

OS MOVIMENTOS CURRICULARES INVENTIVOS E OS ENCONTROS IMPREVISÍVEIS COM AS CRIANÇAS

INVENTIVE CURRICULAR MOVES AND UNPREDICTABLE ENCOUNTERS WITH CHILDREN

Sandra Kretli Da Silva

Professora do Departamento de Teorias e Práticas de Ensino
Universidade Federal do Espírito Santo

Viviane De Moraes Garcia Vargas

Mestra em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Este artigo é um convite a entrar nas andanças realizadas com as crianças e professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental do município da Serra/ES. Trata de uma pesquisa que buscou cartografar os movimentos curriculares inventivos criados por crianças e professoras nos encontros/acontecimentos cotidianos das turmas dos primeiros anos. Argumenta que na potência do acontecimento e na força do encontro entre a docência inventiva e as experimentações das crianças há produções de currículos que apostam na vida e na alegria.

Entende a alegria, como potência político-afetiva e inventiva, que instaura agenciamentos de corpos políticos e libera a vida intensiva e inventiva. Dialoga com Deleuze, Kastrup, Guattari, entre outros, e problematiza: Que efeitos os encontros com a força das crianças produzem nos movimentos curriculares inventivos na turma do primeiro ano do ensino fundamental I? Conclui-se que a força e a potência dos encontros e acontecimentos imprevisíveis rompem linhas e se conectam com outras, fazendo o rizoma acontecer e inventando currículos.

Palavras-chave: Crianças. Currículo inventivo. Ensino fundamental. Encontros. Infâncias. Acontecimentos.

Abstract:

This article is an invitation to the wanderings carried out in a public Elementary School (EMEF) in the municipality of Serra/ES, using cartography as the methodology. It involves an unpredictable journey alongside first-grade children and teachers in the production of alternative curriculum modes. Its objective is to map the inventive curriculum movements of children and teachers in the daily encounters/events of a first-grade class. The argument posits that in the power of the event and the strength of the encounter between inventive teaching and the experiments of first-grade children, there are curriculum productions that invest in life and joy. It engages in dialogue with Deleuze, Kastrup, Guattari, among others, and raises the question: What effects of invention do the encounters/events produce in the inventive curriculum movements in the first-grade class of elementary school? It is concluded that the strength and power of encounters and events with the first-grade class, as well as their unpredictability, break lines and connect with others, making the rhizome happen and inventing curricula.

Keywords: Children. Creative curriculum. Elementary school. Encounters. Childhood. Events.

O encontro com o imprevisível do acontecimento

Este artigo apresenta fragmentos de uma pesquisa que buscou cartografar a força do encontro com as crianças e professoras que povoam o território curricular das turmas dos primeiros anos de uma escola municipal de ensino fundamental da Serra, ES. As crianças com as suas peraltices correm, choram, brincam, gritam, cantam, riem, provocam emoções, sentimentos, aguçam nossas fantasias e borram os clichês da padronização. Com a intensidade de afetos que suscitam dos/nos encontros com as crianças e professoras, novos movimentos inventivos curriculares se constituem, colorindo a vida na/da escola e faz transbordar alegria.

A alegria que contagia, tão presente no criançar é entendida como efeitos dos encontros alegres que aumentam os nossos poderes e força de ação coletiva de tal modo que amplia os processos inventivos. De acordo com

Deleuze e Parnet (1998), um bom encontro aumenta a nossa potência e a vontade de agir e existir, diferente do mau encontro, que diminui a potência e causa tristeza. Sabemos que, em um encontro, muitas coisas podem acontecer, os efeitos produzidos são múltiplos.

Um encontro é “[...] talvez, a mesma coisa que um devir ou núcias: encontram-se pessoas, mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (Deleuze e Parnet (1998, p. ?). Nas andanças percorridas pelos cotidianos escolares, encontramos-nos com histórias, como as das crianças e das professoras que conhecemos ao longo da pesquisa, cujos efeitos resultaram em problematizar a força dos encontros/acontecimentos nos movimentos curriculares inventivos.

A escola onde a pesquisa foi realizada localiza-se em um bairro periférico do município da Serra-ES, possui cerca de 510 estudantes, distribuídos em 25 turmas dos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Como objetivos, buscamos além de acompanhar os *encontros/acontecimentos* que movimentaram as invenções curriculares, produzir um portfólio com imagens fotográficas realizadas por crianças e professoras em seus cotidianos, objetivando potencializar redes de conversações para *pensar/fazer* novos movimentos curriculares.

