

INFÂNCIAS E CONVERSÇÕES E... A LITERATURA E O DESENHO COMO FORÇA PARA PENSAR A ESCOLA

Suzany Goulart Lourenço¹
Janete Magalhães Carvalho²

Pelas infâncias inventadas nos bons encontros



Imagem 1: Tela de Martha Barros "Infância". Disponível em: <<http://www.marthabarros.com.br>>.

Uma escrita atravessada pelo devir-criança ou pela possibilidade de movimentar o pensamento com as crianças: “Quando aprendemos com as pessoas, aprendemos mais” (Fragmento das conversações). Devir que não é imitar, mas possibilidade de diferir, de se opor ao modelo dominante de ser criança, de afirmar a potência inventiva que todos portam. Modo de ampliar os encontros com sentidos outros para a escola. Sentidos criancieiros que apontam para processos de *aprenderensinar*³ que se compõem como tentativas de escape à *Imagem moral ou ortodoxa* (DELEUZE, 2000).

Cartografar fabulações de crianças a partir de desenhos e literaturas e conversações, considerando uma perspectiva processual de pesquisa (CARVALHO, 2008), é traçar um plano que afirma a vida dos cotidianos escolares e que transborda, como indica Deleuze (2010), discursos minoritários, que contradizem a lógica dos efeitos de verdade que os *Currículos-Codificados* (CORAZZA, 2013) impõem. As redes de conversações produzidas com as crianças de uma escola pública municipal de Serra/ES não tiveram como fundamento a individualização de cada criança, mas sim a compreensão de que, conforme Carvalho (2011), a potência do encontro está no coletivo, na pluralidade e na polifonia. Nesse contexto, é possível afirmar que nas conversações importam as forças e os efeitos produzidos na coletividade dos encontros.

Ruth Rocha, com a história “Quando a escola é de vidro” (do livro “Este admirável mundo louco”), e Caio Riter, com o livro “Um reino todo quadrado”, ajudaram a forçar o pensamento nas redes de conversações que aconteceram no percurso da pesquisa (mais ampla) de mestrado intitulada “A força-invenção da docência e da infância nos processos de *aprenderensinar*”. Histórias que nos contam sobre currículos, infâncias, aprendizagens e modos de ser e estar

¹ Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: suzany.goulart@gmail.com.

² Professora do PPGE/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: janetemc@terra.com.br.

³ A estética de escrever palavras juntas é também uma tentativa de escape ao dogmatismo gramatical e ortográfico, bem como ao discurso hegemônico da Ciência Moderna e suas dicotomias.

docente e estudante. A partir dessas histórias, as crianças conversaram sobre: como e onde aprendem na escola? Como e onde gostariam de aprender na escola? Por que todos eram quadrados e azuis na história de Caio Riter? O que são os potes de vidro da história da Ruth Rocha? Essas, dentre outras questões, movimentaram as redes de conversações.

Assim, pelas infâncias que são inventadas nesses bons encontros e que também inventam outros possíveis para a escola, pois, como diria Manoel de Barros “O que não é inventado, é falso”, a composição do campo problemático foi atravessada pelas seguintes questões: é possível ouvir e considerar as vozes das crianças que compõem os cotidianos escolares de escolas públicas? Haveria espaço na escola para os seus desejos? Como a literatura e os desenhos das crianças forçam nosso pensamento em busca de outros possíveis na escola? Qual a potência da infância na escola?

A experiência cabe em um pote de vidro? Ou sobre a impossibilidade do imperativo de ser quadrado e azul

Foucault (2010) afirma que as relações de poder produzem efeitos de verdade que silenciam diversos discursos. Nesse sentido, é possível dizer que diferentes relações de poder perpassam os cotidianos escolares entre professores e crianças, professores e professores, crianças e crianças etc. Assim, a cartografia das redes de conversações com as crianças, a partir da compreensão de que os “potes de vidro” da história de Ruth Rocha “É um tipo de castigo”, “[É] Para eles ficarem quietos”, “Para obedecerem a professora” (Fragmentos das redes de conversações), evidencia que as estratégias de controle utilizadas pela escola visam a impossibilitar a experiência apontada por Larrosa (2002, 2011) e, conseqüentemente, silenciar os discursos infantis.

Na escola, vocês têm potes de vidro?

- Sim, as ocorrências.
 - Ficar só na sala de aula
 - Os castigos.
 - A fila é um pote de vidro.
 - Seria melhor ir direto para a sala...
 - A escola é nosso pote de vidro!
 - Um pote gigante!!!
 - Só a quadra que não é um pote de vidro.
- (Fragmentos das redes de conversações)

Larrosa (2002, 2011) aponta que a visão moderna de escola impõe uma forma de compreender a experiência, pela qual os sujeitos já saberiam habitar tecnicamente os *espaçostempos* da escola. Entretanto, o autor assinala que a experiência não pode ser planejada de modo técnico, pois acontece pela sensibilidade do *sujeito da experiência*, aquele que se coloca aberto aos imprevistos e à alteridade. Essa abertura torna-se improvável quando os “potes de vidro” são colocados como prioridades na escola ou quando ser “quadrado e azul”, como o rei da história de Caio Riter deseja, torna-se um imperativo.

