

A criança e o brincar *com* nos espaços da escola

Daiane Franco

Daiane Santin Franco

A criança e o brincar *com* nos espaços da escola

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre do Curso de Pós-Graduação, nível Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia Sul-Rio-Grandense

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alberto D'ávila Coelho

Pelotas

2018

DAIANE SANTIN FRANCO

A criança e o brincar *com* nos espaços da escola

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de mestre do curso de pós-graduação, nível mestrado profissional em educação e tecnologia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alberto D'ávila Coelho

Aprovada pela banca examinadora em ____/____/____

Prof. Dr. Alberto D'ávila Coelho – MPET- IFSul

Roselaine Albernaz Prof.^a Dr.^a – MPET- IFSul

Eduardo Guedes Pacheco Prof. Dr. – UERGS

RESUMO

O presente trabalho problematiza a escola, a infância e o brincar, a partir do conceito de devir e *experiência*. É o resultado de um tempo vivido, tempo de reflexão e construção que resultou em um mapeamento de relações e conexões. Deste mapeamento, priorizam-se alguns aspectos sobre o que se vem chamando de *brincar com* a escola, discorrendo sobre os encontros e vivências que desembocaram neste lugar. Esta pesquisa desenvolveu um estudo teórico sobre o tema e um contato com uma escola pública de Pelotas/ RS.

Por estar implicada com esta escola, desde meus tempos de infância, pois lá completei meu ensino fundamental, realizaram-se experimentações com os alunos desta escola, oferecendo oportunidades para que ocorram “experiências”. A ideia foi colocar as crianças em relação a um espaço físico que se transforma por um sensível “olhar” que se apropria de espaços pelo pensamento. Chega-se às seguintes questões de investigação: como é possível produzir com “pensamento” atravessado pelo brincar *com* a escola, realizando experimentações junto às crianças em sua escola?

Quais faces o brincar assume nesta concepção? O que pode vir das crianças neste sentido?

Como objetivos esta dissertação se propôs a: problematizar os espaços da escola quanto ao brincar *com* e as relações que a partir dele se estabelecem; realizar experimentações no ambiente escolar através de uma intervenção participativa promovendo um pensamento acerca do brincar *com* a escola.

Como método de investigação venho utilizando procedimentos cartográficos, o que possibilita a oportunidade de colocar e expor na escrita um trabalho que busca não reafirmar um “Eu”, um sujeito, apesar de sabermos que a escrita que resulta se refere aos efeitos de corpos sobre o “corpo” de quem pesquisa. Para construir um *pensamento* sobre o brincar, em meio a crianças e experimentações no ambiente escolar, busca-se trazer para a dissertação aquilo que pode ser suficientemente compartilhável.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Criança. Devir. Escola. Experiência. Infância.

RESUMEN:

El presente trabajo problematiza la escuela, la infancia y el juego, a partir del concepto de devenir y experiencia. Es el resultado de un tiempo vivido, tiempo de reflexión y construcción que resultó en un mapeo de relaciones y conexiones. De este mapeamiento, se priorizan algunos aspectos sobre lo que se viene llamando a jugar con la escuela, discurriendo sobre los encuentros y vivencias que desembocaron en este lugar. Esta investigación desarrolló un estudio teórico sobre el tema y un contacto con una escuela pública de Pelotas / RS.

Por estar implicada con esta escuela, desde mis tiempos de infancia, pues allí cumplí mi enseñanza fundamental, se realizaron experimentos con los alumnos de esta escuela, ofreciendo oportunidades para que ocurran "experiencias". La idea fue colocar a los niños en relación a un espacio físico que se transforma por un sensible "mirada" que se apropia de espacios por el espacio pensado. Se llega a las siguientes cuestiones de investigación: ¿cómo es posible producir con "pensamiento" atravesado por el juego con la escuela, realizando experimentos junto a los niños en su escuela? ¿Cuáles son las caras que juegan en esta concepción? ¿Qué puede venir de los niños en este sentido?

Como objetivos esta disertación se propuso a: problematizar los espacios de la escuela en cuanto a jugar con las relaciones que a partir de él se establecen; realizar experimentos en el ambiente escolar a través de una intervención participativa promoviendo un pensamiento acerca del juego con la escuela.

Como método de investigación vengo utilizando procedimientos cartográficos, lo que posibilita la oportunidad de colocar y exponer en la escritura un trabajo que busca no reafirmar un "Yo", un sujeto, a pesar de saber que la escritura que resulta se refiere a los efectos de cuerpos sobre el "Cuerpo" de quien investiga. Para construir un pensamiento sobre el juego, en medio de niños y experimentaciones en el ambiente escolar, se busca traer para la disertación aquello que puede ser suficientemente compartible.

PALABRAS CLAVE: Jugar. Niño. Devenir. Escuela. Experiencia. La infancia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
BRINCANDO NA ESCOLA.....	12
CAPTANDO ENCONTROS.....	26
O BRINCAR, INFANCIA E ESCOLA.....	37
EXPERIENCIA E FORMAÇÃO.....	48
BRINCAR COM: DEVIR, SUSPENSÃO E PROFANAÇÃO...	57
CONCLUSÕES FINAIS.....	66
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	68

Introdução

O presente trabalho é o resultado de um tempo vivido, tempo de reflexão e construção que resultou em um mapeamento de relações, conexões, rizomas, o qual permitiu problematizar o brincar, a escola e a infância. Deste tempo esta introdução prioriza alguns aspectos sobre o que se vem chamando de *brincar com a escola*, discorrendo sobre os encontros e vivências que desembocaram neste lugar.

Através de procedimentos cartográficos de pesquisa, se tem a oportunidade de colocar e expor na escrita um trabalho que busca não reafirmar um “Eu”, um sujeito, apesar de sabermos que a escrita que resulta se refere aos efeitos de corpos sobre o “corpo” de quem pesquisa, fato que estará visível nas próximas páginas quando for necessário narrar história, dar a ver passagens e acontecimentos.

As experiências que compõe este trabalho, vividas na infância, na condição de mãe e de bolsista de um projeto de pesquisa desenvolvido em uma escola pública da cidade de Pelotas¹, foram os encontros que instigaram a investir no que agora se torna uma dissertação de mestrado. Na medida em que há um distanciamento de si para construir um *pensamento* sobre o brincar, em meio a crianças e experimentações no ambiente escolar, busca-se trazer para a dissertação aquilo que pode ser suficientemente compartilhável, justamente o que está em relação direta com a não afirmação de um sujeito, de um corpo, de uma pesquisadora.

Estas memórias não são “narrativas memorialísticas” (Pimentel, 2010,p.116), voltadas só para contar momentos da vida da pesquisadora, com sentido restrito à ela, “mas

¹ Projeto “Brincando na escola” veiculado ao Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – UFPel. Coordenador: Professor Dr. Rogério Wurdig. 2013/2014. O referido projeto tinha o objetivo de resgatar brincadeiras tradicionais.

um instrumento de aprendizado que qualquer um, desde que disposto, pode experimentar e com ele redescobrir o tempo” (ibid). Assim, entendendo que neste momento algumas passagens destas experiências necessitam ser apresentadas, trazidas de uma memória, recorre-se a relatos que serão contados por um Eu, uma primeira pessoa, para então tirar daí o que se refere ao compartilhável, para tanto se estará lendo narrativas, passagens, vivências, lembranças.

Ainda moro na área central da cidade de Pelotas; neste mesmo lugar cresci correndo livremente pela rua, onde brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, cela paralítica, elefante colorido, mamãe posso ir, de skate, de patins, de jogar taco, entre outras brincadeiras. Havia muitas crianças, éramos sete meninas e cinco meninos, brincávamos das mais variadas brincadeiras. Com duas latas de compota e um cordão ligando uma à outra, fazíamos um brinquedo que se chamava de pé de lata, o que hoje a maioria das crianças não conhece. São tantas as lembranças de brincadeiras e jogos de minha infância, que posso reviver as sensações despertadas através

dessas memórias. Euforia, agitação, inquietude, são algumas dessas sensações, todas elas experimentadas, vividas na rua, brincando no local onde vivi minha infância.

Tendo a memória agitada em suas lembranças, recordo-me que nos fins de tarde quando chegávamos da escola, uma grande calçada se transformava em palco de muitas brincadeiras e jogos. Nesta calçada enorme e bem comprida, a maior daquela quadra, havia um portão grande de ferro, o qual chamávamos de “teto”, dele fazíamos o descanso para fugir do pegador na brincadeira de “cela paralítica” ou de batedor no jogo de “esconde-esconde”. Recordo-me especialmente de brincarmos de “mamãe, posso ir”, quando disputávamos passo a passo quem chegaria primeiro ao portão, imitando vários bichos, se transformando na próxima Mamãe ou Papai, pois os meninos só aceitavam ser chamados de Papai, aí gritávamos: “Papai, posso ir”.

Outra brincadeira que me traz boas lembranças é a de “jogar taco”. Como era bom jogar taco! Reuníamos-nos na calçada nos fins de tarde ou nos fins de semana, pois era

preciso ter pouco movimento de carros para que pudéssemos brincar tranquilos. Utilizávamos dois tacos de madeira, uma bolinha e duas latas de óleo. Pronto, estava feita a confusão. Jogávamos em duplas, onde um protegia a lata, para que esta não fosse derrubada e o outro corria atrás da bola, quando esta era arremessada para longe. Por vezes brigávamos, discutíamos, caíamos e ríamos, dávamos muita risada, era muito engraçado quando a bola caía dentro do bueiro e, quando isso acontecia, saíamos todos correndo, pois quem voltava sujo, corria atrás dos outros para sujá-los também.

Nas noites de verão, brincávamos na rua até tarde, enquanto nossos pais conversavam e descansavam sentados em cadeiras de praia na calçada. Como naquela época a rua era segura, ao brincar de esconder, sozinhos ou em grupos, podíamos andar duas ou três quadras para dificultar quem estava procurando. Hoje não há crianças morando nesta rua além de minha filha. As crianças que ali cresceram, foram embora, restando somente eu.

As lembranças aqui reunidas são trazidas por uma livre associação, um processo que atualiza e projeta luz sobre imagens que surgem no fluxo da investigação, e que estão na relação direta com seus interesses, com seu campo problemático. Os movimentos destas lembranças, o que se pode chamar de coleção de afetos, foram provocados por um outro deslocamento, este involuntário, o que, segundo, Pimentel (2010) acontece independente de uma vontade, pois contando com a interferência do acaso “algo se passa” e se manifesta atualizando uma lembrança, algo que não está previsto, predeterminado.

Segundo Deleuze (2003) a memória involuntária põe em contato duas sensações, comuns aos dois momentos: uma sensação atual, e uma sensação passada, trazendo a dimensão do virtual:

Reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos." Esse real ideal, esse virtual, é a essência, que se realiza ou se encarna” na lembrança involuntária. Nesse caso, como na arte, o envolvimento, o enrolamento, permanece sendo o estado superior da essência. A lembrança

involuntária retém os dois poderes: a diferença no antigo momento e a repetição no atual. A essência, entretanto, se realiza na lembrança involuntária em um grau mais baixo do que na arte, se encarna em matéria mais opaca. Em primeiro lugar, a essência não mais aparece como a qualidade última de um ponto de vista singular, como era a essência artista: individual e até mesmo individualizante. Ela é, sem dúvida, particular: mas é antes princípio de localização do que de individuação; aparece como essência local: Combray, Balbec, Veneza... É também particular porque revela a verdade diferencial de um lugar, de um momento. Mas, sob outro ponto de vista, ela é geral, porque traz essa revelação numa sensação "comum" a dois lugares, a dois momentos. (Deleuze,2003.p.58)

Pimentel(2010) citando a obra de Proust "Em busca do tempo perdido - No caminho de Swan", refere-se à exterioridade da memória involuntária, o personagem-narrador vendo-se atravessado por elementos que fazem revelações no tempo presente, vive esta involuntariedade, esta "depende de elementos externos a ela para se

manifestar, o sabor da madeleine ou o tropeço no calçamento, elementos estes que se mantêm presentes na revelação conferindo assim à experiência uma localização (Pimentel,2010). Afetado pelo sabor de um biscoito amanteigado, por acaso é tomado por uma onda de imagens, localiza ali no seu tempo presente um tempo vivido, um passado que se atualiza e o faz produzir sentido no acontecimento.

Para escrever esta dissertação a partir de "passagens" de infância, e de outros tempos vividos, contou-se com "interferências externas" - a conversa com os colegas do mestrado na sala dos alunos, um enunciado pronunciado durante o grupo de pesquisa "Experimenta", uma boa risada durante uma orientação, um tombo pelo corredor do IfSul. Destes momentos triviais se tem as lembranças agitadas, desempoeiradas, há um processo de atualização através de um devir contínuo disparado acidentalmente, na contingência do movimento da vida que acaba sendo o lugar da produção de pensamento, pois do ato de "pensar" não se retira a matéria desta dissertação, e sim do acaso

que abre o inédito, o não vivido que é o que vai sustentar a criação de um pensamento, no caso aqui sobre um brincar *com* a escola. É preciso que o pensar seja forçado para que um “pensamento” seja possível.

