



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ÁDRIA MARIA RIBEIRO RODRIGUES

POR UMA INFÂNCIA CLANDESTINA: ALTERIDADE E INVENÇÃO DE SI COM
CLARICE LISPECTOR

ARACAJU
2024

ÁDRIA MARIA RIBEIRO RODRIGUES

**POR UMA INFÂNCIA CLANDESTINA: ALTERIDADE E INVENÇÃO DE SI COM
CLARICE LISPECTOR**

Tese apresentada como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED do curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes – UNIT – Sergipe.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto

Coorientador: Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar

**ARACAJU
2024**

R696p Rodrigues, Ádria Maria Ribeiro

Por uma infância clandestina: alteridade e invenção de si com Clarice Lispector / Ádria Maria Ribeiro Rodrigues. – Aracaju, 2024.
210 f. : il. color.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED da Universidade Tiradentes – UNIT – Sergipe.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto.

Coorientador: Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar.

1. Alteridade. 2. Educação. 3. Infância Clandestina. 4. Invenção de Si. 5. Literatura. I. Porto, Cristiane de Magalhães. Orientadora. II. Balthazar, Gregory da Silva. Coorientador. III. Título.

CDD: 370.114

ÁDRIA MARIA RIBEIRO RODRIGUES

**POR UMA INFÂNCIA CLANDESTINA: ALTERIDADE E INVENÇÃO DE SI COM
CLARICE LISPECTOR**

Tese apresentada como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Comunicação – Universidade Tiradentes.

Aprovado em 17/07/24

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto (PPED/UNIT)
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente
CRISTIANE DE MAGALHAES PORTO
Data: 28/08/2024 16:58:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar (PPGE/UNESC)
(Coorientador)



Documento assinado digitalmente
GREGORY DA SILVA BALTHAZAR
Data: 28/08/2024 15:11:52-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEdu/UFRGS)
(Membro Externo da Banca)



Documento assinado digitalmente
LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE
Data: 16/08/2024 11:32:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira (SEMED-Poa/UNISINOS)
(Membro Externo da Banca)



Documento assinado digitalmente
CATHARINA DA CUNHA SILVEIRA
Data: 16/08/2024 10:34:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Angela Cristina Di Palma Back (PPGE/UNESC)
(Membro Externo da Banca)



Documento assinado digitalmente
ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK
Data: 28/08/2024 14:04:17-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Simone Silveira Amorim
(Membro Interno da Banca)



Documento assinado digitalmente
SIMONE SILVEIRA AMORIM
Data: 28/08/2024 20:28:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Quero escrever movimento puro (Lispector, 2020, p. 9.)

Às crianças, que comigo escreveram esta tese. A força clandestina que nelas habita, pulsa nesta escrita. Àquelas que fazem transbordar a infância que vive em mim, cujas miudezas e sutilezas produzidas nos ditos e não ditos, ainda reverberam em mim.

À Marília

A menina que se fez estrela. A filha que me conecta ao divino, ao etéreo, ao sublime. Aquela que me convida à delicadeza e me põe a conversar com borboletas e passarinhos. Aquela, cuja presença mora em mim.

A João Pedro

O menino que me conecta ao contemporâneo, ao instante já, ao acontecimento. O filho que me afasta de minha porção triste e me traz essa força de descaminho.

E, por fim, dedico esta tese ao passarinho que vem cantar todas as manhãs na janela do meu quarto.

AGRADECIMENTOS

Esta tese se inscreve numa escrita atravessada por encontros. No caminho percorrido, encontrei aliados. Por isso, afirmo o reconhecimento das muitas mãos que se uniram às minhas na tessitura desta pesquisa.

Por ora, cabe a mim um gesto de agradecimento:

Ao Sagrado, a Deus, a Nossa Senhora Aparecida, a toda força amorosa que acolhe e abraça.

Às forças do destino, que forjaram o encontro com o Professor Dr. Gregory da Silva Balthazar. Fico sempre a me perguntar: o que nos uniu nesta cartografia? Talvez tenha sido uma questão de signo, ou a paixão por Clarice, o amor por Foucault ou o flerte com Deleuze. Talvez a afinidade com a temática de pesquisa, ou, quem sabe, a admiração pelo seu modo inteligente e sensível de olhar o mundo. Talvez tenha sido a mistura de todas essas forças e intensidades. Agradeço a sua orientação potente, sempre a desequilibrar minhas certezas e a balançar a ordem das coisas. Meu olhar sempre de espanto diante de suas palavras inquietantes e perturbadoras. Grata pelos inesquecíveis diálogos nas aulas e orientações, do início ao fim deste percurso. Grata por comigo partilhar seu pensamento nômade. Grata por não ter soltado a minha mão.

À Professora Dra. Cristiane de Magalhães Porto, pela generosidade em aceitar ser minha orientadora num momento delicado da trajetória. Pela confiança, respeito, e, sobretudo, liberdade dispensadas a esta pesquisa. Pela palavra certa, pela postura profissional que inspira, que diz sem palavras. Pela disponibilidade de acompanhar meu trabalho, primeiramente como banca de qualificação e, mais a diante, como orientadora. Pela presença que ensina, que entusiasmo e encoraja seus alunos e orientandos. Pelas mais variadas formas de contribuição a este trabalho. Pela aposta em mim. Pela bela aliança. Infinitamente grata.

Aos professores que fizeram parte da banca de defesa desta tese:

À Profa. Dra. Simone Amorim, pelas aulas freirianas inesquecíveis, pela beleza de uma prática docente marcada pela ética e pela decência. Pela amorosidade e força de suas contribuições nesta pesquisa. Grata pela alegria desse encontro.

À Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte pela aceitação generosa ao convite e pela leitura cuidadosa deste trabalho.

À Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira, pela disponibilidade em compartilhar comigo seus saberes.

À Profa. Dra. Angela Cristina Di Palma Back, pela aceitação amorosa da leitura desta tese.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED), que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial ao Coordenador Dr. Alexandre Meneses Chagas e ao secretário Cleverton dos Santos Mota, pela atenção e apoio durante todo o percurso.

Aos professores Gregory da Silva Balthazar, Cristiane de Magalhães Porto, Ester Fraga Carvalho Villa- Bôas do Nascimento, Simone Silveira Amorim, Ilka Miglio, Vivianny Kelly Galvão e Jesana Batista Pereira (SOTEPP-UNIT/AL) pelas provocações ao pensamento nas aulas inspiradoras, que marcaram a minha trajetória no curso de doutorado.

Agradeço à minha família:

À minha avó, minha doce cúmplice na aventura proibida de ler. Ao meu avô, que generosamente compartilhou sua biblioteca comigo, e eu pude viver uma paixão clandestina toda minha.

À minha mãe, de quem herdei a alegria e a força dos recomeços. Ao meu pai, que me ensinou a não ter medo de fazer perguntas.

Aos meus irmãos Alaor, Agnes, Abelardo, Alessandra, Avelina e Alberto, que me conectam com um existir mais vivo e vibrante.

Ao meu esposo Antonio, pelo apoio incondicional no percurso da pesquisa e da vida.

Ao meu sobrinho, Caio, professor e poeta, pelos longos e deliciosos diálogos sobre pesquisa, literatura e vida. À minha sobrinha Lorena, criança repleta de infância, que me inspirou na construção das oficinas literárias.

Agradeço à Secretária Municipal Mara Gleibe Ribeiro Clara da Fonseca e ao diretor da escola da rede pública, por terem aberto as portas para esta pesquisa e pela confiança em mim depositada. Às coordenadoras, pelo acolhimento e pelo imenso apoio durante toda a minha permanência na escola. Em especial, agradeço à professora, que me recebeu afetosamente na escola e compartilhou comigo o espaço de sua classe. Grata pelo belíssimo trabalho desenvolvido com as crianças do 5º ano. Ter convivido neste universo me fez testemunha de sua prática docente

marcada pela luta política, ética e amorosa. A beleza de seu modo de ensinar ainda hoje ressoa em mim. Obrigada.

Agradeço aos mantenedores da escola da rede particular pela abertura à pesquisa. Pela confiança em mim e pela acolhida carinhosa. Muito obrigada. À coordenadora do Ensino fundamental I, que em meio à complexidade do trabalho na coordenação, sempre encontrou espaço e tempo para esta pesquisa. Agradeço ao profissional da escola, que me orientou na produção dos vídeos com as crianças. À professora de Literatura e amiga pela atenção e carinho dispensados à pesquisa. Em especial à professora de Matemática, que generosamente permitiu que as oficinas literárias fossem desenvolvidas no espaço e tempo de suas aulas. Sou eternamente grata pela sua ajuda, pelo seu compromisso que vai para além do ensinar matemática, um compromisso profissional que está na ordem da vida e da alegria.

Especialmente, agradeço às crianças que comigo escreveram esta tese e aos pais, mães e responsáveis, pela confiança depositada. Muito obrigada.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Núcleo Diadorim de Estudos de Gênero, e do Grupo Investigação, aos colegas de turma e aos momentos felizes de trocas. Em especial, agradeço à Advanusia, que se tornou uma amiga importante e presente em todos os momentos deste percurso. Grata por ter me acolhido em sua casa. Por ter me ensinado tanto! Por ter me socorrido, tão generosamente, todas as vezes que precisei de ajuda. Nada do que eu diga neste momento será suficiente para demonstrar a minha gratidão. Agradeço também, de modo especial, à Fabiana Malta, pela linda amizade construída, por compartilhar amorosamente comigo sua sabedoria e agudeza de percepção das coisas, pela delicadeza e pelas conversas sempre tão prazerosas. Que sorte a minha a ter encontrado nessa travessia! Grata à Isabela, cujos primeiros contatos se deram por e-mail, antes mesmo de nos conhecermos pessoalmente, na ocasião em que procurávamos um lugar para morar em Aracaju. Para minha alegria, a amizade perdurou. Grata pelas trocas.

Agradeço à Simone e Tânia, minhas amigas de vida e interlocutoras desta tese. Simone, minha orientadora do Mestrado. Grata pela força de suas contribuições, pelos sábios conselhos e por me ensinar todos os dias. Tânia, companheira de longa data no trabalho dedicado à alfabetização e no desafio de aproximar as crianças da literatura. Grata pelos diálogos intensos, pelas trocas potentes. Amigas presentes em cada desafio, em cada dificuldade, em cada

conquista. Grata pelos encontros atravessados por afetos e pelos fins de tarde mato-grossenses acompanhados por um bom chopinho, boas risadas e conversa amiga.

À Thamara, minha amiga e companheira na aventura de pensar junto. Pelos projetos desenvolvidos em parceria, pela leitura atenta e sensível deste texto, pelas trocas filosóficas e poéticas, pelas partilhas alegres. Pelo nosso bom e feliz encontro.

À Isa Mara, minha amiga também de longo tempo. Grata pelas trocas, pela parceria em artigos, pela sua amizade.

Grata à Sílvia, Kátia, Tânia, Simone, Anabela, Kenia e Sandra do Grupo de Leitura Doce de Letra. Aos poemas lidos, às canções cantaroladas, à emoção transbordada em cada encontro. O momento do respiro nesses tempos difíceis. Grata.

E, por fim, agradeço ao Nordeste, ao mar, ao sol, aos meus dias em Aracaju. Agradeço a toda a gente sergipana que fez aconchego em mim. Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo parte do questionamento a respeito da potência dos encontros entre crianças com experiências socioeconômicas diferentes e a literatura de Clarice Lispector para o exercício de uma ética de alteridade. Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes e vinculada à linha de pesquisa Educação e Comunicação. Ela é uma aposta na ideia de que é possível, no diálogo com a escrita de Clarice Lispector, a abertura para uma experiência alteritária que convoca à autoria crianças que vivem infâncias atravessadas diferentemente por marcadores socioeconômicos. O objetivo desta pesquisa é analisar, baseado no contato com a escrita da autora, a possibilidade de invenção subjetiva no encontro entre crianças com experiências socioeconômicas distintas. Para a investigação escolhemos duas escolas. Uma delas pertence à rede pública e se encontra na periferia da cidade de Rondonópolis/MT, recebendo crianças de camadas populares da região; e a outra é uma escola privada, situada em bairro nobre da mesma cidade, recebendo crianças das classes média e alta. Participaram deste estudo 46 crianças de 10 e 11 anos, que frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental na época em que a pesquisa foi desenvolvida. Para dar conta do desafio epistemológico a que nos propomos, buscamos referenciais principalmente nas teorizações de Walter Kohan, Silvio Gallo e René Schérer. O primeiro, por trazer a discussão sobre as temporalidades da infância; o segundo, por nos convocar a pensar numa educação que tome a diferença constitutiva da infância como potência para uma pedagogia outra; e o terceiro, por nos apresentar a ideia de infância maior, conceitos muito caros para nossa aposta numa infância clandestina. Optamos pela cartografia, como caminho metodológico por se tratar de uma investigação que objetivou acompanhar processos de invenção subjetiva das crianças. Para tal, oferecemos oficinas literárias nas duas escolas, ocasiões em que as crianças participaram de práticas de escuta de textos de Clarice Lispector e, em seguida, produziram escritas, colagens e vídeos que foram trocados entre as turmas. Os encontros com as crianças se deram semanalmente entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2022. As oficinas literárias se constituíram em práticas de letramento literário, em espaços de problematização e de criação. As crianças, no contato com a escrita da autora, nos convidam a crianciar a docência, a infantilizar a pedagogia por meio desse olhar infantil mais sensível e aberto às forças da vida. Elas nos convocam a pensar a docência enquanto potência afirmativa da diferença.

Palavras-chave: Alteridade. Educação. Infância Clandestina. Invenção de Si. Literatura.

RÉSUMÉ

Cette étude interroge la puissance des rencontres entre des enfants ayant des expériences socio-économiques différentes et la littérature de Clarice Lispector dans l'exercice d'une éthique de l'altérité. Cette thèse a été développée dans le Programme de Post-Graduation de l'Université Tiradentes et est liée à la ligne de recherche Éducation et Communication. Elle repose sur l'idée que, dans le dialogue avec l'écriture de Clarice Lispector, l'ouverture à une expérience altérité qui fait appel à la paternité d'enfants qui vivent des enfances traversées différemment par des marqueurs socio-économiques. L'objectif de cette recherche est d'analyser, à partir du contact avec l'écriture de l'auteur, la possibilité d'invention subjective dans la rencontre entre des enfants aux expériences socio-économiques différentes. Pour cette investigation, nous avons choisi deux écoles: l'une appartenant au réseau public et située en périphérie de la ville de Rondonópolis/MT, accueillant des enfants des couches populaires de la région; l'autre étant une école privée, située dans un quartier résidentiel de la même ville, accueillant des enfants des classes moyennes et supérieures. Ont participé à cette étude 46 enfants âgés de 10 et 11 ans, fréquentant la 5e année de l'enseignement fondamental au moment où la recherche a été menée. Afin de relever le défi épistémologique auquel nous sommes confrontés, nous avons recherché des références principalement dans les théorisations de Walter Kohan, Silvio Gallo et René Schérer : le premier pour ses réflexions sur les temporalités de l'enfance ; le second pour nous inviter à penser une éducation qui prenne la différence constitutive de l'enfance comme une force pour une pédagogie alternative ; et le troisième pour nous présenter l'idée de l'enfance majeure, concepts très chers à notre pari sur une enfance clandestine. Nous avons opté pour la cartographie comme voie méthodologique, car il s'agissait d'une investigation visant à accompagner les processus d'invention subjective des enfants. Pour ce faire, nous avons proposé des ateliers littéraires dans les deux écoles, où les enfants ont participé à des pratiques d'écoute de textes de Clarice Lispector, puis ont produit des écrits, des collages et des vidéos échangés entre les classes. Les rencontres avec les enfants ont eu lieu chaque semaine entre octobre, novembre et décembre 2022. Les ateliers littéraires se sont constitués en pratiques de littératie littéraire, en espaces de problématisation et de création. Les enfants, au contact de l'écriture de l'auteure, nous invitent à "enfantiser" l'enseignement, à "infantiliser" la pédagogie à travers ce regard enfantin plus sensible et ouvert aux forces de la vie. Ils nous conviennent à penser l'enseignement comme une puissance affirmatrice de la différence.

Mots-clés: Altérité. Éducation. Enfance Clandestine. Invention de Soi. Littérature.

ABSTRACT

This study is based on the questioning of the power of encounters between children with different socioeconomic experiences and the literature of Clarice Lispector for the exercise of an ethics of alterity. This thesis was developed in the Graduate Program of the Tiradentes University and is linked to the line of research Education and Communication. It is a bet on the idea that it is possible, in dialogue with the writing of Clarice Lispector, to open up to an alteritarian experience that calls upon the authorship of children who experience childhoods differently traversed by socioeconomic markers. The objective of this research is to analyze, based on contact with the author's writing, the possibility of subjective invention in the encounter between children with different socioeconomic experiences. For the investigation, we chose two schools. One of them belongs to the public network and is located on the outskirts of the city of Rondonópolis/MT, receiving children from the region's working classes; and the other is a private school, located in an upscale neighborhood of the same city, receiving children from the middle and upper classes. The study included 46 children aged 10 and 11, who were in the 5th grade of elementary school at the time the research was conducted. To meet the epistemological challenge, we set out to address, we sought references mainly in the theories of Walter Kohan, Silvio Gallo and René Schérer. The first one, for bringing up the discussion on the temporalities of childhood; the second, for inviting us to think about an education that takes the constitutive difference of childhood as a power for another pedagogy; and the third, for introducing us to the idea of a greater childhood, concepts that are very important for our bet on a clandestine childhood. We chose cartography as a methodological approach because it was research that aimed to monitor the processes of children's subjective invention. To this end, we offered literary workshops in both schools, occasions in which the children participated in practices of listening to Clarice Lispector's texts and, subsequently, produced writings, collages and videos that were exchanged between the classes. The meetings with the children took place weekly between the months of October, November and December 2022. The literary workshops were constituted as literary literacy practices, in spaces for problematization and creation. The children, in contact with the author's writing, invite us to childish teaching, to childish pedagogy through this childlike perspective that is more sensitive and open to the forces of life. They invite us to think of teaching as an affirmative power of difference.

Keywords: Otherness. Education. Clandestine Childhood. Invention of Self. Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos da pesquisa.....	74
Figura 2 – Crianças do 5º ano A da ECP.....	83
Figura 3 – Crianças do 5º ano A da EMPA	84
Figura 4 – Crianças da EMPA sentadas em roda na biblioteca para a entrevista....	117
Figura 5 - Crianças da ECP sentadas em roda na sala de aula para a entrevista...	117
Figuras 6 e 7 – Crianças indo para o laboratório de robótica da ECP.....	126
Figuras 8 e 9 – Crianças da EMPA no parque infantil.....	130
Figura 10 - Verbetes criados pela turma da EMPA e ilustrados pela turma da ECP.....	144
Figura 11 - Verbetes criados pela turma da ECP e ilustrados pela turma da EMPA.....	145
Figura 12 - Verbetes criados pela turma da EMPA e ilustrados pela turma da ECP.....	147
Figura 13 - Verbetes criados pela turma da ECP e ilustrados pela turma da EMPA.....	149
Figura 14 - Verbetes criados pela turma da ECP e ilustrados pela turma da EMPA.....	150
Figura 15 - Verbetes criados pela turma da EMPA e ilustrados pela turma da ECP.....	152
Figura 16 - Verbetes criados pela turma da EMPA e ilustrados pela turma da ECP	152
Figura 17 - Verbetes criados pela turma da ECP e ilustrados pela turma da EMPA....	154
Figura 18 - Verbetes criados pela turma da ECP e ilustrados pela turma da EMPA....	154
Figura 19 - Verbetes criados pela turma da ECP e ilustrados pela turma da EMPA.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Encontros (Escola Municipal Primavera se Abrindo).....	93
Quadro 2- Encontros (Escola Coelho Pensante).....	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CAAE.....	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP.....	Comitê de Ética em Pesquisa
SEMED.....	Secretaria Municipal de Educação
EMPA.....	Escola Municipal Primavera se Abrindo
ECP.....	Escola Coelho Pensante
PPP.....	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 UMA PAIXÃO CLANDESTINA TODA MINHA: EXPERIÊNCIAS QUE AGUDIZAM UM CAMINHO.....	12
2 INFÂNCIA CLANDESTINA.....	28
2.1 Entre Brilhos e Restos de Lixo: uma Infância que Brinca	36
2.2 Apontamentos de uma Infância Clandestina em Clarice.....	39
2.3 Efeitos da Literatura de Clarice nas Crianças.....	50
3 VEREDAS METODOLÓGICAS.....	66
3.1 Deslocar-se, Traçar Linhas de Afetos, Reinventar o Mundo.....	68
3.2 Território Cartografado.....	74
3.3 Encontros com Clarice: oficinas literárias.....	89
4 POR UMA PEDAGOGIA DO SENSÍVEL: AS CRIANÇAS E SEUS MODOS SINGULARES DE NARRAR A ESCOLA.....	109
4.1 Bate-Bola com as Crianças	116
4.2 Nossa Turma: Escrita de nós	123
5 PARA CONVERSAR COM BORBOLETAS: O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A ESCRITA DE CLARICE	137
5.1 As imagens Clariceanas e as Produções das Criança	140
5.2 Algumas Palavras, não as Últimas	158
6 MENSAGENS PARA CLARICE E OUTRAS SINGELEZAS	164
6.1 Mensagens para Clarice	170
6.2 O que disseram as crianças sobre a participação na pesquisa.....	173
ÚLTIMAS NOTAS	176
I Nota	176
II Nota	181
REFERÊNCIAS.....	186
ANEXOS.....	200

1 UMA PAIXÃO CLANDESTINA TODA MINHA: EXPERIÊNCIAS QUE AGUDIZAM UM CAMINHO

Amanheci em cólera. Não, não, o mundo não me agrada. A maioria das pessoas estão mortas e não sabem, ou estão vivas com charlatanismo. [...] Avisei a meus filhos que amanheci em cólera, e que eles não ligassem. Mas eu quero ligar. Queria fazer alguma coisa definitiva que rebentasse com o tendão tenso que sustenta meu coração. [...] Hoje sou a parálitica e a muda. E se tento falar, sai um rugido de tristeza. Então não é cólera apenas? Não, é tristeza também. (Lispector, 1999, p. 37).

Com o coração inquieto e ainda em estado de reverberação, trago para este texto a “emoção do pensamento” de Clarice Lispector, mulher que estranha a condição para ela desenhada no mundo e por isso numa “decisão tanto ética quanto literária” não retém nenhum “de seus movimentos de afetos” (Didi-Huberman, 2021, p. 7-9).

Se trago sua escrita tensa e desconcertante, é porque ela me convoca a pensar nesta pesquisa construída nesses novos tempos sombrios – para usar um termo de Hannah Arendt – que são, inelutavelmente, atravessados por vetores de força reativos marcados pela cólera e pela tristeza. É nesse contexto, que se deu o meu ingresso no doutorado: tempo em que a pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 foi decretada.

Março de 2020. Começo de tudo. Primeiro contato com o orientador, Gregory¹. Encontro de afetos. Início a pesquisa: “A vida de mulheres infames e a poética de Cora Coralina: o encontro dos feminismos com as escritas de si no presídio feminino em Rondonópolis/MT”. Isolamento social. As aulas passam a ser remotas. Mergulho no tema. O período pandêmico nos impôs o isolamento social, que provocou algumas mudanças nas nossas relações, com a suspensão das atividades presenciais e os novos modos de comunicação por meio das plataformas digitais. Tempo de aprendizagens e ressignificações.

Termino o primeiro ano de estudos. A pandemia insiste em continuar. Como entrar no presídio no contexto pandêmico? Impossível! A incerteza e a impossibilidade de previsões do fim dessa catástrofe viral anunciam a urgência de

¹ Com a mudança de instituição do meu orientador, a Prof^a. Dr^a. Cristiane de Magalhães Porto assumiu formalmente a orientação para que Gregory e eu pudéssemos finalizar nossa caminhada juntos. Assim, e novamente, ressalto, o agradecimento à Professora Cristiane pelo acolhimento no último ano do meu curso de doutorado.

mudança na pesquisa. Meu coração bate desgovernado. Teria que pensar em algo, que tal como o projeto inicial, ressoasse em mim igual potência de provocação e ainda buscar um cenário que permitisse abertura à pesquisa, mesmo com o isolamento social. Diante do dilema, como a personagem de Clarice em *Água Viva* “chego a chorar manso de tristeza. Depois levanto e de novo recomeço” (Lispector, p. 59).

E então um “sopro de vida” me leva à infância, à literatura e, inevitavelmente, à Clarice Lispector². Esse sopro de vida vem de minha trajetória como professora de crianças tanto da rede particular quanto da pública. Penso, então, num encontro entre crianças que vivem a infância atravessadas por diferentes marcadores socioeconômicos. Minha ideia era colocar essas crianças em diálogo a partir do contato com a escrita de Clarice Lispector e cartografar os efeitos desse diálogo.

Converso com meu orientador, que aprova a ideia de imediato, e aceita compor comigo na nova caminhada. De modo que esta pesquisa se inicia um ano depois do ingresso no doutorado, com o desafio de abandonar alguns autores e começar novos estudos, agora voltados para a infância. Ainda em isolamento social, aproveito para investir na pesquisa bibliográfica, e opto por deixar o trabalho de campo para o momento do retorno das crianças às aulas presenciais.

Assim, seguimos com a pesquisa diante deste inelutável e difícil presente, transpassados pela cólera e pela tristeza clariceanas, anunciadas na crônica que compõe a obra “A Descoberta do Mundo”. Vivemos, portanto, tempos perturbadores, “em que as coisas se tornam mais agudas e a inquietação ou loucura dentro de nós parece que se expande. *Agudizar seria o verbo destes tempos?*” (Homem, 2020, p. 32- 41, grifos nossos). Agudização, que tão logo se cronificou e de novo veio mais mornidão e mais realismo capitalista: como se tivéssemos aceitado um modo de vida morno, onde a maioria das pessoas estão mortas e não sabem, como nos diz Clarice.

Muito se debateu sobre o paradoxo de como “o imperativo de isolamento coincide com um novo reconhecimento de nossa interdependência global no novo tempo e espaço da pandemia” (Butler, 2020, s.p.), mas, hoje, infelizmente, vemos

² Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia. De origem judaica veio com menos de dois anos de idade para o Brasil com os pais que fugiram da perseguição aos judeus durante a guerra civil russa. Morou em Maceió, Recife e Rio de Janeiro. Suas primeiras palavras foram em português. Com um estilo singular e transgressor, Clarice é considerada uma das maiores escritoras da língua portuguesa. Sugiro, para aqueles que se interessarem pela vida e obra da escritora a leitura de: MOSER, Benjamin. Clarice. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

que, longe da ideia de uma interdependência enquanto responsabilização ética da alteridade, a pandemia agudizou e cronificou a política subjetiva neoliberal que amarga nossas vidas. Revelamos, enfim, nossa face hedônica, na qual o individualismo e o ensimesmamento são sintomas que se fazem carne viva em nós.

Segundo Peter Pál Pelbart (2021), a pandemia funcionou como um revelador fotográfico do que estava debaixo de nosso nariz, mas não conseguíamos enxergar. A pandemia, portanto, agudizou e cronificou “não apenas o retrato de uma crise sanitária, mas de um mundo em colapso” (Pelbart, 2021, p. 14). Mas, não nos enganemos, [...] há uma guerra em curso por todo o mundo e o inimigo nunca foi o vírus (Barzaghi, 2020, p. 158). Muito antes dele, vivemos o grande confinamento que é essa vida capital, pautada numa ilusão neoliberal de que cada um se faz por si próprio, esquecendo que somos viventes no meio de tantos outros seres.

Isso porque somos herdeiros de uma noção de sujeito constituído pela razão iluminista, que instituiu como principal projeto o chamado indivíduo moderno. De modo que, ainda hoje, temos a ilusão de que somos donos de uma verdade absoluta sobre nós mesmos, e isso marca de modo profundo o próprio campo da educação, em que persiste, muito fortemente, a prevalência de um sujeito das metanarrativas: “existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente” (Silva, 2000, p. 13).

Conforme Gregory Balthazar (2019, p. 4), a nossa aparente transparência, em uma visibilidade racionalizante absoluta que somente o próprio sujeito pode alcançar sobre si mesmo, é um regime de verdade que cinge do nosso horizonte ontológico o inelutável lugar do outro como fundante do que somos ou do que podemos vir a ser: “a interpelação do outro institui-se em (ou melhor, institui) um espaço de opacidade do sujeito para si mesmo, sugerindo, assim, uma concepção de sujeito distante de uma transparência que sustentaria a ideia moderna do sujeito cognoscente e autônomo”.

Em um tempo em que a ilusão da transparência do sujeito se vê exacerbada por uma cultura individualista, é urgente recuperarmos, sob a pandemia, a potencialidade de como uma dor, como a morte, como nossa finitude nos atravessa de forma comum e nos mostra como somos fundamentalmente interdependentes.

Essa noção de interdependência aguça o sentido de nossas obrigações com os outros seres, humanos ou não, à medida que vem nos mostrar que a vida no planeta depende de nós e de nossas ações: “o outro estabelece uma interrupção sobre nós mesmos, fraturando, com efeito, nossa aparente autonomia (nossa aparente transparência) diante de uma coexistência que nos constitui de forma fundamental” (Balthazar, 2019, p. 13).

No entanto, e infelizmente, a relação que estabelecemos com o vírus desnudou, como dito, não a potência ética radical de nossa interdependência, mas nós, enquanto sociedade que ainda vive sob a ordem do discurso normativo da modernidade, só conseguimos, enquanto sujeitos das verdades de um novo tempo fascista, apenas afirmar de novo e de novo o individualismo que está na base das misérias da nossa cultura. Por isso, neste momento, é essencial, produzirmos pesquisas que apostem no pensamento, que sejam resistências possíveis a esse regime de verdade moderno.

Diante desse presente, trago para esta pesquisa de doutorado algumas perguntas: nestes tempos sombrios, o que pode uma palavra como potência ética diante do outro? Qual é a urgência da literatura neste contexto de extremo individualismo? O que pode um pensamento infantil afirmar, criar como força vital, em tempos tão difíceis? Trago para esta pesquisa essas perguntas porque compreendo a urgência de pensar diferentemente do que se pensa, como nos provoca Michel Foucault (2018, p. 13): “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir”.

Certamente não pretendo aqui responder a cada uma dessas perguntas, mas usá-las como instrumentos de provocação para a construção de um caminho teórico-metodológico de pesquisa que pretende *analisar a possibilidade de invenção de si no encontro de crianças com experiências socioeconômicas distintas, a partir do contato dessas infâncias com a escrita de Clarice Lispector*.

Assim, e nos primeiros passos desse caminho, antes que cause estranhamento ao leitor, importa avisar de antemão que a tessitura desta tese está atravessada por muitos outros. Trata-se de uma escrita ziguezagueante: ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. Mas confesso que essa não é uma escolha inocente. Antes, escrevo com *intenção*: “em cada palavra

pulsa um coração. Tudo que escrevo aqui é forjado no meu silêncio e na penumbra” (Lispector, 2020, p. 16).

Quando digo eu, o faço a partir de cenas que compõem minha narrativa pessoal e, por esse motivo, ganham em alguns momentos um tom de memorial descritivo. Quando digo nós, afirmo todos os outros que me atravessam: meu orientador, as crianças, as escolas, a literatura de Clarice, meus professores e professoras, meus interlocutores e interlocutoras, o perfume de uma flor ou o cantar do passarinho que vem toda manhã na janela do meu quarto:

Não importa se o autor escolhido for Foucault, Bourdieu, Deleuze, Benjamin, Adorno, Nietzsche. Interessa é fazer desses autores alguém que vive em nossa escrita, e que já não será mais Foucault ou Nietzsche, e sim seremos nós, eu, ela, você, lendo esses autores, escrevendo nosso texto, para além de qualquer dos pensadores visitados. [...] embrenhar-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas; fazê-las nossas, desde as primeiras e rudimentares anotações; ultrapassar as aplicações imediatistas e apressadas de um autor ou de um conceito, adornar-se deles e arriscar-se a ir além, justamente porque estamos de alguma forma escrevendo algo nosso, inscrevendo a nós mesmos numa criação genuína, particular, sem, no entanto, deixar de ser deste mundo (Fischer, 2001, p. 121).

Digo, assim, eu, lembrando de uma vereda que importa para justificar os caminhos trilhados nesta tese, a saber, cenas de experiências minhas. Cenas, essas, que acabam por se fazer, se construir, se materializar como uma justificativa de algumas das escolhas que me levaram a pesquisar *com* crianças e a apostar na potência afirmativa da literatura de Clarice.

Fui afetada pela leitura desde bem pequena ao ouvir minha mãe contar histórias à noite, antes de dormir. Um pouco mais tarde, diferentemente da maioria de minhas amigas, trocava as brincadeiras nas ruas da cidadezinha mineira por um livro sem qualquer hesitação. À noite, implorava para que minha irmã mais nova adiasse o momento de desligar a lâmpada de nosso quarto para ler mais um pouco e mais um pouco antes de dormir. Esse mais um pouco em que os segundos, os minutos, as horas para fazer daquelas palavras carne viva em mim se faziam como um século de coração batendo: assim, talvez, como a personagem de “Cem anos de Perdão” em que os minutos e segundos que a aproximava da rosa, objeto de seu desejo, pareciam uma eternidade (Lispector, 2016, p. 408).

Na escola, mergulhava no mundo do “Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato, que eu lia na biblioteca. São cenas que reavivam em mim como cresci

diante dos livros, com uma paixão clandestina toda minha vida – arriscando, aqui, tecer junto com Clarice Lispector o que significou a literatura para aquela menina do interior mineiro: o sentimento de estranhamento diante da vida que sempre me acompanhou desde pequena, talvez por isso a aproximação com os livros.

A literatura me proporcionava uma experiência de transmutação. Nos livros, eu poderia pensar outros modos de ser: uma princesa, uma bruxa, uma borboleta colorida, ou ainda poderia percorrer o labirinto de Creta para espiar o Minotauro. A literatura, desde muito cedo, me possibilitou um deslocamento do olhar, um movimento de pensamento que me ligava à imaginação, aos “despropósitos”, a “carregar água na peneira” e a “jogar pedrinhas no bom senso”, como o personagem do livro *Exercícios de ser criança* de Manoel de Barros (2013, p. 453-454).

Já na adolescência, lia, às escondidas, obras consideradas proibidas na época para uma menina da minha idade. Li “O Primo Basílio” e “O crime do Padre Amaro”, de Eça de Queirós; “A normalista”, de Adolfo Caminha; “Madame Bovary”, de Gustave Flaubert, e outras obras que minha avó, minha doce cúmplice no mergulho no que era deliciosamente clandestino, pegava na biblioteca de meu avô.

Como a menina do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice, não saía pulando – como se é esperado de um corpo infantilizado. Saía, para além do normal da infância, andando bem devagar e, ao chegar em casa, não começava a ler. Fingia que não tinha o livro só para depois ter susto de tê-lo: “Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade” (Lispector, 2016, p. 396). Essa paixão clandestina, toda minha, ganha a singularidade de uma potência de infância outra pela imaginação que a literatura, sobretudo – clariceana – me convoca. À época, deparei-me com “A Legião Estrangeira”, coletânea de contos que abriu para mim o delicado e infinito universo clariceano. A partir daí, “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” (Lispector, 2016, p. 396).

Essa relação de amor com os livros acabou me levando ao curso de Letras e, conseqüentemente, à docência. A partir daí, percebi que o exercício da profissão não poderia se dar a não ser pela via da literatura. Começo, assim, trabalhando com a alfabetização de crianças nos anos iniciais na cidade de Rondonópolis, em Mato Grosso. Faço pós-graduação em Literatura Brasileira, mestrado em Educação, com tema voltado para a leitura e a escrita, e, posteriormente, o curso de Pedagogia.

A arte, em especial a literatura e o teatro, ganharam dimensões desde muito cedo em minha vida. Quando adolescente, participava na escola de teatralização de obras literárias e, mais tarde, na universidade, fazia parte do grupo de teatro; experiências que acabaram por permear, inevitavelmente, a minha experiência profissional como professora. Talvez por transitar em diferentes áreas, meu trabalho ganhou contribuições de diferentes lugares. Por isso, minha relação com a docência é atravessada pela ciência, pela arte e pelos afetos.

Recentemente, o doutorado tem me possibilitado colocar em contato esses muitos atravessamentos entre arte e educação, sobretudo, com minha aproximação com a filosofia da diferença e com as teorias pós-críticas em educação. Passei, então, a ser atravessada por ditos de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Suely Rolnik, Sílvio Gallo, Walter Kohan e outros que, em muitos sentidos, faziam reverberações com o que eu havia lido em Clarice Lispector, Manoel de Barros, Guimarães Rosa, Virginia Woolf e outros. Aqui, e como nos convida Rosa Fischer (2021), o doutorado – e, por certo, esta tese é um sintoma disso – tem sido um convite para pensar a permeabilidade entre vida e pesquisa, entre arte e pensamento no fazer educação.

Sou professora de crianças, com longa experiência nos anos iniciais, tanto na rede pública quanto na rede particular, na cidade de Rondonópolis/Mato Grosso. Portanto, e como já anunciado, a opção pela pesquisa com crianças de camadas populares e de classes média e alta justifica-se por se constituir num desafio pessoal que permeia a minha atividade profissional desde muito cedo. Os modos distintos de viver a infância, atravessadas pelo fator socioeconômico, sempre provocaram em mim inquietações que mobilizam esta pesquisa.

Desse modo, dialogar com as crianças, seja na instituição pública ou na privada, a partir da leitura, e especialmente do texto literário, tem sido um caminho na minha trajetória docente. Segundo o poeta mato-grossense Manoel de Barros (2014), as crianças têm uma maneira de “desver” o mundo. É esse jeito infantil de “conversar com os passarinhos”, dar “brasão às borboletas” e “fazer peraltagens com as palavras” que me move a pesquisar *com* elas. Mais do que isso, instiga-me o diálogo entre os diferentes modos de olhar das crianças permeados por fatores socioeconômicos.

Sigo, assim como Rosa Fischer (2016, p.107), meu caminhar afetado pela beleza do texto e “com um desejo irrefreável de passar de mim para o outro aquilo

que me faz vibrar as entranhas”. E, ao mesmo tempo, busco estar aberta para ser atravessada pelas crianças naquilo que as afeta e, sobretudo, naquilo que elas afetam em nós, em uma docência, em um fazer pesquisa, que seja afrontado e transformado pelos fluxos, singularidades e intensidades da experiência infantil, capaz de ouvir (e de nos reensinar a ouvir) as forças do mundo: “balbuciando o mundo e inventando palavras, a infância faz tremer nossas certezas sobre quem somos, o que sabemos, como lemos o mundo” (Mello; Vasconcelos; Oliveira, 2020, p.66).

Nossa ideia era provocar o encontro entre crianças de contextos socioeconômicos distintos com a escrita de Clarice Lispector para tentar disparar algo nelas e, assim, cartografar os efeitos produzidos. Nossa intenção era trazer a escrita clariceana como uma experiência literária para as crianças, independente das condições desiguais que os contextos ofereciam, e possibilitar a discussão sobre as leituras entre elas. De modo que esta **tese** aposta na ideia de que, no diálogo com a escrita de Clarice Lispector, é possível a abertura para uma experiência alteritária que convoca à autoria crianças que vivem infâncias atravessadas diferentemente por marcadores socioeconômicos.

Esse diálogo com Clarice se deu em rodas de leitura, por meio da escuta pelas crianças de textos da autora lidos por mim. Os textos eram discutidos no grupo e posteriormente, as crianças produziam escritas, desenhos e vídeos que eram trocados entre as turmas das duas escolas.

A escolha dos textos esteve inscrita numa dimensão profunda de afeto com a literatura de Clarice. Também a opção pela escuta dos textos de Clarice pelas crianças em rodas de leitura esteve inscrita na ordem dos afetos, escolha atravessada por experiências vividas na infância, que ainda ressoam em mim: momentos em que meus irmãos e eu ouvíamos minha mãe contar histórias para nós. Ficávamos em roda, em volta dela, encantados pela narrativa que atravessava sua voz e seu corpo. E em seguida, conversávamos sobre a história ouvida, sobre as personagens que queríamos ser, sobre nós e sobre o mundo. De modo que, a escolha pela escuta dos textos de Clarice em rodas de leitura esteve inscrita numa aposta por uma dimensão mais lúdica e despretensiosa inspirada numa experiência literária ainda muito viva em mim.

Vale ressaltar que esta pesquisa se encontra na ordem da experimentação. Ela não tem a pretensão de ser representativa de um determinado universo, e muito

menos defender verdades absolutas. Nossa intenção foi fazer uma experimentação com as crianças no contato com a literatura de Clarice Lispector e acompanhar alguns efeitos dela.

Nessa direção, e se assim pudesse resumir, o **problema de investigação** que guiou nosso caminho é: como, no diálogo com a escrita de Clarice Lispector, é possível a abertura a uma experiência alteritária que convoca à autoria crianças com experiências socioeconômicas distintas?

Para a realização da pesquisa escolhemos duas escolas. Uma das escolas escolhidas pertence à rede pública e se encontra na periferia da cidade de Rondonópolis, recebendo crianças de camadas populares da região; e a outra é uma escola privada, situada em bairro nobre da mesma cidade, recebendo crianças das classes média e alta. Participaram da pesquisa 23 crianças da escola pública e 23 crianças da escola particular, que cursavam o 5º ano no período em que foram realizadas as oficinas literárias.

O que importava para nós nessa busca era cartografar o diálogo entre as crianças das duas realidades socioeconômicas distintas, para verificarmos em que medida o texto de Clarice as afetaria e o que elas poderiam produzir a partir dessa experiência. O estudo, como já anunciado, começa a ser delineado durante a pandemia, momento em que o território teórico vai sendo demarcado e as questões metodológicas e éticas vão sendo pensadas. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) e aprovada (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 57803821.5.0000.5371).

A partir desse desenho inicial, partimos para a pesquisa de campo, que teve início no contexto de volta às aulas presenciais após longo período de afastamento social, em que as crianças ficaram isoladas em suas casas e sem contato presencial com seus pares.

Vale ressaltar, que o retorno à modalidade presencial foi muito diferente para as crianças da camada popular e para as crianças das classes média e alta. Segundo Guizzo, Marcello e Müller (2020), no período de quarentena, com a suspensão das aulas presenciais nas escolas e com a implantação da modalidade de ensino remoto, as crianças de classes média e alta vivenciaram o afastamento social acompanhadas de seus pais em *home office*.

No entanto, muitas crianças das camadas populares sequer conseguiram ter acesso a uma aula remota e, muito menos, puderam contar com acompanhamento

em casa, de modo que as crianças das camadas populares retornaram às salas de aula em condição de desvantagem em relação às crianças das classes média e alta. Isso nos convoca a pensar que não há um modo universal de ser criança e de viver a infância. Há diferentes tipos de criança vivendo a infância de modos distintos.

Com efeito, os conceitos de criança e infância serão apresentados na próxima seção desta tese. Para este estudo, escolhemos dialogar principalmente com Walter Kohan, Sílvio Gallo, René Schérer, Michel Foucault, Deleuze e Guattari, Virgínia Kastrup e outros estudiosos que provocam movimentos clandestinos de pensamento sobre infância, filosofia e literatura. A proposta metodológica buscou inspiração na cartografia, por se tratar de uma investigação que objetivou acompanhar possíveis processos de invenção subjetiva das crianças e, por isso, aberta às mudanças provocadas pelas próprias crianças no desenvolvimento da pesquisa.

Nossa intenção foi promover o encontro das crianças com a obra de Clarice, para que elas pudessem ser afetadas pela literatura pulsante e envolvente da autora e, a partir dessa experiência estética, serem mobilizadas ao pensamento inventivo diante de outra possibilidade de ser e viver a infância: o contato com a literatura, que “é uma ocasião para experiências de problematização, como o estranhamento e a surpresa, que são essenciais para o processo de aprendizagem inventiva” (Kastrup, 2015, p. 267). Esse encontro entre elas, nas oficinas literárias partiu de trocas de produções escritas, da produção de vídeos e ainda de trabalhos envolvendo recorte e colagem.

É esse presente angustiante e complexo que me provoca a problematizar a potência do encontro entre crianças com experiências socioeconômicas diferentes, mediante o contato dessas infâncias com a escrita de Clarice Lispector. Assim, reafirmo a pergunta: que pode esse encontro? Como é possível a abertura a uma experiência alteritária que convoque à autoria crianças com experiências distintas, a partir do contato com a escrita de Clarice? É importante dizer que entendemos, na esteira de Larrosa (2011), alteridade como uma experiência com o que está fora de mim, com o que é estrangeiro a mim. Pode ser alguém, um acontecimento, ou alguma coisa que não seja eu. Segundo o filósofo a relação de alteridade passa pela estranheza diante do outro, de algo completamente outro, radicalmente outro, que me desloca e me transforma. Por certo, essa noção de alteridade será melhor explorada na próxima seção deste estudo.

Com efeito, importa-nos dizer que nossa aposta inicial estava voltada para a relação de alteridade e estranhamento entre as crianças a partir do atravessamento socioeconômico. No entanto, a alteridade e o estranhamento produzidos nesta pesquisa se deram muito mais na relação das crianças com Clarice do que propriamente na relação entre elas. A dimensão socioeconômica certamente se fez presente na relação entre as crianças, no entanto, o marcador socioeconômico não foi a grande questão deste estudo, como prevíamos inicialmente. O campo acabou nos arrastando para um outro caminho: a experiência das crianças com a literatura.

O nosso olhar estava voltado para a diferença do outro, para o diferente, ou seja, para a diferença como o diferente, para a oposição entre as infâncias. Com efeito, a questão socioeconômica não ecoou nas oficinas com a intensidade que nós pensávamos inicialmente. Por outro lado, a escrita de Clarice, que pensávamos ser um instrumento metodológico, ganhou a centralidade desta tese: ou, talvez melhor dizendo, o processo de cartografar subjetividades tecido na relação das crianças mesmas com Clarice, na construção de devires de autorias singulares se construindo no espaço comum dos encontros alteritários.

Os ditos das crianças não se encontram na ordem da diferença enquanto o *outro diferente*, o estranho que é tolerado, mas a outridade enquanto potência ética de uma marca indelével do devir como marca de uma incontornável intersubjetividade que nos funda primeiramente como sujeitos. O campo nos mostrou um movimento deleuziano de uma espécie de fuga ao diferente subordinado à identidade. As crianças apostaram numa relação de afirmação do outro, na singularidade, na multiplicidade e no fluir de forças. Segundo Paraíso (2010, p.588) “em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação”. Desse modo, segundo a autora, o relevante para a diferença deleuziana é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão, o diferente para Deleuze é irrelevante (Paraíso, 2010).

Assim, o campo nos trouxe a dimensão do inesperado e, o que ganhou corpo mesmo neste estudo foi a relação das crianças com a escrita de Clarice. Este deslocamento foi possível porque na esteira de Kohan, mais do que uma construção de conhecimento entendemos esta pesquisa como “uma experiência, um processo de criação, uma vez que faz-se pesquisa no encontro não daquilo que se procura, mas, sobretudo, daquilo que se encontra (Kohan, 2014, p. 13).

Nessa perspectiva, as crianças em contato com a literatura de Clarice foram convocadas ao exercício alteritário. Independente das condições socioeconômicas desiguais que os contextos ofereciam, a escrita de Clarice tocou-as, possibilitou a abertura a essa experiência alteritária que convocou o pensamento das crianças ao movimento, à criação, ao diálogo entre as duas turmas escapando, em muitos níveis, daquilo que as distinguia economicamente – mesmo que isso tenha aparecido, mas como dito, não como fator determinante da experiência que produzimos coletivamente nas oficinas – e, inesperadamente, em suas singularidades, a multiplicidade da diferença, da alteridade, do encontro se fez a potência mais evidente em nossas manhãs juntas.

Em Noeli Maggi e Renata de Morales (2015, 285) encontramos um caminho para pensar na literatura como possibilidade de abertura para um exercício alteritário:

A literatura apresenta-se como uma possibilidade de experimentar este exercício. Ao leitor é dada a oportunidade de vivenciar a alteridade duplamente. O primeiro plano encontra-se dentro da narrativa, na observação do percurso dos personagens. Em segundo lugar, temos a experiência do próprio leitor em sua negociação pessoal com o outro, revelando verdadeiramente a experiência da leitura que vai além do texto.

Nessa mesma direção Nadjá Hermann (2014, p. 136) nos ensina que “a experiência estética pode mostrar um outro modo de ver o mundo, provocando uma quebra na ordem habitual e abrindo espaço para a alteridade”. Nessa perspectiva, o contato com a escrita de Clarice foi essencial para potencializar processos de percepção e sensibilidade que convocaram as crianças à alteridade. Desse modo, a partir da resposta do campo a pesquisa desloca o foco da questão socioeconômica, e passa a caminhar na dimensão da relação de alteridade entre as crianças e a experiência literária vivida. Essa mudança de ênfase da relação entre as crianças para relação delas com a obra de Clarice abre passagem para pensarmos a infância, não como etapa de vida, mas como experiência intensiva com o mundo.

Assim, emerge o **objetivo geral** deste estudo: analisar, a partir do contato com a escrita de Clarice Lispector, a possibilidade de invenção subjetiva no encontro de crianças com experiências distintas, vivendo sua escolarização em uma escola de classe média e alta da rede particular e outra escola da rede pública da periferia.

Do objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar a noção de infância presente na obra de Clarice Lispector;
- Verificar as aberturas permitidas pelos textos clariceanos escolhidos neste estudo para uma experiência alteritária;
- Mapear, nas escritas das crianças, criações subjetivas, a partir da correspondência estabelecida entre os grupos de crianças de 10 a 11 anos que frequentam o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental;
- Mapear, nas escritas das crianças, ideias que coloquem em xeque o olhar adulto hegemônico a partir da correspondência estabelecida entre as turmas das escolas.

Vale ressaltar, que ao longo da pesquisa o objetivo geral foi sofrendo um deslocamento partir do que o campo foi apontando.

Decidimos trazer a literatura de Clarice como *intercessora* – utilizando um termo de Deleuze – para desencadear nas crianças fluxos criativos ao serem provocadas pela escrita da autora.

Segundo Deleuze (2013), os intercessores são essenciais e sem eles não há criação:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas, para um cientista; filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (Deleuze, 2013, p. 160).

Os intercessores, portanto, são encontros, no nosso caso com a literatura de Clarice, que convocam o pensamento ao movimento, ao fluxo, à fabulação: “é preciso pegar alguém que esteja fabulando, em flagrante delito de fabular” para formar a dois um discurso minoritário (Deleuze, 2013, p. 161).

Nosso desejo era possibilitar o contato das crianças com a literatura da autora, para que elas potencializem processos poéticos de percepção e sensibilidade, fazendo uso da literatura clariceana como um caminho ético para a fabulação de novos mundos:

alteridade nos exige imaginar como é que as coisas poderiam ser de um modo diferente. Uma imaginação contemporânea que seja responsiva à dimensão ética das coisas [...] precisa também ser poética, capaz de inventar e de brincar (Girardello, 2018, p. 75).

Nossa pretensão neste estudo foi pegar as crianças no encontro com Clarice Lispector “em flagrante delito de fabulação”, para provocar nelas um “ler e escrever não para descrever um mundo dado, mas para a invenção de si e do mundo” (Melo; Vasconcelos; Oliveira, 2020, p. 66). As oficinas literárias, nesta pesquisa, como mostraremos com maior acuidade mais à frente, foram espaços de encontro entre as crianças e texto de Clarice, de problematização e de criação. Foram oferecidas nas duas escolas, ocasiões em que as crianças tiveram acesso ao texto de Clarice em rodas de leitura e, em seguida, produziram escritas que foram trocadas entre as turmas.

Nesse sentido, realizamos oficinas literárias nas duas escolas, no intuito de possibilitar o encontro das crianças com a obra de Clarice a fim de que elas pudessem ser afetadas pela escrita da autora, e, a partir dessa experiência estética, provocar o diálogo por meio da produção de escrita, de colagens e de vídeos que foram trocados entre as turmas.

Desse modo, pretendíamos que, ao lerem o texto clariceano, talvez as crianças pudessem viver uma experiência estética singular que permitisse o exercício do pensamento inventivo diante e sobre o outro, na contramão de experiências permeadas por leituras clichês que sufocam as potências criadoras, por estarem comprometidas com a domesticação e individualização que marcam tão tristemente nosso tempo: “é urgente, portanto, que pensemos em processos educativos que viabilizem a singularização” (Gallo, 1998, p. 148).

Nesse sentido, optamos por promover o encontro das crianças com a obra de Clarice Lispector por meio de oficinas literárias, pois entendemos que estas se constituem num “movimento na contracorrente das forças poderosas de serialização e homogeneização” a que a subjetividade contemporânea está sujeita (Kastrup, 2015, p. 242). Assim, trazemos a pergunta: Nesses tempos, em que as crianças estão cada vez mais conectadas às ferramentas digitais e têm acesso a uma infinidade de opções e atrações, a possibilidade de encontro com a obra de Clarice Lispector, de algum modo, não seria uma experiência clandestina? Tomo aqui a ideia da própria Clarice no conto “Felicidade Clandestina”, em que a clandestinidade pode ser entendida como linha de fuga, como campo de devires na relação com a literatura sugerindo talvez uma ressonância da experiência da personagem autobiográfica com o conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari:

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas a primeira característica, de toda maneira, é que nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização (Deleuze e Guattari, 2021, p. 35).

Nessa perspectiva, como uma literatura menor no sentido deleuze-guattariano (2021), a escrita rizomática de Clarice, é aquela que, como uma “toca subterrânea”³ cheia de entradas e saídas, produz deslocamentos, linhas de fuga, movimentos de pensamento. Para Deleuze (2013) pensar não é interpretar, é experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o novo, o que está em vias de se fazer. Conceito caro para pensarmos a experiência clandestina de pensamento vivida pelas crianças na relação com a escrita de Clarice nesta pesquisa em ressonância com aquela vivida pela menina leitora em “Felicidade Clandestina”.

