



AS LINHAS DE VISIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E DO DEVIR - CRIANÇA NAS NARRATIVAS DE FUTUROS DOCENTES DA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO

THE LINES OF VISIBILITY OF THE AESTHETIC EXPERIENCE AND THE BECOMING-CHILD IN THE NARRATIVES OF FUTURE TEACHERS FROM THE OUTSKIRTS OF RIO DE JANEIRO

Ana Carolina da Silva Coelho¹

Fernanda Caetano²

Leila de Carvalho Mendes³

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa cartográfica que teve por objetivo buscar, nas narrativas e materialidades, as linhas de visibilidade dos afectos que sustentaram a experiência estética e o devir-criança em um *corpus* constituído por três livros e seus respectivos relatórios, apresentados por alunas de uma turma da área da Infância do curso de Pedagogia em 2023. Para isso, tecemos um diálogo com Deleuze (1997), Guattari (1981), Larrosa (2015), Benjamin (2004) e autores acerca dos conceitos de afecto, experiência, devir-criança e memória. No exercício cartográfico, fomos profundamente afectadas ao percorrer as páginas dos livros. As alunas, ao revisitar suas lembranças fantasmagóricas, reorganizaram as situações vivenciadas de opressão, de exclusão a padrões hegemônicos, machistas, eurocêntricos e adultocêntricos, de forma discursiva, estruturando e ressignificando a própria história.

Palavras-chave: Experiência estética; Devir-criança; Narrativa; Docência na periferia.

Abstract: This article presents a cartographic research whose aim was to find, in the narratives and materialities, the lines of visibility of the affects that sustained the aesthetic experience and the child-becoming; in a corpus made up of three books and their respective reports, presented by students from a class in the area of Childhood in the Pedagogy course in 2023. To do this, we dialogued with Deleuze (1997), Guattari (1981), Larrosa (2015), Benjamin (2004) and other authors on the concepts of affection, experience, child-becoming; and memory. In the cartographic exercise, we were deeply affected by going through the pages of the books. By revisiting their ghostly memories, the students reorganized the situations they had experienced of oppression, of exclusion from hegemonic, sexist, Eurocentric and adult-centric standards in a discursive way, structuring and re-signifying their own history.

Keywords: Aesthetic experience; Child-becoming; Narrative; Teaching on the periphery.

¹ Concluinte do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: anacarolinadasilvacoeelho76@gmail.com

² Geógrafa e graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: professorafernandacaetano@gmail.com

³ Doutora em Língua Portuguesa (UERJ). Profa. Associada e Procientista na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), D. C., Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lcmedess@gmail.com



1 Considerações iniciais sobre a pesquisa

Neste artigo, apresentamos um exercício cartográfico realizado a partir de um *corpus* constituído por três trabalhos apresentados por alunas de uma turma da disciplina de Infância de uma Faculdade pública localizada na periferia do Rio de Janeiro. No referido trabalho, buscamos desterritorializar as e os estudantes por meio da arte, da mediação de leituras e de conversas literárias, abrindo espaço para outros processos de subjetivação e de experiências estéticas menos hegemônicas. Abandonamos a dicotomia cartesiana, que compreende a racionalidade como única forma de expressão da existência humana, e, em diálogo com Benjamin (1994), tomamos o fazer do professor como artesanaria, uma vez que o artesão está implicado no seu trabalho, ou seja, ele domina todo o processo, pois, em seu ofício, integram-se a voz, a mão e a alma para atender às necessidades do outro. É o humano que está no centro do processo artesanal, assim como no processo de ensinar e aprender, em que a mente deve estar onde o corpo está. A narrativa, nesse processo, assume papel central, configurando-se como uma forma artesanal de comunicação, pois não é de seu interesse transmitir o “puro em si” de algo que foi narrado. Como uma informação ou uma notícia, ela adentra a coisa na vida do narrador, para depois retirá-la dele, imprimindo, na narrativa, a marca daquele que narra, “[...] como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 231).

A perspectiva artesanal que a narrativa imprime nos possibilitou suspender o tempo cronológico, mesmo que ainda regidos por ele, fazendo surgir uma outra temporalidade, não-numerável, intensiva, aiônica, que possibilitou a desterritorialização e a reterritorialização das futuras e dos futuros docentes nesse tempo da experiência e do acontecimento. Nesse percurso, dialogamos com Barbieri (2021), Benjamin (2004), Deleuze (1997), Guattari (1981), Fabra (2009), Larrosa (2015) e Tokarczuk e Concejo (2020) para refletirmos sobre os conceitos de tempo, infância, experiência, afecto, memória, lembrança e poesia.

