



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KELRY LEÃO OLIVEIRA

UM CURRÍCULO DANÇA?

**Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da
UEI Cremação, Belém-PA.**

BELÉM/PA

2016

KELRY LEÃO OLIVEIRA

UM CURRÍCULO DANÇA?

**Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da
UEI Cremação, Belém-PA.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa.

BELÉM/PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Oliveira, Kelry Leão, 1987- Um Currículo dança?
perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir
dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA /
Kelry Leão Oliveira. - 2016.

Orientadora: Gilcilene Dias da Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2016.

1. Educação de crianças - Currículos - Belém
(PA). 2. Linguagem e educação - Belém (PA). 3.
Diferença (Filosofia). I. Título.

CDD 22. ed. 372.19098115

KELRY LEÃO OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Defesa: 31/03/2016

Conceito: EXCELENTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa (Orientadora)

Instituição: PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Karyne Dias Coutinho (Examinador Externo à Instituição)

Instituição: PPE/UFRN

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt (Examinador Interno do Programa)

Instituição: PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria José Aviz do Rosário (Suplente Interno do Programa)

Instituição: PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Albuquerque (Suplente Externo à Instituição)

Instituição: PPGED/UEPA

BELÉM/PA
2016

DEDICO,

Aos meus pais por estarem sempre ao meu lado em todas as minhas decisões. Essa conquista também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, que me permite buscar a cada dia novas conquistas e por guiar meus passos ao longo dos dias. Agradeço-o imensamente, sem ele jamais poderia chegar até aqui, pois foi a fé que mantive em vossa divindade que me deixou em pé toda vez em que tropecei em algum obstáculo. Obrigado Senhor por estar sempre ao meu lado!

Aos meus amados pais Divaldo e Joanete, pelo amor infinito que tem por mim, pela confiança, pelo incentivo e principalmente por nunca desistirem de investir em meus estudos, trabalhando diariamente para proporcionar uma educação de qualidade para todos os seus filhos. Amo vocês!

Agradeço aos meus irmãos Kelly, Silky e Kelcy pelo amor, apoio e incentivo, acreditando que era possível conquistar mais essa vitória.

Aos meus sobrinhos amados Kamilly, Karoliny, Rafael e Sindy que com seus sorrisos encantam-me cada dia mais e me fazem-me ter forças para seguir caminhando sempre. E também aos meus cunhados Robson, Karimy e Alex pelo apoio e disponibilidade sempre em me ajudar em minhas idas e vindas das longas viagens para estudar.

Ao Carlos Eduardo, pelo amor, pelos conselhos e pela parceria, acompanhando-me sempre e dando-me apoio diariamente para não desistir dos meus objetivos. Muito obrigado meu amor!

Agradeço também a toda a minha família, tios, primos e outros que me ajudaram de alguma forma ao longo dessa caminhada e que sempre estiveram disponíveis para me ajudar.

Aos meus amigos de Cametá-Pará, minha cidade de origem, Dinalva Tavares, Enilza Caldas, Maria Ivanilde Ribeiro, Manoel, Rosi Borges, Rosciene Dias e outros que sempre me ajudaram, mesmo que de longe a seguir caminhando, com palavras de incentivo e carinho dando-me forças para não desistir e poder depois compartilhar a experiência que tive com eles, demonstrando novas formas de pensar a educação e de reinventá-la sempre. A Cássia Lasmar, ao Ednelson Caldas, a Luciana Vasconcelos, a Walkíria Moraes e a todos os amigos da turma de Pedagogia 2006, na qual tive a oportunidade de trocar conhecimentos valiosos e apaixonar-me pelo curso de pedagogia.

Aos meus colegas de trabalho da Unidade de Educação Infantil Cremação, por me ajudarem a descobrir um caminho maravilhoso de viver a educação infantil por meio da criação do novo e ousado. Em especial agradeço a todas as professoras da UEI Cremação, principalmente a Bruna Magalhães, a Kamila Mourão, a Renata Martins e a Regina Célia pela

amizade e também pelos depoimentos nas entrevistas e diálogos informais realizados que foram relevantes para a escrita dessa pesquisa. Também agradeço a coordenadora May Mendonça pelos diálogos e trocas de conhecimentos que realizamos para entendermos como esse nosso espaço educativo chegou a ser hoje o que é. Obrigada a todas!

Aos meus colegas da turma de Mestrado em Educação 2014 pela parceria, pela amizade, pelos debates e trocas de conhecimentos que me fizeram sempre repensar a pesquisa e sua relevância. Em especial a Brianna, a Camila e a Edileuza que foram grandes amigas pelas quais tenho grande admiração e que estiveram próximas a mim todo o curso, uma apoiando a outra.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do PPGED/ICED/UFPA, da Linha Educação: Currículo, Epistemologia e História da Educação, que nos ajudaram nessa caminhada. Em especial aos professores Carlos Paixão, César Seibt e Gilcilene Dias pelas orientações no caminhar da pesquisa nas disciplinas cursadas.

Aos professores César Seibt, Karine Coutinho e José Valdinei Miranda por aceitarem dividir comigo esse momento de discussões valiosas do trabalho, na qualificação e na defesa. Agradeço a todos pelas orientações para o caminhar da pesquisa.

À minha orientadora, professora Gilcilene Dias da Costa, pelas orientações valiosas, pelas trocas de conhecimentos nos diálogos, pela confiança depositada em mim para a escrita desta dissertação, pela amizade construída ao longo desses mais de dois anos de pesquisa e principalmente pela paciência em me orientar, encontrando sempre uma forma de me dar respostas e apontar caminhos. Agradeço infinitamente!

Por fim, gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa acontecesse e mais um sonho tenha se tornado realidade em minha vida.

Obrigada a todos!

“A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa pátria, de nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros”.

(KOHAN, 2007, p. 131).

RESUMO

Este trabalho dissertativo busca relacionar os estudos da linguagem, currículo e diferença, no campo da teorização pós-crítica em educação, aos processos educativos delineados nos “Projetos de Linguagens” em uma Unidade de Educação Infantil na cidade de Belém-PA. O estudo tem por objetivo investigar como o ensino de linguagens vem sendo produzido na Unidade de Educação Infantil em questão, tendo por recorte a análise das dimensões da linguagem como vetor da diferença no currículo escolar. O texto tem como interlocutores autores da Filosofia da Linguagem, Pensamento da Diferença e Teorização Pós-Crítica de Currículo, buscando perceber a infância como enigma e jogo no processo de criação, instigadas pela arte e musicalidade, no intuito de pensar o currículo em sua “dimensão dançante”. Desse modo, dialogamos com GADAMER (2000), no intuito de tecer considerações sobre a linguagem e a questão do jogo; LARROSA (2000; 2004) e SKLIAR (2014), a respeito das linguagens babélicas e desobedientes; BRITO (2003), sobre a importância das linguagens enquanto manifestação da arte no processo educativo; SILVA (2001 e 2010), CORAZZA (2001 e 2002), COSTA (2011 e 2013), por meio de discussões sobre o currículo na perspectiva da diferença no campo pós-crítico, e ainda, LINS e GIL (2008), sobre o devir-criança, a linguagem e a infância. A pesquisa de campo realizada nesta unidade de educação ocorreu durante o ano letivo de 2015 e contou com o apoio das Metodologias Pós-Críticas em Educação (MEYER e PARAÍSO, 2012). Nesse interim foram feitas atividades pedagógicas colaborativas juntamente com as professoras da UEI em diálogo com a coordenação do espaço, momentos de observação e registros fotográficos, análise de documentos curriculares e das ações pedagógicas, no intuito de efetivar um estudo do cotidiano nesta instituição escolar (CERTEAU, 2014). As análises da pesquisa adentram os campos da linguagem, currículo e diferença, demonstrando de que forma os projetos de linguagens são dinamizados no espaço educativo pesquisado, uma vez que se diferenciam em relação a outros espaços de educação infantil não apenas por seu “projeto piloto” no tocante às dimensões da arte e das linguagens que compõem sua configuração curricular, mas sobretudo porque arriscam desobedecer as leis formais da educação na busca de potencializar a infância, suas linguagens e suas artes de aprender na diferença – uma leveza que convida o currículo a marcar pequenos passos de danças, arriscando a pensar um ensino que parta das diferenças e das experimentações em suas artes de invenções.

