

# **ENTRE PERCURSOS, INFÂNCIAS E IMAGENS: A PRODUÇÃO DA PESQUISA ENQUANTO EXPERIÊNCIA**

## **BETWEEN JOURNEYS, CHILDHOODS AND IMAGES: THE PRODUCTION OF RESEARCH AS EXPERIENCE**

Mariana de Barros Barbosa<sup>1</sup>  
Luana Priscila de Oliveira<sup>2</sup>  
Peterson Rigato da Silva<sup>3</sup>  
César Donizetti Pereira Leite<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este artigo se apresenta como um texto-ensaio; buscamos aqui experimentar, compor e criar a partir do próprio movimento da escrita que será constituído por três partes: a primeira contemplará os estudos e pesquisas que temos realizado no âmbito da produção de imagens com crianças pequenas, a segunda trará algumas composições com as referidas imagens e a terceira trará problematizações acerca do pesquisar com as crianças na educação infantil.

*Palavras-chave:* Educação. Experiência. Criança pequena.

### **ABSTRACT**

This article presents itself in the form of a text-essay. We hereby attempt to experiment, compose and create as from the writing movement itself, which consists of three parts. The first part features the studies and researches that we have conducted in the field of image construction with young children. The second part brings some compositions along with the referred images. The third part includes problematizations of researching on children in early childhood education.

*Keywords:* Education. Experience. Childhood.

---

1 Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: marianapedago@bol.com.br

2 Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, TO, Brasil. Mestre em Educação pela Unesp de Rio Claro/ SP. E-mail: luoliveira923@yahoo.com.br

3 Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Piracicaba, SP, Brasil. Mestre em Educação pela FE-UNICAMP. E-mail: petersonrigato@gmail.com

4 Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: marianapedago@bol.com.br

## **MOVIMENTO 1: PESQUISA COM CRIANÇAS E COM IMAGENS**

Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. (BARROS, 2008, p. 40)

A epígrafe acima nos remete a uma ideia ou um modo outro de se relacionar com a escrita e com as palavras. Escrever e pesquisar mais do que expor, relacionar conceitos, ideias e comprovar resultados requer um movimento de experimentação e criação no sentido de mobilizar outras formas de pensar e fazer na educação e na própria vida. Há alguns anos temos realizado estudos e trabalhos na interface da educação, infância e produção de imagens com as crianças pequenas e professoras/monitoras no espaço de uma creche e de uma pré-escola na rede pública do município de Rio Claro/SP.

Em nossos projetos entregamos as filmadoras, câmeras e tablets às crianças e professoras/monitoras, que ficam livres para fotografar e realizar as experiências que quiserem com estes equipamentos. Não existe nenhum roteiro ou ideia definida previamente do que deve ser filmado ou fotografado. Posteriormente olhamos para essas imagens e filmagens produzidas, buscando não falar por elas, mas falar com elas e acima de tudo pensar com elas o que a partir do que elas nos trazem, podemos pensar sobre a criança, a produção de conhecimento ou mesmo sobre a educação. Buscamos assim a partir do próprio percurso da pesquisa dar visibilidade às experiências e acontecimentos que emergem uma vez que,

a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair os soldados de uma fila. (BENJAMIN, 1995, p.16)

A diferença entre sobrevoar e caminhar pela estrada não está na perspectiva de diferentes pontos de vista, mas essa diferença se dá ou está na força e no feito que aquilo causa em nós. Se apenas sobrevoarmos as coisas teremos uma visão mais “rasa” delas, se nos propomos a compor e a caminhar com elas aprenderemos com a força que elas têm.

Em nossos estudos percebemos que pesquisar com as crianças pequenas é um convite a um deslocamento dos lugares seguros e previstos em que normalmente as pesquisas no campo da educação são desenvolvidas, o que temos com as crianças ou com a infância propriamente dita são movimentos de exposição, experiências e afetações que nos deslocam o tempo todo, de lugares seguros ou previstos. E por isso enveredamos em travessias que escapam a certeza dos protocolos e experimentos previstos e com isso acabamos por habitar novos espaços e tempos, somos chamados a pensar assim a pesquisa como experiência e não experimento.

