

IDÉIAS EX-CÊNTRICAS EM NOTAS DE RODAPÉ SOBRE ALEGRIA NO CURRÍCULO

Carmen Lúcia Vidal Pérez*
clvperez@gmail.com

Márcia Fernanda Carneiro Lima**
fe.carneiro-@hotmail.com

RESUMO: No artigo trazemos fragmentos de nossas pesquisas com crianças no cotidiano da escola para pensar a alegria como *fenda curricular*, como aponta Corazza (2006). Inspiradas em Spinoza e em Manoel de Barros, tomamos a alegria para pensar e escrever uma pesquisa em conversas. Conversas com crianças sobre seus modos singulares de aprender. Narrativas registradas como notas em nossos cadernos de campo e “lidas” a partir das notas de rodapé e das anotações rascunhadas no movimento da pesquisa. O texto é um conjunto de fragmentos que compõem uma invenção, uma experiência de escrita, uma experimentação na escritura.

Palavras-chave: Alegria. Conversas. Narrativas. Aprendizagens. Potência criadora.

ABSTRACT: In the article we bring fragments of our research with children in the school routine to think of joy as a curricular slit as Corazza (XXX) points out. Inspired by Spinoza and Manoel de Barros, we take joy as the most powerful of the affects to think and write a research in conversations. Conversations with children about their unique ways of learning. Narratives recorded as notes in our field notes and "read" from the footnotes and the annotations in the research movement. The text is a set of fragments that make up an invention, an experience of writing, an experimentation in writing.

Keywords: Joy. Conversations. Narratives. Learning. Creative power.

* PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Professora do Departamento Educação, Sociedade e Conhecimento – SSE, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói – RJ.

** Marcia Fernanda Carneiro Lima é professora do Curso de Pedagogia da FAETC – Três Rios e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói – RJ.

Sempre compreendo o que eu faço depois que já fiz.
O que sempre faço nem que seja uma aplicação de estudos.
É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo.
(“*Pintura*” – Manoel de Barros)

Escrevemos um texto em notas de rodapé para afirmar outras possibilidades de dizer o pesquisar em educação. Escrita experimentação, que se faz em múltiplas entradas e travessias. Escrita inventada em outras moviment-ações do pensamento que compõe um modo de pesquisar atravessado por experimentações que problematizam a experiência de pesquisa e sua escrita: *pesquisavida* que se dobra sobre si mesma e se desdobra numa escrita biografemática que inventa novas línguas e formas outras de produção de escritura, como fazem as crianças com as quais trabalhamos, pesquisamos, brincamos, conversamos, rimos e vivemos no cotidiano das escolas.

Apoiadas em Barthes (2004), ensaiamos o biografema como um modo de escrita da pesquisa. O biografema não narra vidas, mas produz vidas. Na pesquisa assumimos as narrativas como biografemas, que inventam vidas a partir de experiências. *Pesquisavida* que desloca o olhar para o detalhe, para o menor, para o inacabado. Conversas de pesquisa e pesquisa em conversas que produzem biografemas que registram modos singulares de habitar o território cotidiano da escola. Conversas que articulam o pedagógico e o político a partir da participação das crianças. Biografemas não falam de dados ou estatísticas, nos dizem de vidas em potência, de outras formas de existir na escola, de desvios que nos apresentam outra paisagem – uma história a ser contada como ato de afirmação da vida.

Experimentamos a escritura como fazer, como invenção de escrita(s) na própria escritura, que se articula(m) à dimensão do afetivo e do imaginário. Escrita que encarna experiências que se entrecruzam, experiências dentro de experiências, experiências de, entre, com... Falamos de dentro de uma experiência coletiva de pesquisa feita de encontros e escrevemos a pesquisa como encontros e afetos – crianças, professoras, pesquisadoras experimentam outros afetos e produzem novas

afecções. A experiência narrada não nos passa: nos habita, nos afeta, nos marca.

Os restos que interessam

Lançamo-nos na experimentação de uma escrita menor, uma escrita em fragmentos de uma *pesquisavida* que se faz na experiência de experimentar com as crianças formas de conhecer escondidas, invisíveis, apagadas. Pesquisar como ato sensível que *escutavê* o outro, que aprende a sentir seu universo afetivo, imaginário e cognitivo para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos, ideias, valores e signos. Uma pesquisa que vê obliquo, que desvê, que não situa a criança em “seu lugar”, que a reconhece em “seu ser” de pessoa complexa dotada de liberdade e de imaginação criadora: potência ética que constitui deslocamentos que forjam outros projetos de futuro para o ser que é – o ser ainda mais, ou seja, seres que se associam em um novo ser que se constrói na existência coletiva. Uma pesquisa que sendo vida é arte, uma *artistagem* (Corazza, 2006), que como a arte de um escultor sobre a pedra, para fazer aparecer a forma, deve antes passar pelo trabalho do vazio e retirar todo o excesso para que a forma surja, como nos lembra Barbier (1998).

Uma pesquisa que *despratica as normas* como a namorada do poeta, que se faz nas brechas. Uma escrita que se produz nas margens. Uma pesquisa narrada em notas de rodapé, deslocamentos na escritura que produzem um novo modo de fazer escrita – uma escrita ex-cêntrica.

Em nossas experimentações tomamos as notas de rodapé em sua liminaridade (aqui entendida como um *estarentre*) para compor um texto feito de cacos, sobras, fragmentos, descontinuidades e atravessamentos: um texto feito de textos, riscos e rabiscos que arriscam deslocamentos na/da escrita. Um texto que fala, murmura, gagueja. Escrita de uma *pesquisavida* que procura

escrever o intensivo, inventando efeito de sentido, disparando o intempestivo experimentando aquilo que dá expressão a uma política de escrita que envolve a potência da criação e certos modos de se estabelecer relação com o conhecimento, com a aprendizagem e com a própria pesquisa (CLARETO & VEIGA, 2016, p. 17).

Nossa escolha se sustenta na tentativa de dar rumo às reflexões, àquilo que, na pesquisa, se apresenta como inusitado, como matéria pulsante e que metodologicamente Benjamin (2011) chama de *desvio*, pois

todo conhecimento deve conter um mínimo de contrassenso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. O decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão. (p. 264).

É ainda Benjamin que nos inspira a compor uma escrita feita de restos. Como *narradoraspraticantes* nos situamos na pesquisa como catadores de sucata e de lixo em busca de achadouros, recolhemos os cacos, os restos, os detritos, descartados pela (pobreza da) experiência escolar; o que nos move é o desejo de não deixar nada se perder, de não deixar nada ser esquecido, para nós tudo aquilo (e aqueles) que a escola rejeita tem valor – são indícios, signos, sintomas, de uma vontade de potência.

