

“CANTINHO DO PENSAMENTO”: UM ATO NORMATIVO?

Eliane Maria de JESUSⁱ

Silas Borges MONTEIROⁱⁱ

RESUMO

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa, ora em andamento, com chancela da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Objetiva-se trazer narrativas de crianças sobre suas vivências acerca do “cantinho do pensamento”, em uma creche pública no interior do estado de Mato Grosso. A investigação se insere no campo da Educação em interface com a filosofia da diferença. Dialoga com autores como Jacques Derrida/Nietzsche, Deleuze, Kohan, Corazza e outros assemelhados. As itinerâncias metodológicas lançaram mão da observação participante e da escuta de narrativas, evocadas por crianças no âmbito de uma *cenacontecimento* na ambiência da creche. A cena resulta de exercícios de um experimentar possibilidades, a do “cantinho” como ato normativo, dimensionado no pensar criativo e autônomo de crianças na Educação Infantil. Nessa direção, apresentam-se no texto modos outros de se pensar as infâncias, num movimento desconstrutor, bem ao modo derridiano, afirmando infâncias, que operam em uma lógica própria, e se mostram para nós a maneira como reverberam seus atos nessa instituição, com suas artistagens, devires e vivências.

PALAVRAS-CHAVE: Cantinho do pensamento; Educação Infantil; Vivências; Crianças; Desconstrução.

“CORNER OF THOUGHT”: A NORMATIVE ACT?

ABSTRACT

This work comes from a currently underway research approved by the Federal University of Mato Grosso (UFMT). The objective is to bring children's narratives about their experiences on the “little corner of thought” in a public daycare center in the state of Mato Grosso. The research is inserted in the field of Education in relation to the philosophy of difference. It dialogues with authors such as Jacques Derrida / Nietzsche, Deleuze, Kohan, Corazza and others. The methodological itineraries used participant-observation and the listening to narratives, evoked by children in the context of a “scene-happening” (cenacontecimento) in the day care center environment. The scene results from exercises of experimenting possibilities, of the “corner” as a normative act, dimensioned in the creative and autonomous thinking of children in kindergarten. In this sense, we present in the text other ways of thinking childhoods, in a deconstructive movement, as well as in a Deridian way, affirming childhoods which operate in their own logic and show themselves to us in a way in which their acts in this institution reverberate, as well as their “artistry” (artistagens), becomings and experiences.

KEYWORDS: Little Corner of thought; Child education; Experiences; Children; Deconstruction.

ⁱ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora efetiva na Educação Básica, atuando principalmente na Educação Infantil. E-mail: free.eliane@gmail.com.

ⁱⁱ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando nos Programa de Pós-Graduação em Educação; Psicologia e Filosofia. E-mail: silasmonteiro@me.com.

=====

“RINCÓN DEL PENSAMIENTO”: UM ACTO NORMATIVO?

RESUMEN

Este trabajo proviene de una investigación, actualmente en curso, avalada por la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). El objetivo es traer las narraciones de los niños sobre sus vivencias en el "rincón del pensamiento", una guardería pública en el interior del estado de Mato Grosso. La investigación se inserta en el campo de la educación en conexión con la filosofía de la diferencia. Dialoga con autores como Jacques Derrida / Nietzsche, Deleuze, Kohan, Corazza y otros semejantes. En las pautas metodológicas se utilizaron la observación participante y la escucha de narraciones, evocadas por los niños en el contexto de una cenacontecimiento en el entorno de la guardería. La escena resulta de ejercicios de un experimentar posibilidades, las del "rincón" como un acto normativo, dimensionado en el pensamiento creativo y autónomo de los niños en la Educación Infantil. En esa dirección, se presentan en el texto otros modos de pensar las infancias, en un movimiento deconstrutor, al estilo derridiano, afirmando infancias que operan con una lógica propia, y nos muestran las maneras en que reverberan sus actos en esta institución, con sus artistagens, devenires y experiencias.

PALABRAS CLAVE: *Rincón del pensamiento; Educación Infantil; Experiencias; Niños; Deconstrucción.*

1 INTRODUÇÃO

Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes... Tudo isso é o rizoma.

Deleuze e Parnet

Pesquisa rizomática, com suas fissuras, rupturas e fugas. Aqui a escrita pode ser solitária, mas o movimento da pesquisa não o é; ao partir de um pesquisar com crianças e não sobre elas, apostamos em sua potência criadora que nos aponta modos outros de se criar conhecimentos. Este artigo é recorte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Cantinho do Pensamento: vivências de crianças na creche”, e chancelada pela UFMT, ora em andamento, do tipo qualitativa, que parte da compreensão que “conhecer é criar e não descobrir” (MONTEIRO; BIATO, 2008, p.266). Insere-se no âmbito da Educação em interface com a filosofia da diferença¹, em busca da escuta de vivências, evocadas por crianças da Educação Infantil, acerca do “cantinho do pensamento”. Deparamo-nos com trilhas, rastros desse “cantinho” e singularidades das crianças que movimentam a ambiência de uma creche municipal, situada em solo porto-gauchense no estado de Mato Grosso.