Problematizando as questões do brincar hoje em dia, percebe-se que muito mudou, se transformou, dando espaço a novas formas, objetos e jeitos de brincar, sendo que outros foram abandonados, tornados obsoletos. Hoje, em muitos lugares não é possível uma atividade ao ar livre, como tantas vezes se viu realizar entre amigos de infância, pois há inúmeros assaltos, deixando um clima de insegurança, que faz com que nos enclausuremos até mesmo nas noites de verão. Segundo Wurdig (2007) alguns fatores colaboram para modificar a maneira como se pode entender a infância, como as transformações presentes nos espaços das cidades, às famílias e às formas de interação com as tecnologias móveis; a mudança nas formas de brincar mesclando entre brincadeiras tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; a universalização dos jogos eletrônicos, das redes sociais e da internet.

Lembro que quando chovia sempre dávamos um jeito de brincar dentro de casa. A televisão, naquele momento, vista como a tecnologia mais presente antes dos computadores e *tablets*, servia de companhia quando sozinhos em casa, doente ou de castigo. Mas havia uma preferência por brincar na rua, a TV não era preferida mais do que os brinquedos. A brincadeira sempre era a primeira opção. A interação com aquela rua, com aquela quadra em especial era tanta que percebo fortemente que não brincávamos na rua, brincávamos *com* a rua, interagíamos com aquele espaço de tal maneira que aquela rua se transformava. A calçada se transformava em amarelinha, o portão se transformava em batedor de esconde-esconde, as paredes coloridas se transformavam em cores procuradas para se salvar de ser o próximo elefante na brincadeira de “elefante colorido”. Espaço urbanizado e movimentado, trânsito de carros e pessoas que se constituía palco de muitas brincadeiras. Muitas forças estão em jogo hoje quando se comparam as preferências pelo brincar na rua, no pátio, em lugares abertos, com o brincar de uma nova geração que se (volta mais às tecnologias. Perguntas acompanham o

brincar nas escolas: como uma escola favorece às crianças alternativas para brincar? E se a escola pública não se apresenta como ambiente estimulador de um brincar? Como agir nesta precariedade histórica?

Todos estes relatos encaminham para o entendimento do conceito de subjetividade, ela é entendida nesta pesquisa sob a ótica da “produção”. Para Deleuze e Guattari a subjetividade não é algo já dado, ela é constantemente produzida, abrindo novas possibilidades, novas relações consigo mesma e com o mundo.

A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social. (GUATTARI, F; ROLNIK, S, 1996, p. 31)

Segundo Deleuze e Guattari esta subjetividade está em composição, em processo, é necessário entendê-la como descentralizada do sujeito, como movimento, a subjetividade em deslocamento, em devir, assim como o

devir ela é da ordem da criação, possui uma perspectiva rizomática, se expande, se ramifica, tem início, mas não tem fim, segue sempre em processo contínuo, se propagando, sem interesse pelas características da subjetividade e sim pelos seus modos de expansão, como ela se propaga, que lugares ela ocupa, seu contágio e povoamento. (DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1997, p. 20).

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: No primeiro capítulo busca-se trazer as questões relacionadas ao brincar, e o conceito de devir, mostrando os caminhos percorridos para se chegar neste ponto de partida, onde começa uma nova investigação. No segundo capítulo aparecem as definições de encontros, afecções e intercessores, os objetivos e a metodologia utilizados nesta investigação, a maneira como estes conceitos foram entrelaçando-se ao referencial proposto. No terceiro capítulo trago algumas concepções para os conceitos de brincar, infância e escola. No quarto capítulo, aparece a experimentação e experiência, conceito de Jorge Larrosa, que se entrelaça à experimentação realizada na escola

participante da pesquisa. No quinto capítulo, buscando uma aproximação dos referenciais utilizados nesta pesquisa, outras concepções de brincar, infância e escola.

Concepções que se aproximam do tema da pesquisa que é o brincar *com* a escola.

Cap. **1**



**BRINCANDO
NA ESCOLA**

Durante os anos de 2013 e 2014 estive envolvida com questões relacionadas ao brincar, através do projeto de extensão “Brincando na escola” da Faculdade de Educação/UFPel que objetivava analisar o brincar na Educação Infantil e Séries iniciais, planejando e desenvolvendo atividades lúdicas, considerando as experiências das crianças ocorridas dentro e fora da escola. O referido projeto foi desenvolvido em duas escolas da rede pública estadual de Pelotas, mas trago aqui apenas uma dessas escolas, pela relação afetiva que possuo com esta e por ser a escola que hoje retorno para esta pesquisa.

Uma escola estadual de ensino fundamental situada no centro da cidade de Pelotas. Minha relação com esta escola não começa no projeto citado acima, pelo contrário, começa há muitos anos, durante minha passagem pelo ensino fundamental, na época 1º grau, no qual cursei da 1ª a 5ª série. Anos mais tarde retorno à escola envolvida nas atividades do projeto citado, e recentemente voltei à instituição, onde realizei esta pesquisa que deu origem à esta dissertação de mestrado.

Tenho muitas recordações desta escola, fui muito feliz durante os anos em que estudei nela, ao fechar os olhos, posso ver a escola como ela era na época: pequena, de cor amarela, o portão preto por onde entrávamos, as salas de aula minúsculas, o refeitório com as mesas e os bancos de madeira. Posso sentir até o gosto da comida da merendeira, o sagu, a massa com salsicha e nas datas especiais o cachorro-quente e o suco de uva. E o pátio, recortado em três partes: o pátio pequeno, o corredor e o pátio maior, local da escola onde passávamos menos tempo e onde éramos mais felizes, brincávamos durante o recreio de jogos e brincadeiras muito divertidas, onde interagíamos uns com os outros. Brincávamos com os colegas da nossa turma e com os colegas das outras turmas também, nossas brincadeiras preferidas eram pega-pega e pular corda.

Nossas aulas eram intensas, extensas, copiávamos muito, realizávamos muitos exercícios, ditado, tabuada, enfim, passávamos muito tempo em sala de aula e por isso sobrava pouco tempo para atividades extra. Só íamos para o pátio na Educação Física, onde as

atividades se resumiam a futebol para os meninos e vôlei e pular corda para as meninas. Os momentos onde poderíamos decidir sobre o que gostaríamos de brincar, sem ser dirigidos e orientados para outras atividades, somente estava presente durante o recreio.

Durante a realização do projeto “Brincando na escola”, observei a rotina da professora titular da turma em que eu realizava as atividades e brincadeiras com as crianças, uma turma de segundo ano, com aproximadamente 20 alunos. Foram aproximadamente 5 meses de convivência. O projeto tinha cerca de 20 acadêmicas participantes. Além das idas semanais à escola, uma vez por semana nos reuníamos para trocar experiências e relatos acerca do brincar e das experiências na escola. É importante salientar que para brincar com as crianças nos organizávamos em duplas.

Uma vez por semana, durante 50 minutos, levávamos os alunos para o pátio para brincar. Brincávamos de brincadeiras tradicionais, antigas, e ainda outras sugeridas pelas crianças. Brincávamos junto com as crianças, nossa intenção não era somente propor e

organizar a brincadeira, mas sim brincar, brincar como crianças, sem reservas, nos misturar a elas, correr, atirar-se no chão, sujar-se, brincar junto com eles, sem a hierarquia de professor-aluno, onde o professor propõe e após observa e controla.

Sobre a convivência com as crianças, durante os meses em que estivemos presentes na escola, desenvolvemos uma relação de confiança, respeito, amizade. Éramos sempre muito bem recebidas ao chegar na escola, por vezes tínhamos que nos esconder para que não fôssemos vistas antes do nosso horário, pois era inevitável, quando nos víamos atrapalhávamos a aula da professora titular. As crianças saíam correndo da sala de aula e vinham nos abraçar dizendo: “profe, que saudade, já está na hora de brincar?”

Vários comentários e relatos das crianças nos indicavam como elas gostavam de brincar e como brincavam pouco: quando a aula acabava, elas diziam: “Ah profe, já acabou, agora só vamos brincar na

semana que vem! ”, ou então: “A outra professora não brinca assim com a gente, só a senhora! ”.

Após remexer estas lembranças, traz uma constatação: ao fazer uma reflexão sobre as minhas três passagens por esta escola ao longo dos anos, pude perceber que a instituição está da mesma forma, com pouquíssimas mudanças em sua estrutura, ou seja, o pátio, as salas de aula, o refeitório, tirando a ação do tempo continuam praticamente iguais, a escola tem um espaço árido, um pátio cinza, sem cor, sem brinquedos, sem plantas, enfim uma aparência nada estimulante que possa favorecer um brincar. Pensando sobre a palidez da escola, questiona-se: em uma escola colorida, o que muda? Qual a força que vem de uma cor e que pode causar uma transformação nos espaços arquitetônicos? Que outras possibilidades de transformação estão presentes neste espaço?

Surgem alguns questionamentos em relação à esta escola, como o fato de ter passados tantos anos e a instituição se manter da mesma forma, árida e sem cor. Segundo conversa com a direção, devido aos recursos destinados

serem insuficientes, a escola direciona as verbas governamentais para aspectos considerados mais urgentes do que o espaço e a aparência do local onde as crianças brincam. Além da questão das verbas, outro aspecto que impossibilita grandes mudanças estruturais é o fato de o prédio da escola ser alugado.

O projeto “Brincando na escola” foi desenvolvido a partir da ideia de se brincar *na* escola, com os brinquedos e brincadeiras conhecidos, e outros já esquecidos, com as crianças. Hoje, considerando-se a escola como “algo” que se possa brincar (instituição, prédio, conceito, lugar, salas, pessoas...), que se possa interagir para além de seus espaços específicos, como a pracinha, ou com as brincadeiras no pátio, por exemplo, parte-se do pressuposto da necessidade de haver um “ambiente” que converse com a criança, que proporcione possibilidades, instigue a criação e a imaginação, que faça ela perguntar-se sobre o mundo, sobre a vida, sobre ela mesma. Um ambiente que se construa junto com as crianças, que ele

ofereça a elas oportunidades para que suas “infâncias” (KOHAN) sejam priorizadas.

Diante da constatação desta realidade propõe-se um projeto de pesquisa que pergunta: como é possível produzir com “pensamento” atravessado pelo brincar *com* a escola, realizando experimentações junto às crianças em sua escola? Quais faces o brincar assume nesta concepção? O que pode vir das crianças neste sentido?

Dando continuidade ao trabalho, uma reunião com as crianças da turma 21, do segundo ano da escola foi marcado, ofereceu-se um espaço de conversa e atividades para saber a respeito do que elas tinham a dizer, ou manifestar, sobre o brincar e a escola. Neste dia elas já aguardavam ansiosas, levadas para o pátio algumas brincadeiras como barra-manteiga, batatinha-frita 1,2,3 e elefante colorido foram realizadas. Desta última brincadeira em especial, ao ser mencionada para as crianças, obteve um efeito interessante, pois uma

das alunas disse: “ Ah, profe, esta brincadeira não dá, pois, a escola não tem cor”.

Após as atividades, sentamos em roda no pátio para conversamos sobre o brincar na escola e fora da escola. Perguntou-se com quem brincavam, de que brincavam e como era brincar na escola. As crianças brincam de pega-pega e esconde-esconde, dentre outras, tanto na escola quanto em casa. Elas relataram que gostariam de ter uma escola colorida e com muitos brinquedos. Além disso, questões relacionadas à limpeza da escola também foram mencionadas pelos alunos.

Este primeiro contato com as crianças foi realizado com uma turma no turno da tarde, ele foi fundamental para se ter as percepções das crianças e o que elas falam da escola, como a caracterizam, como ocupam seus espaços, ou seja, como se dá a produção de subjetividade nestas relações. Após a qualificação do projeto para esta dissertação a pesquisadora passou a trabalhar no turno da tarde, o que forçou incluir na

pesquisa a rotina de uma turma de terceiro ano da escola, agora no turno da manhã,

Infância e devir em movimento

São vários encontros que me fizeram chegar até esta escrita, pensar as experiências que tive quando comecei a montar este projeto de pesquisa, encontros que se deram através de leituras, filmes a que assisti, aulas que presenciei. Algumas dessas experiências serão contadas aqui com o intuito de me ajudar a pensar estes movimentos que estão fazendo parte da constituição desta pesquisa.

Pergunto-me de onde vem esta minha paixão pelo brincar, após minha infância, em que momento me dei conta de que apesar de adulta, ainda tinha um fascínio pelas brincadeiras? Puxando pelas minhas memórias me recordo de um momento importante quando entrei como bolsista no Projeto de Extensão “Brincando na

Escola”², em 2013. Estudando, me permiti ficar mais próxima do brincar, dos estudos teóricos e temáticos relacionados a ele, este foi um momento marcante. Lembro que, em uma de minhas orientações, ao conversar sobre brincadeiras e o brincar na contemporaneidade, percebi que realmente em minha vida atribulada, em que exercia várias funções - mãe, estudante, esposa, bolsista, entre outras - o quão distante eu estava do brincar. Dei-me conta do fato de que realmente havia me tornado uma adulta que não brincava, que não se permitia voltar a ser criança. Naquele projeto estava imbricada com questões do brincar, então, naquele momento tornou-se uma necessidade voltar a brincar, tornar-me criança mesmo sendo uma adulta. Divertir-me. Desde então me tornei uma adulta brincante, produziu-se em mim um devir-criança.