Consideramos toda a discussão contemporânea iniciada por Benjamin (2012) e retomada por Larrosa (2015), Han (2023) e Ferreira (2020), apenas para citar alguns autores que abordam o fim das narrativas e, conseqüentemente, das experiências, pois, conforme Benjamin e Han, é por meio das narrativas que atribuímos sentido ao mundo. No entanto, apesar de acreditarmos na importância da palavra de Benjamin e no quanto efetivamente carecemos de experiências no sentido benjaminiano, além de entendermos que estamos pobres em experiências que atribuam um sentido ao mundo, pensamos que



Benjamin falava de uma cultura específica, do mundo Ocidental, onde o capitalismo selvagem, ora denominado neoliberalismo, avança desordenadamente em direção aos quatro cantos do mundo, capturando, para além da força de trabalho, nossa subjetividade, mas no qual há notícias, ainda, de narrativas que conferem sentido ao mundo.

Dito isso, refletimos a respeito da importância de, como docentes, realizarmos ações amiúde. Daí nos coadunarmos com o pensamento de Benjamin sobre o fazer artesanal do narrar e da experiência para pensarmos em uma estratégia de resistência à ideologia colonial capitalística (Benjamin, 2012; Ferreira, 2020) que nos imprime uma lógica de vida orientada por experiências ordinárias (Dewey, 2010) e nos impede de pensarmos, embora nos constitua, pois que marca nosso corpo dia após dia. Tomadas por uma força micro revolucionária, buscamos promover, no curso de formação de professores, encontros potentes que pudessem desencadear experiências estéticas transformadoras e capazes de deslocar os sujeitos do tempo do capital e possibilitar a emergência de outras formas de estar no mundo. Nesse caso, o fazer artesanal do narrar e da experiência foi pensado por nós a partir da leitura de três narrativas, notadamente marcadas por acontecimentos e que possibilitaram, às alunas e aos alunos, a partir dessas leituras, narrar uma experiência estética, como denomina Dewey (2010).

Ainda, é necessário dizer que o planejamento inicial das aulas no semestre seguiu um caminho escrito concomitantemente aos acontecimentos das aulas. Tínhamos em mente um pensamento: oferecer uma disciplina sobre Infância que não se apoiasse apenas na transmissão do conhecimento, portanto, pretendíamos uma disciplina que oportunizasse experiências estéticas, marcando as e os estudantes, de forma que levassem para a vida esse ensinamento. Mesmo conscientes da ousadia da proposta e de suas limitações, não nos abstermos de tentar. Assim, a disciplina foi sendo forjada aula a aula, alternando constructos teóricos com narrativas literárias que possibilitaram experiências estéticas, sendo, também, nas palavras de Brito e Costa (2020), uma oportunidade de permitirmo-nos caminhar em direção aos encontros.

A título de exemplo, citamos algumas atividades desenvolvidas, como a leitura, para a turma, da obra “A alma perdida”, de Tokarczuk e Concejo (2020). Finda a leitura, o que se ouviu foi um silêncio que entendemos como sinônimo de multiplicidade, indagando-nos sobre o que os alunos estariam pensando, mas respeitando o silêncio. Pouco depois, após alguns comentários, solicitamos às e aos estudantes que escrevessem



uma carta para o personagem – João⁴ – que havia perdido a sua alma porque trabalhava muito e, em seguida, lessem a própria carta às e aos colegas. A leitura individual e em voz alta gerou muita emoção e afectou a todas/os. Perguntamo-nos: o que pode gerar a alquimia nos encontros e nos corpos? Faíscas, apaziguamento ou movimentações? Aprendizados? (Barbieri, 2021).

Assim como as águas nos convidam insistentemente a nos molharmos, mesmo que seja a partir de respingos de outro corpo que mergulha perto de nós (Povoar, 2023), fomos impulsionadas pelos deslocamentos disparados pelo encontro com a literatura, levadas a percorrer esse trajeto permeado de incertezas e a forjar, no coletivo, outra forma de “ensinar”, que estivesse apoiada nos olhares que pareciam buscar algo que lhes escapava. Ao olhar para a/o outra/o, questionamo-nos sobre nós. Na sequência, pensando nessa suspensão do gesto e orientadas pelas palavras de Larrosa (2015) – de que, para que algo nos aconteça, é necessário um gesto de interrupção –, propusemos às/aos estudantes a escolha de uma palavra que remetesse à “sua alma” e abordassem um retalho. Com agulha e linha, elas e eles foram bordando um novo tempo, pensando mais devagar, demorando-se nos detalhes, suspendendo o automatismo da ação (Larrosa, 2015) e imprimindo uma nova lógica ao pensar. Pensamos que a experiência é sempre impura, ligada a situações concretas, a nossas paixões (Larrosa, 2015), e que a arte não pensa menos que a filosofia, ela pensa por afectos e perceptos (Deleuze, 1992).

Seguindo o que nos pareceu funcionar, solicitamos às e aos estudantes que lessem a obra de Fabra (2009) – *Kafka e a boneca viajante*. Na ocasião, foi possível refletir e debater sobre o devir e as afecções sofridas, sobre experiência, fabulação, infância e poesia. Em seguida, solicitamos às e aos estudantes, que, em sala, confeccionassem a própria “boneca viajante”. Nessa atividade, foi possível perceber, novamente, a suspensão do tempo cronológico e uma prática artesanal coletiva de confecção de bonecas. Entre materialidades, cada uma e cada um pode (re)conhecer mais sobre a própria infância, reavivando a conexão entre adultas/os de hoje e as infâncias de outrora. Ao serem desterritorializadas/os e reterritorializadas/os em outro tempo-espço, as e os estudantes aproximaram-se, em suas produções, da memória poética do corpo e do devir-criança.