A pesquisa com crianças de três anos contribuiu para nossa compreensão do sentido das vivências infantis em ambiente educacional coletivo. As itinerâncias metodológicas nos levam a apostar na potência das narrativas infantis, ensejando um movimento a compreender que “o percurso é conhecer seu método, a criação, o ensaio” (MONTEIRO; BIATO, 2008, p. 266). Assim, no transitar pela observação participante², compusemos o instrumento que nos possibilitou a elaboração de diversos registros no diário de campo, em meio às ações das crianças, bem como a escuta de suas narrativas. Sobre o ato de narrar, o concebemos tal como Benjamin (1987, p.203) o traduz ao adensar que “metade da arte narrativa está em evitar explicações”. Dessarte, trazemos narrativas infantis em um gesto que se pretende contra a interpretação.

Os registros sistematizados no diário de campo foram transcritos em forma de cenas, originando-se daí a ideia da organização da escritura da pesquisa, por meio de uma série de *cenacontecimento*³. Elegemos, assim, uma delas para apresentarmos neste artigo, a qual foi elaborada a partir da convivialidade com as crianças, bem ao modo de quem arrisca possibilidades, tendo por fio condutor um emaranhado de informações a nos levar a refletir acerca de que *nem tudo sabemos*, mas apostamos na construção de um saber como força de potência que se realiza no fazer.

A propósito, assumimos este escrito como texto inconcluso, fragmento, espaço entre as palavras, eis o que move esse vivenciar nietzschiano/derridiano que promove possibilidades para lidar com tais cenas, que nos anunciam uma novidade, de algo que já ouvimos, mas, que ainda não foi esgotado, há sempre uma palavra a dizer, a *cenacontecimento* aqui apresentada nos diz da instituição creche, nos diz das infâncias. Mais: diz das concepções que atravessam as práticas adotadas na Educação Infantil. Aqui nos debruçamos a estudar a prática do “cantinho do pensamento”.

Dito isso, alicerçando-nos no filósofo franco-argelino Jacques Derrida (2013, p.98), mais notadamente quando alega que “ler, [aqui traduzir], relaciona-se com uma escritura, é perfurar este horizonte ou este véu hermenêutico”, eis que aventuramo-nos a traduzir⁴ as vivências das crianças no “cantinho do pensamento”, partindo de suas narrativas. O intuito é compreender como elas vivenciam essa prática instituída no espaço da creche onde, no mais das vezes, partilham suas infâncias. Para tal, consideramos importante elucidar o que compreendemos por ‘infâncias’, e nosso entendimento sobre o conceito nietzschiano de ‘vivência’, bem como a prática do “cantinho do pensamento”, apontando sua utilização no

contexto da pesquisa, para, em seguida, apresentar a *cenacontecimento*, preferida por nós para aclarar o tema de estudo proposto, nomeada: “*Pessoas custosas pensam sobre o castigo*”.

2 A IDADE DAS INFÂNCIAS

A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade.

Walter Kohan

Passado, presente e futuro. O que mais alguém poderia dizer caso questionado sobre as temporalidades conhecidas, sobre si, sobre a vida, sua vida? Diríamos que tivemos um passado, que vivemos no presente e desejamos viver um futuro, parece simples, não há porque complicar, uma pergunta simples encontrando uma resposta ainda mais descomplicada. Mas, e as crianças? Conseguem operar nessa lógica? Dizer de um passado, de um presente e futuro, quando parecem viver apenas em razão do aqui e agora? Se tivéssemos que eleger uma temporalidade das infâncias, diríamos que habitam no presente, que ali fazem morada, e de lá não sairão.

De acordo com Kohan (2007, p.86) “mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo”. Pensar o tempo de forma cronológica sempre foi comum entre nós, contudo, *chrónos* é capaz de abrigar a multiplicidade que atravessa as infâncias? Walter Kohan (p. 92) nos apresenta *aion*, como tempo intensivo que elege para representar as infâncias, “de um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga, as minorias”. Acordando com o autor, elegemos essa temporalidade não para alocar as crianças, explicando-as segundo nossas pretensas certezas, mas, pela potência dessa temporalidade que vai ao encontro daquilo que não se pode dizer, do devir criança.

