



dossier variações em tom menor em redor da infância, psicologia e educação

aprender a pensar com as crianças:

formação docente entre capturas e rupturas de infância

autora

fabiana fernandes ribeiro martins

universidade do estado do rio de janeiro
rio de janeiro, rio de janeiro e brasil
e-mail: fabiana.martins@uerj.br

<https://orcid.org/0000-0003-1749-0547>

editores

rosimeri de oliveira dias

<https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

césar donizetti leite

<http://orcid.org/0000-0001-8889-750X>

luciano bedin costa

<https://orcid.org/0000-0002-6350-264>

fernanda omelczuk walter

<http://orcid.org/0000-0002-8617-8971>

rodrigo lages e silva

<https://orcid.org/0000-0002-6948-2824>

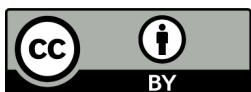
tiago almeida

<https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

doi: 10.12957/childphilo.2026.95458

resumo

Este artigo visa trabalhar sobre a formação de professores para educação de crianças em nível superior e tem como campo de análise experiências pedagógicas ocorridas em uma disciplina eletiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ), ministrada pela presente autora. O texto está dividido em duas grandes seções. Na primeira seção, é apresentada uma crítica à formação teleológica, assentada sobre a premissa de que formar é oferecer um conjunto de saberes, táticas e habilidades àqueles que se destinam a atuar no magistério. Problematiza-se, então, como os procedimentos e as técnicas forjam identidades docentes específicas, criando uma estreita relação entre saber, verdade e poder, no intuito de propor uma perspectiva formativa assentada numa lógica processual e criativa. Em seguida, apresenta-se a crítica ao adultocentrismo, refletindo sobre os modos como o conceito de infância, marcadamente moderno e colonizado, tem forjado as subjetividades infantis através de processos que visam a normalização das crianças. Finalizando a primeira seção, o artigo propõe que a infância seja pensada como potência de ruptura do senso comum e do bom senso, tendo como referência o conceito de “devir-criança” (Deleuze; Guattari, 1997). “Tornar-se docente entre capturas e rupturas de infância”, segunda



seção do texto, é destinada às narrativas e reflexões das experiências pedagógicas da autora na disciplina eletiva ministrada por ela. Frases de crianças e de estudantes se entrecruzam com os pensamentos da autora, cuja escrita se apresenta como um exercício sobre si e sobre sua própria prática docente. Perfazendo todo o texto, está a metodologia cartográfica e a defesa à escrita como experiência e testemunho de um processo formativo (de si).

palavras-chave: formação docente; educação de crianças; adultocentrismo; infância; criação.

**learning to think with children:
teacher training between childhood
captures and ruptures.**

abstract

This article aims to work on teacher training for children education at a higher education level and analyses pedagogical experiences in an elective course at the Faculty of Education of Rio de Janeiro State University (EDU/UERJ), taught by the author. The text is divided into two main sections. The first section presents the critique of teleological training in order to problematise how procedures and techniques forge specific teaching identities, creating a close relationship between knowledge, truth and power, with the aim of proposing a formative perspective based on a procedural and creative logic. Next, a critique of adult centrism is presented, reflecting on the ways in which the concept of childhood, strongly modern and colonised, has forged children's subjectivities through normative process. It is proposed that childhood can be thought of as a force for breaking with common sense and good sense, with reference to the concept of "becoming-child" (Deleuze; Guattari, 1997). 'Becoming a teacher between captures and ruptures of childhood,' the second section of the text, is devoted to narratives and reflections on the author's pedagogical experiences in the elective course she teaches. The entire text is based on cartographic methodology and in defence of writing as an experience and

testimony of a formative process (of oneself).

keywords: teacher training; children education; adultcentrism; childhood; creation.

**aprender a pensar con los niños:
formación docente entre capturas y
rupturas de la infancia.**

resumen

Este artículo tiene como objetivo trabajar en la formación docente para la educación infantil en el nivel superior y tiene como campo el análisis de las experiencias pedagógicas en una disciplina optativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (EDU/UERJ), impartido por la autora. El texto se divide en dos secciones principales. La primera sección presenta una crítica de la formación teleológica para problematizar cómo los procedimientos y las técnicas forjan identidades docentes específicas, creando una estrecha relación entre conocimiento, verdad y poder, con el objetivo de proponer una perspectiva formativa basada en una lógica procedimental y creativa. A continuación, se presenta una crítica del adultocentrismo, reflexionando sobre las formas en que el concepto de infancia, fuertemente moderno y colonizado, ha forjado las subjetividades de los niños a través de un proceso normativo. Se propone que la infancia puede considerarse una fuerza para romper con el sentido común y el buen sentido, con referencia al concepto de "devenir-niño" (Deleuze; Guattari, 1997). "Convertirse en maestra entre capturas y rupturas de la infancia", la segunda sección del texto, está dedicada a narrativas y reflexiones sobre las experiencias pedagógicas de la autora en la asignatura optativa que imparte. Todo el texto se basa en la metodología cartográfica y en la defensa de la escritura como experiencia y testimonio de un proceso formativo (de uno mismo).

palabras clave: formación docente;
educación infantil; adultocentrismo;
infancia; creación.

aprender a pensar com as crianças:

formação docente entre capturas e rupturas de infância

primeiras perguntas

O presente artigo visa trabalhar sobre a formação de professores para educação de crianças em nível superior. Partindo da crítica à colonização da infância, fortemente presente no adultocentrismo, o texto reflete sobre a normalização da infância, questiona o papel do professor nos processos de subjetivação das crianças e problematiza as técnicas e os procedimentos identitários da formação docente. Defende-se a formação como um exercício sobre si, a docência como experiência e a infância como criação.

Escrito em uma perspectiva cartográfica, que defende que o papel do/a escritor/a, cartógrafo/a ou professor/a é não encontrar um produto ou aferir uma hipótese, mas permitir a instauração de um território singular no qual possam ser produzidos sentidos aos acontecimentos e encontros vividos, o texto procura narrar o processo formativo ocorrido em uma disciplina eletiva “Aprender a pensar com as crianças”, do Departamento de Estudos da Infância, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEDI/EDU/UERJ). Para tanto, a escrita pendula entre, por um lado, apresentar experiências pedagógicas desenvolvidas na disciplina e, por outro lado, refletir com tais práticas.

Pode um adulto (re)aprender a pensar? Pode um adulto (re)aprender a pensar com as crianças? Pode um adulto (re)aprender a pensar com as crianças em uma faculdade de educação? O que pode um adulto que (re)aprende a pensar com crianças em uma faculdade de educação?

modos de relação com as perguntas

Começo o presente texto em primeira pessoa, mas não há garantias de que continue. Por vezes, falo de mim, da minha perspectiva, do meu olhar, das minhas interpretações; por vezes, falo de nós, mas um “nós” indefinido *a priori*, que ganha contorno à medida em que é afirmado.

Por exemplo, ao longo do texto faço perguntas como “quem somos nós, adultos?” ou “afinal, o que fazemos nós, se não imprimir uma identidade nas crianças, sob os escopos de uma infância ideal?” – claramente, entendo o nós como

“nós, os adultos”. No entanto, também poderia ser, no segundo caso, “nós, os/as professores/as”.