Ao longo do curso, desenvolvemos outras atividades seguindo a mesma lógica e, ao final, perseguindo a ideia de que a memória é o espaço no qual uma coisa acontece pela segunda vez (Auster, 1999), solicitamos às turmas, que totalizavam 43 estudantes,

⁴ A alma perdida, 2020.

que rememorassem uma experiência a qual considerassem como estética (Dewey, 2010) e a narrassem em um livro e escrevessem um relatório sobre essa experiência de escrita e de produção de um livro. É sobre um recorte desse *corpus*, constituído por três livros e respectivos relatórios, que nos debruçamos e investimos em um movimento cartográfico (Deleuze; Guattari, 1996), buscando, nas narrativas e nas materialidades, as linhas de visibilidade da experiência estética e do devir-criança.

2 Algumas palavras sobre a cartografia como método de pesquisa

A cartografia como método de pesquisa visa acompanhar um processo de produção de subjetividade, distanciando-se de qualquer tentativa de representação. Em uma perspectiva epistemológica, a palavra metodologia, originária do grego, é composta pelos vocábulos *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) e *hódos* (caminho, direção) (Passos; Barros, 2009). Dessa maneira, percebe-se que o significado de “metodologia” pode ser definido como o caminho (“*hódos*”) predeterminado que o sujeito traça, de forma linear, para chegar a um resultado. No entanto, na metodologia cartográfica, esse caminho não é tomado *a priori*, o que promove uma reversão do processo metodológico. Assim, ao invés de *metá-hódos*, toma-se *hódos-metá* – um caminho para ser experimentado e assumido como atitude, pois é possível que o “caminho” se transforme em “caminhos”, tornando-se um território de experimentações e não de aplicações. Nesse caso, a inversão metodológica proposta pela cartografia implica na valorização do plano das forças, não se limitando apenas a classificar e a descrever as formas dos objetos, mas, especialmente, preocupa-se em criar um movimento próprio, estabelecendo um processo constante de produção que amplia a nossa percepção de mundo (Escóssia; Tedesco, 2009).

Nesse sentido, no método cartográfico de pesquisa, legitimamos a inseparabilidade entre o conhecer e o fazer e entre a pesquisa e a intervenção (Passos; Barros, 2009), afirmando que em toda pesquisa se faz intervenção. No entanto, vale ressaltar, por mais que a cartografia seja definida como um método investigativo que não possui regras e modelos fixos a seguir, não significa que não haja diretriz durante o percurso. A diretriz cartográfica é constituída por pistas que orientam o trajeto da pesquisa, levando-se em consideração as implicações do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e os resultados (Passos; Barros, 2009).

Diante disso, ressaltamos a necessidade da atenção do cartógrafo para o desenvolvimento da pesquisa, visto que, a partir dela, é possível detectar pistas e forças

moventes que correm no percurso (Kastrup, 2009). Com isso, a cartografia não renuncia ao rigor, ela o ressignifica. Assim, o método cartográfico pode ser definido como uma reflexão no que diz respeito aos rastros deixados com/pelos sujeitos ao processo mais próximo do caminho da vida. Na análise dos mapas intensivos, o meio não será definido pelos objetos concretos, mas pelas *constelações afetivas* que os atravessam (Deleuze, 1997). Assim, compreendemos que “[...] fazer a cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, ‘conectável’, ‘desmontável’, ‘reversível’, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 21). Por isso, escrevemos o texto em 1ª pessoa, uma vez que estamos implicadas na pesquisa e o recorte aqui apresentado já se constitui uma escolha que passou pelos nossos afectos. Além disso, ainda é preciso dizer que decidimos manter a escrita no plural, ao falarmos e refletirmos sobre as narrativas, pois, embora nem todas tenhamos participado da condução das práticas, há uma memória compartilhada, cuja cartografia foi escrita em conjunto. Nesse sentido, destacamos a importância do exercício de escuta para a realização coletiva da escrita desta narrativa.

Apresentamos, assim, após essa introdução, a “Cartografia dos tremores que nos levam a pensar”, tomando, em um movimento antropofágico, a fala de Larrosa sobre experiência para compor o título da próxima sessão, um exercício cartográfico que traz a marca de nossas memórias, de nossas leituras acadêmicas, de nossas experiências e de nossas escutas.