Como apontam Passos; Kastrup; Escossia (2020, p. 28): “[...] o que interessa é o que se passa entre os grupos, nos grupos, no que está para além e aquém da forma dos grupos, entre as formas e o atravessamento delas”. Sendo assim, apresentamos a composição de um mapa delineado durante a produção de dados realizada com as professoras e as crianças dos primeiros anos. Apostamos na força de acompanhar os processos de criação e invenção curricular no encontro das crianças e professoras porque por meio dessas aprendizagens inventivas podemos afirmar a potência da vida que insiste em reverberar nas escolas públicas. Vidas que se constituem nas múltiplas maneiras de ser e estar criança na escola.

Argumentamos com Deleuze Guattari (2012), que acompanhar a potência de um devir-criança na escola, possibilita rasgar e problematizar as políticas curriculares em ação. Pensamos uma infância que se opõe à lembrança de infância e aposta em uma criança em devir que “[...] coexiste conosco, ‘uma’ criança molecular é produzida [...] numa zona de vizinhança ou num bloco de

de vir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta ambos – contrariamente à criança que nós fomos”. Sendo assim, interessam-nos os trajetos que as crianças e professoras traçam, bem como seus percursos e devires, a infância como força e movimento que borra, irrompe e inventa os cotidianos escolares.

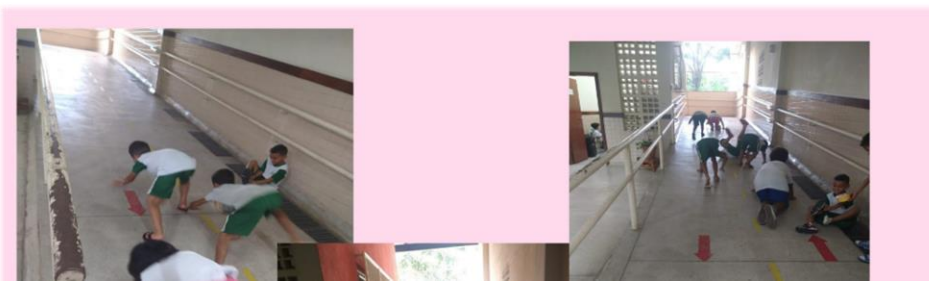
Em nossos primeiros encontros com a escola, percebemos que as crianças, em alguns momentos, eram orientadas a andar em linhas traçadas na rampa para se dirigirem às salas e ao recreio. Esse movimento fez-nos pensar as linhas que constituem o cotidiano escolar e a vida. Ficamos, inicialmente, angustiadas com a rigidez dessa orientação ao perceber todas as crianças tentando andar “em cima da linha”, mesmo sabendo que, na escola e na vida, essas linhas se engendram a todo momento e as crianças e professoras acham as frestas e traçam linhas de fuga. Dias depois, que alívio! Percebemos vários movimentos. Mesmo em cima da linha, as crianças e professoras cantavam e brincavam, subindo e descendo, ou, ainda, quando tinham brechas, (des)obedecendo.

Imagem 1 – Andando pelas linhas amarelas



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Imagem 2 – Correndo pelas linhas amarelas



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Nossa vida é composta pelos três tipos de linhas, as quais estão presentes em todos os movimentos: as duras ou molares; as flexíveis ou moleculares; e as de fuga ou voo. As molares são as que demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas e mantêm os mecanismos de controle e captura; já as flexíveis são as que produzem pequenas rachaduras, pequenas fissuras e mutações; e as de fuga não seguem nunca um trajeto fixo, roteiro ou destino determinado. No entanto, “as três linhas são imanentes, imbricadas umas nas outras” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 152).

Deleuze e Guattari (2011) fazem-nos compreender que somos atravessados, cortados pelas linhas, as quais nos possibilitam ora andar por caminhos segmentados, ora realizar movimentos de fuga, em um processo constante de territorialização e desterritorialização.

Considerando as multiplicidades que habitam o cotidiano escolar, apostamos no currículo rizoma, que se constitui das linhas que produzem as multiplicidades, linhas que podem ser quebradas, rompidas, mas que se reconectam, se prolongam (Deleuze; Guattari, 2011).

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou a fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

Este artigo apresenta três encontros que possibilitam pensar a força do acontecimento dos movimentos inventivos curriculares nos processos de aprendizagens. No primeiro encontro, “A aula com a força dos encontros imprevisíveis”, apresentamos o encontro da turma com o silábário e problematizamos a aula que se constitui com a força do encontro com o imprevisível; no segundo encontro, apresentamos os desafios e potencialidades do planejamento de aulas acontecimentos e vamos discutir a força de um planejamento aberto aos encontros com o devir criança; e por fim, encerraremos com um convite a continuarmos a brincar com as crianças a “Brincadeira para ser feliz!”, para continuarmos em movimentos curriculares inventivos nas escolas.