Nessa perspectiva e diante do exposto, nosso desafio era “a busca por exercitar uma ética de alteridade da infância, por experimentar um pensamento infantil que falseie (nossos) saberes e poderes”, em um movimento de pesquisa que pense a infância como um outro (Vasconcelos; Melo; Oliveira 2017, p. 69). Nesse lugar de alteridade, portanto, foi possível compor com as crianças, sofrer afetações com os encontros, provocar inquietudes em pensamentos consolidados. Esse movimento de aprender com elas talvez tenha sido um desafio que nos demandou “rever nossas práticas e reconhecer o colonizador que trazemos em nós” (Gallo, 2019, p. 129). Sendo assim, as crianças nos ajudaram a produzir sentidos para essa pesquisa, à medida que nos revelaram outros olhares que balançaram nossas certezas.

Como uma espécie de roteiro, apresentaremos ao leitor as sete seções que compõem esta tese para melhor entendimento do processo de investigação realizado. Esta primeira seção, ou introdução, anunciou a pesquisa ao leitor, no intuito de provocá-lo a uma experiência de mergulho no tema. Apresentou a ideia central da tese, a relação da pesquisadora com o tema, as inquietações que inspiraram a pesquisa, os objetivos, a problemática, bem como os aportes teóricos que embasaram o estudo.

Em seguida, a segunda seção, intitulada “Infância Clandestina” apresenta uma reflexão sobre a noção de infância que defendemos neste estudo, o conceito de

³ Termo usado por Deleuze e Guattari na obra *Kafka: por uma literatura menor* (2021) para falar da escrita rizomática do escritor.

infância que pulsa na literatura de Clarice Lispector, bem como nossa aposta específica no conceito de infância clandestina.

Por sua vez, a terceira seção, “Veredas Metodológicas”, detém-se aos aspectos metodológicos que envolvem a pesquisa. Aponta os caminhos percorridos na trajetória investigativa, a abordagem e o tipo de pesquisa utilizados. Nessa seção são apresentados também os instrumentos utilizados na coleta de dados, e ainda os aportes metodológicos que nortearam o estudo.

A quarta seção, intitulada “Por uma pedagogia do sensível: as crianças e seu modos singulares de narrar a escola”, pretende ser um convite para pensarmos a escola não como um espaço de morte da diferença, de homogeneização, mas como um lugar potente de aposta no pensamento das crianças. Em consonância com essa perspectiva, foram trazidos para esta seção os modos singulares de as crianças narrarem a escola.

A quinta seção “Para conversar com borboletas: o encontro das crianças com a escrita de Clarice”, tem o intuito de problematizar a potência da obra “De Natura Florum” na produção de um letramento literário que convoca as crianças a serem autoras do próprio pensamento.

A sexta seção intitulada *Mensagens para Clarice e outras singelezas* trata da composição de uma pequena antologia construída com base nos ditos das crianças no encontro com a escrita clariceana.

Por fim, *Últimas Notas* consiste na seção conclusiva da tese e tem como intenção convidar o leitor a percorrer os caminhos de transformação vividos pela pesquisadora e pelas crianças no percurso desta cartografia.

2 INFÂNCIA CLANDESTINA

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. [...] o menino é aquele em quem acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro. [...] Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. (Lispector, 2016, p. 417).

No belíssimo conto “Menino à bico de pena, que compõe a obra *A Descoberta do Mundo*”, Clarice convida, com sutil delicadeza, a uma imersão nos enigmas da infância. Nesse conto, aparentemente banal, a autora fala sobre uma mãe que tenta desenhar seu filho pequeno lançando mão de nanquim e pena. Ao longo do texto, a personagem revela sua dificuldade em descrever com exatidão a criança, anunciando de antemão a impossibilidade de capturar a infância que escapa de suas mãos.

Se trazemos aqui as palavras de Clarice é porque elas ecoam como interpelações potentes para problematizarmos a infância neste estudo. Trazemos, assim, a pergunta: Que conceito de infância ou de infâncias buscamos desenhar aqui? O primeiro ponto que merece atenção é o modo ético-político como compreendemos a ideia mesmo de criança e de infância neste estudo. Na esteira de Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues:

Criança e infância são conceitos que têm sido configurados como unívocos. Juridicamente, com base nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, portanto de conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc.[...] Como uma prescrição, revela uma concepção de criança que pressupõe determinada infância para desabrochar no adulto. (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, p. 192 e 193, 2009).

Muitos desses sentidos de infância estão tão naturalizados entre nós que nos tornamos incapazes de problematizar os discursos que a produzem deste modo. Não é possível pensar todas as crianças como uma categoria única. Há diferentes tipos de criança e, com efeito, modos distintos de viver a infância. Existem infâncias múltiplas, produzindo, assim, modos plurais de ser criança: pobres, ricas, abandonadas, excessivamente protegidas, infâncias que possuem acesso à

tecnologia, infâncias que estão à margem da tecnologia, e muitas outras. Entretanto, “a modernidade ocidental, ao universalizar e naturalizar apenas uma dessas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passou a deixar de lado a sua diversidade (Dorneles, 2005, p. 71).

O segundo ponto a ser ressaltado aqui é nosso entendimento de infância na esteira de Kohan (2007, 2019) e Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues (2009) como uma condição de experiência humana que possibilita devires, um vir a ser, que não está ligado à ideia de futuro, ou a uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e de outros mundos. Nessa perspectiva, a infância pode, ou não, atravessar os adultos.

Dentre essas muitas infâncias, dedicamos nossa atenção neste estudo à busca por uma infância que chamamos, na esteira de Clarice Lispector, de *infância clandestina*. A inspiração do tema é uma alusão ao pensamento clandestino que pulsa no conceito de infância que habita a escrita clariceana. Se aqui fazemos tal procura, é, como mostraremos com maior profundidade mais à frente, diante do nosso desejo de acompanhar processos de invenção subjetiva infantis em diferentes contextos socioeconômicos, junto com crianças da classe popular de uma escola pública de periferia e crianças de classes média alta de uma escola privada em zona nobre da cidade de Rondonópolis/MT.

Nossa intenção era promover o encontro dessas crianças com a obra de Clarice, para que elas pudessem ser afetadas pela literatura pulsante e envolvente da autora e, a partir dessa experiência estética, fossem mobilizadas ao pensamento inventivo diante de outra possibilidade de ser e viver a infância: o contato com a literatura. Mais precisamente, interessou-nos problematizar uma ética de alteridade a partir do diálogo das crianças com Clarice.

Para dar conta do desafio epistemológico a que nos propomos, buscamos referenciais principalmente nas teorizações de Walter Kohan, Silvio Gallo e René Schérer. O primeiro, por trazer a discussão sobre as temporalidades da infância; o segundo, por nos convocar a pensar numa educação que tome a diferença constitutiva da infância como potência para uma pedagogia outra; o terceiro, por nos apresentar a ideia de infância maior, conceitos muito caros para nossa busca por uma infância clandestina neste estudo.

Segundo Kohan (2007, p. 94), habitamos, ao menos, dois espaços, duas temporalidades, duas infâncias. Para o autor, uma infância afirma a força do centro, do mesmo; a outra, afirma o fora, a diferença.

Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. (Kohan, 2007, p. 95)

Nessa perspectiva escolhemos pensar com Walter Kohan (2007) em duas dimensões que se desdobram em dois modos de pensar a infância: a primeira é “a infância majoritária, da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias [...] que ocupa as políticas públicas, os estatutos as escolas” (Kohan, 2007, p. 94).

Inspirados em Clarice, e no sentido de exemplificar o que Kohan nos coloca, retomemos a passagem da epígrafe que nos permite pensar no modo hegemônico que, hoje, concebe, nomeia e produz a criança singularmente como *um vir a ser adulto*: “o menino é aquele em que acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro”. Assim, e até mesmo antes de nascer, quando o sexo da criança é revelado por meio do exame de ultrassonografia, é criada em torno dela um conjunto de desejos e expectativas para seu futuro, que são estruturadas “numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa” (Bento, 2011, p. 550). Aqui, então, a criança é sempre foco de uma adultização que sufoca o que há de mais potente na criança - algo que poderíamos, talvez, qualificar como Manoel de Barros, como a arte de fazer delirar (a palavra, a pedagogia, a vida) -, em nome de produzir um corpo que, como esperança de futuro, será produtivo ao social em sua maioridade.

A segunda dimensão é a “infância minoritária, [...] afirmada como experiência, [...] como ruptura da história, como resistência e como criação. Nessa infância não há lugar para os estigmas, os rótulos e os pontos fixos” (Kohan, 2007, p. 94). Segundo o autor, se uma infância afirma a força do centro, do mesmo; a outra,

afirma o fora, a diferença. Aqui, pensamos também que Clarice (2016, p. 417) nos permite qualificar essa infância afirmada como experiência: “Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive”. Ela não consegue compreender a criança, que existe no instante mesmo em que está sendo observada, pois o tempo da infância é diferente do tempo do adulto.

Talvez por ser a infância uma experiência intensiva que habita a extrema atualidade em oposição ao tempo do adulto, que é o cronológico, a mãe tenha dificuldade para capturar o menino, pois o tempo da infância é o tempo da intensidade, da arte, do corpo, do pensamento, diferente do tempo do adulto, da ciência, da instituição.

Para problematizar as temporalidades da infância, Kohan (2007) retoma a antiguidade clássica e verifica que os gregos tinham várias palavras para dizer e pensar o tempo. Uma dessas palavras é *chrónos*, que indica a continuidade de um tempo que se sucede. Segundo o autor, Aristóteles define *chrónos* como “o número do movimento, segundo o antes e o depois. O tempo *chrónos* a partir dos gregos é a “soma do passado, do presente e do futuro”, sendo o presente apenas um limite entre o que já foi e o que ainda não é (Kohan, 2007, p. 86).

A infância pensada na temporalidade cronológica nos dá a ideia de criança como um vir a ser adulto e de infância como etapa da vida que precisa ser superada ao longo do processo evolutivo: “a criança, como idade inicial, tornou-se uma lagarta do homem que, como cruel paradoxo, só pode ser borboleta durante o pouco tempo que lhe resta de infância” (Skliar, 2018, p. 252). Nesse sentido, essa noção de infância cronológica está intimamente vinculada a um dispositivo que opera a escolarização: o dispositivo pedagógico da infância.

Para adentrar na discussão sobre a noção de infância cronológica e o dispositivo pedagógico que opera a escolarização, é necessário compreender que as crianças não foram sempre concebidas da mesma maneira como nós as pensamos hoje. Assim, não podemos deixar de mencionar aqui, mesmo que rapidamente e sem pretensão de aprofundamento, o estudo pioneiro de Philippe Aries, voltado para as práticas sociais e os modos como os adultos se relacionavam com as crianças desde a era medieval até a modernidade. O historiador ressalta em sua pesquisa que a criança não era reconhecida como “criança”. Era apenas um pequeno adulto, vestindo-se como tal e dividindo as mesmas brincadeiras e

tradições, sem receber, contudo, nenhum tratamento diferenciado, dada a falta de características que a singularizasse.

Na obra clássica “História Social da Criança e da Família” (2022), o autor fala em “descoberta da infância”, pontuando que a criança sempre esteve presente ali, porém não era percebida pelo adulto, não sendo desse modo tematizada. Segundo o autor apenas no século XIII a presença da criança começa a ser percebida pelo adulto na sua singularidade. Essa “descoberta da infância” foi se consolidando ao longo do tempo, e a criança foi se tornando uma presença na sociedade moderna:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI e durante o século XVII. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 2022, p. 52)

Ariès ainda pontua que entre os séculos XVI e XVIII dois sentimentos da infância são evidenciados: de um lado, a paparicação dos adultos (pais e criados) que tratam a criança como um ser frágil, um bibelô que pode ser quebrado. De outro lado, a moralização ou o sentimento de preocupação moral com a criança, desencadeando gradativamente projetos educacionais que se multiplicaram a partir do século XVII.

Convém lembrar que no século XVIII prevalece o clima intelectual, instaurado pelo movimento iluminista, que favorece a consolidação e divulgação da ideia de criança como um ser que precisa amadurecer, tornar-se um ser da razão. Assim, a ideia de infância que precisa ser educada se fortalece. Nessa perspectiva, disciplinar o corpo e a mente infantis passam a ser o fio condutor das práticas educativas modernas dirigidas à infância.

Ainda vivemos sob o efeito dessa concepção, de modo que, mesmo na atualidade, “o eterno adulto em miniatura, questionado por pedagogos e psicólogos há várias décadas, parece que não nos quer abandonar” (Fischer, 2000, s.p.). Segundo Fischer (2000) hoje ele é representado pela figura da criança responsável, obediente, “boazinha” e dócil.

Com agudeza de percepção, o filósofo francês René Schérer (2009) nos apresenta a infância como “invenção” e não como descoberta. Segundo ele, a

infância foi inventada no século XVIII, passando a existir quando o adulto inventa um universo infantil e o separa do universo adulto:

Convém não esquecer que o século XVIII 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: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação. (Schérer, 2009, p. 17).

Segundo Gallo (2019, p. 115), a infância é tratada por Schérer como invenção na mesma perspectiva que, para Foucault, o ser humano é uma invenção: “Como se Schérer produzisse uma ‘arqueologia da infância’, mostrando seu aparecimento, seu ‘acontecimento no pensamento’ no século XVIII, fruto da invencionice e fabulação do mundo adulto”. Mais centralmente, falar de infância como intenção é como percebemos a infância não mais como algo dado, algo natural, que foi descoberto pelo pensamento moderno, mas, antes, como o pensamento moderno produziu toda uma rede poder-saber que cria a infância.

Nessa concepção, a escola tem um papel fundamental para a produção de corpos educados dentro dessa malha do poder constitutivo da ordem do discurso moderno sobre a infância. Em outros termos, e segundo Maria Isabel Bujes (2002), podemos, aqui, falar de um dispositivo pedagógico que opera a escolarização de uma infantilização: o discurso moderno da pedagogia se constitui como um regime de verdade hegemônico sobre um novo sujeito em emergência - o sujeito infantil - e se torna uma forma de governo das condutas dos sujeitos educados como infantis, em um movimento de relações de força insidiosas, capilares e onipresentes: “cuja forma de expressão é uma maquinaria que se encarrega da regulação da infância [...], cujo objetivo é tornar pensável a vida das populações, neste caso a infantil, para nela intervir” (Bujes, 2002, p. 19).

Como uma forma de governo das condutas que é herança da modernidade, o dispositivo pedagógico contemporâneo reafirma, em muitos níveis, o caráter binário e oposicional do adultocentrismo constitutivo do “dispositivo pedagógico que infantiliza, que transforma a criança na viva expressão de um conceito inventado pelos adultos” (Carvalho; Gallo, 2017, p. 228).

Nesse contexto, e, se o dispositivo é uma maquinaria de discursos, instituições, leis, espaços arquitetônicos, enunciados científicos e morais, etc (Foucault, 2000), o dispositivo pedagógico da infância é um em toda a rede heterogênea que forma a maquinaria de escolarização o lugar mais privilegiado, em nossa cultura, de produção de corpos infantilizados normalizados. Hoje, isso se materializa em um amplo e intenso movimento de ampliação da educação institucionalizada para crianças, a partir de um regime de verdade que impõe e hegemoniza uma “definição do que seriam práticas desejáveis, qualificadas, bem-estruturadas para levar a cabo as experiências educativas com as crianças, nos espaços formalmente a isso destinados” (Bujes, 2008, p. 102).

Com efeito, a instituição escolar (mas, certamente, não só; lembramos também, em termos de exemplo, da mídia, da igreja, da família) é, hoje, um espaço privilegiado de captura e de pedagogização das condutas que produzem sujeitos infantis desejáveis, normalizados e moralizados, desde o adultocentrismo que institui, como nos ensina Rosa Fischer (2000, s.p.): imagens que produzem um infantil longe da própria criança, ela mesma, posicionando-a ora no futuro de um adulto por vir - “a criança é o que será ou poderá ser no futuro, seu presente não está aqui, está no que virá ou no que se aposta que virá”; ora no passado do adulto que somos - “a criança que fomos ou que nos disseram que fomos - lamenta-se - jamais será esta de hoje, ou vice-versa”; ora no próprio presente, como um corpo que, pela absoluta ausência de cognoscência e da autonomia a que ela nos permite, precisa ser tutelada e governada pelo adulto - “a criança deve deixar-se ser criança, deve brincar, viver o seu tempo, basicamente deve ir à escola”, deve aprender, deve saber fazer isso ou aquilo, comportar-se assim e não assado.

A instituição escolar torna-se, nesse contexto, um lugar encarregado de exercer a disciplina por meio de técnicas que visam forjar corpos educados e docilizados dentro da ordem do discurso normativo da infância. Para Foucault:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder [como é o caso da escola, enquanto instituição de captura e disciplinamento dos corpos infantis] que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim

corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (Foucault, 2014, p. 164).

Esse paradigma de racionalidade científica encontra-se presente na escola quando esta estabelece as dicotomias menino/menina, homem/mulher, criança/adulto, corpo/mente, razão/emoção, hora de estudar/hora de brincar, entre outras (Pereira, 2008). O que tem dado sustentação a essa pedagogia disciplinar é o discurso moderno da fragilidade e dependência da criança em relação ao adulto, produzindo a ideia de um sujeito infantil que precisa de proteção e cuidado, e por isso é colocado num lugar de menoridade, de infantilização.

Se trazemos para este estudo o discurso moderno de infância, é porque ainda se vive sob o efeito desse dispositivo pedagógico. Ou seja, estamos ainda apegados e somos sujeitos dessa noção moderna de infância que precisa ser educada, disciplinada, pedagogizada como um ser incapaz de pensamento e, portanto, a ser plenamente governado pelo adulto. Como dito inicialmente, Dorneles (2005) nos aponta para a urgência de desconstruirmos estes saberes produzidos pela modernidade que fabricam uma infância tida como universal, em que todas as crianças se desenvolvem do mesmo jeito em todas as culturas.

De acordo com Costa e Momo (2010), há muito mais crianças que não se enquadram nos sistemas classificatórios modernos do que crianças que se encaixam nas ordens estabelecidas. Se trazemos aqui Dorneles (2005), Costa e Momo (2010), é porque nos interessa pensar sobre as diferentes infâncias que constituem o objeto deste estudo: crianças das classes populares e crianças das classes média e alta. Como já dito, importa-nos neste estudo, possibilitar o encontro entre as diferentes infâncias com a escrita de Clarice e a partir daí cartografar os efeitos desse diálogo.

Aqui, então, encontramos uma outra relação com a infância defendida por Kohan e da qual esta pesquisa se alinha: a ideia de *infância maior* (Schérer, 2020). Ao cotejar o pensamento do filósofo René Schérer, Silvio Gallo e Rafael Limongelli (2020, p. 16) nos alertam sobre a urgência de nos contrapormos à ideia de uma *infância menor*, enquanto regime de verdade que conforma os corpos a uma noção normativa de infância a ser tutelada e governada, em direção a uma *práxis* pedagógica que privilegie uma *infância maior*, que vislumbre “a possibilidade de uma emancipação da infância que, mais do que ser tomada como sujeito de direitos, uma

infância cidadã, pode ser erigida à condição política de igualdade com os adultos, não sendo por eles tutelada”.

Os autores nos sugerem, portanto, uma ideia de infância capaz de se afirmar ético-politicamente em si mesma e em toda a sua diferença, em contraposição a esse lugar de minoridade em que é posta pelo adulto, de modo que precisamos, em nossas pesquisas, “mostrar ser possível pensar a autonomia política da infância, cuja realização implicaria, sem qualquer dúvida, uma profunda transformação da situação social” (Gallo; Limongelli, 2020, p. 16). Mais do que isso, Silvio Gallo (2018, p. 808) nos aponta que afirmar uma infância maior é, na esteira de Gilles Deleuze e Félix Guattari, afirmar, por mais que possa parecer paradoxal, um “devir minoritário”, um “devir-criança”.

Ao contrário da afirmação ingênua da inocência, o devir-criança [esse devir minoritário das forças afirmativas que são constitutivas de uma infância maior] é uma arma de luta, possibilidade de pensar e agir de outros modos, fora dos modelos impostos pelos adultos. De forma que se abre inclusive para os adultos que queiram resistir ao dispositivo pedagógico, tomando essa linha de fuga e produzindo um devir-criança que lhes permita ir além de sua condição adulta imposta ao longo de suas vidas. O devir-criança constitui-se, assim, como uma abertura de horizontes e possibilidades para um trabalho educativo que se coloque à margem da pedagogização moderna. (Gallo, 2018, p. 811)

Nesse sentido, não é novo no campo da educação o exercício de romper com a ordem do discurso moderno sobre infância, em direção à pluralização ético-política do conceito de infância e, com isso, a construção de uma educação que tome a diferença constitutiva da infância como matéria-prima do fazer pedagógico. Pensar em uma *infância maior* pressupõe pensar uma ética da infância para além do discurso moderno, que trataremos em seguida.

2.1 Entre Brilhos e Restos de Lixo: uma Infância que Brinca

[...] Eu adorava aquela clandestina caçada. Porque ela me entregava uma criança onde antes existia um pai, me entregava um cúmplice onde era suposto haver um disciplinador. À nossa volta havia a guerra colonial, havia um mundo que desmoronava e ali estavam duas criaturas empenhadas a catar brilhos entre os restos de lixo, como se desse serviço dependesse o destino do Universo. Sem saber, o meu pai me oferecia, naqueles momentos, a mais importante lição de poesia. (Couto, 2019, p. 7)

Para além da infância como *chrónos*, Kohan (2007) nos sugere uma outra temporalidade da infância e nos convoca, assim, a pensar uma outra dimensão para problematizar a infância: *aión*. Segundo Kohan (2007, p. 86), *aión* é uma outra palavra usada por Platão para falar sobre o tempo, mais especificamente para definir a intensidade do tempo da vida humana, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, uma duração. Com efeito, e se *chrónos* se relaciona com limite, *aión* se refere à duração: “Heráclito diz que *aión* é uma criança que brinca, (literalmente brincando), seu reino é o de uma criança”. Kohan (2007) sugere ainda que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital:

[...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um *reinado que tem como marca uma intensidade*. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade de duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo ‘aiónico’. (Kohan, 2007, p. 86-87, grifo nosso)

Com Kohan, podemos, talvez, pensar na narrativa de Mia Couto, citada anteriormente, como uma dimensão poética que nos dá a ver a infância como uma experiência intensiva que não representa a fase inicial da vida - tal como a infância de *chrónos*. O pai não é o adulto que disciplina a criança, tão pulsante no dispositivo pedagógico da infância, mas é ele a própria criança a brincar; porque passa a habitar o tempo intensivo da infância. Mia Couto (2019, p. 8) evoca como potência a infância que nos leva “aos brilhantes inutensílios habitando a poeira do chão. Como se reinstalasse esse reino de beleza que nasce da inutilidade. Como se o sonho se impusesse como outra racionalidade”.

Talvez possamos dizer que, longe de uma educação que infantiliza, o encontro da criança com o pai coloca em movimento uma pedagogia outra, uma pedagogia como sonho que impõe uma outra racionalidade, uma poética viva que acaba por *crianceirar* o olhar adulto. Se falamos em uma pedagogia que cianceia, pensamos, com Sandra Corazza e Tomaz Tadeu Silva (2003, p. 102), em uma educação que escapa dos dualismos modernos - sobretudo, adulto versus criança, razão versus sentimento - em direção a uma poética que se refere ao fato de que

“saber crianceirar-se não é permanecer criança, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades, as lentidões, os fluxos que constituem a crianceria dessa idade”.

Desse modo, falamos da infância como uma experiência intensiva, como o espaço da brincadeira, da criação, da inventividade e de afirmação da vida que não tem relação com o etarismo. Portanto, e se tomamos a potência de *aíón*, tal como propôs Kohan (2007), é porque desejamos abordar a infância enquanto epistemologia viva, intensidade pura, um devir e, por isso, potente e revolucionário: “não se trata aqui de exercer as preocupações educativas ou a necessidade mesma de controles em relação à criança”, como nos permite pensar Rosa Fischer (2006, p. 34, grifos nossos), mas, antes, trata-se de uma conversão do olhar enquanto gesto ético e estético de “acentuar (e problematizar) um certo sentimento de e sobre a infância que parece abrir precariamente o *espaço para experiência consigo e com o outro*, para a experimentação do fantástico, da imaginação, de relação com o dito impossível”.

Somos, então, enquanto educadores afrontados, convocados, demandados a abandonar, diante dos fluxos crianceiros, os saberes e as certezas que construímos sobre a infância que nos convidam, sobretudo, a nos abrir para novos mundos: “a ‘criança’ do devir-criança não é um sujeito nem um objeto da educação, mas uma figura da alteridade, isto é, o outrem que expressa um mundo possível para as formas de viver e pensar a educação” (Jódar; Gómez, 2002, p. 35).

Como nos diz Michel Foucault (2013, p. 20), existe, mesmo com as muitas misérias que amargam nossa vida, um “doce gosto das utopias” que se materializa em contraespaços, espaços heterotópicos, espaços de utopias realizáveis e “as crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços, essas utopias localizadas”. Falar, portanto, de “infância maior” como expressão de um devir-criança em educação é, para nós, uma aposta ético-política sobre o conceito mesmo de educação. Em que a educação se faz um crianceirar, um ato de brincar em radical criançar, fluxos de singularidade que aprendem com a possibilidade de fazer de um impossível imaginário matéria primeira do fazer educação. Para exemplificar esse processo, lembramos, novamente, da ideia de que as crianças são, para Foucault, quem conhece as utopias realizadas:

É [para as crianças] o fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou é então - na quinta-feira à tarde - a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode

nadar entre as cobertas; depois essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasmas entre os lençóis. (Foucault, 2013, p. 20).

Crianceirar a pedagogia, o currículo, a escola é, então, um exercício de fazer os fluxos da vida, no momento mesmo que vazam às normas que nos assujeitam, darem forma a um educar, para nós e para o mundo, que seja fruto de um gesto artesanal, de um gesto de criação; tal como um artista ou um artesão criando uma obra de arte que nos mostra como a realidade que vivemos é insuportável e, por isso, é urgente imaginar, viver e criar outros modos de existência. É uma educação que potencializa os despropósitos mais singelos de carregar água com uma peneira, como faz o menino do poema de Manoel de Barros (2013), convocando-nos a pensar a possibilidade de construirmos, embebidos pelo crianceirar, uma educação que tome a infância como potência para uma pedagogia dos despropósitos.

Ou seja, nos termos de Sandra Corazza (2012), a pedagogia, o currículo e a escola são, no sentido que aqui estamos tentando delinear, a ética desejante de viver com o caos e seus devires. Crianceirar a educação e, também, a pesquisa em educação, diz de um gesto de “alegria em estado puro” que somente o devir-criança coloca em fluxo, mas, e como bem vemos nos tempos sombrios que vivemos, devir-criança é um fluxo de forças que sempre nos coloca em um certo perigo diante de um mundo adultocêntrico: “há muita gente para quem a infantilidade – que diz um Sim incondicional à Vida – é insuportável!” (Corazza, 2012, p. 4).

É no rastro dessa temporalidade aiônica, dessa infância maior, desse devir-criança, dessa vinculação fundamental entre vida, arte e educação, que nos voltamos, agora, à literatura de Clarice Lispector. Pois nela vemos a potência de crianceirar uma pesquisa com crianças - esses “artistas coletivos dos caminhos, habitantes da experiência poética do real” (Jódar; Gómez, 2002, p. 38).

2.2 Apontamentos de uma Infância Clandestina em Clarice

Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais. (Lispector, 1999, p. 114).

A infância se encontra bastante presente na obra de Clarice Lispector, tanto em crônicas em que a autora narra o cotidiano dos filhos pequenos, como em obras

destinadas às crianças, quanto em contos ou romances em que a infância é relembrada. Segundo Mell Brites (2023, s.p.), “o infantil como uma maneira menos racional de olhar para o mundo também é algo que parece se apresentar na obra clariceana, inclusive como algo a ser alcançado”. É justamente esse olhar infantil irracional, ou ainda, nos termos de Schérer (2009, p. 209), “a franqueza de um olhar não obstruído pelos clichês”, que nos aproxima de Clarice.

Se buscamos a autora para pensar uma infância clandestina, é porque o belo de sua escrita é justamente desfazer a noção de infância frágil, indefesa e tutelada, presa a uma temporalidade cronológica, produzida a partir de um regime de verdade moderno e nos mostrar uma infância outra. A ideia de infância que encontramos na literatura de Clarice não é da infância idílica e romantizada que herdamos da modernidade, mas é aquela que nos constrange, nos tira do prumo, nos causa estranhamento e balança nossas certezas.

Interessou-nos, por nossa escolha por Clarice Lispector, a palavra “clandestino”, uma palavra que marca o título de um de seus mais belos contos: *Felicidade Clandestina*, publicada em 1971 no livro homônimo. Nele, Clarice narra as recusas e as crueldades pelas quais a menina leitora (personagem-narradora) é submetida para conseguir emprestado o objeto de seu desejo: o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato.

No conto autobiográfico o termo “felicidade clandestina” sugere o prazer proibido, a sensação transgressora experimentada pela personagem no instante mesmo em que tem nas mãos o livro inacessível, conseguido a duras penas. A felicidade clandestina experimentada pela menina é aquela que deriva da vida mesmo, aquele prazer secreto, clandestino, que só é reconhecido por quem experimenta.

Em nossa busca por uma infância clandestina, como essa delicadíssima felicidade da menina Clarice diante do desejado livro, marcada por uma clandestinidade que desperta “orgulho e pudor” ou um “êxtase puríssimo”, tentamos, aqui, qualificar a ideia de clandestinidade a partir da explicação de Sérgio Sardi, no “Abecedário de Criação Filosófica”:

Alguém disse que ele era um clandestino, porque vivia assim, meio sem lugar, sem destino, sem moradia [...] O eu é forasteiro, vive fora, além ou aquém de qualquer lugar, e se faz clandestino ao habitar um território de fronteiras demarcadas. Mesmo em seu país, sente sua

origem estrangeira. O estetoscópio do clandestino reverberava, insinuava metáforas, imagens reticências, gramáticas de uma terra distante, interrogações... (Kohan; Xavier; 2009, p. 57-59)

Walter Kohan e Ingrid Xavier organizaram o “Abecedário de Criação Filosófica”, inspirados em outro abecedário, resultado de um potente diálogo entre Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998). Segundo Kohan, a obra foi criada por um coletivo de autores com a pretensão de “incitar novos pensamentos a partir de termos corriqueiros, comuns, menores, como um gesto que mostra que podemos deixar-nos afetar de modos diferentes pelas coisas cotidianas” (Kohan; Xavier; 2009, p. 8). Não sem intenção, trazemos a palavra clandestino como sintoma de estrangeiridade e de estranhamento de si mesmo, como algo inarredavelmente pulsante na menina Clarice de “Felicidade Clandestina” e, diríamos mais, do conceito de infância que perpassa a obra clariciana como um todo.

Em outros termos, a definição dos autores nos é cara porque nos provoca a pensar sobre a infância que perseguimos neste estudo: uma infância que chamamos, na esteira de Clarice, de infância clandestina, uma vez que “em Clarice, a infância possui um tom declarado de clandestinidade” (Scorsolini-Comin, 2019, p. 193). Clandestinidade presente na felicidade vivida pela menina ao conseguir o livro desejado em “Felicidade Clandestina”; nas batidas do coração da criança diante do roubo da rosa, em “Cem anos de Perdão”; ou na estranha alegria (atravessada pelo remorso), da menina vestida de rosa, ao lembrar-se do estado grave da mãe, em *Restos de Carnaval*.

Neste estudo, partimos da ideia de estranhamento para problematizar a infância clandestina. No “Abecedário de Criação Filosófica”, à palavra clandestino é atribuído o sentido de estranho, forasteiro: aquele ser movente que, vindo de fora, não tem cidadania plena - ora está aqui, ora ali - e não por acaso metáforas como o exílio, a viagem e a estrangeiridade são constantes “no pensamento filosófico justamente porque, dentre tantas outras, elas invocam e convocam a isto: ao deslocamento (mais uma vez, vivido ou metafórico) e da potência de fazer-se outro, no espaço, no tempo, na linguagem, no pensamento” (Marcello, 2015, p. 136).

Se como nos põe a pensar Manoel de Barros sobre o estrangeiro: “ele era um andarilho. Ele tinha o olhar cheio de sol, de águas, de árvores, de aves” (Barros, 2013, p. 413). Podemos, talvez, sugerir que o estranhamento diante do outro é uma marca indelével de uma infância que nos convoca a sermos estrangeiros de nós

mesmos, mostrando-nos que as crianças são “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (Larrosa, 2016, p. 183).

Desse modo, destacaremos neste estudo uma das dimensões do clandestino que é a estrangeiridade, o estranhamento produzido na relação com o outro; isto é, o outro coloca em movimento “nossa constituição subjetiva, de modo que, desde o princípio, assumimos o lugar do outro e o outro assume nosso lugar: então só podemos entender nosso lugar como esse lugar já ocupado pelo outro” (Balthazar, 2019, p. 4). Se na relação com o outro somos confrontados como estrangeiros de nós mesmos, é porque, como coloca Gregory Balthazar (2019, p. 4), “o outro estabelece uma interrupção sobre nós mesmos, fraturando, com efeito, nossa aparente autonomia (nossa aparente transparência) diante de uma coexistência que nos constitui de forma fundamental”.

Quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. Ela é um outro porque é sempre algo diferente. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do nosso saber ou do que esperamos. Nesse sentido, é um outro que nos causa estranhamento, “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que temos de nós próprios” (Larrosa, 2016, p. 187).

Para pensar a infância clandestina neste estudo, trazemos dois eixos do estranhamento: o primeiro, a infância que habita na literatura de Clarice; o segundo, os efeitos que a escrita clariceana provoca nas crianças. Nossa pretensão aqui é fazer dois movimentos: O primeiro para mostrar que a infância que pulsa na literatura de Clarice não está vinculada a uma etapa cronológica, que precisa ser superada ao longo da vida, que pressupõe uma criança vulnerável e dependente do adulto.

E, ainda, para mostrar que Clarice nos convida a pensar em uma infância conectada a uma temporalidade outra, que representa a intensidade da vida humana; uma temporalidade que não é quantificável, nem sucessiva: “[...] marcada por outra relação – intensiva – com o movimento. [...] não há sucessão nem continuidade, mas a intensidade na duração” (Kohan, 2007, p. 87). Ela nos permite pensar uma infância conectada a essa temporalidade, que é *aión*, que não está atrelada ao tempo do obedecer, do curvar-se ou do empobrecimento, pelo contrário, está conectada a um tempo que está na ordem da potência afirmativa da infância.

Ela nos coloca frontalmente com a ideia de infância maior, aquela que não é tutelada, é infantil, porém, não infantilizada, como defende Schérer (2009).

O segundo movimento, para mostrar o efeito de estranhamento que a literatura clariceana provoca nas crianças, a partir de algumas ressonâncias do campo.

Para a realização do primeiro movimento, nosso olhar se voltou para a infância clariceana presente no romance “Perto do Coração Selvagem” (2019), nos contos “Cem anos de Perdão” (2016), “Felicidade Clandestina” (2020), “Os desastres de Sofia” (2016) e na crônica “Pertencer” (1999). Nessas obras, Clarice nos convida a pensar no que Schérer nomeia de “infância maior”, aquela que resiste ao “lugar de menoridade” que lhe é posto pelo adulto (Gallo, 2020). Em outros termos, a infância em Clarice é aquela que nos causa estranhamento justamente por fugir da obviedade do que se espera dela.

No romance clariceano “Perto do Coração Selvagem”, a personagem Joana disse sobre sua infância: “Não é saudade, porque tenho a minha infância agora mais do que enquanto ela decorria” (Lispector, 2019, p. 46). Joana nos convoca a pensar que a personagem adulta não deseja o retorno a uma pretensa infância idílica passada, pois a tem de forma intensa e presente como força de ativação do viver. No romance, Clarice nos permite pensar que, para Joana, a infância está além de uma temporalidade vinculada a *chrónos*; para ela a infância habita o tempo intensivo- *aión*- da vida acontecendo no presente. E, por isso, a infância é uma potência, uma força viva, que nos possibilita afirmar diferentemente do que somos e do que podemos ser. A menina Joana exalta “a força do instante-já”, celebra “um tempo duração, um tempo do acontecimento” (Diniz, 2006, p. 19). “No romance Perto do Coração Selvagem”:

Os capítulos são blocos que se interpõem na continuidade narrativa do texto, são diferentes de uma lembrança, quebram sua linearidade, assumem totalmente o primeiro plano da cena, ao menos na primeira parte do livro. Assim podemos pensar em blocos de infância que atravessam a personagem, arrastando-a para um tempo de novas dimensões. Não é a infância passada que retorna, mas uma infância ainda não vivida, um *devir-criança* do narrador. É por isso que Joana adulta não desejará o retorno ao passado de sua infância, pois o tem de forma presente e intensiva. (Diniz, 2006, p. 18).

Em “Perto do Coração Selvagem”, Clarice nos permite vislumbrar “uma infância [...] que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo (Deleuze, 1997, p. 129).

A infância em Clarice pode ser também um lugar de ruptura do imperativo da inocência da infância, uma vez que também se expressa na perversidade, na inveja, no torpe, na crueza da vida; como a menina, filha do dono da livraria, no conto “Felicidade Clandestina” (2020), que sempre inventava uma desculpa para não emprestar o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, prometido para a colega pobre, que incansavelmente batia a sua porta, porém em vão, em busca do empréstimo: “Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia” (Lispector, 2020, p. 7-8). Podemos dizer que “a criança de Clarice nos coloca em contato com o selvagem coração da vida” (Diniz, 2006, p. 8).

No conto “Cem anos de Perdão” (1999) Clarice narra a atração imediata de uma menina por uma rosa vista no jardim de uma casa luxuosa, em suas brincadeiras pelas ruas do Recife, e o plano elaborado minuciosamente para roubá-la ao constatar a impossibilidade de obtê-la de outra forma.

A narradora “adentra ativamente um terreno desconhecido e ultrapassa a barreira do moralmente aceitável” (Brites, 2021, p. 63). De modo que o desejo emerge como algo clandestino para ela, que não titubeia em planejar o roubo. Sobre isso, Deleuze nos diz do desejo como força potencializadora de uma micropolítica da subjetividade: “Nós sonhamos com outras coisas, mais clandestinas e mais alegres. Não faremos mais concessão alguma” (Deleuze, 2013, p. 18).

Bem, mas isolada no seu canteiro estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa-vivo. Fiquei feito boba olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo do meu coração, eu queria aquela rosa para mim. [...] E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo. (Lispector, 2016, p. 408).

A menina vive uma experiência clandestina com o plano elaborado friamente por ela, que poderíamos dizer nos termos de Schérer e Hocquenghem (2016, p.157), uma experiência “que escapa à infância como ela deveria ser”:

O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. (Lispector, 1999, p. 298).

A criança estabelece uma “cumplicidade corajosa” com sua amiguinha que vigia as janelas da casa, bem como o jardineiro e os transeuntes na rua, e “rompe com as cumplicidades covardes” tornando -se “senhora dos dispositivos que o adulto põe em funcionamento para enclausurá-la” (Schérer e Hocquenghem, 2016, p. 147).

No trecho: “Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos. E, de repente - ei-la toda na minha mão” (Lispector 2016, p. 409) talvez, possamos dizer também que a rosa se faz, para Clarice, para a menina de Clarice, “como em um jogo de espelho ela é também o outro, a alteridade que se torna objeto de desejo” (Guimarães, 2017, p. 50). Em outros termos, e no instante do roubo, acontece o encontro da criança com a rosa, que pode, talvez, ser percebida como o signo da outridade que nos atravessa e nos funda inelutavelmente: “somos formados no contexto de relações que para nós se tornam parcialmente irrecuperáveis, afinal, antes mesmo da cognoscência, só nos reconhecemos como sujeitos pela interpelação fundante do outro” (Balthazar, 2019, p. 16).

A menina clariceana permite uma abertura de si mesma, uma brecha que possibilita ser ocupada, invadida, atravessada por um outro, de modo que, para a criança, o encontro com a rosa é a possibilidade de outrar-se - ou, como disse Loreley, personagem do romance clariceano “Uma aprendizagem ou o uso dos prazeres”: “quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho eram os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salva e pensaria: eis o meu porto de chegada” (Lispector, 1998, p. 57).

Em muitos textos de Clarice, encontramos, como analisa Rosi Braidotti (2002), a relação de alteridade, a estranheza a que o outridade nos afronta, como um acontecimento de intensa sensação de dessubjetivação, no momento mesmo que somos seduzidos, seja como a menina pela rosa, seja como Lorelay por Ulisses, por um desejo avassalador e clandestino diante do outro - “uma força avassaladora que não pode[mos] nomear, mas que [nos] habita muito profundamente” (Braidotti, 2002, p. 35).

Para pensarmos a infância clandestina que perseguimos neste estudo, trazemos aqui a ideia da desterritorialização sem a pretensão de escrutinarmos todas as dimensões complexas sobre os conceitos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização, criados por Deleuze e Guattari, na obra “O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia” (2011) e retomados em “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2”. (2011). Importa, para nós, sublinhar que a ideia de território determina algo estático, imóvel, fechado, um lugar que nos aprisiona, encarcera e demarca espacialidades.

O território determina um circuito fechado e enraizador. A desterritorialização é a desconstrução do território. É o movimento de fissura, de perfuração do arquivado, e está associado a uma ideia de devir, de linhas de fuga, de um movimento inserido em espacialidades abertas e lisas. A reterritorialização é a terceira parte dessa tríade conceitual que consagra o âmbito da problematização, da reinvenção (Silva, 2010).

Como dito, não vamos adentrar aqui os conceitos de Deleuze e Guattari, porque importa, singularmente, somente pensar a desterritorialização como o lugar do deslocamento, da saída do mesmo para o lugar da não obediência, de uma dessubjetivação das curvas de normalidade constituintes e constituídas pelos dispositivos disciplinadores da modernidade (no nosso caso, o da infantilidade).

Assim, e dessa discussão, importa pensar o território da infância como invenção moderna em deslocamento para uma infância clandestina, enquanto desterritorialização de nossas subjetividades e espaço de uma reterritorialização de invenções subjetivas da ordem do inesperado e do imprevisível

Para pensarmos a infância des/reterritorializada em Clarice, trazemos a menina do conto “Os desastres de Sofia” e sua complexa relação com o professor:

O professor era gordo, grande e silencioso. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhava. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele dizia, vermelho: - Cale-se ou expulso a senhora da sala. Ferida, triunfante, eu respondia em desafio: pode me mandar. (Lispector, 2020, p. 92).

Em “Os desastres de Sofia”, conto que compõe a obra “Felicidade Clandestina” (2020), Clarice nos permite ver a tensa relação da menina de nove

anos com o professor de Matemática, oferecendo alguns caminhos para pensarmos uma noção de infância, também presente nos dias de hoje: a infância que não corresponde ao discurso moderno, que infantiliza a criança associando-a à ideia de pureza, docilidade e obediência.

A menina Sofia, ao olhar o professor a partir de uma hierarquia que não a posiciona num patamar abaixo, ou rebelar-se contra seu modo de ensinar, preso a uma resignação pedagógica, permite-nos pensar numa *infância maior*, que rompe com os padrões normalizadores e disciplinares da relação educativa, invertendo assim, os caminhos da educação tutelada.

Na relação com o mestre, Sofia deseja transformar, mesmo que de forma enviesada, aquele que se encontra aprisionado pelo paletó curto demais, pelos ombros contraídos, pelo silêncio e pela coação exterior. Esse modo oblíquo de relacionar-se com o professor se faz presente quando a menina diz que “[...] não o amava como a mulher que eu seria um dia, amava-o como uma criança que tenta desesperadamente proteger um adulto, com a cólera de quem ainda não foi covarde e vê um homem de ombros tão curvos” (Lispector, 2020, p. 92).

Nesse trecho do conto, Clarice nos permite pensar que, diferentemente da criança, o adulto vai perdendo a liberdade que habita a infância e aos poucos vai sendo aprisionado numa estrutura racional e cheia de regras. Nos termos de Carlos Skliar, o humano já desenvolvido – ou seja, já feito, já adaptado, já adultizado – “se arrasta como lagarta, aceitando mais ou menos docilmente as regras mecânicas e mortuárias das linguagens infectadas pela razão e pela jurisprudência” (Skliar, 2018, p. 252).

Ao tentar proteger o professor ao seu modo, Sofia busca infantilizar⁴ o olhar do professor aprisionado pela covardia: porque, como o duro talo da begônia, ainda não havia “sido quebrada, não havia sido covarde como ele. Nesse trecho em que a menina se propõe a salvar o professor acorrentado pelas prisões externas, Clarice nos oferece indícios para pensar a infância como um lugar de desterritorialização. Essa passagem de Clarice nos interessa porque desfaz a imagem da criança infantilizada e assujeitada e nos permite pensar que Sofia é a infância clandestina, é o “devir-criança, a possibilidade de pensar e agir de outros modos, fora dos modelos impostos pelos adultos” (Gallo, 2015, p. 14).

⁴ O termo infantilizar foi criado por Walter Kohan (2007) para se contrapor a ideia de infantilizar de sentido usualmente pejorativo e afirmar a potência da infância.

A protagonista, ao confrontar o professor, diz que ele não a mandaria sair da sala de aula. “Ele não mandava, senão estaria me obedecendo” (Lispector, 2020, p. 92). Ela nos mostra, nessa passagem, que a ideia vertical de relação de força adulto/criança não se sustenta mais à medida que a criança se coloca no centro da relação. Segundo Foucault, o poder não é algo que alguém detém, mas, antes, são fluxos que emanam e se exercem capilarmente: “esse poder é anônimo, sem nome nem rosto está repartido entre várias pessoas e se manifesta pelo caráter implacável de um regulamento” (Foucault, 2006, p. 27). Falar, então, em um poder que é radical rizoma é falar de um conjunto de relações de força que, para o filósofo, produzem modos específicos de sujeito, de modo que as relações de força que atravessam nossos corpos nos constituem e nos afetam: “são as linhas responsáveis pela produção pedagógica do sujeito por si mesmo” (Marcello, 2009, p. 234).

Talvez, aqui, possamos sugerir que a relação entre professor-aluna em Clarice é sintomática dessa noção microfísica e produtiva das relações de poder: o não esperado do olhar desafiante da aluna diante do professor rompe com a ideia bastante clássica de autoridade professoral e do regime de verdade de boa aluna: “O bom aluno não era só aquele que aprendia, mas sim aquele que tinha um bom comportamento” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 184). Sofia talvez não entenda essa noção de poder, mas isso não nos importa. O que nos interessa é que Clarice nos permite pensar que não é o adulto que detém o poder, que este não vem de cima para baixo, porque é um poder relacional. Nesse sentido, a infância em Clarice é aquela que rompe com ele, com a obviedade daquilo que é esperado por ela, que aqui nos interessa analisar.

No fragmento anterior do conto, a criança resiste ao poder do professor ao tentar desestabilizá-lo na frente da turma, revelando a dimensão relacional de poder de que nos fala Foucault e desconstruindo a noção de infância idealizada da criança: pura, ingênua e assujeitada.

Eu me tornara a sua sedutora, dever que ninguém me impusera. Era de se lamentar que tivesse caído em mãos erradas a tarefa de salvá-lo pela tentação, pois de todos os adultos e crianças daquele tempo eu era provavelmente a menos indicada. Essa não é flor que se cheire, dizia nossa empregada. (Lispector, 2020, p. 94).

A narrativa clariceana não possui uma tônica moralizante ou se funda na dualidade bem x mal. Clarice não coloca Sofia numa posição de heroína ou de vilã;

ao contrário, a autora, com profundidade e delicadeza, nos dá a ver a complexidade da criança ao revelar sua força e seus medos, os traços de sua fragilidade, sem, contudo, infantilizá-la, no sentido de coloca-la num lugar de menoridade, como no trecho a seguir:

[...] suportando com desenvolta amargura as minhas pernas compridas e os sapatos sempre cambaios, humilhada por não ser uma flor, e sobretudo, torturada por uma infância enorme que eu temia nunca mais chegar a um fim. (Lispector, 2020, p. 14)

E em “nas minhas corridas eu aprendera a me levantar das quedas mesmo quando mancava” (Lispector, 2020, p. 103). Ou ainda: “Ver a esperança me aterrorizava, ver a vida me embrulhava o estômago. Estavam pedindo demais de minha coragem só porque eu era corajosa, pediam minha força só porque eu era forte. Mas e eu?” (Lispector, 2020, p. 104). Sobre o desassossego que a obra clariceana provoca em nós ao não oferecer um caminho seguro e óbvio de leitura, Fischer nos diz:

[...] a criação de Clarice escapa ao julgamento moral, à serenidade de águas num pretenso lago de posições dualistas; mais do que isso, de construções ordenadas da vida, da linguagem, das coisas. Não se trata, obviamente, de uma aplicação da literatura à dos enunciados de uma determinada formação histórica. Trata-se, antes, do gesto anunciado (e praticado por Foucault), de indagar as coisas ditas, os enunciados, bem como as visibilidades, munindo-se de um olhar problematizador, dirigido às palavras e às coisas. (Fischer, 2016, p. 104).

Clarice, ao trazer para a sua literatura o olhar problematizador, des/reterritorializado, desconstrói o discurso adultocêntrico que desconsidera a criança, anunciando uma infância que perturba a lógica infantil marcada pela obviedade. A menina clariceana mergulhada em reflexões é potência pura para pensarmos uma infância não assujeitada à padronização do mundo, num tempo como o nosso “tão convicto de si, que só pode desqualificar tudo o que conjura seu desconcerto sob a acusação cínica da subversão, da perversão ou do delírio” (Amaral e Silva, 2016, p. 16).

Assim, consideramos que as crianças de Clarice nos convocam a pensar a infância do estranhamento, a infância em constante sensação de não pertencimento. Ou seja, e em termos de exemplificação, esses sentimentos de estranheza e de não

pertencimento, mesmo nos momentos de alegria, se fazem presentes na infância clariceana, como na crônica “Pertencer”, em que a personagem fala de sua estranheza diante do sentimento: “Mesmo minhas alegrias, como são solitárias às vezes. [...] é como ficar com um presente todo embrulhado em papel enfeitado de presente nas mãos – e não ter a quem dizer: tome, é seu, abra-o!” (Lispector, 1999, p. 111).

Clarice nos dá a ver que até mesmo as situações de alegria causavam incômodo e estranhamento: “A felicidade sempre seria clandestina para mim. Parece que eu já pressentia” (Lispector, 2020, p. 10). Ou ainda em *Restos de Carnaval* em que a menina pobre ganha, da mãe de uma coleguinha, uma fantasia de rosa feita com restos de papel crepom, que possibilita a ela participar pela primeira vez de uma festa de carnaval: “Como se as vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta para mim. Carnaval era meu, meu” (Lispector, 2016, p. 396).

Nos termos de Carlos Mendes Souza (2020, p. 20) “Clarice Lispector é a primeira mais radical afirmação de um não-lugar na literatura brasileira. [...] É justamente o modo desreferencializador da escrita clariceana, a sua maior evidência diferenciadora”. Essa singularidade da literatura de Clarice, a potência de estranhamento que pulsa em sua escrita, justifica nossa escolha neste estudo.

Para a realização do segundo movimento, que pretende mostrar os efeitos da literatura de Clarice nas crianças, lançamos mão de alguns ditos das crianças sobre a experiência vivida na terceira oficina literária, a partir da escuta de excertos da obra “A Paixão segundo G.H.”, de Clarice Lispector. Decidimos trazer, a seguir, algumas singularidades do encontro das crianças com a personagem G.H., antes mesmo de adentrarmos na seção metodológica, por entendermos que os gestos, as cenas, os corpos, bem como o que elas disseram sobre a experiência literária vivida, permite-nos vislumbrar a potência de estranhamento que o trecho clariceano provocou nelas, ideia que defendemos na seguinte seção.

2.3 Efeitos da Literatura de Clarice nas Crianças

Este livro é como um livro qualquer. Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas por pessoas de alma já formada. (Lispector, 2020, p. 3)

Com essas palavras Clarice dá início ao romance “A Paixão segundo G.H.”, apresentando primeiramente a obra como um livro qualquer, e em seguida, paradoxalmente, pleiteando um leitor de alma já formada. Mas o que seria para Clarice um leitor de alma já formada? A entrevista concedida à TV Cultura, um ano antes de sua morte, talvez nos dê pistas para responder a essa questão. Ao ser perguntada pelo entrevistador Júlio Lerner sobre qual de seus trabalhos atingia mais o público jovem, Clarice respondeu:

Depende, depende inteiramente. Por exemplo, o meu livro *A Paixão segundo G.H.*, um professor do Pedro II veio lá em casa e disse que leu o livro quatro vezes e não sabe do que se trata. No dia seguinte uma jovem de dezessete anos, universitária, disse que este livro é o livro de cabeceira dela. [...]. Também em relação a outros de meus trabalhos, ou toca ou não toca... Suponho que não entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato. Tanto que o professor de Português que deveria ser o mais apto a me entender, não me entendia... E a moça de dezessete anos lia e relia o livro. (Lispector, 1977, p. 6).

As palavras de Clarice nos convidam a pensar que o texto literário não pressupõe um leitor necessariamente com alto grau de conhecimento, como o professor de Português, uma vez que a literatura, ao proporcionar uma experiência ao leitor sem a pretensão de ensinamento, lida com o irracional, com as sensações. De modo que, ao contrário do professor incapaz de compreender “A Paixão segundo G.H.”, uma jovem de dezessete anos lia e relia o livro, permitindo-se ser atravessada pela obra e assim nos dando a ver que o texto literário não se encontra na ordem do sentido racional, mas na ordem dos afetos: “ou toca ou não toca” como nos diz a própria Clarice.