3 Cartografia dos tremores que nos levam a pensar

De modo mais abrangente, a experiência pode ser compreendida como o conhecimento e a aprendizagem que adquirimos ao longo de nossa vida. Não muito distante desse entendimento geral, Dewey, filósofo pragmatista, argumenta que, independentemente da forma como uma pessoa vive, ela sempre irá sofrer experiências, dado que a experiência “[...] é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 2010, p. 122). Nesse caso, a experiência surge da interação do indivíduo com o ambiente que o rodeia, sendo, esse, um contato inevitável, no qual ambos estão suscetíveis a sofrerem transformações. Logo, as experiências vão surgir de forma orgânica, estando vinculadas à ação, às práticas que são determinadas pelas condições essenciais da vida cotidiana. No entanto, Dewey também observa que há diferentes tipos de experiência e que essa diferença consiste na *qualidade*

estética que as experiências carregam, podendo ser de alta ou de baixa qualidade. Nesse sentido, o filósofo descreve o *estético* como “[...] a experiência como apreciação, percepção e deleite” (2010, p. 127).

Assim, o que determina o nível da qualidade da experiência é a nossa percepção e a forma como somos afetados pelo objeto ou acontecimento. Contudo, para que a experiência possa ser considerada como estética em sua totalidade, é necessário que ela desencadeie sensações que mobilizem os sentidos do corpo, potencializando e ampliando os fluxos de pensamento e a sensibilidade de modo intenso, gerando deslocamento no indivíduo. Esse deslocamento pode ser entendido como a criação de uma abertura para novas possibilidades e relações com o mundo material e subjetivo. Sendo assim, ao falar de uma experiência de caráter estético, Dewey afasta a ideia de que só podemos ter uma experiência significativa em um campo restrito, de difícil acesso, como em determinados museus, aproximando a experiência estética da vida cotidiana. Para Kastrup (2010, p. 40), “[...] a experiência estética é encontrada na vida, sempre que ela deixa de ser uma banalidade”.

Quando João, o personagem do livro *A alma perdida*, de Tokarczuk e Concejo (2020), apesar de até ter uma vida boa, sente-se doente e perde sua alma, ele procura uma médica, uma mulher velha e sábia, que lhe diz as seguintes palavras:

Se alguém pudesse nos olhar do alto, veria que o mundo está repleto de pessoas que andam apressadas, suadas e exaustas, e também veria suas almas, atrasadas e perdidas no caminho por não conseguirem acompanhar seus donos. As almas perdem a cabeça e as pessoas deixam de ter coração. As almas sabem que ficaram sem seus donos, mas as pessoas muitas vezes nem sequer percebem que perderam a própria alma (Tokarczuk; Concejo 2020, p. 33).

Pensamos que a vida de João era repleta de experiências ordinárias, ou mesmo de ausência de experiência das próprias experiências (Dewey, 2010). João trabalhava com “muita pressa” e “sem descanso” (Tokarczuk; Concejo 2020, p. 33), como muitos homens do nosso tempo, assim, “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos” (Larrosa, 2015, p. 22). Hoje, devido à forma acelerada que vivemos, nossas experiências tendem a anestesiar nossas reações, restringindo a manifestação dos nossos afectos, ao passo que favorecem a construção de um sentido único, hegemônico (Guerra, 2022). A personagem de Tokarczuk e Concejo pode ser compreendida como o retrato do indivíduo atual, um ser com um corpo sedento por estímulos frenéticos que aparecem e desaparecem rapidamente, e, nessa disputa por

acontecimentos dados, o indivíduo não passa por uma experiência porque não é tocado, porque os acontecimentos não passam pelo corpo.

Parece- nos que a experiência estética apresentada por Dewey está muito próxima daquilo que Larrosa denomina apenas por experiência. Para Larrosa (2015), uma experiência estética é marcante, não é esquecida e incluiu as dimensões emocionais, práticas e intelectuais, sendo a emocional a parte que dá corpo à experiência. Além disso, a experiência não é fácil de ser identificada, pois não é um fato ou algo que seja claro, portanto, sequer pode ser conceituada, pois a experiência é algo que nos acontece, sendo um tremor que nos move a pensar, a sofrer, a chorar. É uma vibração que se torna uma grande força que luta pela expressão, e que, “[...] às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto”, como a experiência narrada na obra *Queriam prender meu cabelo*. Cerzedello (2023) conta a história de uma menina cuja professora queria lhe prender os cabelos, mas ela se recusa e solta seus cachos. O livro foi confeccionado em 11 páginas de tamanho A4, brancas, na horizontal e encadernadas com arame espiralado. Em cada página, ao centro, construiu-se o rosto de uma boneca utilizando um círculo de papelão, composto apenas por olhos voltados para cima. A única diferença entre essa e as demais bonecas é a arrumação dos cabelos em lã, em três tons de rosa, que vai se modificando de acordo com a narração.

O uso de materiais, em especial a lã na cor rosa, tornou o livro extremamente interativo, texturizado e tátil, aproximando-se de um livro objeto voltado para o público infantil, não só pelas cores, pela forma como apresenta a personagem, com cabelos coloridos, lacinhos e com olhos de boneca, mas também pelo uso de recursos estilísticos, como a repetição – “Queriam meu cabelo preso” – que enfatiza e dá visibilidade à linha de força adultocêntrica e racista que constituiu a história da infância da personagem. Além disso, o foco em uma única personagem e em um único elemento que vai se modificando se configura como traço marcante na literatura voltada para crianças.