As crianças e professoras estão sempre em busca de bons encontros. Encontros que aumentam a potência de existir e fortalece as relações, exaltando alegria e vida. Encontros que abrem alas para os afetos passarem. O efeito desses encontros deu muito a pensar, movimentou o pensamento da cartógrafa e rompeu algumas inquietações e imagens que as pesquisadoras tinham das rotinas da EMEF, dos medos das crianças, das dicotomias do brincar/estudar e...e...e...

A aula com a força dos encontros imprevisíveis

O que pode uma aula? O que pode um encontro? Que encontros/acontecimentos produzem movimentos curriculares inventivos? Não temos como descrever um acontecimento, afinal ele é provocado por encontros entre sujeitos e objetos, mas podemos dar língua aos afetos que pedem passagem. Para Deleuze (2002), uma vida está em toda parte e em todos os momentos que atravessamos, “[...] uma vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos”. (Deleuze, 2002, p. 14).

Na escola, no miudinho gigante que é a sala de aula, o caráter imprevisível do aprender faz-nos pensar na “magia” que acontece nesse percurso. As possibilidades de aprendizagem de uma aula estão para além do planejado. Afirmamos que a aprendizagem não é a passagem do não saber ao

saber (Deleuze; Parnet, 1998), e sim a invenção de problemas, a experiência de problematização (Kastrup, 2001). A aprendizagem se constitui na força do acontecimento. Assim problematizamos O que pode o acontecimento? Que forças perpassam nos processos de aprendizagens das crianças?

No livro a Lógica do Sentido, Deleuze (2009) apresenta o conceito de acontecimento e afirma:

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. [...] O acontecimento não é o que acontece (acidente) ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...]. Ele é o que se deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (DELEUZE, 2009, p. 152).

Nesse platô, nossa argumentação está na potência do acontecimento e na força do encontro entre a docência inventiva e as experimentações das crianças nas turmas dos primeiros anos. Deleuze (2002), a respeito de Espinosa, destaca:

Por afetos, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse mesmo corpo é aumentada ou diminuída [...] define-se por certo poder de ser afetado [...] quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro modo seja “bom” pra ele, isto é, se componha com ele, ou ao inverso, seja ‘mau’ pra ele e o decomponha (DELEUZE, 2002, p. 56).

Deleuze fala a respeito de Spinoza (2019), que temos dois tipos de encontros: o “bom” encontro (os afetos alegres), que aumentam nossa força de existir, nossa potência de agir. Ao contrário, o mau encontro (os afetos tristes), que diminuem nossa força, nosso poder de ação.

Caminhamos entre as linhas que atravessam o cotidiano escolar em busca de movimentos curriculares que possibilitem rupturas, linhas de fuga e produzam a alegria, pois acreditamos que, mesmo diante de um currículo que, às vezes, apequena a vida e, por vezes, causa tristeza e desânimo, apesar de tudo isso, as crianças no encontro com as professoras e com a força do imprevisível do acontecimento produzem/inventam currículos e movimentos aprendentes.

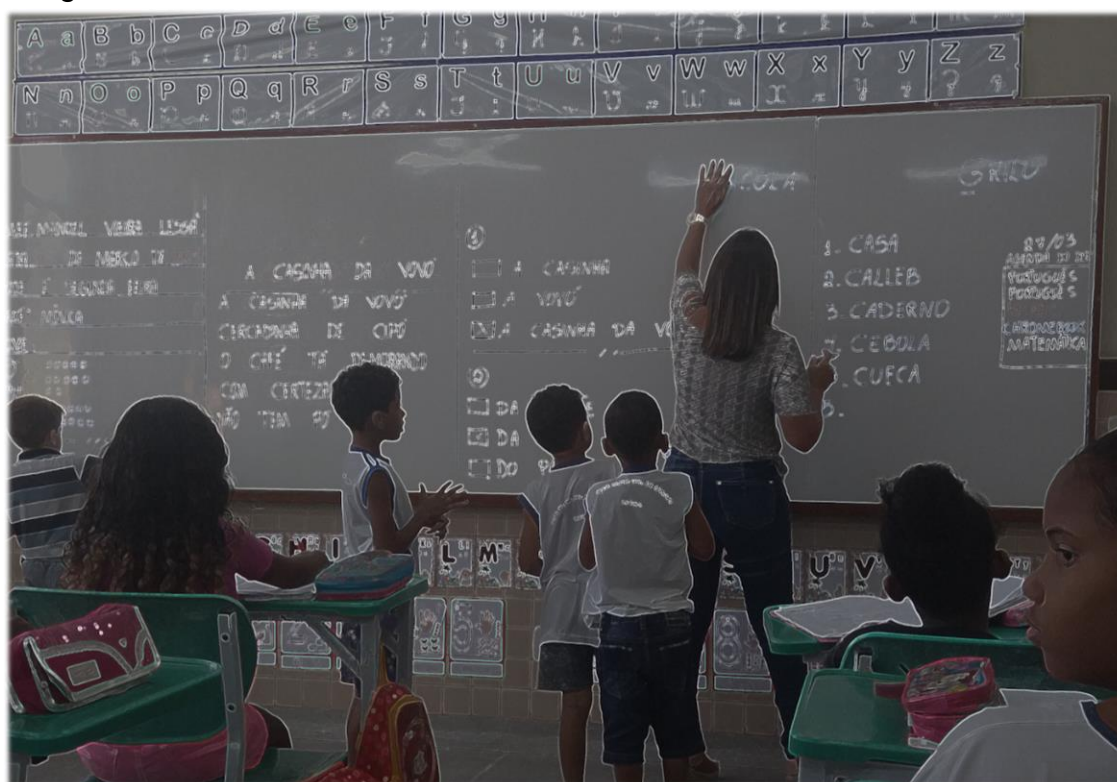
As expectativas de algumas crianças, ao chegarem à EMEF, muitas vezes são de ansiedade, medo e tristeza, mas também são repletas de sonhos, desejos e alegrias que se expressam nos momentos de brincadeira e de fabulação. A pressão para que aprendam a ler e escrever forceja que os desejos e a inventividade sejam silenciados. Mas a vida pulsa, ela é movida por fluxos e