Aion, sentido extemporâneo, eterno, sempre em devir. **Tempo de criança** que brinca, lança dados, tira cartas, dá a vida. Vida que é multiplicidade, que acontece no interior dos espaços, nos agenciamentos territoriais, nas composições de paisagens, nas imagens de pensamento, no que vem pela frente e no que ficou para trás. Vida que também se encontra exatamente onde ela escapa, nas situações limites, na aniquilação do corpo, nos escoamentos do desejo, na morte, na impassibilidade do acaso que se desenvolve na largura e reviravoltas do plano (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.121, grifo nosso).

Crianças que brincam, lançam os dados e as cartas dentro das casas, escolas, nos pátios, isto é, nas instituições que as acolhem. Onde quer que estejam estão compondo vivências, sempre naquilo que diz de si, mas, do qual não conseguimos dizer, nossas teorias não decifram o que é da ordem da vida, da potência infantil, afinal “talvez o que as crianças tenham de mais potente seja a infância” (ABRAMOWICZ, 2017, p.25). O que poderia ser mais forte que o jogo jogado pelas crianças? Que não se rendem à medida do nosso poder ou saber, mas que brincam enquanto jogam e aventuram-se enquanto se divertem. Jogam com nossas regras, de maneira que “não sabemos ainda o que uma criança pode fazer” (OLSSON, 2017, p.76).

Quem ousaria dizer que sabe o que pode uma criança? É disso que parece se tratar, precisamos sair da pergunta “o que é uma criança?”, e começar a nos perguntar o que elas podem? De onde vem sua potência de ação, de resistência? De que são feitas suas vivências? Não pensamos poder responder a tais questões, mas apostamos que as crianças possam fazê-lo, enquanto estrangeiras a nós “aquele que ao colocar a primeira questão, me questiona” (DERRIDA, 2003, p.5).

As crianças colocam à prova o que julgamos saber, elas nos confidenciam segredos ao modo de quem conversa trivialidades, pois para elas as palavras são preciosas, têm gosto de novidade, não parecem conhecer o amargor que algumas causam à nossa boca ao ser pronunciadas, que alguns de nós em um ou outro momento pode ter desejado voltar no tempo, mudar uma vivência, mas, as crianças não, seu tempo “é uma ameaça à celeridade e à urgência adulta. Por isso, o adulto interrompe o tempo da criança” (SKLIAR, 2014, p. 160). Talvez incomode seu jeito de viver, que não conhece limitações, elas vivem o agora, o que já é, pois estão em devir⁵, estão sendo, se fazendo e acontecendo todo o tempo.

Enquanto as crianças estão sendo o que são, “construímos, no âmbito da educação, teorias e mais teorias que procuram explicar, fornecer subsídios, embasar as práticas docentes no cotidiano das escolas. Mas nunca permitimos que as crianças tomem a palavra” (GALLO, 2010, p.117). Precisamos romper esse ciclo, assumindo que o que dizem importa, que elas importam. Permitir que as crianças digam sua palavra, é preciso assumir esse compromisso com elas, se queremos que nos contem suas vidas, que compartilhem suas vivências.

3 INFÂNCIAS QUE CONTAM UMA VIDA, QUE CONTAM VIVÊNCIAS

Memórias de infância, por certo, não são relatórios frios. Quem as escreve deve sentir emoções fortes ao tentar resgatar o personagem que talvez tenha sido. Nessa linha, ninguém faz história, e sim autoficção dos primórdios.

Leonardo Froés

Não fazemos história, mas autoficção, ao estilo de quem constrói, porque ao contarmos algo, ali se insere as marcas de nossa autoria, há uma construção envolvida no processo em que o texto se constitui. Memórias, narrativas, vivências; aqui as infâncias nos mostram tanto, e solicitam apenas o olhar, o ouvir, que atentos nos detenhamos ali, nas cenas, que elas protagonizam; para nós um espetáculo, para elas apenas mais um dia, que nunca pode ser só isso, o dia que não é marcado pelo tempo cronológico traz a potência de ser criança em um mundo regido por adultos.

As infâncias elegem “invenção em vez de revelação e criação no lugar da descoberta” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.10). Operam na inventividade que não conhece barreiras, criam para viver e vivem para criar, assim, experimentam o mundo, não como algo que já pronto espera para ser descoberto, mas, ao estilo de Manoel de Barros, se compõem de achadouros de desperdícios, o que consideramos desimportantes lhes encanta. Para as crianças assim como para Nietzsche, o mundo “é um imenso laboratório de vivências ou experiências” (MARTON, 2016, p.184). A pedrinha à beira do rio que incomoda nossos pés é fazedoura de estradas e crateras ao ser atirada sobre as águas, tudo depende da intensidade com que é lançada; as crianças podem passar horas fazendo isso, uma coisa que pode nos parecer fútil, contudo, captura seu tempo, sua atenção, elas concentram nessa pequena tarefa suas energias, bracinhos se agitam no ar quando a pedra forma na água algo diferente do esperado. Suas vivências são marcadas pela intensidade do instante em que a vivem.