A escrita ex-cêntrica *despratica* normas e produz variações na escritura, aqui as notas de rodapé invadem o texto e se fazem texto. E como num mapa pós-colonial, a escrita menor faz d’escrita – uma paisagem, como aponta Collot (2014) – com sentido próprio, desenho na escritura de outras formas de existir na escola e de inéditas possibilidades de vida no mundo e no texto... que começa pela nota e acaba no título.

Por que Manoel?

Precisamos responder à pergunta: Por que Manoel? Porque o Poeta nos permite o movimento de pesquisa que sob o ponto de vista da poesia pretende *À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros*. Pensar a construção do conhecimento no interior da escola sob esta perspectiva imprime a liberdade de conceber outras possibilidades de se compreender os saberes e possibilidades na construção e elaboração dos currículos escolares, num deslocamento que valoriza a multiplicidade em detrimento da unilateralidade. Liberdade esta, *À Moda Ave*. *À Moda ave*, porque se propõe pensar o

conhecimento que se faz através dos sentidos outros para além da razão. À Moda Ave, porque se propõe a pensar a aprendizagem como acontecimento estético (porque repleta de sentido). À Moda Ave, porque não se pretendem movimentos de pensamento e pesquisa fixos, mas sim, como Ave, algo que livremente vasculha aqui e ali, que transita.

Tal ideia de movimento e trânsito nos aproxima, ao pensar nas discussões acerca do currículo, da ideia de alegria que em Spinoza nasce dos afetos, visto que para ele afeto é algo que se situa na passagem, na transição de um estado a outro, portanto potência em processo de variação. Afetos são as modificações que ocorrem no corpo e na mente, são a mudança de um estado a outro. Tal mudança é positiva se aumenta a potência de agir no mundo e negativa se diminui. A essa potência ampliada de agir Spinoza chama de alegria. Pensar À Moda Ave a feitura dos currículos é pensar a possibilidade de construção coletiva, potente e alegre. À moda ave, porque o poeta nos permite pensar na construção do conhecimento e dos currículos que se faz através dos sentidos outros para além da razão, pensar na aprendizagem como acontecimento de *transcrição* a partir da estética e do pensamento *transvidente* do mundo.

NOTA 1. A ALEGRIA DE NÃO INFORMAR NADA

Ruan tem os olhos castanhos e brilhantes. Tem também as mãos grossas, nada comum para um menino de oito anos. São mãos de quem, junto com a família, planta, colhe, separa e embala o que a terra dá para seu sustento. Suas mãos também são capazes de inundar nossos olhos com a belezura dos desenhos que faz sobre todas as coisas. É um menino de muitos saberes, mas, segundo o que dizem dele, falta-lhe o saber que, na perspectiva de uma determinada lógica, mais importa: ler.

- “ Não guardo as coisas na cabeça tia, por causa disso não aprendo”.

Por tantas vezes e modos esse discurso foi repetido que se tornou estatuto de verdade, como nos lembra Foucault (2010). Ruan parece ter se apropriado dos efeitos

dessa enunciação de tal forma, que encarna a postura daquele que não sabe e tampouco conseguirá saber, ao enunciar tal “verdade” de forma naturalizada e resignada. Seu olhar é de tristeza. Encontramo-nos no meio do ano letivo, tempo que assusta quando no contexto escolar uma criança “ainda não sabe ler”. Tempo que nessa região faz frio, inverno.

“ - *Na verdade a maioria ainda não lê, mas ele... Acho que tem algum problema.*” *Afirma a diretora.*

Buscamos, inicialmente, a partir da escrita de seu nome, compreender conhecimentos e sentimentos que ele tinha sobre as letras. Foram inúmeras tentativas, diretas e indiretas, de saber o que ele sabia.

_ “*Ruan, que letra é esta?*” A mostrar o “R”.
_ “*A*”.
_ “*E esta?* A mostrar o U.
_ “*A*”. Respondia.

A, era o nome de todas as letras.

Certa vez, na cata de rótulos e embalagens, levamos para a escola uma garrafa vazia de Coca-Cola. Este seria o estímulo perfeito, afinal quem não reconhece a tão famosa marca? O desejo era possibilitar que Ruan experimentasse, pelo menos uma vez, a sensação de acerto. Mostramos a Ruan a embalagem e, em seguida, a pergunta:

- “*O que está escrito aqui?*”

Em meio ao alvoroço que todas as outras crianças faziam no desejo de falar ao mesmo tempo, Ruan teve sua vez garantida. Era para ele a pergunta.

- “*Olha bem Ruan...*” e ele responde numa só vez,
- “*Guaraná?*”
- “*Olha Ruan, presta atenção Co – Co...*”
- “*Guaraná?*” Interrompeu ele.
- “*Nããããã Ruan...Vê, Coca...Co...*”
- “*Guaraná?*”

Respiramos fundo:

- *“Quase”... “É refrigerante também, muito bem!”*

Na semana seguinte uma embalagem do refrigerante de Guaraná. Desta vez não haveria nada que pudesse dar errado.

- *“Ruan, olha este refrigerante! O que está escrito aqui? Vamos Ruan, você consegue”...*

Ele pensou, pensou, mordeu os lábios, nos olhou e disse ligeira e risonhamente:

- *“Não vou falar, eu sei que não está escrito Guaraná!”*

O que sabia aquele menino que não sabia? Na busca de respostas o que conseguíamos ver era que o menino estava a ser aquilo que diziam dele. Negava seu saber e não confiava em si mesmo, *“eu sei que não está escrito Guaraná”*. Essa era pista. Que como toda pista esta muito bem camuflada. Este é o desafio que se coloca para todo aquele que inventa investigar “pelo avesso”. Se Ruan reproduz o discurso sobre ele, como seria se o discurso sobre ele fosse outro, que no avesso da falta busca a potência?

Assim seguimos no tempo do inverno... Tempo-vida, espinosianamente entendido como liberação – tempo liberado que se faz imaginação produtiva, que é ética.

Decidimos eliminar, junto com Ruan, fixações que matam o tempo-vida da potência imaginativa e criadora, apostando na aprendizagem como invenção, pois compreendemos com Spinoza (2007) que “a mente esforça-se para imaginar apenas aquilo que põe sua própria potência de agir” (E, III, p. 44).

O tempo do frio se foi para dar lugar à primavera. Ruan escreve: “IUO” – I para ES, U para CU e O para DO – “ESCUDO”. A conquista de Ruan, sua escrita e a leitura que possibilita é partilhada com todos e com outra professora. Ao ouvir nossa conversa, Ruan se aproxima dizendo:

- *“Estava faltando letras ainda”... “foi só quase”.*

- *“Como assim, só quase?”*

E só houvera o tempo-vida de uma estação!