Há momentos em que escrevo sobre como “nós fomos construindo a disciplina”, e ali o “nós” deixa de ser referente a uma figura de autoridade (o adulto, o/a professor/a), e passa a designar um conjunto definido a partir de um enquadre institucional: “nós, os que estivemos durante seis meses desenvolvendo a disciplina ‘Aprender a pensar com as crianças’”. Ou seja, nós, estudantes e professora, cuja identificação se dá por meio de uma grupalidade conferida a um conjunto de pessoas que frequentam uma disciplina específica, realizada semanalmente, em um determinado semestre.

Quando escrevo na primeira pessoa do singular, há ocasiões específicas – mas não necessariamente explícitas. Uma, por exemplo, diz respeito ao conteúdo que está sendo trazido: é quando reflito sobre o papel docente na formação de professores e trago meu ponto de vista, a partir da minha vivência como professora da Faculdade de Educação (EDU/UERJ). Nesse caso, o contexto importa, o papel que desempenho importa, minha perspectiva ético-político-estética importa. Outra razão é quando trago reflexões sobre uma experiência e desejo pensar como fui criando sentidos a partir do vivido. Isto é, faço uso da primeira pessoa do singular quando procuro criar uma narrativa capaz de dar testemunhos da “força do fora”, que se apresenta como um signo que, não encontrando significações *a priori*, me incita a inventar sentidos.

Nos dois casos mencionados, a questão não gira em torno de um assunto ou uma categoria, mas de “temas inconscientes, os arquétipos involuntários, dos quais as palavras, como as cores e os sons, tiram o seu sentido e a sua vida” (Deleuze, 2010, p. 45). Nesses momentos, coloco a mim mesma como aprendiz, não no sentido de adquirir conhecimentos e saberes ou desenvolver habilidades e competências a serem incorporadas na minha prática como docente na Universidade, mas a partir da premissa de que aprender é, de partida, uma experiência. Defendo que aprender é uma experiência que se faz no tempo, intimamente ligada à criação de um novo modo de pensar, agir e ser. A aprendizagem faz os mundos vacilarem, ao mesmo tempo em que os abre para uma possibilidade infinita de se reinventarem (Deleuze, 2010).

Há um ziguezague entre eu e nós, nós e eles, no artigo, sob os escopos de uma “política da narratividade” (Passos; Barros, 2009), cuja máxima reside na compreensão de que narrar é ensaiar um modo de expressar processos. O que se tenta aqui é compor uma escrita que vai dando testemunho de processos emergidos entre leitura, escrita e docência. Não se trata, portanto, de uma escrita sobre, mas como e com a experiência, numa “multiplicidade de peças e pedaços ao mesmo tempo teóricos e práticos” (Deleuze, 2006a, p. 266).

Procuo assumir a estética em sua dimensão política: dar a ver é escolher o que mostrar, pressupondo - não sem certa arrogância, é preciso admitir - que o outro irá perceber aquilo que desejo que perceba, como eu desejo que perceba e no momento que eu desejo que perceba. Por outro lado, assumo que, ao refletir sobre minhas práticas pedagógicas, entre o planejado e o ocorrido, entre o ensaiado e o experimentado, está em jogo a dimensão singular de um pensamento que busca expressão através de palavras. Tal singularidade não se restringe à pessoalidade: não se trata de algo exclusivo à minha pessoa enquanto docente, mas de algo que pode ser compartilhado, a despeito de ter sido vivenciado por mim.

Trata-se, resumidamente, de partir de uma vivência pessoal para refletir sobre o que há de singular nessa vivência. Por isso, busco construir uma narrativa capaz de criar algumas “pontes de linguagens” (Rolnik, 2011) para fazer travessias para além do contexto. É nesse sentido que a presente escrita não procura, no passado, algo capaz de explicar ou revelar uma verdade sobre a formação para educação de crianças, mas captar certos acontecimentos e afetos e, a partir deles, criar sentidos.

No presente texto, apresentamos uma espessura processual de vivências e fabulações que fazem com que a aula deixe de ser pensada como um meio composto por formas. A proposta, tanto da disciplina ministrada quanto da escrita, é pensar a aula como um “território espesso” constituído por forças, que “contrasta com o meio informacional”, representativo e moral (Barros; Kastrup, 2009, p. 58).

Nesse sentido, é importante destacar que o deslocamento do plano das formas para o plano das forças não ocorre sem hesitações, resistências, medos, ansiedades etc. A tarefa do/a professor/a, assim, se assemelha muito à do/a cartógrafo/a, na medida em que acompanha e sustenta

o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (...) [sua tarefa é] dar língua para afetos que pedem passagem (Rolnik, 2011, p. 23).

À luz de uma perspectiva cartográfica, então, procura-se articular concepções sobre docência, formação e infância a partir das experiências ocorridas em sala de aula, compreendendo que conhecer, mais do que representar ou informar, é “implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção” (Alvarez; Passos, 2009, p. 131).

Por força do próprio exercício de dar aula ao longo dos dias, meses e anos, o/a docente possui um estado atencional mais exercitado e um grau de suportabilidade do problemático mais aprofundado. No entanto, é a turma que o/a incita a exercitar sua atenção e sustentar o problemático. É nesse sentido que pensar a docência como prática ou exercício, apostando no aspecto temporal e processual, se torna mais interessante do que pensá-la como função.

A postura da/o cartógrafa/o – e, correspondentemente, do/a docente – não é a de se deixar submeter pelas regras passivamente. Ao contrário, a/o cartógrafa/o ou a/o docente é aquele/a que suspende o tempo ordinário, “por curiosidade e estranhamento, [e se] lança a perder tempo com o cultivo da experiência” (Alvarez; Passos, 2009, p. 138).

No que se segue, o texto abordará, primeiramente, a tensão entre uma formação pensada sob os escopos tecnocientíficos e a formação pensada como um exercício de criação (de si). Em seguida, apresenta-se a crítica ao adultocentrismo, problematizando os modos como a “colonização da infância” (Liebel, 2018) tem forjado as subjetividades infantis. Nesse ínterim, propõe-se repensar a infância fora dos marcados etários, a partir da contribuição da filosofia da diferença. Por fim, entre descrições, reflexões e sensações, são narradas algumas experiências pedagógicas ocorridas na disciplina eletiva cujo nome é origem do título do presente artigo, “Aprender a pensar com crianças”.

Se esquivando de uma certa tentação de fazer do presente artigo uma documentação, demonstração ou comprovação de algo, o texto visa criar um modo possível, dentre tantos outros, de pensar a relação entre docência, formação e infância. Nesse sentido, não se objetiva responder às perguntas trazidas na abertura, mas ensaiar uma maneira de escrever com e através delas.

formar-se docente

Penso a sala de aula como um campo de pesquisa e a/o professora/o como cartógrafa/o, e talvez por isso, na seção anterior, os dois conceitos tenham se encontrado numa escrita que parece não primar muito pela distinção conceitual entre ambos. Percebo, no entanto, que tal modo de apresentar a escrita é testemunho de um processo singular que vem ocorrendo ao longo dos anos, através dos quais procuro afirmar uma prática docente que se aproxime cada vez mais de uma criação - se distanciando, paulatinamente, de uma perspectiva técnico-científica.

