



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Lima, Andressa de; Araujo de Oliveira, Danilo
A GARRAFINHA DE REFRIGERANTE, O RELÓGIO DE PAPEL E A FORÇA: invencionices, criações e imaginações infantis para aprender brincando em um currículo
Revista Espaço do Currículo, vol. 16, núm. 2, 2023, -Agosto, pp. 1-16
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67154>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



**A GARRAFINHA DE REFRIGERANTE,
O RELÓGIO DE PAPEL E A FORÇA:
invencionices, criações e
imaginações infantis para aprender
brincando em um currículo**

**THE BOTTLE OF SODA, THE PAPER
WATCH AND THE GALLOWS:
inventions, creations and children's
imaginings to learn by playing in a
curriculum**

**LA BOTELLA DE SODA, EL RELOJ DE
PAPEL Y LA HUELLA: inventos,
creaciones e imaginaciones
infantiles para aprender jugando en
un currículo**

Resumo: O presente artigo parte da seguinte questão: como o brincar possibilita o aprender a partir de experiências que as crianças criam para fugir das rotinas e prescrições do currículo? Para trazer problematizações a partir dessa pergunta desenvolvemos uma investigação com inspiração etnográfica de perspectiva pós-crítica em uma escola pública municipal. O argumento desenvolvido aqui é o de que as crianças experimentam, inventam e criam maneiras de brincar para fugir da rotina dos currículos escolares, e assim, aprendem brincando e brincam aprendendo. A partir das experiências que as próprias crianças se expõem, entendemos que ao nos expormos aos afetos bons que elas nos permitem ter, precisamos também, como docentes, inventar outros tempos, intervalos, durações, extensões para proliferar o aprender nos currículos escolares, que escapem da rigidez e do controle dados pelas prescrições normativas que constituem muitos currículos.

Palavras-chave: Brincar. Aprender. Currículo.

Recebido em: 30/07/2023

Aceito em: 25/08/2023

Publicação em: 30/08/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.67154

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Andressa de Lima

Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Federal do Maranhão,
Brasil.

E-mail: andressa.cl@discente.ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4241-2031>

Danilo Araujo de Oliveira

Doutor em Educação
Professor da Universidade Federal do
Maranhão, Brasil.

E-mail: oliveira.danilo@ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

Como citar este artigo:

LIMA, A.; OLIVEIRA, D. A. A GARRAFINHA DE REFRIGERANTE, O RELÓGIO DE PAPEL E A FORÇA: invencionices, criações e imaginações infantis para aprender brincando em um currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-16, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67154>

Abstract: This article starts from the following question: how does playing enable learning from experiences that children create to escape the routines and prescriptions of the curriculum? To bring problematizations from this question, we developed an ethnographic investigation from a post-critical perspective in a municipal public school. The argument developed here is that children experiment, invent and create ways to play to escape the routine of school curricula, and thus learn by playing and play by learning. Based on the experiences that children themselves are exposed to, we understand that by exposing ourselves to the good affections they allow us to have, we also need, as teachers, to invent other times, intervals, durations, extensions to proliferate learning in school curricula, which escape of the rigidity and control given by the normative prescriptions that constitute many curricula.

Keywords: Play. Learn. Curriculum.

Resumen: Este artículo parte de la siguiente pregunta: ¿cómo el juego permite aprender a partir de las experiencias que los niños crean para escapar de las rutinas y prescripciones del currículo? Para traer problematizaciones a partir de esta cuestión, desarrollamos una investigación etnográfica desde una perspectiva poscrítica en una escuela pública municipal. El argumento aquí desarrollado es que los niños experimentan, inventan y crean formas de jugar para escapar de la rutina de los currículos escolares, y así aprenden jugando y juegan aprendiendo. A partir de las experiencias a las que se exponen los propios niños, entendemos que al exponernos a los buenos afectos que nos permiten tener, también necesitamos, como docentes, inventar otros tiempos, intervalos, duraciones, extensiones para proliferar los aprendizajes en los currículos escolares, que escapen a la rigidez y el control que dan las prescripciones normativas que constituyen muchos currículos.

Palabras clave: Jugar. Aprender. Plan de estudios.

Até O Fim – Engenheiros do Havaí
 Não vim até aqui pra desistir agora
 Entendo você se você quiser ir embora
 Não vai ser a primeira vez nas últimas 24 horas
 Mas eu não vim até aqui pra desistir agora
 Minhas raízes estão no ar
 Minha casa é qualquer lugar
 Se depender de mim, eu vou até o fim
 Voando sem instrumentos
 Ao sabor do vento
 Se depender de mim, eu vou até o fim.

1 INTRODUÇÃO

A música Até O Fim fala muito bem sobre o que é não desistir e resistir. Podemos relacioná-la a qualquer tema relacionado à nossa vida. Mobilizamos para iniciar as discussões do presente artigo em que se trata dos refúgios das crianças aos ordenamentos e fixações dos currículos, das brincadeiras das crianças como forma de aprender, nessas escolas e currículos, que as tentam enquadrá-las, ofuscando suas alegrias. Elas estão resistindo às opressões, lições, regras, negações, silenciamentos, mas não desistem. Não desistem de olhar a vida com alegria. Nessa escola do presente artigo, convive-se com a inexistência de materiais para suas diversões, como brinquedos, objetos lúdicos, por exemplo. No decorrer dos episódios podemos ver que elas não precisam de instrumentos ou brinquedos para serem felizes, assim como na música. Elas produzem os seus próprios instrumentos, os seus próprios atos de brincar. Alçam voos ao sabor do vento que aqui, como veremos, a própria imaginação.

O brincar é algo que constitui as crianças que fazem o currículo aqui investigado. Acreditamos que seja como um combustível de um veículo para a vida de cada um/ uma. Até mesmo bem pequenas as crianças costumam brincar consigo mesmas, com as partes do seu corpo. Ali ao mesmo tempo estão

aprendendo sobre si. Quando crescem mais um pouco, esse ato de brincar se expande, pode tornar-se socializável, com objetos e pessoas. Sabemos da importância do brincar e dentro disso é imprescindível sua existência inserida nas práticas da educação, estimulando a socialização, a imaginação, pois brincando a criança aprende (SOARES, 2020).

Refletindo sobre o brincar, sobre o aprender brincando, sobre a imaginação, a criatividade em ambientes escolares, acreditamos que é extremamente necessária sua existência nas práticas escolares, sabendo que a criança, quando tem a oportunidade de aprender brincando, pode ir além de aprender conhecimentos que fazem jus somente a saberes considerados válidos e legítimos, podendo, assim, expandir as diversas formas de saberes existentes. Porém, cabe ressaltar que não é um trabalho fácil visto a realidade das escolas brasileiras e principalmente pelo enraizamento de currículos tradicionais que ainda predominam. Há, portanto, “tentativas de aprisionamento dos processos de criações e de invenções curriculares que ocorrem por meio de prescrições oficiais de currículo para as escolas brasileiras” (SILVA, DELBONI, 2016, p. 404). Essas tentativas estão pautadas numa racionalidade técnica, instrumental e conteudista, como afirmam Silva e Delboni (2016), mas também no sucateamento das escolas que operam muitas vezes sem condições mínimas que ofereçam às crianças espaços apropriados para aprender.