Palavras-chave: Currículo; Linguagem; Diferença; Infância; Devir;

ABSTRACT

This dissertational work seeks to relate the study of language, curriculum and difference, in the field of post-critical theory in education, educational processes outlined in "Project languages" in a Unit of Early Childhood Education in the city of Belém-PA. The study aims to investigate how the teaching of languages has been produced in this Early Childhood Education Unit, with the cut out the analysis of the dimensions of language as a difference vector in the school curriculum. The text has as authors of the Philosophy of Language interlocutors Thought Difference and Theorizing Curriculum Post-Critical, seeking to realize childhood as a puzzle and play in the creation process, instigated by art and musicality, the thinking curriculum in order its "danceable dimension." Thus, we dialogue with GADAMER (2000), in order to make considerations about the language and the question of the game; LARROSA (2000, 2004) and SKLIAR (2014), about the babélicas and disobedient languages; BRITO (2003), about the importance of languages as art of expression in the educational process; SILVA (2001 and 2010), CORAZZA (2001 and 2002), COSTA (2011 and 2013), through discussions about the curriculum in a view of the difference in the post-critical field, and also LINS and GIL (2008) on the becoming-child, language and childhood. The field research executed in this education unit happened during the school year 2015 and had the support of the Post-Critical Methodologies in Education (MEYER and PARADISE, 2012). In the meantime it have been made collaborative educational activities with the teachers of UEI in dialogue with the coordination of space, observation times and photographic records, curriculum document analysis and educational activities in order to carry out an everyday study in this school institution (CERTEAU , 2014). The research analyzes they enter the fields of language, curriculum and difference, showing how the language projects are pepped in the researched educational space, since they differ in relation to other early childhood education spaces not only for its "pilot project" with regard to the dimensions of art and languages that make up its curriculum setting, but above all because they risk disobey the formal laws of education in the pursuit of enhancing childhood, their languages and their arts to learn the difference - a lightness that invites the curriculum to score small dance steps, risking to think an teaching that depart differences and trials in their art inventions.

Keywords: Curriculum; Language; Difference; Childhood; becoming;

SUMÁRIO

1. LINHAS DE ENTRADA.....	11
1.1 Itinerários da Pesquisa.....	11
1.2 Tessituras Teórico-metodológicas do Pesquisar.....	14
 2. LINGUAGENS E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM CURRÍCULO RESSIGNIFICADO.....	22
2.1 Linguagem, Currículo e Diferença: um olhar por lentes pós-críticas em educação.....	22
2.2 Que Linguagens Educam os Pequenininos?	28
2.2.1 Linguagem como jogo e diálogo	30
2.2.2 Linguagem como condição babélica.....	43
2.3 A Linguagem Musical e suas Expressividades no Contexto Escolar	53
2.4 Pensar a Diferença no Currículo da Educação Infantil.....	64
 3. PROJETOS DE LINGUAGENS: EXPERIÊNCIAS SINGULARES E INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	81
3.1 Aspectos Descritivos da UEI e os Sujeitos da Pesquisa	81
3.2 Aprender/ensinar se tece com artistar.....	85
3.3 Ensino com Projetos de Linguagens: Uma experiência singular	98
3.4 Os Projetos de Linguagens como convite a “colocar o currículo para dançar”	110
 4. ENIGMAS DA INFÂNCIA E DEVIR-CRIANÇA DO CURRÍCULO.....	120
 5. LINHAS DE SAÍDA	144
 REFERÊNCIAS.....	149
 ANEXO.....	153

1. LINHAS DE ENTRADA

1.1 Itinerários da Pesquisa

O trabalho desta Dissertação de Mestrado que tem por tema “Um currículo dança? Perspectiva pós-crítica de currículo a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação em Belém-PA”, integra a Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, turma 2014. Trata-se de uma pesquisa acadêmica que visa discutir as dimensões das linguagens, em seu viés artístico, no âmbito da educação infantil, focalizando as dinâmicas interativas entre professoras e crianças que favorecem a criação de arte e linguagens na educação infantil. O estudo leva em consideração a análise do currículo escolar na perspectiva da diferença, isto é, um currículo ao mesmo tempo problematizado e perspectivado como vetor de criação.

A escolha desse tema é decorrente de minha atuação profissional na Unidade de Educação Infantil pesquisada, datada desde o ano de 2012. Com esta pesquisa de mestrado, busco não somente problematizar os processos educativos que se desenvolvem no âmbito da educação infantil, mas sobretudo, analisar e potencializar a proposta pedagógica da escola ao trabalhar com “Projetos de Linguagens” que levem em consideração o cotidiano das crianças, sua cultura, seus modos de vida, seus valores sociais. O interesse advém, também, das angústias vividas em meu trajeto educacional e profissional, buscando entender como o currículo incide na construção do sujeito, e como o ensino da linguagem, entrelaçado aos componentes das artes, em particular a música, auxilia no desenvolvimento do educando, e se propicia uma leveza no aprender, no descobrir e redescobrir o novo.

Essas angústias vivenciadas em meu trajeto educacional começaram desde a graduação no Curso de Pedagogia, Campus Universitário do Tocantins – UFPA/Cametá, quando observei que as discussões acerca das linguagens se davam em pequenas proporções e remetiam mais precisamente à linguagem oral e escrita; por ter sido algo que me instigou, busquei realizar um estudo sobre as linguagens oral e escrita para o trabalho final de minha graduação, onde verifiquei como de fato os estudos e práticas de linguagens estavam sendo dinamizados nos espaços educativos daquela região. No estudo realizado, observei que no município em que me graduei, no ano de 2010, as linguagens trabalhadas se detinham somente à linguagem verbal, oral e escrita, não havia um estudo e muito menos práticas voltadas para a dinâmica de ensino com múltiplas linguagens.

Observando estas questões, realizei um estudo relacionado ao contexto escolar em um Curso de Especialização no município de Cametá, no ano de 2011, na Universidade Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, com foco na questão da organização escolar, gestão e currículo.