Nesse sentido, o caminho dessa escrita dá testemunhos, por um lado, do modo pelo qual eu exercito a docência e, por outro lado, do modo como eu exercito a reflexão sobre esse exercício, em um duplo movimento. Tornar-me professora é um processo que vem par a passo com o processo de tornar-me quem eu sou, a partir do momento em que me desloco da primazia da forma para a primazia da força, me distanciando da ode à razão e ao bom senso (Deleuze, 2009c).

Compreender a sala de aula como um território existencial onde atuam múltiplas forças e afetos não é defender o espontaneísmo, mas sustentar um certo grau de indiscernibilidade e abertura ao imprevisível. Isto é aceitar o desvio, o equívoco, o erro como partes integrantes do processo educativo, uma vez que as/os estudantes são colocados como participantes ativos - encarnação de um outro que traz efeitos de um “sentimento de existência marginal” para além do esperado, previsto, conhecido (Deleuze, 2009b, p. 163).

A “coragem de correr [esse] risco”, no entanto, não vem desacompanhada do “medo legítimo de ser incoerente” (Freire; Guimarães, 2021). A questão que se coloca, quando se afirma esse lugar da docência na formação de professores, é como suportar esse medo, por um lado e, por outro lado, como provocar vivências em que as/os estudantes sintam e suportem, em um certo grau, esse medo; ou como sustentar uma prática aberta ao acontecimento, que sirva tanto como exemplo quanto como dispositivo; ou como construir para si um corpo capaz de aguentar os afetos que atravessam, ao mesmo em que se é preciso dar amparo aos outros corpos atravessados na relação educativa.

Com efeito, esse modo de pensar a formação, como bem afirma Dias (2012, p. 30),

coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação.

Esse modo de pensar, sentir e praticar a formação docente, contudo, não é hegemônico. Ao contrário, seria possível mesmo afirmar que o risco costuma ser frequentemente evitado na Universidade. Por consequência, os formandos ou recém-formados tendem a hesitar a arriscar, ensaiar, experimentar distintos modos de lidar com as crianças em suas práticas cotidianas nas escolas. Ocorre, assim, um ciclo vicioso.

Assentada numa teleologia educativa, a formação docente estaria circunscrita numa determinada temporalidade, entendendo que, em um dado regime de seriação, os/as estudantes teriam acesso a conteúdos, métodos e programas, que os/as instrumentalizariam para o efetivo exercício na Educação Básica. Findado o percurso formativo-curricular, o/a estudante estaria capacitado a exercer o magistério, pois haveria sido inserido numa linguagem própria, dentro de um determinado regime de signos (Deleuze; Guattari, 2011). No limite, a formação docente, assim concebida, seria um modo de subjetivação, com gestos, símbolos e enunciados específicos, que criaria uma identidade profissional.

Se é lícito que os estudantes e professores procurem respostas a partir de textos, estudos e vivências anteriores, também haveria de ser dado a eles/elas a possibilidade de colocar em questão certos lugares de saber, para operar desvios, dessacralizar verdades e questionar a relação que se cria entre conhecimento e poder. No entanto, assiste-se, ao longo da formação acadêmica, a um conjunto de normas e práticas através das quais cria-se uma ilusão de clausura, segundo a qual bastaria um bom preparo prévio do professor para uma aula bem-sucedida, como se a sala de aula fosse um ambiente hermeticamente fechado, no qual o mundo ficaria apartado e todas as contingências, típicas da vida, fossem suspensas. No limite, a diferença, ao longo do percurso formativo, parece ir sendo aplainada paulatinamente.

Trata-se de perceber como, paradoxalmente, a formação corrobora para a criação de uma identidade enclausurada, fechada à diferença, ao desvio, à criação. Sem risco, mas também sem entusiasmo (hooks, 2017). É na relação com o outro, impossível de ser planejada, porque singular e inesperada, que a identidade docente é problematizada e o saber-fazer, cuja máxima residiria no pressuposto de que ensinar é um ato de transmissão de conhecimento deflagrado pela condução metódica da razão, é colocado em xeque.

Não raro, o exercício docente se apresenta como um acontecimento “histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (hooks, 2017, p. 67). Não sem dificuldades, tais momentos abrem para cada um/a a oportunidade de problematizar seus próprios processos de subjetivação e criar desvios, abdicando de práticas disciplinadoras, coercitivas e autoritárias¹. É nesse sentido que hooks afirma que

os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação (...) são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2017, p. 36)

Tais professores, que aceitam o risco - e, por conseguinte, o desvio, o erro e a errância - assumem a autoatualização como condição inerente ao processo pedagógico e tendem a exercer uma prática docente que envolva os e as estudantes, “proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentam sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p. 36).

¹ Em uma das aulas, surgiu o tema do autoritarismo. Meio ao debate, algumas alunas, efetivamente interessadas na disciplina e engajadas no aprofundamento do estudo a respeito das críticas ao adultocentrismo - conceito que será trabalhado em “capturas e rupturas de infância” - questionavam como seria exequível uma sala de aula de crianças na qual a/o professor abdicasse de seu autoritarismo - se elas não se machucariam, se não poderia gerar um caos, se a coordenação não reclamaria, se... É interessante notar duas coisas nessas falas: uma é que, por mais bem intencionadas, elas escamoteiam o medo da perda do controle que, no limite, pode ser entendido como um ato moralizante; a outra é que, via de regra, as propostas de deslocamento vêm acompanhadas de “se”, porque temos por hábito prever, planejar, controlar as variáveis. Esse foi um momento importante para trazer a necessária distinção etimológica das palavras autoridade e autoritarismo, distinção essa que é não somente semântica, mas sobretudo política. A palavra autoridade, que vem do latim *auctoritas*, origem da palavra *auctor* (autor), designa “ter poder para” ou “ser reconhecido por” - em outras palavras, alguém que possui capacidade para exercer determinada função (cf. <https://etimologias.dechile.net/?autoridad>). Com a mesma raiz de autoridade (*auctor*), a palavra autoritarismo possui, ainda, pelo complemento *-ario* (que significa pertencente a) e o sufixo *ismo* (que significa doutrina, sistema), e é definida como “sistema fundado no poder ou o abuso desse poder” (cf. <https://etimologias.dechile.net/?autoritarismo>). Isto é, pode-se pensar que o enfrentamento ao adultocentrismo não exclui, necessariamente, autoridade do professor, mas questiona o uso autoritário dessa autoridade.

Quando a formação é destinada à atuação na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, existe um desafio a mais. Não basta colocar em questão a docência e a formação, é preciso, ainda, problematizar os modos como a sociedade se relaciona com as crianças e lida com as práticas infantis. Por isso, a próxima seção é destinada, por um lado, à crítica à colonização da infância e, por outro lado, à defesa da infância como criação.

capturas e rupturas de infância

As crianças estão sendo todo capturadas, a todo momento, por dispositivos, discursos e práticas. Se a “história da infância sempre é também a história dos conceitos e das visões de infância” (Liebel, 2018, p. 153), as produções sobre a infância não são somente modos de dar visibilidade às formas de ser e viver das crianças, mas dispositivos que produzem processos de subjetivação infantis.

