 95).



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Os poemas de Manoel de Barros rompem com discursos pedagógicos que utilizam técnicas de regulação, estratégias disciplinares e o exercício do poder sobre as crianças, através do controle do tempo, do espaço, do corpo e da liberdade, com o objetivo de extrair, a todo custo, um bom proveito. A infância retratada por Manoel de Barros (2010) promove a brincadeira, a diversão e a distração, revelando a alegria e a invenção de mundos próprios da infância.

Manoel revive um jeito infantil de ser ao descrever uma criança brincando no rio, sem medo e bem integrada ao seu entorno. A água, que é 'rasinha' do pé, reflete a fala da criança e suas marcas afetivas, expressas no uso do diminutivo, como em 'rasinha', e na construção de expressões como 'de meu pé' e 'fazeu', que subvertem os padrões linguísticos.

As expressões onomatopaicas que reproduzem o contato da criança com o rio como 'tibum', 'pan' para a canoa que caiu na água, e 'pum' para o som de um pau sendo jogado nas costas de um jacaré, trazem uma entonação lúdica à ação, mostrando um estado de quem vê e encontra brinquedos na natureza. Versos como 'ficou todo molhado de peixe' e 'tinha dois pato grande' refletem a linguagem que as crianças usam antes de se apropriarem do padrão linguístico e sua organização.

Uma linguagem usada que se afasta dos discursos normatizadores! A expressão 'Meu bolso teve um sol com passarinhos' pode parecer completamente incoerente para a mente racional, mas, para a criança, essa imagem é muito real.

Enfim, a partir desses pequenos destaques, Manoel de Barros revela-se desobediente às técnicas disciplinares e à normatização.

Intervalo 6

Tempo

Eu não amava que botassem data na minha existência.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

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 com os musgos.
Assim: tem hora que eu sou quando um rio.
E as garças me beijam e me abençoam.
Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes.
Hoje eu estou quando infante.
Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar.
Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser.
Então agora eu estou quando infante.
Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de
uma aguada.
O rancho não tinha frente nem fundo.
O mato chegava perto, quase roçava nas palhas.
A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós.
O pai passava o seu dia passando arame nos postes de cerca.
A gente brincava no terreiro de cangar sapo, capar gafanhoto e fazer morrinhos de areia.
Às vezes aparecia na beira do mato com a sua língua fininha um lagarto.
E ali ficava cubando.
Por barulho de nossa fala o lagarto sumia no mato, Folhava.
A mãe jogava lenha nos quatis e nos bugios que queriam roubar nossa comida.
Nesse tempo a gente era quando crianças.
Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com
o olho azul do céu.
Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência.



Por que o tempo não anda pra trás.

Ele só andasse pra trás botando a palavra quando de suporte.

(Barros, 2003, p. 133).

Com a ausência de preocupação com as expectativas dos adultos, a criança vive de forma intensa e singular. Aliás, a criança nasce quando o dever morre. Para ela, tudo pode ser novo. Não há necessariamente mapas a serem seguidos, guias marcando rotas ou manuais que expliquem como proceder em diferentes situações. A criança é aquela que cartografa seus passos rumo ao desconhecido, estabelecendo descaminhos a cada nova exploração em busca das potências escondidas nas aventuras. Ao retomar os poemas de Manoel de Barros, percebemos que eles se situam no tempo *aión*, pois capturam a intensidade de um vivido que é destituído de um tempo sucessivo e cronológico.

A nosso ver, em Manoel de Barros, o presente não é relevante; é no passado e no futuro que se estabelece a existência. Eu não gostava que dessem uma data para minha existência. Nossa data maior era o 'quando'. O 'quando' nos comandava. O poeta introduz um passado e um futuro que ocupam o presente, oferecendo variantes sem fim. Manoel de Barros nos presenteia com o tempo *aión*, pois o 'quando' é uma marca de tempo que não se deixa preordenar. Trata-se de um tempo que não rege o cotidiano, mas sim de liberar o imaginário do eu poético e criar um espaço repleto de invenções: *tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra \ eu posso conviver com os lagartos e os musgos. tem hora que eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam.*

O que realmente importa para o poeta é viver de um modo que não seja limitado pelo tempo, onde ele possa usar o tempo de diversas maneiras. Por exemplo: há momentos em que eu sou, como uma árvore, e posso apreciar melhor os passarinhos. É importante observar que o “quando infante” no poema revela estilhaços de memória fictícia dentro do adulto, ou seja, a criança que Manoel de Barros nunca deixou de ser. No poema, o tempo é descontínuo, negando períodos etários e a linearidade histórica. O tempo no poema não é o *chrónos*, mas o tempo *aión*, caracterizado pelo devir, pelas minorias e pelas trilhas de fuga. Analisar os poemas de Manoel de Barros nos ajuda a pensar a infância em seu devir e o tempo *aión* (Kohan, 2007; Habowski; Ratto, 2022).