Com o ingresso no campo profissional em outra cidade, Belém do Pará, na modalidade de educação infantil da UEI Cremação, instituição de ensino a qual estou analisando, notei uma outra dinâmica de ensino que ainda não havia experimentado, com uma prática pedagógica e curricular bastante diferente e desconhecida causando um impacto inicial, pois era algo novo que tanto no período da graduação como no decorrer da minha profissão não havia tido experiência parecida.

Muitas dúvidas e indagações circundaram-me e levaram-me a buscar fontes de conhecimentos a respeito dessa nova experiência que teria pela frente com o trabalho com linguagens que não mais estavam estritamente ligados à linguagem verbal e sim à múltiplas linguagens.

Ao longo dos estudos que fui realizando, descobri que esta dinâmica de ensino dizia respeito a um “Trabalho Piloto” que esta Unidade Educativa se propôs a efetivar em seu espaço, como uma experiência que surgiu de discussões de algumas Unidades deste município em parceria com esta, em busca de novas propostas para o ensino na educação infantil.

Foi por meio destas propostas iniciais, do projeto piloto dinamizado no espaço e do desejo de entender como de fato essa dinâmica vinha acontecendo que resolvi efetivar este estudo no Curso de Mestrado em Educação da UFPA, tendo por **objetivo** investigar como o ensino de linguagens vem sendo produzido na Unidade de Educação Infantil em questão, tendo por recorte a análise das dimensões da linguagem como vetor da diferença no currículo escolar. Com base nessa perspectiva, o estudo parte da seguinte **questão de pesquisa**: De que modo os “Projetos de Linguagens”, que caracterizam a especificidade curricular da educação infantil UEI-Cremação/ Belém-PA, perspectivam as dimensões da linguagem, currículo e diferença, e se podem ser considerados elementos potencializadores de linguagens outras e de práticas educativas inovadoras no âmbito da educação infantil?

Assim, para compreender as dimensões da linguagem, currículo e diferença na instituição infantil pesquisada, elenquei alguns objetivos a serem desenvolvidos durante a pesquisa. Dessa forma, chegamos à definição dos seguintes **objetivos**: analisar as práticas curriculares da Unidade de Educação Infantil Cremação/Belém-Pará (doravante, UEI) em relação às dimensões das artes e das linguagens na educação infantil; conhecer e problematizar os “Projetos de Linguagens” da UEI, tendo como interlocutores autores da Filosofia da Linguagem, Pensamento da Diferença e Teorização Pós-Crítica de Currículo;

potencializar a percepção da infância como jogo e criação nas situações de sociabilidade que levam a pensar o currículo em sua “dimensão dançante”.

No campo teórico, buscamos estabelecer uma interlocução com autores da Filosofia da Linguagem, Pensamento da Diferença e Teorização Pós-Crítica de Currículo, percebendo a infância como enigma e jogo, instigada pela arte, no intuito de pensar o currículo em sua “dimensão dançante”. Desse modo, dialogamos com GADAMER (2000), no intuito de tecer considerações sobre a linguagem e a questão do jogo; LARROSA (2000; 2004) e SKLIAR (2014), a respeito das linguagens babélicas e desobedientes; BRITO (2003), sobre a importância das linguagens enquanto manifestação da arte no processo educativo; SILVA (2001 e 2010), CORAZZA (2001 e 2002), COSTA (2011 e 2013), por meio de discussões sobre o currículo na perspectiva da diferença no campo pós-crítico, e ainda, LINS e GIL (2008), sobre o devir-criança, a linguagem e a infância.

Após definirmos os autores para a discussão e interlocução dos debates acerca da temática, e após realizarmos leituras iniciais começamos o desvendar da pesquisa partindo de uma hipótese inicial de que no currículo escolar desta Unidade de Educação Infantil, construído por meio dos “Projetos de Linguagens”, é possível levar em consideração as linguagens artísticas como elementos potencializadores de linguagens outras e de práticas educativas inovadoras no âmbito da educação infantil, pois, a arte impulsiona as crianças a buscar o novo, desperta a curiosidade e a inventividade dos “pequeninos”.

A partir desta hipótese inicial passamos a articular os pensamentos sobre a temática, com o propósito de entender de que forma as linguagens podem ser dinamizadoras no ensino da educação infantil. Procuramos pensar a articulação da linguagem com a musicalidade como uma possibilidade de ensino dinâmico e inventivo que proporciona à criança desenvolver-se e conhecer o mundo por meio de sensações, descobertas, experimentações, vivências de novas possibilidades de interação com o mundo, pois a infância é um período de experimentações para a criança.

Pensar o currículo como prática cultural implica que o consideremos um canal de acesso para o educando ao mundo à sua volta, criando oportunidades para que o educando participe de sua construção. Corazza (2001, p.10) compreende que o currículo “é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem”. Nessa perspectiva, pode ser também entendido como uma linguagem, como uma prática social discursiva e não-discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito, conforme discussão a ser desenvolvida em sessão correspondente neste texto.

1.2 Tessituras Teórico-metodológicas do Pesquisar

Pretendemos demonstrar, neste ponto, a articulação que se fez para a construção desta pesquisa de dissertação, permeando os pensamentos teóricos e metodológicos das teorias pós-críticas para discutir questões relacionadas ao currículo, à linguagem e à educação na perspectiva da diferença.

Optamos por lançar um olhar por lentes pós-críticas ao campo da educação infantil, por meio de uma pesquisa mais livre de regras e formalidades, com o propósito de trilhar caminhos ainda desconhecidos, sem resultados pré-estabelecidos. Até porque, segundo Meyer e Paraíso (2012, p. 15), “[...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas[...]”.

Dessa forma, buscamos realizar, por meio das experimentações com estas abordagens teórico-metodológicas, um procedimento de investigação e análise sem preocupações demasiadas com regras, ousando desenvolver outras configurações na pesquisa, reconstruindo, desconstruindo, transformando o caráter técnico e rigoroso que muitas vezes limita as pesquisas acadêmicas a mera busca por resultados. Corroborando às ideias abaixo, podemos dizer que:

[...] Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos. (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 25).

A escolha desta abordagem teórico-metodológica pós-crítica deu-se principalmente pelo interesse em realizar uma pesquisa sem a preocupação em seguir uma ordem cronológica e rígida de procedimentos metodológicos, em que se tem um único caminho a ser seguido, pelo contrário, é importante pensar em um caminho para o pesquisar que vai se constituindo nas experiências diárias, pelo que de fato se vivencia e a partir do que vai se encontrando no caminho da pesquisa. Costa considera que:

[...] As pesquisas pós-críticas do currículo arriscam-se por caminhos incertos no ato de pesquisar, sendo que suas motivações partem não da busca de resultados e explicações sobre o *quê* da pesquisa, mas sim, das vicissitudes do desejo por novos modos de experimentação e criação – expressão singular do ato de fazer pesquisa como *acontecimento*. Assim, o pesquisar pós-crítico, ao mesmo tempo em que pesquisa o acontecimento na

experimentação de um currículo é, também, por ele provocado, intrigado. E aquilo que emana como acontecimento na experimentação continua em aberto pela possibilidade de outras linguagens e pelas múltiplas possibilidades de responder às questões desse um currículo, sem pretensões a resultados verdadeiros ou definitivos. (COSTA, 2011, p, 285).