Dentro disso, o interesse pela temática se deu desde o envolvimento no primeiro estágio da primeira autora, em que pôde relembrar muitos momentos da infância que envolvia o brincar, e se intensificou mais ainda no estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual percebeu uma escola que não tinha sequer nada e nenhum momento que se dedicasse a isso. O argumento desenvolvido aqui é o de que as crianças experimentam, inventam e criam maneiras de brincar para fugir da rotina dos currículos escolares, e assim, aprendem brincando e brincam aprendendo. A partir das experiências que as próprias crianças se expõem, entendemos que ao nos expormos aos afetos bons que elas nos permitem ter, precisamos também, como docentes, inventar outros tempos, intervalos, durações, extensões para proliferar o aprender nos currículos escolares, que escapem da rigidez e do controle dados pelas prescrições normativas que constituem muitos currículos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nos aproximamos neste artigo na compreensão de brincar que a autora Érika Mariana Abreu Soares (2020) defende e comenta. Para ela esse ato é mais do que brincar com um objeto específico e que já tem determinado a sua utilidade. O brincar com o mundo que ela defende é se aventurar experimentando diferentes sensações, na qual, a criança na infância procura se aventurar no desconhecido, se aproveita de algo que tem pouco valor aos olhos de muitos e mesmo assim dá brilho e sentindo às aventuras da vida. “O brincar com o mundo nos transporta para um espaço-tempo que não pode ser medido pelo tempo do relógio, mas pela duração do encantamento das sensações de fabular o mundo” (SOARES, 2020, p. 87).

Para ela o brincar é tudo que envolve “a descoberta, a curiosidade, a experimentação, a criação” (SOARES, 2020, p. 87) de viver algo inusitado se intensifica na infância, na qual a criança vê a alegria de vivenciar o mundo a partir do encantamento, com as sensações que ultrapassam o seu corpo, encantamento que acontece através dos imprevistos da vida e transporta o ser para outro lugar. No brincar, se transforma qualquer lugar em outro lugar, lugar onde habita a infância, onde existe a invenção. Esse lugar pode ser como Soares (2020) chama de quintal, um território que possibilita a invenção, território no qual a infância ocupa.

O brincar é um movimento que surge “com a cada encontro com o inesperado”, é onde se escapa de “ideias fixas” e estabelecidas “para compor a partir do desconhecido” (SOARES, 2020, p. 88). Entende-se, portanto, que o brincar é uma experimentação, na qual a criança experimenta e aprende, onde também o encantamento faz parte, ela investiga, experimenta e produz um pensamento inquietante, a imaginação, e principalmente, é um movimento que busca a curiosidade, para conhecer o desconhecido.

Para a autora, a experimentação provoca rupturas com o que já está pré-estabelecido, é através da experimentação que as crianças brincam, transformam e imaginam. É nesse momento que os adultos podem não ser tão sensíveis a esse aspecto, mas que devem se tornar e olhar para como se dar

o brincar nos ambientes escolares. É um brincar que envolve tudo. Não é diferente dentro da sala de aula, pode ser como Soares (2020) defende, usando palavras, gestos, movimentos, cores, sons, atividades, práticas docentes e muito mais do que se pode imaginar. É na experiência do brincar que se pode inventar outras formas de aprender. Já que esse brincar, essa forma de aprender pode acontecer também dentro da sala de aula, por que é tão difícil deixar que aconteça? Por que na escola ainda existe tantas regras que proíbem o brincar como uma forma de aprender?

Essas são perguntas com possíveis respostas complexas. Existe uma variedade de fatores para que isso possa acontecer. Escolas com currículos que ordenam e fixam os tempos e espaços de aprendizagem, hierarquizam saberes, professores com pouca capacitação profissional, realidade em que a escola está situada, assim como documentos que orientam a educação em todo o Brasil e assim por diante. Dentro disso, é importante falarmos desse tipo de currículo, um currículo já formado, estabelecido, parado, que busca ordenar a escola, colocar a educação dentro de moldes pré-estabelecidos, como se o aprender não pertencesse e fosse como a vida: cheia de movimentos.

Dentro dessa discussão, cabe ressaltar o que a autora Marlucy Alves Paraíso (2010, p. 588) vem falar sobre essa forma de currículo, um currículo “com os investimentos para controlar a diferença”. Mas mesmo assim, nada está posto de uma vez por todas, pois segundo ela:

Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinião sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010, p. 588).

No território em que a infância faz morada, existe a multiplicidade, as diferenças. As crianças são cheias de movimentos imprevistos, artimanhas variadas, que não conseguem seguir de forma linear regras, de um currículo que é:

[...] povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações, (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

O que seriam das crianças se não fossem suas invenções, criações? O que podem fazer para escapar dos currículos que enquadram suas vidas? Os currículos escolares parecem predominantemente mais preocupados em transmitir “conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, culturas, valores, condutas, modo de ser, estar e viver já pensados e aceitos” (PARAÍSO, 2016, p. 210). Mas os currículos escolares podem ser agenciadores de seres criativos, porém acabam ocultando tantos artistas, pesquisadores, sonhadores que neles habitam com o ato da educação formal, sem levar em consideração os seus desejos, criações, aquilo que os move.

O mundo é composto por diferenças. Pessoas, lugares, instituições, culturas, hábitos, que por mais semelhanças que possam ter, brotam sempre diferenças. Se tudo é diferente, por que seguir currículos iguais? “Olhamos para a variedade de pensamentos existentes, de coisas, de indivíduos, de práticas sociais procurando classificar, encontrar a unidade, aquilo que as identifica: a identidade. Buscamos o comum sob a diferença.” (PARAÍSO, 2010, p. 592). Por que não encontrar a diferença no comum? Por que não encontrar nas diferenças novos modos de aprendizagens?

Ao analisar o brincar que Erika defende com o conceito de currículo que Marlucy trabalha, poderíamos transforma-los em um currículo-brincar? Um novo modo de currículo, um currículo diferente, alegre, sonhador, que pratica, que age, que foge dos currículos existentes, tradicionais, engrenados. Um currículo para o aprender, um aprender diferente, que tanto professor/a quanto alunos devem se apossar de “uma variedade de aprendizagens não nomeadas” (PARAÍSO, 2010, p. 600). Um aprender que faz parte de um currículo que desfaz, tensiona regras, que abre corpos para pensar, agir e

assim encontrar diferenças em meio ao comum.

3 COMO PENSAMOS E PROCEDEMOS NOSSAS INVESTIGAÇÕES OU SOBRE A METODOLOGIA

Falar em metodologia nos remete a pensar no método da pesquisa do trabalho que será feito, no modo como será feito. A metodologia do presente trabalho inscreve-se como uma metodologia pós-crítica, isso quer dizer que é um modo diferente de fazer e descrever a pesquisa. Pois não estamos preocupados aqui em estabelecer e seguir rigidamente um modo de fazer pesquisa dado a priori. As composições, os procedimentos de pesquisa vão sendo desenhados, problematizados no decorrer da própria investigação, primeiramente a partir da questão de pesquisa inicial e depois a partir do que o próprio campo vai demandando.

É muito comum vermos teóricos famosos, sempre indicados em relação ao tema em que se estuda. A metodologia pós-crítica não tem essa exigência, inclusive diz da importância de usarmos outros autores que são cânones, dando espaço a uma outra organização do pensamento, da construção de outras epistemologias para ampliarmos os nossos modos de ver e conhecer o mundo e o problema que estamos investigando.