² Projeto de extensão vinculado a Universidade Federal de Pelotas, coordenado pelo professor Doutor Rogerio Würdig, com o objetivo principal voltado para o Resgate de brincadeiras tradicionais entre outras atividades. O referido projeto está em atividade desde julho de 2013.

É uma tarefa complexa exprimir em palavras o que é o devir, pois seu caráter é abstrato, invisível e por isso mesmo potente, pois não é possível de significação, de representação, não se produz uma imagem do devir.

Até pouquíssimo tempo atrás não conseguiria formular nem uma linha sobre o tema, intrigada por este conceito, questionei alguns colegas sobre o que era o devir. Alguns me responderam que seria um vir-a-ser, um tornar-se outro, o que para mim ainda soava muito confuso. Continuei com minhas indagações, questionei desta vez um professor sobre o assunto, que me alertou que não seria necessariamente um vir-a-ser, e sim uma potência, exemplificou-me com a semente que tem um potencial para se tornar árvore, mas nada garante que se tornará, pois para isto precisa de outros elementos como condição climática, boa terra, entre outras condições favoráveis. Mesmo após este exemplo o devir ainda permanecia confuso para mim. Tentarei nesta escrita através de alguns encontros com as ideias de autores como Deleuze, Guatarri, Fuganti, Kastrup, Kohan, entre outros, a árdua tarefa de compreensão deste conceito.

Potência. Precisamos, no entanto, livrarmos de algumas contradições. O devir aqui não será considerado como um vir-a-ser, “não é uma falta de ser. Ele não carece vir-a-ser outro para tornar-se real” (Fuganti, 2015, p.75). O devir é uma potência de acontecer. No caminho deste vir-a-ser, existem muitos percalços que podem fazer com que não aconteça, e a expressão “vir-a-ser” exprime uma certeza de que será; portanto prefiro dizer que devir é potência de existir. Devir tão pouco é imitar, ser outro ou tentar fazer como outro, não se trata de atingir uma forma, de se ajustar um modelo, segundo Fuganti (2015) devir é diferir de si mesmo sem se confundir com o estado resultante dessa mudança.

Potência é uma boa palavra para está árdua tarefa da compreensão do conceito de devir. Potência de acontecer, de mudar, de agir, de sentir, de desejar, de produzir. O devir é uma potência de mudança, de transformação. Segundo Fuganti (2015) devir é potência de acontece diferir de si sem confundir-se com o estado resultante dessa mudança. O autor utiliza a máscara como exemplo,

pois está exprime a realidade da potência de mudar sem tornar explícito, sem reduzir ao estado efetuado da expressão. Devir como potência de mudar.

Devir tem a ver com as linhas e as forças que nos levam para outros lugares, minam nosso território. Segundo Deleuze e Parnet (1998),

Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair de seu passado e de seu futuro, de sua história (DELEUZE; PARNET, 1998, p.02).

No caso de devir-criança, não é o homem que quer voltar a ser criança, é uma relação de forças entre o homem, a criança e um processo de transformar-se.

Devir-criança não é imitar, “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.3), é o encontro com uma criança; não é a memória da própria infância,

nem o encontro com uma criança pessoa, é essa força que se manifesta, que abre caminhos, essa força-criança. É a intensidade desse encontro que se torna potência. Para elucidar, Deleuze nos diz:

“... São movimentos de devir, de múltiplas infâncias que coexistem em nós, que vão surgindo com o brincar...”

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de urna mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população. (DELEUZE, 1997. P. 11)

Devir-criança é movimento, movimentos que proporcionam encontros, e através desses encontros, afetações, criações, produções, desesterritorializações, transformações. São movimentos de devir, de múltiplas infâncias que coexistem em nós, que vão surgindo com o brincar. Parafraseio Kastrup (2000), reforçando Deleuze e Guattari, onde a autora diz que o devir-criança seria a

“criança que persiste no adulto” (KASTRUP, 2000, p. 376), são forças entre essa criança que se foi, e a criança virtual que coabita em nós, tendo um papel transformador, de criação, de reinvenção.

O devir-criança está relacionado à inocência e ao esquecimento da criança. O mundo da criança não se prende aos valores pré-estabelecidos, é transvalorado, sem valores determinantes e julgamentos. Por isso pode-se dizer que o devir passa por um corpo sem hierarquia, disposto a experimentação sem governo, um corpo sem órgãos, “Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação” (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.10), encontrar seu corpo sem órgãos e abrir passagem neste corpo para as intensidades, para a experimentação, para o devir.

Devir é uma força de afetação, segundo Deleuze e Parnet (1998) os afetos são devires, se formam no encontro, ora

diminuem nossa potência de agir, ora nos tornam mais fortes, aumentando nossa potência, nos enfraquecendo ou fortalecendo. Ao sermos afetados, não podemos prever, nem saber como, quando, ou por quem seremos afetados. Podemos fazer algo com essa força, produzir, criar ou nada fazer e somente sucumbir.

“Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações, (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49)

Além de todas as leituras, encontros e experimentações e afetações, um encontro em particular agiu como um disparador, foi um “estalo” na tentativa de compreensão deste conceito. Em uma das minhas orientações, ao conversar sobre o devir-criança, meu orientador

exemplificou-me de uma forma belíssima, dizendo-me que devir-criança seria a força, a potência que surge através de nossas brincadeiras nas orientações, um momento em que brincamos muito, e conversamos sobre o brincar de um jeito divertido e irreverente. Um encontro com o brincar, que produz um sentido, devolvido na minha escrita.

Kohan (2004) referenciado por Deleuze traz o devir-criança como descontínuo, como minoritário, ao contrário das majorias que se definem por ser um modelo ao qual é preciso conformar-se, as minorias são potências, que não tem modelo e estão sempre em processo. “O dinamismo das minorias, o que libera o devir é um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência” (Kohan, 2004, S/P).

Kohan (2004) traz o devir para ajudar a pensar a infância, este autor revela duas infâncias, uma como sendo a majoritária, “Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento,

das majorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo” (Kohan, 2004). Esta é a infância de ordem cronológica, segue conforme o processo sequencial do tempo, nascemos como bebês, nos tornando crianças, adolescentes, jovens e por fim velhos.

A outra infância é a infância minoritária. É “a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2004, S/P), “é a infância que se encontra num devir minoritário, a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes” (ibid): escola não se brinca, crianças em fila, silêncio em sala de aula. O autor traz a ideia de infância como intensidade, onde se sai do seu lugar para se situar em outros, lugares onde mora o desconhecido, o inusitado, o inesperado: o adulto quando brinca junto com as crianças, o professor que também brinca *com* a escola. O autor esclarece que estas duas infâncias, não são excludentes, não se trata combater e condenar uma ou outra, e sim deixar claro que as duas

coexistem, elas se entrelaçam e se confundem, que somos habitantes das duas temporalidades. O brincar *com* pede que se considere essas duas infâncias, Como o brincar se encontra nessas ideias de infâncias? Considerando que a escola é um dos espaços da infância, e se a infância é possível ser pensada nessas duas possibilidades, como é possível pensar o brincar nessa lógica de organização de tempo e espaço escolar

Devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a “núpcias anti-natureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.”

(Kohan, 2004,S/P)

Kohan (2004) nos diz que o devir-criança, é a infância como experiência, como acontecimento, resistência e criação. O brincar *com* atua como um produtor de devires, potencializa as transformações no espaço de pensamento, encontra fissuras nos tempos escolares, em uma escola

**“... O brincar
com atua
como um
produtor de
devires....”**

habitada pela infância, infância que coexiste como a forma criança e como uma potencialidade inesperada. Kohan (2015) citando Filósofo Frances J.F. Lyotard, traz a concepção de uma infância não cronológica que nos ocupa, ou seja, que “somos habitados pela infância para muito além de uma fase cronológica da vida” (Kohan, 2015, p.223), a infância como um modo de sermos afetados, durante toda a vida, o surgimento de algo novo que, a cada vez, nos pega desprevenidos, pois é ininterrupto, ou seja, a cada vez que o novo aparecer é um recomeço, é inesperado, essa infância “não tem idade, diz respeito a potência de cada idade.”

(Kohan, 2004, s/p)

Segundo Pimentel (2010) a infância a partir das leituras de Manoel de Barros, não é somente uma etapa cronológica da vida, ela é compreendida como uma possibilidade de sentir e ver o mundo sob o olhar infantil, “há tanto uma infância que aponta para o início de um tempo, no passado, como uma que aponta para o presente” (Pimentel, 2010, p.49). Esta infância que aponta para o

presente seria o devir-criança, uma infância sentida sempre no presente, no hoje, pois o devir “é o ser como processo” (Ibid, p.49) não se trata do que irá acontecer, mas do processo de metamorfose, “Do momento em que se extraem partículas daquilo que se está em vias de se tornar e, por meio das quais se torna” (Ibid, p.49). O ser está em formação constante, somos seres em devir e, devir é movimento, transformação, mudança, metamorfose.

No devir-criança há uma metamorfose, a criança ao trocar as funções ao trocar as funções dos espaços e objetos, pela ação do pensamento, acontece um devir, a criança se mistura e interfere no espaço de maneira a se confundir com ele, há uma metamorfose, uma troca entre a criança e o espaço-objeto.

O poeta Manoel de Barros traz esta metamorfose no poema “Desobjetos”, que são objetos transferidos de sua função, estão em processo de se transformar, em outra coisa:

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo. O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado a musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem para pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente. (Barros, 2003, p.III)

A criança possui uma capacidade de perceber o mundo através de seu olhar, ele possibilita a percepção de um pente no quintal, incorporado a paisagem e perceber a metamorfose. Aquele objeto, no processo de ser outra coisa, se tornando um desobjeto, a metamorfose, um devir

acontece, pois, o pente está em outro lugar, afastado de suas funções originais, incorporado em um outro lugar, onde se confunde devir-pente-natureza, devir-natureza-pente.

A criança metamorfoseia a escola também, para ela os espaços e objetos, também são brinquedos e brincadeiras, estão mais próximos de serem deslocados, de serem outra coisa, do que a que foi destinada para ser. No seu olhar infantil, o devir acontece, este devir-criança que potencializa a metamorfose das coisas. A criança não enxerga um muro, ela enxerga além deste muro, ela enxerga um trampolim, ela não enxerga um corredor, ela enxerga uma pista de corrida com obstáculos, e na ação do pensamento ela se incorpora a essa paisagem, brinca *com* a realidade, se entrelaçando entre devires.

Outra peculiaridade da infância é a capacidade para descaracterizar as palavras, a criança possui seus próprios entendimentos, dá seus significados próprios para as

coisas, brinca *com* as palavras, transformando-as em outras coisas.

Seguindo este movimento de brincar *com* as palavras o professor Javier Naranjo, durante mais de dez anos, guardou as definições que seus alunos do curso primário (entre 3 e 10 anos) davam para palavras, objetos, pessoas e, principalmente sentimentos, em suas aulas de espanhol. De posse de muitas centenas de definições feitas pelas crianças, o autor escolheu algumas destas definições e publicou o livro “Casa das estrelas - O universo contado pelas crianças”. Algumas dessas definições são pura poesia:

Abraço- estimular amor

Adulto - criança que cresceu muito

Água- transparência que se pode tomar

Alegria- A força de ser e de sentir

Amor- é quando uma pessoa ama e pode até se casar e ter filhos e todas essas bobagens.

É fascinante a forma como a criança vê o mundo, inspirada nessa linda obra, e curiosa para saber o que as crianças da escola participante da pesquisa diriam, qual seriam suas definições para expressões que eu levaria e as indagaria, pensei em algumas palavras e expressões, expressões que tinham a ver com a escola e com o brincar, palavras que movem esta pesquisa. E a brincadeira foi esta:

Brincadeira - pátio, jogar bola.

Brincar - se divertir, brincar é brincadeira, brincar de correr.

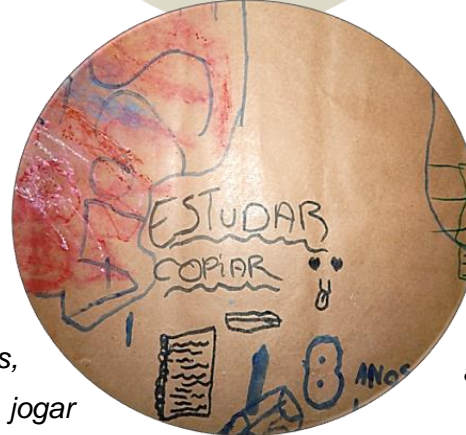
Brinquedo - serve para brincar com as pessoas, tobogã, parque de diversões, pista de skate, jogar bola.

Escola - escola é para estudar e educação, é para aprender, para aprender brincando, para passar de ano, para ficar inteligente, para ser alguém na vida e estudar, estudar para ter um trabalho.

“... escola é para estudar e educação, é para aprender, para aprender brincando, para passar de ano, para ficar inteligente, para ser alguém na vida e estudar, estudar para ter um trabalho...”

Copiar - é bom, é copiar do quadro, é estudar.

Ler - é aprender, é aprender a ler e a se comportar, juntar as letras.



Amizade - união, fazer amizade com os colegas, ter alguém para brincar, é ter alguma pessoa pra te ajudar quando você precisar, ter amigos para brincar, não brigar com os amigos senão fica sem amigos, ser amigo de todo mundo.