Buscamos, nesta articulação, pensar as pesquisas pós-críticas em educação através dos estudos do cotidiano escolar, dialogando com a perspectiva de Michel de Certeau (2014) e seus colaboradores que consideram que a fruição dos saberes acontece por meio das “invenções cotidianas” dos sujeitos. E essa descoberta, na pesquisa em questão, foi acontecendo no decorrer dos dias, nas vivências cotidianas com os sujeitos da UEI pesquisada, buscando perceber como as aprendizagens acontecem na educação infantil além do que se prevê em leis, normas e cartilhas, pois partimos do princípio de que a pesquisa não é fechada e que não há uma metodologia fixa a ser seguida para se chegar a uma descoberta.

Meyer e Paraíso (2012, p. 16) acreditam na possibilidade de “construir outras perguntas e outros pensamentos”, com um modo de pesquisar que nos movimenta de várias maneiras, “para lá e para cá”, por muitos lugares e sem um lugar definido. Para as autoras é preciso nos afastar e nos aproximar, num movimento em que:

[...] Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 16-17).

Optamos por observar uma educação que acontece e surpreende cotidianamente com saberes que estão longe de ter um fim e que vão se reescrevendo na linha do tempo da criança, por meio de suas experiências no contato com a linguagem e as artes. Meyer e Paraíso, consideram nesse aspecto que:

Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentarmos-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a “pensar o impensado” nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 42).

Os atos desta pesquisa foram realizados por esse caminho, com o propósito de estreitar as fronteiras dos saberes acadêmicos, escolar e do cotidiano, por meio do contato que se tem

entre as culturas e considerando a entrada dos artefatos culturais que modificaram e vêm modificando as práticas de ensino dentro dos espaços escolares, os sujeitos e as visões destes sujeitos sobre os outros e o mundo. Nessa perspectiva, Maknamara e Paraíso (2013) consideram que:

As teorias pós-críticas em educação também favorecem o reconhecimento de que no mundo contemporâneo novas configurações culturais têm ocorrido com a escola pelo privilégio sobre a educação das pessoas. No âmbito das teorizações pós-críticas é ressaltado que muitas das representações disponibilizadas pelo discurso veiculadas por diferentes artefatos culturais não apenas chegam às escolas, mas também entram em conflito com o que nelas se ensina. [...]. (MAKNAMARA e PARAÍSO, 2013, p.42).

Nesses contatos que a criança tem com o mundo social e os artefatos culturais ela se modifica e modifica suas construções e isso nos remete a observar como as crianças estão desenvolvendo-se no ambiente escolar e suas relações com as diversidades culturais e diferenças, observando as dinâmicas de ensino que estão se efetivando na unidade.

Nesse contexto, a partir de debates estabelecidos durante o curso de Mestrado em Educação nos contextos de disciplinas, seminários e atividades de estudo com a professora-orientadora, surgiu a proposta de desenvolver esta pesquisa por meio de pesquisa do cotidiano escolar, já que ao estudarmos as dimensões das linguagens produzidas no espaço escolar em questão precisávamos levar em consideração o contexto sociocultural das crianças que é um dos propósitos do ensino por meio das linguagens, sendo assim necessário verificar as construções realizadas nesse espaço.

Para entendermos as dimensões das linguagens é importante pensar neste cenário como um “não lugar”, onde as vivências ocorrem nos “entre lugares”, não há um lugar específico, conforme Duran (2007, p. 117) concebe, ou seja, como algo inacabado que se reconfigura a cada olhar e a cada desejo e curiosidade em descobrir. Com um currículo que permite a criação anônima, sem seguir um “padrão” ou uma “regra” para o ensinar e o aprender, atentando para as invenções dos professores e dos alunos, verificando como estes dinamizam as criações no espaço.

Procuramos associar os estudos teóricos aos estudos práticos, realizando um estudo dos autores articulado à pesquisa de campo na Unidade de Educação Infantil Cremação/Belém-Pará (UEI Cremação), com o propósito de situar este estudo da temática no campo da perspectiva pós-crítica, com uma visão do ensino por meio dos processos de criação

que partem de invenções cotidianas interligadas às diferenças culturais, étnicas, de gênero e outras, proporcionando a sociabilidade por meio do jogo da criação.

Contamos, ainda, com interlocutores nas discussões a respeito das abordagens teórico-metodológicas da pesquisa, como Peters (2000) e Machado e Coutinho (2014), que apresentam a visão de uma experiência metodológica como algo livre de regras e definições formadas por meio do conceito de *desconstrução*, onde a apontam como mais uma forma de pensar a pesquisa, sem pensá-la como algo realizado para chegar ao verdadeiro, mas sim, para que se estabeleça um estudo problematizador sobre as linguagens que produzem currículos e visões da infância, sem a pretensão de resultados pré-estabelecidos.

A perspectiva da *desconstrução* aqui é relevante para a discussão, dado o interesse que se tem em escapar ao jogo das oposições binárias, dos saberes hierárquicos, do “certo ou errado”, “isso ou aquilo”, por um pensamento de um currículo deslocado, sem uma linha reta a ser seguida, um currículo que pode ser re(criado) como o novo de um currículo.

Peters (2000) define esse campo de estudo como um modo de exercitar o pensamento da desconstrução a partir dos pressupostos do pós-estruturalismo¹ articulados aos estudos culturais, e que aqui estamos utilizando como uma aproximação aos estudos pós-críticos em educação – campo de estudo onde a escrita deste trabalho se situa.

Optamos por utilizar os pensamentos da *desconstrução* como uma forma de entender determinados conceitos e práticas no âmbito da educação infantil e assim poder reconstruir esses pensamentos, criando um deslocamento. Buscamos, assim, entender como na prática da instituição pesquisada vem se propondo este deslocamento da linguagem de um currículo formal que se configura como hegemônico para a sua reconstrução, uma desmontagem deste currículo oficial para uma nova montagem ao modo singular de seus próprios sujeitos. Segundo Peters,

[...] O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se “desconstrução”). Essa postura relativamente ao significado e à referência pode ser interpretada como uma espécie de anti-realismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade

¹ Para Peters (2000, p. 29), “[...] o pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um movimento do pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes”. Nesse sentido, cabe utilizar esse pensamento pós-estruturalista como referência nesta pesquisa sem pretender remeter os estudos levantados como adeptos a essa corrente, mas para mostrar a importância do conceito de desconstrução que aqui utilizamos articulado à teorização pós-crítica em educação.

e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade. (PETERS, 2000, p. 37).

Adentramos nas discussões da *desconstrução*, com o propósito de entender melhor como acontecem as práticas da instituição pesquisada como “desconstrutora” de saberes instituídos, e não significa que nós pesquisadoras ou a instituição pretendemos destruir os significados e conceitos pensados pelo currículo formal, mas que almejamos por meio deste caminho metodológico entender os deslocamentos que vêm se fazendo neste espaço, perpetrando uma desmontagem no território da linguagem, para então realizarmos uma montagem ao sabor das movimentações dos devires que povoam o campo curricular. Para Machado e Coutinho (2014, p. 04):

Exercitar a *desconstrução* significa, pois, colocar em questão determinados significados transcendentais que operam como princípio primeiro e que, exatamente por serem considerados transcendentais, são vistos como legítimos e como justificativa para toda uma série de categorizações que se encontram naturalizadas nos mais diferentes discursos culturais, social e historicamente produzidos. Isso indica que a *desconstrução* revela a arbitrariedade dos discursos hegemônicos, desmascarando a ideologia dominante dos textos que se mostram neutros e legitimam padrões e valores.