Dado esse panorama, pode parecer uma má ideia utilizar um referencial teórico pouco conhecido fora do ambiente acadêmico, que quer desconstruir discursos e também métodos de produção de conhecimento, se o desejo for o de promover transformações em prol da equidade educacional e social. Mas isso é justamente o que fazem os/as pesquisadores/as pós-críticos/as (GASTALDO, 2012, p. 9).

Sendo um trabalho que envolve o diferente, este trabalho não poderia deixar de trabalhar com uma metodologia diferente. No modo de observar, descrever, se envolver, se diferenciar das metodologias tradicionais, uma metodologia de “caráter inovador e não normativo” (GASTALDO, 2012, p. 11), que se utiliza de formas inventivas.

Metodologia “é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo ‘método’” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p.16). Uma liberdade que nos permite fazer a nossa própria metodologia, nossas próprias investigações, sem medo de leis, limites, que envolva a criatividade, invenções, autonomia. “Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do ziguezaguear. Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 17). Foi assim que fomos entrando em nosso campo de pesquisa, uma escola com poucos recursos que parecia não haver espaço para as brincadeiras, estranhando, questionando e desconfiando de nossas próprias investigações que foi possível ver o brincar inventado pelas crianças.

As teorias pós-críticas não excluem trabalhos já feitos, mas se adaptam a modos novos fazer pesquisa, de pensar, reinventar, não possuem uma maneira específica de fazê-la, se utiliza da liberdade, da diferença, que pode ser feita de qualquer acontecimento, episódio, ambiente, e que isso é o que válido e importante (Paraíso, 2012).

É válido trabalhar de modo diferente nos tempos em que nos encontramos. Na atualidade falamos tanto da liberdade, diversidade, do respeito às diferenças, por que então não trabalhar de modo diferente? De utilizar metodologias novas, atuais?

Temos como premissa, em primeiro lugar, que este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Portanto, estamos lançando nosso olhar para aprender com as pedagogias das infâncias, que nos permitem ver o mundo de uma outra ótica ainda que se pode ver inaugurada por aquilo que já foi aprisionado, descrito e ensinado pelas pedagogias que enrijecem o pensamento. O mundo mudou e

está mudando, os ambientes, nossas vidas, nossos desejos. Tempos antiquados não nos cabem mais. Os objetos de pesquisas mudaram. Estamos combatendo “o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 26). Por isso mesmo nos interessa aqui as invenções, criações, as narrativas localizadas nos microespaços inaugurados pelas crianças. Modos de educar diferente criam sujeitos diferentes, modos tradicionais criam sujeitos tradicionais, enquadrados. Buscando dar voz aos “mudos”, aquilo que é constantemente silenciado, valorizar as experiências. “Sabemos, também, que o discurso que produzimos fará parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação.” (PARAÍSO, 2012, p. 28), e isso inspirará cada vez mais pesquisas, projetos, pessoas, modos de lidar com a educação nos tempos atuais. Nunca é uma luta só nossa, é uma luta para todos.

Na presente pesquisa, falamos sobre o ensino, os currículos com perspectivas tradicionais que fazem parte dessa relação de poder, de como os espaços escolares são dotados de governanças, uns sob os outros, e para nós o interessante é ter um entendimento sobre o funcionamento desses currículos e desestruturar aquilo que impede a liberdade de aprender e ensinar. “Isso faz com que todas essas relações de poder recebam nossa atenção no sentido de mapeá-las, descrevê-las, desconstruí-las, mostrar seus funcionamentos e analisá-las” (PARAÍSO, 2012, p. 30). Para isso, não abrimos mão também de “trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

A partir dessa perspectiva, trabalhamos com inspirados em modos de fazer uma pesquisa etnográfica. A qual entende que a imersão em campo é um dos pontos mais interessantes e importantes para compor o trabalho, envolvendo-se na pesquisa, interagindo com o sujeito, observando e descrevendo com as próprias palavras os fatos vivenciados. Ao interagir e descrever os fatos, estamos utilizando elementos que fazem parte da etnografia pós-moderna. Isso porque consideramos as proposições a seguir:

Considerar a presença do narrador (eu) na história, com base na autorreflexividade. Autorrefletir sobre o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado, dando ênfase aos nossos sentimentos, incômodos e prazeres ao longo da investigação. [...] Produzir evocação em vez de descrição; aqui se trata de voluntariamente utilizar as recordações de elementos da própria memória. Em vez de tentar convencer o leitor da verdade dos relatos, apelando para formas textuais em que a autoridade acadêmica se torne o critério de fidedignidade do texto, os etnógrafos pós-modernos tentam promover uma compreensão mediante reconhecimento, identificação, experiências pessoais, emoção, discernimento e formas de comunicação que comprometam o/a leitor/a com planos outros que unicamente o racional (KLEIN, DAMICO, 2012, p. 68).

Fomos, portanto, nos inspirando nesses modos de conduzir a pesquisa. Nesse artigo narramos a histórias das experiências que tive, utilizando os meus olhares, reflexões, vivências, narrando os fatos, registrando, envolvendo sentimentos de tudo que envolvia o brincar e as crianças na nossa investigação. Os elementos citados fazem parte do que seja a etnografia, e com essa liberdade, da etnografia pós-moderna.

É na esteira dessas estratégias etnográficas que podemos dizer que o modo de ver o objeto de pesquisa conecta-se com o modo de narrar, isto é, aos procedimentos de investigação utilizados no trabalho de campo durante o qual o material empírico foi produzido e analisado (KLEIN, DAMICO, 2012, p. 68). Buscamos, então, um modo muito específico de narrar, nos envolvendo e nos pensando também enquanto sujeito que é afetado pelas experiências que somos expostos no decorrer da pesquisa. Muitas vezes em nossa observação e frente ao objeto de pesquisa, podemos encontrar muitos desafios, obstáculos, há muitas coisas que podem nos comover e as vezes nada podemos fazer, outras podemos. Lidar com seres humanos não é algo que é da ordem da neutralidade, do afastamento – o que pesquisamos de um lado e nós do outro, como uma ciência fria e sem afetos -, pois envolve sentimentos, emoções. Nesse processo, é comum ser sensível a cada fato que acontece independente do que se trata a pesquisa. Assim, “entendemos que entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele” (KLEIN, DAMICO, 2012, p. 72).

Acreditamos que a pesquisa etnográfica seja uma das mais tocantes, pois vivemos juntos do

objeto pesquisado, mesmo que seja muitas vezes somente uma observação. Nesse mar etnográfico, devemos navegar, mergulhar, nadar junto. Não há como não participar, se envolver, falar do outro sem falar de si. Isso significou ampliarmos a maneira de ver e de fazer pesquisa, e precisamos ficar atentos para a observação, a participação, a escuta, o registro, o envolvimento e a sensibilidade que acreditávamos serem fundamentais para viver esse processo. (KLEIN, DAMICO, 2012, p. 72).

Klein, Damico (2012) falam sobre como é importante se autocriticar ao fazer esse trabalho, do autor da pesquisa se questionar sobre os fatos presenciados, conhecer realmente a fundo seu objeto de pesquisa, que ele exponha os caminhos que percorreu nesse processo, a importância da sua imersão nesse trabalho. A imersão no campo de pesquisa foi evocada e não descrita como uma experiência asséptica e uma simples coleta de dados; o/a etnógrafo/a também é modificado/a por ela, de maneira que cada versão do outro é também uma construção do eu (KLEIN, DAMICO, 2012, p. 72). A pesquisa foi realizada na Escola Mundo e Saber (nome fictício), Codó-MA. A instituição não foi um espaço propriamente criado para ser uma escola, é um prédio alugado, que ao ser construindo há anos, era destinado à realização de festa. Hoje se encontra com uma estrutura física comprometida. A escola atualmente conta com 10 salas de aula, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, uma sala para o reforço, cantina, sala da diretoria, sala dos professores, três banheiros (um masculino, outro feminino e outro para os professores). Conta também com um espaço onde é agrupado alunos para a hora do lanche. A instituição não possui local e hora para recreação, para o brincar.