- *“Quase é tanto! Você se lembra, Ruan, que há pouco tempo atrás todas as letras eram A?”*
- *“Lembro”, respondeu rindo. “Eu falava que era A porque eu ficava nervoso e queria acertar logo, mas não sabia”.*
- *“Quase é quando falta pouco, diferente de quando falta muito! Qual o problema em ser quase? Às vezes o que faltou não importa!”*
- *“Então quase é bom?”* perguntou ele.
- *“Você é quem vai dizer.”*

Sua resposta veio em outro momento. Numa situação em que seus amigos mostravam suas escritas, Lara desanima ao perceber que no que havia escrito faltavam algumas letras. Ruan sentado à mesa fala à menina enquanto desenha:

- *“ Fica assim não Lara, tu tem que tentar, tu fez quase, quase é quase tudo, né?”*

E sorriu com as bochechas coradas. Aqui seu olhar era de alegria...

UMA EXPERIÊNCIA DE ALEGRIA NO DESVER UMA ENUNCIÇÃO

NOTA 2. DESNOME:

Um, Dois, Quinze, Dezesesseis... A cada número que crescia na ordem matemática, “Dezenove” era tomada por sentimentos e sensações incontroláveis. Seus pés se contorciam por debaixo da carteira. Seu coração acelerava, batia tanto e tão forte que parecia pedir para sair do peito. Dezenove fechava sua boca seca, com medo de perdê-lo por ali. A propósito, Dezenove era uma menina bem branquinha e magrelinha, de cabelos castanhos escuros, finos e escorridos, com covinhas na bochecha que emolduravam um sorriso bastante arejado pela falta de três dentinhos de leite. Essa menina se sentava no canto direito da sala, sempre no mesmo lugar: uma carteira de madeira escura muito temperamental, que rangia e estalava fortemente a qualquer movimento brusco de quem estivesse sentando nela.

As duas se davam muito bem, porque Dezenove já conhecia a carteira e a

carteira já conhecia Dezenove, então uma cooperava com a outra para que tudo desse certo. Eu poderia dizer até que a carteira era de fato sua amiga, pois, quando ia chegando a hora, ela permitia que a menina abrigasse suas pequenas mãozinhas por debaixo dela para que pudesse executar, com seus dedinhos, inúmeras operações matemáticas. Ah, sim, já ia me esquecendo... O nome da menina não era Dezenove, é claro! Ela tinha um nome, como todo mundo, mas era chamada do mesmo jeito que Quatorze e Vinte e Oito, suas melhores amigas.

Neste lugar onde passavam metade do dia, todos os dias, todos eram chamados – na maior parte do tempo, por números – seus nomes, ideias e características não eram muito relevantes naquele espaço. A menina até gostava de ser Dezenove, porque no ano anterior tinha sido Vinte e Três. Ser Dezenove era melhor que ser Vinte e Três, porque chegava mais rápido para receber a folha para colorir, para poder sair para brincar, para receber a merenda, para ir embora, e essas eram as melhores coisas que se faziam por ali. Por outro lado, ser Dezenove também significava ter que responder mais cedo a tabuada, entregar o trabalho, o dever de casa...

Dezessete, Dezoito... A esta altura a menina já estava gelada, como se tivesse levado um banho de água fria, sentia o suor lhe escorrer pela testa e sua respiração lhe faltar. De repente, uma voz ao longe lhe dizia algo, algo que não conseguia ouvir, pois toda a sua fragilidade e medo de não acertar lhe embaçavam os sentidos. E o erro seria uma capa pesada, bordada pelas risadas humilhantes dos colegas e cravejada pelo olhar de desapontamento da dona da voz que lhe inquiria, a qual cairia sobre si, recobrando-a de fracasso.

Foi quando o tom de voz se tornou mais grave e a menina então ouviu: “- Três veis oito?” E novamente: -“Três veis oito?”. A menina então recorreu à carteira, sua amiga, como abrigo, estava tão nervosa que abaixou suas mãozinhas para poder apelar aos dedos que escondidos embaixo da mesa poderiam ajudar. Mas a dona da voz, tomada de total segurança e controle sobre o que fazia, pediu que a menina colocasse as mãos sobre a mesa. Dezenove pensou que tudo estava definitivamente acabado.

Então se ajoitou e a carteira rangeu, estalou, fez tudo o que podia para a menina

ganhar tempo. E numa fração de segundos pôde pensar, e seus pensamentos lhe levaram para o lugar onde mais queria estar naquele momento, que era o pátio, no recreio onde preenchia o espaço com seu corpo em meio às correrias e gargalhadas de criança, onde o suor que lhe escorria não era de medo ou tensão, pois era onde brincava de roda com suas amigas e cantarolava...

- *“Tenho sete namorados só posso casar com um...”*

Neste momento um insight:

- *“Opa! Como é mesmo?”*-

Foi como se um raio tivesse caído, como se a fita estivesse voltando todas as cenas, que de uma a uma, em retrocesso a levavam até voltar à carteira.

- *“Sete e sete são quatorze com mais sete vinte e um / tenho sete namorados só posso casar com um! Se ela tivesse me perguntado: Três veis sete”* pensou a menina. *“Mas... É só... E se botar mais três?”*.

Seus dedinhos, aparentemente imóveis contraíram-se e somaram três oito vezes e seus olhos se fecharam para sair de sua boca: vinte e quatro! Saiu quase como que um grito. Quando, lentamente, a menina abriu seus olhos, já não havia ninguém a sua frente, e isso era um ótimo sinal! Era a vez de Vinte!

Não narro esta história com olhos de professora, mas sim com olhos de criança, porque Dezenove sou eu. Por causa do sotaque regional de minha professora, que acrescentava a letra *i* em palavras como três e vezes, era muito difícil entender “veis” como vezes, que era na verdade a representação da quantidade de vezes que um número é somado numa multiplicação. No meu caso descobri isso sob pressão, por um triz, num momento de fuga que me levou para o único lugar onde eu gostaria de estar.

Nesse espaço/tempo foi onde pude fazer as conexões cognitivas de aprendizagem, porque pude fazer relação afetiva com algo que fazia parte de minhas referências culturais, através de uma cantiga de roda incluída na minha “trilha sonora” do melhor momento da escola, o recreio. Cantiga na qual a pronúncia da palavra vezes era a mesma utilizada pela professora (“veis”). Acredito que jamais tal possibilidade de aprendizagem tenha passado pela cabeça dela. Provavelmente acredite, até hoje,

que aprendi pela quantidade de vezes que repeti a tabuada, quando na realidade esse processo de aprendizagem se deu quando pude me relacionar afetivamente com o conhecimento, criar uma hipótese, fazer relações entre conceitos e arriscar.

Em geral, os percursos do pensamento infantil são bem mais elaborados e sofisticados do que as regras de ordem prática que buscamos ensinar na escola. Contrariamente ao que afirmam alguns teóricos, tais hipóteses e construções emergem antes de tudo do pensamento abstrato.