A desconstrução, neste estudo, auxilia na verificação de como a Unidade pesquisada tem problematizado os discursos hegemônicos no campo curricular da educação infantil, experimentando a possibilidade de um ensino movido pela arte e outras linguagens que de algum modo se diferenciam do currículo formal, transformando a experiência desta instituição em significativa e singular como proposta de educação à infância.

É nesse aspecto que fazendo uma observação do que propõem, conjuntamente, as teorias pós-críticas e pós-estruturalistas para a educação, podemos dizer que ambas correspondem a perspectivas de pensamento que se contrapõem às unidades e homogeneidades, em prol de uma educação heterogênea e plural. Veiga-Neto (1997) considera que

[...] essa crítica lança âncoras, sempre provisórias, nas “acontecências”. Mas, dado que não há um fundo firme, único, onde firmar a âncora, talvez a metáfora mais apropriada seria dizer, então, que a crítica pós-estruturalista não se ancora em nada, mas se amarra em suportes, sempre na superfície da história; são suportes provisórios, contingentes, mutáveis como assim é a história. (VEIGA-NETO, 1997, p. 82)

Assim, pensar uma educação na perspectiva “pós” possibilita um deslocar-se de um lugar para outro em busca de múltiplas possibilidades de ver a educação por ângulos ainda

não vistos, atento aos acontecimentos que se fazem e se refazem no curso da história. Nesse aspecto, lançar um olhar pós-crítico para a pesquisa nos possibilitou sair do “porão” e habitar o “sótão”, o lugar dos acontecimentos, das descobertas, sem um fundo firme, buscando olhar para a diferença no campo da educação, indo além do conhecido em busca do novo.

E é dessa forma que acreditamos que o que concerne à sua relevância acadêmica, a referida pesquisa sinaliza possíveis contribuições aos estudos pós-críticos em educação concernente à infância articulada às dimensões da linguagem, currículo e diferença na educação, visando perspectivar uma infância que se interliga às artes e às linguagens na educação infantil, provocando mudanças no cenário educacional por meio de experimentações, como o que ocorre com os projetos de linguagens que vêm fazendo alguma diferença no campo da educação infantil.

Fazendo um aparato geral, podemos dizer que realizamos uma pesquisa teórica inicialmente, estabelecendo um diálogo com os autores do campo da pesquisa, estabelecendo uma conversa sobre currículo, linguagem e diferença neste campo teórico. Ao mesmo tempo realizamos uma pesquisa do cotidiano na Unidade de Educação Infantil “Cremação”, por meio de observações cotidianas e registros variados, atenta às “artistagens” do currículo através de práticas com múltiplas linguagens como entrevistas e fotografias, com o propósito de dar visibilidade aos processos de criação ali produzidos por professores e crianças.

Na qualidade de professora da escola, participei das formações em contexto de trabalho e dinâmicas de construção, encaminhamentos e articulações para os projetos de linguagem a serem realizados e por isso também serei interlocutora nesse processo de pesquisa. Nas observações diárias, analisamos como acontecem as criações nas situações de aprendizagens, acompanhando as trocas de turno dos professores e seus diálogos na HP (Hora Pedagógica), momento de articulação das atividades, e também procuramos observar como acontece a rotina das crianças já que permanecem no espaço em tempo integral, observando em que momento durante o dia elas fazem suas produções e como acontece esse processo.

Para a análise do material, utilizamos fontes relacionadas ao fazer pedagógico dos professores, considerando o planejamento curricular, as práticas pedagógicas e ao mesmo tempo tecendo um diálogo com os pressupostos dos autores que compõem o referencial teórico deste trabalho, articulados com as falas da coordenadora pedagógica, de três professoras² e das crianças.

² Escolhemos três professoras, sendo uma do Berçário II, uma do Maternal I e uma do Maternal II, para mostrarmos as experiências realizadas em turmas com faixa etárias diferentes.

Assim, as análises dos dados coletados nos auxiliaram na escrita deste texto dissertativo, que em linhas gerais encontra-se estruturado em três capítulos. No **primeiro**, adentramos em uma discussão a respeito da linguagem e da diferença na educação infantil, na perspectiva de um currículo ressignificado, discutindo a linguagem, o currículo e a diferença no campo pós-crítico a partir da filosofia da diferença, também buscamos compreender que linguagens educam os pequeninos e de que forma querem aprender, como a diferença vem sendo pensada no currículo da educação infantil e como a linguagem musical e suas expressividades no contexto escolar tem sido dinamizadas nas experimentações artísticas com as crianças.

No **segundo**, traçamos um itinerário dos caminhos que confluíram para a construção da pesquisa, buscando uma articulação dos pensamentos pós-críticos em educação, no que tange à perspectiva da diferença, com as dimensões do ensino conforme se configuram atualmente na instituição infantil pesquisada, embasado em construções cotidianas no espaço. Nesse segundo capítulo, os estudos da perspectiva das invenções do cotidiano (CERTEAU 2014) foram aprofundadas, onde buscamos fazer uma relação desta perspectiva com as práticas vivenciadas no espaço da pesquisa. Procuramos ainda, nesse capítulo, apresentar os aspectos descritivos da unidade e os sujeitos da pesquisa, fazemos um breve comentário sobre o ensino com projetos de linguagens como uma experiência singular e como um convite a “colocar o currículo para dançar”. Pretendemos deixar claro, neste segundo momento do texto que as metodologias pós-críticas adotadas não têm como objetivo encontrar um percurso único a seguir ou uma verdade para o tema pesquisado, mas questioná-lo e apresentá-lo como uma experimentação nova no cenário da educação, nutrido por uma linguagem e um currículo desobediente às leis formais da educação.

A partir dos estudos realizados para a construção do primeiro e do segundo capítulo, escrevemos um **terceiro capítulo**, com o propósito de pensar a infância como enigma, jogo e criação, nessas experimentações com os projetos de linguagens, em seus intervalos entre “o impossível e o verdadeiro”, como uma potência do aprender que joga com o indeterminado, o desejo, o diabólico, a inocência do devir-criança.

Por fim, reafirmamos com algumas considerações transitórias, a possibilidade de um ensino inventivo por meio do uso das múltiplas linguagens nos processos de criação, por meio das discussões acerca do que se observou na prática escolar, em meio aos “projetos de linguagens” na educação infantil e dos pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa, tecendo uma aproximação dos estudos pós-críticos em educação e perspectiva da diferença às propostas de ensino com projetos de linguagens, buscando afirmar a infância como

trasbordamento e como acontecimento, atos de criação e recriação em educação em seu tempo-espço de aprender.