A experiência requer de nós uma sensibilidade frente aos acontecimentos para que nos seja possível ver e perceber coisas que normalmente não notaríamos, precisamos para isto nos deslocar, caminhar e nos lançarmos num movimento de exposição para que possamos nos permitir um

[...] olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo. Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora de posição. (MASSCHELEIN, 2008, p.37)

Ainda nessa mesma linha o pesquisador Masschelein (2008) nos faz um convite a educar o olhar, não no sentido de se ter uma visão melhor, mais completa ou “verdadeira”, mas sim no sentido de um despertar, de nos tornamos atentos de prestar atenção e com isso podemos nos abrir mais para o mundo e não nos prendermos a um único modo de ver e perceber as coisas, pois muitas vezes olhamos para as coisas, mas não conseguimos realmente vê-las. Assim educar o olhar implica em uma “[...] experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que nós somos, da invenção de novas possibilidades de vida.”(LEITE, 2010, p. 121).

É justamente isso que as crianças nos apresentam através de suas imagens, elas nos convocam a experimentar outros modos de

vermos e nos relacionarmos com o mundo, a criar outros sentidos e sensações para a educação ou mesmo para a vida em si. O que as meninas pequenas e os meninos pequenos nos trazem a partir de suas imagens e filmagens é a potência das experiências, dos rastros, restos e retalhos revelando assim uma grande capacidade de espanto com as coisas que para nós são tão banais e comuns.

Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade das tartarugas mais do que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso. (BARROS, 2008, p.45)

A partir dos fragmentos que as crianças nos apresentam, elas inventam e compõem um outro mundo, não estão preocupadas em criar sentidos e interpretações das coisas, o que importa é experimentar. As crianças nos apresentam uma temporalidade distinta do que estamos acostumados, onde tudo tende a operar sequencialmente e de forma linear, para elas a medida do tempo se dá de acordo com sua necessidade de criar e o tempo é sentido através da intensidade produzida pelos acontecimentos naquele momento.

Em relação ao conceito de infância Ariès (2006) destaca que antes da modernidade não havia uma noção de infância e a criança era vista como um adulto em miniatura, partilhando com os adultos e as adultas dos mesmos trabalhos e brincadeiras. Sabemos que o conceito de infância vem se modificando ao longo dos anos, de acordo com Schérer (2009, p.17)

[...] o século XVII foi também o século que inventou a criança. A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede o lugar àquela - a nossa - em que a infância cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social [...].

Assim, a sociedade passa a pensar a criança de um modo diferente, e esta passa a ocupar um lugar próprio, e a escola

também começa a criar meios para regulá-la, uma vez que a criança é a representação do homem do futuro. Deste modo o futuro da sociedade depende da educação dessa criança, então a escola e os adultos e as adultas passam a criar condutas e modos de agir para lidarem com as crianças e com isso, nas palavras de Schérer (2009), a sociedade passa a pedagogizar a infância. Segundo Leite (2007, p.51, grifo do autor)

[...] poucas vezes, em nossa cultura, laica ou acadêmica, vemos a criança como um *ser que é*, porque na maioria delas ela é vista como um *ser futuro, um dever*, tanto que os trabalhos acerca da criança acabam sendo intimamente ligados a questões da educação e da própria instrução, pois são estas instituições que acabaram ao longo da história da humanidade sendo responsáveis pelo processo de levar a criança da esfera do que *não é* ao lugar do *ser*.

O autor nos revela que a criança tem sido olhada predominantemente com vistas ao seu futuro, educamos as crianças em nome de um *vir a ser*, de se chegar a um determinado lugar e isso nos remete a ideia de que se a criança é vista como um *ser incompleto e inacabado*, logo o adulto é considerado um *ser pronto, ou seja*, “[...] a forma de refletir sobre a infância e de viver com a criança, é marcada por relações de poder que colocam a criança em uma posição de inferioridade e não de diferença em relação ao adulto.” (LEITE, 2007, p.60-61) e nesse sentido há uma infantilização da criança como um *ser de não razão e não sentidos* e por conta disso, a diferença entre ela e o adulto ao longo do tempo vai se transformando em uma relação de inferioridade e superioridade. O que nos leva a uma visão centrada no adulto, o *adultocentrismo*, como aponta Fúlvia Rosemberg (1976, p. 1466), “O poder adulto cristaliza-se duplamente na educação. De um lado, é o adulto, somente ele, quem educa a criança, seja diretamente, seja indiretamente quando propõem seus substitutos (por exemplo, os grupos) que representarão como ele, a sociedade concebida para o adulto”.