O trabalho foi realizado na sala do 2º ano “B”, com uma professora regente. A turma tinha 16 alunos. O espaço da sala é pequeno, com pouca ventilação. Desde o início foi um grande desafio. A escola está situada em um bairro da periferia de Codó, abriga alunos de realidades sociais bem distintas, crianças que apresentam famílias com problemas sociais variados. As aulas eram intensas, começavam 07:15 até 11:15 da manhã, sem intervalo, com um amontoado de atividades, visando a alfabetização das crianças. Essa experiência foi importante para poder compreender que mesmo diante de tantos fatores, as crianças criavam modos de viver suas imaginações, criatividade, refugiando da rotina daquela escola. Mesmo sem espaço para o brincar, cada lugar tornava-se possível para as crianças. Era um corredor, um banheiro, a própria sala, materiais escolares ou não.

4 REFUGIAR-SE DA ROTINA PARA INVENTAR E APRENDER COM SAMUEL E LUCAS

Falando de criação, mobilizamos episódios bem interessantes no período do estágio. Apesar de muitas atividades e pouco tempo de observação, foi possível observar as criatividade, os refugiados da rotina. Refugiar, segundo o dicionário, significa “tornar mais suave”, “recolher-se num refúgio”, “retirar-se para um lugar considerado seguro”. Ao observar um garoto, Samuel, tomando sua garrafinha de refrigerante até seca-la por completa. Ao secar, olhou para a garrafa vazia e pensou no que faria com ela. Até que ele teve uma ideia de transformar aquela garrafinha em um outro objeto. Samuel saiu sem pedir para beber água, escondido, pois caso pedisse, poderia receber um não, mas ele tinha pressa para inventar, para fazer algo. Samuel encheu a garrafa menos da metade, era uma garrafinha de 250 ml e com essa pequena quantidade de água que ficava no fundo, tornava o objeto pesado capaz de ficar em pé com mais facilidade do que seco. Foi então que Samuel pegou a garrafa jogou para cima na intenção da garrafa cair em pé. Quando ele jogou, a garrafa não caiu em pé, foi quando novamente ele tentou e fracassou, e novamente tentou e conseguiu. Isso despertou a curiosidade das outras crianças, e assim que a professora foi na diretoria, ali se criou o momento de competição na sala de aula. Como tudo me encanta¹, pedi também para participar daquela brincadeira de Samuel. Eu também peguei o objeto que só Samuel poderia descrever o

¹ Em alguns momentos do texto a escrita estará na primeira pessoa do singular, dando ênfase, assim, a experiência de estágio tomada como objeto de pesquisa feita pela primeira autora. Nos demais trechos do texto que refletem as análises estão em terceira pessoa do plural, traduzindo o investimento analítico feito com o orientador, segundo autor do texto.

nome, e tentei. Ao tentar, a expectativa das crianças era que eu conseguisse, pois elas acham que sempre sabemos de tudo, e eu por ser a professora ali conseguiria e para a surpresa deles eu não consegui, a garrafa não caiu em pé. Todos ficaram rindo com o meu erro, e mais divertido ainda quando eles mesmos acertavam. Eu não tomaria aquela garrafa, mas a professora quando voltasse, poderia tomar, a professora chegou e eu guardei a garrafa em cima do armário e disse para Samuel para ele fazer em outro momento novamente. Isso se repetiu uns três dias ainda na sala e logo depois a garrafinha não apareceu. Eu não media esforços para deixar os momentos acontecerem, pois experimentando também é uma forma de aprender. Cada dia eu ficava mais feliz com algo novo, pois sabia que todo dia acontecia algo inesperado, uma invenção, uma criação, uma situação que chamava atenção de todos. Aquele espaço é incrível e são as crianças que o torna.

Para quem deseja ser feliz, o pouco vira muito, o simples vira extraordinário, isso acontece diariamente naquela escola e foi assim que Samuel tornou um objeto comum em um objeto com possibilidades outras daquelas inicialmente a ela dadas. Samuel parece aquele menino de Manoel de Barros (2007) que pegou um olhar de pássaro e contraiu visão Fontana. Samuel parece desconhecer os costumes dados à garrafa e quer inaugurar outros sentidos para ela. A garrafa era, portanto, nas mãos de Samuel, ainda inominada, livre de suas gramáticas iniciais, abriu-se para ela todo um campo outro de experimentação com os sentidos, com o aprender, que se deu pela experimentação e a curiosidade. Para isso, de alguma forma, Samuel precisou desordenar o espaço-tempo escolar, pois seria talvez um momento para que ele ficasse quieto – lembremos, a professora havia ido na diretoria – talvez, desenvolvendo alguma atividade passada... mas ele fez uma outra mobilização. Mostrando, assim, que, em determinados movimentos é preciso “desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento” (SCHÉRER, 2005, p. 1185).

Ele não precisou de muita coisa, apenas da imaginação e do objeto em mãos. A curiosidade tomou conta do pensamento de Samuel a partir do momento em que secou a garrafa. Vemos que aqui, também, “trata-se de um movimento que inicia naquele instante em que algo incita a curiosidade” (SOARES, 2020, p. 89). Talvez ele não quisesse se desprender da garrafa, talvez já tivesse a intenção de fazer algo com ela já que ainda não era nem hora de lanchar, ou talvez não, talvez fosse uma ideia do acaso. Somente ele poderia descrever o que sentia. Ele queria fazer, descobrir. “Uma curiosidade que proporciona um brincar com o mundo em uma aventura para desbravá-lo”. (SOARES, 2020, p. 89). A sua curiosidade não tinha tempo para começar depois, começou então no mesmo instante. Sabemos que “é na infância que a mente é movida pela curiosidade intuitiva capaz de problematizar e elaborar hipóteses originais com o propósito de compreender o mundo e seus fenômenos” (NETO; FARIAS, 2021, p. 2). Por isso mesmo, estamos entendendo aqui que o “aprender não é reproduzir mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber” (SCHÉRER, 2005, p. 1188). Isso porque “a invenção é o ato intelectual verdadeiro, a única ação inteligente [...] só a invenção prova que se pensa, seja qual for esta coisa” (SERRES, 1993, p. 118, 119).

Assim, Samuel aliou a imaginação e o brincar para aprender: “Um brincar que comunga com a descoberta, a curiosidade, a experimentação, a criação” (SOARES, 2020, p. 87). Para isso, ele precisou descobrir outras funções para a garrafa, descobrir como fazer bandos com as outras crianças; ter curiosidade para perguntar o que pode uma garrafa na mão de uma criança ou de crianças que querem fabular-se e encantar-se com a vida; experimentar suas próprias criações. Isso nos faz perceber a capacidade que as crianças têm de ser únicas, das capacidades de invenções, capacidade de refugiar-se da rotina daquele espaço e isso é o que torna tudo ali interessante. Concordamos que “o relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão” (PARAÍSO, 2010, p. 589). A ideia de Samuel fez com que ele não ficasse refém da mesmice da rotina da escola, não ficasse na mesmidade de tudo que há ali. Ele usou a criação, a invenção, a exploração de ideias para trazer outras forças daquelas ali instituídas, mesmo transgredindo os espaços e tempos designados e pré-determinados no currículo escolar.