devires. Na escola, com as crianças e as docentes, esse movimento da vida não para, e a força dos acontecimentos faz os corpos vibrarem.

Para Bergson, “a criança quer procurar e inventar, sempre à espreita de novidade, impaciente com a regra” (Bergson, 1934/1979, p. 149). Assim, problematizamos: O que podem as crianças e professoras com a força do acontecimento em movimentos curriculares? O que pode esse desejo de invenção?

Chegamos à sala. A professora alfabetizadora que, há muitos anos, possibilita bons encontros com as crianças está animada e segue com seu planejamento. As atividades são organizadas e muito bem planejadas. Mesmo andando em linhas duras, a professora está à espreita dos acontecimentos – essa é a força do imprevisível.

Imagem 3 – Trabalhando a letra C



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Em uma das aulas, a professora estava com quase tudo pronto para apresentar as palavras com a letra C conforme o planejado, mas, no movimento com a sala de aula, algo novo e surpreendente acontece. A professora trabalha

a data e o alfabeto todos os dias oralmente com a turma, lembrando os sons das letras. Já no quadro, ela realiza a leitura oral com as crianças.

Finalizando a tarefa, ela propõe que a turma fale as palavras com a letra C, enfatizando oralmente os sons da letra no início das palavras que fazem o som de “K”, como em “casa” e “carro”. E foi dialogando com as crianças e perguntando as palavras que estavam no texto ou que conheciam. As crianças foram falando as palavras, deram o nome do coleguinha da sala, em que a letra inicial do nome era com a letra C, e, para a surpresa da professora, surgiam novas palavras.

Imagem 4 – Eu conto ou você conta?



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

As crianças falaram:

- Cebola;
- Cigarra;

- Coelho;
- Calcinha.

Percebemos que a professora ficou intrigada com algumas palavras faladas, principalmente pelos fonemas e grafemas nunca trabalhados em sala. As crianças deram risadas, muitas risadas. De acordo com a docente, no diagnóstico inicial da turma, poucas crianças sabiam “ler”. Observamos a expressão de surpresa da professora, que disse: – Nossa, vocês estão sabendo muitas palavras novas e diferentes com a letra C! Vamos escrever cada uma delas no quadro, então.

Então, uma criança correu pela sala e apontou a parede lateral, onde se localizava o alfabeto ilustrado com as imagens das palavras que estavam falando e rindo para a professora: cebola, cigarra, coelho e cueca.

Imagem 5 – Descobrimo as palavras com a força do encontro



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Desde o início da atividade no quadro até o momento de descoberta da professora de como as crianças sabiam “aquelas” palavras, um movimento envolvente acontece na sala: elas saíram de suas carteiras e começaram a mostrar de onde tiraram as palavras. Foram mostrando a letra C e outras

palavras que estavam no alfabeto ilustrado, afixado na parede da sala.

Percebendo a perspicácia das crianças, a professora também riu. Ela estava aberta para a força do encontro. Por um longo tempo, a docente saiu do quadro e estava aberta ao encontro do inusitado e quis descobrir as outras palavras do silabário com as crianças. Assim, elas começaram a explorar as imagens e foram ampliando o vocabulário.

Imagem 6 – Encontro das crianças com silabário



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

A pergunta da professora sobre as palavras com a letra C provocou as crianças, que se viram diante de um “problema” posto, buscando uma possibilidade para responder a ele.