Existe algo de intrigante nas crianças, sua franqueza e potência nos desconcertam na medida em que parecem sempre mostrar que não podemos com elas, isso porque, nos lugares que elegemos para abrigá-las e do modo como nos relacionamos com elas diariamente, estamos sempre como que em um jogo de forças, como se quiséssemos provar um ponto de vista, que é sempre o nosso, do lugar de autoridade, na posição de adulto que somos. Diferente de nós, as

crianças não querem provar nada, elas são o que são, puro acontecimento, com suas artistagens⁶ e vivências.

Nós que desejamos conhecer as infâncias, dizer das crianças com alguma propriedade e intimidade, o que temos feito? Temos levado-as a sério? Temos parado, de fato, para escutá-las? Segundo Nietzsche (1998, p.7, grifos do autor),

Quanto ao mais da via as chamadas "vivências", qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre "ausentes": nelas não temos nosso coração — para elas não temos ouvidos. [...] para nós mesmos somos "homens do desconhecimento".

Enquanto não nos dedicarmos à escuta sensível das vivências infantis, seremos como “homens do desconhecimento”, as crianças continuarão a ser um enigma indecifrável. Cabe aqui esclarecer que não supomos ou temos a pretensão de poder desvendá-las, mas, de alguma forma, ao ouvir suas vivências, buscamos nos entender com elas, saindo de nosso lugar de autoridade para que então possamos contá-las, que ao dizer algo de si uma criança diz do modo de ser das infâncias, quiçá, ao acessar a vivência de uma, possamos compreender melhor as outras.

Parece simples, basta escutar o que dizem as crianças, porém quando nos propomos a ouvir as vivências não é tão entendível assim, isto é, quando alguém nos diz algo e em seguida pergunta: você me ouviu? Fica sempre suspenso no momento a obviedade da resposta, afinal de contas estamos ali olhando para a pessoa, claro que ouvimos, mas a questão levanta possibilidades, eu entendi o que o outro disse? De fato, escutei? Capturei essa fala ou estava no modo de escuta automático ao qual nos colocamos na modernidade? Para Monteiro (2013, p. 46-47) “ouvir as vivências é se colocar à escuta das vontades que mobilizam os sentidos, as avaliações, o raciocínio, enfim a existência”. É uma escolha, algo sobre o qual nos debruçamos por ser significativo para nós, assumir uma postura de quem deseja envolver-se com algo em nível pessoal, de quem busca intimidade, pois só assim ouviremos o que dizem as crianças, e elas têm muito a dizer.

Como saber se ouvimos bem ou mal as crianças nas *cenacontecimento* construídas? Parece-nos que essa questão tem a ver com o modo como concebemos as vivências, enfim, “o que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?” (NIETZSCHE, 2004, p.93). Em Nietzsche, entendemos que não se trata de descobrir, de

significar, mas, de constatar que a vida é da ordem da invenção; inventa-se diariamente, o mundo, a vida, nossa vida; de inventar entendem as crianças, elas criam, constroem, desfazem só para experimentar a descoberta de fazer de novo, pois parecem saber que não tem como fazer de novo, que cada experiência, cada nova tentativa é um novo fazer, é outra coisa, é o novo, a novidade do que se inventa.

4 E ESSE TAL “CANTINHO DO PENSAMENTO”?

Defendo, e não estou sozinha, que há modos de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos, diferentes daquele aprendido, na modernidade [...] para poder estudar esses modos diferentes e variados de fazer pensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino prática teórica/prática.

Nilda Alves

Que movimento é esse? Seria o cantinho um ato normativo fundado num *fazer pensar*, ou, mera reprodução de uma ação que se institui diariamente no espaço da creche? Correndo o risco de frustrar o leitor, não temos respostas a estas indagações, contudo, talvez as crianças as tenham. Quem sabe na *cenacontecimento* estudada, elas nos deem notícias do que não conseguimos responder. Isso perspectivando, caminhamos aqui na direção de realizar o que nos comprometemos ao iniciar este texto, na esperança de fazê-lo com alguma clareza e que alcancemos os olhares despercebidos ou atentos de quem o lê, quiçá, possamos apresentar caminhos para possíveis respostas, quem sabe levantar novos questionamentos.

A prática do “cantinho do pensamento”, é adotada na instituição pesquisada a datar do fenômeno “Supernany”, programa dirigido pela pedagoga Cris Poli que “ensina” tal método como forma de disciplinar crianças pequenas. Na creche, a criança é colocada sentada, por algum tempo, e instruída a pensar sobre suas ações (mordidas, empurrões, entre outras). Segundo Cris Poli (2011), se ela se rebelar, deve retornar ao cantinho tantas vezes quanto se julgue necessário.