Benjamin nos lembra que de uma narrativa tiramos um conselho ou uma lição. A lição que Dezenove nos dá diz respeito ao fato de que nos afastamos da criança que já fomos um dia e, talvez por isso haja tamanha dificuldade em compreendê-las. O conceito que fazemos sobre o ser infantil é que pode estar equivocado. Nós adultos temos um olhar desqualificador para os modos de ser e de pensar da criança.

O pensamento infantil é um lugar difícil de chegar, mas o caminho para aproximação se torna possível se olharmos a criança com o estranhamento de quem não conhece e a sensibilidade de quem quer conhecer. Não pretendemos aqui pensar como pensa a criança com a intenção de capturar esse conhecimento para explicação, descrição. Sabemos que tal façanha é impossível. Trazemos a tentativa de aproximação desse pensamento porque percebemos, intuímos, sentimos que a criança olha o mundo de forma libertadora atribuindo sentidos outros às coisas todas.

As crianças, como os poetas, não são pessoas razoáveis, elas veem as coisas de azul. Uma embalagem de achocolatado em pó pode ser tantas outras coisas aos olhos de quem vê o mundo *de azul*... Pode haver tantas outras funções e significações, que libertam o objeto em sua rigidez material na medida em que ele pode ser interpretado e usado de diferentes formas. A criança atribui ao que vê sentidos outros. Também como elas deveríamos ver de azul.

DEZENOVE

NOTA 3. OFICINA DE DESREGULAR

A professora distribui as “amadas” folhinhas.

As crianças curiosas esperam com ansiedade que aquela intrigante folhinha chegue a suas mesas. A folhinha de tarefas é sempre uma surpresa, pode trazer prazer ou dor, sempre um desafio, muitas vezes uma batalha e outras, raramente, uma alegria.

A menina espia a folhinha a sua frente, enquanto ouve da professora palavras novas: MASCULINO e FEMININO, que naquele momento é tão somente uma questão de uso do “o” ou do “a”. Futuramente a menina aprenderá que masculino/feminino vai muito além da gramática. A professora pede que todos escrevam seu nome no lugar indicado e começa a apresentação das novas palavras pelo nome do lugar.

- “Vejam: vocês vão escrever o nome ao lado da palavra aluno, que é masculina, pois se refere aos meninos, aos homens...”

A menina pensa: *“então não tenho que escrever aqui, essa é só para os meninos”*. Enquanto pensa, sua mão paralisa. Não se mexe. Não sabe o que fazer. Olha em volta e vê seus colegas, meninos escrevendo o nome. E as meninas? Algumas estão escrevendo seus nomes ao lado de aluno. *Mas não é masculino?* Então é só para os meninos escreverem. Enquanto pensa, seu braço vai se erguendo lentamente e o dedo indicador vai tomando posição, mas eis que uma voz ecoa pela sala:

- Tia, é só para os meninos escreverem o nome? Você não falou das meninas?

- É verdade, a palavra aluno está no masculino, termina em “o”. As meninas são alunas, palavra que está no feminino e por isso termina em “a”.

- Mas você disse que está escrito aluno. A minha folha está trocada, tem que trocar. Me dá a folha com o aluno com “a”.

- Não é aluno com “a”. É aluna...

- Outra voz entra na conversa: então vai ter uma folha de aluno e uma folha de aluna? A minha também está com “o!”; tem que trocar.

- Está bem!

A professora recolhe as folhinhas das meninas e com a caneta transforma o “o” em “a”.

- Pronto! Agora vamos falar de masculino e feminino. Vocês já

- viram que masculino e feminino só tem uma diferença, qual é? Quem já descobriu?*
- *Quando escreve com “o” é masculino e quando escreve com “a” é feminina...*
 - *Os nomes de pessoas, animais e coisas podem ser masculinos e femininos. Olhem só: macaco, acaba em “o” é masculino; macaca, acaba em “a” é feminina.*
 - *É o que eu falei: com “o” é masculino, com “a” é feminina.*
 - *Podemos formar pares com palavras masculinas e femininas, por exemplo: menino/menina,*
 - *Pato e pata!*
 - *Sapo e sapa!*
 - *Mas a mulher do boi não é boia, é vaca.*
 - *Vaca é uma palavra diferente de boi, mas é feminino de boi. Vamos fazer uma coisa: primeiro vamos estudar as palavras masculinas e femininas que terminam em “o” e “a”, depois a gente estuda as outras palavras que também se referem ao feminino.*
 - *Femininas, tia, se é de mulher acaba em “a”.*
 - *Então vamos ler a primeira tarefa da folhinha, prestem atenção e acompanhem a leitura do número 1: no quadro tem uma coluna de palavras masculinas...*
 - *Mas masculino não acaba em “o”...*
 - *É isso! Vocês podem ver que tem uma coluna de palavras escritas e outra vazia. As palavras estão escritas no masculino. Vamos ler comigo: o gato, o sapo, o amigo, o menino, o primo. Na outra que está vazia, vocês vão escrever o nome do par...*
 - *Já sei! Do lado do macaco a gente escreve macaca.*

A menina estava confusa. Se macaca é a mulher do macaco, então é a feminina, não o feminino. Masculino é homem. Feminina é mulher. Perguntou baixinho para quem estava ao seu lado:

- *É masculino e feminina, né?*
- *É sim.*
- *Mas a tia disse que é masculino e feminino...*
- *Não! É masculino para homem e feminina para mulher.*
- *Mas a tia disse que é feminino...*
- *A tia errou! Não é feminino, é feminina. Feminino acaba com “o”.*

Decidida a questão, a menina rapidamente preenche o quadro com os pares: o menino/a menina, o amigo/a amiga, o sapo/ a sapa, o pato/ a pata, o gato/a gata. Aliviada, termina a tarefa com um sorriso nos lábios. “*Até que foi fácil!*”

A professora inicia a correção da tarefa e cada criança lê como preencheu o

quadro: “Muito bem, todo mundo acertou”.

Um sorriso feliz brota no rosto da menina.

- Agora vamos responder à pergunta. Vocês vão escrever nessa linha aqui em baixo a resposta. Pensem bem, cada um vai fazer o seu sozinho. Não quero ninguém falando, só pensando e escrevendo a resposta... Vou ler a pergunta: O que é preciso fazer para escrever os nomes dos animais e coisas no feminino e no masculino?

Silêncio absoluto. *Essa pergunta é muito difícil!*... A menina pensou... pensou... Descobriu a resposta e escreveu, do jeito que sabia escrever as palavras:

- Eu usei o lápis.

Ao nos depararmos com as operações cotidianas das crianças de pensar, descobrir e conhecer o mundo, somos levadas, no movimento da pesquisa a deslocamentos que nos desterritorializam, destroem nossas certezas (e nos desafiam a produzir outras formas de inteligibilidade) e ao estranhamento, que nos obriga a exercitar outros “modos de olhar” as crianças e suas aprendizagens. As invenções e descobertas das crianças, que sempre confundem os “caminhos seguros”, rompem limites, ultrapassam fronteiras, nos lançam no inusitado (para a escola) espaço de liberdade e criação.