Nesse seguimento, podemos verificar que os diferentes modos que são estabelecidos para lidar com as crianças, refletem quase sempre a maneira como pensamos e acreditamos que se dá o processo de conhecimento. Consequentemente, as práticas educativas adotadas pelas docentes ajudam a reforçar um modo de ser e estar no mundo.

Neste artigo nos propomos então a caminhar, a produzir um exercício de pensamento a partir de nossos estudos e das imagens feitas pelas crianças pequenas refletindo quais são as possibilidades, caminhos ou caminhos-outros, que se apresentam quando pensamos as culturas infantis em outros tempos, quando olhamos para a criança e enxergamos nela não um ser que ainda será, mas um ser que em todas as suas possibilidades e limitações que são inerentes a todo ser humano, já é por si só alguém. Para isso é preciso então *estarmos quando infantes* assim como Manoel de Barros,

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. Agente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. (BARROS, 2006, p.43)

## MOVIMENTO 2 - IMAGEM É NÃO COISA QUE SE DIGA

Palavra não é coisa  
Que se diga  
Quem toma a palavra  
Pela coisa  
Diz palavra  
Com palavra  
Mas não diz coisa  
Com coisa  
A palavra pode ser pesada  
A coisa leve  
É vice-versa não é coisa alguma  
A palavra coisa não é  
A coisa palavra  
Palavra e coisa jamais serão a mesma coisa.  
(Ricardo Silvestrin)

Em cantares de Leandro Maia, musicalizando o poema de Ricardo Silvestrin, encontramos que “palavra não é coisa que se diga”. Oras então o que dizer da imagem? Ou ainda, o que dizer ou des-dizer de imagens produzidas por crianças?

A interpretação perde força quando olhamos produções deveras autorais, que dizem respeito há um tempo experiência, a uma brincadeira sem fim, que entre um click e outro se compõe de rizadas, amizades, descobertas e *peraltagens* infantis.

Neste sentido, palavra, coisa e imagem jamais poderiam ser a mesma coisa. Jamais, porque quando nos propomos a *pensar com as crianças e pensar com as imagens e não a partir de*, saímos da zona de conforto de uma ciência, que visa interpretar, palavrear sobre aproximações da realidade, produzir verdades, para o campo do *não-saber*.

Masschelein (2008) ao propor uma educação do olhar já indicava o caminhar com uma única certeza: a falta de certeza.



Figura 1: CRIANÇAS, 2014, DSC 000077.

[...] certeza de um olhar que é mobilizado, olhar como observação do mundo e sua verdade. O que não é a verdade sobre o real, mas sim a verdade que vem do real – a verdade não está numa tese ou representação, mas na experiência. É para novamente dar o real [...], para “realizá-lo” [...], ou seja, para vê-lo e observá-lo. (MASSCHELEIN, 2008, p.45).

Neste arriscar percorrer um percurso pelas nuances da pesquisa, nos deparamos com a imposição de um *não-saber* que é experiência, puro desejo, doce saborear, proliferação de ideias e pensamentos acerca de imagens-sensações, imagens-tempo, imagens-cortes, imagens-borrões, imagens-foco, imagens e mais imagens que pouco tem a nos dizer.



Figura 2: CRIANÇAS, 2014, P1010462, P10300881).

Apresentar aqui seria o termo mais adequado para não tomar a palavra pela coisa, nem a coisa pela imagem, nem a imagem pela palavra; na tentativa de falar *coisa com coisa*, ou melhor, *imagem com imagem*, é preciso estar atento, pois a "atenção torna a experiência possível" (idem, 2008, p.43), abrir os olhos para sentir as vozes da infância, que nos apontam tantos e outros destinos.