O “cantinho do pensamento” é uma prática não institucionalizada no currículo da Educação Infantil, embora instituída no cotidiano da creche, tal ponderação nos leva a questionar consoante à Carlos Eduardo Ferrazo (2012, p.137), “que sentidos de currículo, conhecimento e didática temos tecido e partilhado em nossas redes de saberes, fazeres e poderes? Como temos nos relacionado com esses processos”. Para exercitar o pensar de uma

possível resposta à essas questões, entrelaçamos um diálogo com alguns autores a contribuir na tessitura desses fios; registramos ainda as falas das crianças sobre esse lugar que é o cantinho, na busca por suas vivências, procurando compreender como elas se constituem em meio a tais atos normativos⁷.

Compreendemos que nas instituições de ensino se configuram relações de saber e poder que atravessam e corporificam discursos e práticas com os indivíduos. Um ambiente que abriga muitas multiplicidades⁸ não está isento do caos. Entre o caos surgem muitas adversidades relacionadas ao saber, poder e à ordem, esta, provinda de um discurso hegemônico que objetiva a normalização⁹ por meio da disciplina. O que então, com o intuito de conter os impulsos e os devaneios do caos adota determinadas práticas, entre elas o “cantinho do pensamento”, aqui entendido como ato normativo¹⁰, que tem como conteúdo a disciplina.

[...] a disciplina não pode ser identificada como uma instituição nem um aparelho, exatamente porque ela é um tipo de poder, uma tecnologia, que atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo (DELEUZE, 2005, p.35).

Fazer, saberes e poderes é disso que tratamos? O cantinho enquanto um fazer, é motivado por um pretensão saber, que opera numa relação de poder. Seu sucesso se dá no “uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora [...]” (FOUCAULT, 1987, p.195). Tais instrumentos se estabelecem à priori: o cartaz das regrinhas colado logo na entrada da sala, mostra o que não pode fazer; a rodinha de conversa é feita para sua apresentação e fixação: não pode empurrar, bater, tomar o brinquedo..., a lista é vasta e vem em figuras coloridas para atrair e alcançar seu público. A imagem é texto.

Segundo Sílvio Gallo (2010, p.120, grifo nosso), todos os dias,

As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as **falas** ali estão, **ressoando** e ressoando...

O jogo que é jogado nas instituições de educação infantil não é alheio às crianças, elas escapam, resistem às tentativas de captura de suas subjetividades, também possuem seu próprio jogo, se fazendo resistência, com sua força afirmativa, com suas vivências que “são como um respirar, como uma interiorização calma e não possessiva, ainda não consciente nem seletiva [...] não conhecem a cobiça que determina o olhar adulto sobre o mundo” (LARROSA, 2017,

p.142). Suas vozes ecoam pelas paredes das instituições, seu riso sincero, a expressão transparente de quem nada pretende esconder. Conseguiremos ouvi-las? Nos despojar de nossa posição arrogante e nos determos com elas? Por minutos, horas, dias; aprendendo que o tempo cronológico não abarca a potência do que podem nos dizer as crianças. Na *cenacontecimento* construída, nos detivemos com *Heitor*¹¹, suspendendo as conversas em volta, e focando no que ele tinha a nos dizer.

5 CENACONTECIMENTO: “PESSOAS CUSTOSAS PENSAM SOBRE O CANTINHO”

- *Dói-te alguma coisa?*
 - *Dói-me a vida, doutor.*
- O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera.*

Mia Couto

A resposta do menino surpreende o doutor, a profundidade das infâncias nos surpreende nos fazeres da pesquisa, nos faz suspender a escrita, o olhar, nos faz delongar, por mais tempo a olhar o cenário, o palco, a cena. Uma cena; difícil eleger dentre várias, pelo pouco espaço, pelas muitas possibilidades, nosso tempo está acabando. Isso porque estamos afeitos ao tempo cronológico, diferente daquele das infâncias, o seu é o *aíon*, “tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente no que se faz, na vida que se vive”¹², assim a criança afirma a vida, com suas artistagens (CORAZZA, 2009), seus devires (DELEUZE e GUATTARI, 1997), sua indecidibilidade (DERRIDA, 1976) e suas vivências¹³.