Assim, buscamos nas linhas de saída do trabalho, fazer uma sinopse geral, apontando algumas considerações sobre as conclusões e colocações pertinentes ao trabalho, destacando como as experimentações pós-críticas na perspectiva da diferença podem contribuir para ressignificar o ambiente escolar, assim como, levar a descobertas e pesquisas futuras com essa temática que ainda é escassa no campo acadêmico, buscando instigar a curiosidade dos leitores a respeito dos estudos da perspectiva pós-crítica, da diferença e das linguagens no processo de sociabilidade.

2. LINGUAGENS E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM CURRÍCULO RESSIGNIFICADO

2.1 Linguagem, Currículo e Diferença: um olhar por lentes pós-críticas em educação.

Propomo-nos a pensar a linguagem, o currículo e a diferença, neste trabalho, a partir de uma perspectiva articulada entre a teorização pós-crítica e os estudos da filosofia da diferença em educação, apostando em uma visão de educação que considera a arte como elemento impulsionador do jogo e da criação, uma arte pensada enquanto dimensão estética transversal aos componentes do currículo e da linguagem.

Para Corazza (2001, p. 10), pensar o currículo como uma linguagem, é pensá-lo como “[...] uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser do sujeito”. O currículo é entendido como um dispositivo de poder-saber-verdade da linguagem, que se constitui a partir das impressões dos sujeitos, mas que não assegura conceber algo como verdade, e sim, implicado em relações de poder que possibilitam a sua existência, ou seja, que as relações permitam-me acreditar que algo é verdade. Para Corazza e Silva (2003, p. 15), é importante “[...] buscar não a essência e o que é, mas o devir, o vir-a-ser, o tornar-se [...]”.

Na educação infantil, buscamos um currículo que garanta o direito ao sujeito de pensar por si mesmo e fazer suas escolhas, em respeito às suas subjetividades. O currículo nesta abordagem é pensado como espaço de significações, produção de ideias, subjetividades e particularidades dos sujeitos. Ele é uma linguagem, que se constitui nas relações com os outros.

No domínio de uma “metafórica” do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalistas e pós-estruturalista, podemos pensar que o que um currículo “é” é uma linguagem. Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes.... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista. (CORAZZA, 2001, p. 09).

Um currículo pensado como construcionista, em constantes modificações, constitui-se nas linguagens que se cruzam nos diálogos formando sentidos e significados. Um currículo inventivo com fluxos de ideias e pensamentos, composto e recomposto em movimentos de multiplicidades e singularidades.

A linguagem, ao ser pensada nesse prisma, pode ser concebida como o próprio currículo em sua abertura para o diálogo, o que permite ao sujeito ir ao encontro do outro e suas múltiplas vozes atenta às singularidades dos modos de expressão.

Pensar a linguagem como singular e múltipla, possibilita-nos criar um currículo da diferença, afirmando as singularidades de cada sujeito imerso nas multiplicidades de mundos, um currículo aberto para o novo. O currículo da diferença não precisa chegar a um determinado lugar, pois ele não tem o objetivo de alçar uma meta comum. O currículo, pelo contrário, partindo do pensamento da diferença, pretende abrir muitas possibilidades e caminhos, pretende por meio da linguagem levar ao encontro de linguagens outras além da que o sujeito conhece. Ele busca a construção e a desconstrução. Para Corazza, o currículo que assim aspira

[...] faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades. Prefere acontecer em todos os espaços em que um ser humano for subjetivado, encontros se realizarem, fluxos de saber se esparramarem, forças de vida se afirmarem, flechas de esperanças forem lançadas. (CORAZZA, 2010, p. 109-110)

O que se espera de um currículo da diferença é que ele não aprisione sujeitos e saberes por força de hierarquias, formalidade e regras a serem seguidas; que desconstrua visões estáticas sobre os processos de criação; que desobedeça a linguagem oficial, arriscando-se por linguagens outras nunca ditas; que abra caminhos para aprendizados inventivos, singulares; que possibilite a fruição e a experimentação do novo por meio do jogo da criação.

Diríamos que os estudos pós-críticos se opõem ao pensamento curricular linear e universal sem deixar de considerar a importância das outras teorias de currículos anteriores a esta que propõem pensamentos relevantes para o currículo na educação. O pensamento curricular da diferença toma outra dimensão, ou melhor, uma dimensão ressignificada que não pretende ver a educação como um aparato disciplinar do estado, mas uma educação que considera as subjetividades dos sujeitos no currículo, seu contexto social, sua cultura, sua etnia e outras singularidades.

No tocante ao pensamento da diferença, no campo filosófico, percebemos que ele surge de uma reviravolta em diversos campos teóricos, no contexto de um grupo de pensadores franceses que por meio de suas teorias questionaram certos pressupostos da metafísica, da fenomenologia, da dialética, do marxismo, do estruturalismo. De acordo com Peters (2000),

[...] as “filosofias da diferença” criticam, de forma direta, os valores supostamente universais da cultura política (eurocêntrica) do Iluminismo, questionando, em particular, as justificações fundacionais e filosóficas fornecidas para o esclarecimento de certos “direitos”, os quais são analisados em termos de sua construção genealógica e discursiva, destacando-se, nessas análises, as transições do “direito divino” para o “direito natural” e do “direito natural” para o “direito humano”. (PETERS, 2000, p. 42)

Essas discussões oriundas do pensamento filosófico da diferença se intensificaram com as repercussões de diversos autores no campo da educação como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida que de alguma forma herdaram algumas de suas mais importantes questões da filosofia de Friedrich Nietzsche. Também se destacam nesse campo de estudos, Tomaz Tadeu da Silva, Jorge Larrosa e outros colaboradores que discutem a educação entrelaçada ao pensamento da diferença. Esses autores, embasados nos pensamentos de Nietzsche e das teorizações pós-estruturalistas, sinalizam quatro questões centrais: do conhecimento e da verdade; do sujeito e da subjetividade; do poder e dos valores. Corazza e Silva (2003) esclarecem que:

[...] Ao denominá-las “questões” e ao enfatizar sua “discussão”, estamos já, de uma perspectiva pós-estruturalista, colocando alguns desses termos entre parênteses (“sujeito”, “verdade”, “valores”), definindo-os como objetos de uma problematização, e não como pontos finais de uma busca pela essência. (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 37).

Dessa forma, pensar a diferença na educação é pensar no inventivo, em novos arranjos para os currículos existentes, é desconstruir o pensamento do currículo como algo acabado, único e universal abrindo margem para múltiplas possibilidades de pensar a educação como invenção e combinação “disto *com* aquilo”, “isso *e* aquilo”, e não “isso ou aquilo”. O currículo da diferença questiona o que se concebe como verdade: “porque isso e não aquilo”, ou “porque aquilo e não isso”, desejando ir além do “isso ou aquilo”, para experimentar o “isto e aquilo e mais aquilo”, em suas múltiplas combinações.