Para Liebel (2018), o pensamento moderno europeu, ao definir a infância como um estado preliminar, de minoridade e subalternidade, tendo o adulto como ideal padrão, conseguiu, a um só tempo, influenciar os modos de controle e educação das crianças e, ainda, justificar os processos coloniais opressivos. Isto é, a emergência do conceito de infância demonstra ter sido politicamente vantajoso aos movimentos coloniais (cf. Liebel, 2018), uma vez que se assistiu, nesse ínterim, ao surgimento de práticas e discursos cujas intenções, em infantilizando o outro, eram dominar, explorar, expropriar. Esse outro era ou a criança ou o povo não-europeu, ambos pensados em oposição ao homem branco, médio e europeu – ou seja, não-civilizados e atrasados.

De fato, o aparecimento da biopolítica trouxe novos enquadres à infância. Se, anteriormente, havia um poder soberano que operava através de uma tecnologia disciplinar – ou seja, agia sobre os corpos individualmente, no intuito de torná-los úteis e disciplinados -, as mudanças econômicas e políticas, que começaram a aparecer a partir da segunda metade do século XVIII, e trouxeram desafios como o aumento demográfico e desenvolvimento da industrialização, fizeram nascer um novo direito político, agora concernente à vida, cuja máxima residiria no poder de “fazer viver” (Foucault, 2005).

Observou-se, então, conforme aponta Foucault (2005, p. 286), a uma “tomada de poder do homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do

biológico”. Trata-se, nesse momento, de pensar o humano não individualmente, mas coletivamente, deslocando a questão do corpo para a população, do organismo para os processos biológicos, das instituições para o Estado. A saúde pública, juntamente à gestão da velhice e à relação entre a espécie humana e a espécie humana e o meio, tornam-se as três grandes questões concernentes à biopolítica.

Assiste-se, assim, ao surgimento de um discurso novo que pensava a normalização/naturalização da vida. Deslocou-se da máxima “fazer morrer e deixar viver”, na qual vida e morte são questões não somente biológicas e naturais, mas sobretudo políticas, para a máxima “fazer viver e deixar morrer”, que visa a intervir na vida a partir de estratégias específicas, como as previsões, as estatísticas, as medições.

Sobrepondo a tecnologia da vida, que agrupa efeitos, pensa em termos de população e procura controlar as possíveis variáveis do vivo sob os escopos de uma “equação global”, à tecnologia disciplinar, o biopoder opera sobre a massa, equacionando questões como nascimento, morte, produção, doença etc, no intuito de otimizar um “estado de vida” capaz de “maximizar forças e extraí-las” (Foucault, 2005, p. 294).

Nesse íterim, assistiu-se a um deslocamento no processo de infantilização das crianças: elas deixariam de ser pensadas a partir de um discurso da moralidade e da disciplinarização e passariam a ser concebidas pelo discurso médico. Ocorre, assim, uma biologização da infância, cuja máxima reside na despolitização e naturalização da categoria de infância (cf. Roland; Iacobino, 2024).

Importa destacar que a biopolítica não é a substituição do poder disciplinar, mas a instauração de um outro nível de poder. No que tange à infância, isso aparece de modo bastante claro: assistimos a mecanismos regulamentadores da vida da criança ao mesmo tempo em que percebemos a presença incontestável das instituições de controle da criança no cotidiano.

A partir de então, todas as normas e estatutos para a infância, surgidos no século XX, apresentam processos de normalização entre adultos e crianças. A infantilização das crianças, cientificamente justificada, passa, pois, a ser moralmente aceita na nossa sociedade. Ser puro e imaturo, a criança seria dependente dos cuidados dos adultos, os quais teriam conhecimentos e

ferramentas necessárias para o pleno desenvolvimento dela. Verifica-se, assim, a legitimação do “racismo de Estado”, que trata não de questões étnicas-raciais, mas de questões concernentes à regulamentação da vida, sob a égide da normalidade e seu oposto, a anormalidade (Roland; Iacobino, 2024).

Assim, se a infância é um conceito socialmente construído, e encontra sua origem numa sociedade ocidental, moderna e europeia, marcada pelos discursos médicos e jurídicos, ela se torna um dispositivo de poder de produção de subjetividade. Isto é, o dispositivo denominado de infância atua sobre as crianças, que “são produzidas no interior de um conjunto heterogêneo de práticas, discursivas e não discursivas” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 465).

Independentemente da classe, da raça, da cultura, o dispositivo que produz as crianças é calcado sobre a premissa da universalidade, neutralidade e imparcialidade da ciência moderna. A ideia da criança como pura, inocente e frágil, herdeira de Ariès,

faz com que se produza todo um ordenamento novo de educação e governo das crianças, colocando sobre elas imperativos, ou dispositivos, entre eles o higiênico-pedagógico, o jurídico, o médico, e que se juntarão aos dispositivos literários, do brincar e de tantos outros que buscam normatizar, normalizar e moralizar a criança (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 467).

Em uma sociedade adultocêntrica, a infantilização das crianças é entendida como proteção e cuidado, jamais como uma questão de poder; em uma sociedade marcada pelo racionalismo, sob os auspícios da jurisprudência, a infância é inerente à criança, e a criança é uma semente, uma potencialidade, uma promessa de futuro. O debate acerca de ter ou não ter infância é um exemplo cabal, pois se apoia na premissa moderna, ocidental e europeia, de que ser criança é usufruir de uma infância. Sob essa premissa, a criança usufruiria de infância se, e somente se, tivesse garantidos certos direitos, como o direito à proteção e à educação, por exemplo. . Nesse ínterim, corre-se o risco de pensar que criança pobre não tem infância ou não usufrui dela.

O que dizer das crianças trabalhadoras que, como Lumbiá (Evaristo, 2016), ficam na rua durante o dia, vagando, na procura de oportunidades para vender suas mercadorias e voltar à casa com dinheiro para o sustento da família? Crianças que começam a criar táticas muito específicas, inusitadas, de driblar as adversidades, e que na rua são vistas como mendigas, trombadinhas, pivetes...

Lumbiá, uma dessas crianças, por exemplo, usava o choro para comover potenciais compradores:

contava ora sobre a surra que havia levado da mãe, ora pela mercadoria que estava ficando encalhada (e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda), ou ainda, pelo dinheiro, fruto de seu trabalho, que tinha sido tomado por um menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino (Evaristo, 2016, p. 83).

Quando inventava histórias tristes, para comover possíveis compradores de suas mercadorias; quando se encantava pelas vitrines no Natal, desejoso de entrar nas lojas e brincar com os presépios, por exemplo, Lumbiá demonstrava não ter infância ou ter uma infância marcada pela desigualdade e injustiça? Lumbiá é menos criança porque teve sua suposta inocência atravessada pela pobreza? Ainda no caso de Lumbiá, como de tantas crianças, de acordo com Abramowicz e Rodrigues (2014), o dispositivo infância opera e produz subjetivações – ainda que pela falta, negatividade e/ou exclusão.