Segundo as Crianças (2014, DSC00106, DSC00110),



Nesta trama de possibilidades, observamos que pelos *olhoslentes*, dos equipamentos espaços físicos se expandem e ganham novos contornos, os equipamentos atraem as crianças como um ímã, a produção torna-se uma coletividade, por um mundo descoberto, desvelado, ou visto de outro modo. Diante das produções, encontros de corpos acontecem, novas atrações, agrupamentos que duram segundos, se desfazem e refazem em outras junções. As imagens atraem corpos, os corpos atraem outros corpos, possibilidades de um brincar permeado por experimentações.

Nos escritos de Foucault (1968), sobre a obra "Isto não é um cachimbo" de Magritte, encontramos a seguinte afirmação, "eis que me surpreendo confundindo *ser* e *representar* como se fossem equivalentes, como se um desenho fosse o que ele representa" (p.248). Nesta perspectiva, encontramos uma série de suposições sobre as imagens das crianças, que *des-dizem* da infância.

Essa ideia nos ajuda a crer que mesmo quando acreditamos que tudo já foi dito, estabelecido, definido, pensado, pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, muito ainda permanece por ser dito, estabelecido, definido, pensado. Assim, a linguagem e suas linhas de abertura e montagem nos fazem sempre nos apresentar como se fôssemos crianças diante do mundo, e nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e também nem foi (LEITE, 2011, p.180).



Figura 3: CRIANÇAS, 2014, P1010630.

Por focos e des-focos, ensaiamos compor com imagens um caminhar que se afaste da “fala surda, que vai movendo, que vai dizendo, que não se sabe, que bem se sabe, que tudo é nuvem”, como poetiza Mario Quintana, na tentativa de buscar outra opção para o palavreio que captura o respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes, que as crianças apresentam em suas produções.

### MOVIMENTO 3 - AFECTOS I-RRESPONSÁVEIS

A arte de pensar sem riscos. (C. Lispector, 2004, p. 48).

Este texto-ensaio possibilita brincar com as imagens e suas dimensões no que tange as sensações. O que toca, o que afeta, sentimentos que propagam outros olhares, algo que não cabe, que foge, que encontra, que constrói. Olhar para o campo metodológico das pesquisas com as imagens produzidas pelas crianças pequenas nós remete as experiências provenientes do experienciado em que as sensações se configuram em devires-afectos, ou seja, as pesquisas com as crianças pequenas e as professoras/monitoras deixaram rastros, que não só inquietam os olhares, como permitem criar/inventar outras tantas possibilidades de produção de conhecimento. E assim,

[...] nos colocamos em uma perspectiva em que pesquisar é assumir riscos. Assumimos o risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Os caminhos que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Não um caminho único e seguro, muitas vezes presente nas experiências científicas, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar [...]” (LEITE; LEITE; CHRISTOFOLETTI, 2017, p.346)

Afectos I-rresponsáveis, ou como sinaliza Clarice “... pensar sem riscos”, parece-nos que o processo de descobertas se aventura em um lance que não se captura, nesse sentido o conceito de

experiência narrado por Benjamim (1995) nos faz refletir sobre o cotidiano infantil, as relações que vão sendo constituídas no coletivo de crianças pequenas. O processo de produção de conhecimento, as culturas infantis, marca este coletivo e a sua potência criativa e criadora, ou seja, um mapa de intensidades é demarcado nas imagens produzidas. Como sinaliza Deleuze e Guattari (2015, p. 140), a infância desterritorializa, ou seja, “desloca-se do tempo, com o tempo, para reativar o desejo e fazer suas conexões proliferarem; ele é intensivo, e, mesmo nas baixas intensidades, relança delas uma alta”.