O tempo *aión* pode ser percebido na intensidade com que as crianças se engajam em seus projetos e construções, o que faz com que quase nada as



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

‘distraia’, permitindo-lhes viver o presente de forma profunda e intensa. Como afirma Kohan (2007), é o tempo circular, do eterno retorno, que não segue a sucessão linear do passado, presente e futuro, mas afirma um tipo de existência. Heráclito dizia que o tempo era *aión*, a brincadeira, o jogo, o acaso. Para os gregos antigos, o tempo era oportunidade. O agora é o tempo em que a criança vive sua infância, aberta às surpresas, novidades e ao inesperado; é o tempo do acontecimento, vivenciado com intensidade (Kohan, 2007; Habowski; Ratto, 2022).

Intervalo 7

Figura 2: Roda, 1932.



Fonte: Acervo Digital do Projeto Portinari. Coleção particular, Rio de Janeiro, RJ.

Mais uma vez, a beleza estética e poética de Portinari pulsa nas potências das infâncias. A obra *Crianças brincando* é marcada por movimentações inquietantes, densas e novas, que desafiam a identificação convencional. Podemos pensar que as crianças brincantes de Portinari não são de posição recognitiva⁴, mas é problemática. A obra se constitui como um

⁴ Resumidamente, reconhecimento pode ser entendido como uma atividade de reconhecimento de objetos e saberes pré-existentes e operações entre eles para ter um bom desempenho (ou resolver problemas) em situações enfrentadas pelos indivíduos. Uma experiência recognitiva é

efeito de retroalimentação entre a arte e a vida, resultando em uma aprendizagem inventiva que transforma a arte em um ponto de entendimento. Esse entendimento não se limita a um sujeito específico, mas à invenção e à diferença.

A perspectiva de aprendizagem de Deleuze (1987) critica tanto o subjetivismo e a auto-adoração quanto o objetivismo e o ambientalismo. Ela se constitui como uma vereda que se distancia tanto das visões subjetivadas quanto daquelas que veem a aprendizagem como subordinada a um mundo previamente dado. Deleuze (1987, p. 50) afirma que “a arte é o destino inconsciente do aprendiz”. Parafraseando Deleuze (1987), para a criança, o brincar é o destino inconsciente do aprendiz. Neste ponto, surge a seguinte questão: o que a aprendizagem da arte pode ensinar sobre a aprendizagem brincante digital das crianças? Esta questão é relevante porque, ao tratar da aprendizagem inventiva, não a entendemos como algo excepcional e raro, uma prerrogativa exclusiva de algumas crianças (hoje caracterizadas como superdotadas). O interesse está em explorar a inventividade que permeia o cotidiano e o funcionamento cognitivo de todas as crianças. É a partir dessa perspectiva que o pensamento de Deleuze (1987) nos convida a considerar a arte como uma abordagem que problematiza a aprendizagem.

Essa perspectiva também se alinha com a visualidade háptica discutida por Aumont (2004), Deleuze e Guattari (1997), e estudada de forma mais detalhada por Marks (2000). Trata-se de um exercício que acredita na composição de um novo olhar, mais poético, sensorial e livre, e que invoca o conceito de uma percepção do olhar que pode tanto ver quanto tocar, uma visão tátil voltada para a superfície da imagem. Nas palavras de Aumont (2004 p. 148) “[o] olho vê mas também toca: há na visão percepções óticas, puramente visuais, e percepções hápticas, visuais-táteis”.

Deleuze e Guattari (1997) definem 'háptica' como uma imagem que requer um modo de percepção mais tátil do que a visão. Trata-se de uma imagem que demanda uma percepção próxima, focando na textura e na superfície, evocando o sentido do tato. Na percepção háptica, o olho funciona como um órgão, assim como a pele atua pelo contato. Marks (2000), ao emprestar os conceitos de Deleuze e Guattari (1997), diferencia entre uma

aquela que permite um reconhecimento consciente ou prático de um objeto: aqui tem uma árvore, isto é um caderno; aquilo é um estojo. Tem como característica uma utilidade na vida cotidiana e por garantir a adaptabilidade humana no mundo (Kastrup, 1999).



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

imagem óptica e uma imagem háptica. A imagem óptica leva o espectador a mergulhar nas profundezas ilusórias da imagem, enquanto a imagem háptica realiza um movimento oposto, deslocando o olhar do espectador para o plano da imagem e expondo sua materialidade plástica e textura, envolvendo o sentido do tato. Em outras palavras, a óptica confere à imagem o poder da representação, enquanto a percepção háptica confere à imagem o poder de sua presença.