O processo de normalização entre adultos e crianças, longe de ser neutro e natural, é sustentado sobre um “racismo de Estado”, não racial, mas etário: a idade se torna uma categoria do discurso hegemônico, produzido pelos adultos (Roland; Iacobino, 2024). Se há uma infância que forja a subjetividade da criança, vemos, tantas vezes, a imagem da criança “empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 465)

Pensar uma formação de professores para além do adultocentrismo traz o desafio de repensar o conceito de infância para que seja possível inventar novos modos de se relacionar com a ela. No entanto, não é fácil operar o deslocamento da infância como falta, incompletude e minoridade para a infância como algo novo, que cria e convida à invenção.

Se, por um lado, as crianças se beneficiam, em algum sentido, de espaços e tempos destinados exclusivamente a elas – por exemplo, a escola -, por outro lado essa separação traz a marca do paternalismo e da dependência. Trata-se, com efeito, de uma questão paradoxal, cuja linha de divisão às vezes parece se esvaecer. A pergunta é: com o que nos comprometemos?

Na disciplina “Aprender a pensar com as crianças”, foi possível perceber como recolocar o papel da infância é, de algum modo, colocar a nós mesmos em questão. Se a infância que forma a identidade da criança é criada pelo adulto, protótipo de desenvolvimento, progresso e humanização, a infância como criação parece colocar o adulto em questão.

O apego aos lugares estabelecidos e aos conceitos socialmente legitimados instalam “uma espécie de regime totalitário da subjetividade” (Kastrup, 2007, p. 187). O desafio para que um novo território não-adultocêntrico seja instalado é o de se permitir ser atravessado pelos afetos e ficar com o problema (Haraway, 2013) – ou seja, se permitir sair de si, expor-se ao mundo, para fora das próprias verdades, certezas e representações.

Trata-se de pensar a infância não como uma etapa, fase ou minoridade, mas como um acontecimento emergido no seio de algo que, no presente, se atualizaria e faria criar. Isto é, existiria um “devir-criança” (Deleuze; Guattari, 1997) capaz de se encantar com o vivido, se surpreender com o novo e “considerar o mundo como alguma coisa a ser decifrada” (Deleuze, 2010, p. 25).

Neste sentido, a infância deixa de ser pensada como etapa do desenvolvimento, condição de minoridade, fragilidade e incompletude, para ser concebida “enquanto virtualidade e enquanto condição de divergência e diferenciação” (Kastrup, 2000, p. 376). Em outras palavras, propõe-se que seja pensada a possibilidade de uma relação intensiva e inventiva com o mundo, através de “devir-criança” (Deleuze; Guattari, 1997), que não é nem inerente à criança, nem impossível ao adulto, ainda que as crianças pareçam experienciar muito mais devires do que os adultos.

A infância, nesse sentido, pode ser vista como um tipo de acontecimento que irrompe com o eu, deslocando o sujeito para fora da subjetividade conhecida e operada pela linguagem, realizando uma de suspensão ou falha no dispositivo de subjetivação adulta. Junta-se à ideia de risco pedagógico, o “risco ontológico” (Haraway, 2023) presente no pressuposto de que a infância pode nos questionar e, portanto, nos deslocar.

Com efeito, se sustentarmos o campo problemático, que perturba, desloca, enturva nossa visão já tão acostumada a ver as coisas do modo como se mostram, nos colocamos frente a algo que é desconhecido e indeterminado. Há um

paradoxo aí que, longe de paralisar o pensamento, o instiga e faz criar. “Ficar com o problema” é um modo de afirmar o presente em todas suas dimensões e, a partir daí, criar algo. É no presente, afirma Haraway (2023, p. 13), que nos encontramos como “bichos mortais entrelaçados em uma miríade de configurações inacabadas de lugares, tempos, matérias, significados”.

Nesse sentido, o convite é o de suspender a sucessão do tempo, desconectando o presente de qualquer projeção em relação ao futuro, seja ele entendido como redentor ou como catastrófico. Pensamos na ideia de deslocarmos o adulto do ponto final da linha de chegada e, por consequência, a criança do ponto de partida desse percurso pretensamente conhecido, organizado e sistematizado pelos adultos que estudam e trabalham com crianças.

Afinal, o que somos nós, então, se não o ápice do progresso ao qual a infância deve se dirigir? Qual nosso papel, se não for o de educar e desenvolver esses seres recém-chegados ao mundo, frágeis e desprotegidos? Quem somos nós, se já não somos senhores e senhoras de nossos saberes e valores?

tornar-se docente entre capturas e rupturas de infância

As perguntas que finalizaram a seção anterior estiveram presentes na disciplina ao longo de todo semestre, e o objeto dessa nova seção é narrar algumas experiências pedagógicas realizadas com a turma, composta por estudantes de distintos períodos do curso noturno. Ao longo de um semestre, procurou-se sensibilizar os estudantes para pensarem e experienciarem uma infância fora dos enquadres da normalização da infância, no intuito de fazê-los/las experienciar ver o mundo com um olhar infantil – isto é, como se fosse a primeira vez.

Nessa seção, três práticas pedagógicas ocorridas na disciplina são narradas e pensadas, pendulando entre planejamento docente, experiência e reflexão sobre a experiência. Foca-se, especificamente, na terceira, que trata da análise do discurso de crianças entrevistadas pelos/pelas estudantes da turma, um módulo específico do curso cuja máxima residia em fazer das próprias crianças as referências do estudo.

perguntar (-se)

O começo da disciplina ocorreu com um convite à infância; não um convite ao retorno à própria infância, com suas marcas, alegrias e dores, que serviriam como indícios do presente. Meu intuito era procurar retirar as personalidades para que fosse possível pensar não na infância particular, mas em uma infância experienciada possível de ser narrada – e, por isso, inventada. Em outras termos, estava interessada não pela lembrança, mas pela força da infância que nos faz criar, e só podemos criar sobre algo que não sabemos e que, ao mesmo tempo, nos atrai, instiga, convoca. Assim sendo, pedi à turma que fizesse perguntas sobre infância.

Começar uma disciplina dessa forma é procurar meios de, logo de início, evitar o saudosismo e o personalismo, duas características comumente presentes nos discursos adultocêntricos. A ideia da criação de perguntas era que elas funcionassem como um dispositivo de aproximação à proposta da disciplina. Isso não significava pressupor que todas as perguntas procurassem, efetivamente, respostas ou que fossem fruto de um não-saber ou de uma inquietação. Existem diversos tipos de perguntas e, com efeito, seria possível fazer um módulo do curso somente analisando, categorizando e refletindo sobre os tipos de perguntas. No entanto, começar uma disciplina incitando os/as estudantes a perguntarem é uma forma, dentre tantas outras que podem existir, de tentar deslocá-los.

“Mas e se eu não souber responder?”, questionavam, “e se for uma pergunta boba?”, indagavam. A surpresa se misturava com a hesitação, ao mesmo tempo em que, aos poucos, ia abrindo espaço para conversas, trocas, silêncios e risos. Parecia que estavam experimentando um estado de infância: trocavam ideias, riam de histórias que compartilhavam, escreviam e reescreviam perguntas. Alguns/algumas tiveram dificuldades de encontrar a pergunta e demoraram a escrever algo; outros/outras, ao contrário, a dificuldade parece ter aberto um espaço para que diversas indagações fossem trazidas ao papel.