Os espaços/tempos da educação infantil se configuraram em dois grandes coletivos potentes que apontam para diversos dispositivos sociais que constituem a tessitura das relações de produção. Nesse sentido o deslocar-se tem um movimento de criação, da invenção, da quebra de relações hierárquicas que excluem, que normatizam e domesticam os corpos infantis e, também, das professoras/monitoras. Tal configuração de poder aponta para a especificidade da pequena infância e como este processo é complexo, como afirma Guattari (1987, p. 66):

A esta função generalizada de equipamentos, que estratifica os papéis, hierarquiza a sociedade, codifica os destinos, oporemos uma função de agenciamento coletivos do *socius* que não procura mais fazer com que as pessoas entrem nos quadros preestabelecidos, para adaptá-los a finalidades universais e eternas, mas sim que aceita o caráter finito e delimitado historicamente dos empreendimentos humanos. É sob esta condição que as singularidades do desejo poderão ser respeitadas.

As experiências dos espaços da creche e da pré-escola podem/devem permitir esta proliferação dos desejos o que aponta para a desterritorialização da infância ou como afirma Sílvio Gallo (2013, p. 85), a produção de heterotopias em que as crianças pequenas reinventam/criam os lugares, os espaços, em suma, “entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares”.

A potência das imagens produzidas pelo coletivo infantil e como este coletivo se constitui e constrói conhecimento é ainda menosprezado pela sociedade, hierarquizando tal produção e reforçando uma postura adultocêntrica, cujas políticas neoliberais

no campo da educação vêm injetando forças e ordens que propagam uma fusão escolarizante – antecipando um único modelo escolar, no qual determina os caminhos a serem seguidos tanto pelos professores como pelas professoras.

Ao olhar de “ponta-cabeça” e “escrever ao contrário”, exercemos e treinamos nossa capacidade de identificar e habitar as brechas dos discursos dominantes, aprendendo com as crianças. Assim, olhamos de ponta-cabeça e escrevemos ao contrário quando procuramos ouvir e registrar as vozes de meninas e meninos, mesmo as/os pequenas/os, e compreendê-los como sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos valores e regras (FARIA e FINCO, 2011, p. 6).

A construção da docência na educação infantil que traz a produção das culturas infantis como centro na estrutura de saberes entre as crianças tende a ser um contraponto ou um desvio dessa ordem homogeneizadora. Essa ordem citada estimula uma formação docente que esteja pautada nas diferenças, não se limitando a uma única linguagem, colocando em debate uma forma não escolar na educação infantil. Neste sentido, as imagens produzidas pelas crianças pequenas em seus devaneios são de uma intensidade que aponta para outros olhares o que não pode ser capturado/transformado em prisão, uma liberdade que propaga a rumos desconhecidos. Como sinaliza o poeta Manoel de Barros (2010, p. 25), “Livre, livre é quem não tem rumo”.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BARROS, Manoel de. *Menino do Mato*. São Paulo: Leya, 2010.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: editora brasiliense s.a, 1995.
- CRIANÇAS. Arquivo de imagens do Laboratório da imagem, experiência e cri[em]ção (I-Mago), produzidas pelas crianças que participaram da pesquisa

## Entre percursos, infâncias - Mariana de Barros Barbosa et al.

“Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação”. Rio Claro, 2014.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka*: Por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. Apresentação. In: *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 1-15.

GALLO, Sílvio. Educação menor: Produção de heterotopias no espaço escolar. GRUPO TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Prismas, 2013, p. 75-88.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular*: pulsações políticas do desejo. 3ª ed. Editora Brasiliense, 1987.

LEITE, César Donizetti Pereira. *Labirinto*: Infância, Linguagem e Escola. Taubaté- SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LEITE, César Dozinetti Pereira. *Experitempos de Experinfâncias*: Re-cortes de Montimagens de formação. 2010. 206 f. Livre Docência (Psicologia do Desenvolvimento)- Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira; CHRISTOFOLETTI, Rafael. *Infâncias, olhares e montagens*: experiências e pesquisas com crianças e educação. Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n. 2, p. 338-359, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647544/15702>>. Acesso em: 24 maio. 2017.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: ROCCO, 2004.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v.33, n.1, p.35-47, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

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

**Submetido em Novembro 2018**

**Aceito em Dezembro 2018**

**Publicado em Fevereiro 2019**