No relatório apresentado, Cerzedello (2023) relata a experiência que transformou em canto aos 20 anos. Quando tinha 10 anos, a autora da obra se viu com a tarefa de arrumar seus cabelos sozinha, pois a avó e a mãe estavam no hospital. O pai e o avô não sabiam arrumar os cabelos da, então, menina Cerzedello (2023) fez um penteado “[...] que amava e que se sentia linda”, com os cachos para o “alto” e volumosos, no entanto, “Ao chegar na escola, a professora olhou com uma cara de quem não tinha gostado e perguntou quem tinha feito aquele penteado, e eu envergonhada menti, falando que tinha sido a minha mãe, ela (a professora) se virou e saiu” (Relatório 1, Cerzedello, dez/2023).

Apesar de simples, a obra não traz uma história simplória. As lacunas deixadas no texto, os silêncios, como nos aponta Bajour (2023), vão movendo o leitor a levantar hipóteses, como, além da professora, quem mais quer o cabelo da menina preso, pois o uso do verbo *querer* na 3ª pessoa do plural denuncia haver mais de uma pessoa. Ainda é possível perguntar: por que o cabelo da menina não pode ficar solto? Por que a personagem não tem boca? Quem é essa menina? A representação da personagem dá, assim, visibilidade às linhas de subjetivação da infância na narrativa: uma criança sem voz, que luta para usar os cabelos do jeito que deseja e ousa fazê-lo, consagrando, assim, o triunfo do devir, da potência do falso (Deleuze, 1976).

Ao confeccionar o livro, Cerzedello (2023) abre uma linha de fuga e vive a infância como uma experiência de onde emerge outra temporalidade, outra maneira de viver o tempo, e que pode ser vista como um modo infantil de ser. A infância esvazia o caráter cronológico físico e cíclico do tempo e move o numerável para uma dimensão inumerável, a do jogo infantil, em caráter crônico de devir. Para Deleuze e Guattari (1997), o devir não é uma imitação, muito menos uma semelhança ou uma identificação. Ele é uma zona de vizinhança, uma espécie de co-presença de uma partícula, um encontro, um movimento. Como todo devir é revolucionário, o devir-criança não pressupõe se tornar uma criança, mas, sim, mover-se à criação de um território que “[...] faz escapar os modelos de infância junto a um movimento de resistência e de defesa contra o mundo adulto, esse mundo pronto e cheio de certezas” (Neuscharank, 2020, p. 151). Essa infância como experiência, como acontecimento intempestivo, está desvinculada da noção de idade e do tempo cronológico, podendo ser compreendida como força, uma intensidade (Tebet, 2019; Kohan, 2007).

Podemos verificar esse movimento, essa ruptura, também na obra *Alma ferida*, na qual Alencar (2023) conta a história de Lola, uma adolescente que tem a alma ferida, desde a infância, por conta do silenciamento que sofreu por parte dos adultos – pais e professores. O livro é confeccionado em papel ofício tamanho A4, na cor branca, dobrado ao meio. Na capa, o título da obra – escrito com lápis de cor – e o desenho de um par de olhos revirados – elaborado com caneta esferográfica azul – com diversas gotinhas de lágrimas caindo. O texto também é escrito com caneta esferográfica azul e, ao longo das oito páginas, a autora fez desenhos com lápis de cor para ilustrar a sua história. Alencar (2023) descreve o desejo da personagem de expressar sentimentos e angústias, conseguindo realizá-lo através da escrita após ganhar um diário como presente de aniversário.



Essa obra contém desenhos que dialogam com a narrativa, como uma menina de olhos fechados, com lágrimas escorrendo pelo rosto, e a boca costurada com lápis de cor preto e apenas as lágrimas e os olhos desenhados na cor azul, criando um contraste que nos impacta, nos desloca e dá visibilidade às linhas de força que orientam a infância e as linhas de subjetivação que compõem a infância silenciada pelas forças adultocêntricas. A felicidade aparece interpelada pela angústia do não poder falar, representada pela boca costurada da personagem principal, que ilustra, de forma incômoda – até mesmo bruta – o silenciamento, a invisibilização e a opressão sofridos na infância, uma vez que a menina é impedida de demonstrar qualquer tipo de emoção, principalmente a tristeza, que é reprimida na “[...] terra dos adultos. Uma terra em que se negam as possibilidades de ser da infância, da animalidade, da arte para nossa vida e formação” (Moraes, 2023, p. 108-109).