“A partir de quais práticas um adulto pode voltar a ser criança?”, “por que é tão difícil para um adulto se colocar no lugar de uma criança?”, “quais e quantas infâncias existem?”, “como criar brechas para atividades legais e diferentes em meio a um currículo conteudista?” foram algumas perguntas que surgiram.

Algumas inusitadas, que poderíamos dizer *infantis* - no sentido positivo do termo, como tentamos trazer aqui com o conceito “devir-criança” (Deleuze; Guattari, 1997) -, também foram postas na roda de conversa, abrindo espaço para fabulações e criações fora dos enquadres da memória e da faticidade. Por exemplo: “se você pudesse escolher um animal aquático para ser, qual seria?”, “às vezes você também fica se perguntando quantas vezes uma coisa aconteceu? Tipo, quantas vezes eu já passei pela cantina?” ou “se você pudesse ir para qualquer lugar do mundo por teletransporte, para onde você iria?”.

Criamos uma caixa de perguntas da turma, a partir da qual pudemos ir trocando impressões, desejos, dúvidas, anseios. A cada pergunta tirada da caixa, percebíamos que tínhamos companhia em nossas fabulações, e isso criava um ambiente propício para estudar a infância a partir da crítica ao adultocentrismo. Tratava-se do início da criação de um tempo livre para pensamento e criação, fora dos enquadres normativos. Isto é, instaurávamos uma escola, a partir da suspensão temporal, da profanação dos saberes socialmente legitimados e da atenção ao mundo (*skholé*, cf. Masschelein; Simons, 2013).

mundo adultocêntrico: imagens e inquietações

Dando seguimento à disciplina, foi proposta à turma a releitura de “Mundo Cruel”,² livro da série “filosofia visual para crianças”, composto por um conjunto de cartões que possuem, de um lado, um desenho representativo de algo do “Mundo Cruel” e, de outro lado, um conjunto de perguntas para debate. Por exemplo, há um cartão que apresenta duas crianças frente a um bebê no berço. A criança do lado direito está segurando uma vara que tem um urso de pelúcia pendurado no anzol, posto em uma altura inalcançável para o bebê, que chora tentando, com uma das mãos, alcançar o urso. Abaixo da imagem, lemos a seguinte legenda: “Hahaha, olha que chorão! Que foi? Não alcança?”. Na parte de trás, encontramos perguntas sobre a cena, tais como “será que às vezes ser cruel pode ser divertido?” ou “as crianças estão sendo cruéis com o bebê? Por que?”.

No entanto, o livro não é destinado exclusivamente à questão da infância. De fato, esse é um dos poucos cartões a trazer essa temática. Os outros abordam, por exemplo, a temática da exposição pública, da vergonha, dos maus tratos aos

² Duthie, Ellen. Mundo Cruel. [filosofia visual para crianças]. São Paulo: Boitatá, 2017

animais, da culpa, da punição etc. Nesse sentido, a proposta pedagógica era explorar o livro, suas ilustrações e respectivas perguntas, para que a turma pudesse pensar em um livro cuja temática girasse majoritariamente em torno da infância.

Como o adultocentrismo esteve presente o tempo todo nas aulas, os/as estudantes foram convidados a se dividirem em pequenos grupos e criarem um cartão para um livro que viria a ser criado pela turma, cujo título seria “Mundo adultocêntrico”. Ao longo das aulas, diversas cenas foram pensadas, desenhadas e analisadas pelos grupos, juntamente a um conjunto de perguntas que viriam no verso delas.

Ainda que ambas tenham gerado interessantes debates e pesquisas, é a atividade subsequente a elas que interessa aprofundamento no presente trabalho. Trata-se da atividade em que a turma foi convidada a entrevistar crianças, no intuito de refletir sobre a infância a partir de falas e gestos delas. A ideia central girava em torno de estudar, analisar e pesquisar com as crianças sobre criança e infância. Procurou-se, com isso, propor uma forma da criança pensar e questionar a ideia de infância, comumente compreendida como “um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 464).

aprender a pensar a infância com as crianças

A ideia de entrevistar crianças surgiu a partir de um debate em sala, no qual problematizávamos o fato de ser sempre um adulto que fala sobre infância e, portanto, ser sempre um conjunto de adultos nas referências bibliográficas das ementas do curso. “Como, então, pensar sobre a infância a partir das crianças?”, nos perguntávamos.

Com efeito, ao chegar a esse momento, já havíamos passado por outros precedentes que, de algum modo, preparavam-nos para a possibilidade de sustentar o problema como um dispositivo interessante em uma formação para além da técnico-científica. Pensava que haveria espaço para propor a atividade e, em roda, perguntei “e se a gente perguntasse para as crianças o que elas pensam? E se entrevistássemos elas e, a partir daí, estudássemos a infância?”.

A turma aceitou a proposta prontamente. Uma estudante, naquele momento, disse que já havia feito algo semelhante em outra disciplina e perguntou se poderia utilizar o material que já tinha; outra, perguntou se poderia entrevistar os sobrinhos; uma terceira estudante indagou se seria possível usar a escola onde estagiava para a atividade. Pensamos sobre critérios e métodos de entrevistas e combinamos que as apresentações seriam em duas semanas.

Como era de se esperar, uma aluna, em meio a todas as conversas paralelas que surgiam nesse momento, levantou a mão, aguardou a sua vez e questionou: “vale nota, professora?”. Um clássico. Um clássico jocoso, mas também – e isso convém destacar – legítimo. Nosso aparato escolar é sustentado pela lógica do mérito e isso, ao longo dos anos, forja subjetivações estudantis calcadas na metrificação do estudo. O que esse clássico tem de jocoso, tem de lamentável, e é preciso reconhecer que, enquanto professores, estamos a todo tempo na tênue linha entre avaliar processos e pontuar produtos. Não somos nem algozes, nem vítimas, mas não podemos nos embrutecer, especialmente quando estamos em uma faculdade de educação.

Hesitei alguns instantes para dar uma resposta. Inevitavelmente, enquanto aluna, também tive minha subjetividade atravessada por essas questões. Isso é, também sofri pressões e padeci com notas e classificações, mas também encontrei modos de burlar o sistema, maneiras pitorescas de lidar com a (o)pressão³. “Não, não vale nota, e faz quem quiser”, disse, ainda um pouco confusa.