A criança opera no tempo-vida, imaginação criadora que compõe a lógica infantil. Potência ética que constitui deslocamentos no ato de conhecer: passagem de vida na linguagem.

A pesquisa com as crianças no cotidiano da escola exige o abandono da contemplação e da atenção focal como forma de conhecer (princípio fundado na tradição ótica da modernidade) e a afirmação da percepção (ética) que engendra outro modo de olhar as crianças: olhar minucioso aos seus modos de operar; olhar atento às complexas relações cotidianas; olhar interessado que se volta para as emergências; olhar curioso que segue seus diferentes processos e formas singulares de conhecer.

Na pesquisa praticamos uma inversão epistemológica que, ao questionar o olhar de quem olha, prioriza o olhar de quem é olhado – percepção que reconhece

presenças nas ausências, abandona as evidências e aposta nas virtualidades como forma de enfrentamento das injustiças cognitivas no cotidiano da escola.

Os complexos e singulares percursos de aprendizagem das crianças nos deslocam e fascinam. Na pesquisa aprendemos a transver as diferentes processualidades de quem habita a sala de aula – a criança: aprendiz que se lança a aprender com os signos, pois não se aprende como, mas *com*. Essa é uma diferença essencial para pensarmos meios de aprendizagens mais potentes, em que convergência e divergência se enredam à multiplicidade de mundos numa *rede dos possíveis*.

Dessa forma, o campo problemático da investigação se compõe na colagem (ou seria bricolagem?) de ideias, noções, conceitos e significações, que tecem outros sentidos para as relações de aprendizagem numa rede de significação que problematiza, ou reproblemaliza o já problematizado e desloca o foco da investigação para a produção de uma política cognitiva fundada na diferença e comprometida com a justiça cognitiva – movimento de *dobradesdobraedobra* que busca tecer, na articulação *práctateoriaprática*, outras relações entre política cognitiva e injustiças cognitivas. A pesquisa com as crianças no cotidiano da escola – pensada como Ideia à maneira de Spinoza, como potência, no sentido nietzschiano do termo, e como diferença, ao modo deleuziano – é sintetizada na seguinte formulação: *A Diferença como Política Cognitiva: uma Ideia que potencializa a Justiça Cognitiva no cotidiano da escola*.

Portanto, a investigação se trama na conexão injustiça cognitiva e política cognitiva - composição que fratura o binômio reconhecimento-injustiça e engendra um horizonte de possibilidades para as relações entre aprendizagem e justiça, a partir das conversas com as crianças sobre suas formas de pensar, suas lógicas diferenciadas, suas inusitadas descobertas, suas aprendizagens singulares e suas múltiplas operações cognitivas, que tensionam a reconhecimento que fundamenta o ensino escolar.

AS ESTRANHAS PERGUNTAS QUE ME FAZEM

NOTA 4. DESEXPlicAR

Estava dedicada a guardar uma valiosa informação – o número de meu novo celular. XXXXXXXX. Imagine que este é o conjunto numérico que corresponde ao número de um telefone. Os números, na verdade, não importam para a compreensão do que gostaria de expor, mas sim as diferentes estratégias que podemos lançar mão para a apreensão do número. No meu caso, a estratégia utilizada foi imagética, ou seja, como lido com muita facilidade com linhas e formas, aprendi a sequência pelo desenho que meus dedos faziam no teclado do aparelho. Isso me levou a querer saber de outras pessoas sobre como aprenderiam aquela série. A cada um a que encontrava dava a tarefa de “aprender” meu número e depois me dizer como fizeram. A surpresa não foi ouvir de pessoas diferentes que utilizaram de estratégias distintas como, por exemplo, algumas “aprenderam” através da memorização repetindo os números e outros através de peculiares relações que estabeleceram com a sequência numérica. O que me surpreendeu de fato foi ouvir a resposta de uma menina de 11 anos de idade à minha indagação:

Eu: - “Qual foi a sua estratégia pra aprender meu telefone?”

Ela: - “Ah! Eu já sei que esses dois primeiros números são os números da operadora, então já descartei... Esses dois segundos números vêm na sequência mesmo. Ai os quatro últimos eu dividi assim, dois números são a idade que vou fazer e os outros dois uma sequência invertida”.

Eu: - “Hã...”

Confesso que estava um pouco confusa com a explicação, por isso insisti:

Eu:- “Assim foi mais fácil pra você? E por que dessa maneira?”

Ela: - “Porque faz sentido, ué!?”

E é porque faz sentido é que a gente aprende mesmo, “ué”! Lá estava eu fora do teclado do computador conversando com uma menina de 11 anos sobre como se ensina e como se aprende. Buscando o sentido deste fazer. Bakhtin me ajuda a pensar sobre o sentido quando afirma que é impossível dissolver o sentido em conceitos, mas aceita que o sentido possa ser interpretado como “descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção por elaboração criadora” (2010, p.

398). Posso atribuir sentido na medida em que posso criar/transformar a partir do que vejo.

“Sentido” é a palavra que a princípio deveria nos inspirar quando falamos sobre ensinar e aprender. Correndo o risco de ser redundante aqui, o que faz sentido é justamente discutir sobre o sentido das coisas, o sentido dos mecanismos internos e externos de avaliação, das políticas educacionais às quais somos submetidos, o sentido da formação docente, o sentido do que se ensina e do que se aprende. O sentido para quem ensina e para quem aprende.

PORQUE FAZ SENTIDO, UÉ!?

NOTA 5. DESPRATICAR AS NORMAS

Pela segunda vez no mesmo dia, Rian, um menino negro de olhinhos puxados e penetrantes, com seus completos oito anos de idade, foi levado à secretaria da escola. Dessa vez veio acompanhado pelo inspetor de disciplina, figura de autoridade, um homem de cabelos grisalhos e cuja altura se impunha a Rian, que ultrapassava pouca coisa o seu joelho. Sentou-se na secretaria com uma resignação típica de quem já estava acostumado à situação. Ele fazia parte de uma turma do segundo ano e tinha uma professora muito bem-intencionada e que, apesar de toda a sua segurança ao falar sobre seu trabalho, se sentia muito desamparada em meio às dificuldades em lidar com as diversidades de sua turma.

Estávamos naquela sala, eu como orientadora pedagógica, ele e a diretora adjunta, que atenciosamente atendia a outra criança, também encaminhada àquele espaço, por estar se sentindo mal.

Enquanto a diretora não atendia, resolvi puxar conversa e perguntei a ele o porquê de ele estar ali.

-“Eu bati no menino, igual minha mãe me disse para fazer”.

Respondeu serenamente, porque agira de acordo com o que sua mãe havia instruído. Quando percebi, estávamos tagarelando sobre nós. Perguntei onde morava,

com quem morava e foi quando, mais que depressa, Rian aproveitou para falar sobre o que mais gostava de fazer:

- *“Eu fico cinco meses do dia no pé de araçá”.*

Que havia no quintal de sua casa. Falou tudo que podia e o tanto que podia sobre a fruta e do quanto era bom estar lá.