A narrativa denuncia o uso do silêncio em sua forma política, o silêncio como “silenciamento”, em que a palavra foi tomada, retirada da personagem (Orlandi, 2007). Tal forma de silêncio é a mais comum na infância – o *Infant* é aquele que não tem voz. A narradora desvela esse silenciamento no trecho: “Suas dúvidas e emoções eram sufocadas, guardadas, sufocadas pelos conselhos de: ‘engole o choro, não aconteceu nada disso’, isso lhe deixou marcas profundas, daquelas que buscamos psicólogos para curar” (Livro 3, Alencar, dez/2023). Na obra, a narradora também dá visibilidade ao descompasso existente entre o tempo infantil – aiônico – e o tempo cronológico – que ordena a vida dos adultos – na imagem de um relógio que simboliza o tempo que urge de forma desenfreada e irrompe as infâncias.

Na hora de comer, na hora da escola, na hora da passagem do ônibus e, de forma simbólica, na linguagem do outro, que, por vezes, oprime e nos obriga a calar. Alencar (2023) afirma que Lola, sua personagem, não é uma expressão da sua infância, mas sim uma representação de muitas crianças silenciadas, endossando sua posição de distanciamento, recorrendo às ilustrações e à escrita para nomear, em cada página, as imagens desenhadas, “pinturas de Lola”, “bolo de aniversário de Lola”. Alencar (2023), assim como Cerzedello (2023), traz imagens de crianças que compartilham de uma premissa comum: a vida adulta como valor predominante (Tebet, 2019, p. 137).

No entanto, embora o distanciamento, sabemos que o voo da imaginação tem sempre um olho na terra, pois, para gerar o não visto (ou o que permanece em estado de silêncio), ele se nutre da experiência terrena ou real (Bajour, 2023). A ficção e o olhar poético se apresentam como os meios mais hospitalares para conceber como as coisas

poderiam ser. Daí surge uma criança simbólica e, com ela, todo o sofrimento é apagado. A criança que surge em sua escrita, em seu devir-infância, é viajante e brincante, brinca na fronteira dos tempos passados e futuros. A criança esquece o que antes a amarrava, por isso é feliz (Morais, 2023). Isso foi possível pela escrita, esta que deu margem para o acontecimento infância. Dessa forma, a infância pode ser habitada por qualquer um, independentemente da idade, mas, para que isso aconteça, é necessário que haja uma abertura para o jogo infantil, para o acontecimento, para o devir-criança, como fazem os artesãos, os pintores, os escritores, os poetas.

A sensibilidade do artista é a sensibilidade infantil. É das crianças a invenção, a criatividade e a capacidade de enveredar por caminhos estranhos e insólitos. “O imaginário-criança não busca o verdadeiro, experimenta. Não analisa logicamente, deixa-se afetar, não se prende a identidades e limites, embarca na expansão” (Ceccim; Palombini, 2009, p. 302). Para Huizinga (2004 *apud* Richter, 2016), a brincadeira vai surgir do desafio imposto pela resistência da materialidade em jogo, na tentativa de colocar ordem nas novidades confusas do vivido. No caso da produção da linguagem, é esse fazer operativo, essa manipulação, que produz efeitos no real e envolve todo o corpo no movimento de dar forma, dar um sentido. Conforme Richter,

O artista refaz o real: um ato lúdico de linguagem [...] O poeta, ou artista, quando produz está invocando a potência da linguagem em sua força transfiguradora de sentidos para o vigor do agir no mundo. É essa força expressiva e lúdica da linguagem que faz as obras serem poéticas ou artísticas (Richter, 2016, p. 99).

Compreendemos que a arte é criada a partir de uma experiência estética, das afecções sofridas. Da mesma forma, ela também pode desencadear experiências estéticas, afetando as pessoas, deslocando-as de seus lugares, na medida em que ela própria é produto ou efeito de afecções (Deleuze; Guattari, 1992). Nesse sentido, acusamos o poder transformador da arte, pois esta reafirma a vida em um mundo que a nega. Ao dobrarmos sobre nós mesmos, nos desterritorializamos, criamos outros sentidos, linhas de fuga abrindo novos caminhos, sem negar que são invenções, novas realidades que vão na contramão do pensamento hegemônico. É o que faz Marinho (2023) em *Sonho de menina*, ao reconhecer a importância das suas experiências, mesmo que dolorosas, fazendo surgir uma narrativa que evoca a crueza da vida de uma mulher no mundo dos homens, ao mesmo tempo em que emana doçura e resistência, deixando ecoar a sua voz e abrindo brechas no sistema. Marinho (2023) nos leva a imaginar um mundo infantil romantizado, mas que nos surpreende. Inspirada na poesia dos cordéis, Marinho (2023) apresenta uma

narração autobiográfica, “[...] uma história rica de uma mulher preta, gorda, nordestina, que sonha em ser PROFESSORA” (Livro 2, Marinho, dez./2023).