A partir daí trazemos para este estudo algumas perguntas: Seria a criança capaz de ler o texto clariceano, uma vez que para a autora, importa muito mais sensação que inteligência? Seria Clarice uma escritora hermética, incompreensível para as crianças? Por que entre tantos escritores escolhemos Clarice para este estudo?

A escolha por Clarice se deu quase na ordem do inconsciente, algo semelhante à comoção expressa por Foucault ao escrever sobre a vida dos homens infames: [...] “não seguiu outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro” (Foucault, 2003, p. 203).

Talvez trazer Clarice para este estudo tenha relação com o desejo de compartilhar com as crianças, a experiência clandestina de leitura vivida na biblioteca de meu avô, que por ser intensiva ainda se faz viva em mim. Possivelmente, tramar o encontro de Clarice com as crianças do 5º ano, de duas escolas diferentes, seja um modo de recusa de seguir o caminho de meu avô, que não acreditava que uma menina de 14 anos pudesse ler “A Legião Estrangeira”, ou quem sabe, ainda um modo de resistência à ideia de que a faixa etária determina o que se pode ou não ler.⁵

Ao realizar as oficinas literárias com as crianças percebo que a aposta em Clarice passou pelo desejo de romper com o senso comum do que seria uma literatura adequada para crianças, de desmoronar com a literatura do óbvio, com as práticas de leitura voltadas sempre para os mesmos autores infantis.

Convém explicar que, embora todas as crianças, tanto do 5º ano da escola pública quanto do 5º ano da escola particular, tenham participado das oficinas literárias, foi dada a elas a liberdade de participar ou não, de abandonar os encontros em qualquer momento, se assim o desejassem. O que não pretendíamos era que os encontros com Clarice se tornassem uma obrigação entre tantas outras do cotidiano escolar daquelas crianças. Nossa intenção não era levar mais uma autora para ensinar algo novo às crianças, mas experimentar junto com elas o desassossego que a obra clariceana provoca em nós ao não oferecer um caminho seguro e óbvio de leitura.

Meu desejo era viver com as crianças uma experiência de leitura na esteira de Larrosa (2011): intransitiva, que não caminha até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas aquela que tem sempre a dimensão da incerteza, que é uma aventura em direção ao desconhecido, em direção ao que não se pode antecipar e prever.

O que antes era apenas intuição, hoje percebo que oferecer o texto clariceano para as crianças sem a pretensão de forjar práticas engessadas de interpretação, mas, sobretudo trazer a escrita de Clarice como experimentação, como potencializadora do pensamento das crianças, foi uma tentativa, como já dissemos, de fugir da obviedade das práticas de leitura literária no cotidiano escolar, onde

⁵ Necessário se faz explicar que em alguns momentos deste texto assumi a primeira pessoa do singular para falar de minha escolha por Clarice neste estudo e para narrar a experiência vivida com as crianças nas oficinas literárias realizadas nas duas escolas. Em outros, usei a primeira pessoa do plural para afirmar que está escrita é resultado de uma composição com meu orientador.

sempre é o adulto que determina o que a criança deve ou não fazer com aquilo que leu, como nas palavras de Fischer:

Penso que tudo que fazemos na escola, na família, nos modos de mostrar a criança na mídia, é talvez no máximo capturar de alguma forma (esse espírito-criança), que é pura possibilidade, e ensiná-la para sempre a ser camelo: a obedecer, a cumprir ordens, a olhar o mundo desse jeito e não daquele, a fazê-la escrever desse e não daquele jeito, a pincelar na folha branca mais uma vez a nuvem que é sempre a mesma, a casinha que é eternamente a mesma. (Fischer, 2003, p. 3).

Nessa perspectiva, ao elegermos na escola um certo tipo de literatura que consideramos adequada à infância, estamos abandonando a criança, que é pura potência, para ensiná-la a obedecer a ordens, a pensar o mesmo, a reproduzir a sujeição, a perpetuação do instituído das coisas e a produzir uma massa atomizada pronta para tomar posse da razão e da consciência. Sob esse prisma, trazemos uma passagem de René Schérer que consideramos perolar neste estudo.

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhes são incutidos pela pedagogia. (Schérer, 2009, p. 35).

Sob esse aspecto, a escolha do texto clariceano para as oficinas talvez tenha sido uma tentativa de caminhar na contramão de experiências permeadas por leituras clichês, que sufocam as potências criadoras e ousar pensar uma educação que tenha “afeição pela novidade, mantendo os sentidos da criança em alerta, em abertura, libertos mesmo que em lapsos de instantes, de utilitarismos e totalitarismos” (Vasconcelos; Melo; Oliveira, 2017, p. 75).

Desse modo, minha aposta em Clarice não se deu pela presença da infância em sua obra. O que me arrastou para Clarice neste estudo, não teve nenhum sentido outro a não ser pela comoção que ela me causa, que não é gratuita, que me impulsiona a pensar uma infância que foge do óbvio e a trabalhar com as crianças fora da obviedade do que é a literatura no cotidiano da escola. Hoje consigo entender que a minha aposta em Clarice para pensar uma infância clandestina está conectada à ideia da infância que foge da obviedade das coisas, que rompe com aquilo que se espera dela. Hoje consigo entender, também, que as crianças, assim

como eu, se comoveram, foram arrebatadas, atravessadas pela escrita de Clarice a ponto de deslocar a ênfase da pesquisa, que antes estava na relação entre elas, para a relação delas com a literatura de Clarice.

Entre intuições e lampejos, levei sem grandes pretensões trechos da obra “A Paixão Segundo G.H”. em uma das oficinas literárias oferecidas nas duas escolas, movida tão somente pelas perguntas: o que pode a literatura de Clarice? Que efeitos o texto clariceano pode produzir nas crianças?

Convém lembrar que essa obra de Clarice não é “destinada ao público infantil” sendo considerada, por muitos, uma obra de difícil compreensão, como confessou o professor de Português à própria Clarice.

Não houve o pretexto de usar o texto clariceano para exercícios de análise ou interpretação, meu desejo era cartografar os efeitos que a literatura de Clarice poderia produzir nas crianças. Meu intuito era trazer Clarice para as crianças como um pequeno gesto singelo, uma pequena felicidade clandestina, algo próximo ao que nos inspiram Deleuze e Parnet:

A boa maneira para se ler hoje, porém é a de conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção: qualquer tratamento do livro que reclamasse para ele um respeito especial, uma atenção de outro tipo, vem de outra época que condena definitivamente o livro. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 11)

Vejamos, para melhor compreensão, algumas cenas narradas sobre as experiências vivenciadas na última oficina literária nas duas escolas⁶ onde a pesquisa foi desenvolvida.

Cena 1: Estranhamento

Levo alguns excertos selecionados por mim da obra *A Paixão segundo G.H.* para a oficina nas duas escolas. Leio para as crianças, que ouvem atentamente, tanto em uma, quanto em outra escola. O relato do confronto de G.H. com a barata

⁶ As oficinas literárias se deram em datas diferentes em cada escola, porém nesta seção será apresentado um único registro de parte das duas etapas realizadas nos encontros: a escuta pelas crianças da leitura do texto clariceano feita por mim, e a interlocução estabelecida entre os grupos de crianças. As outras etapas e as particularidades de cada escola foram descritas e melhor detalhadas na seção metodológica deste estudo. O que nos interessa aqui é trazer para o leitor o estranhamento que o texto de Clarice provocou nas crianças das duas escolas.

envolve os leitores-ouvintes de tal modo que posso ver em seus corpos espanto e perplexidade. Silêncio. Olhares arregalados e interrogativos. Estranhamento.

O clima tenso vai aumentando aos poucos até que G.H. toma a decisão de comer a barata. As palavras da personagem atravessam os corpos. Espanto, desconforto, aflição, repulsa, nojo, estranhamento. As expressões nos rostos das crianças me permitem pensar que foram afetadas pelo texto clariceano. Acabada a leitura o silêncio atordoante dura alguns instantes. Em seguida vozes: “Que nojo!” “Argh!” “Meu Deus!” “Vixe!” “Nossa!” “Comer uma barata? Caramba!” “Credo!” “Uau!” “Que louco!” “Hum”...⁷

Paro um pouco, ainda atravessada pela força desconcertante do texto, e comovida, sobremaneira, com o impacto das palavras de Clarice nas crianças, sou convocada a pensar na literatura como potência de nos desterritorializar, nos deslocar dos lugares comuns, nos convidar à desorganização do pensamento: “alguma coisa de outro em nós mesmos, algo de mundos ou de tempos outros vindo a nós. [...] O fora passa para dentro; o dentro se torna o seu próprio fora” (Didi Huberman, 2021, p. 25).

Submersa em emoções diante da força do texto de Clarice, nos termos de Didi-Huberman (2003, p. 10), “eu me espanto diante dessa experiência, e, mais ainda, eu me espanto diante dessa sua intensidade”: eu me emociono diante dos olhos arregalados das crianças e de sua perplexidade perante o texto clariceano.

O filósofo e historiador da arte Georges Didi Huberman, em sua breve, porém, densa conferência proferida em 2013, no Teatro de Montreuil, em Paris, intitulada *Que emoção! Que emoção?* Questiona a natureza das emoções humanas, não com o propósito de explicá-las, mas no sentido de pensar sobre as perguntas que elas nos convocam. O autor explora inúmeros sentidos que a emoção provoca em nós e afirma a sua potência como movimento que nos põe para fora de nós mesmos, como algo que nos atravessa e nos escapa.

Se trago Didi-Huberman aqui é porque suas ideias convocam a pensar na potência da emoção que o texto clariceano selecionado provoca em mim todas as vezes que leio; na emoção que pulsa nas crianças no instante mesmo da escuta do texto; e ainda, na emoção que me atravessa ao ver a comoção delas diante da

⁷ Essas palavras constituem uma soma do que foi dito pelas crianças das duas escolas durante e após a escuta do texto. Algumas expressões foram repetidas nas duas escolas. As falas das crianças apresentadas neste texto foram gravadas durante as oficinas e posteriormente transcritas.

escrita de Clarice. Dessa experiência de espanto, emergem as perguntas: Por que a literatura de Clarice nos provoca emoções tão desconcertantes? Por que o texto clariceano convoca as crianças ao estranhamento?

Clarice nos dá indícios para pensar que talvez a força de seu texto esteja justamente na ordem da ruptura da obviedade, “a literatura de Clarice não rejeita o grotesco, ao contrário, acolhe o que normalmente é monstruoso e obsceno, gerando horror, espanto e nojo” (Rosenbaum, 1999, p. 200). É justamente aí que reside o estranhamento causado no leitor.

A escrita clariceana não fornece um caminho de leitura confortável, coloca em xeque os modelos tradicionais de narrativa e oferece ao leitor, nos termos de Didi-Huberman (2021) “um pensamento de emoções”. Segundo o filósofo, no ensaio “A vertical das Emoções”, haveria nas crônicas escritas por Clarice “algo como uma vertical da emoção”. Segundo o autor, a vertical, seja ascendente ou de avalanche, é sempre um movimento, é como se fosse um caule que continua a subir ou uma raiz que não cessa de aprofundar. A fala de Maria de Fátima⁸ nos faz pensar sobre as emoções que o pensamento de Clarice provoca nela: “Eu achei a escrita da Clarice muito profunda. Tipo dá para ver que ela pegou do coração dela. É muito emocionante!” (Maria de Fátima, ECP).

Nessa mesma direção Deleuze e Guattari (2021) ao analisar a obra de Kafka, entre outros conceitos, utilizam a ideia de rizoma, para mapear o movimento rizomático e em constante desterritorialização da escritura do autor. O rizoma, na botânica, é um tipo de caule subterrâneo que, sem ter um eixo central, como acontece na raiz pivotante, cresce horizontalmente, produzindo brotos e raízes a partir de seus nós. As raízes fasciculadas de uma árvore são múltiplas, porém estão presas numa mesma direção, numa unidade, no entanto, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22).

Deleuze e Guattari, no volume 1 da obra “Mil Platôs” (2011), utilizam esse termo da botânica para aplicá-lo à ideia de pensamento múltiplo. Um pensamento

⁸ As crianças da escola particular receberam nomes de personagens das obras infantis de Clarice. À escola da rede particular foi dado o pseudônimo Escola Coelho Pensante (ECP), inspirado no personagem protagonista da obra “O Mistério do Coelho Pensante”, de Clarice Lispector. A professora recebeu o pseudônimo de Angela, personagem de “Um Sopro de Vida”, também de Clarice. As crianças da escola pública receberam nomes relacionados às plantas e flores inspirados na obra clariceana “De Natura Florum”. À escola pública foi atribuído o pseudônimo Escola Municipal Primavera se Abrindo (EMPA), inspirada no título de uma crônica de Clarice. A razão da opção pelo anonimato, bem como a escolha dos pseudônimos serão explicadas na seção metodológica.

raiz se organiza sempre a partir de um ponto central, preso a uma unidade. Trata-se de uma forma de pensar inflexível, enraizada em verdades binárias como, por exemplo, certo e errado, masculino e feminino, bem e mal. Um pensamento rizomático, se movimenta sempre de encontros não lineares; qualquer ponto pode ser conectado a outros, é uma forma de pensar aberta à multiplicidade e a novas alianças, como as conexões entre filosofia e arte, entre filosofia e ciência etc. Segundo Deleuze “é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si” (Deleuze, 2013, p. 160).

Para Deleuze e Guattari, a literatura de Kafka é um rizoma em constante movimento de desterritorialização. Assim, “se territorializar significa demarcar, fixar-se em um local, a desterritorialização seria estar constantemente locomovendo os seus sentidos” (Gomes, 2022, p. 83). Sem a intenção de aprofundamento em teorização tão complexa, trazemos aqui a ideia de rizoma para pensar sobre o caráter rizomático da literatura clariceana. Sob esse prisma, a escrita de Clarice pode ser mapeada como um rizoma, uma vez que a autora age como “arqueóloga do texto escavando territórios, demarcando, (des)marcando mapas, (des)territorializando lugares de leituras (pré)-concebidas, e (re)territorializando seus leitores mirins (Silva, 2010, p. 26). Ao desterritorializar o leitor, a escritura de Clarice convocam as crianças ao pensamento como nos aponta Laura:

Eu estou bem curiosa, né. Os livros dela são bem diferentes que os outros. E tem coisas que eu nunca vi. Coisas pensativas. Ela me faz pensar coisas diferentes, me ensinou a pensar mais sobre o mundo, sobre ter coragem e também ser pensativa. (Laura, ECP).

Ao disparar o pensamento, a literatura de Clarice provoca curiosidade na menina, talvez por não oferecer à pequena leitora o anestesiamento e o conforto do final feliz comum nos livros infantis lidos na escola. Isso é possível porque a literatura, enquanto arte, situa-se na possibilidade “de fazer frente a esse regime de clichês, a esse tempo acelerado de produção capitalista, a essas palavras de ordem” (Vasconcelos; Balestrim; Paulon, 2013, p. 609).

Nesse sentido, a fala de Sofia também nos dá pistas para pensar a literatura de Clarice, nos termos de Kastrup (2015), como uma ocasião para experiências de problematização, ou seja, uma experiência que não visa prioritariamente a

interpretação do texto e a busca do significado, “mas sim promover o encontro com o texto naquilo que ele tem de problemático, imediato e singular escapando dos esquemas cognitivos” (Kastrup, 2015, p. 269):

Foi meio estranho ela querer comer a barata, só que eu entendo. Ela não queria ter nojo de um ser vivo que não tem nojo das pessoas. Eu achei bem complexo quando ela fala que nós não devemos ter nojo dos animais. Eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Ela tem razão em tudo que ela fala, mas eu não sei se ela está certa em comer a barata. Eu adorei a gente estar trabalhando com a Clarice porque ela me faz refletir sobre umas coisas que eu nunca senti antes. É uma reflexão diferente do que eu já tinha refletido algumas vezes. Eu estou adorando! (Sofia, ECP).

As sensações novas, bem como as reflexões que a menina nunca havia feito antes de ler Clarice, nos convidam a pensar que a escritora mobiliza o leitor ao pensamento lançando-o a “novas inquietudes, marca incorrigível de uma narrativa essencialmente transgressora dos padrões estéticos estabelecidos (Rosenbaum, 1999, p. 199). O estranhamento com o modo de escrever de Clarice se faz presente nos ditos de Laura:

Eu achei meio estranho, porque nos livros dela, ela colocou coisas bem diferentes, tipo, diferentes de borboletas. Ela colocou coisas que ela sentia, perguntas... Eu gostei. (Laura, ECP).

Nessa perspectiva, Larrosa (2011) nos diz que a leitura pode ajudar a formar ou transformar o próprio pensamento daquele que lê, pode ajudar o leitor a pensar com suas próprias ideias. Na esteira do filósofo, não importa para nós, nas oficinas literárias, o que as crianças compreendem, mas o modo como elas podem ou não transformar seus pensamentos a partir dessa experiência com a literatura: o que nos interessa é como a escrita de Clarice pode ajudar as crianças a pensarem o que ainda não sabem pensar, ou o que ainda não podem pensar, ou o que ainda não querem pensar.

Cena 2: Alteridade

Em *A paixão segundo G.H.* a personagem narra o processo de transformação vivido no pequeno quarto da empregada a partir do instante em que se depara com uma barata. A personagem se encontra com o radical outro representado por uma

barata. A descrição da experiência feita por Clarice nos tensiona, nos causa estranheza e nos tira do nosso lugar.

Após a escuta, pergunto se alguém gostaria de falar sobre a leitura realizada. Afetada pela potência do texto a menina Rosa responde:

É assim, a sensação é meio nojenta, sabe? Que só de imaginar ela comendo a barata e a barata toda se desfazendo na boca dela, saindo qualquer tipo de coisa, chega dá agonia. (Rosa, EMPA)

A fala de Rosa possibilita pensar que Clarice convoca as crianças ao estranhamento. A menina, ao imaginar a barata se desfazendo em G.H., revela a experiência agônica vivida pelo estranhamento que Clarice provoca nela, pelo “estilo “sádico” de narrar, ou seja, um modo de representação que desloca o leitor de seu anestesiado repouso a partir de um incômodo estranhamento” (Rosenbaum, 1999, p. 199). Clarice, ao trazer uma personagem comendo uma barata da forma como o faz, convoca o leitor à inquietude e à desorganização, caminhando desse modo, na contramão da leitura fácil que mantém o leitor na superfície das coisas.

Oxalá, revela suas impressões sobre a escuta do texto de Clarice:

É... Tipo, bem interessante, porque relata várias coisas que eu nunca vi em livro, né, bem diferente. Tipo ter nojo e ela comeu a barata. Muito estranho, eu achei bem nojento. Eu acho que meio que para parar de ter nojo, ela poderia não ter comido a barata. Poderia ter pegado ela na mão ou mesmo ter visto a gosminha que sai dela. (Oxalá, ECP).

A criança nos aponta que o texto de Clarice é diferente, bem interessante, nele encontra aquilo que nunca viu em outros livros. As palavras da menina nos provocam a pensar que ela é afetada pela não obviedade presente no texto clariceano. E, num movimento de intimidade com G.H., sugere o que a personagem poderia ter feito ao invés de comer a barata. Isso foi possível pelo espaço de intimidade que Clarice oferece ao leitor que é “democraticamente admitido, instado a dar opiniões e a julgar por sua conta e risco (Arêas, 1998, p. 149).

A própria Clarice (2015), em sua última entrevista, disse: “o adulto é triste e solitário; a criança tem a fantasia solta.” Nesse sentido, ela estabelece uma espécie de diálogo com seus leitores mirins, convidando-os ao pensamento inventivo. Ao fazer isso, Clarice rompe com a obviedade da ideia hegemônica de infância, dando-

nos a ver em sua literatura uma infância que “é a arte de se manter sempre fora do alcance, de confundir a lógica adulta pela rapidez de seus deslocamentos” (Schérer e Hocquenghem, 2016, p. 147). Essa liberdade de diálogo com a obra também se faz presente nas palavras de Girassol quando o menino revela suas impressões sobre o texto de Clarice:

Criativo. Porque, na hora que ela foi comer a barata, ela falou que não tinha gosto de nada, assim, parecendo ela. [...] É diferente. É, tipo, (...) parece que quando ela comeu a barata ela viu o sentimento dela, assim, pela barata, que ela tava com nojo e o nojo não é uma palavra que tem tanto gosto não. Pensando bem... (Girassol, EMPA).

Girassol não falou que a personagem viu a barata e sentiu nojo, mas disse: “parece que quando ela comeu a barata ela viu o sentimento dela”. Segundo Girassol ela viu o sentimento, viu o nojo. Ao ver o nojo, ao modo do menino que carregava água na peneira, de Manoel de Barros (2013), que fazia peraltagens com as palavras, ele acaba por infantilizar a palavra: “O nojo não é uma palavra que tem muito gosto não”. O menino brinca com os sentidos da palavra nojo, nos termos do próprio poeta, o menino acaba por “crianceirar” a palavra “fazendo peraltagens” com ela. O pensamento da criança tem a ver com o delírio, com o despropósito, com algo que se encontra na ordem da criação e não da reprodução do já pensado, do instituído das coisas.

Nossa aposta nesta pesquisa é justamente esse olhar infantil que inquieta a segurança de nossos saberes e coloca em suspensão o nosso modo habitual de olhar o mundo, uma vez que o pensamento adulto, ao ser atravessado pelo pensamento inventivo da criança, é convocado a um novo olhar a uma nova sensibilidade para delirar, para pensar diferentemente do que se pensa, para aventurar-se a “ver o sentimento” como fez Girassol.

Desse modo podemos dizer que o texto clariceano dispara algo na criança por ser dotado, nas palavras de Kastrup (2015), de uma potência inventiva que incita o pensamento, a inteligência e o espírito crítico.

A escuta do texto provoca estranhamento em Crisântemo que afirma ter sentido muito nojo, mas ao mesmo tempo acha o texto legal e se imagina no lugar de G. H.: “Eu achei o texto legal e nojento. Deu nojo. Quando ela falou que tava comendo a barata, deu um montão de nojo. Eu me imaginei comendo a barata. Urgh!”. (Crisântemo, EMPA).

O Menino, ao viver a experiência literária, permite-se ser atravessado pela personagem nos dando a ver que uma experiência que se tece na relação com o outro causa estranheza. A criança se defronta, segundo Larrossa, com o diferente das coisas que a menino sente, pensa, antecipa, diferente do que ele pode ou do que quer. Ao defrontar-se com G.H., que representa para a criança o radical outro, ela assume o lugar do outro, afirmando sentir nojo e se imaginando a comer a barata. Aqui, portanto, estamos frontalmente diante da ideia de alteridade proposta por Larrossa (2011, p. 5 e 6):

Chamaremos a isso de “princípio de alteridade”. Ou, também, de “princípio de exterioridade”. [...] Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência. Esse ex que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. Se lhe chamo de “princípio de alteridade” é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro. (Larrossa (2011, p. 5-6).

De modo semelhante, o encontro com a personagem clariceana coloca Odisseia frente a frente com o outro impensável, produzindo nela sensações contraditórias como estranhamento e, ao mesmo tempo, sedução.

Eu gostei bastante. Eu, com certeza, não teria essa coragem igual ela teve de comer, eu achei até meio estranho, eu fico pensando... Como que a pessoa pensa em fazer isso? Eu achei meio esquisito isso, mas... Gostaria de ler de novo. (Odisseia, ECP)

Aqui a criança diz gostar bastante do texto ouvido, apesar de considerá-lo esquisito. Odisseia estranha a coragem de G.H. em comer a barata e se diz incapaz de cometer o ato. Ao dizer que sente o desejo de ler novamente o texto, a menina nos põe a pensar que o estranho em Clarice a seduz, ao contrário do que muitas vezes presenciamos em práticas pedagógicas, que tentam poupar a criança da literatura que se inscreve em nossos corpos e nos tomba por completo, como é o caso de A Paixão segundo G. H.

O mesmo acontece com Ulisses, que se vê atordoado com a desorganização que personagem G.H. provoca nele e tenta repetir, com suas próprias palavras, a sequência narrativa da passagem do texto, talvez buscando lidar com a experiência de estranhamento vivida.

Ah, eu achei estranho, eu achei nojento também, mas eu achei legal, porque ela falou que ela tinha nojo da barata, e ela quis tirar isso dela, entre aspas. Aí ela tava com medo da barata e ela comeu a barata, e ela não sentiu nada. Cuspiu e ficou cuspindo, e ela falou que isso era... A barata era ela que ela tinha comido! (Joãozinho, ECP).

O olhar infantil do menino desacostumado de convenções gramaticais e semânticas, para falar da contradição vivida pela personagem, brinca com os termos “tirar o nojo entre aspas”: “[...] ela tinha nojo da barata, e ela quis tirar isso dela, entre aspas”. O modo singular com que Ulisses narra a cena de G. H. comendo a barata é potente, nos afeta, nos atravessa e nos convoca a sensações: “ela comeu a barata, e ela não sentiu nada. Cuspiu e ficou cuspindo, e ela falou que isso era... A barata era ela que ela tinha comido!”

Os ditos nos permitem pensar que o estranhamento provocado pelo texto fascina as crianças. Segundo a escritora Noemi Jaffe, em uma participação no programa de televisão *Café Filosófico* (2015), fala sobre a capacidade de Clarice de enxergar as coisas como uma criança, como se as visse pela primeira vez. Ao fazer isso ela permite que seus leitores reconquistem o olhar inaugural. Segundo Noemi Jaffe:

[...] O filósofo pergunta: o que é a vida? Ou para onde nós vamos? Por que que existe a morte? Qual a origem do mundo? Essas são as mesmas perguntas que os poetas também se fazem e também são as perguntas que as crianças fazem. Infelizmente quando a gente começa a virar adulto [...] a gente para de fazer essas perguntas. A gente para de se espantar com a realidade. (Jaffer, 2015, s.p.).

Clarice com “os olhos da criança [...] busca apreender o mundo ao seu redor com um sentimento de estupefação, de admiração, de estranhamento, de curiosidade insaciável” (Diniz, 2006, p. 200). Talvez essa percepção infantil, esse olhar de espanto de Clarice em relação ao mundo, mencionada por Jaffe, e também por Diniz a aproxime das crianças. Para dar sentido a essa ideia voltemos à epígrafe

desta subseção onde a própria escritora confessa ter “um lado infantil que não cresce jamais” (Lispector, 1999, p. 114).

Clarice nos dá pistas para pensar que seu olhar estrangeiro, seu modo de ver as coisas como se fosse a primeira vez, seduz as crianças e cria uma espécie de intimidade com elas. Essa relação de intimidade está presente nas palavras de Cravo: “De todos os personagens de Clarice eu gostei mais da G.H. Achei ela muito massa! Que loco! Comer uma barata... Hum... Nunca vi isso, cara!” (Cravo, EMPA).

As palavras do menino revelam o encantamento pela personagem e seu olhar de espanto diante da cena em que a protagonista come a barata. Cravo estranha G.H., contudo, entre todas as outras personagens de Clarice que conhece, o menino a elege como a preferida. As palavras da criança nos põem a pensar como Noemi Jaffe (2015) que o estranhamento não só repele, mas também fascina.

Convém ressaltar que, para as oficinas literárias, não foram selecionados textos de Clarice destinados ao público infantil. Essa opção afirma a aposta na desconstrução da noção de literatura vinculada a uma faixa etária. A escolha dos excertos passou por um critério pessoal, ou seja, levei os textos de Clarice que me afetam de algum modo para compartilhar com as crianças e, assim, constatar se elas seriam ou não atravessadas por eles.

Como já dito anteriormente, foram selecionados para a primeira oficina excertos do romance “Perto do coração Selvagem”, que retrata um dia de aula da menina Joana; na segunda oficina utilizamos trechos do livro “De Natura Florum”, obra em que Clarice constrói uma espécie de dicionário das plantas; e na última oficina, selecionamos excertos da obra “A Paixão segundo G.H.”, que retrata uma experiência vivida por uma dona de casa no quarto da empregada.

A experiência vivida a partir da escuta dos textos nos mostrou que é possível que a criança leia ou participe de atos de leitura que fujam da obviedade do que se espera de uma literatura para crianças. A prática de escuta de textos que não foram destinados especificamente ao público infantil nos dá a ver que as infâncias que nos deparamos nas duas escolas não se enquadram no padrão de infância fragilizada que modernidade nos legou, que precisa ser pedagogizada, ensinada a obedecer.

A infância que encontramos nas oficinas literárias não é aquela que diz não compreender ou não se interessar pelo texto de Clarice, o que seria esperado no contexto escolar, onde um conjunto de especialistas define o que as crianças são capazes ou não de compreender ou de demonstrar interesse. Ao contrário, as

crianças, tanto em uma quanto em outra escola, permitiram-se ser atravessadas pela literatura de Clarice.

As falas diante dos excertos de “A Paixão Segundo G.H.” demonstram a capacidade de reflexão das crianças, à medida que revelam sensações e impressões após a escuta do texto, ou ainda sugerem modos outros de enfrentamento do conflito vivido por G.H. As crianças, ao escaparem da obviedade do que se espera que elas façam diante de uma literatura considerada hermética, adulta, complexa demais para o leitor infantil, permitem-nos deparar com o que chamamos de infância clandestina nesse estudo.

O encantamento das crianças por G.H. nos possibilita pensar nos termos de Schérer e Hocquenghem (2016 p. 174) que elas escapam da infância como ela deveria ser, da imagem de criança imposta como modelo pelo adulto, e nos dão a ver lampejos de uma infância que não resiste ao fascínio da leitura do desmantelamento impiedoso de referências e moldes preconcebidos [...] e “do desabamento das categorias racionais como modo de ordenar o real” (Rosenbaum, 1999, p. 200).

Essa experiência de ler Clarice com as crianças nas oficinas literárias nos põe cara a cara com a infância clandestina que, como estamos tentando demonstrar, é aquela que escapa da obviedade da imagem de criança como um vir a ser adulto, frágil, dependente do adulto, incapaz de reflexão e por esse motivo precisa ser tutelada, pedagogizada. Essa infância clandestina desestabiliza uma pedagogia do óbvio, do obedecer e do curvar.

É possível pensar, embasados em Kohan (2007), que a infância clandestina esteja vinculada à temporalidade aiônica, à ideia de experiência intensiva, de infância como potência de afirmação da vida, e, por conseguinte, esteja vinculada à ideia de Schérer (2009) de infância maior, que é aquela que resiste ao dispositivo pedagógico e se contrapõe ao regime de verdade voltado para o governo da infância.

A infância que encontramos no campo e que nomeamos de clandestina transgride a pretensa ideia de leitura adequada para determinada idade e nos mostra a urgência de invertermos os caminhos de uma pedagogia de domesticação civilizadora da infância, que herdamos da modernidade. Nesse sentido, a infância que nos deparamos nas duas escolas nos mostrou a urgência de pensarmos nas

armadilhas que oferece um caminho único de leitura, vinculado à escolha pelo adulto do que a criança deve ou não ler em função da faixa etária.

De modo que essa experiência despretensiosa de trazer Clarice para as crianças acabou por nos levar à construção de uma prática de leitura voltada para a produção de uma educação que foge do óbvio da infância do pensar o mesmo, do obedecer. O encontro das crianças com Clarice nos fez estranhar as certezas do que seja uma literatura adequada para crianças e experimentar o risco de uma pedagogia que tem sempre a dimensão da incerteza, daquilo que não se pode prever. Desse modo:

Se há uma pedagogia da aprendizagem na obra de Clarice, esta pode encontrar-se no modo inquiridor que atravessa essa obra. É através da interrogação, onde se desestratifica o saber instituído, que a referida pedagogia melhor se faz sentir. (Souza, 2000, p. 211).

Como nos aponta Souza (2000), o modo inquiridor que reverbera na obra de Clarice talvez seja a chave para estranharmos nossas certezas e construirmos uma pedagogia com mais perguntas e menos respostas prontas.

Importante se faz reafirmar aqui que agora consigo entender que a minha própria escolha por Clarice, empurrou-me para o não previsível, arrastou-me para fugir daquilo que se espera que a criança goste de ler. As crianças, que supostamente poderiam dizer que não entenderam Clarice, ou não gostaram da leitura, ao contrário, afirmaram achar o texto clariceano estranho, mas interessante e legal. Como já dito, essa infância que encontramos nas oficinas literárias, que rejeita a obviedade de uma prática pedagógica que produz uma educação do previsível, é a infância que chamamos de clandestina neste estudo.

As vozes, as imagens das crianças, seus olhos de espanto, suas singelezas produzidas, o não dito, ressoam em mim como potente provocação. Trago assim a pergunta: O que essa infância clandestina, que pulsa nos espaços das oficinas literárias, tem a nos ensinar?

3 VEREDAS METODOLÓGICAS

E quem não tem pobreza de dinheiro tem pobreza de espírito ou saudade por lhe faltar coisa mais preciosa que ouro — existe a quem falte o delicado essencial. (Lispector, 2020, p. 7).

As palavras acima compõem o romance “A Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, publicado em 1977. Macabéa, a protagonista, é uma mulher alagoana de 19 anos que vive no Rio de Janeiro.

Em uma sociedade capitalista, atravessada por padrões estéticos, Macabéa habita o lugar do desamparo, da precariedade, da falta de dinheiro, da falta de beleza, da falta de segurança em si mesma. Ela é tão pobre que cachorro-quente basicamente é sua única refeição do dia, e à noite come pedacinhos de papel para enganar a fome.

Órfã de pai e mãe, criada por uma tia opressora e moralista, sofre castigos e privações de toda ordem. Após a morte da tia, passa a viver em uma pensão miserável com mais três moças. Macabéa trabalha como datilógrafa em um pequeno escritório, onde realiza suas tarefas com muita dificuldade e despreparo. Ainda, se não bastasse tantas desventuras, convive com a colega Glória, a esfregar-lhe na cara a beleza e a segurança em si própria a todo instante, e sobretudo, convive com a presença tóxica e desconcertante do namorado que a enxergava como um cabelo na sopa.

Ela sente um profundo estranhamento em qualquer lugar que esteja. Estrangeira num mundo onde não se encaixa, a mulher de olhar baixo vive a pedir desculpas diante do desafio de um existir atravessado por violências, incômodos e asperezas. Macabéa é a diferença num mundo de padronizações construído a partir de divisões binárias e verdades hegemônicas perpetuadas no cotidiano.

Não temos a intenção de discutir aqui o romance clariceano em si mesmo. Buscamos nele inspiração para dizer que o que nos interessa é como Clarice nos convoca a pensar no estranhamento como matéria para o pensamento da diferença, que nos leva à ideia central dessa seção metodológica, que pretende desenhar os caminhos percorridos na construção de uma prática pedagógica que toma a diferença, o estranhamento diante da singularidade, como algo constitutivo do fazer pedagógico com, sobre e para crianças.

Não é novo no campo da educação a busca pela construção de uma prática pedagógica que tome a diferença constitutiva da infância como potência para uma pedagogia outra. Nesse sentido, apostamos numa prática pedagógica, por meio da literatura, que colocou em diálogo crianças que vivem a infância de modos distintos a partir de atravessamentos socioeconômicos diferentes. Mais precisamente, interessou-nos problematizar uma ética de alteridade entre crianças que vivem infâncias diferentes.

Nessa direção, **a pergunta que guiou nosso caminho** é: “como, no diálogo com a escrita de Clarice Lispector, é possível a abertura para uma experiência alteritária que convoca crianças à autoria crianças que vivem infâncias atravessadas diferentemente por marcadores socioeconômicos?”

Para a construção desta investigação escolhemos fazer pesquisa *com* crianças, e não, *sobre* crianças. O *com* demarca, com efeito, que nos interessa nesta pesquisa a potência ética e estética do encontro entre pesquisadora e crianças, bem como entre crianças de condições socioeconômicas diferentes.

Mesmo conhecendo a singularidade que constitui os sujeitos criança e seus modos de experimentar a infância, o que buscamos não é um olhar isolado a essa categoria – as crianças – ou a essa experiência – a infância – mas uma perspectiva alteritária (Pereira; Santos; Macedo, s/d, s/p).

Por esse ângulo, colocamos em evidência as crianças de duas escolas como interlocutoras, num movimento alteritário de olhá-las e sermos olhadas por elas ao longo de todo o processo da pesquisa. O modo de olhar das crianças para o mundo contemporâneo, as questões que elas elaboram sobre ele e as conclusões a que chegam não só nos ajudam a entendê-las, como a entendê-lo (Girardello; Fantin, 2020).

Como dissemos na seção introdutória deste estudo, escolhemos trazer a literatura de Clarice como intercessora para disparar nas crianças o pensamento inventivo ao serem tocadas pela escrita da autora. Segundo Deleuze (2013), os intercessores são essenciais e sem eles não há criação.

Importa dizermos que, muito mais do que pesquisar *com* uma infância que tenha pobreza de dinheiro ou *com* uma infância que não a possua, nossa intenção neste estudo era experimentar uma infância que movimentasse um pensamento que colocasse em xeque nosso olhar adulto colonizador; sobretudo nos modos como cingem e homogenizam o contato das crianças com outras possibilidades de ser e

viver a infância.

A ideia de caminhar junto com as crianças na pesquisa, de aprender com elas, talvez possa ser o desafio que nos faça “rever nossas práticas e reconhecer o colonizador que trazemos em nós” (Gallo, 2019, p. 129). Sendo assim, talvez as crianças nos revelassem outros olhares que não seriam possíveis sem o encontro *com* elas, um pouco talvez como uma possibilidade de aprender com as crianças, como nos provoca Mia Couto (2015, s.p.) ao dizer que “precisamos reencantar o mundo, tomando como empréstimo o olhar das crianças”.

Quem sabe, nos termos de Schérer (2009), encontremos na franqueza do olhar infantil que ainda foi não obstruído por clichês, aquilo que falta em nosso olhar adulto: o delicado essencial, mencionado por Clarice, na epígrafe desta seção.

Delineadas as primeiras questões, partimos para o planejamento desta seção estruturada em três movimentos: O primeiro consiste numa discussão teórica sobre a cartografia, perspectiva metodológica escolhida para este estudo, onde destacamos Kastrup, Passos e Escóssia (2020), Barros e Kastrup (2020), Deleuze(1990), Deleuze e Parnet (1998), Carneiro e Paraíso (2018), Silva e Paraíso (2019) Romagnoli (2009), Cavagnolin e Maheirie (2020), Rolnik (2016), no sentido de sustentar a ideia da cartografia como um caminho possível para acompanhar os processos subjetivos das crianças no percurso desta investigação.

No segundo movimento, descrevemos o caminho metodológico percorrido, as paisagens encontradas no território cartográfico, bem como as oficinas literárias realizadas.

No terceiro movimento mostramos os percalços, os sobressaltos, o encontro com o inesperado, as observações feitas a partir da experiência no interior das escolas.

3.1 Deslocar-se, Traçar Linhas de Afetos, Reinventar o Mundo

Inspirada nos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a cartografia tem sido utilizada nas pesquisas que buscam investigar processos de produção de subjetividade. De acordo com Mairesse, a cartografia:

[...] utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre territórios e dar conta de um espaço. Assim, “cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de

forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor do mundo cartografado (Mairesse, 2003, p. 92).

Nesse sentido, as práticas cartográficas que acompanham processos subjetivos “possuem como característica o movimento, a transformação e a processualidade” (Barros; Kastrup, 2020, p. 76). Nessa perspectiva, escolhemos a cartografia para acompanhar o movimento das crianças na pesquisa: desde o instante em que foi feito o convite para participarem das oficinas literárias, bem como a experiência de afetos vivida nos encontros e as suas produções, que foram trocadas entre as turmas das duas escolas.

A cartografia é uma prática investigativa de caráter aberto que se faz em movimento, experimentando e explorando um território, como nos colocam Glaucia Carneiro e Marlucy Paraíso (2018). Segundo as pesquisadoras, por ter essa abertura, a cartografia tem sido valiosa para o campo e para as pesquisas em educação de modo especial, porque força esses campos a expandirem seus objetos, saírem de seus lugares usuais e fazerem conexões outras com a literatura, com o cinema, com a filosofia. Nesse sentido, apoiamo-nos na cartografia ao propormos uma prática pedagógica por meio da literatura, colocando em diálogo crianças das classes média e alta e crianças das classes populares.

Devido ao caráter aberto e experimental, a prática cartográfica rejeita o caminho atravessado por respostas e certezas e procura os desvios, as perguntas e as incertezas. Os caminhos da cartografia “não são dados de antemão e, tampouco, podem ser considerados previsíveis” (Silva; Paraíso, 2019, p. 2). Por esse motivo, a cartografia pressupõe o abandono de técnicas rígidas e inflexíveis de pesquisas pautadas em saberes sistematizados.

De tal modo, quisemos fugir do caminho mais racional de produção científica, que segue regras severas e engessadas, para um pesquisar que se deu na ordem da experimentação. Lendo, escrevendo, dialogando com as crianças sobre algo que não se traduz em respostas precisas, exatas e inquestionáveis: a literatura de Clarice, a vida, os diferentes modos de ser criança na contemporaneidade. Mais precisamente, nossa intenção, nesta pesquisa, foi fazer uma experimentação com as crianças usando a literatura de Clarice como intercessora e cartografar alguns efeitos dessa experimentação.

Buscando inspiração em diferentes autores e textos, e em diferentes lugares, trazemos para este estudo três eixos que, em nosso entendimento, são singulares da cartografia: Deslocamento, Linhas de Afectos e Intervenção. A ideia aqui desenvolvida é a de que, ao cartografarmos, produzimos um deslocamento de nosso lugar seguro e estável, como também ao compormos com outras pessoas, outras realidades, produzimos linhas de afectos, e, ao sermos atravessados por esses afectos, produzimos novos pensamentos e interferimos no mundo.

Esses eixos vão se cruzando, visto que o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar, assim como o próprio ato de caminhar, em que um passo segue o outro num movimento sucessivo. Cada momento da pesquisa cartográfica traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos que seguem (Barros; Kastrup, 2020). Essa singularidade da cartografia a diferencia da pesquisa realizada numa perspectiva cartesiana, que segue as etapas da investigação numa sequência que separa os momentos da pesquisa: primeiro a coleta, em seguida a análise dos dados e as demais etapas a serem percorridas. A seguir, faremos algumas considerações sobre os três eixos que, em nosso olhar, caracterizam a prática cartográfica.

- Deslocamento

Na esteira de Carneiro e Paraíso (2018), entendemos que cartografar provoca um movimento de deslocamento, um sair do lugar, um caminhar que pressupõe deslocamentos físicos e, também, movimentos de pensamento. As pesquisadoras elegem o deslocamento dos corpos como uma linha de força, tanto em termos físicos como do pensamento. Dessa forma, e distante da oposição entre corpo e reflexão, entre sentir e razão, o caminhar cartográfico:

[...] tem se desdobrado em múltiplas formas. Ultrapassando os limites de um mero procedimento físico, como o de se deslocar “do ponto A ao ponto B” no território pesquisado, é assumido aqui como um componente epistemológico e existencial relevante. O caminhar adquire, assim, os contornos de um “caminhar-pensar” [com Nietzsche], “caminhar-outrar” [com Foucault] e “caminhar para movimentar os devires” (Carneiro; Paraíso, 2018, p. 1006).

O percurso cartográfico, embora não seja fácil e exija de nós um movimento de deslocamento que balance a ordem das coisas e desestabiliza nossas certezas, parece ser um caminho viável aos pesquisadores que se aventuram a acompanhar processos subjetivos.

- Linhas de Afectos

Vivemos atravessados pelos encontros, somos afetados pelo outro o tempo todo, por isso “enquanto se está vivo não se para de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros” (Rolnik, 2016, p. 49). Segundo Suely Rolnik (2018, p. 53), percepto e afecto são efeitos produzidos nos encontros que fazemos com pessoas, coisas, paisagens, ideias, obras de arte etc. O percepto, diferentemente da percepção, consiste numa atmosfera que extrapola as situações vividas e suas representações. O afecto, por sua vez, constitui-se numa “emoção vital”, possuindo sentido do verbo afetar, tocar, perturbar, atingir, diferenciando-se do sentido substantivado com conotação de sentimento, de emoção psicológica.

Nessa perspectiva, o pesquisador tem como papel traçar um mapa, cartografar linhas de afetos, afetar e ser afetado pelos encontros. Deleuze e Parnet (1998, p. 18) nos dizem que “há toda uma geografia nas pessoas com linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga, etc.” E a cartografia pressupõe os encontros, a imersão nos afetos que permeiam os contextos e as relações que desejamos investigar. O que a cartografia persegue é o “rastreamento das linhas duras, do plano de organização, dos territórios vigentes, ao mesmo tempo em que também vai atrás das linhas de fuga, das desterritorializações, da eclosão do novo” (Romagnoli, 2009, p. 171). Segundo Deleuze, o método cartográfico permite desemaranhar, isto é:

[...] desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (1990, p. 155).

Nesse contexto, a prática cartográfica permite ao pesquisador “também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar” (Romagnoli, 2009, p. 176). Dessa maneira, o papel do pesquisador cartográfico não é neutro e, muito menos, isento de interferências, uma vez que a produção de conhecimento se dá a partir das percepções e dos afetos vividos no percurso da investigação. Em vista disso, os conhecimentos construídos em uma pesquisa cartográfica passam a ser resultado das transformações produzidas nos encontros.

- Intervenção

A pesquisa cartográfica é uma proposta metodológica que só se operacionaliza se for construída na relação pesquisador-pesquisado-contexto, enquanto campo de experiências que antes não era acessível a nenhuma das partes. Nesse espaço, deve-se reconhecer e valorizar a heterogeneidade de práticas e discursos, bem como seus desdobramentos em novos pensamentos e novas formas de relação (Cavagnoli; Maheirie, 2020).

Nessa direção, Mairesse (2003) nos diz que no encontro entre pesquisador e pesquisado, transitam diversas forças que fazem com que ambos se transformem e, portanto, não sejam mais aquilo que eram. Assim, a prática cartográfica “desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência, para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo” (Mairesse, 2003, p. 170). Nessa compreensão da dimensão de transformação e de intervenção no mundo,

[...] fazer cartografia é fazer micropolítica porque se trata de exercer uma operação pragmática sobre o mundo. Trata-se de envolver-se com o mundo, ter um comprometimento com sua produção e, com base no conhecimento que se tem dele (Carneiro; Paraíso, 2018, p. 1004).

Segundo Rolnik, as micropolíticas consistem em “atos de criação que vão redesenhando os contornos do presente, de maneira a dissolver os pontos em que a vida se encontra asfixiada”. A micropolítica é movida pelo “impulso de anunciar novos mundos, num processo de ‘criação e experimentação’, que tendem a atuar

por meio de ‘ressonâncias’ agregando novos aliados às insubordinações nessa esfera” (Rolnik, 2018, p. 130-131).

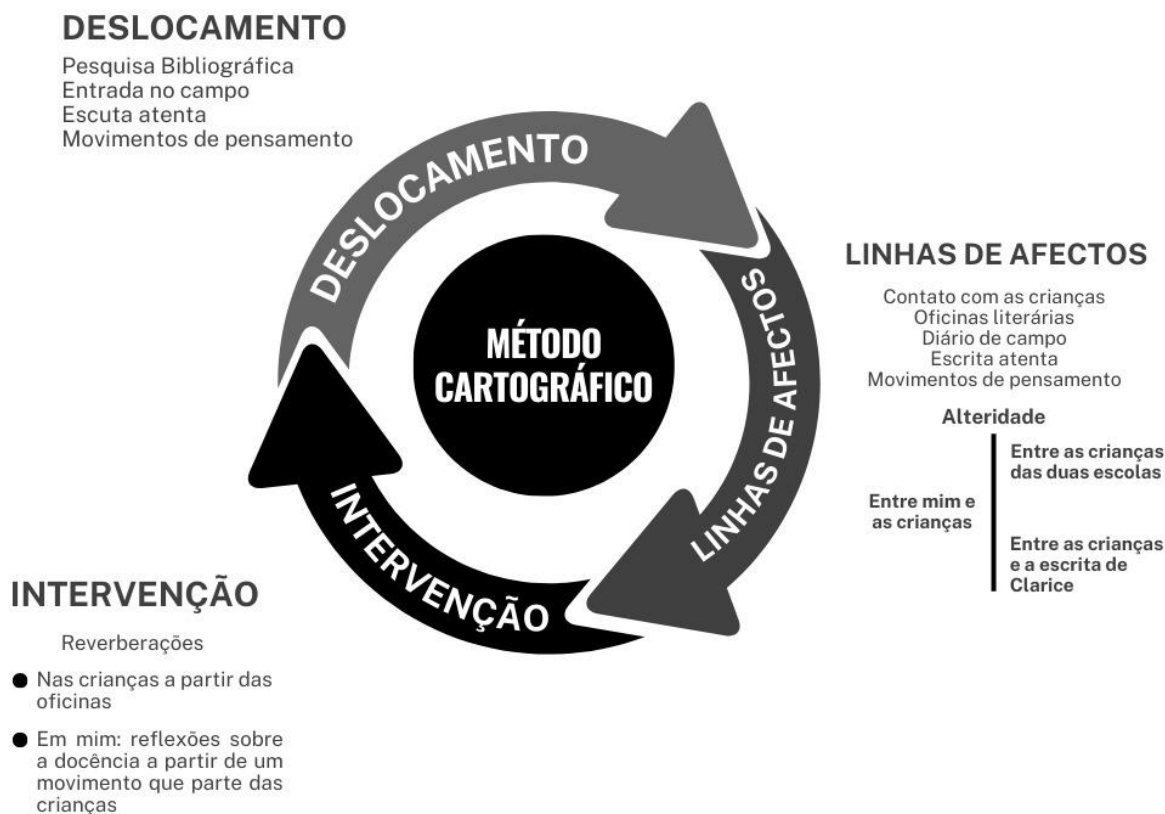
Nessa direção, Kastrup e Passos (2020) apontam que não se trata de descobrir um mundo dado, mas de intervir nesse mundo e, nesse processo, fazer insurgir a criação. Buscar o conhecimento, desse modo, implica, portanto, transformar a realidade, obter um mundo que está nas mãos do pesquisador. Isso envolve um comprometimento ético e político com o ato do conhecimento.

Assim, e como dito na primeira seção, nossa aposta teórica passa por infantilizar uma micropolítica de subjetivação veiculada em nosso tempo, a partir do contato das crianças das duas escolas com a literatura de Clarice Lispector.

Nela e com ela, desejamos pensar e produzir outros modos possíveis de existência com as crianças, em uma aposta ético-política de que, no encontro com Clarice, no encontro com outro modo de viver a infância, as crianças produzam uma prática de relação micropolítica com as forças do mundo que nos convidam a pensar a própria vida. Ou, como sugere Kohan, trata-se de instaurar “um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo” (Kohan, 2007, p. 98).

Assim, seguimos o percurso metodológico ancoradas nos três eixos que consideramos singulares da cartografia: deslocamento, linhas de afectos e intervenção (ver figura 1). Vale lembrar que esses três eixos seguiram um movimento não linear, uma dimensão atravessou a outra e foram se cruzando durante o percurso, uma vez que “o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar” (Barros e Kastrup, 2020, p.59).

Figura 1 – Movimentos da pesquisa



Fonte: Autora a partir de Kastrup, Passos e Escóssia (2020), Barros e Kastrup (2020), Carneiro e Paraíso (2018), Mairesse, 2003).

3.2 Território Cartografado

Como já afirmado anteriormente, não se faz cartografia seguindo regras rígidas e inflexíveis. Entretanto, segundo Passos e Barros (2020, p. 17), “não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa”. A partir desse entendimento, coube-nos pensar sobre nossas escolhas como as escolas a serem pesquisadas, a organização dos grupos de crianças, assim como também, a construção de modos de aproximação e interação com elas, os textos clariceanos usados no sentido de disparar o diálogo nas oficinas literárias, entre outras escolhas que serão apresentadas a seguir.

A escolha de duas escolas, uma da rede particular, que recebe crianças das classes média e alta, e outra da rede pública, que recebe crianças das classes

populares, justifica-se por cada uma delas expressar uma singularidade de modos de viver a infância atravessados pelas multiplicidades socioeconômicas, recorte que nos interessa investigar. Essas escolas estão localizadas no município de Rondonópolis/MT, cidade onde vivo⁹ atualmente. Entendemos que a opção por essas duas escolas, uma de cada rede, seja suficiente para o recorte que desejamos pesquisar.

A seleção das escolas para esta pesquisa se deu pelas minhas relações de afeto. Talvez esse critério também tenha a dimensão dada por Foucault (2003) em seus estudos realizados sobre a vida dos homens infames: o prazer, o riso, um certo assombro, uma comoção. Se novamente, trago Foucault, é porque ele me convoca a pensar como a escolha das duas escolas foi, também ela, atravessada por emoções, risos, surpresa e assombro, bem como pelo modo como fui afetada pelas minhas relações de amizade - aqui a cartografia do afeto, em sua dimensão estética, se faz presente, uma vez que, como dito, a micropolítica que dela pode emergir já me insere também como sujeito - assim como a criança - que mobiliza e é mobilizada no jogo mesmo da política da subjetividade que buscamos cartografar.

Afeto, enquanto parte das forças do mundo que micropoliticamente atravessam nossos corpos, “não deve ser confundido com afeição, carinho, ternura [...]. É que não se trata aqui de uma emoção psicológica, mas sim de uma emoção vital que pode ser contemplada [...] pelo sentido do verbo afetar: tocar, perturbar, abalar, atingir” (Rolnik, 2018, p. 53-54).

Embora nunca tenha trabalhado na escola privada, conheço muitos profissionais de lá que já trabalharam comigo em outras escolas em Rondonópolis, tanto da rede particular quanto da pública. A possibilidade da inclusão da escola da rede particular na pesquisa surgiu ao encontrar, em situação informal, a coordenadora desta escola, que havia sido minha colega de trabalho em outra instituição escolar, e contar-lhe sobre a ideia da pesquisa. Nesse encontro mesmo, ela colocou à disposição duas turmas do 5º ano (crianças com 10 e 11 anos de idade) do ensino fundamental para realização da pesquisa. Segundo ela, eram

⁹ Neste trecho do texto, bem como nas próximas subseções foi utilizada a primeira pessoa do singular, uma vez que essas partes dizem muito da minha experiência no campo. Por mais que este texto apresente um trabalho de pensamento conjunto, de muitas trocas com meu orientador, decidimos usar a primeira pessoa do singular nessas passagens que revelam a minha experiência, bem como a minha imersão na pesquisa, meu olhar sobre o campo e como fui atravessada por ele.

turmas bastante comunicativas e participativas, que em sua opinião, receberiam muito bem as oficinas literárias. Posteriormente, fui à escola em busca da autorização oficial, segundo as exigências do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).