- *“Araçá é bom?”*

- *“É uma delícia!”*

- *“Eu nunca comi. Que gosto tem?”*

- *“Araçá tem gosto de araçá.”*

Percebi que essa era a conversa mais importante que poderíamos ter tido, porque ele estava falando espontaneamente sobre ele, sobre o que gostava, naquele momento estávamos realmente nos conhecendo e, a partir daí, pude entender o quanto para ele deveria ser difícil sair de cima do seu pé de araçá para ficar sentado na cadeira de uma sala de aula.

Ele me ensinou que ter os dados pessoais de uma criança, sua data de nascimento, sua classificação racial, seu grau de escolaridade, não é saber sobre ela . Isso não me diz o essencial, porque para o essencial é preciso simplesmente estar por perto para ouvir. Ensinou-me também que

- *“O jeito de comer manga sem fazer sujeira é botar ela toda de uma vez na boca!”*

- *“Como faz isso? É possível?”*

- *“É sim. Eu faço.”*

Rian olhava para o tamanho daquela sala onde se encontrava e era capaz de observar, avaliar, comparar e constatar...

- *“Essa sala é bem maior que a minha casa...”*

Que curioso! Essas eram, segundo sua professora, as habilidades que lhe faltavam para aprender. As mulheres ao seu redor tinham cores de pele diferentes da sua, assim como comportamentos e palavras, e isso tudo o distraía apenas, e nele não tinha nada de resignação. Pelo contrário, se fez estar ali pela segunda vez no mesmo dia para ser ouvido, de alguma forma, por qualquer um. Bater no colega foi para ele – ao contrário do que nossos olhos podem ver como um ato de agressividade ou de falta

de “educação” – um ato de defesa, ensinamento que recebe de sua mãe provavelmente desde que nasceu, para se defender do quê? Meus olhos ainda não sabem ver...

CINCO MESES DO DIA NO PÉ DE ARAÇÁ

NOTA 6. ABANDONO

A tarefa era cobrir com lápis de escrever o contorno (previamente traçado pela professora) das formas geométricas. E aos poucos, nas folhas de papel ofício que as grandes mãos da professora sobrepunham, uma a uma ia surgindo: triângulo, retângulo, cubo... Enquanto as pequenas mãos da aluna se ajeitavam sobre a mesa, num misto de curiosidade e inquietação à espera do papel, que para ela parecia ser a promessa de algo novo. Depois de recebida a folha, o próximo passo era contornar o já contornado [a lápis] com cola e barbante. Em seguida, quem fosse “merecedor” poderia colorir o espaço interno das formas com guache, vermelho ou verde. Aos não merecedores caberia apenas o uso do giz de cera.

A essa altura as mãozinhas pareciam não se conter ao encontro da tinta gelada e escorregadia. E a menina de cabelos negros impecavelmente presos como um “rabo de cavalo” que emolduravam seu pequeno rosto executou com presteza o comando, contornou e contornou novamente, e com afinco foi merecedora de colorir com tinta. O fez com habilidade e rapidez. Ficou bonito e caprichado. Mas em aproximadamente vinte minutos, tudo acabou... Esta era a única atividade do dia.

- “Essa turma é assim, você está vendo, eles não querem saber de nada, não adianta tentar nada de diferente”.

A professora falava enquanto eu fitava a menina que levemente movia seu olhar, aparentemente ao nada. Esta cena até hoje me atormenta. Lembro-me também dos seus longos e fartos cílios negros, que imóveis protegiam seus olhos de olhar um lugar, supostamente, nenhum.

No mesmo momento me lembro do que se passava em minha cabeça. Ao olhar a menina, comecei a imaginar essa menina revivendo esta história consecutivamente nos anos de escolaridade que ainda estavam por vir e a multiplicar o tempo perdido.

Episódios como este me fazem entender que na maioria das vezes compreendemos a aprendizagem como algo quase que mecânico e por isso, como aproximação, nos balizamos nos estágios, nas fases e nos modelos e insistimos em práticas que reduzem o aprender a escrever como domínio da codificação e decodificação dos caracteres, um fazer de ordem técnica, e abandonamos a possibilidade de pensar a aprendizagem da escrita como um fazer estético. Estética nesse sentido serve à ideia de transformação, transgressão e ruptura: apreender a escrita ao passo que a transcendemos, modificando, transpondo e reutilizando-a é um fazer estético. A não compreensão deste fazer distancia aluno e conhecimento no sentido significativo.

À ESPERA

NOTA 7. APRENDIMENTOS

Ele estava naquela turma, e nós não sabíamos bem os motivos. Era uma classe de Aceleração, para crianças repetentes e com distorção série/idade. Marcus Vinícius era um menino esperto, falante, muito inteligente e perspicaz, mas não tinha o menor interesse nas aulas. Com 11 anos de idade e mais de cinco anos de escolaridade, Marcus parecia muito entediado com a escola... Até que apareceu um palhaço. Sim, um palhaço que todas as segundas-feiras trabalhava com as crianças as Artes da Palhaçaria. O Palhaço Fabi e o Fabiano eram a mesma pessoa. As crianças descobriram que também podiam ser palhaços e aprenderam que ser palhaço é uma coisa muito séria. A sala de aula se incendiava às segundas-feiras e as chamas continuavam durante a semana, mesmo sem a presença do Fabi.

Marcus Vinícius deixou de faltar às aulas. A escola agora estava interessante. Aconteciam coisas diferentes. Escolhiam o que queriam aprender/estudar. Pesquisavam. Trabalhavam juntos e aprendiam a serem palhaços.

- Como demorou para a escola ficar assim. Eu já estava cansado de copiar. Eu quero aprender a escrever.

- O que você quer escrever?

- Um livro.

- *Um livro sobre o quê?*
- *Sobre o palhaço Fabi.*
- *Então vamos fazer.*

E o livro virou projeto. Todos participaram. Escreveram como sabiam. E foram aprendendo a escrever escrevendo. Mas Marcus Vinícius não estava satisfeito.

- *Eu ainda não sei escrever. Só sei algumas coisas. Eu quero saber escrever tudo.*
- *Você vai conseguir. Vamos continuar tentando. Todos vão conseguir, você vai ver.*

Um filme vem substituir a falta da professora. *Percy Jackson, o ladrão de raios* fascinou a todos, com tantas criaturas diferentes.

- *Você conhece Zeus? O Deus dos raios?*
- *Sim.*
- *Eu quero estudar ele. Eu também... eu também...*
- *Ok!*

E assim surge o projeto Criaturas Mitológicas. Marcus Vinícius descobre A Esfinge e junto com ela o Egito e... os hieróglifos. Os fantásticos hieróglifos!