Na ideia de jogar a garrafa para cima na intenção de cair em pé, Samuel aprendeu brincando, criando, experimentando. Acreditamos que o garoto nesse momento se utilizou da aprendizagem informal, talvez tivesse visto fazer isso com a garrafa em um outro lugar. Talvez aprendeu em casa, na rua, brincando com outra criança ou um adulto, ou até mesmo na escola, ou talvez diante das suas inúmeras capacidades criativas, entre tantas outras artes que ele faz no dia a dia, quis transformar o objeto, a garrafa em um outro. Mas naquela sala aquilo não tinha se instaurado antes, pois a curiosidade brilhou aos olhos daquelas outras crianças como outra coisa ainda não tinha brilhado. A curiosidade o incentivou a ter um olhar íntimo, para aprender a criar coisas com objetos do dia a dia.

O aprender de Samuel foi além de aprender a ler e a escrever, foi um aprender que resistiu ao aprender tradicional de uma escola que somente ensina e não aprende junto. Ele se refugiou, abrigou-se em uma ideia que tinha como potência a sua criação, assim aprendeu. Por isso, compreendemos que “aprender é abrir-se à experiência com o outro, com os outros, com uma coisa qualquer que desperte o desejo” (PARAISO, 2016, p. 210). E foi simplesmente isso que Samuel fez. Nesse momento ele envolveu os outros na sua brincadeira, no momento da competição, não usou do egoísmo, ao contrário, estendeu o momento para junto dos colegas, promoveu os bons afetos. A curiosidade se fez presente na alma das outras crianças aconteceu de modo como Neto e Farias (2021) descrevem, que a curiosidade nos encoraja, estimula, nos aguça a ir atrás daquilo que nos desperta, que nos dar vontade de ver, pegar, sentir, fazer, testar, experimentar.

A curiosidade e a imaginação fazem parte da atitude investigativa e questionadora das crianças que, mais tarde, pode se tornar um pesquisador acadêmico. Na busca pela arte de pesquisar, devemos assegurar que as faculdades infantis e juvenis sejam aperfeiçoadas durante a formação intelectual à medida que os anos passam (NETO; FARIAS, 2021, p. 5).

Ao me envolver na brincadeira, pude permitir um pouco do que a citação acima quis dizer, pude assegurar, mesmo que por poucos minutos, que a experiência de Samuel acontecesse. Quebrei o paradigma de que lugar de professora é na frente do quadro, com livros, ensinando algo. O professor também aprende. Ou sabe que “não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si” (SCHÉRER, 2005, p. 1187). Eu fui desprendendo de mim, do lugar fixado, ordenado, seguro, direcionado a posição que ocupava. Também, nesse momento, pude construir uma relação sem hierarquias e mostrar que adultos perdem para crianças, que independentemente da idade não conseguimos tudo e principalmente que a escola é espaço de alegrias constantes, e que pode ser vivido diariamente também o que não foi planejado, viver o inesperado para refugiar-se do currículo tradicional. Fui notando que é “preciso aprender a “se abrir às multiplicidades que nos atravessam”, a praticar uma “despersonalização de amor, não de submissão” (SCHÉRER, 2005, p. 1187). Abrir as multiplicidades aqui foi entender a potência desse momento para o aprender e para as relações de bons afetos que aquela experiência poderia mobilizar.

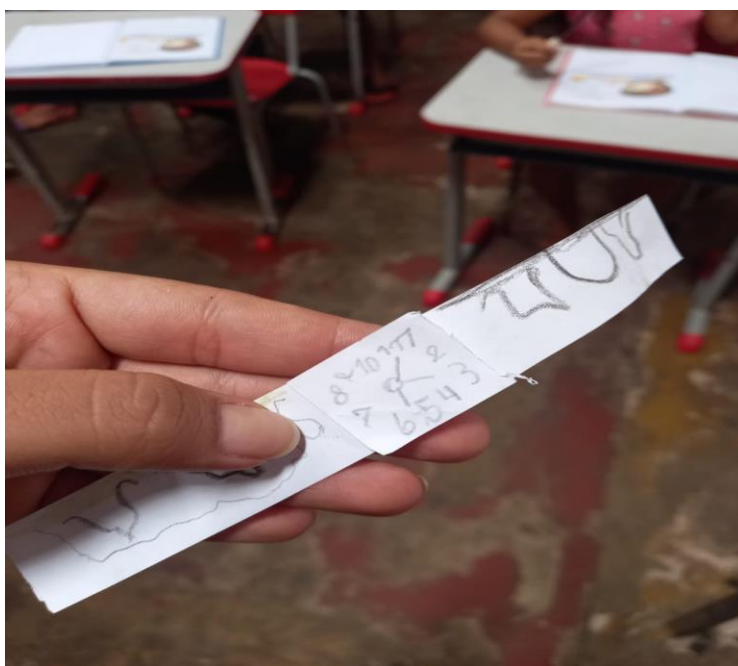
Como pode ser percebido, o olhar das crianças é muito diferente da maioria de nós adultos, que quase sempre, só enxergamos “mais do mesmo” e, há muito, não nos espantamos. E o que torna essa tensão preocupante é que, como professores e pais, acabamos, em muitos momentos, tendo grande envergadura para “calar as crianças”, suas perguntas, seus espantos, suas curiosidades. Isso ocorre porque, por vezes, nos imaginamos prontos, donos do saber, da verdade e, por isso, capazes de livrarmos ‘o olhar das crianças’ do mundo das ignorâncias, das enganações, do não saber, quando na maioria das vezes estamos moldando-as, enquadrando-as, enformando-as, nós mesmos modelos a que fomos submetidos, ou seja, elas acabam sendo por nós ‘direcionadas’ para serem, apenas, reproduções de cópias, e não versões inéditas, capazes de transformar o mundo. Em síntese: ao invés de inventarmos liberdades, acabamos, nessa perspectiva, ‘engaiolando’ pensamentos (CUNHA; PAIVA, 2020, p. 11).

É através de experiências como essas que podemos ver “um currículo seguir outro rumo e escapar ao já planejado” (PARAISO, 2010, p. 599) e uma professora que “aprende a praticar a docência

alegre, com humor, sem compromissos e sem enquadramentos” (PARAISO, 2010, p. 600). Conforme narro também no próximo relato:

Lembrei-me também de outro dia em que no estágio pude perceber uma das muitas invenções por parte das crianças. Um certo dia, um dos meninos criou um relógio de papel. Percebi que na ausência de um relógio verdadeiro, ele fugiu daquela realidade de não tê-lo para uma de tê-lo. Primeiro o vi cortando um pedaço de papel em forma de retângulo comprido, depois cortou um pedaço em forma de quadrado, depois o vi pegando a cola da professora. Ela estava com a atenção voltada para uma explicação no quadro, não viu quando ele pegou a cola. Vi discretamente a hora que ele colou e desenhou, foi quando uma menina, Ingrid, me chamou e disse: "olha tia, o relógio do Lucas". Olhei disse a ele que estava lindo e pedi para tirar uma foto (está registrada). Fiquei extremamente feliz ao saber que independente de tudo que possa impedir suas criações, os alunos têm a capacidade de transformar tudo, os seus dias e as suas horas, de criarem o que desejarem, mesmo que seja um simples desenho. Eu confio totalmente na capacidade de serem felizes em um lugar que quase não tem muito o que oferecer sobre um espaço e um tempo para criações, para a ludicidade. Confio na capacidade que cada um tem de ser feliz ali, a sua maneira.