Marks (2000) explica que a percepção háptica da visão é libertada das restrições da instrumentalidade ou objetificação (ou representacional e cognitiva, nos termos de Kastrup (1999)) e assume uma qualidade erótica. Esse erotismo é gerado pela intimidade, pela relação tátil e corporal incentivada pela visão háptica. O espectador é convidado a explorar o corpo da imagem por meio de um olhar detalhado e íntimo. Trata-se, portanto, de tocar, acariciar a imagem, em vez de compreendê-la.

A visão tátil descrita por Marks (2000) está sempre atravessada por um mistério, pois é uma imagem que surge na forma de traços ou esboços, rejeitando a clareza, organização, controle e limpeza do olhar óptico. Isso torna a imagem difícil de explicar e convida o espectador a experimentá-la por meio de seus sentidos, utilizando ferramentas além do raciocínio, da (re)cognição e da explicação. Marks (2000) explica que na imagem háptica ocorre um entrelaçamento entre objeto e sujeito, uma relação que renuncia ao contato do sujeito com o outro no âmbito do sensual e do erótico. Esse fenômeno é característico do erotismo, ou melhor, da capacidade de oscilação, de se mover entre o dar e o receber, entre a renúncia e o autocontrole.

É esse movimento que buscamos realizar com Portinari! Essa perspectiva não deve ser vista como uma regulação do desejo ou um objetivo consciente. Tampouco se trata de ter um objetivo fixo na arte que oriente a aprendizagem. A arte não é uma meta, mas um atrator caótico, um ponto em potencial que não se fixa e que não se refere a um regime estável ou a um desfecho previsível. Pensar a aprendizagem brincante digital a partir da arte de Portinari é colocá-la no ângulo da invenção, fazendo da arte como uma forma de expor problemas de aprendizagem.

Deste modo, as infâncias de Portinari possuem uma potência de afirmação, oferecendo outros modos de pensar a aprendizagem. Não se trata de análises, conceituações ou explicações, mas de pensar com as potências das infâncias. Infâncias no plural, assim como são pintadas por Portinari: a



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

infância com sapatos e a infância com os pés no chão; a infância com fome e a infância saciada. Diríamos que as pinturas de Portinari nos convidam a pensar nas infâncias a contrapelo.

Nesse sentido, *Crianças Brincando* expressa uma infância plural que, nas brincadeiras, faz emergir o novo. Aqui, o "novo" não significa a busca incessante pela novidade resultante do conhecimento científico e técnico, mas refere-se a novas possibilidades de viver e se reinventar. "Novo" não se refere necessariamente ao nível do acabamento, mas sim às novas possibilidades de experiência brincante com as tecnologias digitais.

As infâncias, enquanto potência nas pinturas de Portinari, referem-se às singularidades e experiências de aprendizagem de cada infância que emerge no brincar com as tecnologias digitais. É poder a infância falar sua própria língua e esculpir sua própria obra de arte. É impossível alcançar a infância sem sua existência, sem sua linguagem. No entanto, isso não significa que conseguiremos compreendê-la em sua totalidade.

É um convite para repensar as noções comumente usadas sobre a infância. Um convite para que o adulto desça do seu pedestal e aprenda com ela. Trata-se de um rompimento com os saberes estabelecidos e normatizados sobre a infância, visando pensá-la para além de nossos esquemas explicativos, captando noções que foram abandonadas e passaram a ocupar as margens de nossos constructos teóricos. É uma exploração, pois as infâncias, como potência de (re)criação do mundo, não estão no futuro, mas no presente, o que escapa à nossa compreensão. Na verdade, não se trata de compreensão, mas de experiência. A infância constantemente reformula modelos de fala, escrita, escola, amizade e mundo. A infância lança significados diferentes ao mundo!