Percebemos, nesse instante, que as imagens do silabário (que é um artefato cultural produzido por professoras), com a problematização da professora, possibilitaram uma nova perspectiva de aprendizagem, movida pelo encontro, pelo afeto. Para algumas concepções de alfabetização, a presença do silabário na sala do primeiro ano seria, inclusive, questionada, tendo em vista que, por muitos anos na história da educação, alguns artefatos como esse eram utilizados para treinar as sílabas e seus sons de maneira descontextualizada e muito tradicional. No entanto, trazemos aqui a potência do encontro das crianças

com as imagens e o efeito que possibilitou o escape do modo de conceber a alfabetização/aprendizagem de uma única maneira. Elas fabularam o próprio modo de utilizar o silabário, percorrendo, assim, um novo trajeto imprevisível e incontrolável e dando passagem aos desejos.

Kastrup aponta que existe uma diferença da experiência de problematização para a de reconhecimento. A experiência de reconhecimento permeia nosso cotidiano. “Trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa [...], o rosto familiar do meu amigo” (Kastrup, 2001, p. 17). Ela afirma ainda que essas sensações “[...] ativam um traço mnésico e, aí, ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho”. Esse é exatamente o ponto que difere a experiência de reconhecimento da experiência de problematização, em que “[...] as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente” (Kastrup, 2001, p. 17).

Já na experiência de problematização, que ocorre, por exemplo, quando viajamos ou nos aventuramos ao novo, somos forçados “a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos [...]”. Somos forçados também “a pensar; a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividade, que eram tão simples e corriqueiras, que havíamos esquecido seu caráter inventado” (Kastrup, 2001, p. 17).

Ao seguirmos para o recreio, começamos a pensar na professora. Ela só queria trabalhar a letra C e, com a turma, fez muito mais. Kastrup (2001) citando Bergson diz que a invenção na filosofia da diferença é caracterizada por dois aspectos importantes (1907/1948):

Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar [...], é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. São esses dois pontos, o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas, que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva.

Quando as crianças utilizam as imagens para responder à pergunta feita pela professora, elas estão inventando uma possibilidade. O fato de estarem em processo de alfabetização não as impediu – nem atrapalhou – de tentar responder o que foi inicialmente proposto.

A força desse acontecimento, ou seja, a potência do encontro com o

silabário e a pergunta da professora promoveram a abertura para o novo. A docente permitiu que, no movimento da vida, os fluxos e devires ajudassem a romper com o prescrito, fazendo emergir um currículo inventivo.

OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PLANEJAMENTO DAS AULAS COMO ACONTECIMENTOS

O debate em torno do qual o conhecimento deve ser priorizado no currículo volta a movimentar o jogo de forças e as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar. Como afirmam Lopes e Macedo (2011), os discursos apresentam-se como disputados para operar no mundo, com os quais damos significado à nossa existência. “Apesar de todos os poderes que buscam o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa” (Paraíso, 2010, p. 588).

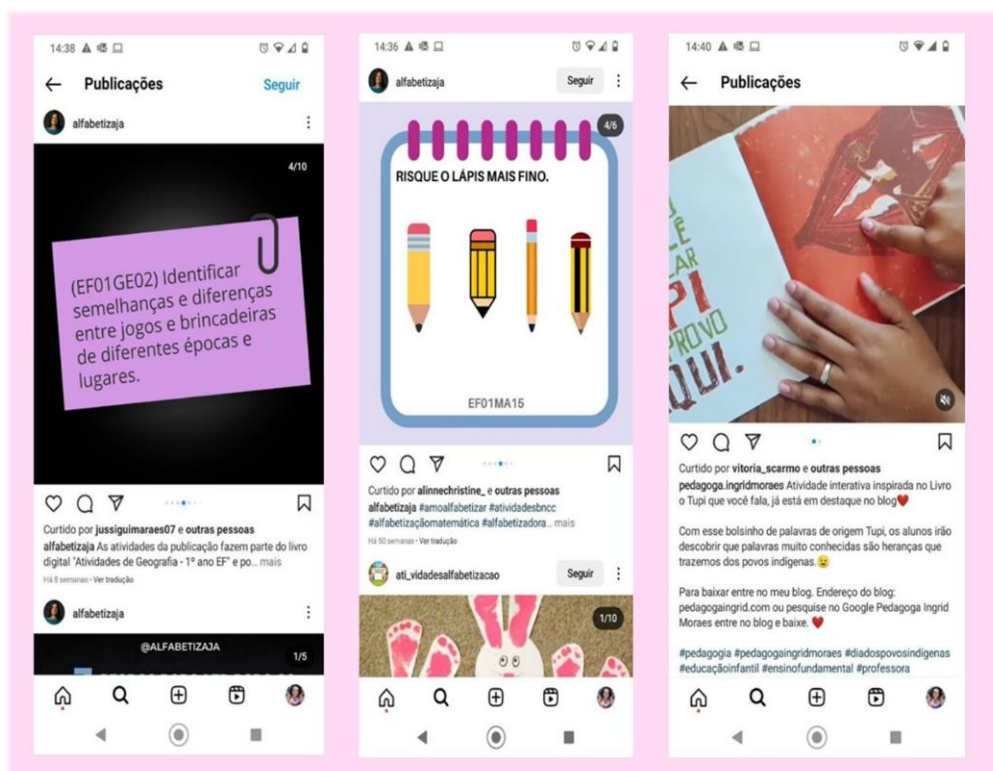
As professoras têm hoje, no município da Serra, 20 horas semanais para cinco horas de planejamento e 20 minutos de recreio (intervalo), e, às vezes, na jornada dupla, quase não existe tempo para a locomoção entre um município e outro. Em meio a tantas demandas de que a escola precisa dar conta, tem sido cada vez mais comum buscar o que é mais rápido e prático. O que pode uma aula? Qual a força de uma aula? Mesmo com o imprevisível, quando estamos imersos, a aula acontece.