A auxiliar da sala observada, sabendo da pesquisa, sugere, em tom zombeteiro, que entrevistemos as crianças, ainda que eu lhe tenha explicado que não faria entrevistas/perguntas, devido à faixa etária delas. A assistente solicita a atenção de algumas crianças, fazendo-lhes a seguinte pergunta: **Por que as crianças vão para o cantinho do pensamento?** As três primeiras a responderem, dizem não saber e voltam a brincar. Então, o quarto - Heitor -, é questionado sobre o porquê as crianças vão para o cantinho pensar, e ele responde: “*Porque são custosas*”. A auxiliar prossegue e pergunta: **O que fazem no cantinho?** Heitor responde: “*Eles pensam*”, virando-se, em seguida, para voltar ao que fazia antes de ser interrompido. Então, lhe pergunto: **Heitor, e no que vocês pensam?** *Ah...* ele faz uma pausa como se procurasse as palavras e diz: *Sobre o castigo* (Diário de campo, 24 de outubro de 2018).

Heitor, protagoniza a cena supramencionada fornecendo-nos três elementos, a saber: primeiro - a natureza de quem frequenta o cantinho do pensamento: *crianças custosas*; segundo

- o que lhes é dado a fazer no cantinho: *pensar*; e, terceiro - *o conteúdo: castigo*. Nos propomos agora, ao modo de quem experimenta possibilidades, fazer um exercício de experimentação com as informações que nos são colocadas por Heitor na *cenacontecimento* em passo anterior descrito.

Antes de começar, fazemos aqui uma súplica, afinal, como pontua Skliar (2010, p.19), “ler é uma sensação do mundo que se deixou escrever em um gesto indecifrável”, em vista disso pedimos “não decifre esse gesto, não. Mas vale abandoná-lo e abandonar-se em seu mistério” (p.19-20). Assim, da natureza, do fazer e do conteúdo, ouvimos: *crianças custosas vão para o cantinho pensar sobre o castigo*.

Primeiro ouvimos o nome “*crianças custosas*”. Ao nomear, Heitor diz das crianças que vão para o cantinho, dizendo também de si, ou seja, daquilo que ele não é, isto é: custoso. Segundo Derrida (1995, p.53), “em toda assinatura é preciso o nome [...] o nome faz falta”. Aqui, quando nomeia, Heitor insere uma generalidade: “as crianças que vão para o cantinho do pensamento são custosas”. Não nos deteremos nos motivos ou na construção dessa afirmação, nos interessa a fala de Heitor, que institui o nome da natureza de quem vai ao cantinho. Afinal, ele poderia dizer “quando somos custosos, vamos para o cantinho”, mas, não o faz, diz das “crianças custosas”, dando nome ao outro, reproduzindo aqui o discurso da figura de autoridade que manda para o cantinho. Podemos inferir aqui que ele conhece o jogo realizado pelo sistema na instituição; é como se dissesse: - “Olha eu conheço o jogo, sei o que esperam, não sou custoso, logo, não vou ao cantinho pensar”.

Se considerarmos o acontecimento de que Heitor já frequenta aquela instituição de Educação Infantil há três anos, podemos supor que ele tenha sido capturado para desenvolver um comportamento que o “cantinho do pensamento” lhe atribui, isto é, pensar em um agir de acordo com os moldes da escola. Contudo, não nos precipitemos, afinal ele pode, ao contrário disso, estar seguindo por “fluxos moleculares” que “vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização” (KOHAN, 2007, p.93). Jogando assim seu próprio jogo, diferente de quem resiste e vai ao cantinho, recebendo o estigma de rebelde, Heitor pode estar dizendo: “eu tenho um plano. Tenho outros meios de burlar o sistema sem ser pego, ainda resisto, com ou apesar do “cantinho do pensamento”. Ele pode apenas estar dizendo o que entende que queremos escutar, afinal quem questiona sobre o cantinho é a mesma pessoa autorizada a encaminhar as crianças ao cantinho.

Em seguida, escutamos o que fazem no cantinho as crianças custosas: “*pensam*”. Sobre o pensar, Arendt (2000, p.145) pondera que “o pensamento lida com representações de coisas que estão ausentes”. As crianças lidam com o presente, vivenciam com o corpo e experimentam tudo no momento em que lhes acontece. São o que precisam ser, ainda que atendam ao comando dado: “vá pensar”, não operam na lógica que o adulto espera.

Considerando que “todo pensar exige um pare-e-pense” (ARENDR, 2000, p.61), seus corpos podem ser contidos no cantinho, sentados, quem sabe em silêncio, porém elas são da ordem do que não se pode apreender e estarão com Manoel de Barros (2010, p.300) a “desinventar objetos [...] dar ao pente funções de não pentear”, aqui tomadas como: a desconstruir o cantinho, dando-lhes funções outras que não a de pensar, sejam essas, a de fazedor de bolos de areia, achador de desperdícios ao modo de Manoel de Barros, com achadouros no pátio, e em constantes linhas de fuga¹⁴, escapando da tentativa de captura e apreensão.