Corazza e Silva (2003) consideram a possibilidade de

Fugir da tentação da dialética. Recusar-se a conceber o mundo em termos de negações que afirmam o mesmo e o idêntico. Sair da órbita da contradição. Reprimir ou libertar. Natureza ou cultura. Indivíduo ou sociedade. Sujeito ou objeto. Realidade ou aparência. Desejo ou civilização. Poder ou resistência. “Para libertar a diferença precisamos de um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência” (Foucault). Um pensamento não-identitário. A dialética circunscreve o campo da vida e do pensamento a um “isto e não-isto” que acaba voltando, pela astúcia da contradição, ao simplesmente “isto”. A diferença propõe, em vez disso, o “isto e aquilo e mais aquilo...”. (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 10-11).

Pensar a diferença na construção do currículo, requer pensar um currículo “novo”, que surge das inquietações dos sujeitos nele envolvido. Um currículo que ressignifica, cria e recria e que busca novas formas de pensar. Para Corazza (2001, p. 12), “[...] um currículo não pode, nem deve ser tomado ‘ao pé da letra’, porque este ‘ao pé...’ não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas”.

O currículo pós-crítico age por meio de temáticas culturais com o intuito de desobedecer aos parâmetros formais da educação. Age contra as políticas governamentais de educação que privilegiam o capital, que forma para o mercado de trabalho e com isso mercantilizam a educação. O pós-curriculum prevê uma educação livre, com um toque de leveza e que abra espaço para as multiplicidades de manifestações culturais, sociais, religiosas, que se manifestam nos cotidianos dos sujeitos, uma educação que vai além e que não se esgota no que se pretende para uma educação formalizada, pelo contrário, o novo de um currículo prevê um currículo inacabado e em permanente construção. Para Corazza (2010), o pós-curriculum

[...] Repudia as políticas sociais e educacionais dos governos neoliberais do mundo, que mundializam o capital e a exclusão, distribuem desigualmente recursos simbólicos e materiais, privatizam e mercantilizam a educação. Políticas de morte, em suas diversas versões, que conservam e fortalecem modos de convivência entre indivíduos, comunidades, povos e nações, pautados pelo sofrimento e humilhação, gerenciados pela crueldade e exploração, alimentados pelas barbáries da fome, da sede, das doenças. (CORAZZA, 2010, p. 104)

Recusando hierarquias e parâmetros universais de dominação, Corazza (2010) ainda considera que:

Um pós-curriculum não aceita conviver com nenhum dos currículos oficiais desses governos neoliberais – nem com os seus programas de avaliação -, seja para a educação infantil, seja para o ensino fundamental, médio ou superior, pois constata que tais currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade – diferença nacional. Princípio fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado. Princípio estratégico, que, embora reconheça os diferentes e fale de suas diferenças, utiliza a tal identidade nacional para trata-los como desvios ou ameaças. Acima de tudo, princípio obediente, que segue os imperativos globais de administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença e de cada diferente em objeto de ação curricular estatal, a ser corrigido ou eliminado. (CORAZZA, 2010, p. 104 - 105).

O currículo que almejamos, abre-se à escuta da diferença no currículo, incorpora a diferença, buscando introduzir e transparecer no currículo, as linguagens, os valores, as singularidades dos educandos. Um currículo que reconhece a diferença no campo da educação, sem tratar as diferenças como mercadorias, sem conceber um currículo hegemônico e normativo, e sim, um currículo desobediente, incompleto que se constrói nas experiências cotidianas em busca do novo na educação.

Corazza e Silva (2003), ainda consideram que:

A existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder. Um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada, para nos valermos da força de um oxímoro. Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo encarna relações de poder. Todo currículo é pura relação de poder. Todo currículo é pura relação de força. Outra vez Nietzsche e suas lições: o importante não é perguntar o que é verdadeiramente um currículo, o que é um currículo em sua essência, mas, antes, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo. Perguntar não pelo “ser” de um currículo, mas pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição. Dedicar-se, em suma, não a uma ontologia, mas a uma genealogia do currículo. (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 55)

O currículo pensado neste aspecto está aberto para construções e reconstruções, visa a diferença defendendo os direitos da variação, das multiplicidades, da singularidade por meio do “jogo da diferença”. Ao considerar as ideias de Foucault e Deleuze, Corazza e Silva asseguram:

[...] Não deixar que o pesado e amarrado “trabalho da dialética” prevaleça sobre o leve e livre “jogo da diferença”. “A dialética não liberta o diferente; ela garante, ao contrário, que ele será sempre recuperado” (Foucault). “A oposição [a dialética] interrompe seu trabalho, a diferença inicia seus jogos” (Deleuze). (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 16). (Grifos do autor).

Peters (2000, p. 33-34), ao falar sobre a diferença em termos deleuzianos, considera o rompimento do “trabalho da dialética” para o surgimento do “jogo da diferença” como a celebração do “jogo da diferença” através da fuga ao pensamento hegeliano que inaugura o pensamento pós-estruturalista, deixando para trás o trabalho da dialética para assim promover o início dos jogos da diferença, pois, segundo o autor, a dialética hegeliana reflete uma falsa imagem da diferença.

Quando pensamos um currículo da diferença na educação, permitimo-nos ao “jogo” da criação por meio de um currículo que está aberto à multiplicidade e ao novo. Nesse sentido, o

currículo da diferença nos permite provocar as construções e pensamentos à educação, já que podemos assegurar que a linguagem é um modo de interação, compreensão e autocompreensão, onde através do diálogo e da interação os sujeitos se inter-relacionam, descobrem-se nos espaços da diferença.

Aproximando as discussões pós-críticas do currículo ao pensamento pós-estruturalista, podemos dizer que o mesmo precisa ser pensado como uma prática discursiva. Para Machado e Coutinho (2014, p. 05), “[...] trata-se de situar o currículo como uma prática discursiva, indicando-o também como uma prática de poder, que configura identidades e produz sentidos”.

Ao lançarmos olhares para o currículo nessa dimensão, é importante que se leve em consideração na sua elaboração o sentido que o mesmo produz, e a partir de então agir sobre ele, com a possibilidade de desviá-lo, contestá-lo e assim reinventar um novo currículo, por meio de sua desconstrução e ressignificação.

Para Machado e Coutinho (2014, p. 05) é possível pensar o currículo como uma produção cultural, que produz significados e que precisa ser múltiplo, com “[...] um campo aberto para recriação e reinvenção cultural [...]” em que é importante “[...] valorizar a linguagem e os discursos curriculares como atravessadores das práticas e questioná-los [...]”. (Ibidem).

É possível, assim, pensar um currículo da diferença, um currículo inacabado, que está longe de encontrar uma definição certa para o que se pretende ensinar. Um currículo em construção e reconstrução que vai se ressignificando, mas que em hipótese alguma chega a uma resposta final para o ideal de ensino.

Assim, Machado e Coutinho (2014, p. 11) consideram que,

As diferenças necessitam ser trabalhadas constantemente sob a ótica de como foram construídos os valores e comportamentos hegemônicos e os não hegemônicos e como estes últimos foram naturalizados como inferiores a ponto de se tornarem invisíveis nos documentos curriculares oficiais. [...].

Levando em consideração o que Machado e Coutinho (2014) enfatizam acima, podemos afirmar que o currículo pós-crítico abre possibilidades para pensar o novo de um currículo em que apareça os valores e impressões dos sujeitos sem seguir uma hegemonia, tornar a “invisibilidade” dos pensamentos dos sujeitos encobertas pelo pensamento estatal de um currículo universal, em uma “visibilidade” dos gostos dos sujeitos, de modo que a diferença de fato se faça presente nos currículos por movimentos de desconstrução destes currículos e novas montagens.