Figura 1 – Relógio inventado por Lucas.



Fonte: arquivo pessoal do/a autor/a.

Dada as realidades daquela escola, de periferia, classe pobre, muitos alunos não tinham muitas condições de comprar muitos objetos, até mesmo materiais escolares. Muitos dependiam da escola, que inúmeras vezes é escassa de materiais. Lucas não tinha relógio, não sabemos o porquê. Talvez fosse sua condição, talvez não tivesse por não ter ainda, mas nem por isso deixou de ser criativo e de não continuar tendo. Fez o seu próprio relógio. Talvez pensou com curiosidade “porque não ter um relógio agora?”. Diante do pasmo de não ter um relógio verdadeiro, desejou ter um, mesmo que de papel. A curiosidade de Lucas foi sim alimentada, e despertou até mesmo a atenção da outra criança, Ingrid. Ela também ficou surpresa.

Diante de tantas opressões, de tantos “nãos”, não pode isso, não pode aquilo, de modo calmo, sereno e sábio Lucas fugiu daquela realidade sem ao menos sair da sala. É como se estivesse indo para outro lugar, como Érika Soares (2020, p. 91) fala: “um deslocamento incorporal” que não tinha relação com o seu corpo físico ali, mas sim um deslocamento do espaço escolar para um outro espaço onde era

possível criar sem ser interrompido, onde não era regido por regras da escola, mas era constituído por um lugar que era possível “brincar com o mundo”.

Ele disse quase um não à atividade e sim à sua própria criatividade. Não o interrompi, pois ali era uma outra forma de aprender. Aprender a imaginar, recortar, criar, colar. Experiências como essa anunciam que, em um currículo “...é sempre possível fazer novos arranjos, maquiagem outros agenciamentos, traçar outros caminhos e vivências novas experiências” (PARAISO, 2016, p. 231). Algo necessário, pois, como afirma Fabiane Olegário e Sandra Corazza (2015, p. 356) “quase sempre, o que é ensinado na escola está estritamente vinculado a um determinado tempo e espaço, os quais sempre se referem a um conhecimento válido e verdadeiro”.

Ao contrário de Samuel, Lucas decidiu não compartilhar sua criação, ele fez para si mesmo, assim como nos seus inúmeros desenhos, decidia guardar. Pouco sabe Lucas da sua grande capacidade de impressionar os outros, assim como me impressionou. Precisei ficar quieta, observando, deixando o momento acontecer. Precisei não seguir o tradicional, a hierarquia de proibir tudo o que não fosse relacionado à aula, caso contrário não conheceria o encanto que fica escondido em cada um, não conheceria mais um artista daquela sala. Estava partindo do entendimento de que quando o aluno participa, produz, experimenta, que eles devem ter espaço para criações de suas imaginações e que isso também é uma forma de aprender, que eles próprios podem e devem ser também criativos para mediar na sala. Dito de outro modo, “uma pedagogia imaginativa requer também dos educadores uma reinvenção de si próprios, para que abram espaços e tempo em suas vidas para experiências da imaginação” (JEAN 1990 apud GIRARDELLO, 2011, p. 81).

A partir dessa experiência, como docente, aprendi que “precisamos então ficar permanentemente à espreita em um currículo” (PARAISO, 2010, p. 594), para compreender o que move os/as alunos/as em um currículo para fazê-los criar e aprender brincando ora com seus/as colegas ora consigo mesmos. Porque a rotina muitas vezes produz cansaço, desinteresse, esvaziamento e apatia.

Lucas também despertou a minha curiosidade, a de observar e imaginar “o que ele irá fazer com esse papel?” Consideramos indispensável ser curioso/a em todos os tempos e idades. Não há momento para deixar de ser, não é algo inerente somente à infância. Pois, “uma infância que pode ser vivida a qualquer tempo, época, que se movimenta, que está na criança, mas não somente nela, e sim em todo lugar que a vivência da novidade se instala” (CUNHA; PAIVA, 2020, p. 16) A curiosidade, o incentivo à imaginação também deve fazer parte da vida dos adultos, pessoas idosas, jovens, porém é interessante que desde pequena as pessoas devam ser incentivadas.

A imaginação é para criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto, –comove-se– com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis (GINARDELLO, 2011, p. 76).

Ao observar o relógio de papel, podemos perceber o esforço e a criatividade de Lucas para criar um relógio como na realidade. Os números ao redor indicam que ele sabia o que estava fazendo, mesmo errando a ordem ou a quantidade de ponteiros, pois ainda é um processo de aprendizagem. Podemos perceber como a sua memória utiliza formas geométricas para criar o relógio, o retângulo e o quadrado, e mais que isso, que o seu relógio tinha desenhos como se fossem enfeites, que na leitura da imagem somos capazes de identificar. Mais interessante que analisar o objeto em si, o relógio, é analisar a criatividade, a imaginação na fase da infância, como a criança aprende com o tempo e como ela se esforça, sente desejo de criar. Isso porque, conforme indica Soares (2020, p. 88), “o brincar-enquanto acontecimento- não está relacionado com um objeto ou um brinquedo em si, mas com as vivências das intensidades da infância inventiva”. Nos aproximamos mais aqui daquilo que fez Lucas querer mobilizar seus conhecimentos sobre números e horário para criar um relógio de papel. Desses talvez que estejamos precisando para inventar também outros tempos, intervalos, durações, extensões para proliferar o aprender nos currículos escolares, que escapem da rigidez e do controle.

5 FORÇA NO PAPEL: EXPANDIR FORÇAS QUE CRIAM PARA FORÇAR O APRENDER

Quando a professora foi à secretaria, observei que dois meninos gostavam de brincar de força no

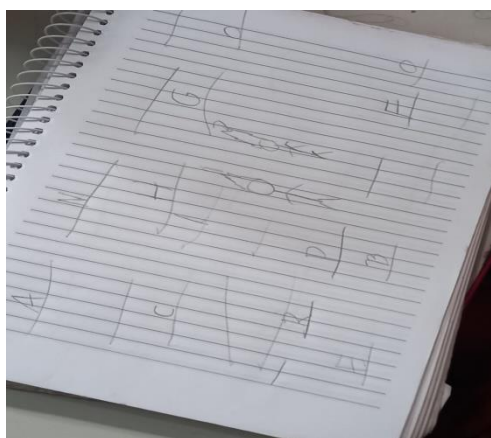
papel, porém eles ainda não estavam totalmente alfabetizados. Pensei em como eles brincaram de forca sem saber escrever uma palavra completa, se ainda estavam em fase de juntar sílabas. Tirei uma foto de longe para registrar o momento e me aproximei. Quando me aproximei perguntei do que estavam brincando, eles falaram que era de forca, pedi para olhar o caderno e registrei o momento novamente. Percebi que a forca deles não era composta por palavras e sim por letras e que apesar de não saberem escrever palavras, inventaram naquela forca o seu modo de brincar com sua respectiva fase. Perguntei como funcionava aquela brincadeira e eles falaram que era uma advinha de letras. Eles fizeram uma composição, da forca e de adivinhar a letra. Eles ficavam rindo, diziam que um estava ganhando e outro perdendo.