Cap. **2**



**CAPTANDO
ENCUNTROS**

A palavra “encontro” ressoa bem forte e provocadora. Permite pensar nas junções, esbarros, toques, que ocorreram durante a trajetória acadêmica e até mesmo antes dela, como material potente para dele verter uma produção escrita. Por este conceito se percebe que as provocações envolvem principalmente pessoas, encontros com pessoas em distintos momentos. Temos as imagens-lembranças ajudando a colocar na escrita situações engraçadas, e até mesmo estranhas: em uma conversa, uma palavra, frase ou diálogo é o suficiente para um “estalo”: “é isso... espera aí que eu vou escrever”. Isto exprime a potência de um encontro, de um corpo afetar e de ser afetado pelo que o cerca.

Segundo Deleuze citando Espinosa as **afecções** são o corpo sendo afetado pelo mundo, um corpo que afeta e é afetado, “estas afecções são imagens ou marcas corporais...e as suas ideias englobam ao mesmo tempo a natureza do corpo afetado e a do corpo exterior afetante” (Deleuze, 2002,p.55), ou seja, “somos corpos que se relacionam com outros corpos, quando sofremos suas

afecções, quando somos afetados pelos outros corpos, sofremos uma alteração, uma passagem, nossa potência aumenta ou diminui” (Trindade, 2014). Por isso os encontros são potentes, pois ao encontrar algo que nos marca, seja uma pessoa, um livro, um filme, sendo um tipo especial de experiência, se é afetado, e esta passagem altera o comportamento de um corpo, aumentando ou diminuindo sua potência de agir. Estes encontros são denominados por Espinosa como bons encontros, “os bons encontros são sempre um momento onde nos tornamos mais próximos do mundo e de nós mesmos, ampliando a nossa capacidade de afetar e ser afetado” (Trindade, 2014). Alguns encontros durante este trajeto foram capazes de aumentar a potência de agir da pesquisadora, provocando marcas que remetem a ideias outras, se transformando em escrita.

Espinosa traz também os maus encontros aqueles que provocam tristeza, diminuindo nossa capacidade de agir, nossa força para afetar e ser afetado diminui. Mas estes encontros também são intercessores para esta escrita, eles

contribuem ajudando a escrever, pois de um encontro triste pode nascer uma vontade de superação, o que reverte dados para um problema. O filósofo Gilles Deleuze diz que “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas..., mas também coisas, plantas, até animais...” (DELEUZE, 1992, p.156). Estas figuras intercessoras se manifestam através de encontros, e não é somente com pessoas, também estes se disparam com livros, filmes, poesias, enfim através de contato com outros “corpos” que surgem neste processo. Aos poucos se percebe o quanto se está envolvido. Sobre esta relação mais uma vez Deleuze ajuda quando diz que “Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando isso é visível: Felix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (DELEUZE, Gilles, 1992, p.156). Cabe dizer que um dos mais presentes intercessores de Deleuze foi o psicanalista Félix Guattari com quem tem vários livros

publicados.

A realização desta pesquisa presta atenção aos encontros e possíveis experiências que podem ocorrer com a pesquisadora e com os atores envolvidos no processo. Está imbricada em atentar para o que move, mobiliza e sensibiliza, acompanhando aqueles momentos em que, momentaneamente se foge da representação, momentos estes preciosos para pensar, criar, problematizar, imaginar e inventar.

Como objetivos esta dissertação se propôs a: problematizar os espaços da escola quanto ao brincar *com* e as relações que a partir dele se estabelecem; realizar experimentações no ambiente escolar através de uma intervenção participativa promovendo um pensamento acerca do brincar *com* a escola.

Para alcançar estes objetivos o método utilizado para esta dissertação de mestrado foi o cartográfico. A cartografia é um método que auxilia na investigação, pois se trata de uma pesquisa-intervenção. O conceito de intervenção está ligado ao de experimentação, mas não somente no sentido prático do termo mas também intervenção nos modos de pensar daqueles que estão envolvidos. Em uma cartografia é fundamental a capacidade de se apropriar do desconhecido e agregar particularidades. É de suma importância, a partir de diversos encontros, capturar intensidades e produzir através da escrita, o que dá “corpo” à dissertação.

Durante esta pesquisa, vários acontecimentos atravessaram o campo problemático, se comporam com este, foram experiências e devires em desterritorialização. Vários “estalos” ajudaram a pensar de maneira diferente da que se estava acostumado, em destaque a concepção do

brincar, também o referencial da Filosofia da Diferença, que tornou possível pensar de outra forma.

Outro importante encontro foi com a cartografia, o qual possibilitou pesquisar e escrever de outra maneira, onde o pesquisador não se exclui, se colocando junto ao processo, deixando para trás os juízos de valores, tendo em vista que cartografar é estar sempre à espreita, estar sempre em relação à uma construção onde os juízos, os julgamentos, as verdades, são colocados em suspensão. Assim se escreve um mapa que é contínuo.

Durante as tardes com o Grupo de Pesquisa³ o contato com o referencial da cartografia foi priorizado. Ler o primeiro livro, o primeiro artigo, ouvir as primeiras palavras e frases a respeito deste método podem deixar um vácuo, um vazio. Vem logo a pergunta: o que é mesmo esta tal cartografia? Foi através dos estudos com o Grupo de

³ O Grupo de Pesquisa Experimenta Arte e Filosofia

Pesquisa que houve a aproximação com uma ideia de pesquisa cartográfica, esta tentativa de apropriação do tema se deu paulatinamente, muito lenta e ordenada.

O Google dá o senso comum do termo “cartografia”, os resultados levam para significados na área técnica e geográfica, como “conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que orienta os trabalhos de elaboração de cartas geográficas, descrição ou tratado sobre mapas”. Essas respostas são satisfatórias, elas chegam a esclarecer as dúvidas a respeito deste conceito quando não se sabe que ele vem da filosofia. E mais, das Filosofias da Diferença. Mas esta ida ao oráculo Google serve apenas para deixar o assunto mais instigante.

Não ter um conceito pronto e organizado sobre o que é a cartografia, onde se pode dizer “cartografia é isso”, causa uma insegurança, mas esta é uma afecção, uma paixão que impulsiona. Pode-se dizer que a cartografia é um método criado por Deleuze e Guattari (1995), que “visa acompanhar um processo e não representar um objeto”

(KASTRUP, 2009, p. 32), assim não há um distanciamento durante a pesquisa, há um caminhar junto, a pesquisa deve ser experienciada e não aplicada.

Uma das principais dificuldades em se compreender a pesquisa cartográfica se deve ao fato de ser uma pesquisa que não tem o propósito de universalização, não tem o objetivo de tornar-se verdade coletiva. Ao contrário das outras pesquisas metodológicas, que trazem textos objetivos, que desenvolvem uma questão de investigação afim de propor uma solução fundamentada em uma hipótese inicial, a cartografia baseia-se na subjetividade, em produzir saber dentro de uma subjetividade. Essa produção se dá através de encontros, atravessamentos, sensações, as dificuldades ao longo da pesquisa são dados importantes que merecem toda a atenção do cartógrafo. Segundo Rolnik (1989), na cartografia, o pesquisador utiliza-se de diversas fontes, não só fontes escritas e nem só teóricas. A produção pode surgir através de livros e textos, como também pode se dar através de um filme ou de uma conversa. O cartógrafo é livre de

conceitos valorizantes, e está sempre em busca de elementos para compor sua cartografia.

O método cartográfico fez esta pesquisa trabalhar com o brincar se distanciando do referencial inicial, que tinha o propósito de resgatar brincadeiras antigas, começando pela escola e os alunos, se propagar fora da escola, enfim, a escola como um meio de resgatar o brincar tradicional. Tinha-se que, o brincar, como se brincava antigamente, era, até então, o único modo de brincar válido. Percebe-se que esta ideia conversava diretamente com uma “macro-política”, pois, ao tentar universalizar o brincar antigo forçava-se um resgate do passado viabilizando um diálogo com o presente.

A cartografia se aproxima das micropolíticas, o que segundo Guattari e Rolnik(1996) é uma questão que reside em como reproduzir, ou não, os modos de subjetividade dominante, ou seja, deixar a sua marca, fazer a sua parte, sem a intenção de “mudar o mundo”.

e a questão é, justamente, por a micropolítica por toda parte: em nossas relações estereotipadas de vida pessoal, de vida conjugal, de vida amorosa e de vida profissional, nas quais tudo é guiado por códigos. Trata-se de fazer entrar em todos esses campos um novo tipo de pragmática: um novo tipo de análise que corresponda, de fato, a um novo tipo de política. (Guattari, Rolnik, 1996, p.135)

Uma cartografia não se faz com regras fixas, objetivos fechados, ao contrário, ela propõe uma reversão do método, “reversão do sentido tradicional do método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (meta-hódos), mas o primado do caminhar que traça no percurso suas metas” (PASSOS, Eduardo, BARROS, R. B., 2009, p.17). Não se trata de não possuir uma orientação na pesquisa, mas sim de ficar atento às pistas que vão surgindo durante o processo cartográfico. Considerar o percurso, os efeitos desse processo durante a caminhada são de suma importância para traçar as metas de pesquisa surgidas a partir dos encontros do cartógrafo.

A atenção do cartógrafo, segundo Kastrup (2009), toma como ponto de partida, uma concentração sem focalização, significa estar atento, aberto ao inesperado, à possível ocorrência de experiências, que podem ser sem sentido a princípio, mas que ocorrem justamente para formar o problema, tornando-o concreto e bem colocado. Para que o cartógrafo possa se abrir a possíveis encontros, é necessário prestar atenção ao curso, ao processo da pesquisa, acolher o desconhecido, evitando uma atenção que seleciona procurando por informações já predelineadas.

Trazer a cartografia como uma pesquisa-intervenção significa, a pesquisa como um caminho, um caminho que “exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (PASSOS, Eduardo, BARROS, R. B., 2009, p.30) nesta caminhada o pesquisador não é neutro, não pode se portar apenas como um mero observador, o cartógrafo precisa se colocar junto, prestar atenção ao caminho, sem pré-conceitos e predeterminações.

Nesse sentido tornou-se fundamental entrar na escola, conhecer sua realidade, acompanhar seus processos de constituição, constituir-se nesse caminho, tentar desestabilizar padrões, tratar do brincar pelas experiências e pelos encontros. Intervir na escola, trazendo a partir das reflexões das próprias crianças da instituição as mudanças sugeridas por elas. O caráter desta pesquisa é processual, as crianças, a pesquisadora e demais envolvidos estão em constante mudança, sempre em processo.

A turma

Como já dito no capítulo anterior, mudanças foram necessárias nos rumos da dissertação. Após a qualificação, a turma que participou da pesquisa foi uma turma de terceiro ano, no turno da manhã, na mesma escola. Segundo a professora titular, uma turma constituída de 23 alunos, com idades entre 9 e 10 anos, em sua maioria moradores do bairro Fátima e Navegantes, de classe média baixa. Em

uma Escola de Ensino Fundamental Incompleto, situada no centro da cidade de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

Primeiramente, a intenção seria fazer várias experimentações e visitas aos alunos, mas em conversa com a coordenação do turno da manhã (cada turno possui uma coordenação diferente) foi explicado que sendo a pesquisa desenvolvida no segundo semestre de 2017, neste período a escola estaria com estagiários e alunos de Universidades realizando projetos. E a turma em questão estava, naquele momento, com uma estagiária, a permanência prolongada nesta turma prejudicaria o trabalho da estagiária, sendo possível ir à escola 3 ou 4 manhãs. Resolveu-se fazer um contato inicial, uma conversa com os alunos, uma experimentação, e um último contato, quando os alunos conheceriam o material que fora produzido, mostrado em vídeo, visitas que serão relatadas a seguir.

A primeira visita

Na primeira visita à escola me dirigi à sala de aula, com a permissão da professora titular, entrei e me apresentei para as crianças. Disse-lhes meu nome, expliquei sobre o meu projeto no mestrado, falei que estava estudando sobre o brincar, e que precisava da ajuda deles. Continuamos conversando, eles me disseram os nomes, idades, a turma regula entre 9 e 10 anos, disseram também que gostavam de brincar, que brincavam de jogar futebol, de esconde-esconde, de pega-pega, mas que o tempo para brincar era curto, se resumindo a hora do recreio. Antes de nos despedirmos, combinados que, em minha próxima ida à escola, eles ajudariam na tarefa de conhecer a escola, através dos olhares deles.

Após este dia algumas orientações foram necessárias, a fim de traçar algumas estratégias para futuras atividades. Tornou-se importante oferecer momentos de

experimentações aos alunos da escola envolvendo atividades (verbal, visual, corporal, sonora), pondo a atenção às reações das crianças e suas expressões quanto a se envolverem em vivências que evidenciam uma aprendizagem pela experiência com o brincar. Após um estudo teórico necessário para um próximo momento, chegou a hora.

A segunda visita

Frio na barriga, sensibilidade à flor da pele, expectativa, ansiedade. Sentimentos me acompanhavam na caminhada até a escola, no dia em que realizaríamos a experimentação. Muitas dúvidas passavam em minha cabeça: “será que as crianças iriam gostar? ”, “será que a experimentação daria certo? ” Mas, no momento mesmo deste rebuliço de ideia, percebi que não importavam os resultados previamente estabelecidos, pois a vitalidade no processo de experimentação pode trazer aquele “compartilhável” que a vivência dentro de uma escola pode tornar singular. A experimentação como processo,

sem caráter de finalidade, de fechamento, uma produção cartográfica.