É o desafio do planejar/ensaiar a aula, como diz Deleuze (1989): “Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer cinco minutos, dez minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação [...]”

Uma aula é ensaiada. É como no teatro [...] Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada. [...] Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. Se o orador não acha interessante o que está dizendo... Nem sempre achamos interessante o que dizemos. E não é vaidade, não é se achar interessante ou fascinante. É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. [...] É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. Abecedário (DELEUZE, 1989, p. 80).

No entanto, às vezes, no trabalho docente, somos engolidos por atividades burocráticas que fazem parte do “serviço”. No espaçotempo da escola, ao abrirmos as redes sociais, somos bombardeados de publicidades que oferecem atividades prontas, algumas esteticamente organizadas, outras “bordadas”, com os desenhos estereotipados que empalidecem a produção infantil, escondendo-os por entre uma neblina que tenta apagar as criatividades infantis. Bastam apenas alguns minutos nas redes sociais para ver, baixar e comprar atividades em blogs ou perfis, já com os códigos alfanuméricos.

Imagem 7 – Prints de posts com vendas de atividades com os códigos da BNCC



Fonte: Instagram (2023).

Diante desses diversos planos de aula disponibilizados nas redes sociais, que não levam em conta a vivência das crianças, desejamos problematizar: Com o pouco tempo existente para o planejamento e com os desafios de ser docente de crianças que têm tanto acesso a telas, vídeos e jogos, como entrar em relação com esses estudantes por meio de atividades baseadas em códigos?

Apostamos no

[...] resistir, como existir de modo alternativo e comunistamente articulado, [que] significa ultrapassar processos de reconhecimento, de desenvolvimento de talentos e competências individuais voltados para uma conformação e uma competitividade visando a empregabilidade (Carvalho; Silva; Delboni, 2018, p. 498).

Acreditamos que, nas frestas, é possível fabular um currículo que irrompa com as práticas que tentam aprisionar a vida e a alegria. Que movimentos aprendentes são capazes de causar encantamento e gagueira à linguagem?

Afetadas por Deleuze, disparamos a pensar: Como nossos encontros com as crianças inventam novas possibilidades de vida na escola? Quais movimentos, questionamentos, problematizações na e/ou da escola podem escapar dos aprisionamentos e capturas dos cotidianos? Como podemos possibilitar currículo-força nos cotidianos escolares?

Mesmo diante de um currículo que intenciona apequenar a vida, crianças e professoras não se deixam capturar pela lógica da reconhecimento, da reprodução, do pensamento dogmático, que tenta aprisionar o pensamento nômade, se reinventa, produz rasuras e encontra possibilidades de vida mesmo em meio a tantas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas.

Apesar de todo o planejamento e organização dos documentos orientadores, das provas nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), das estaduais do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), o Sistema de Avaliação Educar pra Valer (Saev), dos índices como o Ideb, que são “importantes”, pois liberam, ou não, as verbas –, o fato é que “[...] nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos” (Deleuze, 1987, p. 21). De que modo as secretarias de educação “acreditam” no que se “mede” com essas provas? Os resultados servem como parâmetros para se certificar do que as crianças aprendem?

Carvalho (2012) argumenta que o aluno aprende na escola como em qualquer outro espaço-tempo, experienciando, pois o aprender está ligado à experiência; então, a experiência manifesta-se em atos de pensamento. No exercício do pensar, a criança abre-se para as diversas formas e possibilidades de expressão do pensar para se comunicar. Deleuze afirma:

Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos

professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (Deleuze, 1987, p. 21).