O texto do livro foi digitado e as imagens trabalhadas manualmente (utilizando lápis de cor e forminha de festa), digitalizadas e impressas em folhas de tamanho A4, de alta gramatura, na cor branca e com orientação vertical. O livro tem 20 páginas encadernadas artesanalmente, com uma cordinha perpassada pelas folhas furadas com um furador. Ao descrever o seu processo de criação e escrita, Marinho (2023) revela que foi atravessada por suas lembranças, movendo-se em um caminho rumo à libertação de amarras:

O meu livro foi o resultado dessas reflexões, por muito tempo considerei a minha história como um fracasso escolar, mas percebi que cada ser humano tem sua história e me comparar com a história do outro é um caminho perigoso que me leva a frustração. A análise das minhas experiências estéticas me fez entender que ainda com minhas experiências de violência e muita dor não posso desprezar a minha história, que mesmo sendo experiências muitas vezes desagradáveis me trouxeram até esse momento incrível que estou hoje. Com essas reflexões, pude pegar a minha história e contá-la, não mais só com dor, mas também cheia de orgulho de tudo que tenho aprendido [...] (Relatório 2, Marinho, dez./2023).

Para Deleuze e Guattari (1996), o devir-criança e o devir-artista têm em comum a constituição de complexos de subjetivação e de cognição individuais e coletivos que agenciam aberturas para novos mundos. É isso que Marinho (2023) faz ao escrever a sua história, ao devir-mulher, pois a escrita é inseparável do devir. “Escrever é um ato de devir sempre inacabado, sempre em via de fazer-se [...]” (Deleuze, 1997, p. 11). Para o filósofo Byung-Chul Han (2023), a narração pode ser uma cura, pois a escuta é indissociável da narrativa, logo, “[...] a escuta não é um estado passivo, mas um fazer ativo. Ela inspira o outro a narrar e abre um espaço de ressonância no qual quem narra se sente visado, sente que lhe escutam, e até mesmo se sente amado” (local 965). Em outro trecho, a autora nos brinda com a descoberta do poder das palavras ao nos contar que seu plano de ilustração não saiu de acordo com o que ela desejava “[...] após a leitura do meu livro, eu percebi que essa função⁵ tinha sido alcançada através das palavras”.

Nesse momento, eu descobri o poder das palavras, elas romperam o espaço, o tempo e transportou os leitores ao lugar que eu estava desejando [...]” (Relatório 2, Marinho, dez./2023). Muito além de um instrumento, a palavra, quando escrita, falada ou pensada a partir das experiências vividas, nos ajuda a dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2015). Ao escrever sua história, Marinho (2023) reconheceu o

⁵ Referindo-se à possibilidade de os materiais “atravessarem” o papel.



poder da palavra como potente disparador de afectos, mas, também, como uma forma de resistir, de ser e de viver, levando-nos ao encontro de uma realidade além da nossa. A intensidade de sua rememoração multiplicou o vivido, criando relações sobretudo com a arte da escrita, visto que, ao se apropriar das palavras com a proposta de atingir o leitor, Marinho (2023) reconheceu-se como uma verdadeira escritora que, no entender de Anzaldúa (2000), faz da escrita poética uma forma de confrontar os próprios demônios.

3 O que dizer por ora

Este artigo apresentou uma pesquisa cartográfica cujo *corpus* é composto por três livros e respectivos relatórios entregues por três alunas – atendendo à solicitação de rememoração e narração de uma experiência estética – de uma faculdade de Pedagogia localizada na Baixada Fluminense. O objetivo desse exercício cartográfico consistiu em buscar, nessas narrativas e materialidades, os afectos que sustentaram a experiência estética e o devir-criança e dar visibilidade às linhas de força adultocêntricas e às linhas de fuga criadas pelas alunas-autoras ao escreverem suas narrativas, a partir de experiências estéticas vividas. Para essa cartografia, tecemos um diálogo com Barbieri (2021), Deleuze (1997), Guattari (1981), Larrosa (2015), Benjamin (2004), Tokarczuk e Concejo (2020) e Fabra (2009) no que tange aos conceitos de experiência, memória, afecto, tempo e infância.

A leitura-escrita de narrativas instaurou um tempo artesanal, pois nos conectou às lembranças e aos afectos, registrando memórias próprias, que são nossas, mas também dos outros com os quais convivemos e daqueles que já não estão mais aqui, mas que nos foram narrados ou narraram suas histórias. Na cultura oral africana, da África setentrional, Hampaté Bá nos dá notícias da figura do tradicionalista, cujo papel é o de guardião da memória. Aquele que diz, lembra-se e não tem receio de repetir, de trazer o passado por meio da narrativa para o presente. Narrar exige tempo, perpassa o corpo, convoca afectos que passaram pela experiência dos sentidos e nem sempre são traduzíveis pela língua, nos colocando em uma posição de tomarmos consciência da história que desejamos contar e de como ela pode ser contada.