Somos seres muitas vezes contraditórios e incoerentes (Cf. Certeau, 1998): ao mesmo tempo em que queremos seguir uma linha pedagógica, hesitamos que essa linha nos leve para lugares obscuros e vias sem saídas. No meu caso, procuro, constantemente, alinhar meus estudos às minhas práticas, mas nem sempre sem medo. E nem sempre com êxito, importa destacar. Eu me perguntava,

³ Ao longo desse processo, percebi que não estava sozinha, pois meus colegas também padeciam dos mesmos sofrimentos e davam jeitos, mais ou menos astutos, de lidar com as questões escolares. Em maior ou menor grau, sem qualquer julgamento moral, foi fácil constatar que existiam modos de ação e esquemas peculiares que não eram nem meus nem dos meus colegas, mas nossos – isto é, perfaziam todo o conjunto de estudantes. No entanto, como tive minha subjetivação estudantil atravessada da antiga Classe de Alfabetização (C.A) ao doutorado, aprendi que não se deve usar determinadas palavras na academia – “jeitinho” e “malandragem”, por exemplo, não são muito bem-vindas. Por essa razão, utilizo o termo “táticas de praticante” para designar as inúmeras “combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma ‘cultura’”, sob a premissa de que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (Certeau, 1998, p. 38).

inconfessadamente, “e se ninguém fizer nada, o que eu faço?”. Entre o medo de ser e a coragem de assumir risco incoerente (Cf. Freire; Guimarães, 2021), pequenas fissuras parecem abrir (em nós).

Nesse íterim, uma aluna se aproxima, após o término da aula, e coloca a seguinte questão: “professora, como eu posso entrevistar uma criança que não fala?”. Refletimos sobre as possibilidades e ela foi inquieta para casa. Percebi que algo interessante parecia estar acontecendo naquela turma.

O dia marcado para apresentação das entrevistas não foi suficiente. A turma, em sua imensa maioria, havia feito a atividade e desejava participar. Flexibilizamos o planejamento e ampliamos o espaço para análise dos discursos das crianças entrevistadas.

As falas das crianças foram as mais diversas. Modo geral, elas falavam que ser criança é brincar com amigos e não trabalhar. Apareceu, de modo bastante claro, que as entrevistadas faziam a divisão entre mundo adulto e mundo infantil a partir de dois marcadores: por um lado, o trabalho e o pagamento de “boletos”, por outro lado a brincadeira e a não-responsabilidade. Majoritariamente, os discursos traziam o lado bom de ser criança e o lado ruim de ser adulto.

Meio às risadas da turma, fomos aprofundando a reflexão. Era inevitável problematizar o riso: por que rimos das crianças? Será que nosso riso não é performático, denunciando nosso adultocentrismo, a despeito dos nossos estudos e nossas genuínas intenções de estar com, pensar com, aprender com as crianças?

Uma criança trouxe uma indagação interessante sobre a dicotomia entre brincar e trabalhar, evidenciando que, talvez, a questão que separe o adulto da criança seja tanto ético-política quanto etária: “se o governo desse dinheiro para as pessoas, elas trabalhariam menos e teriam mais tempo para conversar e brincar?”. Outra entrevistada, para quem não é crível a existência de um adulto que não trabalhe, perguntou: “se trabalha e estuda, é um adulto-criança, mas existe isso?” - “aí, então, é adolescente ou jovem”, refletiu.

No entanto, em um país marcado pela desigualdade, muitas crianças trabalham e têm responsabilidades, como Lumbiá (Evaristo, 2016). Ou seja, ser criança não quer dizer somente não precisar ter dinheiro para sustentar a família. Isto é, nem sempre ser criança é tão bom quanto parece.

Contrastando a visão idílica, uma criança disse que “às vezes ser criança é ruim, porque elas não são ouvidas pelos adultos e ficam magoadas”, abrindo espaço para que fosse debatido o arraigado adultocentrismo que forjou nossa perspectiva adulta sobre a infância. Será que não percebemos que, tantas vezes, não ouvimos as crianças? Será que já silenciemos elas, sem que nos déssemos conta? Ou, então, será que nossos estudos carecem, ainda, do exercício de uma sensibilidade que só pode ser aguçada a partir de muitos encontros com o outro?

Talvez o que diferencie a criança do adulto seja o fato dela “pensar várias coisas o tempo todo” e “sempre descobrir coisas novas”, afirmaram duas meninas entrevistadas. Essas falas se juntam a uma outra, que afirma que “ser criança é, quando acaba a luz, brincar no escuro”.

Verificou-se a presença de três grandes grupos. Um que girava em torno de uma visão comum de infância: brincar, se divertir, desenhar. Outro, que girava em torno de uma crítica à perspectiva adultocêntrica: a infância é marcada pela deslegitimação da fala e dos sentimentos das crianças. O último grupo que dava indícios de uma infância marcada pela curiosidade, irreverência e inventividade.

Os três grupos, talvez, não sejam separados, eles convivem, se cruzam, se confundem. A criança que desenha é a mesma que pode se sentir deslegitimada; a criança que brinca no escuro quando acaba a luz é a mesma que pode, em algum momento, ter seus pensamentos invalidados; a que se considera feliz pode ter momentos tristes etc.

Importa, contudo, que essas infâncias sejam todas percebidas, analisadas e pensadas. Uma outra categoria de infância, à qual Lumbiá (Evaristo, 2016) pertenceria, não surgiu na fala das crianças entrevistadas, mas ela existe – e, muitas vezes, é desconsiderada. Se, historicamente, o conceito de infância captura as crianças a partir das formas do visível e do enunciável, produzindo processos de subjetivação, cabe perceber que, por outro lado, existe uma infância que insiste, a despeito de tudo.

Nesse sentido, a ideia de “devir-criança” parece interessante: trata-se de pensar não a interiorização de uma forma-criança, mas a afirmativa de uma força-criança que deriva da relação de potência com o mundo, escapando da decodificação moral que acaba por sujeitar as crianças às formas infantis previamente estabelecidas. Por um lado, o adultocentrismo, que visa dar

identidades determinadas, por outro a infância que resiste aos processos de sujeição, estabelecendo um modo de vida singular.

E é por isso que se pode pensar a infância não como condição da criança, mas como condição de criação que escapa aos movimentos concêntricos do poder. Não à toa, o começo da disciplina foi marcado pela tentativa de não rememorar o passado, não escavar estratos, porque a memória individual é analisar, interpretar e justificar o vivo à luz de um passado, enquanto o devir é a ruptura da lógica causal e temporal.

conclusão

Procuramos, ao longo do artigo, pensar a formação para além dos marcadores tecnocientíficos, na aposta de que a docência deve ser sustentada pelo exercício do partejar (cf. Freire; Guimarães, 2011). Encontramos, nesse movimento, o risco e o medo como dois desafios a serem enfrentados e, com hooks (2017), apostamos no entusiasmo como um dispositivo potente para forjar processos de subjetivação docentes mais inventivos (Dias, 2012).

Face ao adultocentrismo, a formação docente para a educação de crianças parece apresentar um desafio ainda maior, uma vez que entra em jogo tecnologias de poder que colocam a criança em um estado assujeitamento, infantilizando a infância (cf. Roland; Iacobino, 2024). Encontramos, nesse processo, a infância como um “campo problemático” (cf. Haraway, 2023): se os saberes socialmente legitimados forjam processos de subjetividades infantis, repensar a infância é um ato de resistência à normalização das crianças.

O intuito em trazer as experiências pedagógicas para o texto era duplo: por um lado, ajudar a pensar aquilo que viemos refletindo teoricamente; por outro lado, fazer da experiência um campo capaz de nos questionar. Nesse sentido, a escrita do texto é, também, uma experiência formativa (de si).