Com a escola pública, a escolha também se deu numa dimensão de afeto. Conversei com minha orientadora de mestrado sobre a pesquisa e pedi a ela ajuda para encontrar uma escola que recebesse crianças das classes populares. Ela, que tem uma excelente conexão com as escolas públicas de Rondonópolis, pois trabalha com projetos e estágios na graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), propôs-se de imediato a me ajudar na escolha de uma escola que atendesse às necessidades da pesquisa e que fosse aberta aos pesquisadores. E assim, ela sugeriu a escola, onde a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, solicitei à SEMED a autorização para a realização da pesquisa, de acordo com as exigências do CEP e fui à escola para os primeiros contatos. Como na escola participariam crianças do 5º ano, solicitei que a pesquisa na escola pública fosse realizada também com uma turma do 5º ano.

Importa para nós explicar que, a princípio, a escola particular havia disponibilizado duas turmas para a pesquisa. No entanto, como na escola pública havia apenas uma turma de 5º ano, decidimos realizar a pesquisa com uma turma de cada escola: 5º ano A da escola particular e 5º ano A da escola pública.

Desse modo, participaram da pesquisa duas turmas de 5º ano: na escola particular a turma do 5º ano A, composta por 23 crianças; na escola pública), a turma do 5º ano A, composta também por 23 crianças com 10 e 11 anos de idade. Contribuíram também com a pesquisa duas professoras, a professora titular da sala do 5º ano A, da escola da rede pública, e a professora de Matemática do 5º ano A, da escola da rede particular.

Decidimos pedir a autorização para o uso de nomes e imagens das crianças, não somente aos responsáveis, mas também às próprias crianças. Uma vez que “se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia” (Kramer, 2002, p. 53). Assim, elaboramos pedidos de autorização encaminhados à escola, à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), às duas professoras que participaram da pesquisa, às crianças e aos seus responsáveis, utilizando a linguagem adequada a cada um desses destinatários.

Nesses documentos foram mencionados os objetivos da pesquisa, bem como a garantia de que os dados coletados na investigação, as imagens, as gravações de voz e de vídeos, seriam utilizados estritamente para fins acadêmicos. Além disso, garantimos também que as crianças poderiam deixar de participar da pesquisa em qualquer momento, se assim elas ou seus responsáveis desejassem. Importa dizer, que a pesquisa foi submetida ao CEP e aprovada (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 57803821.5.0000.5371).

A princípio, manter as crianças no anonimato não nos pareceu ser um caminho coerente numa pesquisa que investiga diferentes modos de produção de subjetividade infantil e usa a cartografia como caminho metodológico. Com efeito, minha convivência com as crianças no campo foi criando laços de confiança entre nós que permitiam que elas falassem sobre a vida familiar, situações de seu universo pessoal, ou da escola. Isso foi me trazendo algumas angústias que me colocaram frente ao dilema: revelar ou não os nomes das crianças?

Essa relação de confiança estabelecida entre nós aumentava o meu compromisso com aquelas crianças, e provocava em mim desassossego, uma vez que “a responsabilidade pela preservação dos sujeitos e o cuidado na edição das informações coletadas, são implicações éticas pertinentes em qualquer contexto de pesquisa em ciências humanas” (Macedo, 2012).

Entendemos, na esteira de Kramer (2002), que quando se trata de pesquisar com crianças, decidir por mantê-las anônimas ou revelar suas identidades é uma questão bastante complexa. Se de um lado há a preocupação em garantir que suas vozes sejam ouvidas como agentes produtoras de cultura específicas, de outro lado, os pesquisadores buscam a proteção das crianças a partir dos elementos por elas fornecidos no campo. A pesquisadora nos diz que quando trabalhamos com a ideia de autoria das crianças na pesquisa é necessário cuidado e atenção, pois elas gostam de aparecer, de serem reconhecidas. No entanto, é correto expô-las?

Nesse sentido, mesmo sendo uma pesquisa de escuta atenta das crianças optamos por não revelar suas identidades, bem como os nomes das professoras e das duas instituições escolares, onde se deu o desenvolvimento desta pesquisa, por serem bastante conhecidas na cidade de Rondonópolis/MT. Mesmo sendo aprovada pelo CEP e autorizada pelos responsáveis e também pelas crianças decidimos usar as imagens do vídeo produzido, apenas entre elas, no contexto das oficinas

literárias. Nesta tese as imagens utilizadas foram desfocadas em áreas específicas de modo a proteger a identidade das crianças.

Definidos esses critérios partimos para a escolha dos nomes fictícios atribuídos às crianças, às professoras e às escolas.

À escola da rede particular foi dado o pseudônimo de Escola Coelho Pensante (ECP), inspirado no personagem protagonista da obra *O Mistério do Coelho Pensante*, de Clarice Lispector. A professora recebeu o pseudônimo de Angela, personagem de “Um Sopro de Vida”, também de Clarice. As crianças receberam nomes de personagens das obras infantis de Clarice.

À escola pública foi atribuído o pseudônimo Escola Municipal Primavera se Abrindo (EMPA), inspirada no título de uma crônica de Clarice. A professora foi nomeada Loreley, personagem da obra “Uma Aprendizagem ou livro dos Prazeres”. As crianças receberam nomes relacionados às plantas e flores inspirados na obra clariceana “De Natura Florum”.

A pesquisa de campo se deu na cidade de Rondonópolis, em Mato Grosso. Teve início no mês de outubro e término em dezembro de 2022, no contexto de volta às aulas presenciais, após longo período de isolamento social (2020 a 2021), em que as crianças ficaram em suas casas e sem contato com seus pares.

Definidos os critérios, apresentaremos a seguir as cenas narradas que se deram na primeira visita às escolas. Preciso dizer que, nesse primeiro momento, o meu contato com as escolas estava voltado para uma dimensão do olhar, uma dimensão visual que está inserida numa cartografia por vir.

Algumas impressões iniciais desapareceram no caminhar da pesquisa e talvez tenha morrido em mim o meu “próprio desejo de certeza”, pois o afeto é, ele mesmo, uma dimensão política que, como a imagem de uma borboleta, só pode ser apreendida na potência da vida como radical aparição fugaz. Fazer do afeto uma verdade, uma certeza, é se tornar, talvez, algo como um caçador de borboletas que faz morrer, sob sua vontade de verdade, todas as forças do mundo que afetam nosso corpo-vivo: colocamos, com alfinetes, a borboleta em uma caixa de vidro para evitar sua aparição fugaz e dela tomar plena posse, transformando-a em um sintoma do já vivido, do já visto e do já pensado. “Apesar da alegria do troféu e da frescura sempre viva das cores – falta o essencial a esta imagem: a sua vida, os seus movimentos, os seus batimentos, os seus percursos imprevisíveis e até mesmo o ar que dava um meio a tudo isso” (Balthazar, 2018, p. 150).

Nosso desejo, portanto, é nos deixar ser afetados pela borboleta em seu voo-aparição, uma vez que é na fugacidade de um bater de asas que reside a potência com que as forças do mundo afetam nossos corpos e, com isso, mobilizam com mais violência a transformação dos nossos pensamentos, das nossas subjetividades (Balthazar, 2018, p. 150). Trago a seguir as primeiras paisagens que começaram a ser desenhadas.

- **Cena 1:** afetos diante da Escola Coelho Pensante (29/11/2021)

Início de tarde. Calor sufocante. Pego a máscara e o álcool em gel e sigo em direção ao carro. Começo o percurso. A Escola Coelho Pensante fica num bairro nobre da cidade, a 3,5 km de minha casa. Levo 15 minutos para chegar por causa da intensidade do trânsito.

No caminho, vejo muitos pombos em um telhado e penso: Afrodite, a deusa do amor, vivia cercada de pombos brancos. Foi também uma pomba branca que trouxe para Noé o ramo de oliveira depois do dilúvio, simbolizando a paz entre Deus e os homens.

Inexoravelmente, lembro-me da catástrofe que estamos vivendo. Não apenas sanitária, mas política, social, ambiental e, sobretudo, uma catástrofe civilizatória, segundo Pál Pelbart e Fernandes (2021). Penso, com frágil esperança, que os pombos, assim como nos textos mitológico e bíblico, poderiam ser o anúncio de amor e paz nesses tempos sombrios.

O carro freia de modo brusco para dar passagem a um homem que atravessa a rua repentinamente. Esqueço os pombos e sigo o trajeto, já me aproximando do bairro, onde fica a Escola Coelho Pensante. No entorno da escola, vejo luxuosas casas, muitos prédios, alguns ainda em construção, academia, praça, clínica de estética e sorveteria.

Finalmente, chego à Escola Coelho Pensante. Antes de atravessar o portão de entrada, vejo um professor conhecido, que trabalha na escola. Converso uns minutos com ele e, em seguida, entro. Uma funcionária, também conhecida, me recebe com muita simpatia. Encontrar pessoas próximas me dá uma sensação de familiaridade que acalma minha inquietação. Ainda que seja a primeira vez que venho a essa escola, conhecer algumas pessoas que trabalharam comigo em outros contextos e lugares proporciona o aconchego inicial.

Atravesso finalmente o portão de entrada. Pátio amplo. Muitos corpos. Burburinho. Crianças e adolescentes transitam no espaço. O barulho anuncia o ensino presencial na escola depois de longo período de aulas remotas.

Sento-me em um banco de madeira no pátio enquanto espero a funcionária que me levará até a sala da direção. Olho em frente e me deparo com um painel na parede. O fundo é preto, e as imagens, muito coloridas, apontam elementos que causam estranhamento: livros, animais, flautas, pirâmides, ampulhetas, microscópios, coração, olhos, cérebros e asas. Os elementos flutuam e exercem ali funções diferentes das padronizadas, como luvas segurando um microscópio ou olhos e cérebros com asas a voar. Nesse momento, penso na ideia de corpo sem órgãos de Deleuze (2011), em que a desorganização dos órgãos abre novas possibilidades de experimentação e, assim, potencializa o corpo a se desfazer de suas amarras. Lembro-me dos pombos vistos no percurso e me pergunto com espanto: teria alguma conexão? Sem resposta, penso em uma cena de um filme de Alejandro Jodorowsky no qual uma pomba sai do coração de uma personagem.

Provocada pela beleza estranha daquele painel, pergunto-me inspirada em Silvio Gallo (2016): o que pode essa imagem, por que ela tensiona o meu olhar de tal modo? A impressão que tinha era de que a imagem também me observava. Sobre essa tensão desconfortável entre a pessoa que observa e a imagem que confronta e afeta nosso olhar, Silvio Gallo (2016, p. 22) nos fala de imagens-sensação que não vivem para transmitir uma informação já vivida, mas “para encerrar um bloco de sensações com potencial de produzir novas sensações, afetando o pensamento e provocando sua emergência. É nesse sentido que a imagem-sensação pode devir imagem-pensamento”.

Incomodada, pergunto para uma funcionária sobre o painel e sou informada de que foi feito por um artista local, na ocasião de uma oficina de arte proposta por uma professora de literatura da escola. Essa informação me faz pensar numa relação de alteridade inscrita na potência desse movimento de olhar e ser olhada, e nas aproximações entre as imagens iniciais da escola com esta pesquisa, que também pretende trazer arte, invenção e literatura.

Sou chamada pela coordenadora para ir até à direção. Na sala não muito pequena, duas mesas e um painel de recados na parede. Um dos mantenedores da Escola Coelho Pensante, assim como a coordenadora, foram meus colegas de

trabalho em outro tempo e em outra instituição, de modo que esse convívio anterior me possibilita o acolhimento imediato.

Falo sobre a pesquisa e percebo entusiasmo nos olhares. Falo sobre a questão ética na pesquisa com crianças e esclareço que o trabalho de campo será registrado por meio de fotografias, gravações de voz e vídeos. Entrego o termo de autorização, que é lido e assinado pela diretora, que dá carta branca (segundo suas próprias palavras) para a realização da pesquisa.

Combinamos que as oficinas literárias seriam oferecidas às duas turmas do 5º ano, no contraturno das aulas. Prometo voltar assim que chegar o momento de iniciar o trabalho de campo. Agradeço o acolhimento e retiro-me em direção à saída da escola. Meu coração atrapalhado me confunde. Sinto uma alegria delicada, mas assusto-me diante da responsabilidade assumida...

- **Cena 2:** afetos da Escola Municipal Primavera se Abrindo (11/02/2022)

É manhã ainda, e o calor está intenso. Saio de casa para o primeiro contato com a escola. Certifico-me de que não esqueci a máscara. Olho na bolsa e vejo o álcool em gel. Respiro aliviada e sigo para o carro. Pergunto sem esperança: até quando essa paranoia viral nos acompanhará?

Começo o percurso para a Escola Municipal Primavera se Abrindo, que fica num bairro periférico da cidade, a 5,4 km de minha casa. Gasto aproximadamente 15 minutos para chegar, pois, no trajeto para lá, o trânsito é tranquilo. Passo por algumas ruas do centro da cidade e sigo em direção ao bairro, onde fica a escola.

Sinto medo. Não conheço as pessoas que trabalham na escola. Lidar com o desconhecido quase me apavora. Saber que não encontrarei pessoas familiares ali me intimida. A falta de intimidade muitas vezes me assusta.

Perdida em meus pensamentos, perco o caminho da escola. Aflita, paro o carro e respiro pausadamente na tentativa de me acalmar. O GPS calcula novamente a rota. Devo voltar um pouco e procurar o meu destino.

Feito isso, passo por algumas igrejas evangélicas, oficinas mecânicas, uma pequena barbearia, um açougue, um posto de gasolina, um posto de saúde, casas muito pobres, algumas apenas de tijolos, sem pintura alguma, outras com o colorido das paredes desgastado pelo tempo, mulheres com seus bebês, crianças brincando na rua e um cachorro latindo impertinentemente.

Finalmente, avisto a escola. Meio solitária, afastada num canto, está ela. Desço do carro e olho sem pressa. Tudo azul e branco. Pintura nova.

Uma funcionária me recebe gentilmente. Tensa, atravesso o portão principal. No pátio, o silêncio é interrompido apenas por vozes longínquas que vêm das salas de aula. Depois de um grande tempo de ensino remoto, as aulas presenciais estão de volta.

A atmosfera quase silenciosa daquele lugar me afeta. Traz imagens e cenas de experiências que se deram num tempo outro. Fantasmas me atravessam. Eu me vejo agora no início de minha carreira. Escola pública. Militância. Paixão. Espanto. Alegria. Sinto desejo de chorar, mas me contenho. Lembro-me do que Adélia Prado (2015) disse em um de seus poemas: “o que a memória ama fica eterno”. E, quando menos esperamos, nossas memórias nos assombram.

Atordoada e ainda imersa em eternidades, sou interrompida pela funcionária que me indica a sala do diretor. Abandonada pelos fantasmas do passado, sigo em direção ao meu destino.

Passo pelo jardim da escola, observo os canteiros vazios, ainda por serem semeados. Inesperadamente, sinto um forte perfume de rosas. Penso na pesquisa, na escola, nas crianças e me ponho a imaginar as flores que encontrarei ali...

Avisto o diretor e percebo que ele fala ao telefone. Discreta, sento-me num banco ao lado de sua sala para não o interromper. Em vão, olho à minha volta à procura de alguém que conheça. Preciso da intimidade. Passados alguns minutos, a funcionária avisa ao diretor sobre a minha chegada, e sou chamada a entrar.

A sala é bem pequena, apenas uma mesa, um computador, três cadeiras, um ventilador. O semblante do diretor é sério, quase bravo. O temor inicial e o sentimento de ser uma estranha que chega sem ser convidada reverberam em mim. Meu coração clandestino teme que ele descubra minhas falhas, incertezas e aflições. Disfarço.

Ele chama a coordenadora para participar do encontro. O rosto dela é alegre, e seu sorriso, aconchegante. Eu me apresento e falo sobre o desejo de fazer a pesquisa de doutorado naquela escola. O diretor comenta sobre as inúmeras dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita que as crianças enfrentam no momento pós-aulas remotas. Fala também, num tom quase de desabafo, sobre o número reduzido de professores efetivos (concursados), motivo de dificuldade para preencher o quadro docente da escola. Essa preocupação com a

difficuldade de aprendizagem das crianças, exposta pelo diretor desta escola, não foi mencionada pelos profissionais da ECP na ocasião de minha visita. Isso me convida a pensar que as crianças das classes média e alta e as crianças da camada popular vivenciaram a experiência do isolamento social de modos diferentes (Guizzo; Marcello; Müller, 2020).

Em seguida, apresento a ideia da pesquisa. Enquanto falo, sou observada. Aos poucos vou percebendo aprovação em seus olhares. O diretor concorda de imediato, diz que uma pesquisa que oferece oficinas de leitura para as crianças será muito bem-vinda na escola e se coloca à disposição no que eu precisar. Meu desconforto inicial vai se diluindo. Sinto-me acolhida, finalmente. Comunico que a pesquisa foi submetida à apreciação do CEP e conversamos sobre o início das oficinas literárias.

Em seguida, agradeço e sigo para a saída da escola pensando nos desafios que estão por vir. Inexplicavelmente, sou, outra vez, invadida pelo perfume de rosas. O que sinto neste instante? Alegria, bem-querer e plenitude diante da incerteza do caminho que a pesquisa vai, como ente vivo, tomando.

Após as primeiras impressões, mais adiante retorno ao campo para o início das oficinas literárias.

- Escola Coelho Pensante

Figura 2 - Crianças do 5º ano A da ECP



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Segundo o Projeto Político Pedagógico¹⁰ (PPP):

Os estudantes [...] pertencem às classes sociais classificadas como média e alta, [...] advindos de diversos bairros do município, com entorno logístico de casa/escola, realizados na maioria por carros próprios conduzidos pelas famílias/responsáveis. Seus pais apresentam formações escolares diversas desde o ensino médio até o ensino superior evidenciadas por titulações como especialização, mestrado e doutorado, exercendo suas profissões na sociedade, ligados no setor público e privado: comércio, indústria, agropecuária agricultura e profissionais liberais. (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 14-15).

Segundo a professora de Matemática da turma do 5º ano A, nomeada nesta pesquisa como Angela:

[...] na sala nós temos 23 alunos, eles são crianças... eles são crianças alegres, são crianças divertidas, eles são bem-falantes, mas assim, em contrapartida... é... essa parte deles serem falantes é para as duas vertentes, tanto para conversas com os amigos, quanto para participar em aula. É uma das salas mais participativas que eu tenho. (Entrevista realizada com a professora Angela em 01 dezembro, de 2022).

A professora Angela atuou como professora de Matemática da turma do 5º ano A em 2022, ano em que esta pesquisa foi realizada. As oficinas literárias foram realizadas no horário das aulas de Matemática, cedidas pela professora Angela. As oficinas foram realizadas em sala de aula com toda a turma.

- Escola Municipal Primavera se Abrindo

Figura 3 - Crianças do 5º ano A da EMPA

¹⁰ Nos dados bibliográficos referentes ao PPP serão apresentados os nomes fictícios das escolas para proteger suas identidades.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A Escola Municipal Primavera se Abrindo está localizada, num bairro periférico no município de Rondonópolis/MT. Segundo o Projeto Político Pedagógico da EMPA (2021), a instituição não atende somente estudantes do bairro e adjacências, mas sim de diversas regiões do município. Para esses estudantes da zona rural e de outros bairros é garantido o transporte escolar.

Em relação ao nível socioeconômico da comunidade escolar:

[...] o bairro, onde a escola está localizada, é um bairro periférico da cidade, onde a maioria de sua população vive do salário-mínimo e parte desta população sobrevive com os poucos recursos dos programas do Governo Federal como: Bolsa Família e de recursos de entidades filantrópicas especialmente Cáritas e outras e uma pequena quantidade deles estão incluídos no mercado de trabalho e alguns são autônomos (Escola Municipal Primavera se Abrindo, 2021, p. 22).

A turma do 5º ano A da EMPA é composta por vinte e três crianças. Segundo a professora da turma, Loreley:

A grande característica deles é a indisciplina. [...] tanto é que assim, até os primeiros meses, eu tive que trabalhar não foi nem conteúdo, foi disciplina, porque eles chegaram totalmente indisciplinados acho que por conta da pandemia. E tudo isso se juntou à questão social,

também, soma, a gente não pode deixar de considerar. Mas aprendi amar tanto cada um com sua diferença. (Entrevista realizada em 02 de dezembro de 2022).

A professora Loreley atuou como unidocente, ou seja, a única professora responsável por ensinar os conhecimentos referentes ao 5º ano A em 2022, ano em que esta pesquisa foi realizada. Durante a realização das oficinas, enquanto um grupo de crianças me acompanhava até a biblioteca, a outra ficava em sala com a professora e vice-versa.

Na segunda oficina literária, as crianças participaram de uma entrevista no estilo bate-bola. Durante a entrevista realizada fui surpreendida pelo modo como as crianças se apresentaram. Decidimos, então, que ao invés de descrevermos as crianças a partir de nosso olhar, optamos por deixar que elas mesmas se apresentassem a você, caro leitor desta tese. Os escritos abaixo constituem num recorte de algumas das apresentações feitas durante a entrevista. Outros trechos serão apresentados na quarta seção deste estudo.

Meu nome é Leopoldo. Tenho 10 anos. O que mais gosto na escola é a aula de Educação Física e de teatro. O que mais me deixou triste foi quando meus pais se separaram. Se eu pudesse mudar alguma coisa na escola seria não ter aula no contraturno. (Leopoldo, ECP)

Meu nome é Sempre-viva. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é comer. O que me deixa triste é quando chove. Se eu pudesse mudar o mundo, eu mudaria para não ter preconceito. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Não façam preconceito com o colega! (Sempre-viva, EMPA)

Meu nome é Maria de Fátima. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é ficar em casa. O que me deixa triste é acordar cedo. Se eu pudesse mudar o mundo eu mudaria as pessoas que moram na rua e os animais que moram na rua também, que eu tenho muito dó. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Eu queria muito conhecer eles. (Maria de Fátima, ECP)

Meu nome é Cravo. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é jogar futebol e bater cartinha. O que me deixa triste é quando não tem ninguém pra brincar. Se eu pudesse mudar o mundo eu mudaria para ninguém passar dificuldade como estão passando hoje, como morar na rua, não poder ter dinheiro para fazer cirurgia. Mensagem para as crianças da outra escola: Sejam gentis, legais e parabéns! (Cravo, EMPA)

Meu nome é Hermany. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é jogar bola. O que me deixa triste é perder um amigo e uma pessoa importante da minha vida. Se eu pudesse mudar o mundo eu tiraria as guerras. Uma mensagem para as crianças da outra escola. Sigam a vida! Tchau. (Hermany, ECP)

Meu nome é Flor de Cactos. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é jogar bola. O que me deixa triste é quando alguém quebra os meus brinquedos. Se eu pudesse mudar o mundo eu queria que todo mundo fosse milionário. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Não sejam chatos! (Flor de Cactos, EMPA)

Meu nome é Joana. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto de fazer é passar um tempo com a minha família e com os meus amigos. O que me deixa triste: por exemplo, eu sempre vou muito bem nas provas. Daí quando eu tiro uma nota tipo 8,5 e alguma coisa assim, tem gente que fica falando: Nossa! A Joana tirou uma nota mais baixa do que eu. Eu não gosto disso. Se eu pudesse mudar o mundo eu acabaria com a fome e traria direitos iguais para todos. Uma mensagem para as crianças da outra escola. Eu gostei muito de trocar as mensagens com eles. (Joana, ECP)

Meu nome é Tulipa. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é jogar Free fire. Se eu pudesse eu mudar o mundo: eu tirava o racismo. Uma mensagem para as crianças da Escola 2: Não faça racismo com os outros! (EMPA)

Meu nome é Lisete. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto de fazer é ficar sozinha lendo livro, sem ninguém pra me interromper. O que me deixa triste é levantar cedo. Se eu pudesse mudar o mundo eu acabaria com a desigualdade social e com a fome. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Continue brincando, porque você vai perder a sua vez um dia. (Lisete, ECP)

Meu nome é Néctar. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto de fazer é ajudar meu pai na oficina. O que me deixa triste é quando meu irmão quebra as minhas coisas. Se eu pudesse mudar o mundo eu não queria mais preconceito, não queria mais preconceito tipo bullying e fazer coisas ruins com os outros. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Nunca façam bullying e nem preconceito com as outras crianças. (Néctar, EMPA)

Meu nome é Dilermando. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é jogar Playstation 4. O que me deixa triste é quando chove e eu não posso jogar com meus amigos. Se eu pudesse mudar o mundo eu tiraria toda maldade. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Que Deus te abençoe! (Dilermando ECP)

Meu nome é Margarida. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto de fazer é brincar. O que me deixa triste é quando me batem. Se eu pudesse mudar o mundo eu acabaria com o desmatamento. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Não conheço eles, mas posso pensar que eles são legais. Se eu pudesse conhecê-los um dia, eu seria bem-educada, queria saber o nome de deles e só. (Margarida, EMPA)

Meu nome é Laura. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é ficar com meus amigos. O que me deixa triste é quando eu magoo uma pessoa. Se eu pudesse mudar o mundo eu queria que cada país tivesse um presidente bom, que fosse fiel, porque aí a gente possa, talvez, mudar o mundo. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Eu estou gostando muito de fazer isso porque acho muito legal a gente estar nessa escola e a gente conversar com os outros com esse tipo de comunicação. (Laura, ECP)

Meu nome é Rosa. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto é de comida. O que me deixa triste é quando não tem comida. Se eu pudesse mudar o mundo a comida seria grátis para todas as pessoas. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Gostaria de conhecer vocês. (Rosa, EMPA)

Meu nome é Gerânio. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto de fazer é jogar tênis, vir pra escola e jogar futebol. O que me deixa triste é quando um familiar meu passa mal, machuca, ou um amigo meu fica triste. Se eu pudesse mudar o mundo eu mudaria a pobreza e também não queria que os cachorros fossem abandonados, que todos tivessem um lar. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Eles são talentosos em recortar e em escrever sobre as definições da Clarice. (Gerânio, ECP)

Meu nome é Violeta. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto de fazer é dialogar. O que me deixa triste é quando meu celular descarrega. Se eu pudesse mudar o mundo eu tiraria o presidente da república e colocaria o povo para governar. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Amei trocar ideias com vocês. (Violeta, EMPA)

Meu nome é Jack. Tenho 11 anos. O que eu mais gosto de fazer é jogar e ficar fazendo embaixadinha. O que me deixa triste é quando eu vou impressionar a gatinha só que ela não me dá bola. Se eu pudesse mudar o mundo eu mudaria a pobreza, a fome e as guerras. Uma mensagem para as crianças da outra escola: Sejam desobedientes! (Jack, ECP)

Feita as apresentações, é necessário ressaltar que as professoras Loreley e Angela contribuíram com a pesquisa, disponibilizando as turmas, o horário das aulas, auxiliando na entrega das autorizações para os responsáveis, bem como oferecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa em conversas informais no intervalo das aulas (registradas no Diário de Campo), e até mesmo por telefone.

Segundo Alvarez e Passos (2020), o aprendiz-cartógrafo penetra no território existencial numa perspectiva de composição e conjugação de forças, permitindo-se encontrar ou não o que procurava. Nesse sentido, a composição feita com as

professoras Loreley e Angela foi de grande contribuição para a minha compreensão do contexto investigativo.

Feita a apresentação das escolas, das crianças e das professoras, tratamos, a seguir, dos encontros realizados.

3.3 Encontros com Clarice: oficinas literárias

Inspirados na cartografia, escolhemos um caminhar que nos permitiu o afastamento de nosso lugar como professora-pesquisadora e o deslocamento de nosso território seguro - a escola, a sala de aula - enquanto dimensões instituídas por e instituidoras de verdades hegemônicas sobre a infância; caminhando, Tateando, construindo para a busca de parceria com as crianças: “de com ela[s] produzir encontros e agenciamentos, um caminhar em conjunto, um ‘ir junto’ com as crianças, sem imposições de modelos” (Gallo, 2018, p. 809).

Nessa direção e movida por inquietações que perpassam minha prática cotidiana na docência nos anos iniciais, em uma escola pública e em uma escola particular, escolhemos realizar oficinas literárias com Clarice Lispector, com crianças em realidades que expressassem uma singularidade de modos de viver a infância atravessadas por multiplicidades socioeconômicas.

Longe do intuito de trazer apenas mais uma autora entre outras para as crianças, minha intenção nesse estudo talvez tenha passado pelo desejo de viver junto com elas experiência semelhante àquela vivida clandestinamente na biblioteca de meu avô, para cartografar a potência desse encontro.

Decidimos provocar um espaço de encontro criador entre a escrita de Clarice e as crianças, por meio de oficinas literárias, que se constituíram em instrumentos metodológicos nesta pesquisa. Vale dizer que a escolha teórico-metodológica pelas oficinas literárias se deu por tratar-se de uma pesquisa que pretendeu fazer uma experimentação com as crianças.

Entendemos que uma oficina de leitura não é somente um espaço para a leitura e compreensão de textos literários, mas, sobretudo, é um espaço de problematização, de aprendizagem inventiva, “no sentido em que ali tem lugar para processos de invenção de si e do mundo” (Kastrup, 2015, p. 84). Em outros termos, a oficina de leitura:

[...] constitui um dispositivo de aprendizagem inventiva, na medida em que o contato com a literatura é uma ocasião para experiências de problematização, como o estranhamento e a surpresa, distintas da experiência de reconhecimento e que são essenciais para o processo de aprendizagem inventiva (Kastrup, 2015, p. 264).

Nessa perspectiva, pensamos as oficinas literárias nesta pesquisa como uma brecha para experiências de problematização e de criação. Compreendendo experiência no sentido proposto por Larrosa: “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2011, p. 21).

Kastrup (2015), a partir do projeto de oficinas literárias intitulado *Livração*, nos mostra que o objetivo da oficina é fazer circular na roda de leitura afecção e não informações e opiniões. Embora estas possam ser trocadas, é a experiência impessoal e singular dos afetos produzidos pelo texto literário que assegura o seu papel na produção de subjetividade. Segundo a pesquisadora, os textos literários são dotados de potência inventiva, pois provocam o pensamento e a inteligência. Desse modo, importa dizer que as proposições, nomeadas neste estudo, como rodas de leitura não foram voltadas para a interpretação do texto, mas objetivavam provocar as crianças ao deslocamento de sentidos possíveis a partir do diálogo com a escrita de Clarice.

Nessa direção, foram oferecidas três oficinas literárias, realizadas em onze encontros, sendo um para as primeiras aproximações e convite para a participação das crianças na pesquisa, quatro encontros para a primeira oficina, três encontros para a segunda oficina e dois encontros para a terceira oficina, com duração de aproximadamente uma hora e meia cada.

As duas escolas disponibilizaram um espaço para a realização das oficinas. As crianças da ECP participaram no horário da aula de Matemática, na própria sala em que estudavam, pois na escola não havia outra sala disponível para as oficinas. Segundo a coordenadora da escola, a professora de Matemática cedeu seu horário de aula, uma vez por semana, para a pesquisa pudesse ser realizada. As crianças da EMPA participaram no período em que estudavam, na biblioteca da escola. Dividimos a sala em duas turmas. Enquanto um grupo de crianças participava das oficinas na biblioteca, o outro ficava na sala com a professora Loreley, que aproveitava para trabalhar produção textual, uma grande dificuldade apresentada pelas crianças, segundo ela.

Antes de descrever o modo como as oficinas literárias foram realizadas, vale ressaltar que a investigação não se deu apenas durante as rodas de leitura nas oficinas, mas nos encontros com as crianças por meio de diálogos no recreio e também em outras situações informais, como por exemplo, no percurso de volta à sala de aula após as oficinas, em uma das escolas ou quando elas me recebiam no portão de entrada quando eu chegava.

Para a realização das oficinas, decidimos escolher alguns excertos de obras de Clarice e apresentá-las às crianças para que elas pudessem ser atravessadas pela escrita da autora. A escolha dos textos esteve inscrita numa dimensão profunda de afeto com a literatura de Clarice, escritora que habita o meu universo de leitora desde muito cedo, como dito na seção introdutória deste estudo. Nos encontros, as crianças fizeram a escuta da leitura realizada por mim dos textos de Clarice e, em seguida, produziram escritas, desenhos e vídeos que foram trocados entre as turmas das duas escolas.

A opção pela escuta dos textos de Clarice pelas crianças em rodas de leitura também esteve inscrita na ordem dos afetos, escolha atravessada por experiências vividas na infância, que ainda ressoam em mim: momentos em que meus irmãos e eu ouvíamos minha mãe contar histórias para nós. Ficávamos em volta dela encantados pela história que vinha embalada por sua voz, seu corpo e seus afetos. Em nós estranhamento, ternura, alegria, medo e espanto. Quando ela terminava brincávamos de escolher as personagens que queríamos ser: “Eu sou a princesa”. Não, a princesa sou eu! A partir daí vivíamos uma experiência de transmutação. Com os desperdícios encontrados nos escombros do quintal de nossa casa, como uma tampa de panela transformada em escudo, ou coroas feitas com florezinhas da laranjeira, inventávamos um mundo só nosso.

Talvez ainda a escolha pela escuta em rodas de leitura tenha sido uma tentativa de trazer para as oficinas uma experiência lúdica infantil que não ficou em outro tempo, numa dimensão cronológica, mas que, por ser uma experiência intensiva, é carne viva em mim. Ou ainda, decerto, estivesse abrindo a memória em uma dimensão *aiônica* do tempo para que ela pudesse ser algo da ordem da ruptura com o passado e com a temporalidade contínua e sucessiva do antes e do depois; para ser algo da instauração de uma temporalidade intensiva que esta pesquisa faz durar (Kohan, 2007).

Desse modo, a escolha pela escuta das crianças em rodas de leitura esteve inscrita numa aposta por uma dimensão mais lúdica e despretensiosa ou nos termos de Kastrup (2015), uma aposta nas rodas de leitura como um espaço de acolhimento da curiosidade das crianças em relação ao texto lido e de possibilidade de habitar um território onde se realizam experiências com a literatura. Nessa perspectiva, durante as rodas de leitura, as crianças foram encorajadas à participação e, sobretudo, houve o cuidado em garantir a elas um clima descontraído em que o erro não deveria ser motivo de preocupação, visto que nesta proposta não há certo e errado, mas diferentes modos de experimentar um mesmo texto.

Apresentamos, a seguir, um quadro contendo uma breve descrição dos encontros realizados nas duas escolas e, posteriormente, tratamos do desenvolvimento das oficinas, bem como dos instrumentos metodológicos utilizados

Quadro 1 – Encontros (Escola Municipal Primavera se Abrindo)

Escola Municipal Primavera se Abrindo 11 encontros em 2022
Convite (14 de outubro)
1ª OFICINA: UM DIA Encontro 1: (17 de outubro) Escuta de trecho da obra <i>Perto do Coração Selvagem</i> , de Clarice Lispector Conversa sobre o texto e produção escrita: Perguntas difíceis
Encontro 2: (24 e 25 de outubro) Leitura das perguntas enviadas pela turma da ECP Resposta às perguntas Entrevista e Produção de texto: Nossa turma Houve a necessidade de dois encontros para a conclusão das atividades propostas
Encontro 3: (31 de outubro) Leitura do texto Nossa Turma enviados pela turma do ECP Produção de vídeo de apresentação da escola
Encontro 4: (7 de novembro) conversa após assistirem ao vídeo enviado pela ECP
2ª OFICINA: DE NATURA FLORUM Encontro 1: (14 de novembro) Escuta da leitura de trechos da obra “De Natura Florum” Conversa sobre a leitura Produção de verbetes
Encontro 2: (21 de novembro) Ilustração dos verbetes criados pelas crianças da ECP.
Encontro 3: (22 de novembro) Apreciação das ilustrações da turma da ECP e produção de bilhetes
3ª OFICINA: APAIXÃO SEGUNDO G.H. Encontro 1: (28 de novembro) Leitura dos bilhetes enviados pela turma da ECP Leitura de trechos da obra <i>A paixão segundo G.H.</i> , de Clarice Lispector Conversa sobre o texto

Encontro 2: (2 de dezembro) Considerações sobre a participação na pesquisa Produção de bilhetes para Clarice
Entrevista com a professora Loreley (2 de dezembro)
Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2022.

Quadro 2 – Encontros (Escola Coelho Pensante)

Escola Coelho Pensante 11 encontros em 2022
Convite 18 de outubro
1ª OFICINA: UM DIA Encontro 1: (20 de outubro) Escuta de trecho da obra <i>Perto do Coração Selvagem</i> , de Clarice Lispector Conversa sobre o texto e produção escrita: Perguntas difíceis
Encontro 2: (27 de outubro) Leitura das perguntas enviadas pela outra turma Resposta às perguntas Entrevista e Produção de texto: Nossa turma
Encontro 3: (3 de novembro) Leitura do texto Nossa Turma enviados pela EMPA Produção de vídeo de apresentação da escola Houve a necessidade de um tempo maior do que o previsto para a conclusão das atividades propostas, resultando em um encontro a mais no mesmo dia.
Encontro 4: (10 de novembro) conversa após assistirem ao vídeo enviado pela EMPA
2ª OFICINA: DE NATURA FLORUM Encontro 1: (17 de novembro) Escuta da leitura de trechos da obra “De Natura Florum”, de Clarice Lispector Conversa sobre a leitura e produção de verbetes
Encontro 2: (23 de novembro) Ilustração dos verbetes criados pelas crianças da EMPA
Encontro 3: (24 de novembro) Apreciação das ilustrações feitas pela turma da EMPA e produção e respostas aos bilhetes recebidos.
3ª OFICINA: A PAIXÃO SEGUNDO G.H. Encontro 1: (30 de novembro) Leitura de trechos da obra <i>A paixão segundo G.H.</i> , de Clarice Lispector e conversa sobre o texto
Encontro 2: (1 de dezembro) Considerações sobre a participação na pesquisa Produção de bilhetes para Clarice
Entrevista com a professora Angela
Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2022.

As oficinas não aconteceram de modo linear. Foram planejados três encontros para cada uma delas, no entanto, na 1ª oficina foi necessário acrescentar um encontro a mais nas duas escolas, para que as crianças pudessem concluir as produções e trocá-las. Na EMPA, a 1ª oficina contou com um encontro a mais, que se deu no dia seguinte ao 2º encontro (25/10); na ECP, a professora de Matemática nos cedeu uma aula a mais no mesmo dia em que o 3º encontro foi realizado.

O número de encontros da 3ª oficina também foi alterado para dois encontros em consequência de uma modificação em um dos instrumentos metodológicos

utilizados na pesquisa. Apenas a 2ª oficina foi composta de três encontros, como havia sido previsto.

Com efeito, ao escolhermos a cartografia como um modo de fazer pesquisa, já intuíamos que mudanças poderiam acontecer no percurso, por entendermos que ela nos permite uma flexibilização metodológica, uma vez que os movimentos da cartografia não são feitos em linha reta e nem de modo circular, mas em ziguezague, para todos os lados, acompanhando e explorando as sensações, as pequenas percepções e os efeitos dos encontros (Carneiro e Paraíso, 2018).

Convêm dizer que os encontros com as crianças foram permeados pela alegria, pela cumplicidade, pelos afetos, mas também por algumas dificuldades, como lidar com suas expectativas. Algumas vezes falavam ao mesmo tempo, outras se desentendiam, sendo necessário intervir em alguns momentos. Além disso, deparei-me com outros desafios, como lidar com tempo permitido para a realização dos encontros (aproximadamente uma hora e meia), a organização dos espaços utilizados nas oficinas e ainda o grande número de crianças participantes. É importante reafirmar que contei com as professoras Loreley e Angela, que contribuíram sobremaneira, para a realização das oficinas cedendo o tempo necessário para a conclusão das atividades.

Descreveremos, em seguida, as proposições apresentadas nas oficinas literárias realizadas nas duas escolas, bem como os instrumentos metodológicos utilizados. As singularidades dos encontros, as produções realizadas pelas crianças, como também o impacto da correspondência entre as turmas, serão mais detalhadas nas seções de análise deste estudo.

- O Convite

O primeiro contato com as crianças se deu uns dias antes da realização da primeira oficina. Passei nas duas escolas para convidar as crianças à participação na pesquisa. Entendia essa preparação para os encontros com Clarice como um momento potente no sentido de provocar a curiosidade e o desejo das crianças pela escrita da autora.

Apresentei-me, falei sobre a pesquisa, expliquei que seriam oferecidas as oficinas literárias e perguntei se alguém já havia lido Clarice Lispector. Na EMPA nenhuma criança confirmou ter lido Clarice; no CL apenas uma criança respondeu

afirmativamente. Esse momento inicial ofereceu indícios para pensarmos em nossas suspeitas de que Clarice Lispector não é uma autora muito presente nas práticas de leitura com crianças nas escolas.

Disse que o texto de Clarice Lispector, que seria lido no nosso primeiro encontro, era sobre uma menina que fez uma pergunta difícil. Percebi que as crianças ficaram curiosas em relação ao que estaria por vir. Nesse primeiro contato com elas, que teve a duração de aproximadamente 20 minutos, expliquei e entreguei o documento de autorização destinados às crianças e a seus responsáveis e pedi que entregassem de volta no primeiro no dia da nossa primeira oficina. Ressaltei que poderiam optar pela não participação ou ainda que poderiam abandonar a pesquisa, se assim desejassem. A seguir, trazemos as oficinas, que foram nomeadas de acordo com os títulos dos textos clariceanos utilizados: Oficina 1: “Um dia”; Oficina 2: “De Natura Florum”; Oficina 3: “A Paixão segundo G.H”.

1ª Oficina: “Um dia”

1º Encontro

Nessa oficina, utilizei o trecho intitulado “Um dia”, retirado da obra “Perto do Coração Selvagem”, de Clarice. Escolhi o trecho por abordar uma experiência escolar vivida pela menina Joana, protagonista do romance “Perto do Coração Selvagem” (2019, p. 25). Tudo começa quando a professora propõe uma redação, e a menina a surpreende com a pergunta: “O que é que se consegue quando se fica feliz?” O desconforto da professora e sua inabilidade para lidar com a pergunta da criança dão corpo ao texto clariceano. A professora, ruborizada e perplexa, pede que Joana repita a pergunta. E a menina diz: “Queria saber: depois que se é feliz o que que acontece?”

Optei por esse trecho do romance de Clarice porque ele possui uma potência de problematização que desafia o leitor ao pensamento, e por ser literatura, alcança a dimensão da experiência. Ou ainda segundo Kastrup,

[...] a literatura produz sensações que atravessam o vivido por um sujeito, mas se encontram num plano distinto. Emergem da matéria sensível da linguagem, das palavras, da sintaxe, mas tocam o leitor como entidades imateriais, portando uma ideia, uma singularidade, um afeto, uma diferença. Podem não acionar diretamente a lembrança ou a imaginação, mas apenas capturar o leitor na

experiência do presente vivo, em sua plena afirmação. (2015, p. 268).

Nessa perspectiva, meu desejo era criar possibilidades para que, de algum modo, seja pela memória, pela imaginação ou por qualquer outro viés, as crianças pudessem ser afetadas pela escrita potente de Clarice, sendo convocadas a pensar sobre si mesmas, sobre a escola e sobre o mundo no diálogo entre seus pares.

Após a escuta pelas crianças do texto de Clarice lido por mim, propus que falassem livremente sobre os afetos provocados. Nas duas escolas, algumas crianças falaram, outras ficaram tímidas. Às vezes, falavam ao mesmo tempo, sendo necessária minha intervenção para organizar os diálogos.

Como as turmas de 5º ano eram numerosas, decidi criar, nas duas escolas, quatro grupos menores para a produção das respostas às proposições feitas nos encontros: Grupos A, B, C e D. Propus às crianças que elaborassem, em grupo, perguntas que considerassem difíceis de serem respondidas. Combinamos que essas perguntas seriam enviadas para a turma da outra escola.

2º Encontro

Iniciamos o segundo encontro com a leitura das perguntas difíceis. A turma da EMPA leu e respondeu as questões elaboradas pela turma da ECP e vice-versa. Terminada a troca de produções das crianças, pensei em convidá-las a falarem sobre si mesmas, sobre a escola, e sobre o mundo. No entanto, ao planejar esse encontro, sou tomada por algumas incertezas: como conversar com as crianças deixando-as à vontade para falarem sobre si mesmas? Não desejava que as oficinas tivessem ares de aula, pensei em algo mais brincante, mais próximo da ideia de recreio. Além disso, sentia a necessidade de organizar de algum modo as falas das crianças.

Nesse momento, percebi a urgência de criar um instrumento que favorecesse um clima de informalidade e de brincadeira e ao mesmo tempo garantisse a atenção e participação das crianças. Isso foi possível porque, se de um lado, não se faz cartografia seguindo regras rígidas e engessadas, de outro lado “não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa” (Passos; Barros, 2020, p. 17).

Inspirada na pesquisa de mestrado de João Paulo de Lorena Silva (2018), que cria um espaço imaginário de um programa televisivo com as crianças, propus uma rápida entrevista, com cada uma delas. Com o intuito de trazer para a oficina o lugar inventado, o contraespaço, no sentido foucaultiano do termo, levei uma boneca (inspirada em Clarice), que as crianças da EMPA, reconhecendo a semelhança com a autora, nomearam carinhosamente de Claricinha. A boneca representava a escritora e trazia algumas perguntas escritas em uma folha que deveriam ser lidas e respondidas pelas crianças.

Em um grande círculo, a criança recebia a boneca do colega, respondia às questões e a entregava para outra criança que recebia o poder de fala. Elas, tanto em uma quanto em outra escola, ficavam atentas para ouvir as respostas dadas pelo colega e ansiosas para receber a boneca, que seguravam com cuidado, como se fosse a própria Clarice.

Nesse instante sou convocada a pensar no conceito de heterotopia, criado por Michel Foucault, já mencionado anteriormente, para denominar lugares e espaços que funcionam em condições não hegemônicas, “espaços heterotópicos, espaços de utopias realizáveis que as crianças conhecem perfeitamente” (Foucault, 2013, p.20). Nesse sentido, cartografar infâncias “pressupõe entrar em um jogo de experimentação de posturas brincantes e inventivas, em um devir-criança, que nos possibilite dismantelar a lógica adultocentrada” (Silva; Paraíso, 2019, p. 1).

Assim, sentadas em círculo, as crianças responderem às questões da entrevista, que foram construídas da seguinte forma:

Meu nome é:

Tenho __ anos

O que eu mais gosto de fazer é:

O que me deixa triste é:

O que mais gosto na escola é:

Se eu pudesse eu mudaria na escola:

Se eu pudesse mudar o mundo eu:

Uma mensagem para as crianças da outra escola:

Após a entrevista propus que escrevessem um texto coletivo sobre a turma, e combinei com elas que seria levado para as crianças da outra escola.

Nesse encontro, disponibilizei um celular para as crianças produzirem um vídeo para apresentar a turma e a escola para as crianças da outra instituição.

Se pensarmos na origem da palavra vídeo, ela advém do verbo *vídere*, que em latim significa “eu vejo” (Brandimiller, 2015). Nesse sentido, a produção do vídeo nessa oficina objetivou a troca de olhares das crianças sobre si mesmas e sobre sua escola, e ainda, buscou mobilizar o pensamento infantil para as possíveis semelhanças e diferenças entre as duas turmas.

Nessa oficina, me inspirei em Júlia Brandimiller (2015), que usou em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Geografias Poéticas: infância, arte e encontro”, o vídeo como elemento de comunicação entre crianças de duas cidades diferentes: uma da Bahia e a outra do Rio Grande do Sul.

Propus que as próprias crianças fizessem a escolha dos espaços da escola que desejavam apresentar. Nas duas escolas percebo que a escolha dos espaços esteve inscrita numa dimensão de afetos. Na EMPA foram escolhidos a cozinha, a biblioteca, o parque e a quadra esportiva da escola. Na ECP foram escolhidos o laboratório de robótica, a cantina, a biblioteca e a quadra esportiva da escola.

Na EMPA tentamos produzir o vídeo com a turma toda, mas não tivemos êxito por conta do grande número de crianças. Uma delas sugeriu trabalharmos em grupos menores, como nos encontros anteriores, outras sugeriram estratégias para a composição dos grupos.

Assim, decidimos coletivamente dividir a turma em quatro grupos menores, ficando cada um deles responsável por apresentar um lugar da escola. Na ECP, as crianças depois de me ouvirem sobre o processo de produção do vídeo na EMPA, decidiram utilizar o mesmo procedimento criado pela outra turma e sugeriram mantermos os mesmos grupos já formados para os encontros anteriores.

Nesse momento a pesquisa, foi marcada por um movimento de experimentação junto às crianças; que acabaram modificando um procedimento de pesquisa que não estava funcionando. Isso se tornou possível por entendermos que, na contramão do que historicamente se produziu e se produz em pesquisa no campo da infância, em que os pesquisadores projetam e desenvolvem ações *para e sobre* as crianças, situando-as na condição de objetos de pesquisa. O pesquisar *com* as crianças, na direção adotada pelo método cartográfico, desloca os papéis dos atores envolvidos em uma outra lógica de participação (Almeida; Costa, 2021).

4º Encontro

Nesse encontro as crianças da EMPA leram o texto enviado pela ECP e vice-versa, comentaram e em seguida assistiram ao vídeo enviado pela outra turma. As crianças ficaram alegres ao verem as imagens, as falas das crianças da outra escola que conheciam apenas por meio da escrita. Após a apresentação do vídeo, dialogaram sobre ele e responderam às questões propostas em grupos menores:

1. O que vocês acharam do vídeo enviado?
1. a. O que tem de semelhante entre a sua e a outra escola?
- b. O que tem de diferente entre a sua e a outra escola?
2. a. O que tem de semelhante entre vocês e as crianças da outra escola?
- b. O que tem de diferente entre vocês e as crianças da outra escola?
3. Fale de sua experiência da troca de vídeos entre as duas turmas.

No momento em que as crianças respondiam às questões propostas, comentavam alto nos grupos sobre os aspectos semelhantes e, principalmente, sobre os pontos de estranhamento entre as turmas e as escolas.

2ª Oficina: “De Natura Florum”

1º Encontro

Neste encontro levei um dicionário e perguntei o que era e para que servia aquele objeto. As crianças da EMPA disseram que era um livro que servia para procurar e pesquisar as palavras. Na ECP disseram que era um dicionário que servia para mostrar o significado das palavras.

Li a definição de girassol trazida pelo dicionário e, em seguida, apresentei o livro “De Natura Florum”, explicando que se tratava de uma obra em que Clarice constrói definições ou verbetes para as plantas, como se fosse um dicionário.

Li as definições de cravo, girassol, violeta, margarida, azaleia e vitória-régia. À medida em que ia lendo, mostrava o livro para as crianças, para que tivessem acesso às belíssimas ilustrações feitas por Elena Odriozola. Elas ouviram em profundo silêncio. Importa dizer aqui que os raros instantes que ficavam silenciosas se davam enquanto eu lia para elas. Os outros momentos de troca, de interação entre elas, eram povoados por conversas, risadas, barulhos, e às vezes desentendimentos, afetos e delicadezas. Isso me faz pensar nos termos de Leila

Kiyomura (2020) a capacidade que Clarice tem de despertar o leitor para si e para o outro, de arrebatá-lo, como uma bruxa que encanta.

Propus que as crianças escrevessem seus próprios verbetes a partir de palavras sugeridas: vida, amigo, solidão, preconceito, esperança, universo, medo, alegria, pobreza, riqueza, tristeza, raiva, adulto, criança, injustiça, escola, infância, saudade, delicadeza, instante, pandemia, raiva. A minha intenção ao escolher tais palavras passou pela ideia de mobilizar o pensamento das crianças para algumas sensações, acontecimentos e situações cotidianas e, assim, possibilitar o diálogo entre as diferentes infâncias. Foram sugeridas pelas crianças da EMPA as palavras ansiedade, racismo, insegurança, e bullying, e pelas crianças da ECP foram sugeridas as palavras, biblioteca e pandemia.

2º Encontro

Para esse encontro, levei revistas descartadas, restos de papéis, lápis coloridos e canetas de várias cores que faziam parte de sobras de materiais que estavam guardados em casa.

As crianças leram os verbetes enviados pela turma da outra escola e fizeram ilustrações usando recortes das revistas, dos restos de papéis, lápis e canetas coloridas. Ao ler o verbete buscavam figuras que consideravam estar conectadas com a ideia contida nele, cortavam e colavam as imagens na busca de conexão com as definições. Enquanto iam fazendo as colagens, expressavam opiniões sobre as definições lidas, demonstrando sintonia, mas também estranhamento diante de algumas ideias.

O termo colagem é derivado da palavra francesa 'coller', que significa 'colar'. A colagem é uma arte feita a partir do desmonte e combinação dos mais diferentes elementos, materiais ou texturas. De acordo com Renato Cohen, “a collage seria a justaposição e colagem de imagens não originalmente próximas, obtidas através da seleção e picagem de imagens encontradas, ao acaso, em diversas fontes” (Cohen, 1989: 60). O artista ainda ressalta que o ato de collage é por si só entrópico e lúdico e possibilita ao “colador” sua releitura de mundo. Nesse sentido, o uso da técnica de colagem nessa oficina passou pela ideia de provocar o diálogo entre as diferentes infâncias por meio de uma experiência brincante.