- *Vamos decifrar um enigma...*
- *Como o enigma da esfinge?*
- *Sim.*
- *Vocês vão ter que descobrir a mensagem que está escrita no papel dentro do envelope. Cada grupo vai receber uma mensagem diferente. É uma parte de uma mensagem maior. Por isso para sabermos do que se trata teremos de registrar as pequenas mensagens e juntar umas com as outras.*
- *Mas tá escrito em hieróglifo!*
- *Por isso têm que decifrar. Procurem no quadro dos hieróglifos, que também está no envelope.*

Marcus Vinícius mergulha na tarefa e lidera seu grupo, que é o primeiro a terminar. Em seguida, curioso, vai de grupo em grupo para ajudá-los (e descobrir o que está escrito). Ao final do dia, pede à professora para levar para casa o quadro de hieróglifos. A professora lhe dá um.

Daquele dia em diante, Marcus Vinícius não parou mais de escrever (em hieróglifos). Feliz, desafiava a todos a ler o que escreveu. De tanto usar o quadro, já conhecia os hieróglifos correspondentes às letras de nosso alfabeto de cor. Um dia, ele

me entrega um envelope. Um cartão. Era meu aniversário.

- Mas, Marcus, eu não sei ler em hieróglifo!

- Eu leio para você: Parabéns! Feliz Aniversário!

- Que legal! Adorei! Agora quero um escrito em português, com o nosso alfabeto.

- Isso eu não sei fazer não.

- Claro que sabe. Se você sabe escrever com hieróglifos, vai saber escrever com o nosso alfabeto. Vai, tenta!

Marcus Vinícius foi para sua carteira e dedicou o resto da tarde à tarefa de tradução. Ao final do dia me entrega o cartão escrito: “parabéns feliz aniversário”.

- Viu, Marcus? Você já sabe escrever!

- Sei????

Parecia não acreditar. Daquele dia em diante a alegria de Marcus era visível. Vivia traduzindo, “copiava” as palavras e as escrevia em hieróglifos. Depois lia em português.

- Tia, ler e escrever é fácil. Se eu soubesse disso, eu não ia demorar tanto tempo para aprender. Sabe de uma coisa, eu acho que todas as tias quando as crianças entrassem na escola deveriam ensinar hieróglifo, assim todo mundo aprendia a ler e escrever bem depressa...

Três meses se passaram. Uma visita no Museu Nacional. Antes de entrar numa determinada sala, Marcus Vinícius lê a placa em cima da porta: *Pirâmide*. A monitora, aluna do curso de história, espantada e curiosa pergunta:

- Como você sabe que ali está escrito Pirâmide?

- Porque eu sei ler e escrever com hieróglifo.

APRENDER A LER E A ESCREVER NUMA LÍNGUA MENOR

A experiência com Marcus Vinícius reafirma nossa opção de *pensarpraticar* a pesquisa em educação como invenção: a pesquisa como inter(in)venção com crianças e professores que se faz na *educação menor*, como aponta Gallo (2002). Pensamos com Deleuze (1988) a aprendizagem como um processo de desterritorialização, que opera por linhas de fuga, que produz diferenças, que se faz na diferença.

Aprender é inventar, como nos mostra Marcus Vinícius. Aprender na perspectiva da invenção é rizomar – fazer rizomas, movimentar o pensamento, criar conexões e interconexões, que por sua vez produzem outras/novas conexões. Multiplicidades que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades: linhas afetivas que produzem desvios, que forçam os limites do pensamento, fraturam as recognições, ampliam os horizontes da temporalidade e afirmam outra marca do tempo – ação intensiva do pensamento que engendra outra política do tempo e desdobra os sentidos da memória como fabulação e da aprendizagem como invenção.

Aprendizagem como invenção é potência que vence os afetos tristes do fracasso e da exclusão produzidos pela lógica da recognição da escola. Potência como intensidade do pensamento que opera no plano complexo das relações cognitivas e acolhe sensações, percepções, ideias, acontecimentos, invenções, como atos de compreensão. Potência como imaginação criadora que opera por deslocamentos, problematiza experiências, propõe enigmas e experimenta inéditas possibilidades de existir na escola – a vida como força ativa do pensamento.

NOTA 8. DISSILIMINA

Compreender a diferenciação de horário após o meio-dia, no qual nos referimos a 13h para 1h, 14h para 2h e assim por diante, era um desafio para aquela menina. Por mais que lhe explicassem, “a tia”, as irmãs mais velhas, os pais e os amigos, ela não conseguia entender.

- Por que meio-dia é 12 e meia-noite também é 12? Por que depois de 12 vem 1? O que acontece para 13, que vem depois de 12 virar 1? É 13 ou é 1?

Esse era um enigma insondável. Por mais que tentasse, não conseguia entender! Era um problema.

- É simples! É só tomar o meio-dia como referência!

- Ah! A “tia” falou para tomar o 12 de meio-dia como referência... Mas, claro, agora ficou mais fácil. Por que não disse antes!?

Feliz, chega à escola e diz à professora que “aprendeu a ler as horas”. Diz e

mostra. A professora muito animada com a aprendizagem da menina pergunta:

-Muito bem. Está certo. Como você conseguiu? Treinou em casa?

A menina então responde.

- Não, tia. Eu fiz como você falou: tomei o 12 como referência, aí, eu pensei: é só tirar o 2.

- Como?

- Assim: se tirar 2 de cada, eu acho o número certo, assim $14 - 2 = 12$, aí eu tiro o 1 da frente e descubro a hora – 2 horas.

- Sei!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

- Se for o 12 de meia-noite é só trocar o 2 por 1.

- E o que acontece?

- Eu acho a hora. Assim: continuo contando 12, 13, 14, ... 20, 21, 22, 23, 24. Aí eu faço assim, se for 23, eu tiro 2, fica e troco o dois da frente por um 1, fica 11, aí eu sei que é 11 horas.

- Mas isso não é complicado?

- Não! Era bem mais fácil se você ensinasse a gente assim.

E foi assim que aquela menina de nove anos resolveu sua dificuldade de lidar com as horas.

Compreender que o pensamento infantil é capaz de ir para além do que está dado, que pertence a uma lógica outra, que é repleto de sentidos pode nos inspirar a pensar uma educação mais humana e menos mecânica, com mais emoção e menos razão, com mais voz e menos silenciamentos, com mais de um lado e menos de outro, na busca, não de excluir, mas de agregar. Sem negar, pelo contrário, reconhecendo o valor do instrumental da razão, do silêncio, no diálogo com seus opostos, na busca de sair da via única do discurso, das únicas verdades, das únicas possibilidades de ser e estar nesse mundo.

A consciência de que a criança *transvê* o mundo legitima seu lugar de autoria na criação, construção e aquisição do conhecimento, marca seu lugar de importância na elaboração dos currículos, planos de curso, planos de aula, estratégias de avaliação, práticas pedagógicas e nos possibilita desver a lógica que concebe a criança como sujeito passivo, alienado e espectador desse mundo.