Cheguei à escola na hora marcada, entrei na sala de aula, desta vez com meu professor-orientador. As crianças já nos aguardavam ansiosas. Nossa proposta era que as crianças experimentassem os espaços da escola, de outra forma, que elas nos mostrassem, tocassem, brincassem, enfim interagissem e mostrassem-nos a escola sob o olhar e voz delas. Para isso levamos uma câmera digital e dois celulares, e pedimos que elas conduzissem-nos pela escola, gravando vídeos, falando sobre cada espaço que elas quisessem nos apresentar.

As crianças começaram pela biblioteca, que fica em um andar superior localizado acima do refeitório. A biblioteca estava trancada, então elas nos mostraram a antessala que estava servindo como depósito de mesas e cadeiras estragadas, trabalhos e livros velhos. As crianças nos mostraram nesse local uma maquete do sistema solar, onde nos mostravam empolgadas os planetas e a lua. Após, as crianças levaram-nos para o refeitório, onde nos

apresentaram à merendeira e disseram-nos que gostavam de tomar leite com chocolate e comer bolachas.

Seguimos conhecendo, “experimentando”, a escola, o próximo local que as crianças nos mostraram foi a sala de vídeos e a sala da direção. Ao mostrar-nos a direção, um menino nos disse que ali era o lugar onde eles iam quando não se comportavam, por isso não gostavam dali.

Em seguida as crianças nos levaram para conhecer a sala e o pátio da turma do pré. Esta sala dá acesso a um pátio que possui brinquedos, como uma casinha com escorregador e um gira-gira. Este foi um momento de liberação especial de energia, pois as crianças ficaram muito empolgadas, foram brincar nos brinquedos, pois “os grandes” como eles são designados não tem acesso à esta parte da escola, só os pequenos. Cheguei a pensar que quebrariam o gira-gira, pois eram umas 10 crianças girando ao mesmo tempo. Uma

“... Eu queria voltar para o pré... aqui é legal, tem brinquedos, e eles não copiam...”



das meninas, em determinado momento falou: “- Eu queria voltar para o pré.”, perguntei “Por quê?” “- Porque aqui é legal, tem brinquedos, e eles não copiam”.

A última parte da andança “experimentação”, foi o pátio, as crianças nos mostraram o lugar onde brincavam, elas pegaram uma corda e convidaram a brincar de cabo-de-guerra. Após, ainda no pátio, em um momento que contribuiu muito para esta pesquisa, dois meninos me disseram que brincam *com* a escola, um deles me mostrou, dando saltos mortais, utilizando os pilares da parede do pátio, e outro relatou que quando vai ao banheiro, se impulsiona correndo para escorregar com os pés pelo corredor. Nestes momentos, solitários ou em grupo, as crianças encontram brechas para brincar *com* a escola naquilo que não está institucionalizado como possível, ou que venha a ferir sua ordenação.

Ainda no pátio estendemos pelo chão um pedaço de papel pardo, onde pedimos que eles desenhassem. Eles perguntaram: “Desenhar o que?” Então lhes disse

que eu diria uma palavra e eles desenhariam o que quisessem. Então eu disse a palavra “Escola” e as crianças foram pintando, desenhando, colando, colorindo. Alguns desenharam o prédio da escola, outros desenharam a si mesmos, outros escreveram o próprio nome, entre tantos outros nomes, em um momento de atenção e invenção. Após este momento nos despedimos, recolhemos o material e combinamos de voltar. Voltaríamos quando os vídeos estivessem prontos, para que eles assistissem o material que produziram.

A terceira visita

Em uma manhã de dezembro eu e meu orientador, combinamos com a professora titular, uma última ida à escola. Chegamos por volta das 10:20 e fomos para a sala de vídeo. Tivemos algumas dificuldades neste momento, pois na sala não tinha os equipamentos necessários para que pudéssemos passar os vídeos. Mas depois de um tempo e algumas engendrações, conseguimos. As crianças foram chamadas e começamos a passar os vídeos. As reações foram

diversas, espanto, alegria, mas principalmente muitas risadas ao se verem e verem os colegas. Eles gostaram tanto que ao final pediram para que passássemos novamente.

Cap. **3**



**O BRINCAR,
INFÂNCIA E ESCOLA**

Inicialmente este trabalho tinha por interesse, tratar sobre o tema, na época entendido e nomeado como “brincar livre”, mas ao longo deste processo vários encontros foram dando sentido, afetando, ressignificando e transformando as concepções a respeito do brincar. Até este momento a pesquisa se baseava no resgate de brincadeiras antigas, mas após estas indagações, a forma do brincar e os interesses de investigação mudaram completamente. Passaram a interessar os movimentos deste brincar dentro da escola pública, bem como seus espaços, tempos e subjetividades.

Até o momento em da defesa do anteprojeto de mestrado, considerava o brincar somente aquele que ocorria durante uma infância específica, de um tempo específico, ou seja, na rua, com várias crianças e brincadeiras que iam desde “Mamãe posso ir” até o “Jogo de tacos”. Afirmava-se saudosamente que as crianças não sabiam e nem mesmo brincavam mais. Porém, durante a entrevista do mestrado, fui questionada quanto à

esta concepção um tanto fechada, o que se originou através do seguinte questionamento: - Tua fala é saudosista, será que as crianças não brincam mais ou não brincam da forma como tu brincavas? Após este episódio, se percebeu que as concepções sobre o brincar eram realmente saudosistas e estavam equivocadas, pois as crianças brincam, mas esse “brincar” se transforma ao longo dos anos, fazendo entender que as formas e os jeitos de brincar mudam. Mas as crianças ainda brincam!

Segundo Wurdig (2007) sabemos que tradicionalmente o brincar se constitui como uma ação lúdica que inclui brinquedos e brincadeiras que vão se estabelecendo ao longo do tempo e da cultura que a produz. Nesse ponto, torna-se importante esclarecer que, o brincar, entendido através dos estudos de Brougere (1997), como o brincar organizado pelas crianças e para elas, o tempo, a duração, a escolha das parcerias, o tipo de brincadeiras, é escolhido e definido pelas crianças. Assim como os conflitos e

tensionamentos são resolvidos entre elas sem a interferência dos adultos.

Em uma conversa com as crianças em uma das visitas na turma de segundo ano, sobre suas brincadeiras preferidas, foram surgindo várias brincadeiras ditas pelas próprias crianças, como esconde-esconde, pega-pega, entre outras. Mas o que chamou mais a atenção foram outras atividades, como assistir filmes, escutar música, navegar na internet, jogar no celular, cuidar da irmãzinha bebe. Segundo Borba (2007) “A Brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura,” (Borba, 2007,p.36). Nesta percepção o brincar não se resume a brincadeiras tradicionais, ele está intimamente relacionando a hábitos e costumes. O que para algumas crianças parece chato e monótono, para outras se transforma em uma brincadeira divertida e emocionante. Está-se levando em consideração aqui a questão do contexto, das subjetividades produzindo um modo de existir, de se relacionar, de brincar, de valorizar, de experimentar.

Em uma concepção baseada nos estudos da psicologia, o brincar aparece como um processo psicológico muito importante na vida do ser humano, fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Borba (2007), referenciado pelos estudos de Vygotsky (1987), traz o brincar como “uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças” (Borba 2007,p.35).

Além destas concepções mais psicológicas, é importante demonstrar as leis que garantem o bem estar das crianças, estando o brincar é garantido como um direito da criança. Esse direito de brincar está presente em vários documentos legais, como a Declaração dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é Signatário, esta foi adotada pela Assembleia da ONU, em 20 de novembro de 1959, tendo em conta a necessidade de proporcionar à criança

uma proteção especial, sendo o direito de brincar explicitado no Artigo 31, cujo texto diz:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (Disponível em: [Http://www.ipabrasil.org/](http://www.ipabrasil.org/))

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza no seu Artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

E no Artigo 16, parágrafo IV: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se.” Pode-se juntar aqui o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p.13), que identifica vários aspectos a serem contemplados na escola, dentre eles o brincar. Diz:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Estes são alguns documentos de nossa constituição que mencionam o direito das crianças ao brincar. Mas a partir de quando o brincar ganhou espaço na vida das crianças? Como era o brincar em outras épocas, como surgiu e foi atrelado às crianças?

O brincar sempre existiu, mas não era uma atividade para as crianças. Segundo Aries na Idade Média, mais precisamente nos séculos XVI e XVII não havia uma designação que tornasse o brincar uma coisa de criança, era uma atividade de divertimento e lazer em que crianças e adultos brincavam juntos. Podemos perceber essa característica na pintura de Pieter Brueghel do séc. XVI:



Podemos notar na imagem que adultos e crianças estão brincando juntos, brincadeiras de roda, com pedrinhas, brincadeiras de cavalinho, cadeirinha feita com as mãos de duas pessoas imitando um balanço, duas pessoas balançando outra com as mãos. Nota-se ainda que não se consegue distinguir crianças e adultos, pois as crianças se vestiam e se portavam como adultos, o sentimento de infância ainda não existia. E as brincadeiras eram as mesmas para adultos e crianças. Ariès (2014) salienta que comparado aos dias de hoje, no início do séc. XVII não

parecia haver uma separação tão rigorosa entre as brincadeiras e jogos reservados para os adultos e para as crianças. As mesmas brincadeiras e jogos eram comuns a ambos.

Em uma tapeçaria do início do século XVI, exposta em um museu em Londres, aparecem camponeses e fidalgos, brincando com algo que parece cabra-cega, Ariès (2014) ressalta que nela não aparecem crianças. Já na segunda metade do século XVII vários quadros de pastores holandeses também mostram pessoas brincando, em uma de suas obras o pintor Holandês Cornelis de Man, retrata pessoas brincando de cabra-cega, as crianças aparecem brincando misturadas aos adultos de todas as idades, tornando possível a compreensão de que as diversões dos adultos e das crianças naquela época eram as mesmas. Hoje em dia há diferenças estabelecidas pela sociedade, onde aos adultos são reservados divertimentos onde as crianças não são permitidas, e a brincadeira é estabelecida como coisa de criança.

Alguns brinquedos “nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar a atitude dos adultos, reduzindo a sua escala” (ARIÈS, 2014, p.47), assim, brinquedos como cavalo de pau, que antes pertencia somente ao mundo dos adultos, em uma época em que o cavalo era o principal meio de transporte, virou um brinquedo para os pequenos, assim como o cata-vento, pás girando em cima de uma vareta, uma das técnicas da época, o moinho de vento. Se refletirmos sobre estas afirmações poderemos perceber que os objetos do mundo adulto ainda são miniaturizados e viram brinquedo, é o caso, por exemplo dos carros, caminhões, motos, aviões, que são nossos principais meios de transporte atualmente. Algumas brincadeiras têm sua origem em festas e ritos religiosos, o balanço,

tão frequente na iconografia dos jogos e brincadeiras do século XVIII, figurava entre os ritos de uma das festas previstas pelo calendário: as Aiora, a festa da juventude. Os meninos pulavam em odres cheios de vinho, e as meninas eram empurradas em balanços (Ariès, 2014, p.47)

Percebe-se que existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e as brincadeiras, com o tempo a brincadeira foi libertando-se do caráter religioso, neste processo, ela foi se tornando cada vez mais reservada as crianças, um repertório de brincadeiras que surge como “repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos dessacralizadas.” (Aries, 2014, p.47)

No século XVII, pelo fato de ainda conviverem no mesmo ambiente dos adultos, compartilhavam de todos os jogos, inclusive os jogos de azar, que na época eram comuns na sociedade e considerados normais, portanto “se os jogos de azar não provocavam nenhuma reprovação moral, não havia razão para proibi-los às crianças: daí as inúmeras cenas de crianças jogando cartas, dados, gamão, etc.” (Ariès, 2014, p.61)

Do século XVII até os dias de hoje a atitude moral em relação aos jogos foi mudando, aos poucos essa atitude moral em relação aos jogos que até então ocupavam um lugar de destaque na sociedade antiga, aparece sob dois aspectos contraditórios:

De um lado, os jogos eram todos admitidos sem reservas nem discriminação pela maioria. Por outro lado, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava quase todos, de forma igualmente absoluta, e denunciava sua imoralidade, sem admitir praticamente nenhuma exceção. (Ariès, 2014, p.59)

Estes aspectos contraditórios coexistiram por muito tempo, porém durante o século XVIII, estabeleceu-se um compromisso que anunciava uma nova atitude moderna com relação aos jogos, começa a surgir um sentimento de infância, a necessidade e preocupação de preservar a moralidade das crianças, educá-las, surgindo a classificação de determinados jogos como maus e, por isso, proibidos às crianças e os jogos bons que seriam recomendados a elas. Este processo de moralização fez surgir uma profunda “consciência pesada moderna” (Ariès,

2014, p. 59), o que resultou em uma sociedade do século XIX conservadora.