Pensar a partir das experiências faz deslocar o modo como o conhecimento científico ocorre nas práticas do cotidiano. As crianças e os docentes inventam currículos e rodopiam e transgridem e irrompem e...e...e...

BRINCADEIRAS PARA SER FELIZ

Nas aulas de educação física, o professor propôs, nesse início de trimestre, trabalhar com jogos e brincadeiras. Em algumas aulas, as crianças confeccionaram brinquedos com materiais reciclados, produziram peteca, balangandã, dentre outros brinquedos. Foi uma farra, elas deliciaram-se com a proposta. A possibilidade de criação e experimentação deu asas à fabulação e inventividade.

Ao final da produção dos brinquedos, em cada aula, o professor dava o tempo para que as crianças pudessem brincar com o que foi criado. Chamou-nos a atenção o fato de ele não ficar regulando nem mostrando técnicas para brincar com os brinquedos. O professor permitia, dentro do horário da aula, a experimentação e a invenção de diferentes modos de usar e de brincar e, assim, eram petecas que viravam avião, outras árvores. “Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam” (Pelbart, 2011, p. 23).

Argumentamos, portanto, que, mesmo com uma aula muito bem planejada, com objetivos propostos, a abertura para a fabulação e invenção possibilita a liberdade e novas maneiras de experimentação e de invenção curricular com as crianças. Independentemente dos objetivos ou habilidades propostas, sempre existe espaço para um currículo que aposta na alegria e na infância.

Apostamos na alegria como potência político-afetiva e inventiva, “que instaura agenciamentos de corpos políticos e libera a vida, faz escapar, como vaga-lumes, que, em seu menor lampejo, provocam, instauram a afirmação à vida nos movimentos que ela traça e nas intensidades que ela cria sobre um

plano de imanência” (Carvalho, Silva e Delboni, 2017, p. 91).

Foi tudo muito rápido. O professor ainda não tinha apresentado nem o nome ou história do brinquedo, conforme estava escrito no planejamento. Logo que produziam o seu brinquedo, saíam fazendo piruetas pela sala. Os movimentos inusitados invadiram a sala de aula, povoando-a de alegria, risadas e de corpos vibráteis.

Imagem 8 – Balangandã



Fonte: Professora da pesquisa (2023).

Era a vida expandindo-se entre as quatro paredes da sala de aula, com cores e movimentos giratórios. Elas criaram um novo nome para o brinquedo: “gira-gira”. Quando perguntamos o que era, uma criança respondeu: “– Para ser feliz, tia”. Anotado. O gira-gira era um brinquedo para ser feliz! Entrei em devir-criança e fui brincar também. Afinal, o que mais importa na vida, além de ser feliz?!

Entrar em devir-criança é entrar em relação com essa potência que permite novos caminhos, outras trilhas e explora o mundo como se fosse a primeira vez. O devir não é imitação, é habitar o espaço de potência criativa. Para Kastrup, “[...] a aprendizagem abarca devires [...]. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si [...]” (Kastrup, 2001, p. 24), e assim a cartografia entrou em relação com a infância que contagiava vida e alegria.

Aproveitamos para afirmar que, quando apostamos no campo da invenção, não estamos nos referindo ao domínio da espontaneidade. A

aprendizagem inventiva não é espontânea. “Há uma disciplina envolvida na aprendizagem inventiva. Essa ideia pode parecer, à primeira vista, contraditória com a invenção, aparentemente afeita à espontaneidade” (Kastrup, 2001, p. 23). A autora explica que “[...] atribuir a disciplina apenas à aprendizagem mecânica é, por certo, confundir a noção de disciplina com a de controle” (Kastrup, 2001, p. 23).

Imagem 9 – Brincadeira para ser feliz



Fonte: Professora da pesquisa (2023).

Não percebemos no docente a necessidade de guardar os brinquedos para a mostra cultural ou para uma exposição, como geralmente acontece. A produção era para as crianças brincarem e, depois, levarem para casa. Em diálogo com as crianças, percebemos que essa aula de educação física era o momento mais “legal” da semana. “O tio ensina brincando”; “eu gostei de fazer o gira-gira”; “o meu é mais rápido do que o avião”; “o meu é um foguete”.

Sem saber, as crianças estavam divertindo-se e aprendendo com um brinquedo de origem afro-brasileira, mais especificamente da Bahia. Em seu formato tradicional, era uma joia, utilizada como amuleto e talismã, para atrair a saúde, amor ou sorte e até proteger-se de mau-olhado, ou trocar pela alforria. O balangandã recebeu esse nome pelo som que faz ao ser movimentado e deu origem ao brinquedo. Hoje, é mais utilizado para diversão, atividades esportivas e dança.