3º Encontro

Nesse encontro as crianças receberam seus verbetes ilustrados e fizeram considerações sobre o trabalho de ilustração realizado pela outra turma. Após a discussão, uma das crianças da ECP escreverem um bilhete para as crianças da outra escola, para expressar suas opiniões sobre o trabalho realizado em parceria. As crianças gostaram da ideia e, entusiasmadas, produziram os bilhetes em pequenos grupos, que foram levados por mim para a outra escola e respondido pelas crianças também com muito entusiasmo. Aqui mais uma vez as crianças influenciaram no fazer da pesquisa, criando um novo instrumento (o bilhete), o que me faz pensar na cartografia como uma forma de pesquisar aberta à invenção, à experimentação. Nas palavras de Lívia de Rezende Cardoso, ao escolhermos a cartografia, como caminho metodológico que experimenta, que erra, que engana, estamos optando por uma espécie de metodologia alquimista:

Uma ciência sem caminhos para, assim, deixar múltiplas possibilidades de caminhar. Uma ciência sem modelos, em que o único paradigma permitido é o da invenção. [...] por meio da metodologia alquimista, deveria ser caracterizada como uma pesquisa-experimentação. É experimentação porque permite arriscar, saber que nada está garantido e que não existe um livro de metodologia a ser seguido. Com ela, é possível juntar e afastar. (Cardoso, 2014, p. 222-223).

Entendo que o interesse voltado para as experiências das crianças e seus possíveis processos de invenção nos aproxima da metodologia alquimista. Nesse sentido, assim como nessa perspectiva metodológica, não nos prendemos ao resultado final, o que nos interessou neste estudo foi o processo de experimentação vivenciado pelas crianças no desenvolvimento da pesquisa.

3ª Oficina: “A Paixão Segundo G.H”.

1º Encontro

Foram muitas as inquietações que me atravessaram na elaboração das propostas para os encontros das crianças com a literatura de Clarice. Entre elas, especialmente, a escolha do texto para esta oficina que pretendia convocar as crianças a uma experiência de estranhamento e convidá-las ao diálogo. Tomada por muitas angústias e dúvidas busquei o diálogo com meu orientador e decidimos pela escolha do trecho da obra *A paixão segundo G.H.* (2020) em que a personagem se depara com uma barata.

Nossa pretensão ao escolher a passagem de G.H. era convidar os pequenos leitores a uma experiência de estranhamento e provocá-los com aquilo que o texto tem de problematizador e singular, que é o encontro com a diferença. No entanto, uma pergunta me perturbava insistentemente: O encontro da personagem G.H. com a barata permitiria aberturas para a criança pensar sobre o estranho e sobre si mesma no contato com um outro totalmente diferente dela?

Com muitas dúvidas e sem garantia nenhuma de que os excertos de G. H. escolhidos para a oficina provocassem as crianças de algum modo, segui para o encontro com elas. Mostrei o livro e disse que leria alguns trechos da obra. O olhar de espanto das crianças enquanto ouviam a leitura me deu pistas para pensar na inquietude e no efeito de estranhamento provocados pelo texto clariceano.

As crianças conversaram após a escuta, permitindo-me pensar que ficaram afetadas com a não obviedade presente no texto clariceano. Posso dizer que o texto mobilizou as crianças ao pensamento e à reflexão, à medida que elas se permitiram ser atravessadas por ele. Ao se depararem com a situação vivida pela personagem G.H., as crianças revelaram sentir nojo ao imaginarem elas próprias comendo a barata.

Havíamos encerrado a oficina naquela manhã na EMPA. Como de costume, acompanhava as crianças até a sala de aula, entregando-as para a professora. Durante o trajeto Cravo disse: “Eu queria conversar com Clarice...”, imediatamente Sempre-viva respondeu às gargalhadas: “Ela já morreu”. Cravo abaixou a cabeça, envergonhado, e seguiu caminhando. Nesse instante, chegamos à sala de aula. As crianças entraram, e eu caminhei rumo à saída da escola com aquele diálogo ressoando em mim.

2º Encontro

Nesse encontro havia pensado em propor que as crianças escrevessem um bilhete sobre a experiência de leitura com o trecho de G.H., que seria trocado entre as duas turmas. Porém, o desejo de conversar com Clarice revelado na fala daquela criança, convocou-me a deixar de lado o procedimento pensado a priori, e forjar um outro a partir do diálogo entre elas.

Segundo Almeida e Costa, a aposta numa cartografia junto às infâncias desloca o olhar do pesquisador e o agir de uma pesquisa a dimensões antes imperceptíveis ou mesmo colocadas num plano de menor valor. Ao invés de

somente se interessar pelo que as crianças dizem “uma cartografia infantil lança seu mapa sensível às forças que estão imbricadas nestes dizeres, forças que se revelam durante o processo de convivência com as crianças” (Almeida; Costa, 2021, p.5).

Desse modo, a potência do diálogo entre Cravo e Sempre-viva redimensionou o planejamento da oficina. Isso foi possível porque na cartografia infantil as crianças podem criar e propor outros mundos possíveis sem condicionantes a priori. Ainda segundo Almeida e Costa (2021), numa perspectiva cartográfica, à medida que as crianças são convidadas ao exercício participativo, ampliam-se as formas e possibilidades de participação na pesquisa.

Nessa direção, perguntei se as crianças gostariam de escrever um bilhete para Clarice e elas animadas aceitaram o desafio de imediato. Com a mudança do procedimento, decidi que aquele seria nosso último encontro, uma vez que não haveria troca de correspondência entre as duas turmas, e ainda por conta da aproximação com o término do ano letivo nas duas escolas. Pedi que comentassem sobre o que significou para elas a participação nas oficinas literárias. Essas produções das crianças serão apresentadas na sexta seção deste estudo.

Depois da experiência nas oficinas literárias com textos não destinados ao público infantil, decidi também levar para as crianças algumas obras infantis de Clarice¹¹ juntamente com a obra *De Natura Florum*, utilizada na pesquisa. Levei oito volumes (quatro títulos repetidos) para sortear para elas. Na EMPA, propus às crianças que faria o sorteio de quatro obras e a doação dos mesmos títulos para a biblioteca da escola, para que aquelas que não haviam sido contempladas no sorteio também tivessem acesso a algumas obras de Clarice. As crianças gostaram da ideia e aplaudiram a proposta feita.

Na ECP, fiz a mesma proposta para as crianças. As crianças ouviram e me fizeram uma contraposta: sugeriram que eu sortear todos os exemplares entre elas. Então perguntei: E o resto da turma? Se eu sortear todos os livros uma boa parte das crianças ficará sem ler. Eles argumentaram que aqueles que fossem sorteados emprestariam os livros para os colegas que não haviam sido contemplados no sorteio. Achei interessante a ideia de troca de livros entre a turma,

¹¹ Os títulos levados para as crianças foram os seguintes: *O Mistério do Coelho Pensante*, *A Vida Íntima de Laura*, *A mulher que matou os peixes* e *De Natura Florum*, utilizada na segunda oficina literária

e assim, com o consentimento de todo o grupo, o sorteio foi realizado. Foi um encontro atravessado por emoções, abraços e agradecimentos.

3.4 Entre Alegrias e Desassossegos: Uma Cartografia de Afetos

Segundo a pesquisadora Débora Diniz (2017) o diário de campo é um caderno usado para registrar pensamentos, ideias, para fazer notas rápidas no campo de pesquisa, que poderão servir, mais tarde, como um ajuste de memória. Ela ainda nos diz que as notas no diário de campo devem ser feitas imediatamente depois da saída da cena do campo “para que a memória não comece a nos trair e a experiência não seja a lembrança da experiência” (Diniz, 2017 s/p).

Nessa perspectiva, utilizei o diário de campo nesta pesquisa para registrar as observações feitas na cena do campo, para anotar ideias, dúvidas que surgiam repentinamente e para fazer anotações em momentos em que não era possível usar o gravador. Inúmeras vezes, para não perder uma ideia repentina, ou um afeto, ou ainda algum dito das crianças, eu fazia um relato oral gravado no campo mesmo, e posteriormente anotava em um caderno. De modo que, o diário de campo nesta pesquisa foi um instrumento potente para a reflexão de tudo que foi vivido no campo.

A seguir, retomo algumas memórias registradas no diário de campo, utilizado para cartografar a intensidade dos encontros vividos nesta pesquisa. São memórias que dizem muito das inquietações, medos, angústias, alegrias e afetos que me atravessaram no percurso desta investigação.

Data: 14 de outubro de 2022

Escola Municipal de Educação Primavera se Abrindo

Primeiro contato com o campo para a realização das oficinas literárias. A sineta para o início da primeira aula ainda não havia tocado. Chego à escola carregando alguns materiais que me acompanharam nas oficinas: uma bolsa grande com o diário de campo, muitas folhas em branco e também coloridas, canetas, lápis de cor, tesouras, colas, um gravador de voz, um celular, um tripé para algumas filmagens e livros de Clarice Lispector.

A coordenadora me avista de longe e acena para mim. Sigo em direção a ela, um tanto atrapalhada diante dos olhares curiosos dos alunos e dos profissionais da

escola que transitam no pátio naquele instante. Os olhares indagam: Quem é você? O que faz aqui? O que traz escondido nessa bolsa grande?

Aproximo-me da coordenadora, que me leva à sala dos professores. Sou apresentada e convidada a participar da oração matinal. Uma das professoras me pergunta com que turma a pesquisa seria realizada. Respondo, sigo para a sala do 5º ano. A e, como combinado anteriormente, convido as crianças a me acompanharem até a biblioteca, lugar onde seria realizada a oficina.

No trajeto uma das crianças abre os braços e diz sorrindo: Amo sair da sala! E outra acrescentou com os olhos brilhantes: Toda segunda a gente vai sair. Massa!

Ainda durante o percurso até a biblioteca, um adolescente do sétimo ano pergunta: A senhora é professora de flauta? Fico intrigada com a pergunta, entretanto, mais adiante percebo que sua curiosidade possa ter tido relação com bolsa que transportava o tripé a ser utilizado nas gravações. Pressuponho que seu formato comprido possa tê-lo levado a imaginar que a bolsa conduzisse flautas.

Dou risada baixinho diante do comentário das crianças e da indagação do menino. Olho para elas, que caminham ao meu lado, e penso no conto folclórico reescrito pelos Irmãos Grimm, “O Flautista de Hamelin.” O flautista que captura as crianças e segue perambulando com elas ao som encantatório de sua flauta mágica pelos entornos de Hamelin. Afetada pela imagem do conto pergunto:

Teria a literatura de Clarice, assim como a música sedutora da flauta, a potência arrebatadora de nos raptar (as crianças e a mim), de nos capturar, de nos convocar à interrupção do mesmo, e nos convidar à viagem, ao deslocamento? Gosto da ousadia de pensar que os encontros com Clarice poderiam ser, mesmo que por alguns instantes, a escapada da sala de aula tão desejada pelas crianças, o lugar da conspiração, da abertura para a beleza e para o espanto. Algo próximo da ideia de René Schérer, apontada por Silva (2016, p. 12) de “preservar o que ainda resta de sedução no mundo ou saber ressuscitá-la.”

Abro a porta de vidro, enquanto as crianças vão entrando barulhentas, observo o espaço: mesas e cadeiras coloridas, de um lado da parede, imagens de cenas do livro “Reinações de Narizinho”; do outro, a figura de Monteiro Lobato.

A atmosfera daquele lugar me afeta. De repente me vejo na biblioteca do Grupo Escolar São José a emprestar com ânsia cada um dos livros da Coleção “O Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato. As imagens acendem em mim memórias, não de uma infância vivida a ser recordada, conectada a uma

temporalidade cronológica. Elas lampejam a potência de uma infância outra que a literatura me convoca, inscrita na ordem de uma temporalidade aiônica, de uma experiência infantil intensiva que esta pesquisa faz durar.

Atravessada por afetos, realizo com as crianças a primeira oficina literária. Ao terminar, caminho com elas de volta para a sala de aula quando sou interrompida por uma das funcionárias da escola me pergunta: “Você é da SEMED? Veio aplicar a prova nas crianças?” Digo que não, e falo sobre a pesquisa.

Diante dos incômodos e estranhamentos provocados pela minha presença ali, olho para as crianças e penso, inspirada em Clarice (1998): Eu sou eu. Simplesmente eu sou eu e vocês são vocês. É lindo! É vasto e vai durar...

E eis que depois de uma manhã de quem sou eu, caminho sem pressa em direção ao carro, invadida por uma felicidade clandestina.

Data: 10 de novembro de 2022

Escola Coelho Pensante

Dia de levar para a turma da ECP o vídeo de apresentação da escola produzido pelas crianças da EMPA.

Subo inquieta as escadas em direção à sala do 5º ano A. Meus passos lentos carregam expectativas. Como as crianças da ECP receberiam o vídeo produzido pelas crianças da EMPA? Confesso que não tenho ideia de como será esse encontro. Até o momento, elas se conheciam apenas por meio da troca das produções escritas e das ilustrações.

Chego na sala, conecto meu computador à lousa digital e começo a transmitir o vídeo. As crianças ficam silenciosas observando a apresentação da turma da outra escola. Enquanto uma menina da EMPA se apresenta no vídeo, um dos meninos da ECP comenta alto: “Que gatinha! Quero conhecer ela, professora Ádria”. A turma ri. As crianças da EMPA começam a mostrar os espaços da escola. Surgem alguns estranhamentos, como no momento em que crianças mostram o bolo de cenoura com cobertura de chocolate feito pelas merendeiras da escola. Ouço então alguns comentários do tipo: “Que maneiro, o lanche da escola deles! E de graça ainda!”. Comentam sobre os preços que pagam nos lanches da cantina e ainda também sobre como a EMPA é grande.

Dão risadas da fala de uma criança da EMPA que pronunciou meu nome errado. Vão fazendo comentários à medida que o vídeo vai sendo reproduzido. Uma

menina diz que queria que o encontro entre elas fosse presencial. Outras crianças concordam com a colega. Observo que estão eufóricas com as descobertas, com os estranhamentos, com aquilo que aproxima ou distancia uma infância da outra.

E eis que ao terminar a reprodução do vídeo, inesperadamente, as crianças batem palmas. Muitas palmas. A singeleza infantil daquele gesto atravessa meu corpo. O barulho repetido dos aplausos ressoa em mim. Naquele momento, sou afetada em algum lugar, talvez no lugar da infância que agora pulsa em meu corpo adulto. Uma infância que é algo que nunca se abandona, que é intenso e vivo, e que o contato com aquelas crianças faz brotar em mim.

A alteridade do instante me convoca a pensar na potência do encontro entre as crianças de classes média e alta e as crianças das camadas populares. Observo que em momento algum a turma da ECP disse algo em relação a diferença socioeconômica entre as crianças da EMPA e elas, o que poderia ser esperado. Para elas, a questão socioeconômica não estava no centro, o que importava era a alegria mesma do encontro. Nesse instante começo a perceber que a diferença socioeconômica não atravessa a relação entre as crianças, como prevíamos no início. Começo, assim, a pensar nos novos contornos que a pesquisa vai redesenhando

Essa experiência me estimula a pensar nos termos de Renato Nogueira (2017, p. 411) “a infância é uma condição da experiência humana que nos permite inventar o mundo”. As crianças são seres que estão transbordando infância e, por isso, nos convidam, sobretudo, a novos modos de pensar e de viver. Ainda sob o impacto da experiência vivida, entrego uma folha com algumas perguntas sobre o vídeo para as crianças.

Terminada a oficina, desço as escadas e caminho em direção à saída da escola. Meus passos agora caminham descompassados, carregando uma alegria que quase me deixa atropalhada.

Data: 20 de novembro de 2022

É noite. Bem tarde. Tento dormir, mas não consigo. Desassossego, angústia, solidão. A escolha do texto para a última oficina me preocupa. Quero levar algo que ressoe nas crianças assim como em mim.

A menina desobediente que lia às escondidas os livros proibidos por seu avô, teima em dismantelar a ideia de um caminho único, vinculado à uma pretensa ideia

de leitura adequada para determinada faixa etária. Penso na obra *A paixão segundo G.H.* Ela me toca sempre de uma forma nova cada vez que leio. Todavia, a ideia me perturba. Não seria hermético, complexo demais para as crianças? Elas apreciariam o encontro de G.H. com a barata? Esse trecho da obra provocaria nelas o estranhamento que causa em mim todas as vezes que leio? São perguntas que estão na ordem do contraditório.

Mesmo apostando numa infância clandestina, que não está atrelada a uma literatura do óbvio, tenho medo de me deparar com uma infância que rejeite a literatura que não se encontra no lugar da obviedade.

É paradoxal esse desassossego que me invade, mas entendo. Minha formação como docente dos anos iniciais, é fruto de uma pedagogia que nos educa para sermos professoras da infância do óbvio, para não ousarmos experimentar o risco de uma prática pedagógica que estranha as certezas do que seja uma literatura adequada para crianças.

No fundo, tenho a intuição que encontrarei nas oficinas uma infância que permita ser atravessada pelo encontro de G.H. com a barata. Sei que esse medo que me atravessa é um murmúrio da minha formação pedagógica, que insiste em não experimentar a aventura do risco.

Amanhã preciso ligar para Gregory e falar sobre minhas angústias. Por hora, a casa está adormecida. Desamparada, fecho os olhos e viro para o outro lado da cama. As horas não passam. Minha alma tem o peso da solidão.

4 POR UMA PEDAGOGIA DO SENSÍVEL: AS CRIANÇAS E SEUS MODOS SINGULARES DE NARRAR A ESCOLA

Na escola você aprende, faz amigos, bate bola, troca figurinhas, conhece gente nova e é feliz. (Leopoldo, ECP).

Escolhemos, para abrir esta seção, a escrita/pensamento de Leopoldo, aluno do 5º ano A da ECP. De tal modo, o menino define a palavra escola, na segunda oficina literária realizada nesta pesquisa. As palavras de Leopoldo foram trazidas para este texto porque elas nos convidam a pensar a escola como o lugar da alegria e da potência dos encontros.

A percepção do menino nos convoca a buscar a etimologia da palavra escola, que deriva do grego *skholé*, e pensá-la no sentido atribuído ao termo pelos gregos antigos como tempo livre, tempo ocioso, tempo que pode ser perdido, que não precisa ser aproveitado com algo considerado útil ou necessário.

Os autores belgas Jean Masschelein e Maarten Simons (2023) na obra “Em defesa da escola: uma questão pública” retomam o sentido grego da palavra *skholé* e ressaltam uma característica da escola que é potente e, por esse motivo, não pode ser abandonada:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que que é exatamente hoje – numa época em muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra um de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bem comuns”, e portanto, tem o potencial para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo, o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (Masschelein; Simons, 2023, p.10).

Para os autores, oferecer tempo livre na escola – fugindo da redução da escola à formação para o trabalho - implica em compartilhar o mundo com as crianças e libertá-la de todas as habilidades que atribuem uma função imediata, ou seja, deixar a criança ser criança, permitir que ela esqueça o mundo exterior, onde tudo tem uma função e uma intenção e passe a ser absorvida pelo estudo. Os autores nos convidam à recuperação dessa característica da escola de abrir o

mundo aos alunos fazendo-o atraente para eles, apresentando-o como matéria de estudo interessante por si mesma. Vale ressaltar, que na esteira de Masschelein e Simons (2023, p. 98), o tempo livre como tempo escolar “não é o tempo para a diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir”.

Para os autores o tempo escolar é o tempo livre e não o tempo produtivo. O tempo livre do ócio é o tempo para a reflexão e para o pensamento. A redução da escola às dinâmicas do tecnicismo e à preparação pra o mercado de trabalho, está marcada por uma educação do fazer. Distante dessa ideia de educação do fazer (do tecnicismo da educação bancária), a escola do ócio é uma escola marcada por uma educação que não se subordina às exigências do mercado. A escola do ócio é a escola do pensamento como potência da criação e da transformação de nós mesmos, na nossa relação com o mundo e no mundo como nos ensina Freire (2004).

Aqui, e inspirados em Masschelein e Simons (2023) e também em Larrosa (2021, 2018), é urgente construirmos um elogio à escola em sua potencialidade de promover o ócio como condição de possibilidade à reflexão e à criação, sobretudo, nesses tempos recentes no Brasil em que a educação vem sendo atacada por grupos que focam na desqualificação do conhecimento e no ensejo de controle do que se deve ensinar na escola. Ataques materializados em propostas que apostam na desescolarização, como a educação doméstica, ou ainda, em discursos que defendem o Programa Escola sem Partido¹², que insiste na exclusão de temáticas das diferenças humanas na escola. Mesmo não tendo sido aprovado no Congresso Nacional, as ideias desse famigerado projeto, infelizmente, continuam ainda hoje circulando nos setores da sociedade civil brasileira.

Sobre o cenário sócio-político atravessado pela ideia de controle dos conteúdos trabalhados na escola, materializada no Programa Escola Sem Partido, que teve seu ápice nas eleições de 2018, Balthazar (2018, p. 157) no diz:

No cenário contemporâneo, observamos um recrudescimento de um fascismo micropolítico, mobilizado por um grande número de indivíduos que, no limite, são incapazes de se abrir à relação com o outro e à possibilidade de, nessa mesma relação, ser mobilizados a pensar diferentemente do que se é. Com efeito, o fascismo que

¹² Estão disponíveis no site: <https://www.programaescolasempartido.org/> informações sobre o conteúdo produzido pelo movimento “Escola Sem Partido”.

habita os corpos dos indivíduos tem ganhado, em nossos dias, uma envergadura molar [no sentido de caráter macropolítico], mobilizando e mobilizado por figuras políticas que exercem, no âmbito da política estatal, uma série de entraves à conquista de direitos de diversos setores da sociedade. A escola se tornou, em meio a esse cenário, um espaço de disputa.

Paradoxo de uma linha tênue, como uma corda bamba, da luta entre vetores de força afirmativos e reativos que disputam o sentido mesmo de educação. Assim, o elogio à escola parte de uma crítica a um sentido moral de educação que, como propôs Marlucy Paraíso (2016), visa “transmitir conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências culturais, valores, condutas, modos de ser, estar e viver já pensados e aceitos”, em direção a uma atitude ética que convida a “abrir-se [ao outro] e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (Paraíso, 2016, p. 209).

Não estamos falando da crise da escola como um espectro dogmático, do qual somos caudatárias, muito pelo contrário. Esta tese é uma aposta mesmo na escola, mas não na escola do tecnicismo, da captura dos corpos e da docilização das subjetividades. Antes, pensamos e apostamos em uma escola – como muitas professoras ainda constroem, mesmo se inscrevendo nas rachaduras do regime hegemônico da escola moderna como um lugar complexo, com muitos desafios que precisam ser superados, mas, sobretudo, entendendo que nela pulsam fruições outras, pulsam resistências na sala de aula, no recreio e em outros espaços. Sala de aula que opera “como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão” como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, nossas resistências” (Gallo, 2002, p.173). Nesse sentido, esta tese é, também, uma singela contribuição a muitos movimentos que ocorrem nas salas de aula de nosso país de professoras comprometidas com uma educação democrática radical, exercícios micropolíticos pautados na produção de resistências cotidianas construídas nas fissuras das aulas nas escolas.

Assim, este trabalho com as crianças pretende, como dito, contribuir de modo muito singelo, justamente nesse lugar de fruição de forças ativas que pulsam na escola, entendendo que nas instituições pesquisadas existem outras práticas atravessadas por forças afirmativas e, portanto, nossa proposta literária constitui-se apenas uma, entre outras já existentes.

Vale lembrar que só foi possível o desenvolvimento desta pesquisa porque as duas instituições escolares permitiram a abertura para a experiência literária das crianças com a literatura de Clarice, o que nos permite pensar que as escolas pesquisadas estão abertas às experiências de tempo livre. Na ECP, como, já apontado na seção metodológica deste estudo, foi a professora de Matemática quem liberou as crianças e cedeu algumas de suas aulas para um espaço de experimentação que não se encontra na ordem da matéria que leciona. Isso nos traz uma dimensão do inesperado e rompe com a ideia presente em nosso imaginário de que a professora de Matemática – das ciências exatas, cartesianas, por excelência - está vinculada a uma lógica racional, voltada para metodologias mais tecnicistas. Na EMPA, em um dos encontros, as crianças mencionaram com alegria que a professora Loreley havia levado poemas de Cecília Meireles para elas lerem livremente. Os ditos das crianças nos dão pistas para pensar que o gesto da professora Loreley em levar poemas de Cecília Meireles para elas apreciarem sua beleza, sem a tentativa de encontrar nessa prática alguma utilidade, também está inscrito numa experiência de tempo livre na escola.

Assim, pretendemos pensar a escola não como um espaço de morte da diferença, de homogeneização, mas como um lugar de criação, de potência e de aposta no pensamento das crianças a partir das análises do material produzido no campo no desenvolvimento da primeira oficina literária. Nossa intenção é um afastamento do discurso hegemônico de falência da escola, para trazer uma outra discussão marcada pelos ditos das crianças que não se encontram na ordem da tristeza, que as forças reacionárias desejam, mas na ordem da criação, da vida, da alegria e do riso: “aprendemos a deixar-nos afetar pelas alegrias ativas das diferenças criadoras em nós e nos outros, a praticar a potência de educar para a liberdade de criar valor, para também criar o nosso próprio destino!” (Paraíso, 2019, p. 1414).

Esta seção pretende ser um convite para pensarmos como a literatura pode nos convidar a viver a escola para além de sua função conteudista e disciplinadora, como um lugar onde se possa perder tempo, ou melhor, onde se deva perder tempo, um lugar onde as crianças possam pensar, experimentar, criar, onde o aprender se encontre na mesma dimensão de bater bola, conhecer gente nova, fazer amigos, trocar figurinhas e ser feliz, como nas palavras de Leopoldo.

Em consonância com essa perspectiva, pretendemos trazer para este texto o olhar das crianças sobre a escola, com a intenção de mostrar um olhar que não é o da escola triste, da escola onde tudo falta, onde tudo é enfadonho, bastante presente nos discursos do senso comum. Mais do que isso, diríamos, talvez, um discurso do senso comum que se constituiu com nossas próprias proposições, enquanto educadoras e educadores, de morte da educação e da falência da escola (Larrosa, 2021). Nosso intuito é, então, provocar, por meio do olhar infantil, a produção de outros sentidos que vão na contramão de discursos sobre a falência da escola.

Vale ressaltar que não queremos, de modo algum, negar a importância da cognição no processo de aprendizagem. O que apostamos neste estudo é “numa cognição corporificada, distinta da cognição entendida como processo mental. E tributária da ação, sendo resultante de experiências que não se inscrevem mentalmente, mas no corpo” (Kastrup, 2015, p. 103).

Também não desejamos apostar no abandono do projeto humanista de educação, o que desejamos é dizer que ele precisa ser revigorado, pluralizado, fortalecido por uma pedagogia que tenha como matéria-prima a vida, a experiência dos corpos que habitam o terreno escolar. Apostamos com Virgínia Kastrup (2015, p.103), numa pedagogia implicada com a “corporificação do conhecimento”, na qual o “melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo através de hábitos cristalizados, mas aquele que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem”.

Nesse sentido, e longe de tentar didatizar a literatura, tratá-la como um conteúdo escolar, ou mero instrumento metodológico de ensino-aprendizagem, apostamos na escrita de Clarice como um lugar de possibilidades para a experiência, para a criação; e, sobretudo, como disparadora dos encontros entre as crianças das duas escolas e entre mim e elas. A literatura foi trazida como uma experiência de leitura que faz confluir na tessitura do encontro das crianças a diferença, independente das condições desiguais que os contextos oferecem.

Em outros termos, as artes emergem como um gesto de uma pedagogia da sensibilidade que desloca a noção de diferença da ideia de “o diferente” implicado à lógica do “ou”: eu ou você; criança da escola pública como “o” diferente” da criança da escola privada: como se a diferença estivesse lá fora. Em uma educação reduzida à lógica binária do “ou” empobrecida pela captura dos fluxos da vida pelo

ideal do “o diferente”, educamos infâncias para “um mundo unificado em torno das essências que condensariam, em uma forma ideal, justamente o ‘essencial’ que se esconde na diversidade”, em um movimento limitante na busca de uma ilusória essência que nos faz olhar para o “mundo sensível, para o mundo do vário e do diverso, comparando as coisas entre si e delas extraímos, abstraímos diferenças e semelhanças” (Silva, Corazza e Jordan, p. 132).

Nas rachaduras dessa escola de pulsões reativas, a literatura pode, como aqui apostamos, produzir vazamentos, contrapensamentos, em que as formas afirmativas encontram espaço de florescimento em e para “um mundo subterrâneo, um mundo invisível, mas não transcendental, feito de elementos cuja natureza não é a mesma das coisas e dos indivíduos já formados e constituídos”, mas, antes, trata-se de elementos que são “forças vetores, intensidades, diferenças de potencial, diferenças de energia” (Silva, Corazza e Jordan, 2024, p. 133).

Nessa perspectiva, o campo acabou nos arrastando para a experiência das crianças com a literatura de Clarice, cujos encontros foram pensados, não no sentido de aula, mas numa dimensão de poiesis, próxima à ideia da potencialidade criativa do tempo do recreio, como tempo livre para aprender, criar e descobrir a beleza do mundo.

Afinal, “o diferente é irrelevante para a diferença deleuziana. O relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão” (Paraíso, 2010). Nesse sentido a pesquisa deslocou da lógica “do diferente”, da oposição entre infâncias atravessadas por marcadores socioeconômicos, para a lógica “da diferença” como singularidade, para uma fruição da alteridade como fluxo de devires que teve na literatura de Clarice terreno fértil para nascer.

Com efeito, antes de adentrarmos nas narrativas das crianças, produzidas a partir do desenvolvimento da primeira oficina literária, é importante dizer que lidar com a crueza do tempo contínuo e sucessivo instituído na escola, foi um dos maiores limites enfrentados na pesquisa de campo.

Paradoxalmente, por mais que desejasse frear a pressa, travar o relógio para viver com as crianças experiências com o tempo livre, no seu sentido originário, a organização do tempo chrónos da instituição escolar anunciava, com dureza, o fim dos nossos encontros.

No instante em que a sineta tocava anunciando o término da aula disponibilizada para as oficinas, as crianças da ECP me diziam: “Ainda não

terminamos. Vamos ficar mais um pouco para terminar?”. Como já dito, sempre que era necessário a professora Angela cedia mais um tempo para finalizarmos a oficina. Na EMPA, quando a sineta tocava as crianças diziam: “Ah! Já acabou? Vamos dizer que não ouvimos o sinal e perdemos a hora de voltar para a sala”. Na EMPA, no término das oficinas, as crianças eram levadas por mim, para a sala de aula. Quando necessessário, a professora Loreley também sempre cedia um tempo a mais para concluirmos a oficina.

O barulho da sineta tanto na ECP quanto na EMPA significava a interrupção do nosso encontro e ressoava em nós como a recusa do fim da oficina. Em meio à rigidez de certas hierarquizações de tempos e espaços da escola, as oficinas literárias habitavam, talvez, uma materialização do que Foucault (2023, p.20) chamava de heterotopia: “lugares que se opõem a todos os outros, [...] como contraespaços que as crianças conhecem perfeitamente”. Assim as oficinas foram como uma utopia realizável, um recanto do pensamento, um contraespaço de criação, o que dava, de certo modo, um tom de clandestinidade e um certo charme aos nossos encontros.

O desejo das crianças de permanecer nas oficinas, convida-nos a pensar que há espaço na escola para experiências de pensamento, há a possibilidade de se “criar um território de aprendizagem e sustentar, por um período que seja, uma escola, como tempo livre”, como tempo que pode ser perdido. (Gaivota, Martins, Kohan, 2021 p. 26). Não estamos dizendo que as oficinas literárias eram o único espaço de experiência com o tempo livre nas escolas pesquisadas. Durante a minha permanência nas duas escolas percebi, que mesmo enfrentando os limites e desafios impostos por esse modelo de educação que herdamos da modernidade, as práticas das professoras das duas escolas caminhavam na contramão dessa lógica. Para exemplificar, cito o trabalho de produção textual construído a partir de experiências com o criar e o pensar sobre a linguagem, desenvolvido pela professora Loreley na EMPA, e o modo singular da professora Angela de ensinar matemática brincando com as crianças, na ECP.

Dito isso, voltaremos à atenção ao desenvolvimento da primeira oficina literária realizada. No primeiro encontro, foi lido para as crianças um trecho da obra “Perto do Coração Selvagem” (2019), de Clarice Lispector, que aborda uma experiência escolar vivida pela personagem Joana. Como já dito na seção metodológica deste estudo, o trecho do romance foi escolhido pela nossa aposta na

sua potência de problematização, pela possibilidade de dialogar com as crianças e provocá-las a pensar sobre si, sobre a escola e sobre o mundo a partir da experiência da protagonista, também criança como elas.

Após a escuta da leitura realizada, as crianças falaram livremente sobre os afetos provocados pelo texto. Foram pensadas algumas proposições para esta oficina partindo da experiência vivida pela personagem. Entre elas destacaremos três, cujas produções serão analisadas nesta seção: (1) uma entrevista com as crianças, (2) a escrita de um texto coletivo sobre a turma, e (3) a produção de um vídeo de apresentação da escola. Importa dizer que, tanto a entrevista quando a escrita do texto e a produção de vídeo foram proposições consideradas como possibilidades para as crianças pensarem o outro e a si mesmas, levando em conta as narrativas de si criadas nesse contexto.

Escolhemos para esta seção alguns trechos da entrevista realizada e do vídeo produzido pelas crianças, bem como os textos escritos e trechos do diálogo estabelecido entre as duas turmas, com o objetivo de trazer para a discussão a potência desses achados para o deslocamento de nosso olhar adulto contaminado por essa pedagogia moderna, que chegou à exaustão diante dos desafios do mundo de hoje. Desse modo, a seguir trataremos os enunciados produzidos pelas crianças a partir da entrevista realizada e, mais adiante, os ditos e imagens produzidos no contexto de produção do texto coletivo e dos vídeos de apresentação das escolas.

4.1 Bate-Bola com as Crianças

Foi realizada, no estilo bate-bola, que consiste num jogo rápido de perguntas e respostas, uma entrevista com as crianças. Ela se deu a partir de questões sobre o que elas gostavam de fazer, o que as deixava tristes, o que gostavam na escola e, se pudessem, o que mudariam na escola e no mundo. No final uma mensagem para a turma da outra escola

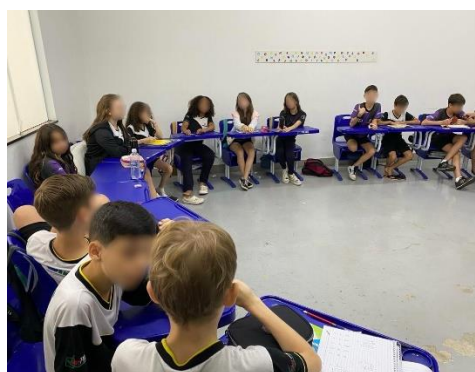
Assim, voltaremos nossa atenção para os ditos das crianças sobre as perguntas construídas com base na técnica de complementação de frases utilizada na entrevista: (1) *o que eu mais gosto na escola é...* (2) *se pudesse eu mudaria na escola...*

Figura 4 - Crianças da EMPA sentadas em roda na biblioteca para a entrevista



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Figura 5 - Crianças da ECP sentadas em roda na sala de aula para a entrevista



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Dentre os ditos das crianças alguns se destacaram por nos convocar a pensar no sentido do termo skholé, da ideia de escola como o tempo do lazer, do ócio, do tempo livre.

Meu nome é Jasmim. Tenho 11 anos.

O que mais gosto na escola é Educação Física. É bem divertido! Se eu pudesse eu mudaria na escola para que não tivesse aula, só Educação Física todos os dias. (Jasmim, EMPA)

Meu nome é Joana. Tenho 10 anos.

O que mais gosto na escola são os meus colegas e os professores. Se eu pudesse eu mudaria na escola o acesso da quadra. A gente tem que sair da escola e daí a gente gasta mais tempo da aula. (Joana, ECP)

Meu nome é Leopoldo. Tenho 10 anos. O que mais gosto na escola é a aula de Educação Física e de teatro. Se eu pudesse mudar alguma coisa na escola seria não ter aula no contraturno. (Leopoldo, ECP)

Meu nome é Azaleia. Tenho 11 anos.

O que mais gosto na escola são meus amigos. Se eu pudesse mudar alguma coisa na escola o recreio teria mais tempo. (Azaleia, EMPA)

Meu nome é Ofélia. Tenho 11 anos.
 O que mais gosto na escola são meus amigos.
 Se eu pudesse mudar a escola eu aumentaria o tempo do recreio e colocaria tipo duas aulas de Educação Física na semana. (Ofélia, ECP)

Meu nome é Margarida. Tenho 10 anos. O que eu mais gosto de fazer é brincar. O que mais gosto na escola é a biblioteca. Se eu pudesse mudar na escola: eu faria umas reformas no parquinho, porque ele tá bem velho. (Margarida, EMPA)

Estamos trazendo para a discussão os ditos das crianças que tensionam esse modelo moderno de escola pensada pelo adulto, implicado no tempo da produtividade, da utilidade, que caminha na contramão da escola skholé. Elas estão dando uma pista importante para pensarmos o tempo do recreio e das aulas de Educação Física como possibilidades para experiências de tempo livre na escola. Para pensar o brincar nesses espaços, não meramente no sentido de relaxamento ou de diversão, mas para recuperar o brincar como o lugar da possibilidade de as crianças explorarem a curiosidade, a invenção, o interesse pelo mundo, sem qualquer preocupação com a utilidade ou função da brincadeira. Os ditos das crianças nos permitem pensar na contramão de numa lógica adulta racional em que os encontros com os colegas, a alegria e o brincar muitas vezes não tem lugar na escola. Sob essa ótica adultizante são considerados perda de tempo, uma vez que o aprendizado está implicado numa lógica de produção, que privilegia o treino de habilidades e a avaliação de competências, úteis para a criança ser alfabetizada, para aprender matemática ou ciências e avançar de série.

Pretendemos, na esteira de Kohan (2014) colocar em questão: o que pode a escola? E a partir dos ditos das crianças pensar que é possível “fazer escola” para além dos limites impostos por esse sistema educacional constituído modernamente, pensar numa outra possibilidade a partir do olhar das crianças.

Segundo os ditos trazidos, as crianças estão clamando por mais tempo de recreio e por mais aulas de educação física. Elas estão colocando em xeque esse modelo de escola racional voltada, tão somente, para a transmissão de conhecimentos como preparação para um futuro profissional e estão nos convocando a uma educação outra, a uma pedagogia do sensível, que possibilita outros modos de ser e de aprender no espaço/tempo escolar.

Joana reivindica o acesso à quadra de esportes, pois, na época em que foi realizada a pesquisa, era necessário fazer um trajeto pelo lado de fora da escola, o que atrasava a aula de Educação Física, tão esperada por ela. A menina anseia pela Educação Física a ponto de não querer gastar o tempo da aula no trajeto até a quadra de esportes. Vale ressaltar que durante o desenvolvimento desta oficina já estava sendo construído um acesso para a quadra pelo interior da escola, que foi concluído rapidamente.

Os ditos da menina nos dão pistas para pensar que, diferentemente das demais aulas configuradas numa organização mais rígida, como “a disposição estratégica da classe em filas que permite que os alunos sejam controlados e vigiados constantemente por um único professor” (Gallo, 2004, p. 92), a aula de Educação Física¹³ é aquela, cuja configuração mais livre se aproxima do recreio e possibilita uma experiência cognitiva corporificada. Assim, conforme o escritor Severino Antonio Barbosa (2017) a escola contemporânea tem possibilitado cada vez menos tempo livre para as crianças. Ele sugere que ao invés de diminuir ou tirar o tempo do recreio das crianças, deveríamos fazer o contrário e aprender com elas a ter tempo, a respirar livremente, ter tempo de criação, de brincar e de experimentar.

Enquanto o tempo e o espaço da sala de aula obedecem a uma organização linear e homogênea, o recreio, as aulas de teatro e de educação física operam sob uma outra lógica. Tanto o recreio quanto as aulas de teatro e educação física parecem ter algo do tempo livre, do tempo que se pode perder com as coisas consideradas mais desimportantes na escola, como conversar com os amigos, bater bola, trocar figurinhas e ser feliz. Nesse sentido, numa pedagogia do sensível, o recreio, as aulas de teatro e de educação física habitam espaços e tempos profundamente pedagógicos.

Assim, nessa perspectiva, também o brincar como espaço de invenção, está implicado na reafirmação da infância, das forças ativas, na contramão dos” dispositivos escolares que operam, na disciplinarização como adultização das crianças, implicada na perda da potência da infância. Importa para nós pensar o brincar na escola não como algo separado do aprender. Walter Kohan nos propõe

¹³ A Educação Física e o recreio na escola podem ser muito bem vistos para algumas crianças, como foi demonstrado neste texto. No entanto, a Educação Física bem como o recreio, podem ser espaços para experiências de violência para determinados corpos e determinados gêneros. Não temos intenção de aprofundamento do tema, uma vez que, pretendemos, tão somente, apresentar ao leitor o que as crianças das escolas pesquisadas disseram sobre esses espaços.

uma inversão: em vez de escolarizar cada vez mais a infância, padronizando e sequenciando modelos e conteúdos, deveríamos “infantilizar a escola e a educação fundamental brincando um pouco mais, perdendo um pouco mais de tempo” (Kohan (2019, p. 11).

A escuta atenta das crianças talvez possa ser um convite para pensarmos sobre um ethos pedagógico do sensível, ou seja, um modo sensível de ser professor, um ensinar e aprender que não se separa da alegria e das forças da vida. As crianças estão nos alertando para a urgência de uma pedagogia que caminhe em direção oposta a uma educação que privilegia a cognição e a disciplinarização dos corpos. Elas estão nos convocando a pensar sobre os dispositivos escolares, que atuam tanto na adultização quanto na infantilização das crianças e estão nos mostrando uma outra possibilidade de pensar para além do caminho único do currículo oficial, pois no “currículo há vida e o currículo é um espaço incontrollável” (Paraíso, 2021, p. 40).

Elas estão nos convocando a uma pedagogia que chamaremos neste estudo de pedagogia do sensível, que é aquela que não se tece do educador para o educando, mas na dialogicidade, na experiência viva da sala de aula. A escritora feminista bell Hooks nos ajuda a pensar uma prática pedagógica centrada na dialogicidade:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (hooks, 2013, p.174)

A autora defende uma educação engajada, ou seja, uma prática pedagógica voltada para o exercício da liberdade por meio do diálogo. Ela nos inspira a pensar na pedagogia do sensível à medida que propõe uma educação que se constrói por meio do diálogo e da liberdade e entende a sala de aula, mesmo com suas limitações, como um campo de possibilidades para cruzar fronteiras e transgredir.

Os encontros com as crianças nas oficinas se deram nessa perspectiva dialógica, em que a liberdade estava presente nas partilhas coletivas e também nos silêncios se assim elas desejassem, pois, inspirada em bell hooks (2013) não esperava que as crianças partilhassem narrativas confessionais que elas mesmas não estivessem dispostas a partilhar, não esperava que elas corressem algum risco que

eu própria não correria, não desejaria que partilhassem nada que eu mesma não partilharia. Nesse sentido, entendemos que uma pedagogia do sensível convoca uma docência que faz da própria experiência das crianças a sua práxis, o que demanda uma entrega de nossa experiência viva enquanto docente.

Dos apontamentos feitos até aqui, escolhemos trazer ainda enunciados que se encontram na ordem do inesperado, que desafiam discursos do senso comum que vinculam a ideia de que as crianças não gostam de estudar, não gostam de ler e não se interessam pela escola.

Meu nome é Tulipa. Tenho 11 anos.
O que mais gosto na escola é a leitura.
Se eu pudesse mudar na escola eu não mudaria nada. Hum... só uma coisinha: podia ter mais oficinas com a Clarice. Ia ser bem legal.
(Tulipa, EMPA)

Meu nome é Zeferina. Tenho 11 anos.
O que mais gosto na escola é a biblioteca.
Se eu pudesse mudar alguma coisa na escola eu tirava o contraturno. (Zeferina, ECP)

Meu nome é Sempre-viva. Tenho 11 anos.
O que mais gosto na escola é a professora.
Se eu pudesse mudar na escola mudava para ter mais aulas.
(Sempre-viva, EMPA)

Meu nome é Dilermando. Tenho 11 anos.
O que mais gosto na escola é das aulas de Matemática, porque é a matéria que eu mais gosto.
Se eu pudesse eu faria que tivesse muito recreio na escola.
(Dilermando, ECP)

Meu nome é Gerânio. Tenho 11 anos.
O que mais gosto na escola é estudar.
Se eu pudesse mudar na escola, eu deixaria a biblioteca maior e mais linda ainda. (Gerânio, EMPA)

Meu nome é Maria de Fátima. Tenho 11 anos.
O que mais gosto na escola são meus amigos.
Se eu pudesse eu não mudaria nada na escola. (Maria de Fátima, ECP)

Ao contrário do que poderia se esperar, e de forma paralela, aos gostos pelos espaços do brincar, os ditos das crianças tensionam o discurso adulto presente no senso comum de que as crianças não gostam da escola. Isto é, de que muitas vão à

escola pela manutenção do bolsa família ou pela merenda. São, por certo, proposições sustentadas e que sustentam a ideia mesmo de falência da educação.

A narrativa de Sempre-viva nos mostra a relação de afeto com a professora, uma relação que não se encontra na dimensão da afeição, da ternura, ou do carinho; mas na ordem da potência de ser atravessada por um professorar que provoca na criança o desejo de ter mais aulas, se pudesse mudar a escola. De modo semelhante, Dilermando estabelece uma relação de afeto com a Matemática. Talvez o menino considere interessante a matéria de estudo nela mesmo, porque ele permite abrir-se para pensá-la, não a partir de uma emoção psicológica, ou em função da utilidade da Matemática, mas a partir dos afetos, dos atravessamentos provocados nele.

Tulipa, Zeferina e Gerânio revelam que gostam de ler e apreciam o espaço da biblioteca. Os ditos das crianças me remetem às palavras de Balthazar (2023, p.3) que compõem a escrita de seu memorial sobre a experiência com a literatura vivida na infância na biblioteca da escola:

[...] os caminhos da biblioteca e do pensamento infinito da literatura me mostraram, um pouco, a possibilidade de uma *educação esperançosa* - para usar um termo de Freire -, da educação como algo que possibilita condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos.

Assim, ao afirmarem o gosto e o desejo por uma biblioteca maior e mais bonita ainda, as crianças nos dão pistas para pensar, que talvez para elas, a literatura na escola também ocupe um lugar de destaque, um lugar de possibilidades infinitas, imprevisíveis, um lugar de transformação, onde elas possam experimentar novos modos de viver e de ser criança.

Os ditos das crianças rompem com lógicas determinantes que definem modos de ser criança e de estar na escola, presentes em discursos corriqueiros na sala de professores, como por exemplo, aqueles que afirmam que as crianças não gostam de estudar, não tem o hábito de ler, ou não gostam de Matemática. Nesses tempos em que as crianças estão cada vez mais inseridas no mundo tecnológico, mais conectadas com as ferramentas digitais, os ditos de Tulipa, Zeferina e Gerânio nos dão passagem para pensar numa dimensão da infância clandestina. Assim, retomo em outros termos, a pergunta feita no início desta escrita: Gostar de ler, abrir-se para

uma experiência literária com Clarice não seria clandestino nesses tempos em que as crianças assistem, ouvem na tela, e têm acesso às diversas opções e atrações?

As crianças estão nos mostrando uma escola que não se encontra na dimensão da falta, da tristeza ou da monotonia, elas estão nos ensinando a olhar a escola como um lugar de camaradagem, onde o aprender não é um fardo. Elas estão apontando para um caminho que vai na contramão de uma pedagogia da cognição descorporificada e estão mostrando um novo possível, uma pedagogia na qual as crianças aprendem por meio da alegria e do riso. Elas estão infantilando a nossa docência, nos convidando a um professorar mais sensível e aberto para as forças da vida. Elas estão nos convidando, sobretudo a uma docência que tenha ouvidos para ouvir as crianças.

Segundo Jan Masschelein (2008, p.36), as crianças estão educando o nosso olhar, “não no sentido de *educare* (ensinar), mas *de e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão”.

Educar nessa perspectiva, é deslocar o nosso olhar, abrindo-o para o mundo, de modo a acontecer a transformação. Nessa direção, as crianças nesta pesquisa, estão educando o nosso olhar adulto, à medida que nos convocam a estranhar nossas práticas pedagógicas atravessadas por certezas e a pensar numa outra direção. Traremos, a seguir, os textos produzidos como modo de apresentação da turma para as outras crianças.

4.2 Nossa Turma: Escrita de nós

Após a realização da entrevista, sugeri que as crianças escrevessem um texto coletivo apresentando a turma toda, com o intuito de enviar para as crianças da outra escola. A sugestão foi aceita com entusiasmo, nas duas escolas, e assim, o texto coletivo foi produzido.

Na EMPA, o texto “Nossa turma” foi construído oralmente pelas crianças e registrado em uma folha por mim, à medida que elas falavam. Isso se deu por conta da proximidade do término daquele encontro.

Nossa turma é assim.

É inteligente, às vezes engraçada. Gostamos de aprender. Às vezes nossa turma sai do controle e fica bagunçado. O diretor, às vezes, tem que dar pito na gente.

Nós amamos competir, falar e conversar sobre as coisas que a gente gosta. Quando a gente fala de política ninguém aguenta.

Nós gostamos de cantar, de ir para a sala de jogos. Gostamos de aula diferente, de educação física, de teatro, de fazer passeio e ir para a sala de computação mexer no computador e fazer jogos de matemática. A gente se junta e faz eventos como aniversários, brincadeiras no recreio. (Alunos do 5º ano A da EMPA).

Na ECP, divididas em quatro grupos menores, as crianças escreveram o texto. Um grupo escrevia uma parte, e, em seguida, passava para o próximo, que dava continuidade ao texto, intitulado

“Nossa Turma”.

A nossa turma é alegre e divertida. Todo mundo se respeita, tem compaixão, as pessoas são muito inteligentes.

Nossa turma é unida, todos se apoiam, os professores são respeitados e amados.

Tem gente boa em uma matéria e em outras tem gente que é melhor.

A nossa turma é companheira, vitoriosa e é bagunceira também. (Alunos do 5º ano A da ECP)

O modo como as crianças se mostram para o outro é atravessado por ditos que estão na dimensão da vida, do riso, da alegria, da relação de companheirismo.

Lispector (2018, p. 104) na crônica “As três experiências” (2016), fala sobre o sentido de escrever:

Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por quê, foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. (Lispector, 2016, p. 104).

Para ela, escrever é um aprendizado que se tece na própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. Se trazemos esta passagem de Clarice é porque ela é perolara para a compreensão do que estamos chamando de pedagogia do sensível neste estudo. Uma pedagogia do sensível é aquela que não se limita ao aprendizado do conteúdo, mas aquela que tem como matéria-prima do fazer pedagógico a própria vida.

Quando as crianças da EMPA dizem que amam cantar, falar coisas que gostam, quando se empolgam em conversar sobre política, quando afirmam que

gostam de passeio ou de fazer jogos de matemática, elas estão nos convidando a pensar numa docência que não se separa da vida, porque é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós, como disse Clarice. É a política, a matemática, os passeios, o computador, o canto a reverberar em nós e ao redor de nós.

As crianças da ECP, ao dizerem que a turma é alegre e divertida, que todo mundo se respeita, tem compaixão uns pelos outros, que as pessoas são muito inteligentes, que tem gente boa em uma matéria e, em outras, tem gente que é melhor, nos dão pistas para pensar numa escola enquanto potência afirmadora de vida. Elas estão infantilando a nossa docência, nos propondo um modo mais sensível de enxergar as diferenças nos modos de aprender das crianças, e assim, desconstruindo um modo de ensinar homogêneo, que segrega as crianças por ritmos e estágios de aprendizagem, rotulando-as entre mais ou menos inteligentes, mais ou menos capazes.

A diferença de ritmos de aprendizagem das crianças tem sido, ainda hoje, um grande desafio na prática docente e, por esse motivo, tem persistido como tema nos ambientes de formação de professores e em textos acadêmicos. As crianças estão nos mostrando que as diferenças nos modos e ritmos de aprender naquele contexto são vistas como força afirmativa. Assim, diversão, cantoria, alegria, compaixão, inteligência, brincadeiras e companheirismo são palavras possíveis no cotidiano dessas escolas.

Essa escuta sensível das crianças pode vir a provocar em nós um movimento necessário e urgente de repensar a escola, nos termos de Larrosa e de Clarice, como um lugar que acontece em nós, que nos passa, que nos toca, que é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós.

4.3 Crianças em Cena

Conforme dito, foi proposto às crianças a produção de um vídeo como modo de apresentação de sua escola para as crianças da outra instituição escolar. Combinamos, que organizadas em grupos menores, as crianças escolheriam alguns espaços da escola para a filmagem. Na EMPA, foram escolhidos a cozinha, a biblioteca, a quadra e o parque infantil da escola. Na ECP, os espaços contemplados pelas crianças foram o laboratório de robótica, a cantina, a biblioteca e a quadra de

esportes. Apresentaremos a seguir algumas cenas vividas durante o processo de produção e exibição dos vídeos produzidos, registradas no diário de campo.

CENA 1- A EMPA

Figuras 6 e 7 - Crianças indo para o laboratório de robótica da ECP



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Chego na EMPA para levar o vídeo produzido pelas crianças da ECP. Naquela manhã, ao invés de irmos para a biblioteca, fomos para a sala de vídeo, onde tinha uma televisão grande.

As crianças da EMPA estavam eufóricas para a experiência de conhecer, mesmo que virtualmente, as crianças da outra escola. O vídeo começa a ser exibido. Percebo nelas espanto, surpresa, estranhamento frente às imagens e às falas das crianças do vídeo.

Cada criança se apresenta e, em grupo, caminham em direção ao laboratório de robótica, primeiro espaço da ECP a ser apresentado. No trajeto, as crianças mostram os armários, dispostos no corredor onde guardam seus materiais.