A confecção dos livros constituiu-se verdadeiro exercício artesão, momentos nos quais as autoras refletiram sobre as materialidades que melhor expressavam e dialogavam com a história que gostariam de contar. Tendo em mente um leitor ideal, buscaram, nas ilustrações, um veículo que pudesse alcançar esse leitor, como nos mostra Cerzedello



(2023), preocupada com que os cabelos de lã de sua personagem pudessem representar, ainda que de forma lúdica, sua preocupação e atitude. Marinho (2023) também demonstra essa preocupação ao declarar que o desenho não saiu como ela esperava, mas que, no final, descobriu que a força das palavras exerceu essa função – atingir o leitor. Alencar (2023) também se esmerou na tentativa de desenhar sua Lola – que tem a alma ferida por não conseguir expressar o que pensa e sente – e consegue traduzir pictoricamente a força da angústia sentida pela personagem. As alunas-autoras acessaram, em suas lembranças, uma experiência estética e se arriscaram a vivê-la uma segunda vez, transitando na linha tênue entre o real e o fictício que potencializa o surgimento de outros modos de ser a partir do vivido (Saraiva, 2020), inaugurando, assim, uma experiência estética, uma vez que escrever é sempre um caso de devir.

Ao lermos os livros e ao observarmos as ilustrações, percebemos que houve um verdadeiro processo de singularização, fugindo da estética hegemônica e adultocêntrica, assim, fomos afetadas pelos enredos e pela forma como o texto foi narrado, com o uso de figuras e jogos de linguagem, verdadeira expressão do devir-criança. O retorno à infância foi comum às três autoras, que revisitaram suas lembranças e as reorganizaram de forma discursiva, estruturando e ressignificando a própria história, brindando-nos com obras singulares que trazem também a história de um coletivo invisibilizado que vive na periferia.

Assim, abraçamos a narração como prática, pois a entendemos como um fazer capaz de promover rupturas em um ideal de escola que se respalda no gerencialismo e que credita no professor um profissional ideal que obedece e aplica comandos, tal como em uma linha de produção. Essa prática forja professores cujas sensibilidade, curiosidade, autonomia e subjetividade terminam embotadas e pasteurizadas. A aprendizagem é muito mais do que um “aprender que”. É necessário que se considere as experiências dos sujeitos e de suas infâncias para que possamos refletir sobre as diversas contribuições da área, devolvendo, ao professor, um livre pensar, para que este possa entrelaçar suas narrativas às narrativas já postas e às que estão por vir, possibilitando-lhe um mergulho nas experiências nesse espaço de partilha que é a escola. Dessa forma, ressaltamos a potência da narrativa como uma forma de nos deslocarmos de nós mesmos, abrindo espaço para podermos experienciar o lugar do outro, uma vez que, ao retornarmos, olhamos para nós a partir de outras perspectivas possíveis (Saraiva, 2020).



Referências

- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALENCAR, C. L. **Alma ferida**. [S. l.]: [s. n.], 2023.
- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/%x>
- AUSTER, P. **A invenção da solidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Solisluna Editora; Selo Emília, 2023.
- BARBIERI, S. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BENJAMIN, W. **Imagens de pensamento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRITO, M. dos R.; COSTA, D. W. S. Escrita e corpo e fabulação: variações com Deleuze e Clarice Lispector. **Linha Mestra**, [S. l.], n. 41, p. 45-54, maio/ago. 2020.
- CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009.
- CERZEDELLO, E. **Queriam prender o meu cabelo**. [S. l.]: [s. n.], 2023.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: do capitalismo à esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: do capitalismo à esquizofrenia. v. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins, 2010. (Coleção Todas as Artes).
- ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- FABRA, J. S. **Kafka e a boneca viajante**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, L. H. **Educação estética e formação docente**: narrativas, inspirações e conversas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.



GUATTARI, F. **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUERRA, M. **As mais pequenas coisas**: a exploração como experiência educativa. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022.

HAN, B.-C. **A crise da narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

KASTRUP, V. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática e Educação: teoria & prática**, [S. l.], v. 13, n. 2, jul./dez. 2010.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARINHO, M. **Sonho de menina**. [S. l.]: [s. n.], 2023.

MORAIS, T. Arte, animalidade e infância: potências éticas, estéticas e criativas para a formação docente. In: LOPONTE, L.; MOSSI, C. (org.). **Arteversa**: arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

NEUSCHARANK, A. Notas de estudos sobre devir-criança, linguagem e tempo: “o tempo muda”. **Climacom Cultura Científica – pesquisa, jornalismo e arte**, [S. l.], ano 7, n. 18, ago. 2020.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

POVOAR, Grupo. Fazer pesquisa em educação ao nível do rio: com arte e filosofia e... In: LOPONTE, L.; MOSSI, C. (org.). **Arteversa**: arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

RICHTER, S. R. S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 90-106, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SARAIVA, C. F. **Narrar o outro, narrar a si**: histórias de uma vice-diretora. 2020. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

TEBET, G. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.



Pesquisa

ISSN 2525-8222

DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1095>

TOKARCZUK, O.; CONCEJO, J. **A alma perdida**. Tradução de Gabriel Borowski. São Paulo: Todavia, 2020.

Recebido em: 27 de janeiro de 2025.

Aceito em: 9 de maio de 2025.