O RELÓGIO DE DEZENOVE

NOTA(S) DE FIM DE TEXTO

Pensando sobre o lugar de onde vinha, Manoel disse que “Distâncias somavam a gente pra menos”. Na escola, que distâncias existem? O que nos soma para mais ou para menos? Quais são os valores de importância na escola? Buscamos tentar com ele desver o relógio como oficial marcador do tempo e da modernidade, para transvê-lo como alargador de tempo quando despertador para mais cedo nos diferentes tempos de aprender. Na sua obra, Manoel traz o que chama de “desenhos verbais de imagens” como maneira de valorizar a natureza, o mundo, a sua infância. Que desenhos verbais de imagens são produzidos na escola a respeito das crianças das classes populares e seus diferentes modos de ser, aprender e estar nesse mundo que são postas à margem do processo de construção do conhecimento e elaboração dos currículos? “A arte não tem pensa”, diz o poeta. Qual é o lugar da pensa na escola? Quem tem pensa na escola? Sobre o *desver*...

Manoel de Barros nos ensina que as crianças *desveem* o mundo e nos convida a *transver* a maneira *adultocêntrica* de concebê-las compreendendo que as crianças têm maneiras outras de ver, pensar e estar no mundo e que estes distintos saberes são produtores de conhecimento que brotam no campo da criatividade, da irreverência, da curiosidade, da inquietude e que no reconhecimento desses saberes está a possibilidade de resgatar o papel humanizador da escola a partir de um olhar que busca romper (*desver*) e ver para além do que está posto (*transver*).

Fazer teoria é pensar o não pensado. Acreditamos que, quando a criança *desvê* e *transvê* o conhecimento a ela ofertado, pensando pensamentos ainda não pensados, gesta conhecimento e faz nascer teoria porque é capaz de olhar o mundo com o olhar vidente. Neste sentido a criança mais que cria hipóteses... ela teoriza! É portanto capaz de nos orientar sobre aquilo que já se sabe e quer saber, é capaz de nos orientar na organização dos conhecimentos que com elas será compartilhado em forma de currículo.

No presente artigo buscamos conversar com as crianças, e o que deu em brotonessas conversas nos possibilitou compreender que as contribuições a nós ofertadas por elas nos dão a ver que a Alegria está presente no Currículo. Presente enquanto

conhecimento, uma vez que sua aquisição implica a passagem de um estado para o outro, um estado de alegria, no sentido spinoziano, porque materializa um deslocamento existencial que alarga as possibilidades de atuação no mundo. Contudo o modo instrumental, surdo e abreviado com que lidamos com o que se ensina e para quem se ensina faz com que essa potência Alegre se dilua e empalideça. Instrumental pelo trato apenas técnico, surdo porque o fazemos sem ouvir o outro e abreviado porque não respeita os diferentes tempos e modos de ser e estar no mundo.

Entendemos que as crianças fazem da alegria a matéria-prima da existência – onde há criança, há riso solto, risadas, gargalhadas e algazarras. E embora a escola e sua política de conhecimento busquem abafar o riso, silenciar as gargalhadas, calar as vozes dissidentes, matar a curiosidade e entorpecer as mentes, as crianças resistem e inventam outras formas de reexistir na escola, aprendendo e ensinando – nos ensinando transver o currículo e a escola, reinventando-os como fazem cotidianamente.

Se você, leitor, riu e gargalhou, ao longo dessas páginas, aprendeu, como nós, que a alegria está no currículo, e que precisamos, como fazem as crianças, praticar nossa imaginação dissidente, no difícil (para nós adultos) exercício de ser criança...

NOTAS EX-CÊNTRICAS COM MANOEL DE BARROS

À ESPERA. LIMA, Fernanda Carneiro. Projeto de Pesquisa: **À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros**. Acervo da pesquisa.

APRENDER A LER E A ESCREVER NUMA LÍNGUA MENOR. Fonte: PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Injustiças Cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, memória e aprendizagem no cotidiano escolar**. Acervo da pesquisa.

AS ESTRANHAS PERGUNTAS QUE ME FAZEM. Fonte: PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Injustiças Cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, memória e aprendizagem no cotidiano escolar**. Acervo da pesquisa.

UMA VIVÊNCIA DE ALEGRIA NO DESVER UMA ENUNCIÇÃO. Fonte:

LIMA, Fernanda Carneiro. Projeto de Pesquisa: **À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros**. Acervo da pesquisa.

CINCO MESES DO DIA NO PÉ DE ARAÇÁ. Fonte: LIMA, Fernanda Carneiro. Projeto de Pesquisa: **À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros**. Acervo da pesquisa.

DEZENOVE. Fonte: LIMA, Fernanda Carneiro. Projeto de Pesquisa: **À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros**. Acervo da pesquisa.

O RELÓGIO DE DEZENOVE. Fonte: LIMA, Fernanda Carneiro. Projeto de Pesquisa: **À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros**. Acervo da pesquisa.

PORQUE FAZ SENTIDO, UÉ? Fonte: LIMA, Fernanda Carneiro. Projeto de Pesquisa: **À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros**. Acervo da pesquisa.

Referências

BARBIER, R. **A escuta sensível na abordagem transversal**. São Carlos: Editora UFSCar, 1998.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta, 2010a.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010b.

BAKTHIN, M. V. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. São Paulo: Nova Fronteira, 2012.

BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. Petrópolis: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios**

sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BORGES, J. de O.; PÉREZ, C. L. V. **As crianças e suas escritivências na cidade**. Niterói: UFF, s/d – no prelo.

CLARETO, S. M.; VEIGA, V. S da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: RIBETTO, A.; CALLAI, C. (orgs). **Uma outra escrita acadêmica**. Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

COLLOT, M. **Poética e Filosofia da Paisagem**. São Paulo: Oficina Raquel, 2014.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Espinosa. Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

GALLO, S. D. Em torno de uma Educação Menor. In: **Educação & Realidade**, jul/dez. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. Repensar a política. **Ditos & Escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LIMA, F. C. Projeto de Pesquisa: **À Moda Ave: transver a escola aos olhos de Manoel de Barros**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UFF, 2016.

NEGRI, A. **Espinosa Subversivo e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PEREZ, C. L. V. (Com)posições, construções e tessituras: algumas (a)notações sobre injustiças cognitivas e currículo como experiência. In: FERRAÇO, C. E; RANGEL, I.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: D. P. et alii, 2015.

NUNES, K. R. **Injustiças Cognitivas**: ressignificando os conceitos de cognição, memória e aprendizagem no cotidiano escolar. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: CAPES/UFF, 2016.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RAMOND, C. **Vocabulário de Espinosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VISVANATHAN, S. Encontros Culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.