Uma criança da EMPA imediatamente fala com admiração: “É uma escola de rico! Olha o armário deles, que irado! Parece armário de filme.”. Outra criança diz: “Laboratório de robótica? O que é isso?”. Ninguém respondeu à pergunta. O silêncio atravessa a atmosfera de estranhamento. As crianças esperam atentas a explicação do menino do vídeo para a pergunta da colega, solta no ar.

No vídeo, as crianças descem as escadas, atravessam uma parte da escola, entram em outro pavilhão e, novamente, sobem escadas que dão para o laboratório de robótica. Chegando lá, mostram alguns projetos, como um robô montado com legos, e falam sobre o laboratório de robótica. As crianças da EMEPA olham encantadas para o robzinho apresentado no vídeo quando uma menina diz: “Que massa! Aqui a gente não tem laboratório. Mas a gente tem a sala de jogos. A gente

monta coisas também”. Nesse instante, assim como o comentário das crianças sobre os armários da ECP, também, constato que as diferenças socioeconômicas são percebidas pelas crianças da EMPA.

Na sequência do vídeo, um outro grupo de meninas da ECP mostra a cantina da escola, e outro grupo mostra a quadra de esportes. Ouço Crisântemo, aluno da EMPA, dizendo, em sussurro, para uma colega: “Eles são tudo branquinho! Aqui a gente é pardo”. Olho para ele e vejo que enquanto fala estica um dos braços apontando-o para a colega, como se quisesse legitimar o que havia dito.

O comentário da criança, feito em confidência para a colega, me permite pensar que a presença branca das crianças no vídeo, de imediato, revela o tom pardo de sua pele. A turma de crianças, majoritariamente brancas da ECP, é naquele momento o sujeito de fora, o outro que nomeia os corpos negros que se apresentam ali.

Dou continuidade ao encontro com a força daquelas palavras e a profundidade do olhar daquela criança reverberando em mim. Sou intuitiva. De algum modo, pressinto que o tema provocado pelo menino ainda se faria presente em outra situação.

Na **Cena 1** poderíamos nos debruçar sobre a potência da experiência vivida com as crianças sob várias linhas de análise, porque ela é rica de sentidos. No entanto, escolhemos nesta seção, pensar sobre o movimento de olhar das crianças para a escola. Interessou-nos, sobretudo, o modo como as crianças da ECP apresentaram o laboratório de robótica e o robzinho produzido à turma da EMPA, e como as imagens e os enunciados presentes no vídeo tocaram os espectadores.

Assim, como nas produções oriundas da entrevista realizada com as crianças, a apresentação da escola, por meio do vídeo, passa por um entendimento de escola enquanto lugar de vida, de potência. Essa mirada das crianças na potência da escola nos convoca a pensar no sentido larrosiano (2021) de “elogio à escola”, ou seja, um elogio, não para defendê-la ou celebrá-la, mas para, a partir de um exercício de pensamento, voltar nossa atenção para seus sentidos e possibilidades para ressignificá-la, e não decretar seu fim.

Possivelmente, o adulto veja o robzinho construído pelas crianças numa perspectiva tecnológica, das *startups*, das *big techs*, uma vez que o olhar adulto para a existência de um laboratório de robótica na escola está implicado na lógica mercadológica que diz que o aprendizado da robótica ajuda no desenvolvimento

cognitivo e prepara as crianças para o mercado de trabalho no futuro. Nos dias de hoje, a educação é convocada a se reinventar, tomando a tecnologia como a resolução para seus problemas. De modo que, a escola se vê pressionada a acompanhar a velocidade do mundo cada vez mais atravessado por avanços tecnológicos.

Diante desse cenário, reafirmamos o elogio da escola a partir de Larrosa (2021), não para defendê-la ou exaltá-la como antes já dito, mas no sentido de reinventá-la. O filósofo nos lembra que o movimento de reinventar a escola passa pela ideia de recuperar sua tarefa de parar a pressa e centrar a atenção das crianças sobre um ponto apenas durante um certo tempo, tarefa que deve ser compreendida como o ponto mais precioso em termos de elogio da escola. Ou nos termos de Masschelein e Simons (2023) reinventar a escola implica em recuperar o tempo livre para que as crianças possam experimentar um interesse pelo mundo (linguagem, matemática etc), um envolver-se em algo para além de si mesmo, como um bem comum.

Em uma entrevista concedida durante o 3º Congresso LIV Virtual Larrosa (2022), afirma que recuperar o gesto do professor de convidar as crianças à atenção à beleza do mundo pressupõe uma vagarosidade no processo de apreciação do acontecimento, que se constitui o tempo de pensar. Ele ainda diz que a matéria de estudo na escola pode ser pensada do ponto de vista de sua beleza, de sua capacidade de causar comoção e exemplifica dizendo que as belezas de um teorema, de uma tabela periódica dos elementos, de uma montanha, de uma cerâmica medieval podem ser reveladores do mundo.

Sob essa ótica, a forma lenta da escola em lidar com o acontecimento, apontada como sua fraqueza, pode ser, fundamentalmente, a sua força. Larrosa (2022), ao cotejar o pensamento da escritora francesa Simone Weiss, nos convida a pensar que a beleza não está na coisa em si mesma, mas na relação que a nossa sensibilidade estabelece com as coisas, de modo que o gesto de atenção ao mundo demanda um certo tempo. Essa ideia é perolar para a noção *de* pedagogia do sensível que defendemos nesta pesquisa. Uma pedagogia que não é aquela que concebe a criação numa perspectiva neoliberalizada que captura a ideia de pensamento crítico a serviço do mercado, numa tônica das *startups*, do *maker*, das *soft skills*, do empreendedorismo.

É imprescindível demarcar, aqui, que o nosso entendimento de pedagogia do sensível não tem nenhuma relação com essa perspectiva mercadológica de criação, atravessada pelo apressamento de informações e pelo vazio da superficialidade. Nossa concepção passa pela noção de Larrosa de que o processo de pensamento criativo está atrelado ao gesto de atenção ao mundo, à beleza do mundo, que demanda tempo e, por isso, temos que frear a pressa.

No nosso entendimento, a abertura à atenção ao mundo, como nos propõe Larrosa, pressupõe um sujeito que deixa de centrar-se em si mesmo para abrir-se para o exterior, diferente do sujeito ensimesmado, individualista e autônomo, reforçado por uma pedagogia empreendedora, sustentada pela racionalidade neoliberal.

Os enunciados das crianças nos revelam que elas não estão olhando para uma robótica à serviço do mercado, como uma preparação para um futuro profissional. O orgulho com que elas falam do robô construído no laboratório e a alegria em compartilhar a beleza daquele aprendizado com as outras crianças são reveladoras de um outro olhar. A robótica para as crianças da ECP consiste numa matéria de estudo que não está vinculada a uma utilidade, mas ao exercício de pensar, de criar, de montar e de brincar, e por esse motivo é interessante nela mesma.

As crianças da EMPA se encantam com robô montado e relacionam o laboratório de robótica da ECP com a sala de jogos de sua escola. A menina, ao ver o robô, imediatamente diz: Aqui a gente não tem laboratório. Mas a gente tem a sala de jogos. A gente monta coisas também. Esses ditos nos sugerem que as crianças da EMPA também não olham para a robótica como o lugar do empreendedorismo, da preparação para o mercado de trabalho. Elas olham o robô e imediatamente relacionam com o brinquedo; e a robótica, com o espaço de um aprender que se encontra na dimensão da alegria e dos encontros, um aprender que não se separa das forças da vida.

Cena 2 - Escola Municipal Primavera se Abrindo

Figuras 8 e 9 - Crianças da EMPA no parque infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A escolha pelo parque infantil causou em mim estranhamento, uma vez que as crianças do 5º ano não o frequentavam. No trajeto pergunto ao grupo de crianças: Vocês vêm sempre ao parque? Imediatamente Cravo respondeu:

“A gente é proibido de brincar no parquinho. Só pode brincar lá até o 2º ano só”. Segundo elas, o uso do “parquinho”, era permitido somente para as crianças da educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental. Perguntei por que haviam escolhido o espaço do parque infantil para a produção do vídeo. Cravo respondeu com os olhos brilhando:

Porque a gente gosta muito desse parquinho, porque desde quando a gente era muito pequeno, a gente já brincou¹⁴ mais nesse parquinho. É... a gente já brincou nesse parquinho, já, já... é muitas lembranças, a gente sempre gostou desse parquinho. Hoje nós vamos mostrar é... o parquinho que a gente já brincou e como que ele é.

As crianças entram no parque infantil e começam a descrever o espaço e as aventuras ali vividas. Em seus corpos alegria, empolgação, orgulho de mostrar o lugar onde brincaram quando eram “pequenos”, segundo elas:

Pólen: Aqui é meio que uma ponte né? (ele aponta para o brinquedo)

Cravo: Uma ponte de equilíbrio, né? Pra quem quer se equilibrar e subir na escada. E antes, aqui era o escorregador, só que como ele já tava ficano muito velho, e tava derrubando demais, com o sinal de cair, aí tiraram com medo de alguém se machucar.

Pólen: Só ficou essa pontinha aqui para subir e essa casinha. (ele aponta para os brinquedos mencionados)

¹⁴ Nós adaptamos alguns trechos das falas das crianças não reproduzindo vícios de linguagem, uma vez que este estudo não pretende analisar a linguagem das crianças, mas a relação delas com Clarice.

Pólen: E aqui embaixo tem os pneus pra as crianças brincarem. Os pneus pra balançar.

Azaleia: A motinho.

Cravo: Que também já brincamos muito nessa idade. A motinho foi uma das minhas favoritas, que eu ficava brincando. E a casinha também quando eu ficava escorregando.

Pólen: Aqui é a Casinha do Escorregador da Alegria.

Cravo: Nós chamamos assim porque a gente já brincou muito. Tem dois escorregadores, caso um esteja usando, nós usamos o outro, ou então você está cansado, vamos parar de brincar um pouquinho, senta ali, mexe no celular. E também nós já brincamos muito aqui, porque aqui já foi muito legal pra gente que era pequenininho e gostava de ficar correndo. A gente corria, subia, brincava, era muito divertido, aqui foi nossa infância.

Pólen: Nossa infância e nossas lembranças, né? E tem duas maneiras de subir, tem a de escalar e a de subir com o pé.

Cravo: Na verdade as duas são de escalar né? (risos) Essa daqui é mais realza. (mostra a rampa onde é possível subir com os pés)

Orquídea: Esse daqui é o balanço, muito legal que todo mundo balança. (risos)

Cravo: E também, esse balanço serviu para as crianças que não gostavam de ficar correndo. Balançando, elas sentavam aqui, gostavam de balançar e também lembrava muito, é..., quando eu era também bem pequenininho que eu gostava de ficar aqui, aí eu ficava balançando, chamava meus coleguinhas, e acabava ficando aqui. E essa foi a minha lembrança.

Cravo: (apontando para outro brinquedo onde as crianças se aproximaram). Esse brinquedo era muito divertido. Eu não me lembro o nome dele... A gente brincava muito na hora do recreio. Às vezes enchia isso aqui de criancinha, porque todo mundo gostava de balançar. Alguns gostavam de ficar sentados na cadeira. Isso aqui também foi muito legal pra nossa infância.

Os meninos falam como se fossem adultos recordando um tempo longínquo, guardado na memória. O diálogo pungente entre as crianças me põe a pensar que aquele lugar tem a potência de produzir nelas a saudade de uma alegria que não se pode mais experimentar: “nossa infância e nossas lembranças”, como disse Pólen. As palavras e os gestos das crianças me atravessam. A força dos fragmentos daquela lembrança, desenterrada em cada canto daquele lugar, ainda hoje ressoa em mim.

Os ditos das crianças me reportam à cena vivida pela protagonista da obra de Lewis Carroll, “Alice no País das Maravilhas” (2000). A menina ganha da Lagarta um cogumelo, que de um lado faz crescer e do outro, diminuir. Alice, com o uso dele, passa a mudar o seu tamanho do modo que lhe convém. Não pude deixar de pensar que, se tivessem acesso ao cogumelo da Lagarta, as crianças do 5º ano da EMPA poderiam, talvez, encolher de tamanho e assim, adentrar o parque da escola.

Se me reporto a essa passagem da obra de Lewis Carroll é porque ela critica o nonsense escondido numa lógica normativa e disciplinar das práticas sociais, presente, principalmente, na prática escolar que procura controlar a multiplicidade dos corpos, como por exemplo, estabelecer a idade em que se pode ou não brincar no parque da escola. Qual o limite de ser criança nessa escola? Em que momento o espaço do parque, da brincadeira, do ócio, da fantasia se torna proibido?¹⁵ Que linha é essa que separa corpos entre uma pequena infância e uma infância como adulto por vir? Onde e quando a escola faz morrer uma infância em nome de uma educação adultizante dos corpos?

O apreço das crianças pelo parque infantil me provoca a pensar no quanto as crianças das camadas populares tem menos oportunidades de frequentar espaços de lazer como parques e shoppings, em relação às crianças das camadas média e alta. Talvez, para algumas delas, faltem oportunidades para frequentar esses espaços de lazer fora da instituição escolar, e assim o único lugar possível para experiências como o brincar no parque seja na própria escola.

Perdida em meus pensamentos sou interrompida pelo movimento de uma menina que passa a minha frente com o celular nas mãos, na tentativa de capturar as imagens. A câmera não é mais um instrumento, mas a extensão de seu corpo que dança como o de uma bailarina, no fluxo de outros corpos, naquele espaço e naquele tempo. Enquanto aponta a câmera do celular para o menino que fala sobre os balanços e gangorras, inesperadamente algumas crianças começam a brincar na “Casinha do Escorregador da Alegria”, outras caminham em direção aos balanços. Ali, seus corpos soltos, em puro êxtase flutuavam livres, os pés não alcançam mais o chão, os cabelos voam no movimento de vai e vem do brinquedo produzindo vertigens. Neste instante vejo as crianças atravessadas pela infância.

¹⁵ É importante dizer que na EMPA o parque infantil é permitido apenas para as crianças menores, porém, é permitido a todas as crianças o acesso à quadra de esportes da escola nos horários de recreio e em momentos de atividades lúdicas orientadas pela professora de cada turma. Desse modo as crianças maiores podem viver nesse espaço experiências com o brincar.

A alegria ressuscitada emerge diante de meus olhos. Essa imagem aiônica das crianças em estado de infância, talvez pudesse ser algo da ordem da recusa de um tempo escolar marcado pela crueza de uma temporalidade contínua e sucessiva que define a idade em que se pode ou não brincar na escola. Essa imagem, que escapa àquilo que é previsível ao meu olhar e desafia minhas certezas, talvez seja um gesto, uma fissura que me põe de algum modo em contato com o fora, que me coloca frente a uma infância clandestina a rachar com a obviedade do tempo instituído na escola.

Esse gesto me desaloja, me desestabiliza e promove comoção em mim. Completamente à deriva, rendo-me a essa paisagem estranha, que ao mesmo tempo que me desloca para outros lugares, também me convida a nela ficar.

Na **Cena 2** escolhemos dois eixos para análise: o primeiro, o modo como as crianças escolheram narrar a escola; o segundo, a imagem transgressora das crianças brincando no parque, como uma afronta ao instituído.

A escolha das crianças pelo parque infantil como espaço de apresentação da escola produziu em mim, de imediato, estranhamento. Por que escolheram um lugar onde são proibidos de ir? Esperava que as crianças mostrassem os espaços nos quais viviam suas experiências no cotidiano escolar. Com essa escolha, as crianças fogem à obviedade do que eu esperava delas, inquietando a segurança de meus saberes e colocando em suspensão a escola enquanto instituição de apressamento da instauração das normas, das rotinas rígidas e padronizadas que serão fundamentais à vida adulta: produtiva, trabalhadora, empreendedora.

Deparo-me assim, com um outro estranhamento: o modo como elas escolheram apresentar a escola para o outro. Os enunciados das crianças sobre o parque infantil da escola são reveladores de uma escolha que se encontra no espaço da memória, implicada em uma lembrança afetiva de uma escola enquanto lugar, talvez próximo à ideia de *skholé*. Elas poderiam ter escolhido falar daquele recanto da escola pelo caminho óbvio da reclamação, do murmúrio ou da indignação, por serem proibidos de ali estar, mas optaram por mostrar para as outras crianças, a não obviedade de uma relação que não se encontra no currículo oficial, que é a relação do afeto, da alegria que ali existiu.

A potência singular dessa cena me remete a Walter Benjamin (2017), filósofo alemão que revisita a própria infância por meio de rememorações e lembranças de

sua memória. Assim como o filósofo, em “Rua de mão única Infância Berlinense: 1900”, que como um arqueólogo escava a terra em busca do passado, as crianças escavam cada canto do parque infantil e desenterram as memórias de um passado: a ponte, a casinha do escorregador da alegria, a motinho, o balanço.

Emerge da força desta cena a chave de leitura para uma breve reflexão sobre a escola como uma das instituições de captura da infância pelo seu saber pedagógico, que dita deveres e condutas para a crianças.

Com base nos estudos foucaultianos, Haroldo Resende nos fornece elementos para pensarmos sobre essa proposição:

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, à invenção de uma pedagogia moderna como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências, que, por sua vez se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção de uma subjetividade moderna. (Resende, 2019, p. 129-130).

Nessa perspectiva, o saber pedagógico, torna-se um saber supremo e, assim, passa a exercer seu poder através do controle e de mecanismos disciplinares, no intuito de governar a infância. Embora já tenhamos discutido na segunda seção deste estudo, vale lembrar que, sob a ótica moderna, a infância é concebida como etapa da vida que precisa ser superada ao longo do processo evolutivo, por isso, uma fase incompleta, frágil, que precisa da tutela do adulto, e, por conseguinte, de uma educação que prepare a criança para o futuro.

Sob essa visão, a escola opera com o dispositivo de infantilidade. Desse modo a infância torna-se, por efeitos de tal dispositivo pedagógico, “uma infância-escolar: segregada de modos diversos – por idade, raça, etnia, gênero, classe e grupo social, religião e crenças, diferença e escolha sexual, capacidade intelectual ou física e identidade nacional” (Corazza, 2004, p. 189).

A proibição de as crianças frequentarem o parque infantil da escola reflete os efeitos de um dispositivo pedagógico que produz uma infância-escolar segregada por idade. O uso do parque infantil só é permitido às crianças que frequentam até o

2º ano (até oito anos de idade), as que frequentam o 5º ano (com 10, 11 anos de idade) estão proibidas de utilizá-lo.

Os enunciados das crianças são reveladores de uma norma escolar que estabelece que brincar é permitido, tão somente, para as crianças mais novas, dando-nos a pensar num modo de captura da infância, numa tática de normalização do corpo infantil que produz um modelo de estudante disciplinado, cognoscente, que tem coisas muito mais importantes para fazer na escola do que brincar.

A imagem transgressora das crianças brincando no parque, como um modo de resistência a esse dispositivo de captura da infância, subjacente às normas escolares, desloca a lógica adulta voltada para o tempo do mercado, do capital, da produtividade, que determina que crianças do 5º ano não podem mais frequentar o parque infantil da escola. Possivelmente, esse gesto das crianças tenha se dado a partir de um movimento que desordena o tempo *khronos*, sacralizado na escola, e coloca em cena *aión*, uma temporalidade intensiva, que é o tempo da vida, da criança que brinca, como nos ensina Kohan, baseado em Heráclito.

Segundo Kohan (2019. p. 13) é preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado, infantilizar a escola ao invés de escolarizar a infância. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar”. Nesta cena as crianças estão devolvendo à escola o tempo infantil que lhes foi roubado, estão infantilizando a educação, pela memória do que foi vivido, aproveitando aquele momento e brincando um pouco mais no parque infantil, perdendo um pouco mais de tempo, habitando o tempo presente.

Assim, o gesto clandestino das crianças perturba a lógica de uma pedagogia que nos apresenta algo que está dado, que não se pode ser superado, e nos convida, nos termos de Gallo (2021), a escapar ao conformismo pedagógico. De modo que, é impossível ficar indiferente a tudo que vivi no espaço daquele instante, sem pensar numa pedagogia outra, que desafie essa pedagogia de aniquilação do outro, que herdamos da modernidade, que ordena às crianças: Vocês não podem mais usar o parque infantil porque já estão no 5º ano, portanto, são grandes para brincar, vocês precisam aprender português, matemática, ciências, geografia, etc.

E ainda nos convoca, na esteira de Skliar (2003), a criar uma “pedagogia do outro que reverbera permanentemente”, que caminha na contramão de uma pedagogia que anula o outro, e por isso não pode esconder as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, não pode tão somente nomear, definir, ou fazer congruentes

os gestos, os silêncios as palavras e os olhares dos outros. Uma pedagogia do outro que reverbera permanentemente e que diz com voz suave e firme: “não está mal ser o que és, mas não está mal ser outras coisas além do que já és” (Skliar, 2023, p. 47).

Na trilha da ideia de Skliar, é preciso, para sugerir os delineamentos de um ethos pedagógico do sensível na escola, perguntarmos a um só tempo: Se tivessem as crianças poder para mudar a escola, mudariam essa pedagogia que anula o outro, que desconsidera a alegria de aprender, que separa o aprendizado do viver. Como nós podemos, a partir desse olhar da infância sobre a escola, infantilizar nossa docência? Como pensar a docência levando em conta esse movimento que não parte de nós professores para a infância, mas parte da infância para nós?

5 PARA CONVERSAR COM BORBOLETAS: O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A ESCRITA DE CLARICE

Se realmente quisermos ver as asas de uma falena, primeiro, temos que matá-la e, depois, conservá-la em uma vitrine. Uma vez morta, e somente então, podemos contemplá-la tranquilamente. No entanto, se quisermos conservá-la viva – o que, no fundo, seria muito mais interessante, somente veremos as asas fugazmente, por pouco tempo, num piscar de olhos. Isto é a imagem. A imagem é uma falena. Uma imagem é algo que vive e que só nos mostra sua capacidade de verdade numa cintilação (Didi-Huberman, 2007, p. 19).

A figura do caçador à espreita da imagem-borboleta é uma metáfora criada pelo filósofo francês e historiador da arte Georges Didi-Huberman para exemplificar a nossa busca da verdade totalizante e absoluta acerca do que vemos. Na contramão disso, Didi-Huberman (2015) defende que a imagem é viva, é movimento, é fugacidade, de modo que é impossível capturá-la em toda sua potência. Diante do inefável, podemos ser nós, então, destituídos de uma vontade de saber, a ser capturado pelo voo aparição da imagem, de sua vida, de sua historicidade. Provisoriamente, vemos a beleza da forma e das cores da borboleta, e num instante, na fugacidade de um bater de asas, ela se distancia de nós. A imagem-borboleta é acontecimento, passagem, aparição.

Nossa vontade de saber sobre a borboleta nos coloca frente a uma contradição: cravar um alfinete sobre ela e assim paralisá-la? Ou olhá-la, mesmo que por um instante apenas, com tudo aquilo que a perda de sua presença representa, até que subitamente a borboleta desapareça diante de nossos olhos?

Somos tomados pelo desejo de permanecer no lugar seguro e confortável da paralização da borboleta, objeto do conhecimento que desejamos acessar, porque ainda estamos presos à noção bastante presente em nossa sociedade ocidental de que as imagens representam a verdade do mundo que nos cerca.

Sélvio Gallo (2016), ao discutir as potencialidades da imagem, convida-nos a pensar sobre a noção de imagem como representação, cristalizada no ocidente. Segundo o filósofo, na perspectiva da representação, a imagem produz informações em nós, e nos leva ao não-pensamento. Provocado pelas ideias de Deleuze e

Guattari, o filósofo nos convida a pensar que se falamos hoje em linguagem imagética, a imagem é palavra-de-order.

Ora, se a imagem é uma linguagem, se falamos hoje em uma linguagem imagética, se assumimos a noção de ideografia dinâmica tal como pensada por Lévy, essa afirmação da imagem como palavra-de-order ganha consistência. Quando se clica com o dedo sobre um ícone na tela de seu tablet, se está transmitindo um comando; quando se vê uma imagem, se recebe um comando, espera-se por uma ação. As ações realizadas como resultados de comandos, palavras-de-order são, via de regra, realizadas de modo irrefletido. Ninguém pensa para obedecer uma ordem; se pensar, não obedece... (Gallo, 2016, p.18).

Nesse sentido, quando nosso desejo de conhecer a borboleta se volta para sua paralização, estamos privilegiando a permanência de formas fixas, estamos diante de uma ideia de imagem como representação do real, como reprodução do mesmo, operando numa lógica que recusa as formas imprecisas e moventes, como por exemplo, a duração do bater de asas da borboleta, tão difícil de capturar.

Na série de pinturas intitulada “La Trahison de Images” (A traição das imagens), criada pelo pintor belga René Magritte, podemos ver a imagem de um cachimbo acompanhada das palavras “Ceci n’ est pas une pipe” (Isto não é um cachimbo). Segundo Magritte aquilo não era um cachimbo, mas um cachimbo pintado. Isso significa estarmos diante de uma imagem que representa um cachimbo e não diante do próprio objeto. O paradoxo provocado pela imagem do cachimbo e a inscrição “Isto não é um cachimbo”, causou estranheza desde sua criação, principalmente porque o artista problematiza a ideia de imagem como representação do real. Se mencionamos o trabalho de René Magritte neste estudo, é para exemplificar uma experiência no campo da arte em que o próprio artista coloca em questionamento as possibilidades de representar o real e também nossa própria percepção dele.

Considerando a presença avassaladora das imagens em nosso cotidiano, sejam elas da arte, da mídia, do cinema, do teatro ou da literatura, Silvio Gallo (2016, p. 2) nos sugere um novo movimento de pensamento, no sentido de romper com a noção hegemônica de imagem- representação, que induz ao não-pensamento, para uma aposta em uma noção de imagem-sensação, que não é produzida para informar ou fornecer um comando, mas “para produzir novas sensações”, para produzir “um pensamento que delira e cria”.

É importante dizer ainda, na esteira do filósofo francês Rancière (2012, p.16), que “há imagens que estão todas em palavras”. Nessa perspectiva, intentamos problematizar nesta seção as imagens literárias, mais especificamente, as imagens-palavras que pulsam na escritura de Clarice Lispector como disparadora do pensamento das crianças. Na concepção de Nascimento e Russo (2019), intentamos pensar na possibilidade de “uma imagem-textura”, que emerge no trabalho de escrita de Clarice “na criação de espaços sensíveis” que convidam a um pensamento delirante e criativo.

Em outros termos, não desejamos, aqui, um exercício de trazer alguma verdade absoluta ou estática das imagens-texturas produzidas pelas crianças em seu contato com Clarice. Antes, e de forma mais singela, objetivamos nos deixar apreender, sermos constrangidos e levados pela fugacidade das imagens-texturas que, como a borboleta é da ordem do inapreensível e do sensível. É, por certo, um exercício paradoxal: fazer uma análise do inefável que emerge dos muitos encontros: das crianças com Clarice, meu com Clarice, das crianças com as crianças, meu com as crianças, delas comigo...

Assim, se trazemos para este texto a metáfora criada por Didi-Huberman e a ideia de Gallo sobre imagem-representação e imagem-sensação, é para pensar sobre as perguntas que desejamos responder nesta seção: Que imagens a literatura de Clarice convoca as crianças a olhar? Que imagens o livro “De Natura Florum” (2021)¹⁶, utilizado na segunda oficina literária, provocam as crianças a olhar?

A metáfora criada por Didi-Huberman nos permite pensar no livro de Clarice, como uma borboleta, imaginar suas páginas como asas coloridas que batem rapidamente no passar de uma página para outra. Cada passagem de página, uma aparição. No instante mesmo que as imagens-palavras nos atravessam, elas escapam de nossos olhos e ficamos perdidos diante do efêmero e fugidio voo. O livro-borboleta de Clarice convida as crianças, nos termos de Gallo (2016), à imagem-sensação, e, ao contrário do caçador que deseja a paralização da borboleta, as crianças são convidadas a conversar com borboletas. Isso porque, segundo Deleuze e Guattari (2011), a obra de arte não consiste em comunicar

¹⁶ “De Natura” Florum foi publicado pela primeira vez em 3 de abril de 1971, na Coluna do Jornal do Brasil (Rio de Janeiro). Em 1984, foi incluído na obra *A Descoberta do Mundo* (Editora Rocco) e lançado em 2021, pela Global Editora. *De Natura Florum* é uma espécie de herbário poético estruturado em versos, a partir de vinte e quatro verbetes, sendo os 5 primeiros relacionados ao processo de floração; e os demais 19, às diferentes espécies de flores.

palavra de ordem, mas em provocar sensações a partir de percepções e afecções naqueles que a observam.

Nesta seção, trazemos alguns registros feitos durante a segunda oficina literária com a leitura de alguns trechos do livro “De Natura Florum”, de Clarice Lispector, no propósito de problematizar a potência desta obra para a produção de um letramento literário que convoca as crianças a serem autoras de seu próprio pensamento.

5.1 As imagens Clariceanas e as Produções das Crianças

Terminada a leitura de trecho do livro, foi criado um espaço para as crianças falarem livremente sobre a escuta. Cuidei para que a proposta não fosse entendida como uma atividade de interpretação de texto, que não parecesse uma obrigação, mas que fosse algo próximo ao brincar. Propus às crianças um desafio: criar, em pequenos grupos, definições de algumas palavras trazidas por mim, como fez Clarice em “De Natura Florum” (2021). Deixei livre para que elas também sugerissem outras palavras.

Assim, levei as seguintes palavras: vida, amigo, infância, adulto, solidão, preconceito, esperança, universo, medo, alegria, pobreza, riqueza, tristeza, raiva, adulto, criança, injustiça, escola, infância, saudade, delicadeza, instante, raiva. Convém lembrar que selecionei palavras que, no meu entendimento, poderiam mobilizar o pensamento das crianças para algumas sensações, acontecimentos, gestos e situações cotidianas e, assim, possibilitar o diálogo entre as diferentes infâncias. Elas imediatamente aceitaram o desafio e, em grupos pequenos, começaram a tarefa entusiasmadas. Inicialmente, na EMPA algumas crianças tentaram buscar, nos dicionários encontrados na biblioteca, os verbetes das palavras escolhidas pelo grupo. Foi necessário explicar que a proposição feita não era copiar do dicionário, mas mobilizar o pensamento, a imaginação, para a produção de novas definições para as palavras, algo semelhante ao que Clarice produziu sobre as plantas na obra “De Natura Florum”.

Esclarecida essa questão, elas começaram a criar seus próprios verbetes. É interessante lembrar que as crianças das duas escolas sugeriram outras palavras que foram incorporadas à lista apresentada por mim, como ansiedade, racismo e

insegurança; sugeridas pela turma da EMPA, e as palavras, biblioteca, pandemia e bullying; sugeridas pela turma da ECP.

À medida que iam escrevendo, eu passava nos grupos e conversava com elas. Em um desses momentos se deu o diálogo com Violeta descrito a seguir:

Eu: O que inspirou você a produzir essas definições?

Violeta :O dicionário da Clarice. Ele me inspirou, porque lá tinha palavra diferente, tinha muita criatividade naquele livro.

Eu: O que você achou mais interessante no livro de Clarice?

Violeta: Foi o jeito que ela fala das palavras, das cor¹⁷, como ela não é racista, ela definiu muito. O livro é ótimo para quem quer aprender sobre o racismo, quem quer defender uma pauta.

Eu: Clarice fala sobre o racismo?

Violeta :Ela fala sobre cor, né. Sobre cor das flores, isso é ótimo! Ela me inspirou a falar sobre o racismo. Inspirou bastante, isso é ótimo!

Sou tomada pelo espanto ao ouvir o comentário de Violeta. Como a literatura de Clarice poderia convocar a menina a pensar sobre o racismo? Uma escritora que não se dedicou à temática, e, por conseguinte, a questão racial não se constituiu em uma preocupação presente em sua produção literária. Em “De Natura Florum”, escrita originalmente em 1971, em uma coluna do Jornal do Brasil, Clarice se propõe a descrever, não de modo científico, mas poético, as singelezas e singularidades de algumas flores. Desse modo, falar sobre o racismo não era a intenção da escritora.

O comentário da criança, me fez pensar, como demonstrou Didi-Huberman (2012, p. 207), que “a imagem é uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares-fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles”. Para o filósofo (2015, p. 16), quando nos deparamos com uma imagem, ainda que muito antiga, “o presente não cessa de se reconfigurar, se a despossessão do olhar não tiver cedido completamente o lugar do hábito pretensioso do especialista”.

A criança, diferente do especialista, desloca o olhar da cognoscência, do lugar que busca, numa perspectiva diacrônica, localizar a literatura num período específico, numa corrente estética que diz do seu tempo, que é produto dele. O olhar infantil de Violeta desloca anacronicamente o texto de Clarice. As imagens de “De Natura Florum” tocam a realidade da criança. O presente é capturado pelo olhar da menina, ainda que o texto de Clarice tenha sido escrito nos anos de 1970 e não

¹⁷ Foram registradas marcas da oralidade no registro dos diálogos das crianças durante o desenvolvimento da oficina literária.

aborde a questão racial. A arte literária toca o real e se torna disparadora do pensamento, convocando o olhar infantil a pensar a urgência desse tempo.

Desse modo, as imagens clariceanas, nos termos de Didi-Huberman, na sua fugacidade, no seu fugidio bater de asas, tocam o real, tocam esse presente urgente que convoca as crianças a pensarem sobre o racismo. E assim, inesperadamente, a oficina literária passa a ser um espaço que faz brotar a reflexão e a discussão sobre o tema racismo.

As crianças, ao serem tocadas pelas imagens de “De Natura Florum”, escolheram a dimensão ética de não pensar tão somente no já posto, mas permitiram abrir-se para colocar em xeque as verdades que as constituem como crianças negras. As palavras, as entrelinhas, as lacunas que pulsam na poética clariceana provocaram as crianças a questionarem as verdades que constituem suas subjetividades como crianças negras. Nosso intuito, é pensar como a escrita de Clarice diante do olhar das crianças

[...] prolifera como um bater de asas, aparições e desaparecimentos diante de nosso olhar, instantes em que toca mais de um real (não somente aquele que a imagem emerge) e, dessa constante pulsão cheia de disputas, sobrevive e se faz viva de novo e de novo. Em nossa disponibilidade de conversar com borboletas, podemos, então, ser tocados pela multiplicidade de sentidos, tocados pela imagem, abrindo-nos, também, à possibilidade de pensar diferentemente do que os regimes de verdade de nosso tempo nos possibilitam. (Balthazar, 2018, p. 155)

Nessa perspectiva, a literatura de Clarice em algum momento toca o real das crianças, convidando-as a pensar sobre a urgência desse presente. Didi Huberman nos ensina que as imagens sobrevivem ao tempo em que são produzidas. A imagem, segundo ele, como forma sobrevivente “desaparece num ponto da história, reaparece muito mais tarde, por conseguinte, no limbo ainda mal definido de uma memória coletiva” (Didi-Huberman, 2013, p. 55).

Em uma perspectiva genealógica, Didi-Huberman (2015), em sua análise do Atlas Mnemosyne, do historiador da arte alemão Aby Warburg, nos convida a pensar que o tempo da imagem não é o tempo da história, da ciência, não está relacionado ao tempo cronológico, mas é o tempo da intensidade, do acontecimento. De acordo com o historiador de arte, devemos reconhecer que diante da imagem somos “o elemento de passagem, e ela é, diante de nós, o elemento do futuro, o elemento da

duração. Desse modo a imagem tem sempre mais memória e mais futuro que o ser que a olha” (Didi-Huberman, 2015, p.16).

Com efeito, “se a imagem é o elemento de duração e nós somos o elemento de passagem, diante da imagem somos colocados à beira de fissuras temporais que as fazem irreduzíveis a um saber que a tudo pretende nomear” (Balthazar, 2018, p. 78). Sob essa ótica, a produção literária de Clarice, como um ente sobrevivente diante dos corpos infantis, convoca-os a pensar as urgências desse tempo.

É provável que o tema racismo tenha surgido para a criança pela relação cor das flores e cor da pele, entretanto, dessa conexão surge outra relação muito mais profunda, que nasce da crueza, que é potência, que é a responsabilização sobre a diferença, sobre essas muitas cores que habitam o mundo, sobre as cores que não são hegemônicas e por esse motivo sofrem.

A narrativa da menina se inscreve numa vivência que não traz somente uma experiência pessoal. Ao dizer que o livro de Clarice é ótimo para quem quer aprender sobre racismo e defender uma pauta, a menina nos apresenta uma dimensão coletiva que nos permite pensar sobre como as crianças negras, desde muito cedo, passam pela experiência dolorosa da cor da pele e ainda nos mostra que é preciso nos responsabilizar eticamente sobre o outro, sobre a dor do outro.

A narrativa da criança ainda nos permite vislumbrar o movimento de pensamento marcado pela ideia de resistência (aprender sobre o racismo e defender uma pauta) que a criança negra encontra para viver as violências raciais no cotidiano escolar e fora dele.

Após o diálogo com Violeta, observo as crianças trabalhando em grupos pequenos. Elas escolhiam as palavras que queriam definir. Uma menina do grupo de Violeta escolheu a palavra preconceito. As crianças de todos os grupos começaram a participar da discussão:

Vitória-régia: Preconceito é você julgar uma pessoa por achar que você está certo e a pessoa errada.

Girassol: Preconceito também pode ser falar de coisas que uma pessoa tem e a outra não tem.

Crisântemo: Preconceito é quando tem uma pessoa negra e uma pessoa branca e a pessoa branca fica tirando a pessoa que é negra de brincar.

Girassol: Mas isso não é racismo?

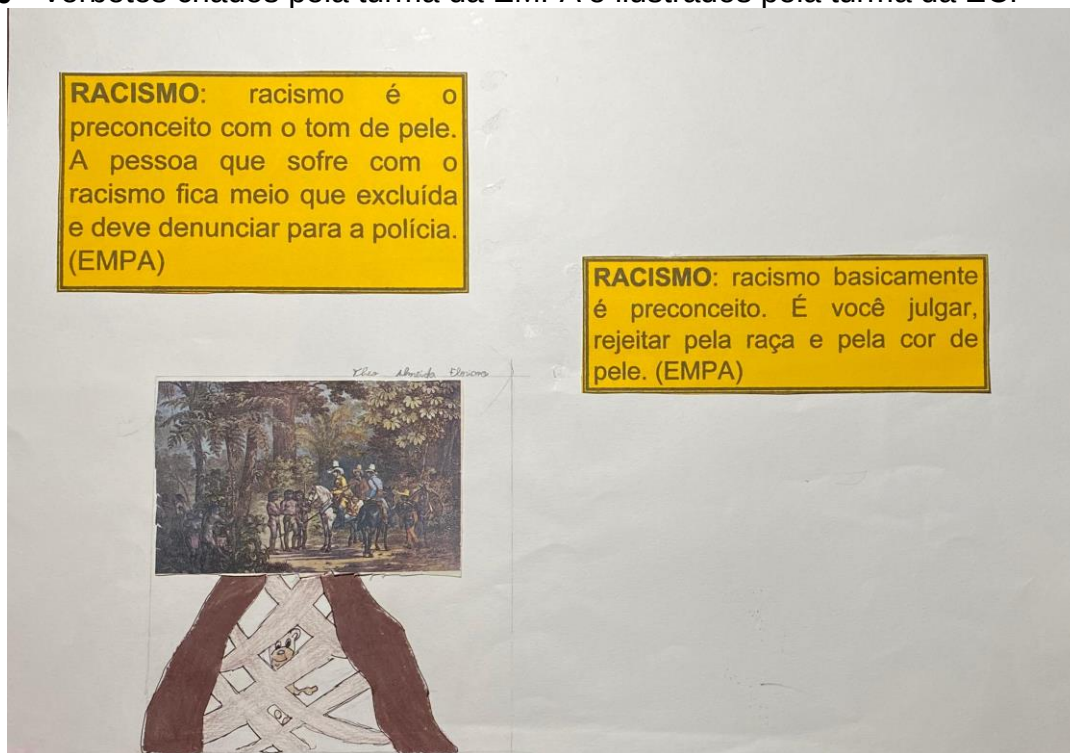
Vitória-régia: Isso é racismo! Racismo é preconceito muito forte.

Edelvais: Racismo humilha.

Vitória-régia: A gente pode fazer a definição de racismo também?

E assim, a palavra racismo foi acrescentada à lista de verbetes. As crianças da EMPA escreveram o verbete que foi ilustrado pelas crianças da ECP, utilizando recortes das revistas, restos de papéis, lápis e canetas coloridas.

Figura 10 - Verbetes criados pela turma da EMPA e ilustrados pela turma da ECP



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

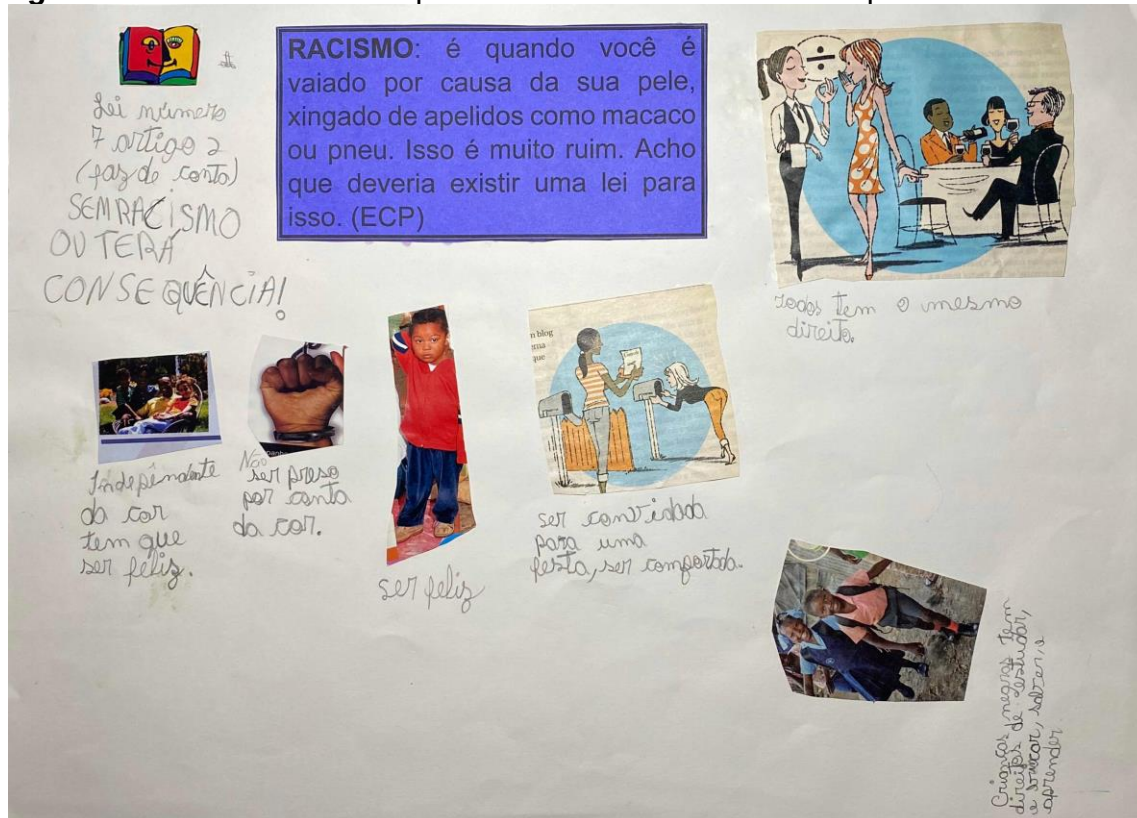
Ovídio desenha um macaco. Pergunto o porquê de sua escolha. Ele responde que o macaco representa o xingamento. Em seguida, cola uma imagem com homens brancos em cima de cavalos e povos indígenas abaixo em situação de subalternidade. A figura escolhida por Ovídio é bem semelhante às imagens bastante presentes nos livros de História do Brasil, contada a partir do olhar hegemônico. Os esforços da criança para a ilustração do verbete se voltaram para a representação de uma cena de racismo do passado e uma expressão de xingamento ainda muito usada no presente, com o intuito de desumanizar pessoas negras.

A palavra racismo, incorporada à lista pelas crianças da EMPA, foi levada para as crianças da ECP fazerem ilustrações usando recortes de revistas, restos de papéis, lápis e canetas coloridas. Expliquei que a palavra racismo havia sido sugerida pelas crianças da EMPA e que elas poderiam, se assim desejassem, produzir definições também, que seriam levadas para as crianças da outra escola

fazerem as ilustrações. As crianças da ECP gostaram da ideia e produziram o verbete.

Os verbetes escritos pelas crianças foram digitados por mim, com pequenas correções ortográficas, e colados por elas em folhas de papel A3 para garantir espaço para as ilustrações

Figura 11 - Verbetes criados pela turma da ECP e ilustrados pela turma da EMPA



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A definição de racismo, criada pela turma da ECP, causou um certo estranhamento nas crianças do EMPA por conta do enunciado: 'Acho que deveria existir uma lei para isso'.

Violeta após ler, disse indignada balançando a cabeça negativamente: "Acho que deveria existir uma lei para isso! É claro que existe lei para o racismo! Racismo é crime, mano! A lei existe, mas nem todo mundo cumpre."

Em seguida escreveu:

Lei Número 7, artigo 2 (faz de conta). Sem racismo ou terá consequência! Independente da cor tem que ser feliz! Ser preso por conta de a cor. Ser feliz! Ser convidada para uma festa, ser

confortada. Todos têm o mesmo direito! Crianças negras tem direito de estudar, de brincar, saber e aprender! (Violeta, EMPA)

A criança não sabe exatamente o número da lei em que o racismo é previsto como crime (Lei n. 7.716/1989), no entanto, tem a certeza de que existe uma lei para punir o ato e ao mesmo tempo sabe que nem sempre a lei é cumprida. Enquanto as crianças do grupo procuravam figuras em revistas para ilustrar o verbete Rosa apontou para a figura de uma mão que havia colado e disse:

Eu escolhi um cara negro sendo preso por causa da cor. Isso é racismo! Imediatamente Néctar falou: Eu acho isso injusto. Não é porque ele é negro que ele vai ser preso. Isso é racismo! Só se ele fez alguma coisa errada, mas aí é outro caso. (Rosa, EMPA).

Com exceção da imagem que mostra uma mão de uma pessoa negra algemada e abaixo dela a frase: “Ser preso por conta da cor!” Não foram vistas outras situações de racismo como experiência de sofrimento nas ilustrações e frases construídas pelo grupo. A composição das definições e colagens produzidas pelas crianças expressam a presença potente de mulheres, homens e crianças negras em espaços sociais importantes como a escola, reuniões familiares e de lazer, sem, contudo, experimentarem situações de desconforto causadas pelo racismo.

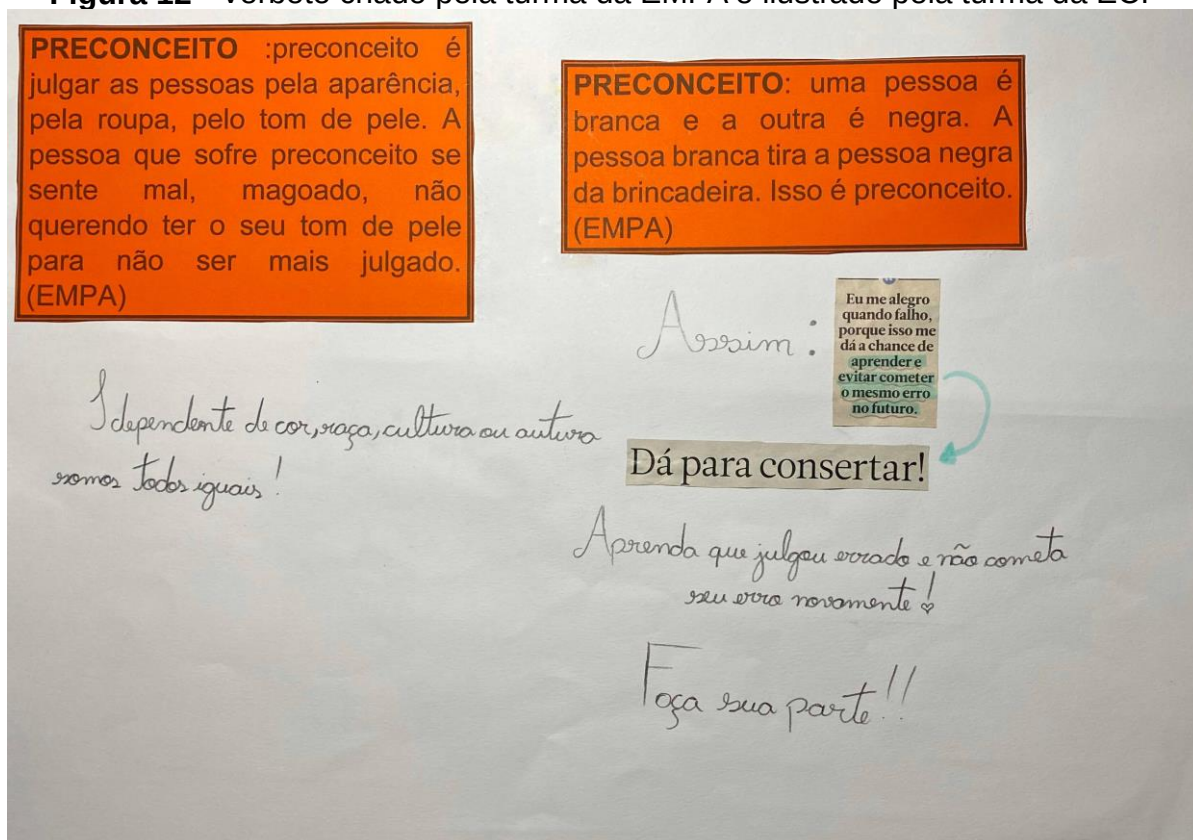
Percebemos que a turma da EMPA, constituída majoritariamente por crianças negras, estava muito mais atenta às questões relacionadas ao racismo, em relação à turma da ECP, constituída majoritariamente por crianças brancas. Tanto que o tema acabou se tornando debate entre as crianças da EMPA. Falar do racismo na perspectiva de quem o vive no cotidiano, é diferente de falar do tema na perspectiva daqueles que não sofrem as dores do racismo. Tanto que, na definição da palavra preconceito, as crianças da EMPA trazem novamente o tema racismo para o diálogo com a turma da ECP que, ao invés de recortar figuras, escolhem usar frases que se conectaram com a ideia do verbete:

Independente de cor, raça, cultura ou altura somos todos iguais! Eu me alegro quando falho porque isso me dá a chance de aprender e evitar cometer o mesmo erro no futuro. Dá para consertar! Aprenda que julgou errado e não cometa seu erro novamente! Faça sua parte! (Crianças da EMPA).

Tanto os verbetes produzidos por uma turma quanto as frases escritas e recortadas pela outra turma, possibilitam-nos pensar que as crianças tensionam de alguma forma como as coisas estão organizadas e recusam essa humanidade que

direciona a violência para corpos que não se enquadram aos padrões hegemônicos. Elas ainda vislumbram um novo modo de pensar o mundo e a forma como nos relacionamos com ele, à medida que é possível reconhecer erros, aprender com eles para evitá-los

Figura 12 - Verbete criado pela turma da EMPA e ilustrado pela turma da ECP



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Não nos cabe adentrar na discussão sobre a lei contra o racismo e o que mudou a partir de sua existência, nem tampouco trazer para a discussão o mito perverso da democracia racial, que aponta para a ausência de raças e para a existência de um povo miscigenado que vive em paz no Brasil com direitos iguais. Uma vez que o racismo parte de uma hierarquia de raças, ou seja, no racismo existe uma relação de poder tendo a raça como fator básico. Importa para nós, neste texto, mostrar que o tema, a partir da escrita de Clarice, tornou-se pauta de debate entre as crianças e, sobretudo, apontar a potência de suas narrativas para a construção de uma educação antirracista. Não pretendemos também extrair das ideias e imagens produzidas pelas crianças nenhuma verdade, mas cartografar movimentos do pensamento infantil que potencializam a força da vida.

Nessa direção as ilustrações, acompanhadas de enunciados, como um gesto de reforçar as ideias defendidas pelas crianças, nos convidam a pensar no conceito de infancialização criado por Noguera e Barreto (2018). Os autores constroem o conceito de infancialização baseados em um aporte teórico afroperspectivista¹⁸, em diálogo com as filosofias africana Ubuntu e indígena Teko Porã.

Para Noguera (2021) infancializar, não deve ser confundido com infantilizar, termo usado no sentido de associar a infância a um lugar de menoridade, e, portanto, de ingenuidade e obediência. Infancializar a partir de bases Ubuntu e Teko Porã, nos termos de Noguera, é uma maneira de se contrapor à ideia ocidental de sentir e de se relacionar com os outros, partindo de relações de dominação, de subjugação que produzem relações de servidão. É estabelecer uma ética onde todos os seres sejam sujeitos, incluindo os animais e a natureza. Isso não quer dizer que todos os seres vão se amar e se entender plenamente, mas significa que todas as maneiras de relação serão sempre formas a favor da vida. Infancializar se aproxima do termo “infantilizar”, criado por Walter Kohan (2007), para se contrapor à ideia de infantilizar de sentido usualmente pejorativo e afirmar a força de resistência do devir-criança.

Infancializar, segundo Noguera e Barreto (2018, p.627), “é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida”. Infancializar, nessa perspectiva, é uma forma de pensar e de sentir que vai na contramão de práticas necropolíticas. Segundo Noguera (2021), infancializar é modo de afetar o mundo, de reinventá-lo, de reelaborar a realidade sempre a favor da vida. Desse modo, infancializar é uma tarefa política de uma experiência, de um viver, de um sentir antirracista.

Noguera (2021) defende que o papel da educação é infancializar, não para nós adultos voltarmos a ser a criança que um dia fomos, ou que as crianças deixem de crescer, mas, sobretudo, para que crianças e adultos, possam viver um modo de experimentar a vida, de temperar a realidade, um modo infantil no sentido de uma potência criativa, colaborativa que reinventa o mundo a favor da vida.