A terceira notícia, que nos dá Heitor, se refere ao conteúdo do “cantinho do pensamento”, depois de dizer que “crianças custosas vão para o cantinho pensar”, ele nos diz sobre o que pensam: “*sobre o castigo*”. Aqui o que ele denomina de castigo, se realiza no lugar eleito pela instituição para pensar. Logo, quando uma criança é colocada para pensar, ela pensa no castigo que é ficar pensando no lugar destinado ao pensamento, isto é, o cantinho. Podemos inferir que Heitor está nos dizendo que considera “pensar um castigo”, talvez, por isso, se exclua do grupo “crianças custosas”; ele se comporta, assim não precisa pensar no castigo que é estar no cantinho do pensamento.

Para nós, na fala de Heitor, se presentificam as seguintes questões: como lidarmos com o que ele nos diz sem deduzirmos, afirmarmos, ou tirarmos conclusões? Como elaborar esses discursos para além de bem ou mal? A *cenacontecimento* nos fornece elementos que nos levam a questionar os limites e benefícios dessa prática, nos diz ainda de um modo próprio de operar das instituições de educação infantil, que remete às suas concepções de infância. Walter Kohan (2007, p. 92) pondera que:

De um lado, então, estão as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aion*, as linhas de fuga e as minorias (grifos do autor).

Podemos depreender a obediência como uma condição, cuja recusa leva ao efeito que é o pensar no “cantinho do pensamento”. Essa é a lógica institucional, contudo, a instituição lida com o humano; a creche lida com as crianças, e estas são da ordem do que é “intempestivo”, do enigma de Larrosa (2017), de quem é capaz de carregar água na peneira com Manoel de Barros (2010), escapam por linhas de fuga, em um movimento descontínuo, a romper com a lógica que estabelecemos para lidar com elas.

Ora, a infância e suas imagens, juntamente com aquilo que nela e por ela deriva em múltiplas formas, acenam-nos para uma efetiva política inventiva que, escapando das normativas e das disposições gerais, criam campos de experiências que vazam por micro-poros; apresentam virtualidades estéticas impensáveis, porque fora da lógica do harmônico-normativo; e nos colocam diante de experiências de pensamentos absolutamente nômades, pois nos deslocam de todas as certezas e dos impasses explicativos. Suas imagens [aqui, vozes] não são para significar por sinônimas ou equivalências de sentido: o famoso o que isso quer dizer? (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 398).

Infâncias nômades, afirmativas, que escapam de toda e qualquer tentativa de captura, resistem à norma instituída, em um convite contra a interpretação, nos tiram de nossa posição de saber, desarmando nossas “certezas”, não fornece ou requer explicações pois são da ordem da invenção, “não precisa significar – é só entoar” (BARROS, 2010, p.458). A potência das crianças não comporta a pergunta “O que isso quer dizer? ”, porque nos despoja da necessidade por respostas, por atribuir significados e interpretações, nos lançando em um terreno misterioso, que queremos muito desvendar.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do cenário exposto no texto, sustentamos a ideia do “cantinho do pensamento” como ato normativo, por compreender que ele se manifesta em uma situação de ensino (tradicional/conservador), instituído em uma relação entre professora e criança. Logo, com a *cenacontecimento* protagonizada por Heitor, vivenciamos possibilidades de um construcionismo conceitual sobre o “cantinho do pensamento”, que se faz com as crianças, ancorado em suas vivências.

Quem sabe possamos aprender algo com elas, na medida em que nos questionam e nos fazem duvidar. Modificando “nossos modos de olhar e de dizer a infância, para conseguir olhá-la com outros olhos e dizer com outras linguagens” (CORAZZA, 2002, p.203). Sem essa

mudança, elas sempre serão estrangeiras para nós, quanto mais tentarmos explicar seu desenvolvimento em fases, encaixar e interpretar seus gestos com nossas teorias, de novo as distanciaremos de nós.

Por fim, talvez o que nos falte para dar este passo para além das linhas de continuidades, seja coragem, isso mesmo, a determinação de quem percebeu que só se tem a ganhar. Falar sobre crianças nas pesquisas jamais será o mesmo que falar com elas; dizer de quem são, em nenhum momento, poderá igualar-se a potência de aprender o que podem. É apenas um gesto, tão simples, e que para alguns de nós, pode ser penoso, sabemos disso, mas fazemos ainda assim um convite: detenhamo-nos com elas, por um tempo, com tempo, percamos tempo, só assim as acharemos; mais próximos estaremos de aprender com elas, e autorizados a dizer delas, de suas vidas, quiçá de suas vivências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Introdução. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017. p. 15-26.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Nilda Alves: praticante pensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 133-151.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-46.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; LEITE, César Donizetti Pereira. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. *In*: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 397-410.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: Era uma vez - quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro: EdUERJ, v.1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. *In*: **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