Em uma dimensão ética, o texto procurou sustentar, tanto do ponto de vista do procedimento de escrita, quanto do ponto de vista das ideias e teorias trazidas, a existência do outro como condição *sine qua non* da prática docente. Não porque é a um outro que se destina o ensino, mas porque o outro nos apresenta o efeito de um campo virtual com potencialidade de atualização; isto é, permite abrir espaços

para que processos de produção - de território, de saberes e de subjetividade - sejam deflagrados.

Pensa-se, aqui, o outro não como aquele a ser colonizado - ainda que com a melhor das intenções - por nossos saberes, gestos e símbolos, mas como aquele “relativiza o não-sabido, o não-percebido” e que “introduz o signo do não-percebido no que percebo” (Deleuze, 2009b, p. 315). Trata-se de uma ética do encontro na qual afirma-se o deslocamento de um “saber sobre” para um “saber com” (Alvarez; Passos, 2009).

Com efeito, pendulando entre planejamentos de práticas e reflexões sobre as práticas, entre pensamentos grupais e pessoais, entre falas de crianças, estudantes e as minhas próprias falas, o texto apresentou “uma processualidade na própria escrita”, no intuito de ganhar uma certa dimensão coletiva permeada por cenas, frases, gestos, debates etc (Barros; Kastrup, 2009, p. 71).

Nesse sentido, afirmou-se no texto a igualdade como pressuposto da experiência, e procurou-se desvincular pessoas de identidades preconcebidas, no intuito de tornar possível a emergência de relações mais de afeto do que de poder, mais de contágio do que coação, mais de força do que de forma. Juntamente à política da igualdade, procurou-se, ainda, desenvolver uma “política da narratividade” (Passos; Barros, 2009) durante o processo de escrita. Hesitações, contradições e frustrações foram costurando o texto sob a assunção de que, ao serem narradas, as tessituras do vivido vão encontrando modos de expressão.

A dimensão estética foi pensada a partir da assunção da subjetividade como um processo contínuo, aberto a infinitos modos de vida. Isto é, defendeu-se que a docência, mais do que uma função, diz respeito à sustentação de um campo problemático (cf. Haraway, 2023) no qual cruzam diversos vetores. É através desse campo que distintos modos de exercitar a docência podem emergir. Pode-se dizer, em certo sentido, que tais modos são provisórios, temporais e mesmo precários, porque perdem força quando deslocados de contexto, de temporalidade e de narratividade - afinal, não dizem respeito a um conjunto de procedimentos metodológicos que garantiriam, de direito, a comprovação de conceitos universais, ideias indubitáveis ou práticas pedagógicas exemplares (Deleuze, 2009c).

As perguntas que abriram o presente artigo continuam a ressoar. Seria tentador responder “sim” e usar a disciplina - aqui trazida como campo de

pesquisa, debate e formação - para legitimar a resposta. No entanto, estaríamos finalizando sob o paradigma moderno de produção de conhecimento, como bem nos lembram Barros e Kastrup (2009) ao pensarem com Stangers sobre ciência moderna: a ciência inventa seus procedimentos, inventa seu campo, inventa um conjunto coeso de pesquisadores, para poder dar status de verdade à sua invenção. E o faz com o discurso da imparcialidade, universalidade, e generalidade.

Procuramos nos deslocar do pensamento da representação (cf. Deleuze, 2009c) para afirmarmos a criação. É nesse sentido que forma e conteúdo, expressão e conceito, processo e invenção são pensados de modo entrelaçados aqui. Seria possível, à guisa de finalização, por exemplo, trazer relatos dos/das estudantes a respeito do percurso que fizeram para comprovar que é possível uma formação docente que pensa com as crianças. Correríamos, contudo, o perigo de cairmos, novamente, no paradigma moderno.

Finalizamos, então, como iniciamos, porque também é de inícios que trata a infância como criação; porque é também de inícios que trata de formação - ainda que, comumente, seja pensada a partir dos fins sob os escopos da teleologia educativa -; porque é também de inícios que trata a docência - experimentações de novos modos de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo, a partir da radical afirmação da diferença.

Pode um adulto (re)aprender a pensar? Pode um adulto (re)aprender a pensar com as crianças? Pode um adulto (re)aprender a pensar com as crianças em uma faculdade de educação? O que pode um adulto que (re)aprende a pensar com crianças em uma faculdade de educação?

referências

- ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 461-474, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2025
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- DECHILE. *Dicionário etimológico castelano en línea*. Disponível em <https://etimologias.dechile.net>. Acesso em: 08 dez. 2025
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2009c.

- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 5.ed. Tradução Luiz R. S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009b.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder (com Michel Foucault). In: *Ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006a. pp. 265-273.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2 São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.
- DIAS, R. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DUTHIE, E. *Mundo Cruel*. [filosofia visual para crianças]. São Paulo: Boitatá, 2017
- EVARISTO, C. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016
- FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Partir da infância: diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HARAWAY, D. *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*. São Paulo: n-1 edições, 2023.
- hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, pp. 9-24.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V.O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13 n. 3, pp. 373-382, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/fpXVKSHt7N7cP7cK5rxsRcG/?lang=pt>>. Acesso em: 28 out. 2025.
- LIEBEL, M. Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría pós-colonial. In: MORALES, S.; MAGISTRIS, G. *Niñez em movimento: del adultocentrosmo a la emancipación*. Buenos Aires: Nadia Paola Fink, 2018.
- POZZANA, L; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PASSOS, E.; BARROS, R. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.
- ROLAND, E.; IACOBINO, S. who's tired of michel foucault? une étude sur les perspectives foucauldiennes pour penser l'articulation de la production de l'enfance et des rapports de colonialité. *child.philo*, vol.20, jun 2024, pp. 1-34. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/81123>>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental*. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

fabiana fernandes ribeiro martins

Professora do Departamento de Estudos da Infância (DEDI/EDU/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação Filosófica com Infâncias (PPEFI/UERJ). É mestre e doutora em Educação (ProPED/UERJ), possui licenciatura em pedagogia (UNIRIO) e bacharelado em filosofia (UERJ).

como citar este artigo:

ABNT:

Martins, F. F. R. Aprender a pensar com as crianças: formação docente entre capturas e rupturas de infância. *childhood & philosophy*, v.22, p. 1-26, 2026. Disponível em: _____. Acesso em: _____. doi:10.12957/childphilo.2026.95458

APA:

Martins, F. F. R. (2026). Aprender a pensar com as crianças: formação docente entre capturas e rupturas de infância. *childhood & philosophy*, 22, 1-26. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2026.95458>

créditos

- **Agradecimentos:** Não aplicável.
 - **Revisão gramatical e ortográfica:** Alice Pessanha.
 - **Financiamento:** Não aplicável.
 - **Conflitos de interesse:** A autora certifica que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
 - **Contribuição dos autores:** Conceitualização; Análise formal; Investigação; Metodologia; Recursos; Supervisão; Validação; Revisão e edição do texto: MARTINS, F.
 - **Imagem:** Não aplicável.
 - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
-

artigo submetido ao sistema de similaridade **Plagius**

submetido em: 30.11.2025

aprovado em: 21.02.2026

publicação: 15.05.2026

revisor 1: rosimeri de oliveira dias revisor 2: [fernanda omelczuk walter](#)