São notáveis as mudanças e evoluções dos jogos e brincadeiras ao longo dos séculos, onde, a princípio, estes “eram comuns a todas as idades e a todas as classes” (Ariès, 2014, p. 74), ao longo dos séculos ocorre o abandono destes jogos pelos adultos, primeiramente o das classes superiores, e após se rompe entre “as crianças e os adultos, a sociedade e a burguesia” (Ariès, 2014, p.74), foram transformando-se e se adaptando à modernidade. Hoje há distinção e proibições sobre o que uma criança pode brincar, e a maneira como os adultos se divertem.

O brincar e a infância estão intimamente ligados, por isso torna-se indispensável trazer também alguns pensadores e suas concepções sobre infância. A princípio, a infância como conhecemos hoje, não existia, é uma invenção da modernidade, o historiador francês Ariès também contribui em sua obra para o entendimento do caráter histórico da infância.

Wurdig (2010) inspirado em Ariès, diz que até o século XVII não existia a separação entre adulto e criança, ou seja, criança existe desde os primórdios da humanidade, mas a infância como construção social começa a aparecer entre os séculos XVII e XVIII. Adultos e crianças conviviam em todas as atividades, não existia a separação de atividades para crianças e atividades para adulto, a criança era vista como um mini adulto, desde a forma de se vestir até a maneira como era tratada.

A consciência da particularidade infantil, “que passou a distinguir os adultos das crianças, correspondeu ao surgimento dos sentimentos de paparicação, moralização e disciplinamento das crianças” (Wurdig, 2010,p.98). Se por um lado os adultos reconheciam os gracejos das crianças, tornando-as fonte de divertimento e paparicação da família, por outro lado, os homens da lei e da igreja, moralizadores a consideravam imperfeita, nascendo a necessidade de disciplinamento e racionalização dos costumes da criança. Juntamente com estas necessidades surge a necessidade e preocupação com a higiene e saúde física das crianças.

Kramer (1997), também fundamentado na obra de Aries, comenta sobre o conceito de infância:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira... se na sociedade feudal, ela exercia o papel produtivo direto, “de adulto”, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura” (Kramer,1997,p.20)

Estas transformações, em relação à infância, ganham força durante a sociedade moderna, a educação passa a ser atribuída a formação de caráter na criança, Wurdig (2010) nos diz que, o surgimento da escola, também no séc. XVII separa crianças e adultos, o que as impede de aprender através do contato direto com os adultos. E criado um espaço, onde as crianças são enclausuradas, separadas por idade, gênero e classe social, submetidas a deveres relativos a cultura escolar, entre outras exigências, este processo é conhecido como escolarização, prática que se estende até os dias de hoje. A escola, através da educação, passa a ser vista como o meio para transformar as crianças, consideradas imperfeitas, em seres

preparados para o futuro, em adultos racionais, prontos para viver em sociedade.

A escola surge como um espaço de enclausuramento, onde as crianças serão moldadas e disciplinadas. Foucault (1977) traz em sua obra “Vigiar e Punir”, as instituições disciplinares, a instituição militar, as fábricas, os hospitais, a instituição escolar. Todas elas possuem arquitetura similar, prédios com arquitetura, que permite controlar a entrada e a saída dos indivíduos, disciplinar seus corpos, administrar o tempo e escolher o que os alunos devem aprender para se tornarem adultos promissores. A partir da disciplina, organizando os lugares, fileiras, criam-se “espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos” (Foucault, 1977,p.126), Foucault fala abaixo sobre estes espaços complexos e sua organização espacial na instituição escolar:

São estes espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias;

marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (Foucault, 1977, p.126)

Essa distribuição dos indivíduos nos espaços faz parte da disciplina, disciplina que exige o cercamento, o enclausuramento dos indivíduos, a instituição escolar começa com o modelo do convento, aos poucos o internato vai aparecendo como o regime de educação ideal (FOUCAULT, 1977).

Após a partida dos Jesuítas, regime de educação em que os alunos eram organizados em grupos de dez, e cada um desses grupos era colocado em um campo, a forma de organização das classes era a da guerra. Tornou-se importante um novo modelo, como o dos conventos, para uma educação perfeita. Mas a instituição escolar seguiu mudando:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora se compõe de elementos individuais que vem se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras no sec. XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente.

(Foucault, 1977, p.126)

Essa escola se aproxima da escola em questão nos dias atuais, é impressionante, como um texto de 1977, pode ser tão atual, Foucault nos diz ainda como esse aluno era organizado, a partir da hierarquia, em que o aluno era organizado por idade, desempenho, comportamento, ocupando assim uma fila ou outra, marcando assim uma hierarquia de saberes e capacidades. Torna-se evidente, por meio dos desenhos feitos pelas crianças durante a experimentação, este caráter da escola, onde a concepção

que elas têm é que a escola é feita para estudar, “estudar muito” para assim “ser alguém na vida” e “ter um trabalho”. Tentou-se neste capítulo trazer um breve histórico da escola, escola que surge para modelar os indivíduos, para transformar as crianças em adultos preparados para a vida.

Cap. **4**



**EXPERIÊNCIA
E FORMAÇÃO**

Segundo Larrosa (2007) a formação implica em nossa capacidade de escutar, de prestar atenção às coisas que acontecem a nossa volta, os livros, os objetos, as pessoas, as obras de arte, a natureza, os acontecimentos que sucedem ao nosso redor e que querem nos dizer algo. Escutar o que estas coisas têm a nos dizer. “Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e trans-formação” (2007, p. 133). Ainda sobre a escuta, Larrosa nos diz:

[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. (Larrosa, 2007, p.134)

Por *experiência* podemos entender os acontecimentos que marcam, que inquietam, causando modificações de tal maneira que não se volta a ser o que se era antes deles, não se volta para o mesmo lugar, pois desterritorializados a

partir daquele acontecimento que transformou, modifica-se ao se reterritorializar.

A vida está repleta de eventos cotidianos que não afetam, que não fazem passar nada, mas com eles se pode adquirir conhecimentos que não tem a ver com *experiência*. Sabe-se muitas coisas, mas não se sofre modificação com o descoberto, não influenciando na “formação ou transformação daquilo que somos” (Larrosa, 2007, p.132). Ao contrário do conhecimento que é científico, tecnológico, universal e objetivo, se pode conhecer mais, e só. O saber da experiência vem das experiências vividas, “A experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa” (Larrosa, 2007, p.132), aquilo que se adquire pelo jeito que se vai respondendo ao que se passa ao longo da vida, que transformando o que se era.

A experiência, trazida pelo autor como algo que toca, marca, acontece, e ao acontecer, forma e transforma, exprime uma potente capacidade de formação, pois somente o sujeito da experiência se encontra aberto à sua própria transformação.

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. (Larrosa, 2011,p.78)

Larrosa (2011) afirma que não há experiência “sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo”, algo que causa um estranhamento, que é “exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar” (Larrosa, 2011,p.5), este algo

que toca ou que marca, é o que move a pesquisadora desta investigação, pois uma experimentação tem esse propósito, faz pensar e enxergar a escola sobre um outro olhar que não se está acostumado a exercer, onde as multiplicidade de vozes é escutada.

É importante ressaltar que, se algo me passa, passa em um Eu, é um acontecimento exterior a um sujeito, mas que passa nele, de certa forma o lugar da experiência sou eu.

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (Larrosa, 2011, p.6)

Durante as experimentações na escola, palavras, ideias, representações, sentimentos, vontades e saberes dos sujeitos, foram foco de interesse. Dar escuta aos alunos, possibilitava uma experimentação colaborando na formação e aprendizagem de cada um. Uma

experimentação ocorre em uma coletividade mesmo que um aluno esteja sozinho no espaço da escola, pois se entender que os corpos trocam afecções, um corpo humano em relação a um jardim árido, ou a um brinquedo que gira, ou a um corredor longo, encontra-se em agenciamento coletivo. O lugar da experiência pode ser o sujeito, uma vez que a experiência é sempre subjetiva, isto é o que Larrosa chama de “Princípio de Subjetividade”.

Se lhe chamo “princípio de subjetividade” é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideais, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. (Larrosa, 2011,p.7)

Durante a ida à escola, pode-se notar que alguns alunos ficaram fascinados com a chance de gravarem a escola no celular, de seguirem seu próprio olhar pela escola. Houve casos de crianças que se sentiram tocadas pela oportunidade de dizer o que pensavam sobre a escola, outros pela oportunidade de “profanar” os tempos e os espaços escolares, de andar livres sem ninguém chamar a sua atenção, outros ainda pela vivência de fazer do chão do pátio o lugar onde se escreve e desenha, outro ainda por poder brincar e mostrar do que brincam na escola, fora dos tempos escolares destinados ao brincar.

O conceito de experimentação neste projeto assume um caráter experimental segundo Coelho; Kerr Junior (2016) é

é necessário compreender a experimentação a partir do sentido do ‘experimental’ que designa não uma ação a ser julgada quanto ao seu sucesso ou fracasso, mas como uma processualidade cujo resultado final é desconhecido. E por mais que algum resultado fosse encontrado, conhecido ou reconhecido, foi preciso manter-se à espreita, manter acesa a curiosidade para que nada

ganhasse ares de completude ou chegada, como nos jogos com regras bem fechadas, pré-determinadas, obedecidas na exigência de “acertar” ou de não cometer ‘erros’(Coelho; Kerr Junior, 2016, p.9)

Neste projeto houve uma atividade que envolveu materiais expressivos como o papel kraft, as canetinhas coloridas, giz de cera, pinceis, tesoura, cola, e também momentos em que os corpos experimentaram andar pela escola utilizando o gravador de celular e uma máquina fotográfica. Experimentaram a partir de questões que foram levantadas, de pedidos que foram solicitados. Em trânsito pela escola as crianças mostraram os lugares, alguns que elas gostam mais, contaram o que acontece na escola, que tipo de brincadeira eles fazem. As crianças em experimentação alteram sua forma de olhar o que já conhecem, pois há uma provocação inicial que modifica o ato corriqueiro pedindo uma nova postura, outras apropriações. Observando atentamente estas pistas se vai montando a noção de *brincar com a escola*.

Assim, a ideia trazida por Coelho; Kerr Junior (2016) onde a experimentação subentende tratar de espaços de invenção, espaços que precisam ser escavados, fixando-se “na ação de escavar o solo, o território, para que se efetue a experimentação” (Coelho; Kerr Junior, 2016, p.8), é uma ação fundamental e requer atenção e concentração, pois é através dela que surge o material de pesquisa, o qual renderá “considerações sobre as forças incorporais que se cruzam...” (Coelho; Kerr Junior, 2016, p.8) no momento em que os corpos estão experimentando e exercendo um ato criador, momento em que as crianças dão uma forma às ideias e aos olhares a partir do ambiente escolar, é quando elas estão se posicionando na experimentação enquanto uma atitude que trata de indagar, perguntar, questionar, enfim, de investir em novas formas de ver, ouvir e sentir o mundo que as atravessa.

Durante a gravação dos vídeos, fica em evidência reposicionamento dos alunos, onde eles se deslocam, um colocar-se em outro lugar, em um lugar de destaque, como atores principais, as crianças puderam se expressar

livremente, sem a censura e o cerceamento da escola e seus componentes. Esta atividade possibilitou-lhes a oportunidade de mostrar o seu olhar, entoar as suas vozes e expor suas percepções. Percepções essas que demonstram a forma como as crianças enxergam a escola. As expressões das crianças através dos desenhos no papel kraft, trazem a escola como um local onde se estuda, copia, e brinca de jogar futebol durante o recreio, mas demonstram também a potência do brincar *com*, como um lugar em transformação, potencializado pelas crianças.

A experimentação na escola evidencia um lugar em transformação, pela ação de crianças que brincam *com* a escola, que participam realizando atividades com as próprias mãos e outros sentidos. Ao proporcionar a experimentação, os alunos, ao filmar a escola, ao desenhar em papel pardo, ao expor suas ideias, no contato com o outro (Criança, professor, escola), enfim em toda a experiência foi percebido que, a expressão pelos materiais teve um papel fundamental, fazendo lembrar da invenção

enquanto produção de sensações, possibilitando despertar novos jeitos de perceber e alterar um ambiente, por meio de relações que proporcionem interações sensíveis junto àquele espaço.

O fato de ter havido experimentações favoreceu algo a se passar naqueles corpos, pequenos corpos infantis, cada um estando em relação às forças que se estabeleceram nas atividades propostas. Nestes corpos tem-se o sujeito da formação, que se forma e transforma através da aprendizagem pela experiência, aprendizagem entendida aqui em um sentido cognitivo. Neste viés, a escola é vista também como algo que tem a ver com produção de saberes, aí um sujeito se forma e transforma através da possibilidade da experiência.

Larrosa traz algumas características sobre o saber adquirido pela experiência, “o que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e

do trabalho” (2007, PAGINA), diz que é um saber finito, ligado ao amadurecimento de um indivíduo particular, que revela ao homem singular sua própria finitude. É um saber, subjetivo, relativo, pessoal, pois mesmo que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não sofrerão a mesma experiência.

Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida. O saber da experiência não pode ser compreendido, e sim aceito, acolhido. O saber da experiência não pode ser separado do indivíduo concreto em quem se encarna. Enfim, o saber da experiência tem a ver com aquilo que se é, com formação e transformação. Larrosa diz mais sobre a experiência:

uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou de intervalo, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego, como isso que nos acontece e sobretudo como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que aconteça, porque não depende de nós, nem de

nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade. (2015, p.12)

Durante as experimentações podia-se notar que as crianças estavam abertas ao desconhecido, expostas ao que poderia acontecer, tocar-lhes. Esta dimensão do desconhecido possibilitou que o inesperado, um devir-criança acompanhasse tanto a pesquisadora, pois este movimento de sair da aula e experimentar todos os espaços até então proibidos, ou então regulados ao horário escolar, dimensionou a experiência de cada um, o que pode vir a alterar a participação dela na escola, na sala de aula.

Outra definição de experiência, que vem a interessar a esta pesquisa, combina com esse sujeito exposto e aberto ao desconhecido. Trazida por Larrosa (2015) citando Heidegger (1987), ele fala que fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. O autor esclarece que “fazer uma experiência” não significa que

nós a façamos acontecer, não seria coerente com este referencial afirmar, por exemplo, que a experiência ocorreu com todas as crianças, a experiência pode não acontecer com todos, ou estar em um maior ou menor grau de potência, portanto não será a mesma para todos. O que se pode considerar é uma predisposição que coloca os corpos à disposição para que, eventualmente, possa surgir a oportunidade de sofrer, padecer, aceitar o que se alcança quando submetidos a “algo”, “podendo assim ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (Heidegger, 1987, p.143)

O sujeito de hoje, do mundo contemporâneo, é um sujeito que se informa, que opina, e que é muito ocupado, seu tempo está cada vez mais escasso, tudo o que acontece, acontece cada vez mais rápido. Além do excesso de informação, de opinião e falta de tempo, também estamos sempre ávidos por notícias, novas informações, insaciáveis pelo novo, sempre insatisfeitos.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.” (Larrosa, 2015, p.22)

Larrosa evidencia, ainda nesta mesma lógica de destruição generalizada da experiência que “os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (2015, p.22), pois quanto mais permanecemos na escola, menos tempo temos, mais ocupados e acelerados nos tornamos. “E na Escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (idem, p.23). A escola atual regula os espaços e os tempos de convivência, institui regras, cerceando e delimitando as atividades dos alunos, o que na visão de Larrosa dificulta a experiência. Pode-se perceber esta dimensão de delimitação e regramento das atividades e tempos de convivência, no

momento em que os dias e horários para a experimentação foram delimitados e reduzidos.

Para que algo aconteça a um sujeito, o toque, é preciso um gesto de interrupção, algo que é extremamente difícil nos tempos que ocorrem, é preciso parar para pensar, olhar, escutar, ir mais devagar, “demorar-se nos detalhes, suspender, a opinião, suspender o juízo” (Larrosa, 2015, p.25), “cultivar a atenção, a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece” (Larrosa, 2015, p.25), enfim escutar os outros, apreciar a beleza do encontro, ter paciência e encontrar tempo e espaço.

O brincar *com* na escola seguindo este referencial *larrosiano* busca ser um gesto de interrupção ao que Larrosa se refere, um abrir brechas, fissuras, propiciar a simples possibilidade de provocar uma experiência em cada um, de experimentar uma outra forma de pensar a escola e seus espaços de brincar. Quais seriam estes? Eles continuariam a existir? Uma escola que não pode ser

somente currículo, ou somente recreação, não consiste em separar a escola da Skholé, mas em compreender que uma habita a outra e que são coexistentes.

Cap. **5**



**BRINCAR COM:
DEVIR, SUSPENSÃO
E PROFANAÇÃO;**

Devir - Prézinho

Caminhando na escola, as crianças nos levando, entre risos, olhares e descoberta, sob uma nova perspectiva, a de poder mostrar o seu olhar. As crianças nos levaram para o pátio das turmas do pré, um espaço da escola, destinado somente aos alunos do pré, os maiores não têm acesso. Neste local existem brinquedos, uma casinha de madeira com escorregador e um gira-gira. Ao entrar no local as crianças foram ficando agitadas, eufóricas, saíram correndo, foram apropriando-se dos brinquedos, subindo, descendo, tocando, sentindo aquele espaço para eles segregado. Alguns pulavam, outros gritavam, e havia até aqueles que cantavam: “ Aha, uhu, o prézinho é nosso”. Empoleirados no gira-gira, rodavam, rodavam e rodavam. Um sentimento libertador instaurou-se naquele lugar, o sentimento de rebeldia, de possuir um lugar, dito pela instituição

“... Um sentimento libertador instaurou-se naquele lugar, o sentimento de rebeldia, de possuir um lugar, dito pela instituição escolar, inapropriado para eles. ...”



escolar, inapropriado para eles. Aquele espaço em conjunto com as crianças e as potencialidades que foram liberadas, produziu um devir. “DEVIR-PRÈZINHO”

Percepções a respeito do brincar a partir deste brincar *com* e de outras concepções, foram abrindo um leque de possibilidades para

pensar no brincar, na infância e na escola. O brincar *com* a escola surge como uma noção que oferece a possibilidade de produzir sentidos e saberes quando dá atenção à invenção de mundos realizada pelas crianças.

O brincar *com* a escola está na perspectiva de uma apropriação do espaço e das relações que nele possam ser estabelecidas para além de regras rígidas, esta perspectiva

surge pela percepção de onde as crianças se encontram e quais condições este brincar *com* oferece para uma aprendizagem que ganha toda a escola. Ao brincar *com*, a criança está aprendendo com o espaço, não é só um brincar desinteressado, que alegra, mas que encontra a criança em constante processo de “formação sensível” visto que ela não vê o mundo compartimentado, aquele regido por *cronos*, que dá hora e local para que possa correr livre, inventar e viver. Dizer que no brincar *com* a criança está aprendendo com o espaço em sua condição múltipla, engloba uma gama de possibilidades, pois a criança que aprende com o espaço da escola produz com o outro, consigo mesmo e com aquilo que o espaço físico da escola tem a oferecer.

Durante a experimentação realizada, as crianças contaram que brincavam no corredor, o qual elas corriam, se impulsionando para escorregar com os pés, até chegar ao

banheiro, ou utilizavam o pilar do muro do pátio da escola, para pular e dar um salto no ar.

Nesta experiência não há simplesmente uma reprodução de brincadeiras, algo que também constitui o brincar, mas se atrela ao brincar *com* consistindo em recriação a partir do que a criança traz em suas investidas. Com o seu poder de imaginação, criação, reinvenção de espaços, o corredor, entendido pela escola como um lugar para caminhar silenciosamente, e os muros e pilares, com serventia de sustentação, transformados em espaços onde se pode brincar e interagir através do estudo e reinvenção daquele espaço pelas crianças.

O brincar *com* envolve “processos de articulação entre o já dado e o novo.” (Borba, A.M. 2007, p.36), esta relação se aplica à situação a seguir: em um certo dia, durante as reuniões do grupo de pesquisa “Experimenta”, uma professora, falando sobre o brincar, relatou que ao observar a sua sobrinha brincando, observou que aquele

brincar envolvia muito mais que apenas divertimento, pois a menina, estudava arduamente os lugares, espaços e cantos de sua casa, observando questões como o tamanho, altura, se ela criança caberia ali, na tentativa de transformar aquele espaço. Utiliza-lo para o brincar e do que brincar, há toda uma aprendizagem que vem das perguntas feitas pela criança em cada investida, em cada canto perigosos, em cada escapada dos olhos da mãe. Neste instante o brincar *com* se revela.

A escola nos dias de hoje é vista como um espaço de aprendizagem, disciplina, de preparação das crianças no caminho a se tornar um adulto. Kohan (2015) se refere à escola como a escola do currículo, das avaliações, das séries que progridem para preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar apazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam. Mas também aponta para uma outra escola habitada nesta escola tradicional:

[...] essa escola é também habitada por outra: a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aônico, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível. Quem sabe essa lembrança do tempo perdido possa se configurar como uma força política de habitar a escola... (Kohan,2015, p.225)

Scholé é um termo grego, que significa, ócio, tempo livre, palavra que ao ser traduzida deu origem a escola. O ócio nesta perspectiva, não é visto como algo negativo e sim positivo, o tempo livre, em que a inatividade é necessária, o tempo gasto com nós mesmos, Helio Schwartzman, filósofo e colunista da folha de São Paulo, escreve em uma de suas colunas um texto onde explica o significado da palavra:

Para dissolver o paradoxo, precisamos tentar entender melhor como os gregos viam o ócio, a "scholé". Aristóteles, na "Política" (livro VIII, parte III), escreveu: "O primeiro princípio de toda ação é o ócio. Ambos (ação e ócio) são necessários, mas o ócio é melhor do que a ocupação e é o fim em razão do qual esta existe". (Schwartzman, Hélio,2003)

Segundo Rossi (2014), o tempo livre é um tempo que não antecipa resultados, não precisa ser prazeroso, é um tempo que liberta, um tempo que possibilita a aprendizagem do desconhecido, e de conhecer as coisas “em si mesmas”, sem atá-las à uma lógica de produtividade, utilidade e benefício.” (Rossi Idárraga, Maria. 2014, p.74) A escola na perspectiva do brincar *com* põe em prática a skholé, brincando nos tempos e espaços livres, estando atentos e abertos ao desconhecido, transformando o já conhecido, sendo afetados pelo que encontramos no caminho.

A Skholé é a outra escola, que reside como uma força política de habitar, uma escola que resiste, dentro de uma escola com pretensão unificadora e totalizadora. É o tempo livre encontrado nos minutos, segundos, é uma força de resistência, onde a criança escolhe escorregar ao invés de caminhar pelos corredores, onde acontece a transformação dos espaços no pensamento da criança, que a faz dar novos usos e utilidades para aquele espaço já instituído

para determinada função, cadeiras para sentar, mesas para copiar, corredores para caminhar em silencio, etc.

O Professor Jan Masschelein, citado por Olarieta (2014), propõe considerar a escola a partir de sua etimologia grega Skholé, esquecer a forma como costumeiramente pensamos a instituição escolar e passar a pensa-la “como uma forma particular de tempo, um “tempo livre” sem destino, sem objetivo ou fim” (Olarieta,2014,p.51). Consiste em criar desvios, encontrar dentro da escola tradicional, um tempo livre, onde é possível

suspender (deixar sem efeito o que está em vigor), profanar (desconectar as coisas de seu uso habitual e deixa-las abertas para o uso comum, público) e atender (considerar o mundo, estar presente nele, se expor a ele). (Olarieta,2014, p.51)

A escola nessa perspectiva possui um outro tempo em que as crianças suspendem o tempo tradicional do currículo para profanar o já dado e transformar os espaços comuns em formas de brincar *com a* escola. Através dessa atenção a criança se expõe, resiste, questiona o mundo e o jeito

como as coisas são, questionando por exemplo os espaços e a maneira como estão configurados. Na escola, em determinado momento da experimentação ouviu-se uma aluna constatar:

“- Estar no prézinho é bem melhor”

Pergunto; “- Por quê?”

“- Porque aqui se brinca, tem brinquedos, lá nós só copiamos e não temos mais brinquedos”.

A menina está afetada pelo encontro entre ela, a escola, o espaço e suas delimitações, ela se expõe por meio de uma atitude questionadora. Ela está questionando a ordem escolar, a designação dos tempos e espaços escolares, tempos que delimitam, marcam, circundam. Espaços que separam, segregam, que instituem divisões quando ele não é mais adequado para determinada idade. Mais do que isto, a atitude da menina demonstra uma força política, uma resistência, no momento em que a criança está experimentando novas atribuições para aquele espaço, ela está constatando aquela realidade da instituição escolar.

Nesta passagem, se destaca a relação que a criança estabelece com as regras de convivência da escola, as proibições estão implícitas na fala da menina, demonstrando as atribuições dos espaços e tarefas dos anos curriculares, há enunciados “no prézinho é melhor, pois se pode brincar mais”. Estas regras e proibições funcionam como um ativador da curiosidade e rebeldia, pois ao ouvir um “não”, a criança sente um enorme desejo de contrariar, de se rebelar e fazer justamente o contrário, ela está exercitando os limites, atua aí a dimensão do político.

Esta dimensão do político aparece quando a criança está brincando *com* a escola. As brincadeiras que as crianças fazem, nesse tempo em que estão livres de um olhar censurador, não são inocentes de culpa, pois a criança sabe das proibições, sabe que existe uma vigilância já subentendida na escola. A espreita ao tentar infringir essas regras, a criança também está “brincando”, também está se educando, uma educação mais ampla que é ética, que é política. A instituição escolar está à espreita de um

aprendizado que se dá no brincar *com* a escola, fora da tutela e olhares dos adultos.

Este ato político do brincar *com* traz também uma dimensão da profanação pois ao tentar infringir as regras há uma negligência, uma profanação do espaço e do uso comum dado a ele. Olarieta (2014) referenciada por Masschelein e Agambem explica que a profanação, uma das características do tempo livre em que se baseia a *skholé*, fala que profano é “o que é restituído ao uso comum dos homens” (Olarieta citando Agambem, 2007, p.65). A profanação consiste em dar outro uso, se desvia da esfera do sagrado, produzindo “uma neutralização daquilo que profana por negligência” (Olarieta, 2014, p. 63).