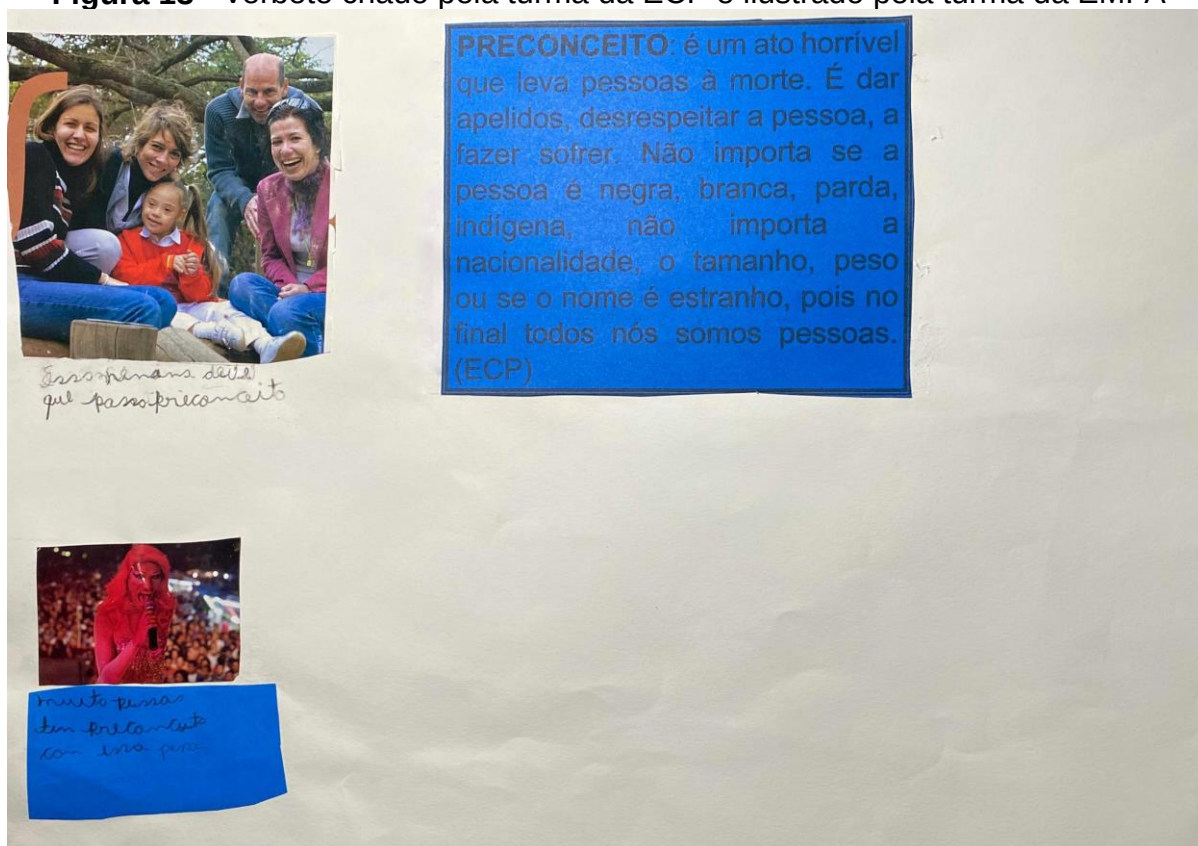
As crianças da EMPA, ao afirmarem que racismo é crime, que ninguém deve ser preso por conta da cor, que independentemente da cor da pele as pessoas

¹⁸ A afroperspectividade é uma abordagem teórica, cujas bases filosóficas são estudos africanos e indígenas. A expressão afroperspectividade é herdeira de um debate a respeito da inclusão de vozes africanas e ameríndias nas áreas de filosofia e educação. (NOGUERA, 2018, p. 627).

devem ser felizes, ou que as crianças têm direito a estudar e aprender, estão nos mostrando uma potência infantil criativa, colaborativa, que reinventa o mundo a favor da vida. Elas estão expressando uma forma de pensar e de sentir que vai na contramão de práticas necropolíticas e, desse modo, estão “infancializando” ou “infantilando” o nosso olhar adulto que hierarquiza as pessoas e naturaliza verdades hegemônicas.

Nessa mesma direção, as crianças do ECP escolheram a palavra preconceito para escreverem a definição e a turma da EMPA fez as ilustrações.

Figura 13 - Verbete criado pela turma da ECP e ilustrado pela turma da EMPA



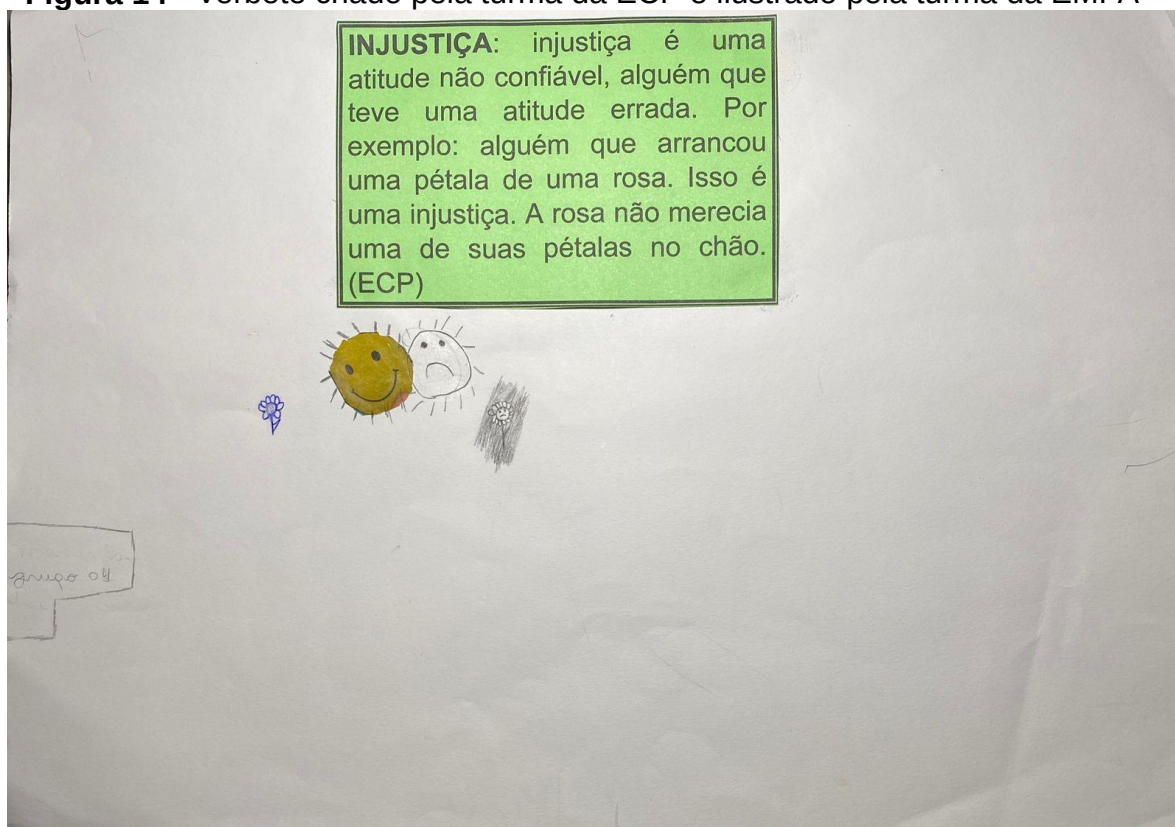
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Tanto as definições quanto as ilustrações produzidas pelas duas turmas nos oferecem pistas para pensar também numa escolha ética, a favor da vida, da comunhão entre seres, incluindo as raças, a nacionalidade e a diversidade de corpos. As crianças da EMPA escolheram imagens de uma criança com síndrome de down e em volta dela pessoas com gestos de acolhimento, abaixo da frase: “essa pessoa que passa por preconceito”. Logo em seguida, optaram pela imagem de uma drag queen seguida pela frase: “Muitas pessoas têm preconceito com essa pessoa.”.

A produção das crianças nos dá indícios para pensar que elas estão atentas às múltiplas formas de desigualdades que vêm sendo afirmadas em nossa sociedade pelas escolhas hegemônicas que negam os corpos que desviam daquilo que é determinado pela norma. O diálogo entre as crianças nos convida a sair da superfície das verdades naturalizadas que vão se repetindo pela força do hábito e propõe um modo de experimentar a vida mais aberto ao às diferenças.

Trazemos a seguir mais alguns verbetes produzidos pelas crianças e os diálogos entre elas durante a oficina literária. No verbete abaixo, escrito pela turma da ECP e ilustrado pela turma da EMPA, as crianças escolheram a palavra injustiça.

Figura 14 - Verbetes criado pela turma da ECP e ilustrado pela turma da EMPA



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A escolha pela imagem da rosa para a definição da palavra injustiça me causou um certo estranhamento, e pus-me a pensar que, em meio às palavras desgastadas pelo uso, emerge uma singeleza, uma força poética que advém da potência do pensamento infantil. Um pensamento a favor de uma relação amorosa com a vida, de uma coexistência harmoniosa com os múltiplos seres do ecossistema. Num mundo atravessado por tantas violências, as crianças pensam na injustiça sofrida pela rosa. Elas nos convidam a um tipo de relação que celebra a presença do outro, cujo nosso olhar, acostumado, não consegue mais enxergar. De

algum modo, as crianças provocam em nós um olhar clandestino, estrangeiro, para uma paisagem costumeira e nos convidam a um deslocamento para ver outras possibilidades para além da racionalidade do mundo. Ao sensibilizar-se com a rosa, as crianças nos colocam diante do outro que mostra sua fragilidade, e nos convocam a um movimento alteritário e a uma resposta responsável. Elas podem estar nos ensinando a olhar para as coisas mais miúdas, consideradas mais desimportantes por nós adultos, como uma rosa, convidando-nos a um exercício de atenção e abertura para uma nova presença no mundo.

Levei os verbetes escritos pela turma da ECP para as crianças da EMPA. Orquídea escolheu fazer a ilustração da palavra injustiça. Perguntei a ela por que havia escolhido aquela palavra para ilustrar. Ela respondeu no diálogo travado entre nós:

Orquídea: Eu achei muito inspirativo o que as crianças da outra escola escreveram. Desenhei a rosa isolada porque ela tá sentindo muita dor e tristeza. Perguntei: E o Sol? Você desenhou dois? Orquídea disse: É que no começo ele estava alegre junto com a rosa. Depois da violência com a rosa o Sol escutou a dor dela e daí ficou triste também. (Crianças da ECP).

O olhar, a doçura e a força da voz da menina reverberaram em mim descompensadamente. Impossível não ser arrebatada por essa experiência de ouvir, de ver, de sentir a potência infantil pela atenção ao gesto da criança. Impossível! A narrativa de Orquídea é uma afirmação viva da urgência de um tempo da delicadeza, nesse mundo embrutecido, violento e indiferente à dor do outro. A menina inventa um novo sentido para o verbo escutar (usado costumeiramente para som) ao dizer que o Sol escuta a dor da rosa. Ao criar uma ferramenta de invenção que subverte o sentido de o verbo escutar, a criança, como diria o poeta Manoel de Barros (2013,) faz o verbo pegar delírio, porque a criança é o poeta que tem voz para fazer nascimentos. Ela produz um pensamento que escapa ao que habitualmente nós, adultos, estamos acostumados.

Nessa perspectiva, a singularidade do pensamento infantil permite a aposta na desconstrução do verbo para fazer nascer um sentido outro à palavra. O diálogo entre o verbeito escrito e a ilustração feita nos permite pensar que a escuta atenta do que as crianças dizem nos possibilita um exercício de abertura para captar a potência das pequenezas do mundo, de modo a sermos transformados. Como disse

Clarice Lispector (1999, p. 272), afinal é fácil captar as tantas coisas maravilhosas que as crianças dizem: é só ter ouvidos de ouvir crianças”!

Trazemos ainda os verbetes produzidos e lustrados pelas crianças a partir das palavras infância, criança e adultos.

Figura 15 - Verbetes criados pela turma da EMPA e ilustrados pela turma da ECP



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Figura 16 - Verbetes criados pela turma da EMPA e ilustrados pela turma da ECP



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

No momento em que as crianças da ECP faziam as ilustrações dos verbetes recebidos (Figura 15), perguntei para Laura se ela havia concordado com a definição de infância escrita pelas crianças da EMPA. Ela respondeu afirmativamente e disse:

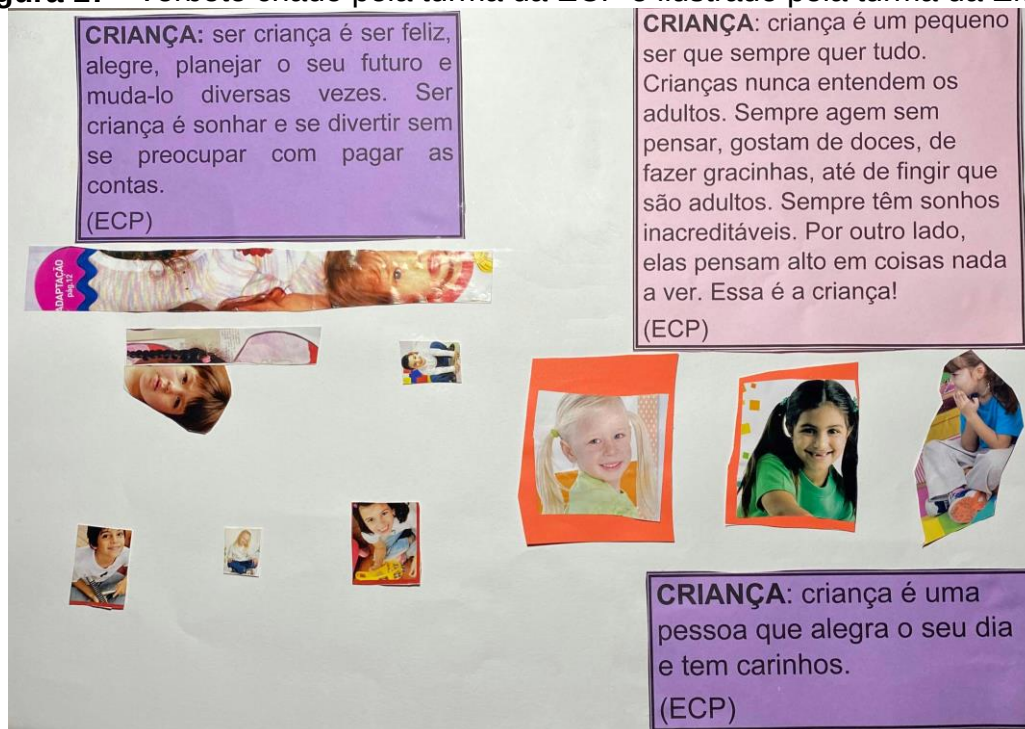
A gente não trabalha na infância. A gente é criança. Quem faz isso é o adulto. A gente não pode pensar em ser um adulto. A gente tem que pensar mais no que a gente está sendo nessa fase. A gente tem que saber aproveitar. Eu representei como que é a infância, sabe, a infância, as crianças mais ou menos assim, tipo, a gente gosta muito de brincar [...] aí nessa daqui eu coloquei umas fotos de adulto, que... a gente não pode ser na infância. Porque a infância é um tempo muito bom, como essa segunda parte aqui colocou “a infância é uma fase da vida que não precisa se... de muitas responsabilidades”. (Laura, ECP).

Quando Laura fala que cola figuras de adultos que as crianças não podem ser e aponta para imagens de pessoas com semblantes sérios, ela nos põe a pensar em uma ideia de adulto triste, um corpo despotencializado, desconectado das forças da vida e obstruído do acesso aos afetos. A menina não deixa dúvida de que as crianças não devem, ou melhor, não podem ser como os adultos da imagem, porque ela entende que, ao contrário da adultez que ocupa o lugar das preocupações, da racionalidade, da estrutura, a infância ocupa o lugar do sensível, da imaginação.

Perguntei a ela se conhecia algum adulto que vivia a infância. Laura disse: Sim, meu pai e minha tia. Tipo, eles gostam muito dessas coisas da infância: doces, não gostam de tomar remédio... essas coisas de criança, sabe? Eu acho muito legal! Percebemos no olhar da menina a possibilidade de adultos trazerem nos corpos a infância como algo que não se abandona. A menina reconhece no pai e na tia o infantil que habita em seus corpos adultos quando mostram experiências que são impregnadas de infância, como o desejo por doces ou rebeldia em tomar remédios. Vale ressaltar que ambas as experiências apontadas por Mariana são da ordem da transgressão, da resistência. Essa transgressão também é percebida na definição de infância (Figura 15), quando são apontadas pelas crianças pequenas clandestinidades vividas na infância, como chutar o portão e sair correndo, tocar a campainha e sair correndo.

Na figura 16, na definição da palavra criança e nas ilustrações que a compõe, também percebemos na ideia de criança a presença do sonho, do irracional, da fabulação.

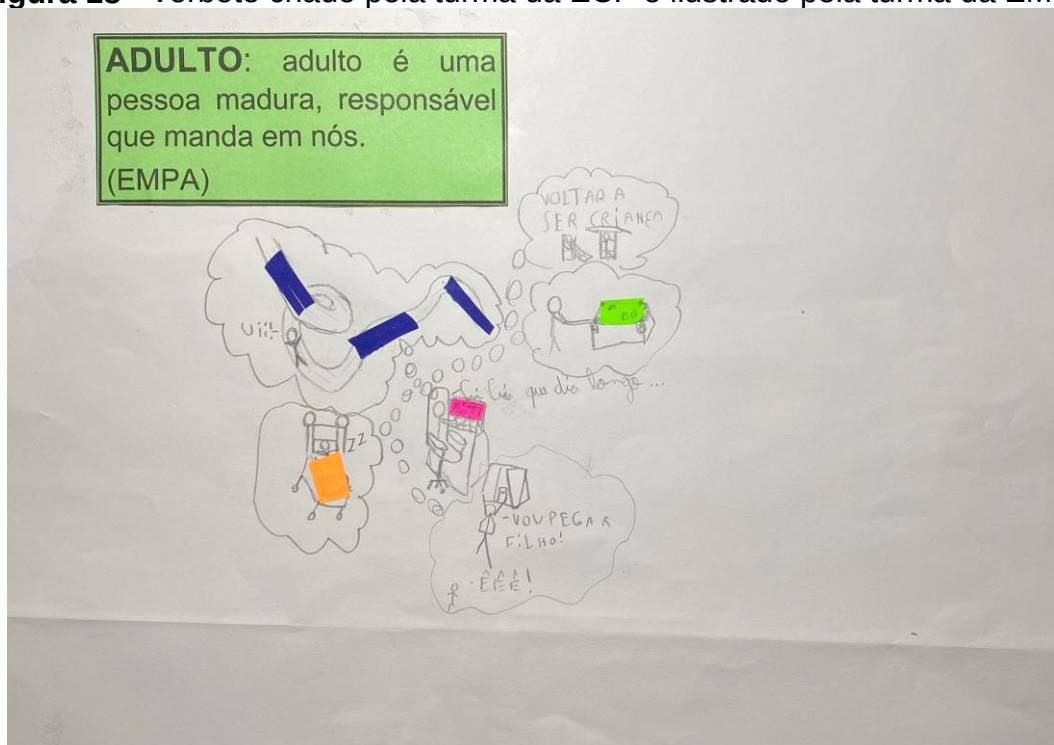
Figura 17 - Verbete criado pela turma da ECP e ilustrado pela turma da EMPA



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

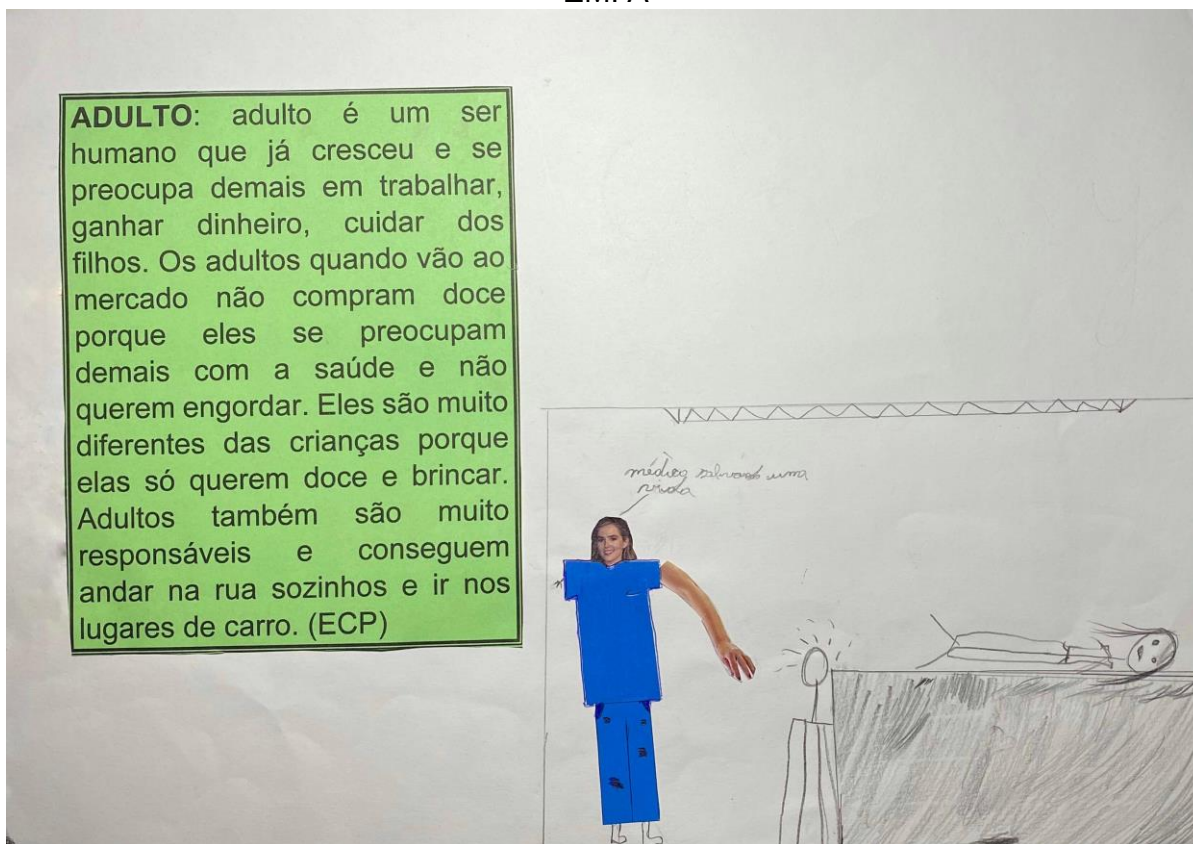
Nas figuras 17 e 18 as crianças definiram a palavra adulto

Figura 18 - Verbete criado pela turma da ECP e ilustrado pela turma da EMPA



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Figura 19 - Verbetes criado pela turma da ECP e ilustrado pela turma da EMPA



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Quando as crianças da EMPA (Figura 18) dizem que adulto é “uma pessoa madura e responsável que manda em nós”, elas reproduzem discursos presentes em nossa sociedade, imbricados em mecanismos de controle e relações de poder, em que adultos são maduros e responsáveis e crianças são imaturas e, portanto, precisam de controle e proteção.

A criança que faz a ilustração do verbete desenha a dura rotina de um adulto em nossa sociedade capitalista, desde o momento em que levanta até o momento em que vai dormir e sonha em voltar a ser criança. Assim, a criança reproduz a ideia presente nos discursos hegemônicos de que a infância é uma fase da vida.

No momento em que eu cheguei no grupo que estava produzindo ilustrações da palavra adulto, Rosa, na tentativa de justificar as imagens escolhidas para o trabalho de colagem (Figura 18), disse:

Já que eles estão falando da preocupação com a saúde eu coloquei uma médica, por isso a roupa tá azul. Eu achei que elas falaram muito bem. Foi bem falado. Os adultos são responsáveis,

compreensíveis. Mas tem adultos que não são responsáveis. Só isso que elas esqueceram de falar, mas tá tudo bem. (Rosa, EMPA)

Tanto nas definições sobre infância quanto nas definições sobre criança e adulto, podemos pensar que elas percebem uma diferença grande entre ser criança e ser adulto, e entre viver a infância. Elas atribuem à infância o brincar, a imaginação, o sonho, a fabulação. Ao adulto atribuem o trabalho, as responsabilidades, as preocupações em ganhar dinheiro, cuidar dos filhos, aos aprisionamentos vividos em uma sociedade capitalista que sabota a nossa força vital. Segundo a definição de criança da turma da ECP, crianças não entendem os adultos. Elas gostam mesmo é de doces, de brincar, de sonhar; estão numa dimensão de sentir, de viver intensidades, ao passo que os adultos se encontram no lugar da racionalidade.

O nosso pensamento adulto está atravessado por informações que vamos acumulando no transcorrer da vida. Conviver com as crianças é necessário para o processo de esvaziamento desse olhar racional, que tudo sabe e tudo ensina. Conviver com as crianças num movimento de escuta, de pensar junto com elas, sem, contudo, a pretensão de ensiná-las, talvez possa ser a chave para uma nova mirada sob a nossa relação com a vida, com o mundo e com os seres que o habitam.

“O véu da percepção habitual é espesso e difícil de levantar; com frequência ele encobre o que o mundo pode nos apresentar”. (Wozniak, 2015, p. 119). Desse modo, é necessário ouvir as crianças para nos distanciarmos dos modos habituais de perceber o mundo e tentarmos alcançar novas maneiras de aproximarmos dele. Ouvir as crianças, rompendo a hierarquia daquele que sabe em relação àquele que não sabe, nos possibilita a abertura para novos exercícios de pensamento, ou nos termos de Manoel de Barros (2013), para novos exercícios de ser criança. E assim, somos convocados a rever os rituais pedagógicos e discursos adultocêntricos presentes na escola para a construção de uma educação que valorize a potência do pensar das crianças, permitindo que elas pensem diferentemente daquilo que os discursos de verdade de nosso tempo possibilitam.

No instante em que as crianças produziam os verbetes, aproximei-me do grupo e iniciamos o diálogo que segue:

Eu: Onde vocês buscaram inspiração para escrever a sua definição de criança?

Joana: Na forma como Clarice escreveu. Ela usou os sentimentos e fez poemas com o significado das plantas. Ela usou o sentimento de escrever como um poeta. Ela usa o sentimento para expressar o significado que ela entende. A gente fez as definições do sentimento do que é ser criança, foi o que eu escrevi, e usando os sentimentos eu acho que fica mais ... fica um jeito mais... mais, sabe? Um jeito melhor da gente se expressar.

Eu: Então você pode dizer que o jeito da Clarice escrever sobre as flores te ajudou a falar sobre os sentimentos de ser criança?

Joana: Sim.

Em seguida Ulisses me chama para ver sua produção e eu pergunto para ele: Ulisses, o que você achou das definições que Clarice escreveu em “De Natura Florum”?

Ulisses: Eu acho... primeiro eu acho... legais, excêntricas, é fora do contexto de verbetes de dicionários que a gente usa mais como obrigação. Seria mais um divertimento, pois ela usa palavras... é... podemos dizer suaves para falar... é... não como tudo certinho do verbete do dicionário.

Eu: As definições feitas por Clarice te ajudaram a escrever as suas?

Ulisses: Sim, pois me levaram a... falar mais do que eu acho, do que eu sinto que é aquela coisa, é... do que usar é.... Tudo certinho. Mais ou menos tudo que é definido.

Ovídio disse respondendo à questão lançada por mim inicialmente: Clarice usa a criatividade dela. Ela fala bonito sobre as plantas. Ela me inspirou de um jeito que eu achei legal, um jeito que faz você achar legal o que você vai escrever.

E você Ofélia?

Ofélia: Eu gostei bastante por causa que, por exemplo, no dicionário é uma explicação completamente diferente, tipo, girassol, é... só fala uma flor amarela e tal, e aí no livro é uma coisa mais delicada, uma coisa mais bonita. Bem legal, achei bem mais interessante

Eu: E você acha que as palavras da Clarice, as definições que ela fez inspiraram você a escrever?

Ofélia: Sim, por causa que, como eu disse, no dicionário é uma coisa mais simples e aí quando eu fui fazer as definições dos desenhos, dos textos, foi bem mais fácil de fazer depois que eu vi isso, por causa que... eu não sei, é muito... é muito inspirativo. Não sei explicar.

Há alguns indícios para explorarmos os diálogos acima, mas focamos apenas em um: a potência encantatória da poética de Clarice e o impacto que provoca na escrita das crianças. O texto clariceano atravessa as crianças, inspirando-as a escrever, não de modo objetivo e padronizado, semelhante “aos dicionários”, como mencionaram Ulisses e Ofélia na cena descrita acima, mas provocando nelas uma dimensão poética de escrita. A literatura clariceana toca as crianças em algum lugar, de modo a convocá-las a escrever diferentemente do que se escreve, não por obrigação como diz Ulisses, mas por divertimento.

Ainda que as palavras propostas para a escrita dos verbetes tenham sido sugeridas por mim, as crianças nos dão pistas para pensar que a escuta de trechos de “De Natura Florum” ressoou como um convite para suas produções. Ou seja, a literatura de Clarice serviu como intercessora para mobilizar o pensamento delas. Isso podemos perceber quando Joana diz que Clarice usou o sentimento para definir as flores como um poeta, e isso a ajudou a pensar sobre o sentimento de ser criança.

Segundo Ovídio, o texto de Clarice provoca nele o desejo de escrever bonito como ela e gostar daquilo que escreveu. A escrita transgressora de Clarice rompe com a linguagem meramente informativa do herbário, adotando um modo singular de escrita poética que atravessa o menino de tal modo que ele passa a gostar também da experiência de escrever. O mesmo acontece com Ofélia, que se encanta com a delicadeza com que Clarice define o girassol e revela que depois de ver a forma como Clarice escreveu, sentiu mais facilidade para produzir seus verbetes. A menina não consegue explicar bem como se deu esse fenômeno. As narrativas de Ovídio e Ofélia nos dão indícios para pensar que a arte da literatura, tem a potência de provocar afetos, de atuar muito mais por meio da sensibilidade do que por via do entendimento e da racionalidade. “As crianças estão mais perto da experiência poética que os adultos, cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer” (Naranjo, 2019, p.19).

A partir da potência dessa relação estabelecida entre as crianças e o texto de Clarice a pesquisa vai adquirindo um novo contorno: a relação delas com a escrita de Clarice. Uma relação alteritária que as convoca ao exercício da autoria.

5.2 Algumas Palavras, não as Últimas

O material produzido pelas crianças nesta oficina literária nos aponta para a urgência de se pensar como nossa constituição subjetiva está marcada por uma cegueira epistemológica diante do outro e propõe ainda um exercício de alteridade. Somos indivíduos da cognoscência, vivemos numa cultura em que temos a ilusão de transparência de nós mesmos, da certeza que tudo sabemos sobre nós.

Conforme Balthazar (2019, p.4), a nossa aparente transparência, em uma visibilidade racionalizante absoluta que somente o próprio sujeito pode alcançar sobre si mesmo, é um regime de verdade que cinge nosso horizonte ontológico ao

inelutável lugar do outro como fundante do que somos ou do que podemos vir a ser: “a interpelação do outro institui-se em (ou melhor, institui) um espaço de opacidade do sujeito para si mesmo, sugerindo, assim, uma concepção de sujeito distante de uma transparência que sustentaria a ideia moderna do sujeito cognoscente e autônomo”.

Vivemos num tempo de individualização exacerbada, de microfascismos que habitam nossos corpos e pressupõem um indivíduo ensimesmado que acredita na verdade absoluta sobre si. Assim tudo que não diz respeito a si está errado e precisa ser extinto. Os microfascismos funcionam por meio dos efeitos de verdade que produzem, de modo que tudo aquilo que não condiz com essa verdade única operada está errado e precisa ser eliminado.

Michel Foucault (2004, p. 5) nos diz que o fascismo está em nós todos, martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas. Foucault não se refere tão somente ao fascismo histórico de Hitler e de Mussolini mobilizado para utilizar o desejo das massas, mas do fascismo nosso de cada dia, o microfascismo materializado no cotidiano de nossas relações. Foucault problematiza uma dimensão outra dos fascismos: “lá onde as redes de saber-poder dos fascismos são mais invisíveis e mais insidiosas; e, por isso, talvez, mais perigosas” (Balthazar, 2018, p.123), ou seja, uma dimensão micropolítica dos fascismos presentes em nossas pequenas tiranias do cotidiano.

Desse modo, negar o outro e tudo que se afasta de nossas verdades sobre nós é o que compõe o pensamento isolado e despótico da figura do fascista. Segundo a filósofa alemã Hanna Arendt (1983), o fascista não pensa, não é aberto à alteridade, não tem a capacidade de se deslocar até o outro e analisar seus pontos de vista, não dialoga. Segundo a filósofa, é impossível conversar com um fascista, uma vez que seu pensamento é vazio.

Dito isso trazemos a questão: Qual o lugar da escola nesse tempo atravessado por individualismo e microfascismos? Com efeito, nossa intenção não é respondê-la, mas deixar pulsar a pergunta, lampejar reflexões sobre o que temos feito nos espaços escolares que não seja reproduzir microfascismos por meio de uma pedagogia da sujeição, da individualização narcisística, ensinando a criança a ensimesmar, a isolar-se. Nas palavras de Fischer (2006), temos, de algum modo, capturado da criança o seu espírito, que é pura possibilidade para ensiná-la a ser

camelo, a curvar-se, à medida que decidimos como ela deve falar, como deve escrever, como deve olhar o mundo.

No entanto, o encontro com as crianças nesta pesquisa nos provoca também a uma pergunta outra: Não teria a própria infância que pulsa na sala de aula, para além dessa pedagogia moderna, algo a nos ensinar?

Quando a menina desloca, anacronicamente, o texto de Clarice, que não tem intenção de discutir sobre a questão racial, e o tema passa a ser debate entre as duas turmas, somos convocados a pensar que as crianças estão preocupadas com a relação com o outro.

Se o racismo emerge desses microfascismos, da quebra de laços alteritários, de não se olhar para a dor do outro, muito mais do que não olhar, de não se importar com a dor do outro, as crianças estão nos mostrando o contrário. Elas estão nos ensinando que é preciso solidarizar-se com a dor do outro, e, sobretudo, responsabilizar-se por ela.

As crianças estão nos propondo uma pedagogia antirracista, nos termos de Nogueira estão “infancializando” o nosso olhar, deslocando a nossa lógica adulta e nos convidando a um exercício de alteridade. Alteridade compreendida como “uma relação com o outro, que é prévia a minha vontade, me interpela, me afeta, e desafia. Interpela minha liberdade, me responsabiliza” (Martins e Lepargneur, 2014, p. 7). Na perspectiva dos autores e estudiosos da obra do filósofo Emmanuel Levíñas, a responsabilidade pelo outro aparece para mim na relação antes que eu possa evitá-la.

Assim, e nesse sentido, podemos dizer que durante esta pesquisa vivemos uma experiência de alteridade em três dimensões: a primeira na relação entre as crianças de duas escolas diferentes, a segunda na relação das crianças com a pesquisadora e a terceira, na relação das crianças com a obra de Clarice.

A primeira dimensão se deu no encontro entre as crianças de camadas populares e as crianças das classes média e alta, que dialogaram entre si, provocadas pela literatura de Clarice. Elas produziram um material escrito que foi trocado entre as duas turmas. O diálogo entre as crianças foi atravessado por aproximações, estranhamentos, assombros e delicadezas. Dilermando, da ECP, ao falar sobre a experiência vivida durante a oficina literária, nos convida a pensar em como o encontro com o outro diferente o afeta:

Eu gostei das brincadeiras, das interações com outros colegas que nunca conversei, da leitura, adorei a autora, mas em específico, eu achei legal a atividade onde eu conheci outra realidade de escola. (Dilermando, ECP)

Entre as delicadezas, trazemos aqui alguns dos bilhetes, escritos em grupo e trocados pelas duas turmas no final desta oficina.

Queridos amigos,

Achamos todas as ilustrações interessantes, mas achamos que dá para complementar em alguns. Mas tem conexão nas ilustrações e textos. Parabéns! Ficaram ótimos! Também gostamos de trocar ideias com vocês.

Turma da ECP.

Olá, amigos

Como vocês estão? Foi muito legal, interessante e divertido ver seus desenhos. A arte de vocês foi muito criativa, vocês desenharam mais do que colaram e ofereceram mais criatividade nos desenhos. Vocês tiveram muito esforço? Muito obrigada por fazerem parte desse projeto com a gente. Parabéns!

Turma da EMPA

Olá, amigos

Nós gostamos muito da criatividade de vocês. Foi cada colagem! Esperamos um dia conhecer vocês. Gostamos da colagem do universo. Os nossos trabalhos fizemos com capricho. Deu trabalho e esforço. Pelas suas colagens e desenhos achamos que também fizeram. Também gostamos de suas definições, queríamos conhecer vocês para jogar bola um dia. Às vezes dá, amigos. E vamos trocar figurinhas da copa. O projeto é divertido!

Turma da ECP

Queridos amigos

Estamos mandando este bilhete para dizer que nós amamos trocar ideias com vocês. Nosso coração ficou feliz quando a professora Ádria entregou o bilhete que vocês mandaram. Os textos que escrevemos vocês ilustraram com os seus pontos de vista. E isso foi incrível!

Tchau, um grande abraço para vocês

Turma da EMPA

A escrita de um bilhete sempre pressupõe a presença de um outro a receber. Em cada escrita, um jeito de dizer, de afirmar a existência do outro, de celebrar a alegria do encontro. A beleza desta experiência se deu no encontro mesmo de quem escreveu e de quem leu, com surpresa, o pensamento do outro no fluxo da própria leitura. Os gestos singelos de alegria compartilhada, o movimento de abertura para o outro, nos ensinam que as crianças, nos termos de Larrosa (2010, p. 181), destroem

“aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si” e nos convidam a um olhar alteritário”.

A segunda dimensão da alteridade se deu no encontro entre pesquisadora e crianças. Na construção desta pesquisa, busquei contar com “a sorte e com o perigo”, como nos ensina Deleuze (2013, p. 48), não tinha ideia do encontraria no campo, do que poderia acontecer. Algumas dúvidas me perseguiram insistentemente: Teria a literatura de Clarice a potência de disparar algo nas crianças? Seria o encontro entre as diferentes infâncias potencializador de vida e alegria? Eu sabia que correria o risco de dar errado, da possibilidade de as crianças não dizerem muito e, assim, eu me perder nesse fazer com esse muito pouco.

Isso porque, diferente de outros estudos que pretendem ser representativos de um determinado universo, esta pesquisa não pretendia outra coisa a não ser fazer uma experimentação com as crianças e cartografar alguns efeitos dessa experimentação. Contudo, essa dimensão do não saber o que iria acontecer foi a força movente dessa experiência, que atravessou cada parte do meu corpo, fazendo-o vibrar como um sopro de vida, apesar desse tempo de tristeza e cólera, anunciado por Clarice no início desta tese.

Espanto, estranhamento, singelezas, tensões, e deslocamentos também fizeram -se presentes no meu encontro com as crianças. Concordo com Larrosa (2010, p. 184) que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. As crianças são seres que estão transbordando infância e, por isso, nos convidam, sobretudo, a novos modos de pensar e de viver, como nos ensina Fischer:

Há que ser criança, há que nos deixarmos abandonar no esquecimento de nós mesmos, há que nos deixarmos ao sabor do jogo e da invenção, ao sabor de um movimento que diz sim a si mesmo, ao mais íntimo de si mesmo. Entregar-se ao jogo de criar, de ganhar para si o que se perdeu no mundo. Cantar um canto à vida, à ligeireza, à leveza, ao porvir, ao devir. (Fischer, 2006 p. 30).

Não teve sequer um dia durante a pesquisa, nas duas escolas, em que eu não saísse das oficinas sem pensar na experiência de deslocamento, de estranhamento, na problematização do meu fazer docente e da minha prática de pesquisadora, e, principalmente, na impossibilidade de permanecer a mesma tal qual era antes dos encontros com as crianças. Elas me tocavam de uma forma

nova, me atingiam num lugar que é o lugar da infância, da infância que tenho dentro de mim, que habita meu corpo adulto, e emerge no contato com elas. Elas provocavam em mim essa infância que conversa com borboletas, que é intensidade, devir, e que insistia em não me abandonar.

A terceira dimensão da alteridade, se deu no encontro entre as crianças e a escrita de Clarice. A literatura da autora afetou as crianças de tal modo que a pesquisa tomou rumos diferentes. Nosso foco inicial na interação entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos foi, a partir do campo, deslocado para a experiência literária, para o diálogo a escrita de Clarice. Seduzido pelo texto clariceano o menino escreve para Clarice:

Oi Clarice Lispector
Tudo bem com você? Eu queria aproveitar que estou escrevendo e queria falar pra você que seu livro *O Dicionário das Flores*, ele é muito bom. E eu queria te falar que se eu tivesse a chance de te ver e falar com você eu pularia de felicidade.
Tchau
Assinado: Cravo (EMPA)

Assim, é importante dizer que a experiência de encantamento das crianças pela literatura de Clarice não perpassou nenhum entendimento sobre em que escola literária ela está inserida, presente na lógica mais tradicional dos estudos da estética literária. Com efeito, partiu da relação mesma das crianças diante das imagens clariceanas, que tocaram o real e as convocaram a uma outra relação de olhar: apreciar o voo fugidio das borboletas e conversar com elas.

Entre algumas ideias e intuições, medos e incertezas, esta oficina foi sendo construída na contramão de uma prática literária voltada para a pedagogia do caçador de borboletas, que tudo sabe, que tudo nomeia, que aposta num ensino literário voltado para uma escola estética, para uma datação do autor e as amarras de sua obra ao tempo em que ela foi produzida.

6 MENSAGENS PARA CLARICE E OUTRAS SINGELEZAS

Esta não será uma seção como as outras. Não será uma seção de análise, tampouco, terá pretensões teóricas, muito menos intenções pedagógicas. Nosso “despropósito”, como diria o poeta Manoel de Barros, parte do desejo de produzir uma pequena e singela antologia. Nela serão trazidos os ditos produzidos pelas crianças a partir do encontro com a escrita de Clarice.

A antologia será composta de bilhetes das crianças para Clarice, e ainda, de pequenos depoimentos sobre a participação na pesquisa.

É importante dizer que não nos interessa discutir os processos de aprendizagem da escrita vivenciados pelas crianças no 5º ano, muito menos comparar seus desempenhos. O que nos interessa é, tão somente, trazer à tona as singelezas produzidas por elas a partir da relação estabelecida com Clarice Lispector no desenvolvimento desta pesquisa.

Nossa pretensão parte da aposta no pensamento infantil e, por conseguinte, da possibilidade de valorização da autoria das crianças. De modo que, esses ditos não passarão por nenhum anseio de análise ou interpretação. Os escritos das crianças foram transcritos com apenas pequenas correções ortográficas e, em alguns casos, de pontuação, respeitando o modo de pensar e de dizer das crianças.

Com efeito, antes de trazê-los para esta seção, é preciso primeiro falar de um outro texto que inspirou a escrita deste: “A Vida dos Homens Infames” (2003). Nele, Michel Foucault pesquisa arquivos da reclusão francesa e faz uma compilação de escritos como cartas régias com ordem de prisão ou internamento, documentos de internatos, petições, entre outros. Sua atenção volta-se para aqueles que Foucault nomeia como homens infames. Infames, não no sentido de ajuizamento moral de seus atos, mas para referir-se àquelas vidas comuns, sem grandes feitos, que passaram quase invisíveis pela existência, e, portanto, sem fama alguma, sem reconhecimento ou glória de qualquer espécie.

Segundo ele “vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos” (Foucault, 2003, p. 203). A partir dessas vidas infames, Foucault, sem a pretensão de análise ou de intervenção sobre os escritos, compõe uma espécie de “antologia de existências”.

Não temos a intenção de discutir o belíssimo texto de Michel Foucault em si mesmo. Se o mencionamos aqui é porque o que nos interessa é o modo como ele trouxe à tona os escritos e deu luz ao anonimato:

Não procurei reunir textos que seriam, melhor que outros, fiéis à realidade, que merecessem ser guardados por seu valor representativo, mas textos que desempenharam um papel nesse real do qual falam, e que se encontram, em contrapartida, não importa qual seja sua exatidão, sua ênfase ou sua hipocrisia, atravessados por ela: fragmentos de discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte (Foucault, 2006, p. 206).

Nesse ponto nos aproximamos de Foucault, à medida que decidimos reunir nesta seção alguns escritos das crianças, não por serem representativos de algo, por serem portadores de verdades, ou por qualquer pretensão de exatidão, mas por se constituírem fragmentos de discursos que carregam fragmentos da realidade vivida na construção desta pesquisa. Desse modo, ao trazermos esta pequena antologia, pretendemos, assim como Foucault, dar luz às singularidades produzidas para assim, assumir a autoria múltipla desta tese, privilegiando, especialmente nesta seção, a autoria das crianças.

Existe uma insuficiência nossa em interferir nas mensagens que as crianças escreveram para Clarice, bem como os ditos sobre a participação na pesquisa. Qualquer tentativa de análise de nossa parte implicaria em escolher pontos a serem analisados, categorias, recortes. Nossa ideia não é essa. O que desejamos é deixar que venha à tona uma certa potência que vem do diálogo com Clarice sem mediação alguma. Nossa ideia é trazer uma dimensão, que é inefável mesmo, uma dimensão do não apreensível da relação que as crianças construíram com Clarice nas oficinas literárias.

Revelada a inspiração foucaultiana, faz-se importante também anunciar o momento ápice da escolha pela compilação dos ditos das crianças nesta escrita. Escrita que está inscrita numa experiência de afeto, cuja intensidade fez brotar o desejo de trazer para a tese esta pequena antologia de miudezas, produzidas pelas crianças, na relação com Clarice. A cena, descrita nas linhas que seguem, é uma tentativa de narrar a experiência do vivido que deu nascimento à escrita desta seção. Vamos a ela.

CENA: Passeio de domingo

7 de abril, de 2024

Hoje acordei mais tarde, como de costume nos domingos. Levantei, preparei o café. Liguei o rádio que tocava “Força Estranha” de Caetano Veloso, na voz ímpar de Gal Costa: “Eu vi o menino correndo eu vi o tempo. Brincando ao redor do caminho daquele menino” (Veloso, 1978).

Aquela voz tamanha ressoou em mim de tal modo que fui me situando aos poucos no que estava acontecendo a partir do afeto, do efeito daquela música em meu corpo. Imediatamente penso nas crianças, que comigo caminharam nesta pesquisa e sou tomada por uma profunda saudade delas e de tudo o que vivemos lado a lado na construção desta pesquisa. Uma saudade que me convida a nela passear.

Subitamente sinto desejo de pegar o carro e percorrer novamente o caminho até as crianças, feito tempos atrás. Lembro-me que não dirijo mais. Depois de uma vida toda dirigindo para lá e para cá, dias atrás decidi que não o faria mais e ponto final. Talvez essa tenha sido uma das atitudes mais corajosas que já tomei na vida. E acreditem, foi uma libertação. Enquanto algumas pessoas desejam aprender a dirigir para libertar-se, comigo ocorreu o contrário. Quis desaprender. Fiquei livre dessa tarefa. Não nasci para ela. Nasci para a distração, para a desatenção, para observar os passarinhos, as borboletas, as pessoas que passam nas ruas, para fechar os olhos devagarinho e sentir o vento em meu rosto, enquanto o carro segue em movimento.

Diante da impossibilidade de sair com o carro, resolvi fazer essa viagem pela via da memória. Assim, começo a percorrer o caminho obedecendo à ordem do vivido. Primeira parada: Escola Coelho Pensante. Os pombos no trajeto. A catástrofe pandêmica. A entrada na escola. O confronto com o painel pintado na parede. Estranhamento. As pessoas conhecidas. Aconchego. As crianças.

Começo a pensar nelas e percebo que não teve um dia sequer que eu tenha saído desta escola sem ser atravessada pelas crianças, sem ser deslocada de meus lugares seguros de adulta que tudo sabe. Não teve um dia sequer que eu tenha saído a mesma depois do encontro com as crianças. Não teve um dia sequer que não tenha colocado minhas verdades em rasura. Sobretudo, não teve um dia sequer que eu não tenha sido invadida pelo encantamento, pela alegria e pelo riso.

Fecho os olhos e vejo as crianças nas oficinas, vejo os barulhos, vejo os silêncios, vejo seus modos singulares de ler e sentir a literatura de Clarice, vejo o brilho em seus olhares.

Vejo o nosso último encontro. Naquela manhã percebi que algumas crianças haviam faltado e perguntei o porquê da ausência. Elas me explicaram que na noite anterior haviam participado de uma cerimônia organizada pela escola para celebrar o encerramento do ano letivo, ou seja, da etapa conhecida como anos iniciais do Ensino Fundamental. Disseram ainda, que após a cerimônia, muitas crianças foram jantar fora com suas famílias e, portanto, dormiram mais tarde que o costume. Por esse motivo faltaram à aula no dia seguinte.

Então nesse instante Joana me diz:

Ádria, minha mãe me disse: Filha, como nós chegamos bem tarde ontem, se você quiser dormir um pouco, hoje eu deixo, porque você nunca falta e o ano praticamente acabou. Você pode escolher. E então, como eu sabia que tinha oficina eu escolhi vir, porque eu não queria perder a oficina de jeito nenhum. (Joana, ECP)

Essa imagem me abraça e me põe a pensar que nesses tempos de informação aligeirada, em que ler não tem importância, o gesto singelo da menina é um ensaio de alegria, é um modo de aposta na escrita de Clarice, que não é a literatura dos best sellers, que anestesia, mas é aquela que, munida de uma potência problematizadora, não oferece ao leitor um caminho óbvio de leitura.

A menina ainda narra uma experiência pessoal de escrita/pensamento, que, por ser poética, acessa o sensível:

[...] Eu achei essa experiência incrível de pensar como um poeta sobre os livros, interpretá-los usando os sentimentos na primeira atividade (escrever o que significa ser criança pra mim). E eu escrevi um texto tão longo pensando como se eu fosse mesmo uma poeta, coloquei meus sentimentos em um papel. (Joana, ECP)

O encontro com a escrita de Clarice provoca na menina abertura para um pensar fora da caixa, para uma experiência de criação poética.

De modo semelhante, Ulisses foi seduzido pelo texto clariceano. Posso ver ainda o arrebatamento em seus olhos ao falar sobre a escrita de Clarice em *De Natura Florum*:

Eu acho... Legal, excêntrica, é fora do contexto de verbetes de dicionários que a gente usa mais como obrigação. Seria mais um divertimento, pois ela usa palavras... É... Podemos dizer suaves pra falar... É... Não como tudo certinho do verbete do dicionário. (Ulisses, ECP)

Essas imagens que me passam pelos olhos e me tocam de tal modo me remetem a imagem da mão que atravessa e penetra a grade, criada por Didi Huberman para discutir o dilema do ato de ver, na obra “O que vemos, o que nos olha” (2010). Essas imagens, que também me olham e me atravessam, são um convite para uma travessia que me desloca para um pensar através dos olhos, que é também um modo de sentir.

Segunda parada. Escola Municipal Primavera se Abrindo. O perfume de rosas. O portão. O pátio. As lembranças do início da carreira. Fantasmas do passado. Espanto. Comoção. Pessoas desconhecidas. As crianças.

Ainda com olhos fechados, vejo as crianças me recebendo na entrada. Disputam entre elas quem vai me ajudar com o material que carrego. Uma pega a bolsa grande e pesada; outra, a bolsa de mão; e outra, leva o tripé utilizado nas gravações.

Vejo-as caminhando ao meu lado em direção à biblioteca. Vejo o ruído dos passos. O burburinho. Vejo a alegria no gesto de sair da sala para o encontro com a literatura de Clarice. Um encontro que foi disparador de um tema improvável para a minha pretensão adulta, que ousava prever o que as crianças deveriam dizer. Um encontro que me deslocou para uma outra direção, a ponto de mudar a construção das oficinas e, por conseguinte, toda a escrita desta tese, a partir dos ditos das crianças.

Vejo-me tomada pelo espanto ao ouvir a menina Violeta dizer que a leitura de Clarice a fez pensar sobre o racismo. Vejo o encantamento de Cravo pela estranheza de G.H.: “De todos os personagens de Clarice eu gostei mais da G.H. Achei ela muito massa! Que loco! Comer uma barata... Hum... Nunca vi isso, cara!”.

Vejo a cena inesquecível vivida no término de uma das oficinas. Eu estava organizando o material para levar as crianças de volta para a sala de aula quando Flor de Cactos se aproximou de mim com uma folha nas mãos. O menino esconde a folha para que eu não visse o que nela havia. Ele, então, me diz: “Fiz uma surpresa para você, mas quero que olhe só quando estiver na sua casa. Balanço a cabeça

afirmativamente. Flor de Cactos pega o meu caderno, põe a folha dentro e o coloca dentro de minha bolsa. A delicadeza daquele gesto ainda ressoa em mim.

Comovida, agradeço o menino, levo as crianças para a sala e caminho em direção ao carro. Não consigo esperar para chegar em casa tamanha é a minha curiosidade. Quebro o pacto feito com a criança. Não resisto. Abro a bolsa, pego o caderno e retiro, de dentro dele, a folha. O que sinto diante da revelação do segredo do menino? Uma alegria transbordante. Uma felicidade clandestina. Na folha, havia um desenho de Clarice, tão bonito, tão bonito, que acabou compondo parte da capa desta tese.

Vejo também as crianças escavando os recantos do parque infantil em busca de memórias de uma infância capturada. Vejo-as produzindo um brincar clandestino naquele território proibido. Vejo-as transbordadas de infância.

Choro. Choro todas as lágrimas que não pude chorar naquele dia, por medo que as crianças vissem. Choro pelo ontem, pelo hoje e até pelo amanhã, meu Deus.