Figura 2 – Meninos brincando de forca.



Fonte: arquivo pessoal do/a autor/a.

Figura 3 – Forca no caderno.



Fonte: arquivo pessoal do/a autor/a.

Analisando esse episódio, é possível perceber que esses alunos, forçaram suas capacidades para ir ao encontro com a aprendizagem de uma outra forma. Ao pegar o papel, montar aquela forca de outra maneira que não seja a de palavras formadas, eles se esforçaram para brincar daquilo, não se limitaram ao não saber brincar com palavras e expandiram para brincar com letras, ou seja, ressignificaram a brincadeira. Não estagnaram, não se limitaram às regras dadas à brincadeira. “E a grande fonte das novidades se encontra, especialmente, onde há grande concentração de ‘pouco saber’, mas muito desejo de se aproximar do saber” (CUNHA; PAIVA, 2020, p. 10).

Imaginemos o contrário de que alguém tivesse dito a eles que para brincar de forca seria somente sabendo ler as palavras, isso poderia entristecê-los, distanciá-los da possibilidade de criação e mesmo da capacidade de criar afetos bons do estar com o outro. Essa possibilidade foi abandonada e criou-se outras regras, que desorganizaram aquelas já dadas, trazendo a possibilidade de experimentação e criação que força o aprender, pois o contexto que eles criaram podem inclusive aproximá-los de outras relações afetivas com as palavras, pode possibilitar o desejo de aprender com elas, de conhecer o ainda

desconhecido, de alfabetizar-se para ampliar ainda mais as possibilidades do brincar com as palavras, com o colega, com o mundo. Desejaram e criaram um novo sentido à força, um novo sentido à forma de aprender diferente do que se aprende no dia a dia daquela sala. O sentido para Érika Soares “é algo que não se possui, mas uma relação que estabelece com a exterioridade do pensamento, com aquilo que era considerado como desconhecido, enigmático” (SOARES, 2020, p. 89).

Ambos decidiram embarcar nessa viagem de mistério para saber como brincar de algo que precisava das capacidades de alfabetização. Não desistiram, lutaram e com a força do pensamento, desejo e de suas criatividade, criaram essa nova força no papel. Talvez tiveram incertezas se aquilo iria realmente funcionar, mas só souberam tentando. Contaram também com a ajuda da curiosidade, o que os impulsionou. “Portanto, a curiosidade aciona as diversas qualidades da inteligência humana ao mover o pensamento na incerteza” (NETO; FARIAS, 2021, p. 19).

Eles também desorganizaram cadeiras, utilizaram o caderno para além de estudar o que é ensinado. Mesmo não seguindo uma atividade, não copiar um dever, não significa que não houve aprendizagem. Ali criaram, inventaram e consequentemente aprenderam, acertando ou errando, mas aprenderam. Podemos ver aqui também “um aprender que se tornava força para experimentar o mundo de maneira ativa, como se estivessem embarcando em uma aventura para desbravar o desconhecido” (SOARES, 2020, p. 910).

Isso nos aproxima da compreensão da autora Marlucy Paraíso (2010, p. 588), de que “apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa”. Nem sempre nos ordenamentos serão obedecidos, nem sempre as regras serão as mesmas, nesse movimento “um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar” (PARAISO, 2010, p. 594). Aqui partiu das regras de uma brincadeira, o que forçou a expansão das forças criativas dos meninos para que, de algum modo, eles aprendessem como criar regras ao seu favor, e como consequência, possibilitasse o aprender a brincar com palavras, que, como efeito, os aproximasse da possibilidade de brincar com o sentido primeiro dado da força.

...vale lembrar que eles [os infantis] também são donos de olhos curiosos, que costumam rastejar por entre a imaginação e a invenção. São olhos que têm a capacidade de ver, de ‘desver’, de “transver” o mundo, isto é, de ver de modo novo, inédito, sempre surpreendente, cheio de graça e frescor. (CUNHA; PAIVA, 2020, p. 11).

É possível ver que nessa escola, a criatividade não faz parte da vida de somente uns alunos, mas de todos, mesmo de maneira que passe despercebido aos olhos de muitos ali. Vemos também que alguns momentos precisamos do outro, de outra companhia para pôr em prática aquilo que desejamos e ali naquele ambiente há em cada um o desejo de apoiar e ajudar uns aos outros a fugirem daquela rotina e embarcar em aventuras. Como nesse episódio dos dois colegas, comparamos com a seguinte citação:

Exploreemos um pouco mais a metáfora da clareira: podemos considerar que a vida de cada uma daquelas crianças na sala de aula seja como um bosque úmido de folhas e galhos, cheio de aventura, perigo, romance, heroísmo, medo, rotina e todos os outros matizes da condição humana. Quando as crianças brincam umas com as outras, cada bosque se entremeia ao outro, formando um só: a experiência cultural da infância. Nos espaços educativos, essa cultura é fértil, brota o tempo todo, no cochicho da menina com a amiga da mesa de trás, no menino que mostra ao colega o desenho que fez” (GIRARDELLO, 2011, p. 83).

6 APRENDENDO A ENSINAR BRINCANDO COM NANES

Havia outro garoto chamado Nanes. Nanes é muito inteligente, não faz muita atividade, porém as suas maiores atividades são as invenções. Trazia de casa para a escola, pequenos materiais, muitas vezes visto como inutilizáveis, para brincar na aula. Certa vez, trouxe uma tampa de garrafa de sabão líquido e transformou-a em um peão, chamou a atenção de outras crianças da sala onde essas outras trouxeram também nos outros dias de casa, suas tampas para brincar de peão. A escola não possui

brinquedos, de nenhum tipo, não possui espaço como já dito anteriormente, e através da criação e da imaginação, que se faz presente naquela escola, a transformação de objetos para viver o lúdico, o que faz eles sentirem o prazer naquele ambiente. Interessante que o mesmo garoto, também fez com um simples papel algo chamado cacholeta. A cacholeta era um papel dobrado em quatro partes, a qual quando se puxava duas partes, o papel se abria e fazia um barulho de estouro. Nanes ensinou todos como fazia. A professora geralmente brigava, porém, eu sempre curiosa e sabendo que estava analisando para o meu presente trabalho, sempre chegava perto para conhecer o desconhecido, o que trazia alegria para eles. Pedi para Nanes ensinar-me. Ele me ensinou a dobrar os papéis, porém nunca consegui estourar nenhum papel, mas todos na sala, meninos e meninas, conseguiram. Sempre que começavam, demoravam a parar, até que a professora recolhia os papeis de todos.

Figura 4 - Cacholeta em suas mãos.



Fonte: arquivo pessoal do/a autor/a.

No respectivo episódio vemos a brincadeira fazer parte da aprendizagem. No momento em que Nanes transforma a tampa em um peão, ele traz consigo o verdadeiro significado de aprender brincando, usando a imaginação e o agir. Nanes trouxe consigo mais que uma tampa, Nanes trouxe o ensinamento para as outras crianças. Não foi o ensinamento de letras e palavras, foi o ensinamento de pensamentos, imaginação e ação, mesmo diante da escola podadora de pensamentos. No momento em que as outras crianças se sentiram instigadas a trazer suas tampas, Nanes as ensinou sem precisar de muito esforço. Elas aprenderam sem hierarquia, sem normas reguladoras. Diante disso, Nanes sempre foi julgado por muitos, indo varias vezes a diretoria por extrapolar regras, e não seguir aquele currículo. Um currículo tradicional, já formado, sem movimento, cor, diferenças.