Na escola, foi produzido de papel colorido, que, ao ser girado no ar,

lembra uma espécie de foguete, arco-íris ou o que a imaginação disser. Problematicamos aqui o fato de que a origem desse brinquedo poderia ser apresentada para as crianças. Quase não percebemos, na escola, o trabalho de educação étnico-racial. Apesar de passados 20 anos da Lei n.º 10.639/03 ainda percebemos que o currículo escolar é muito eurocêntrico e, quando um professor trata ou apresenta, em sua aula, um brinquedo tão potente e com uma origem tão rica, ao decidir não abordar a origem, ele perde a oportunidade de dar visibilidade às produções e contribuições da ancestralidade africana – prática, infelizmente, comum nas escolas.

Ponderamos que trabalhar as questões de gênero e etnia na escola no início do ensino fundamental é muito desafiador e provoca medo e insegurança em alguns profissionais. Isso porque há movimentos políticos dentro e fora da escola advindos de uma sociedade conservadora e embasada, principalmente, por um discurso cristão, heterossexual e branco, o qual tenta silenciar os diversos grupos sociais para homogeneizar o currículo e a vida o tempo todo. Mas o currículo é vivo e segue pelas frestas.

É perceptível a alegria das crianças ao falarem do “tio”. A presença e a condução dele nas aulas remetem-nos ao professor como atrator, “embora não seja ele “[...] o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, o professor faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos” (Kastrup, 2001, p. 25) e atrai as crianças com seu encanto.

Nas aulas seguintes, ele continuou trabalhando as brincadeiras, mas permitiu que cada criança trouxesse brinquedos de casa e os utilizasse na quadra. A alegria estava estampada no rosto de cada uma delas. A euforia de passar uma aula inteira brincando! Percebemos a necessidade das crianças que chegaram à EMEF de ter esse tempo para brincar. “Na brincadeira, as crianças fabulam, criam personagens, exploram e põem em dúvida os próprios códigos de comportamento da psicologia do comportamento” (Gonçalves, 2019, p. 133). Acreditamos que a brincadeira não está ligada à cognição ou à zona de desenvolvimento, muito menos aos níveis de alfabetização. Como diz Gonçalves (2019, p. 130), as crianças se “[...] recusam a percorrer o labirinto cartesiano, criam os próprios percursos, fazem dobras e redobras, justamente porque brincar corresponde ao movimento, é intuição, é devir, é fabulação”.

Um dia, depois de assistirem ao filme “Toy Story”, o professor deu uma atividade de pintura, que viraria um quebra-cabeça do Woody (personagem principal do desenho). Durante a atividade, uma criança falou: “– Quero criar outro nome para ele. Não gosto de Woody. Quero que se chame Ganache. É mais bonito! O desenho é meu, as cores e os nomes também”. Percebemos, nesse momento, que o estudante não aceitou o padrão do que foi estipulado. O encontro da criança com o “desenho” que já estava pronto teve um efeito de irromper com o que estava sendo orientado. Ela inventa outro personagem, fabula e caminha por outros mundos, causando gagueira e delírios na linguagem.

Dialogando com o professor, ele disse que gosta muito de trabalhar os brinquedos e brincadeiras nos primeiros anos e, quando faz o planejamento, gosta de dar liberdade para as crianças produzirem os brinquedos e criarem outros modos de brincar. “Para não ter nenhum problema, eu mesmo trago os materiais e uso os que a escola possui. Assim, todos podem produzir e brincar e ninguém fica de fora”.

Por esta pesquisa cartográfica ter sido forjada na imprevisibilidade, façamos rizoma, como argumentam Deleuze e Guattari (2011, p. 36): “[...] faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente”.

No curso da cartografia, foi possível ver que algumas crianças e professoras, mesmo com a imprevisibilidade, rompem linhas e se conectam com outras, fazendo o rizoma acontecer, inventando currículos.

A força deste trabalho está nas próprias crianças e nas professoras. Foram elas que, no encontro com as experimentações, produziram movimentos curriculares inventivos. Aprendemos, nesses acontecimentos, que a vida na escola pulsa e o olhar da criança cria e enxerga, pensa e sente, para além das janelas, prescrições curriculares.

Referências

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências, São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Trabalho original publicado em 1934).

CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**.

Petrópolis: DP *et Alii*, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerreira Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerreira Frizzera. A dimensão política da alegria e a alegria como dimensão do político. **Cadernos de pesquisa em educação**, n. 45, p. 82-93, jul. 2017.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)/Gilles Deleuze**. Tradução para o português Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988-1989. Entrevistado por Claire Parnet. 1988-1989. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Picquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011, 128 p.

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa:

Relógio D'Água Editores, 2004.

GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler. As fabulações das crianças nos agenciamentos dos currículos. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2019.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. 207 p.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.