Em meio às lágrimas, me pego cantarolando o trecho da música que toca no rádio:

Eu vi a mulher preparando outra pessoa.
O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga.
A vida é amiga da arte.
É a parte que o sol me ensinou.
O sol atravessa essa estrada que nunca passou.
Por isso uma força estranha me leva a cantar. (Veloso, 1978).

Essa imagem do ventre materno, de enxergar algo que nós não estamos vendo, que não está fora, mas dentro, e de certa forma escondido, por isso não podemos capturar, me faz pensar na infância clandestina encontrada nos achados desta pesquisa. Essa infância, que é nascimento, convida-me a uma escuta que me transforma e me faz estranhar minha pretensão adulta totalizante que antecipa o que as crianças devem aprender e dizer, para investir na potência de um pensar diferentemente do que se pensa e de um perceber diferentemente do que se vê, como nos provoca Foucault (2018).

É essa potência revolucionária da infância, essa audácia infantil dos inícios, que pulsa nessas crianças, que faz nascer esta pesquisa. É essa força clandestina que me faz também transbordar de infância. É a vida. É a arte. É a estrada. É Clarice. É o gesto. É o riso. É essa força estranha que me leva agora a cantar. Por isso é que eu canto, não posso parar.

6.1 Mensagens para Clarice

Na terceira oficina literária, após os ditos das crianças durante os encontros terem revelado desejo de conversar com a autora, foi proposta a escrita de um bilhete para Clarice. Trazemos aqui, parte das mensagens escritas por elas, para Clarice. Nas mensagens, elas mencionam a obra “De Natura Florum”, “Um dia” (trecho da obra “Perto do Coração Selvagem” e um fragmento do livro “A Paixão Segundo G.H”, lidos nas oficinas literárias.

Olá Clarice

Só queria falar que você é incrível porque escreveu textos cheios de criatividade, bem diferentes, como “De Natura Florum”, “Um dia”¹⁹ e “G.H”. São obras diferentes porque não são histórias iguais a outras. E muito obrigada por escrever livros para as crianças e adolescentes que podem ler suas obras.

Até mais Clarice
Girassol (EMPA)

Olá Clarice

Eu vim falar como eu gostei de seus livros. A sua criatividade, o seu modo de ver as coisas, pra mim é outra realidade, se for comparar como eu acho. E obrigado por compartilhar essa experiência. Obrigado

Dilermando (ECP)

Olá Clarice

Meu nome é Sempre-viva. Eu gostaria muito de te conhecer, mas você já faleceu, infelizmente. Você sempre será escritora que eu mais admiro. Gostei de seus livros e contos principalmente *Um dia*, esse foi o conto que eu mais gostei. Mas e se eu pudesse te conhecer? Seria muito legal eu ficar lendo seus livros com você.

Obrigada
Sempre-viva (EMPA)

Oi Clarice

Eu gostei muito de seus livros, bem divertidos, excepcionais como o da barata e poéticos como “De Natura Florum”.

Ass: Ulisses (ECP)

Oi Clarice Lispector

Tudo bem com você? Eu queria aproveitar que estou escrevendo e queria falar pra você que seu livro *O Dicionário das Flores*, ele é muito bom. E eu queria te falar que se eu tivesse a chance de te ver e falar com você eu pularia de felicidade.

¹⁹ “Um dia” constitui-se em um trecho do romance “Perto do Coração Selvagem” (2019), e o título “GH”, mencionado pelas crianças, refere-se a uma passagem da obra “A paixão segundo G.H.” (2020), ambos de Clarice Lispector, lidos para as crianças durante as oficinas literárias.

Tchau

Assinado: Cravo (EMPA)

Oi Clarice

Tudo bem com você? Gostei muito dos seus textos e histórias. Queria muito te conhecer, mas como eu sei que não é possível eu irei continuar lendo os seus livros.

Um beijo

Ass: Oxalá (ECP)

Oi Clarice

Eu li cinco livros seus e achei muito legal e divertido. Todo mundo da escola leu com a professora Ádria e todo mundo gostou dos seus livros maravilhosos.

Tchau

Foi um prazer te conhecer

Pólen (EMPA)

Oi Clarice

Obrigada por nos inspirar usando seus livros que são uma inspiração para todo leitor. Os seus livros nos ajudam a pensar como um poeta usando nossos sentimentos.

Obrigada!!

Joana (ECP)

Clarice

Tudo bem com você?

Eu amei os seus livros. De todos os personagens eu gostei mais de G.H. É totalmente legal quando ela come a barata.

Flor de Cactos (EMPA)

Olá, Clarice

Meu nome é Sofia e eu tenho 11 anos, eu adorei todos os seus livros. Eu te admiro muito e eu adorei conhecer seu trabalho e seus livros. Muito obrigada por me fazer refletir coisas que eu nunca refleti antes.

Ass: Sofia (ECP)

Clarice,

Te conheci desde o projeto. Aprendi várias coisas sobre os seus livros. Fiquei sabendo que você era uma escritora, mas infelizmente Deus te levou. Eu li um texto seu, gostei muito. Foi o "De Natura Florum". Parabéns Clarice Lispector, por ser uma grande escritora.

Para Clarice Lispector, de Florzinha dos trigais (EMPA)

Olá Clarice

Gostei muito de suas histórias. Achei nojento a G.H. comer uma barata, mas achei interessante sua história.

Ass: Leopoldo (ECP)

Olá Clarice

Sou a Rosa. Gosto de seus livros, principalmente do conto "Um dia" e o da barata. A professora Ádria explicou sua história.

Você é escritora e fez vários livros. Foi legal ter seus livros, contos e romances.

Rosa (EMPA)

Olá Clarice

Bom, gostei muito dos seus livros. Você tem muita criatividade de pensar em comer a barata. Esses livros são muito bons, eu e minha turma amamos ler o seu livro, mesmo eu ficando com nojo da barata e do que você falou da barata, mas mesmo assim gostei do livro.

Ass: Odisseia (ECP)

Olá Clarice

Estou te mandando este bilhete para te dizer que você tem muita criatividade para falar como você imagina o mundo. Queria te dizer que você fez parte da história brasileira e vai continuar fazendo. Você foi a felicidade de muitas crianças e adultos com seus livros de romances e contos. Obrigada por me fazer gostar de livros.

Até em outra vida

Violeta (EMPA)

Bom dia, Clarice

Meu nome é Ulisses e li seus livros. Queria que você estivesse viva para fazer novos livros. Em seus livros eu imagino muitas coisas.

De Ulisses para Clarice (ECP)

Olá Clarice Lispector

Eu queria muito conhecer você. É muito legal e bonito o seu livro "De Natura Florum". Amei o seu livro e o projeto. A gente gostou muito, muito, muito.

Beijo, Clarice.

Azaleia (EMPA)

Clarice

Você foi uma escritora pensativa, que pensava alto, você me ensinou a pensar mais sobre o mundo, sobre ter coragem e também a ser pensativa. Você é legal e pensa de outra forma.

Laura (ECP)

Olá Clarice

Tem uns livros seus que eu amei. Gostei muito do "De Natura Florum" e achei nojento "G.H".

Jasmim (EMPA)

Querida Clarice

Gostei muito de seus livros e de seus poemas. Se eu tivesse oportunidade de te conhecer eu gostaria muito. Fiquei sabendo que você é uma escritora muito boa. Livro que eu mais gostei: "De Natura Florum". De Palma para Clarice Lispector.

Palma (EMPA)

Clarice
 Eu nunca te vi pessoalmente, mas sei que você é legal e maravilhosa.
 Tulipa (EMPA)

Oi, tudo bem com você? Como está o seu dia? Tá bom ou ruim? O que você fez de bom hoje? Gostei muito dos seus livros, são muito criativos.
 Crisântemo (EMPA)

Olá Clarice
 Gosto muito dos seus livros, quero que você faça mais livros.
 Assinado: Paulo (ECP)

Olá, Clarice
 Quantos anos você tem? Qual é o seu nome completo? O que você mais gosta de fazer? Eu gosto de brincar de carrinho.
 Estrelícia (EMPA)

6.2 O que disseram as crianças sobre a participação na pesquisa

Na terceira oficina, além das mensagens para Clarice, as crianças comentaram sobre a participação na pesquisa.

Amei porque a gente saia da sala e porque eu gostei do que a gente fez. Escrever, desenhar, nós fizemos muitas coisas legais e ok. E também porque a profe do projeto é legal, bonita. Tchau (Margarida, EMPA)

Foi uma experiência incrível, uma experiência que nunca vou esquecer na minha vida. Algo divertido, algo muito legal. Eu amei trocar cartas, vídeos, desenhos, escritas com a outra escola. Amei ver os alunos através de um vídeo, mas gostaria de conhecê-los pessoalmente. (Sofia, ECP)

Eu gostei muito de participar. Eu gostei dos livros da Clarice, também de conversar com pessoas da outra escola foi legal. Eu gostei de desenhar. (Gerânio, EMPA)

Foi muito bom porque me deu uma curiosidade de ler mais, sabe? Eu não lia muito, agora comecei a ler. Não tenho muito o que falar então é isso. (Odisséia, ECP)

Para mim isso foi bem legal, passamos por bons momentos e só esse pouco tempo também significou muito pra mim, porque também fizemos muitas leituras, não só leituras, mas também atividades bem legais. Então isso significou muito pra mim, porque essa oportunidade não é pra qualquer um, então isso foi importante. Tchau. (Cravo, EMPA)

Foi muito legal, uma boa experiência e ainda ler livros... Gostei muito. (Zeferina, ECP)

É muito legal o projeto. É interessante, ajuda as pessoas. A parte que eu mais gostei foi a parte que mostrou a escola deles, da Ádria e do Dicionário das Flores. (Azaleia, EMPA)

Foi divertido, pois escrevemos redações, mas não aquelas chatas e sim legais, mais explicativas e em grupos. Também gostei de ler (ouvir) livros diferentes, poéticos, amei participar desta oficina. (Ulisses, ECP)

É muito legal. Eu gosto muito de vir muito para a oficina. (Jasmim, EMPA)

Eu achei legal porque a gente trabalhou em duas escolas ao mesmo tempo e ter lido as histórias de Clarice. (Joãozinho, ECP)

Muito interessante e gostei demais. Gostei da ideia de compartilhar o projeto com duas escolas e gravar as escolas. (Palma, EMPA)

Eu gostei bastante das oficinas literárias porque gostamos de trocar opinião com outra escola. (Jack, ECP)

Eu gostei da professora e também da leitura.
. (Tulipa, EMPA)

Significou muito pra mim compartilhar histórias com outra escola e conhecer outra escola por vídeo. (Leopoldo, ECP)

Eu gostei muito de todas as atividades que nós fizemos, dos filmes, foram todos muito legais.
. (Crisântemo, EMPA)

Foi legal. Mas na hora de gravar o vídeo senti muita vergonha. Eu gostei do texto da barata e do vídeo da escola deles. (Paulo, ECP)

Foi muito bom, pelo menos para mim, para s outros, eu não sei. Mas, enfim, o importante é que eu gostei muito. O livro que eu mais gostei foi “De Natura Florum”. Eu estava quase esquecendo: eu gostei de trocar vídeos com a outra escola. (Edelvais, EMPA)

Eu queria ir para as oficinas para ver novos livros como “De Natura Florum”, “Um dia” e “G.H”. (Zequinha, ECP)

Ter o conhecimento dos livros, falar da escola, ver como é a escola dos outros foi muito legal. Conhecer os livros da Clarice Lispector foi muito legal e eu gostei muito. (Néctar, EMPA)

Eu achei muito legal que me ensinou várias coisas. Como, por exemplo, ser mais pensativa. (Laura, ECP)

Eu gostei dos livros e das perguntas. (Vitória -Régia, EMPA)

Eu gostei muito. Não fiz bagunça. Colaborei fazendo tudo sem barulho e outras coisas. (Estrelícia, EMPA)

Foi muito legal participar das oficinas, foi minha primeira vez trabalhando com literatura. Foi muito interessante porque aprendi muito. (Girassol, EMPA)

Eu amei participar das oficinas. Quando terminava o recreio eu vinha feliz para a sala porque sabia que tinha oficina. Foi muito legal conhecer os livros de Clarice, falar sobre sentimentos, fazer as atividades e conversar com pessoas de outra escola. (Oxalá, ECP)

ÚLTIMAS NOTAS

I Nota

O tempo escapou dos olhos... É chegada a hora de escrever o final. De um escrever que é puro pensamento. Mas é também sensação. É anseio. É vida pulsando. É coração batendo. É solidão. É profusão de gente.

Isso que chamamos de autoria presa à ideia do eu é pura ficção. A escrita é radicalmente alteridade. Fecho os olhos e penso nesta tese que é território invadido, que é solidão habitada por muita gente. É multiplicidade.

Nesse momento fico sem saber que palavras usar nesta escrita final. E trago, então, a pergunta que me inquieta: Que escrita cabe num texto acadêmico?

Que palavras usar para dizer de uma pesquisa, que ainda que seja científica, pretende muito mais ser experiência do que ser representativa de um determinado universo, e defender verdades absolutas? O que dizer de uma pesquisa que se deu na ordem da experimentação e dos efeitos dela?

Trago, a partir desse caminhar, estas questões para falar de um jeito outro de fazer pesquisa, desvinculado do modo de pensar cartesiano. Para dizer de uma investigação que tentou se desgrudar do modo hegemônico de fazer pesquisa à medida em que foi construída, não a partir da ideia de ensinar algo às crianças por meio de uma verdade única e absoluta, mas a partir de um lugar de escuta atenta do campo, que provocou mudanças na pesquisa.

Com efeito, necessário se faz neste momento um exercício de pensamento, no sentido de tentar recuperar alguns pontos desta pesquisa que merecem destaque. O primeiro ponto a ser destacado é o encontro entre as crianças e a escrita de Clarice Lispector e o deslocamento desta tese. O segundo, o movimento alteritário vivido no desenvolvimento da pesquisa. O terceiro, as possíveis contribuições deste estudo para o campo da educação.

No primeiro ponto, começo ressaltando que esta tese foi atravessada pelo que emergiu do campo. Desse modo, importante se faz lembrar que a nossa ideia inicial era analisar, no contato com a escrita de Clarice Lispector, a relação de alteridade e estranhamento entre as crianças a partir de atravessamentos socioeconômicos, motivo da escolha pelas crianças das camadas populares e pelas crianças das classes média e alta, como sujeitos deste estudo. No entanto, a escrita de Clarice, que pensávamos ser um instrumento metodológico, é que ganhou a

centralidade da tese. O que emergiu do campo foi a relação das crianças com a escrita da autora. Para além dos marcadores socioeconômicos elas se deixaram ser atravessadas pela literatura da autora. O que ganhou corpo mesmo nesta pesquisa, foi a relação das crianças mesmas com a escrita de Clarice. Desse modo, a tese se deslocou, à medida que o campo nos trouxe essa dimensão do inesperado. Como já dito, as crianças deslocaram a lógica “do diferente”, a oposição entre infâncias atravessadas por marcadores socioeconômicos, para a lógica “da diferença” como singularidade, para uma fruição da alteridade que encontrou na escrita de Clarice lugar para germinar.

Em suma, a tese que pretendia pensar diferentes infâncias em contextos socioeconômicos distintos acabou se deparando com um devir-criança na clandestinidade de encontros infantis em que a criação desconheceu barreiras socioeconômicas.

O segundo ponto a ser apresentado é o movimento alteritário que se se deu em três dimensões: a primeira, na relação entre as crianças de duas escolas diferentes; a segunda, na relação das crianças com a pesquisadora; e a terceira, na relação das crianças com a escrita de Clarice.

- A primeira dimensão da alteridade

A relação entre as crianças possibilitou exercícios de alteridade à medida que se produziu um movimento de olhar para a realidade do outro, de reconhecimento das diferenças e de um retorno para pensar a própria realidade. O diálogo entre elas foi atravessado por aproximações, estranhamentos, assombros e delicadezas.

. Poderíamos dizer, inspiradas em Deleuze e Guattari, que as crianças passaram por um movimento de desterritorialização ao se deslocarem de seu território seguro para uma outra realidade bem diferente, e ainda, por um movimento de reterritorialização ao retornarem para seu território modificadas, questionando a sua própria realidade.

Os encontros entre as crianças foram produzidos na dimensão da alegria, do riso, da afirmação do outro. Tanto que, Dilermando afirma o que mais o tocou nas oficinas foram as brincadeiras, a interação com os colegas que nunca conversou, e, sobretudo, conhecer outra realidade de escola. Nesse sentido as crianças nesse movimento de desterritorialização e reterritorialização experimentaram um outro lugar de infância.

- A segunda dimensão da alteridade

A relação entre mim e as crianças foi atravessada pela dimensão do inesperado, do não saber o que encontrar, do não saber fazer com o encontrado. De modo que, não teve um instante sequer durante toda a pesquisa que eu não me sentisse angustiada diante da incerteza e não colocasse em xeque os meus saberes, a minha prática docente. Não teve um dia sequer durante toda a trajetória vivida que eu não tenha colocado minhas verdades em rasura e não tenha sido invadida pela potência clandestina do pensamento das crianças.

Assim, fui levada a buscar referenciais teóricos que me ajudassem a compreender melhor o meu fazer enquanto pesquisadora e professora de crianças.

Nesse movimento alteritário fui totalmente transformada. Ouvir as crianças, rompendo a hierarquia daquela que sabe em relação aquele que não sabe, me possibilitou a abertura para novos modos de pensar a infância, a pesquisa e a docência.

- A terceira dimensão da alteridade

A terceira dimensão alteritária se deu no encontro entre as crianças e a escrita de Clarice. No contato com a literatura da autora, os ditos das crianças nos mostram que a escrita de Clarice disparou nelas algo que nunca pensaram ou sentiram antes. Os ditos também revelam que a escrita clariceana provocou a autoria das crianças que se inspiraram na autora para a escrita de seus próprios textos.

A escrita de Clarice convocou as crianças à autoria de uma infância outra: que emergiu delas, tanto na escola particular quanto da escola pública. Infância, que chamamos de clandestina neste estudo. Aquela que rejeitou a obviedade de uma prática pedagógica que produz uma educação do mesmo. A infância que não compreende essa educação que desconsidera a alegria de aprender, que separa o aprendizado do viver, e nos propõe uma pedagogia que veja a diferença, não como um problema a ser resolvido, mas como potência afirmadora de vida.

O encantamento das crianças pela literatura clariceana provocou a mudança na última oficina. A nossa intenção era promover a troca de correspondências entre as duas turmas sobre os afetos nelas provocados pela escrita clariceana. No entanto, nossa proposta perdeu o sentido diante do desejo de uma das crianças de conversar com Clarice e de sua decepção quando a colega disse zombando que não era possível, pois a escritora já havia morrido. Vale lembrar também, da alegria das crianças das duas escolas, quando propus, que ao invés de trocar bilhetes com

as outras crianças, elas poderiam, se assim desejassem, escrever uma mensagem para a autora. Elas escolheram conversar com Clarice. A potência da relação das crianças com a literatura de Clarice acabou modificando, não somente a proposição de uma oficina literária, como provocou o deslocamento da tese, como já dito anteriormente.

O último ponto a ser destacado se trata de uma possível contribuição deste estudo para campo da educação. Esta pesquisa pretende, muito singelamente, contribuir para pensarmos que existe um discurso hegemônico de falência da escola, mas existem, sobretudo, forças afirmativas, resistências pulsando nas salas de aula, nos recreios e em outros espaços escolares. Esta experiência das crianças com a escrita de Clarice é um modo de resistência, entre outros que habitam a escola.

Provocados pela literatura de Clarice, as crianças produziram ditos que convocam a pensar em uma pedagogia do sensível, que está implicada num jeito infantil de enxergar o mundo, muito mais clandestino e alegre, como nos propõe Deleuze. De algum modo, as crianças colocaram em questionamento uma educação que concebe o conhecimento como processo mental desvinculado da experiência, e nos convidaram a pensar numa pedagogia que pressupõe a corporificação do conhecimento, que esteja conectada à experiência.

As crianças deram uma pista importante para pensarmos possibilidades para experiências de tempo livre na escola. Tempo livre na escola entendido nos termos de Masschelein e Simons como o tempo escolar que implica em compartilhar o mundo com as crianças e libertá-la de todas as habilidades que atribuem uma função ou utilidade.

A experiência vivida nesta pesquisa me convocou a uma docência com ouvidos para ouvir as crianças, e ainda, para ouvir a mim mesma: os murmúrios de uma formação pedagógica centrada no medo do risco do novo, as angústias, os sobressaltos, mas principalmente, ouvir a alegria diante da possibilidade de um professorar mais sensível e aberto às forças da vida.

As crianças me destituíram desse lugar de adulta, de pesquisadora, de autora, e me mostraram que a escrita desta tese é, sobretudo, uma composição. É por isso que questiono esse lugar severo da escrita acadêmica, onde não cabe a improvisação e o brincar com as palavras. Deleuze nos mostra que não se escreve

compondo palavras e combinando frases “é preciso abrir as palavras, rachar as coisas”:

Escreve-se sempre para dar vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isso, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo. O estilo cava na linguagem, diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem. (Deleuze, 2013, p.180).

Se escrevemos para liberar a vida de aprisionamentos e para traçar linhas de fuga, como nos ensina Deleuze, escrever com as crianças nesta pesquisa é, de algum modo, escrever, para junto delas, “transver o mundo”, como nos diz o poeta Manoel de Barros. Escrever para transformar o nosso olhar, para infantilizar nossa docência, para crianciar nossas pesquisas. Para fazer de nossa escrita clarões capazes de “[...] produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas [...]” (Corazza, 2007, p. 122).

Numa cartografia atravessam diversas forças no encontro entre pesquisador e pesquisado, que fazem com que ambos se transformem e, portanto, não sejam mais o que eram no início. Assim, neste processo de encontro entre as crianças e eu, saímos todas transformadas. Passamos por deslocamentos, por trajetórias completamente novas no pensamento. Desse modo, não somos mais idênticas ao que éramos no início da caminhada.

Deleuze nos diz que

Acho que escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir. É devir o que bem entender, menos escritor. É fazer tudo o que quiser, menos arquivo. (Deleuze, 1994, s/p)

Inspirada no pensamento deleuziano de que escrever é devir e não arquivo, muito mais que apresentar conclusões, ou recuperar ideias e conceitos construídos ao longo da tese, tenciono dizer algumas palavras sobre a força da transformação que em mim reverbera, desassossego e que também faz vibrar.

Por isso, trago esta escrita que acompanha os movimentos de pensamento que pulsaram no tempo e espaço desta pesquisa, que se inscreve numa perspectiva

pós-estruturalista, que rompe com o modo hegemônico de fazer pesquisa, criando discursos outros e entendendo, sobretudo, que eles são verdades rasuradas e provisórias.

Com efeito, antes de finalizar, como se é esperado numa tônica de conclusão acadêmica sou tomada pelo desejo de escrever para quem me acompanhou nesta caminhada. Desse modo, assumo o desafio de transgredir o que se espera de uma conclusão, finalizando com uma carta para as crianças que comigo escreveram esta tese, e ainda, uma outra carta para Clarice que foi minha grande companheira nesta caminhada.

II Nota

Cartas

O que estou fazendo ao escrever estas cartas? “Estou tentando fotografar o perfume” (Lispector, 1998, p.54).

Rondonópolis, 09 de abril de 2024

Queridas crianças

Escrevo esta carta de meu quarto. Enquanto escrevo, ouço o barulho da chuva que cai lá fora e penso em vocês e em tudo que vivemos juntos.

Quando nos conhecemos, confesso que tive alguns medos. Medo de que não apreciassem a literatura de Clarice. Medo de estar propondo algo desinteressante para vocês. Medo de não gostarem de mim.

Estava errada. Fizemos uma bonita aliança. Juntos lemos Clarice e discutimos sobre temas que jamais pensei ser possível. Vocês falaram coisas bonitas, fortes e delicadas sobre si mesmos, sobre a escola e sobre o mundo. Demos boas risadas, emocionamo-nos com as leituras e compartilhamos diferentes modos de pensar e de sentir o texto de Clarice.

Vou contar-lhes um segredo: aprender com vocês, foi uma das experiências mais bonitas de toda a minha vida. Foi linda! Tão linda, que em mim se fez

eternidade. Depois dela, nunca mais fui a mesma e nem fiquei sozinha. Tenho dentro de mim todos vocês. Acho que isso se chama bem-querer.

Ah! Quero dizer mais uma coisinha: a presença de vocês no mundo o torna muito melhor. Pensar nisso me alegra.

A chuva passou. Foi-se embora de repente. Em mim, o vazio da saudade que vou tentando preencher com a alegria viva de nossos encontros.

Um beijo bem grande em cada um

Ádria

Ainda algumas palavras para Clarice

Rondonópolis, 17 de abril, de 2024.

Querida Clarice

Hoje acordei pensando em você. Não pude deixar de me lembrar do sonho da noite passada. Você vinha absurdamente linda e se aproximava de mim, o sorriso era circundante, e o olhar, um convite à delicadeza. Em suas mãos generosas trazia para mim uma borboleta de muitas cores. Naquele instante, só pude olhar com espanto e fazer perguntas que só mais tarde consegui responder.

Caminhei pela casa silenciosamente para não acordar os que ainda adormeciam. Arrumei a mesa para tomar o café que eu mesma preparei. Sentei-me e, como de costume, liguei a TV, que mostrava a prefeita de Canoinhas (SC) atirando no lixo livros da biblioteca municipal. Sem identificá-los, ela esbravejava dizendo que eram porcarias e defendia, em êxtase, a censura. Nesse instante, lembrei-me de um episódio muito recente, também de censura, ocorrido com o livro *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório. Acredite, a obra ganhadora do prêmio Jabuti de 2021, também sofreu perseguição.

A violência assistida me fez pensar ainda no famoso episódio de queima de livros, em praça pública, pelos nazistas em 1933. Desligo a TV movida pelo mal-estar diante da brutalidade do momento. Como tomar o café da manhã sem esconder minha angústia e vomitar minha indignação diante do espanto desse momento? Nesses tempos difíceis, de exasperação, em que qualquer faísca de

diferença é afronta, em que a leitura é cerceada e livros são ameaça, pego-me a pensar nesta tese, que de algum modo discute literatura, livros e liberdade.

É nesse momento de perplexidade que escrevo para você, Clarice. Escrevo para afirmar o reconhecimento da força de sua escrita na tessitura desta tese, neste presente em que livros são atirados no lixo. Essa escrita sua que é sempre um convite a fazer pensar. Um ato de escrever implicado num modo de estar no mundo que passa por um exercício constante de se desfazer, de se colocar em desassossego o tempo todo. Ninguém sai ileso depois de ler suas palavras, porque elas não abrandam nossas angústias e nossas dores, pelo contrário, nos colocam frente a elas.

Você nos convida a uma experiência de viver, que é viver também “a nossa dor, aquela que aprendemos a não sentir” nesse tempo que pressupõe uma felicidade a qualquer custo, o sucesso o tempo todo, o culto ao corpo bonito. Você nos convida a viver intensamente tudo que é grande demais, que é a própria vida. E a vida é feita de angústia e dor também.

É por isso que eu me inscrevo nesta escrita, que é um exercício de desassossego, porque está implicada no viver desta pesquisa atravessada por grandes e pequenas e transformações. E é sobre isso que quero escrever nesta carta.

Confesso que no início da trajetória desta pesquisa de doutorado, eu tinha pressupostos, algumas intuições, é claro, mas nenhuma certeza. Não sabia muito bem o que iria acontecer, não sabia nem mesmo se poderia apostar numa tese. A minha ideia inicial era, a partir de sua escrita, provocar o encontro entre crianças de contextos socioeconômicos distintos, para tentar disparar alguma coisa nelas, e assim, cartografar os efeitos produzidos. A intenção era trazer sua literatura como uma experiência de leitura para as crianças, independente das condições desiguais que os contextos ofereciam. O desejo de pesquisar com crianças da camada popular e de crianças das classes média e alta vem da minha trajetória de professora de escola pública e particular.

Meu desejo era ver em que medida o seu texto afetaria as crianças e o que elas poderiam produzir a partir dessa experiência. Sabia que correria o risco de as crianças não dizerem muito, ou não dizerem quase nada, e ainda teria que enfrentar o perigo de não saber lidar com o pouco que o campo pudesse trazer.

Hoje consigo perceber que essa escolha de levar seu texto para as crianças nas oficinas literárias sempre esteve implicada à paixão clandestina da menina de 14 anos que lia às escondidas “A Legião Estrangeira”, na biblioteca do avô, desmoronando o discurso hegemônico de que a faixa etária determina o que se pode ou não ler. Percebo também que talvez eu desejasse compartilhar com as crianças a experiência clandestina de leitura, que por ser intensiva ainda se faz viva e vibra em mim. E de novo resistir à censura de meu avô, que acreditava na existência de uma literatura adequada para cada idade.

Adentrar, junto com as crianças nesse seu universo inesgotável de inquietação diante da vida, balançou nossas certezas, saímos completamente do território confortável, para experimentar o lugar desconcertante da transformação. Por isso, compreendo a potência de sua palavra e os afetos produzidos, também, nas crianças. Tanto as crianças das classes populares, quanto as de classes média e alta foram completamente arrebatadas por sua escrita. Foi lindo!

Sua literatura atravessa o viver, de modo que, independentemente da condição social ou econômica as crianças passam por angústias, medo, sensação de não pertencimento, revolta e dor. Por isso, elas se permitiram ser atravessadas pelas suas palavras. Elas se encantaram com G.H., Clarice! Se estivesse aqui, você diria, sem espanto: “A paixão segundo G.H.” não é um livro qualquer. É um livro apenas para pessoas de alma já formada. E riríamos juntas de contentamento.

Clarice, o encontro das crianças com seu texto nesta pesquisa se constituiu em uma pequena felicidade clandestina, neste tempo de ameaça a gestos de alegria. De modo que se torna impossível não trazer para esta escrita a presença de sua literatura, de sua palavra cortante, da possibilidade do encontro com Macabeia, Sofia, Joana, G.H. e outras tantas personagens, cujas vozes ressoam nesta tese. Assumir traços destas personagens tão distintas de mim mesma, desconstruir-me, abandonar o individualismo para me abrir para a multiplicidade, tem sido movimentos de deslocamento e transformação.

O encontro com esses outros, radicalmente diferentes, desafia-me a transformar-me pelos afetos que essa diferença provoca em mim. Isso porque ler, assim como escrever, é abrir-se para a alteridade. Posso dizer, Clarice, que na trajetória da pesquisa fui radicalmente transformada pela leitura e pela escrita.

Minha trajetória nesta pesquisa tem sido o lugar do desassossego, da vertigem. Tenho constantemente a impressão de estar pisando em areia movediça.

Tudo que estava aprisionado em mim começa a aparecer na superfície. Tenho mudado o meu modo de pensar, de sentir, de existir. Foi muito bom, também, ser provocada por outros autores e por outras formas de realidade. Tudo isso tem reverberado em mim.

Tenho feito indagações sobre a essência da força que nos constitui na potência de criar o novo, de pensar e de sentir diferentemente do que se pensa e do que se percebe, como Foucault (2018) mesmo nos provoca. É como se eu estivesse num casulo, envolvida por um emaranhado de fios, tecendo minhas próprias saídas.

Em sua escrita encontro ressonância. “A tragédia de viver existe sim e nós a sentimos. Mas isso não impede que tenhamos uma profunda aproximação da alegria com essa mesma vida”. Essa aproximação da alegria, mencionada por você, é uma força provocadora que nos afeta e nos faz resistir a todas as formas de aprisionamento. A alegria possibilita sermos outros porque é uma força transformadora e revolucionária. E assim, a vida pode ser bonita se a pensarmos como um campo de devires (Ulpiano, 1988).

De repente, vem-me a imagem da borboleta do sonho. Descubro, aos sobressaltos: a borboleta sou eu. Sou uma lagarta em transmutação. Este é meu devir...

Meu pensamento, perdido no etéreo voo da borboleta, é interrompido pelas insensíveis batidas do relógio da parede. Está na hora de cortar os morangos. Hoje teremos mousse na sobremesa.

Despeço-me na certeza de encontrá-la um dia, quem sabe no tempo pensado por Chico:

Te encontro com certeza
Talvez num tempo da delicadeza
Onde não diremos nada
Nada aconteceu
Apenas seguirei como encantada
Ao lado teu.

Um abraço

Ádria

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane. Infâncias em Educação Infantil. **Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2009.
- ALMEIDA, Tiago; COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-24, fev. 2021.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- ARÊAS, V. CHILDREN'S CORNER. **Revista USP**, [S. l.], n. 36, p. 144-153, 1998. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i36p144-153. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26994>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Diagrama, 1983.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. **Professorar ou uma Felicidade Clandestina**: (des) caminhos de um memorial. Memorial Acadêmico. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2023.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. Em tempos fascistas, é preciso conversar com borboletas? In: **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: <http://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/12/001082314.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. **Corpos que Ardem**: Ética e Feminismos nas Artes Visuais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2018.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. O que nos faz humanos? Maria Lídia Magliani e a solidão do corpo em tempos fascistas. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, e2019304, 2019. Disponível em: <file:///D:/Download/Dialnet-OQueNosFazHumanosMariaLidiaMaglianiEASolidaoDoCorp-8076663.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- BARROS, Manoel de. O presente de um poeta. [Entrevista concedida a] José Castello. **Valor Econômico**, Curitiba, 16 mar. 2012. Disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/coluna/o-presente-de-um-poeta.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Movimentos-Funções do dispositivo na prática cartográfica. In: KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BARZAGHI, Clara. *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDEZ, Ricardo Muniz (Org.). **Pandemia Crítica - Outono 2020**. São Paulo: edições SESC; n-1 Edições, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: infância berlinense: 1900; Edição e tradução de João Barrento. - 1. ed; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BRAIDOTTI, Rosi. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade**. Barcelona, Gedisa, 2002.

BRANDIMILLER, Júlia Burger. **Geografias Poéticas**: infância, arte e encontro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de Janeiro de 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mai.2024.

BRITES, Mell. **Infância em Clarice**. S.D. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KmjQtatGClw&ab_channel=imoreirasalles. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRITES, Mell. **As crianças de Clarice**: narrativas da infância e outras relações. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

BROWNING, Robert. **O Flautista de Hamelin**. Editora: PAE KIDS; 1.ed. São Paulo, 2023.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, 2008.

CARVALHO, Alexandre; GALLO, Sílvio. **Defender a escola do dispositivo pedagógico**: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. Campinas, SP, v.19 n. 4, p. 622-641, out/dez. 2017.

CARNEIRO, Conceição; PARAÍSO, Marlucy. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1003-1024, 2018.

CARDOSO, Livia de Rezende. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas, 2014. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Metodologias de Pesquisa Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Isabel de Lorenzo. 2. ed. São Paulo: Objetivo, 2000.

CAVAGNOLI, Murilo; MAHEIRIE, Katia. A cartografia como estratégia metodológica à produção de dispositivos de intervenção na Psicologia Social. **Fractal - Rev. Psicol.**, v. 32, n. 1, p. 64 -71, 2020.

CLINICAND, Psicanális. Deleuze e Guattari: Esquizoanálise_Freud e Lacan. In: Cláudio ULPIANO. Pensamento e Liberdade em Spinoza. Trecho da aula gravada em 1988, no Planetário da Gávea, Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=NNMjVHU7Gog&si=Mw19UDZpRtAXOVDZ>. Acesso em: 30 ago. 2024

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COLÉGIO COELHO PENSAnte. **Projeto Político Pedagógico**. Rondonópolis-MT, 2019.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 103-127, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil, v. 5, n. 8, p. 1-19, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariângela. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 140, n. 141, p. 965-991, set/dez. 2010.

COUTO, Mia. **Pelo reencantamento do mundo**: Mia Couto. [Entrevista concedida a] CONTIoutra, fev. 2015. Disponível em: <https://www.contioutra.com/pelo-reencantamento-mundo-mia-couto/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

COUTO, Mia. Os brilhos de Manoel. In: Barros, Manoel de. **Matéria de poesia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. **Barcelona**: Gedisa, p. 155-161, 1990. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://goo.gl/Wydgk5>. Acesso em junho de 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. O que é dispositivo? *In*: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Perbert. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Antiédipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2.ed. 2011. 560 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v.1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2.ed., p. 128, 2011. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2.ed. 2011. 208 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G; GUATTARI. **Kafka**: Por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Um conocimiento por el montaje. [Entrevista concedida a] Pedro Romero. **Revista Minerva**, Madrid: Círculo de Bellas Artes, v. 5, p. 17-22, 2007. Disponível em: <https://www.circulobellasartes.com/mediateca/conocimiento-montaje-entrevista-georges-didi-huberman/>. Acesso em: 23 set. 2023.

DIDI-HUBERMAN. **O que vemos, o que nos olha**. Prefácio de Stéphanie Huchet. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2.ed. 264 p. 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM, Belo Horizonte, p. 206–219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 30 set. 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves- São Paulo: Editora 34, 1.ed. 2013. 360 p. (Coleção TRANS).

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte anacronismo das imagens. Tradução de Vera Casa Nova, Márcia Arbex.- Belo Horizonte: Editora UFGM, 2015. 328 p.: il. (Humanitas).

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A vertical das emoções**: as crônicas de Clarice Lispector. Tradução de Eduardo Jorge de Oliveira. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2021.

DINIZ, Nilson. **Perto do Coração Criança**: imagens da infância em Clarice Lispector. Londrina: Eduel, 2006.

DINIZ, Débora. Quinquilharia. **Como fazer diário de campo**. 2017. (3m33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NYTb3w2d99I>. Acesso em: 02 jan. 2020.

DORNELES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESCOLA MUNICIPAL PRIMAVERA SE ABRINDO. **Projeto Político Pedagógico**. Rondonópolis – MT, 2021.

FISCHER, Rosa. **Cores e nomes da infância na mídia**. II Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil, em 2000 - Porto Alegre. Disponível em: <http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/infanciamedia.html>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa; Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, p.117-140, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, mídia e experiência. *In*: Roselene Gurski; Sonia Dalpiaz; Marcelo Spalding Verdi. (Org.). **Cenas da infância atual**. A família, a escola e a clínica. 1ed.Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ, v. 0, p. 27- 40, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da UFP, n. 54, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Gestos, fragmentos, atalhos: linhas de força de uma trajetória acadêmica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 37, p. 104-130, jan./abr. 2016.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivivência: sentidos em construção. *In*: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. **Escrivivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Rio de Janeiro: Graal, 1999. Atualizar.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 203-222, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Por uma Vida Não-Fascista**. Coletânea Michel Foucault Sabotagem. Organizador: Coletivo Sabotagem, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Traduzida por Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**: as heterotopias. Prefácio de Daniel Defert. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, p. 363-406, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Coleção biblioteca de Filosofia).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAIVOTA, Daniel; MARTINS, Fabiana; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). **Afirmar, inventar, re-existir**: o que pode uma educação filosófica? Epistolário e exposição. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. (Coleção coletivos: 5, parte 1).

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacao_e_realidade/article/view/25420. Acesso em: 14 mar. 2024.

GALLO, Sílvia. **Em torno de uma educação menor**: variáveis e variações. Filosofia da diferença e educação. Maria dos Remédios de Brito e Sílvia Gallo (orgs.). São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016 b. p. 15-46.

GALLO, Sílvia. Eu, o outro e tantos outros: educação e alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO COTIDIANO: Diálogos, 2008, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: UFF, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/271883492/Eu-o-outro-e-tantos-outros-educacao-alteridade-e-filosofia-da-diferenca>. Acesso em: 18 out. 2021.

GALLO, Sílvia. **René Schérer e a Filosofia da Educação**: aproximações. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>. Acesso em: 16 out. 2021.

GALLO, Sílvia. Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem?” **Revista Digital do LAV**. Santa Maria. v. 9, n. 1, p. 16 – 25, jan./abr. 2016. ISSN 1983 – 7348. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734821766>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GALLO, Sílvio. **René Schérer e a Filosofia da Educação**: aproximações. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 793-815, mai./ago. 2018. ISSN0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>. Acesso em: 16 out. 2021.

GALLO, Sílvio. Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto com as crianças. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 113-130, 2019.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael. **“Infância maior”**: linha de fuga ao governo democrático da infância. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nR Fqxr3fNkYyPCBkvGPQnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GALLO, Sílvio. **Diferenças e Educação: escapar ao conformismo**. Organização de Sílvio Gallo. -São Paulo: Intermeios, 2021.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa Infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, Jan./abr. 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30576. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30576>. Acesso em: 02 jun. 2023.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Orgs.). **Trajetórias inventivas de pesquisa e educação contemporânea**: infância, comunicação, cultura e arte. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMES, Andreza Karine. A máquina de escrever de Clarice Lispector. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n.18, p. 79-94, jul/dez, 2022.

GUIMARÃES, Mell Sauter. **As infâncias de Clarice Lispector**: da construção literária da infância em contos adultos e infantis. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana; MÜLLER, Fernanda. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.

HOMEM, Maria. **Lupa da alma**: Quarenta-revelação. 1. ed. Editora Todavia-POD, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcio Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IDZI, Taila Suian. **Imagem e criação de si a partir da arte**: possibilidades ético-estéticas em Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

JAFFER, Noemi. **O efeito do estranhamento:** Clarice Lispector. [Entrevista concedida a] Noemi Jaffer. Participação no Programa Café Filosófico. TV Cultura, dez. 2015.

JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Devir-Criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914>. Acesso em: 13 set. 2023.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliane da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KIYOMURA, Leila. **Clarice Lispector é uma bruxa que encanta:** E o leitor nunca mais deixará de ser seu. Jornal da USP, São Paulo, 08 dez. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/clarice-lispector-e-uma-bruxa-que-encanta-e-o-leitor-nunca-mais-deixara-de-ser-seu/#:~:text=As%20raz%C3%B5es%20de%20a%20obra,tempo%20d>. Acesso em: 12 agos. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Müller (Org.). **ABeCedário de Criação Filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, W. O. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Infancia, política y pensamiento: ensayos sobre filosofía y educación. Paraná: Editorial Fundación La Hendija, 2014.

KOHAN, Walter O. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: **Infância e Pós-estruturalismo**. Organização de ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 250 p.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19 n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 11 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana, danças, piruetas e mascarados**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

LISPECTOR, Clarice. **A última entrevista**. [Entrevista concedida a] Júlio Lerner. Programa “Panorama”, da TV Cultura, São Paulo, Jornal Opção - Clássicos Literário. Fevereiro de 1977. *In*. Templo cultural, Ano XIII, 2023. Disponível em: http://www.elfikurten.com.br/2012/04/clarice-lispector-ultima-entrevista.html?m=1#google_vignette. Acesso em: 30 Jan. 2023.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida**: (Pulsações). 8. ed. Editora Nova Fronteira, 1978.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Organização de Benjamim Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Todos as crônicas**. Organização de Pedro Karp Vasquez. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. 1. ed. Rio de Janeiro, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **De Natura Florum**. Ilustrações Elena Odriozola. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2021.

LONDON, Joana. Entrevista com educador espanhol Jorge Larrosa: “Como a experiência nos afeta na educação”. *In*: 3º CONGRESSO LIV VIRTUAL. **Anais** [...]. Youtube, 30 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eqv5oeTiFI3A&list=PLhKTAtbZCNnHwzaiM6OtLz7SzeTx6vzgG>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LOPES, Martha. Severino Antônio Moreira Barbosa: a criança só é plenamente criança quando brinca. **Lunetas**, 2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/entrevista-educador-severino-antonio>. Acesso em: maio. 2024.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadora. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MAGGI, Noeli Reck; MORALES, Renata Santos de. A leitura como caminho para a alteridade. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 24, n. 40, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25602>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MAGRITTE, René. A Traição Das Imagens De René Magritte (Isto Não É Um Cachimbo). **Arte&Artista**. S/A. Disponível em: https://arteeartistas.com.br/a-traicao-das-imagens-de-rene-magritte/#google_vignette. Acesso em: 25 mai. 2024.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: T. M. G. Fonseca & P. G. Kirst (Orgs.), **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS.ue, p. 259-271, 2003.

MARCELO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 226-241, jul/dez. 2009.

MARCELO, Fabiana de Amorim. **Infância-esquecimento, infância-viagem**: Foucault e a ética da pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 127-141, jan/abr. 2015.

MARCIO L. M. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Áskēsis, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.58079/d1jj>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MARTINS, Fabiana; Netto, Maria Jacinta; KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v.20, n.1, p.159-176, mar. 2015/ jun.2015.

MARTINS, Rogério Jolins; HUBERT, Lepargneur. **Introdução a Lévinas**: Pensar a ética no século XXI. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção como ler Filosofia)

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MELO, Marcos; VASCONCELOS, Michele; OLIVEIRA, Roselusia. Por uma infância da escrita e da leitura. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, 2020.

MOMO, Mariângela. **Mídia e consumo na produção de uma infância Pós-moderna que vai à escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NASCIMENTO, R. D. S.; RUSSO, C. Notas para um conceito de imagem literária. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 249–265, 2019. DOI: 10.17851/2317-2096.29.3.249-265. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18865>. Acesso em: 12 dez. 2023.

NATURA FLORUM. **A Descoberta do Mundo**. Global Editora, 2021.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Rev. do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes**, UNIGRANRIO, v.1, n.15, 2017.

NOGUERA, Renato, BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Rev childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez., p. 625-644, 2018.

NOGUERA, Renato. **Infancialização, ubuntu e teko porã**. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nb5Yr0Ye_-0. Acesso em: 19 out. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. 368 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414—1435, out./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso: em 14 jun. 2024.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linha**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr.2016.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/> Acesso em: 14 jun. 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia: ESCÓSSIA, Liliane da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz. **Pandemia Crítica - Inverno 2020**. São Paulo: edições SESC; n-1 edições, 2021.

PEREIRA, Reginaldo. **Educação, Ludicidade e as artes de governar a infância**, 2008. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/3605094/educa%C3%A7%C3%A3o--ludicidade-e-as-artes-de-governar-a-inf%C3%A2ncia>. Acesso em: 4 out. 2021.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita; SANTOS, Núbia; MACEDO, Nélia. **Infância, cultura e experiência**: a construção coletiva de uma pesquisa. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR32a.PDF>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RESENDE, Haroldo (Org.). A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. *In*: **Michel Foucault**: o governo da infância. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Estudos Foucaultianos).

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2. ed., 1. reimpr. n-1 edições, 2018.

ROMAGNOLI, Roberta. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n.2, p. 166-173, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhjdVYL4VS8cXWh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ROSENBAUM, Yudith. As metamorfoses do mal em Clarice Lispector. **Revista USP**, São Paulo, n. 41, p. 198-206, março/maio 1999.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHÉRER, René; BRITO, Vanessa; GIL, José. Devir-criança: devir maior ou devir-menor. *In*: MESA-REDONDA. Conversa com René Schérer. Tradução de Gonçalo Zagalo Pereira. **Anais [...]** Universidade Nova de Lisboa, 2011. Disponível em: http://www.vanessabrito.net/IMG/pdf/mesa_redonda.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

SCHÉRER, René. HOCQUENGHEM, Guy. Co-ire, album systématique de l'enfance. *In*: AMARAL e SILVA, Éder. ***A cruzada das crianças**: constelações da infância à penumbra. (Tese de doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia, 2016. 301 p.

SCORSOLINI-COMIN, F. A infância clandestina em Clarice Lispector. **Revista do Sell**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 185–203, 2019. DOI: 10.18554/rs.v8i2.3936. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/view/3936>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SCORSOLINI-COMIN, F. A infância clandestina em Clarice Lispector. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 185-203, Jul/Dez 2019.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SILVA, Eder Amaral e. **A cruzada das crianças**: constelações da infância à penumbra. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016, 301 p. Tradução para o português de Co-ire: album systématique de l'enfance de René Schérer e Guy Hocquenghem, 1976. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/15164/1/TeseEder%20Amaral%20e%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo**: a invenção de modos de vida transviados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Belo Horizonte. 2018.

SILVA, Maria Eliane. **O Devir- Clarice e o Animal**: Escrita na Literatura Infantil. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2010.

SILVA, Tomás Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 208 p.

SILVA, Tomás Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da **Pedagogia Crítica**. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto de leitura (e de escrita). In: KOHAN, Walter O. **Devir-criança da filosofia**: infância da educação (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, maio/agosto. 2018.

SOUZA, Carlos Mendes de. **Clarice Lispector**: Figuras da escrita. Minho: Universidade do Minho, 2000.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Cristian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: A experiência da pesquisa e o plano comum, v. 2. Porto Alegre: Sulina, p. 92-127, 2014.

ULPIANO, Cláudio in: Pensamento e liberdade em Spinoza. Trecho da Aula gravada em 1988, no Planetário da Gávea, Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=309675703521733>. Acesso em jul.2024

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria; BALESTRIN, Patrícia Abel; PAULON, Simone Mainieri. Escutar silêncios, povoar solidões: há vida secreta nas palavras. **Fractal - Rev. Psicol.**, v. 25, n. 3, p. 603-628, set/dez. 2013.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria; MELO, Marcos Ribeiro de; OLIVEIRA, Roselucia Teresa de Moraes. Imagens, narrativas, culturas infantis em “Abril despedaçado”: tateando um modo de olhar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 21, p. 67-76, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6333>. Acesso em: 06 jul. 2022.

WOZNIAK, Jason Thomas. Exercícios para tornar o mundo estranho. *In: A escola pública aposta no pensamento*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Ensino e Filosofia; 4)

ANEXOS

Anexo A - Excertos de A paixão segundo GH lidos na Oficina 3

[...] levantei a mão como para um juramento, e num só golpe fechei a porta sobre o corpo meio emergido da barata. Ao mesmo tempo eu também havia fechado os olhos. E assim permaneci, toda trêmula. Que fizera eu?

[...] Era uma cara sem contorno. As antenas saíam em bigodes dos lados da boca. A boca marrom era bem delineada. Os finos e longos bigodes mexiam-se lentos e secos. Seus olhos pretos facetados olhavam. Era uma barata tão velha como um peixe fossilizado. Era uma barata tão velha como salamandras e quimeras e grifos e leviatãs. Ela era antiga como uma lenda. Olhei a boca: lá estava a boca real. Eu nunca tinha visto a boca de uma barata. Eu na verdade - eu nunca tinha mesmo visto uma barata. Só tivera repugnância pela sua antiga e sempre presente existência - mas nunca a defrontara, nem mesmo em pensamento.

[...] É que não contei tudo. Não contei que, ali sentada e imóvel, eu ainda não parara de olhar com grande nojo, sim, ainda com nojo, a massa branca amarelecida por cima do pardacento da barata. E eu sabia que enquanto eu tivesse nojo, o mundo me escaparia e eu me escaparia. Eu sabia que o erro básico de viver era ter nojo de uma barata. Ter nojo de beijar o leproso era eu errando a primeira vida em mim - pois ter nojo me contradiz, contradiz em mim a minha matéria. [...]

O que era pior: agora eu ia ter que comer a barata. [...] Só à ideia, fechei os olhos com a força de quem tranca os dentes, e tanto apertei os dentes que mais um pouco e eles se quebrariam dentro da boca. Minhas entranhas diziam não, minha massa rejeitava a da barata. Eu parara de suar, de novo eu toda havia secado. Procurei raciocinar com o meu nojo. Por que teria eu nojo da massa que saía da barata?

[...] Crispei minhas unhas na parede: eu sentia agora o nojento na minha boca, e então comecei a cuspir, a cuspir furiosamente aquele gosto de coisa alguma, gosto de um nada que, no entanto, me parecia quase adocicado como o de certas pétalas de flor, gosto de mim mesma.

(Lispector, 2020, p. 36 - 167)

Anexo B - Excerto da obra Perto do Coração Selvagem lido na oficina 1

...Um dia...

O fim de sol tremia lá fora nos galhos verdes. Os pombos ciscavam a terra solta. De quando em quando vinham até a sala de aula a brisa e o silêncio do pátio de recreio.

Então tudo ficava mais leve, a voz da professora flutuava como uma bandeira branca.

— E daí em diante ele e toda a família dele foram felizes. — Pausa — as árvores mexeram no quintal, era um dia de verão.

— Escrevam em resumo essa história para a próxima aula.

Ainda mergulhadas no conto as crianças moviam-se lentamente, os olhos leves, as bocas satisfeitas.

— O que é que se consegue quando se fica feliz? sua voz era uma seta clara e fina. A professora olhou para Joana.

— Repita a pergunta...?

Silêncio. A professora sorriu arrumando os livros.

— Pergunte de novo, Joana, eu é que não ouvi.

— Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? — repetiu a menina com obstinação.

A mulher encarava-a surpresa.

— Que ideia! Acho que não sei o que você quer dizer, que ideia! Faça a mesma pergunta com outras palavras...

— Ser feliz é para se conseguir o quê?

A professora enrubesceu — nunca se sabia dizer por que ela avermelhava. Notou toda a turma, mandou-a dispersar para o recreio.

O servente veio chamar a menina para o gabinete. A professora lá se achava:

— Sente-se... Brincou muito?

— Um pouco...

— Que é que você vai ser quando for grande?

— Não sei.

— Bem. Olhe, eu tive também uma ideia — corou. — Pegue num pedaço de papel, escreva essa pergunta que você me fez hoje e guarde-a durante muito tempo. Quando você for grande leia-a de novo. — Olhou-a. — Quem sabe?

Talvez um dia você mesma possa respondê-la de algum modo... — Perdeu o ar sério, corou. — Ou talvez isso não tenha importância e pelo menos você se divertirá com...

— Não.

— Não o quê? — perguntou surpresa a professora.

— Não gosto de me divertir, — disse Joana com orgulho. A professora ficou novamente rosada: — Bem, vá brincar.

Quando Joana estava à porta em dois pulos, a professora chamou-a de novo, dessa vez corada até o pescoço, os olhos baixos, remexendo papéis sobre a mesa: — Você não achou esquisito... engraçado eu mandar você escrever a pergunta para guardar?

— Não, disse. Voltou para o pátio.

(Lispector, 2019, p. 27-28)