Os currículos desse mundo, os já existentes, são mesmo, sempre, currículos já formados. Olhamos para esses currículos e vemos estratos já constituídos: disciplinas saberes, professoras, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos, mesas, carteiras enfileiradas ou em círculos, conversas, explicações, projetos, atividades, ensino... Até pode haver metamorfoses, transformações, mudanças, mas são sempre processos secundários aos estratos formados que daí resultam". (PARÁISO, 2010, p. 592).

Nanes faz o currículo estremecer, e assim mal sabem os detentores da verdade que nesses acontecimentos, acontecem o verdadeiro significado de aprendizagem. Aprender a inventar, aprender a ensinar. Nanes ensinou brincando, a dobrar cada parte daquele papel e o jeito certo de fazê-lo estourar, ensinou-os a serem dependentes e fazer suas próprias cacholetas. Nanes fez cada um "construir seu próprio trajeto, sentir seu próprio pulsar e, sobretudo, a inventar seu próprio existir." (CUNHA; PAIVA, 2020, o. 8).

A aprendizagem é uma via de mão dupla. Diante de tantos exemplos e dos desejos dos alunos por algo diferente, os professores podem ter um olhar mais brando, calmo em relação a isso e promover também aprendizagens com diferentes objetos, reinventar, sempre mediando sem serem detentores da razão e acreditando na capacidade de cada aluno ser independente de suas aprendizagens. Os docentes "... devem ser propagadores do direito a fala, do direito ao debate, à provocação, à criação, à invenção." (CUNHA; PAIVA, 2020, p. 19)

Os professores devem, sim, durante a caminhada orientar, dar pistas, indicar horizontes, serem como bússolas, e, em seguida, desaparecerem, para que cada aluno e aluna possam voar e desvendarem saberes e caminhos que lhes permitam serem construtores de si, dos seus pensamentos e invenções. Caso contrário, se o aluno, a aluna se mantiver na completa dependência, na sombra de seus mestres, é evidente que a educação não cumpriu o seu propósito de transformar os aprendizes em mestres de si (CUNHA; PAIVA, 2020, p. 7).

Mais adiante quando também peço para ser ensinada a fazer a cacholeta, me coloco em outra posição de sujeito, a que também aprende, a que também é capaz de brincar e aprender com o outro. Pois entendi que “para deixar a diferença continuar o seu trabalho é preciso: possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar!” (PARAISO, 2010, p. 602). Abri-me, me subverti para encontrar a fuga para o diferente naquela sala. “É necessário outros raciocínios, outros pensamentos e fazê-los circular nos currículos” (PARAISO, 2016, p. 232) e assim se fez. Desse modo, queremos reafirmar aqui que:

A infância nos convida, sobretudo, a embarcarmos num voo sobre espaços desconhecidos; a viajarmos ao universo do não saber; a mergulharmos no desejo da descoberta; numa viagem sem bússola, sem mapas, sem pistas, sem coordenadas, uma aventura feita apenas de exposição e curiosidade. (CUNHA; PAIVA, 2020, p. 19).

É necessário tornar a escola um ambiente atrativo, deixar a liberdade acontecer e tornar a escola um ambiente de verdadeiras aprendizagens. Aluno também ensina, professor também aprende com aluno. Como comentado anteriormente, a escola não possui brinquedos, espaços, nem momento de recreação. Diante disso, é uma alegria imensa falar que há ali muitos Nanes, que não se deixam entristecer por esses fatores. Eles buscam de todas as formas fazerem os seus brinquedos, suas criações, diversões, ser artistas, atletas e tudo o que quiserem. Essa escola por ausência de tudo que causa encantamento às crianças, deveria ser a primeira a incentivar e deixar as invenções acontecerem, mas acabam fazendo o oposto. Todos tentam calar a voz de cada um ali, reprimindo-os, mas eles resistem cada vez mais.

Se as formas de viver a educação são hoje insustentáveis, e se o que necessitamos é de alegrias, são necessários pensamentos, sentimentos e sensações que resistam às vergonhas e contestem as tristezas que se vivencia em um currículo. É uma tristeza que o aprender vá ficando tão distante na escola que tanto ensina (PARAISO, 2016, p. 232).

Por isso, precisamos debater e propiciar espaços de alegrias, invenções e descobertas de espaços outros nos currículos escolares, deixando-nos, como docentes, nos envolver também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, como já explicado neste artigo, é de grande importância na vida das crianças, sendo também importante a sua existência nos currículos escolares, visto que é indispensável na constituição das infâncias, considerando que a infância uma fase de grandes imaginações, ações, envolvimento e isso é uma força para desenvolvimentos no decorrer da vida das crianças para que ela cresça com essa vontade, curiosidade, de modo positivo no decorrer de sua vida. Como visto, é notório também no artigo que não defendemos o brincar como uma única forma para o aprendizado, mas sim que deve fazer parte desse momento, intrometido no meio do currículo, que faça parte do dia a dia escolar, que seja praticado até mesmo dentro da própria sala de aula, pois como vemos, é possível.

Assim, é notório compreender que mesmo diante de uma escola que tem condições mínimas ou nenhuma, as crianças são autônomas de suas próprias felicidades, atos, imaginações e criações, e como profissionais da educação, devemos acreditar e deixa-las produzirem seus momentos, desbravando o mundo, descobrindo saberes, inventando, se desviando de regras que calam suas vozes, aprisionam seus corpos, praticando consigo mesmas e com outros, experiências extraordinárias, como os episódios compartilhados neste artigo. Aprenderam a resistir ao currículo que impõe limites e que segue uma linha pronta de comportamentos e ações esperadas, seguindo então seus desejos, fugindo do pronto,

do acabado.

Sendo assim, o “currículo-brincar”, um termo criado no início do texto como uma expressão para inspiração de um currículo alegre, onde existe ali naquele espaço e pode existir em qualquer lugar, basta que tenhamos um olhar compreensível. Esse currículo é como uma planta, onde os envolvidos com a educação podem plantar a semente desse currículo nos espaços escolares, regando essa semente a cada dia que se passa em sala de aula e nesses espaços, deixando a alegria acontecer, para então florescer.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel. **Poemas Rupestres**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Record: 2007.
- CUNHA, Mauro Britto; PAIVA, Jair Miranda de. A infância de ensinar e aprender: inventando com e como criança a arte de ser professor. **Childhood & philosophy**, v. 16, 2020.
- GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (ORGs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Mazza Edições, Belo Horizonte, v. 2, 2012.
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, v. 22, p. 72-92, 2011.
- KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Mazza Edições, Belo Horizonte, v. 2, 2012.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Mazza Edições, Belo Horizonte, v. 2, 2012.
- NETO, José Augusto de Jesus de Oliveira; FARIAS, Carlos Aldemir. Curiosidade e imaginação na infância: a propósito do filme de animação “Scooby-Doo e o Fantasma da Bruxa”. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 62, 2021.
- OLEGÁRIO, Fabiane. CORAZZA, Sandra Mara. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8. n. 3, p. 356-363, 2015.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (ORGs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Mazza Edições, Belo Horizonte, v. 2, 2012.
- SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 404-411, 2016.
- SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1183-1194, 2005.
- SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.
- SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa**. 2020.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).