Bergson (1979) observa um movimento de vaivém entre o problema e a solução, pois a imagem que lhe dá forma concreta retroage ao ponto de vista inicial, gerando transformações. Um exemplo citado por Bergson (1979) é que as ideias originais que orientam a criação de um romance são afetadas e reconfiguradas pelos personagens. Inicialmente inventados, os personagens ganham autonomia, fazem reivindicações sobre a história e até impõem uma direção que o próprio autor não previu. Assim, a força que impulsiona a invenção de uma obra de arte precisa ser refletida em linguagem. Para isso, é necessário entender a fluidez da linguagem, explorar suas forças intrínsecas, seus movimentos internos e sua maleabilidade.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Nessa movimentação retroativa da resolução de problemas, vemos emergir a circularidade inventiva, que constitui o fundamento para compreender a imprevisibilidade do resultado do processo de aprendizagem. O ponto central para Deleuze (1988) é que a natureza do signo e sua diferença são irreduzíveis, seja no âmbito subjetivo ou objetivo. É aqui que a arte emerge como uma perspectiva de compreensão. Segundo Deleuze (1988), a aprendizagem temporal converge na arte, de modo que os signos da arte são superiores a outros signos. A distinção conferida aos signos da arte explica a progressão ou o desenvolvimento do processo de aprendizagem. A arte se impõe como um modo de entendimento, contrapondo-se a outros domínios de signos. O que faz com que os signos da arte sejam privilegiados em relação a outros é a maior potência de diferença que possuem!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, de maneira dispersa, buscou apresentar o exercício de intervalos realizado em uma tese de doutoramento em educação para pensar as infâncias de um outro modo. O objetivo da tese foi problematizar a produção de discursos que permeiam o campo da Educação em relação ao brincar das crianças na intersecção com as tecnologias digitais. Para analisar o *corpus* discursivo, tomamos as teorizações foucaultianas como ponto de partida, utilizando os conceitos-brinquedo como base para esse investimento analítico. Durante a pesquisa, delineamos a operação de três dispositivos que agenciam saberes e práticas educativas da infância: o *dispositivo da periculosidade*, o *dispositivo da redenção* e o *dispositivo do desenvolvimento*.

Assim, os intervalos na tese foram concebidos como momentos de respiração, permeados por arte e poemas, diante da dureza das análises desses três dispositivos, visando um outro modo de pensar as infâncias e encontrar o vigor necessário para seguir adiante. Nesse contexto, o intervalo assume um significado singular; significa a suspensão da valoração e da moralidade. Os sete intervalos criados ao longo da tese foram reunidos aqui com o propósito de 'libertar' a criança das forças de controle rígido, que procuram justificar a domesticação das paixões infantis. Tais paixões são frequentemente vistas como opostas à racionalidade e, por efeito, precisam ser transformadas em afetos socialmente aceitáveis e passíveis de serem expressos dentro dos padrões sociais humanos.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Dessa forma, Manoel de Barros, Candido Portinari e Clarice Lispector, juntos, possibilitaram pensar as infâncias como brechas na normalização, que se tornaram visíveis nos três dispositivos agenciados. Isto é, de não estabelecer uma verdade absoluta sobre as infâncias e seus tempos, trata-se de inventar caminhos para pensar sobre como compor outras relações com e no tempo. Aqui, as ideias de Kohan (2007) são de grande relevância quando aborda a existência de duas infâncias: a *infância majoritária* e a *infância minoritária*. A *infância majoritária* é aquela amplamente defendida nos dispositivos perscrutados na tese, uma infância cronológica sustentada pela passagem do tempo e percebida através das fases do desenvolvimento humano, como bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A *infância minoritária* pressupõe outras temporalidades, tempo *aiônico*, extracronológico, marcado por revolução, resistência, criação e intervalos (Kohan, 2007; Habowski; Ratto, 2022).

A infância resiste a tudo o que busca aprisionar e modelar os modos de ser criança, como as ideias frequentemente impostas pelos adultos. Nesse sentido, a criança enfrenta uma série de forças que tentam moldar seu corpo de acordo com as expectativas: ser uma criança bem-comportada, um bom aluno, preparar-se para um futuro de sucesso, entre outras. No entanto, a criança é um corpo que resiste. E todo corpo que resiste é um corpo que destrói para criar, de maneira diferente da anterior, sem urgências, sem pressões, sem antecipações. Em outras palavras, a infância que nos interessa, em consonância com as teorizações de Kohan (2007), é a infância extracronológica, marcada pelo movimento, potência, transformação, arte, educação e amplos intervalos de tempo.

REFERÊNCIAS

Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2016.

Aristóteles. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

Aumont, Jacques. **O Olho Interminável: Cinema e Pintura**. Tradução Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

- Barros, Manoel. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- Barros, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- Bergson, Henri. **O pensamento e o movente**. Introdução. Bergson. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- Corazza, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- Deleuze, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- Deleuze, Gilles. Os Intelectuais e o Poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In. Foucault, Michel. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- Deleuze, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- Deleuze, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, v.4. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- Didi-Huberman, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- Foucault, Michel. Isso não é um cachimbo. In: Foucault, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p.247-263.
- Habowski, Adilson Cristiano. **O brincar das crianças em tempos digitais**: a produção de discursos na Educação. 2023. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.
- Habowski, Adilson Cristiano; Ratto, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.69450>
- Kastrup, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição Campinas: Papirus, 1999.
- Kohan, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>

Lispector, Clarice. **A descoberta do mundo**: crônicas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Marks, Laura. **The skin of the Film**. Intercultural Cinema, Embodiment and the Senses. Duke University Press. Durham and London. 2000.

Nietzsche, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

Nietzsche, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Escala, 2007.

Nietzsche, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Submissão em 30 de abril de 2024.

Aceite em 28 de agosto de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição
4.0

Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262715 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262715>