A criança que brinca transforma em brinquedo qualquer coisa que chega as suas mãos, outorgando uma nova dimensão do uso a objetos que provem do considerado mundo sério. (Olarieta, 2014, p. 63).

A criança quando brinca *com* a escola, se desvia da esfera do sagrado, profana o sagrado tempo escolar ao dar outro

uso para os objetos e espaços, encontra a possibilidade para os desvios, sente outras potencialidades ao tocar, olhar, sentir, ouvir, experimentar. Ao brincar *com*, a criança, em um momento de profanação, neutraliza a escola séria que pretende molda-la. Ela profana por desviar-se do caminho. Podemos pensar como desvio, cada objeto, espaço, que a criança transforma, seja pela ação física ou pela ação do pensamento, ao brincar *com* a escola ela resiste e se impõe sobre o que lhe é imposto como zona de seriedade, a escola é onde se estuda e se vai para ser alguém capacitado no futuro. As profanações e os desvios fazem-nos enxergar através do olhar da criança, o que antes não era visto, em um olhar sutil, às vezes imperceptível aos olhos do adulto, os desvios abrem caminho para novas potências e encontros.

Estas potências e encontros acontecem devido às possibilidades que a *Skholé* proporciona, mas é importante lembrar que a escola e a *skholé* andam juntas, de mãos dadas, entrelaçadas, são as minorias que habitam as maiorias. Kohan (2004) referenciado em Deleuze, fala das maiorias e das minorias, sendo as maiorias “um modelo ao

qual há que se conformar” (Kohan, 2004, S.P.), já as minorias aparecem como potências, elas não tem modelo, estão sempre em processo (Ibid).

A escola das minorias habita a escola das maiorias. “o dinamismo dessas minorias, que libera o devir... é um fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência” (Ibid). O devir é sempre minoritário, assim como a experiência, “interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início.” (Ibid).

Simultaneamente nessa escola das maiorias, habitada pelas minorias, existem também os espaços da macropolítica e os espaços da micropolítica, estes espaços ao mesmo tempo em que estão entrelaçados são opostos.

De um lado, estão os espaços da macropolítica, o Estado, os segmentos molares, binários por si mesmos, concêntricos, ressonantes, exprimidos pela Árvore, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. De outro lado, os espaços da micropolítica, os segmentos moleculares, o rizoma, aonde as binaridades vem de multiplicidade, e os círculos não são concêntricos. (Kohan, 2004)

Estes dois espaços, macro e micropolíticos, assim como essas duas escolas, a escola como scholé e a escola das maiorias, das macropolíticas, são coextensivos, não existem um sem o outro, se cruzam, estão entrelaçados, “não há como habitar um deles sem, ao mesmo tempo, estar habitando também o outro” (Kohan, 2004, s/p). Sendo assim, segundo Kohan na perspectiva deleuziana, toda política é macro e micro ao mesmo tempo, o que as diferencia é uma questão de massa, vibração e fluxo, “os segmentos molares concentram centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização” (Ibid). A escola, assim como as crianças, e todos os indivíduos envolvidos nesta instituição, “são atravessados por linhas de um e de outro” (Ibid).

Na micropolítica, o possível é o resultado da política, seu produto. Uma política do acontecimento, revolucionária, não é aquela que atualiza um projeto possível, mas a que provoca o possível, a experiência, ela cria novos possíveis, novas possibilidades de vida, uma vida nova, uma nova política. (Kohan cita Zourabichvili, 2000).

Assim como a micropolítica, esta pesquisa, não tem a intenção de transformar a instituição escolar, a intenção é possibilitar novas potências, novos devires. O devir-criança está presente, possibilitado através do brincar *com*, uma força política de habitar a escola e gerar novas potencialidades.

Esta força política de habitar a escola se refere aos movimentos de resistência, resistir aos movimentos totalizadores, encontrar formas de transformar espaços, coisas e objetos já dados, com suas funções pré-estabelecidas e dar novos usos, novas potencialidades, enfim “... que mais resta de “politico” que não seja a resistência...” (Lyotard citado por Kohan 2015, p.224).

O brincar *com* carrega uma força política que habita a escola, que produz devires minoritários, através da formação e transformação, formação das crianças e dos sujeitos da escola, e transformação das crianças e do espaço pelo pensamento. Esta formação acontece ao

brincar, quando a criança brinca *com* a escola ela está se formando e transformando em contato consigo mesma, com as outras crianças, com o espaço escolar e os indivíduos envolvidos.

6-Conclusões finais:

Durante esta pesquisa vários conceitos foram se entrelaçando e operando junto à sua escrita. Momentos estes que aparecem à medida em que se vai conceituando e referenciando o trabalho. O que Larrosa, Deleuze ou outros pensadores que aqui estão presentes disseram da “experiência”, implica o que se pode dizer a partir de seus estudos, mais o modo como suas considerações entram em relação com o que se pode formar ou transformar, “ou de qualquer outro pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer” (Larrosa, 2011,p.4). O importante, é que essas leituras são fundamentais para um falar-se e um escrever-se com outras palavras, talvez “próprias”. (Ibid)

O devir, força movente para esta dissertação, afetou, ressignificou, produziu sentido. Esta força vinda do brincar e das brincadeiras, é uma força transformadora, uma potência necessária para as experimentações na escola. Devir este que atuou nas potencialidades, extraindo a força

do compartilhável, que foi produzido na escola do brincar *com*, através da metamorfose da transformação dos espaços e pensamentos pelas crianças.

O sentido que foi pretendido através desta experimentação, foi promover um pensamento acerca do brincar *com*. Brincar este que foge das concepções já dadas e assume novas faces. A face da metamorfose, onde acontecem transformações, movimentos, mudanças, há o devir-criança, acontece em meio a um processo de metamorfose entre a criança e a escola.

A face da profanação destacou-se também. Pelas andanças durante a experimentação foi possível perceber. A escola como o sagrado, intocável, que não deve ser profanado. A criança como aquela que suspende o tempo escolar e encontra formas de profanar a escola. Ela transforma, modifica os espaços, tornando o sagrado e intocável da instituição escolar em algo restituído ao uso comum, algo em que ela se apropria, utiliza, realiza mudanças através da ação e transformação dos espaços e pela transformação pelo pensamento.

Trata-se aqui de duas infâncias, que são coexistentes. Durante o trajeto desta dissertação, a infância acompanhou-me durante todos os momentos, ora como infância cronológica, que remete às crianças da pesquisa, ora como intensidade, como começo, interrupção, recomeço. Infância esta, que encontra seu lugar na escola, na possibilidade da Skholé. A escola do currículo, habitada pela “escola do tempo livre, liberado da lembrança do outro esquecido” (Kohan, 2015, p.225). Nessa configuração residiu o político, uma força política que habitou a escola, através dos movimentos de resistência, a criança põe a escola em suspensão, para então através do brincar *com* profanar o espaço escolar. Reinventando e transformando através da ação do pensamento, resistindo, testando os limites, exercitando a dimensão do político.

O encontro com a cartografia, a aproximação deste referencial da Filosofia da Diferença, proporcionou-me uma nova forma de pensar. Entrar na escola e encarar o brincar e a escola sob um novo olhar, mostrou-se desafiador e por vezes, confesso, tive medo de não conseguir, pois estava

tão imbricada em tantas concepções, que foi uma tarefa difícil. Não posso afirmar que estou livre delas, pois assim isto seria ir contra o referencial abordado, mas posso afirmar que fui atravessada por vários encontros, atravessamentos, encontrei brechas, fissuras, que proporcionaram a escrita desta dissertação e uma transformação em mim.

O encontro com este referencial, possibilitou-me enxergar uma nova maneira de pensar a escola, o brincar e a infância. Dentro da escola pública existe uma potência, gritando para ser escutada, as crianças. É possível sim, encontrar espaços e tempos livres para pensar e transformar o já dado em algo novo. O brincar está presente dentro da escola como a força do brincar *com*, onde a criança encontra os tempos livres, foge da massificação do currículo e encontra brechas para brincar e aprender de outras formas, através de uma infância que reside na escola como a cronológica e como uma força, que exprime o recomeço, o inesperado, a força do brincar.

Referencial bibliográfico:

- ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC,1981.
- BARROS, Manuel de. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta,2003
- BORBA, Angela.O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia(orgs.) Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: ME-SEB,2007.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura. São Paulo: Cortez, 1997.
- COELHO, Alberto d'Avila; KERR JUNIOR, Donald Hugh de Barros. A experimentação em práticas pedagógicas artísticas e o cuidado com o rigor nos processos avaliativos. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 12 Nº30 vol. 01 – 2016 ISSN 1809-3264 Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zzquerubim_30_v_1.pdf acesso em 14/02/2016
- DELEUZE, Gilles; Conversações; Trad. Peter pal Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; Crítica e Clínica; tradução de Peter pal Pelbart. - Sao Paulo: Ed. 34, 1997.
- Deleuze, Gilles; Espinosa- Filosofia Prática. São Paulo: Escuta,2002.
- DELEUZE, Gilles; Lógica do Sentido. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. Salinas: São Paulo. 2011
- DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-proust-e-os-signos-1.pdf> . Acesso em: 02/02/2018
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3 / tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. — Rio de Janeiro : Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE Gilles; PARNET, Claire; DIÁLOGOS Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 2; o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir – nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, Vozes, 1987, 288p.

FRIDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FUGANTI, Luiz. “Devir”. In.: FONSECA Tania Mara Galli; NASCIMENTO Maria Livia do; MARASCHIN Cleci (Orgs.). Pesquisar na diferença: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Micropolíticas: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

Juliana Prochnow dos Anjos; BRINCADEIRAS DE RUA: encontros, movimentos, experimentações. Dissertação apresentada ao Programa de pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para o título de Mestre em Educação. Belo Horizonte. 2013.

KASTRUP, V. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. In.: Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Kramer, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Kramer, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação- o conceito devir-criança. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.htm> acessado em 13-01-2018

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia- Infância. ALEA | Rio de Janeiro | vol. 17/2 | p. 216-226 | jul-dez 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>. Acesso em: 14-01-2018

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: Costa, Mariza V.(org.). Caminhos investigativos I. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011

LAWRENCE, D.H.. Selected critical writings. Oxford, University Press, 1998.

Lígia Campos de Cerqueira Lana e Renné Oliveira França; DO COTIDIANO AO ACONTECIMENTO, DO ACONTECIMENTO AO COTIDIANO. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação/E-compós, Brasília, vol.11, n.3, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/search/advancedResults> Acesso em 18/07/2016

Olarieta, Beatriz Fabiana. BREVE HISTÓRIA DE UMA INSTRUÇÃO PARA PERDER-SE NA CIDADE. In: Encontrar Escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Martins, Fabiana Fernandes Ribeiro; Netto, Maria Jacintha Vargas; Kohan, Walter Omar (Orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

Márcio Sales da Silva O DEVIR-CRIANÇA EM TRÊS TEMPOS: HERÁCLITO, NIETZSCHE E DELEUZE Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010 disponível em <https://noboteco.files.wordpress.com/2010/02/marciosales2.pdf>

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.): Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PESQUISAR NA DIFERENÇA: UM ABECEDÁRIO / organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENIDO, Stella. Proust: A experiência perdida e o tempo entrecruzado. Disponível em: http://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_06_01_stella_penido.pdf

PIMENTEL, Mariana Rodrigues. Fabulação: a memória do futuro; Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15699/15699_6.PDF

Acesso em: 31/01/2018

Promovendo o direito de brincar, Ipa Brasil. Direito de Brincar. Disponível em: <http://ipabrasiladm.wix.com/ipabrasil>

REDIN, E. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental; Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

Rosiara Pereira Costa; O DEVIR-INFANTIL DO PÓS-CURRÍCULO. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para o título de Mestre em Educação. Porto Alegre.2007.

Idárraga, María Rossi. SOBRE UM OLHAR ETNOGRÁFICO COMO GESTO PEDAGÓGICO. In: Encontrar Escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Martins, Fabiana Fernandes Ribeiro; Netto, Maria Jacintha Vargas; Kohan, Walter Omar (Orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ,2014.

SCHWARTSMAN, Hélio. Os Academicos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/helioschwartzman/ult510u355992.shtml>. Acesso em 13.01.2018 as 13:28

STANGALIN, Marcio. De volta à Scholé. Disponível em: <http://www.updateordie.com/2016/06/22/de-volta-a-schole/> acesso em: 16-01=2018

TRINDADE, Rafael. Espinosa- Origem e Natureza dos afetos. Disponível em <https://razaoinadequada.com/2014/07/15/espinosa-origem-e-natureza-dos-afetos/>

WÜRDIG, Rogério Costa. O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras de criança: desafios para políticas da infância. Tese(Doutorado)- Centro de Ciências Humanas, Unisinos, São Leopoldo,2007.

WÜRDIG, Rogério Costa. O lugar do brincar na infância. In. Imaginário: o “entre-saberes do arcaico e do cotidiano/ organizadora, Lúcia Maria Vaz Peres-Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/ UFPel,2004.

WÜRDIG, Rogério Costa. Infância, crianças e cultura lúdica. Jogo de letras: Infâncias em aproximação/ Denise M. Bussoletti-Pelotas: Editora Universitária/FPel, 2010.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: IFCH-Unicamp, 2004. Disponível em < escolanomade.org/wp-content/.../deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf> Acesso em Março de 2016