COUTO, Mia. O menino que escrevia versos. *In*: COUTO, Mia. **O Fio das Missangas**: contos. São Paulo. Companhia das Letras, 2009. p. 131-134.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Esporas**: os estilos de Nietzsche. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

DERRIDA, Jacques. **Salvo o nome**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possíveis tessituras entre currículo e didática: sobre redes de conhecimentos, experiências e problematizações. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de. *et al.* (org.). **Didática e Práticas de Ensino na Realidade Escolar Contemporânea**: constatações, análises e preposições. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. *E-book*. (XVI Endipe). Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0012s.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019. p. 130-145.

FROÉS, Leonardo. **A infância como autoficção, em Graciliano e seus contemporâneos**. Caderno de Leituras n. 85, publicado pelas Edições Chão da Feira, em dezembro de 2018, série Infância. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno85/>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 109-121.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017. p. 11-14.

- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MARTON, Scarlett [editora responsável]. **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a pedagogia forma professores**. Uma investigação otobiográfica. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- MONTEIRO, Silas Borges; BIATO, Emília Carvalho Leitão. Uma avaliação crítica acerca do método e suas noções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.17, n.34, p.255-271, maio./ago. 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral, uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- OLSSON, Liselott. Movimento e experimentação na aprendizagem de crianças pequenas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017. p. 29-80.
- POLI, Cris. **Pais responsáveis educam juntos**. São Paulo: Mundo Cristão, 2011.
- PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 169-185, jan./jun. 2004.
- SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. Trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ, supervisão geral de Silviano Santiago.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: Educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura e da escrita. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 17-25.
- TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOTAS

¹ Para essa filosofia, pensar, assim como “pesquisar”, é um acontecimento fazendo-se, em choque com o já feito [...] (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 11).

² “O pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, [igualmente vivências] que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações” (ANDRÉ, 1999, p.38).

³ Inicialmente usamos a palavra “cena” para os pequenos textos produzidos a partir dos registros das narrativas das crianças. Esse termo foi ampliado para *cenacontecimento* a datar das nossas discussões no Grupo Estudos de Filosofia e Formação da Universidade Federal de Mato Grosso na discussão do Projeto: “Psicanálise e exigências clínicas contemporâneas: parâmetros onto-epistemológicos do método psicanalítico de investigação”. O grupo tem lidado com dados de pesquisas em andamento, e num desses encontros levamos algumas dessas cenas para tratarmos. Na fala “cena acontecimental” da professora Vera Lúcia Blum, ouvimos “*cenacontecimento*”, tomando-a como palavra-conceito.

⁴ Assumimos aqui com Derrida traduzir como gesto de interpretação “no sentido de produzir um pensamento a partir do texto, mas sempre assumindo que não há um sentido dado, ou a ser revelado (BUOSI, 2018, p.24).

⁵ No devir não há passado, nem futuro, e sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no devir, de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado (DELEUZE; PARNET, 1998, p.24).

⁶ A artistagem se expressa como devir-viagem na “exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional” (CORAZZA, 2009, p.101).

⁷ “No pleno sentido da palavra, normativo é o que institui as normas” (CANGUILHEM, 2009, p.86).

⁸ [...] uma multiplicidade se define, não pelos elementos que a compõem em extensão, nem pelas características que a compõem em compreensão, mas pelas linhas e dimensões que ela comporta em “intensão” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.22).

⁹ A normalização, para Foucault como para Georges Canguilhem, constringe para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades [...] (PORTOCARRERO, 2004, p.75).

¹⁰ Aqui entendido como aquilo que institui a norma. O cantinho aqui como ato normativo estabelece uma ação motivada pela compreensão de um processo de ensinar regras de comportamento e disciplina, de modo “educativo/corretivo”.

¹¹ Com autorização dos pais e da Escola, em termo próprio, optamos por usar o nome real da criança que protagoniza essa *cenacontecimento*, num movimento que afirma a potência da sua voz.

¹² Prefácio do livro “*Infância e Pós-estruturalismo*”, prefaciado por Walter Kohan sob o título: “*A devolver (o tempo d) a infância à escola*” (2017, p.13).

¹³ O conceito de vivências se encontra em grande parte da obra de Nietzsche e perpassa a pesquisa aqui apresentada. Tomamos aqui do “Dicionário Nietzsche”, o que sustenta que as vivências têm inscrição no corpo [...] não pode ter caráter universal; pois são sempre singulares (MARTON, 2016).

¹⁴ “[...] que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 35).

Enviado em: 19/09/2019

Aprovado em: 14/02/2020