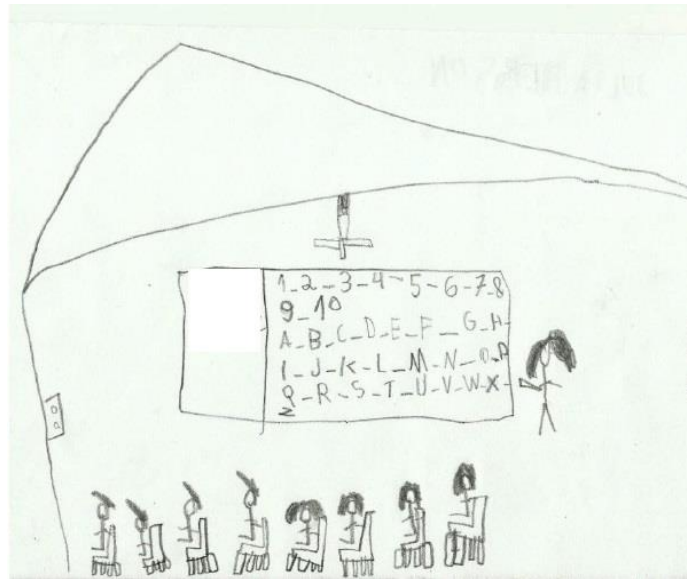


Imagem 2: Como e onde aprendem na escola? Acervo da pesquisa.

O envolvimento com histórias possibilita diferentes produções de sentidos a partir das vivências, desejos, angústias, anseios daqueles que experienciam a contação. As literaturas, nos contextos das redes de conversações, ampliaram a abertura para que fossem evidenciadas as imagens, dogmáticas ou não, de experiências vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, contrapondo a concepção moderna de escola que ainda prevalece nos cotidianos escolares, objetivando e restringindo a experiência e os processos de *aprenderensinar*, como ressoou nas redes de conversações e nos desenhos, faz-se necessário romper com o dogmatismo e com os clichês que paralisam docentes e crianças, tais como: “Aprendemos apenas na sala de aula”, “O recreio é o tempo para brincar”, “Aprendemos quando ficamos em silêncio e sentados” (Fragmentos das redes de conversações). Deleuze (2000) indica que esse rompimento depende da atualização de forças não instituídas, forças que furam os clichês ao dar espaço às infâncias e ao movimentar os processos de *aprenderensinar*.



Imagem 3: Como e onde gostariam de aprender na escola? Acervo da pesquisa.

A força da literatura e dos desenhos para pensar a escola nas redes de conversações indica que potencializar os processos de *aprenderensinar* ouvindo as crianças é oportunizar encontros,

experiências, não prescrever o que devemos ensinar e aprender, pois implica compreender que esses movimentos são produzidos por meio da sensibilidade dos sujeitos da experiência e não possuem limites.

Experienciar a escola pela infância

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos [...], isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.

Gilles Deleuze

Conforme aponta Deleuze (2001), os desejos das crianças são sempre coletivos e convocam a questionar o atual modelo discursivo de escola que se perpetua não apenas no município de Serra/ES, no qual o regime de verdade que prevalece é o da prescrição e do dogma. As crianças convidam a experienciar a escola por vias que não são lineares ou arbóreas, mas rizomáticas e inventivas: “[Para aprender] tem que ter alegria!”, “Aprender a brincar em comunidade”, “Às vezes, na aula de Matemática, fazemos grupos”, “A minha professora brinca com a gente” (Fragmentos das redes de conversações).



Imagem 4: Composição com a história de Ruth Rocha. Acervo da pesquisa.

Quando afirmam “Tem que ter alegria!”, atravessam a conversa com suas fabulações e vontade de compor com a escola pelos bons encontros, no desejo de efetuar suas potências, pois, conforme Deleuze (2001, p. 41), “[...] a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência”. O autor indica ainda que o exercício do poder e a efetivação da maldade implicam “[...] impedir alguém de fazer o que ele pode, [...] impedir que este alguém efetue sua potência” (p. 41). Nesse sentido, ao alegarem que os processos de *aprenderensinar* poderiam ser movimentados pelas contações de história, pelo lúdico ou pelas músicas e não apenas pelo silêncio, pelos conteúdos ou pelos livros didáticos, as crianças instigam a pensar uma escola na qual é necessário apostar mais na infância como devir para a quebra da *Imagem dogmática*. Afirmam, assim, a potência da infância como abertura aos possíveis para não sufocarmos nos potes de vidro e nas ordens preestabelecidas do reinado dos *Currículos-Codificados*.

Desse modo, à guisa de uma conclusão provisória, haja vista que novas conexões surgem e ampliam os modos de pensar, esta escrita, como aposta no devir-criança, é uma tentativa de afirmação da potência da infância e suas possibilidades de inventar currículos outros. Currículos que quebram potes de vidros e inventam mosaicos ou caleidoscópios. Currículos que não pretendem reinar em um reino quadrado e azul, mas desejam compor com a diferença. Para essa composição, mais do que importante, é primordial ouvir e considerar a pluralidade das vozes infantis, visto que atravessam os *espaçostempos* escolares como possibilidade de (re)existência à *Imagem dogmática* para a potencialização dos movimentos curriculares e afirmam: “Fora do vidro é melhor, mas fora da escola não!”. Portanto, as crianças desejam estar na escola, desejam produzir os processos de *aprenderensinar* junto aos docentes, não seguindo um “Plano de ensino”, uma “Proposta curricular” ou uma “Sequência didática” que foram produzidos *para* elas e não *com* elas, mas sim experienciando a escola e a vida, o que depende de encontros, do *estar com* e da alegria.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2008. p. 121-136.

_____. Potência das redes de conversações na formação continuada com professores. In: SÜSSEKIND, Maria Luíza; GARCIA, Alexandra (Org.). **Universidade-escola**: diálogos e formação de professores. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 59-76.

CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre/RS: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. “**TV Escola**”, Brasília, MEC, 2001. Transcrição traduzida disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.