Ao concluirmos esta seção, consideramos necessário dizer, que o que pretendemos com a mesma foi demonstrar alguns conceitos de linguagem, currículo e diferença no campo pós-crítico em diálogo com a filosofia da diferença, apresentando as possibilidades que o currículo pensado nessa ótica permite, com uma visão do currículo aberto a novas e ousadas construções, que não visa algo universal, pelo contrário, espereita o acontecer do novo, fortalece modos de vida singulares, mistura saberes e sabores sem um espaço e um tempo determinado. Dessa forma, podemos dizer que um currículo pós-crítico vislumbra uma educação como singularidade, leveza, liberdade, ousadia na criação, e que nessas considerações teóricas se apresentam múltiplas possibilidades para a promoção de um ensino inventivo e singular, instigado pelo jogo da arte nos processos de criação.

2.2 Que Linguagens Educam os Pequenininos?

Na seção anterior, fizemos algumas considerações acerca dos conceitos de linguagem, diferença e currículo com base no pensamento pós-crítico do currículo e da filosofia da diferença. Na presente seção, pretendemos discutir as linguagens que se corporificam nas relações de sociabilidade entre os sujeitos. Pensar a linguagem nessa dimensão da Educação Infantil permite pensá-la como um desafio do novo a ser dinamizado no contexto escolar, abrindo espaço para os desejos das crianças e seus devires, buscando fazer da linguagem um vetor da diferença na educação. Dessa forma, discutiremos as dimensões das linguagens que educam as crianças com o propósito de verificar se essas linguagens vêm promovendo um ensino dinamizador e prazeroso aos educandos desde a tenra infância.

As linguagens que nos abrigam se entrecruzam em seus relacionamentos com outros sujeitos em trocas de experiências em ações coletivas, o que permite o surgimento de múltiplos saberes, por meio dos processos de criação. Em sua forma livre, dinâmica e de abertura ao outro, ela é capaz de dizer o que o indivíduo busca e quais seus movimentos na arte de criar e recriar a partir de suas vivências cotidianas em um dado contexto.

Para as professoras da UEI Cremação, trabalhar com as linguagens por meio das artes desperta na criança o desejo por descobrir e viver o novo, o acontecimento, em um tempo que as crianças criam para si. Nas imagens abaixo podemos observar alguns momentos de interação entre as crianças envolvidas no jogo da criação através da brincadeira em grupo com bolas coloridas.



Imagens 01, 02, 03 e 04: “Brincadeira Dentro e Fora”.

Quando observei esta situação de aprendizagem, percebi que o que de fato pode ter contribuído para que ela acontecesse com entusiasmo foi o fato de ter sido provocada por um desejo natural de brincar na área externa da escola. A brincadeira aconteceu sem estar preestabelecido e sem obedecer a um planejamento formal. Aconteceu porque era interessante naquele momento e porque as crianças desejavam que acontecesse. E dessa forma, os diálogos foram acontecendo, a brincadeira realizando-se e o desejo aumentando, porque lá o que vale é o entusiasmo, a ousadia e a experimentação.

Nos diálogos travados durante as brincadeiras as crianças são motivadas a criar novos saberes por meio de situações de sociabilidade, o que é relevante e motivador, abrindo espaço para as crianças participarem do “jogo da (re)criação do novo” por meio dos diálogos com o outro, formando assim um espaço singular e inventivo.

Na situação de aprendizagem acima, o jogo da criação foi acontecendo na brincadeira “dentro e fora”, num diálogo estabelecido entre as crianças e a professora, as crianças foram aproximando-se da brincadeira e envolvendo-se, de modo que a curiosidade de pular dentro ou fora foi aumentando e o desejo em participar também. E quando de fato a situação de aprendizagem aconteceu, as crianças ficaram envolvidas e, de acordo com a criatividade de cada uma, criaram-se formas singulares de entrar e sair do círculo.

A linguagem vai constituindo a vida singular e múltipla de cada criança, através do jogo do diálogo que acontece no encontro com o outro. Nesse sentido, com os estudos da linguagem, dando ênfase às discussões traçadas a respeito da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, articulada à condição babélica da linguagem em Jorge Larrosa e Carlos Skliar, e seu caminhar em direção ao desconhecido, podemos compreender melhor a linguagem e a arte enquanto expressões estéticas interligadas, conforme veremos a seguir.

2.2.1 Linguagem como jogo e diálogo

Em *Verdade e método* (2000), Gadamer discute as dimensões do jogo e do diálogo como elementos inerentes à experiência da linguagem, uma arte do encontro com o outro e como abertura à produção de sentidos. Desse modo, num primeiro momento, percorreremos com Gadamer um pensar a linguagem atravessado pela dimensão da arte.

Iniciamos situando este autor em suas influências recebidas do filósofo Martin Heidegger, ao pensar a “Hermenêutica Filosófica” como caminho compreensivo aos estudos da linguagem e do ser. Com uma nova vertente, Gadamer suspeita do saber que vinha sendo construído no século XX, o qual “negligenciava a experiência ontológica primordial” (FLICKINGER, 2000, p. 27), no que tange às experiências do sujeito com o mundo, levando a perder de vista a dimensão do desconhecido e do estranho, verdadeiros motores de reflexão.

Para Gadamer, pensar a hermenêutica filosófica requer pensar em viver experiências ontológicas, em que as mesmas acontecem antes de qualquer atividade reflexionante. Nessa perspectiva, o autor convida-nos a pensar as relações com o outro como algo que nos inquieta, que nos permite o estranhamento pelo fato de sermos outros. Assim, caberia à Hermenêutica filosófica “[...] denunciar a falsa soberania do conceito [...]” (FLICKINGER, 2000, p. 28), entendendo estas relações por meio do relacionamento que construímos com o mundo.

Assim, é importante articular algo além do que as teorias conceituais predispõem sem fazer renúncia a esses conceitos enquanto saber, mas, de construir sentido a algo a partir da interpretação do outro, em que a linguagem ao ser interpretada não leva o sujeito a uma verdade inquestionável, e sim lhe remeta a pensar as linguagens num confronto de ideias e pensamentos que estão sempre longe de serem verdades absolutas. Para (FLICKINGER, 2000, p. 29):

[...] cada linguagem expressiva precisa ser exposta à interpretação e, com isso, a um processo de configuração de um sentido possível, com pretensão de verdade própria. O que faz com que a reflexão filosófica das experiências hermenêuticas não esgote jamais a amplitude de seus sentidos possíveis. Ela sabe, na verdade, estar sempre correndo o risco de perder algo de vista,

quando acredita ter chegado a uma verdade inquestionável. Gadamer armamos, por assim dizer, como uma concepção de saber que se desdobra na liça entre várias linguagens; prepara-nos, portanto, à disputa quanto a pretensa autenticidade de sentidos por cada uma delas e no seu confronto.

As considerações acima nos remetem a pensar na construção de saberes por meio das relações de linguagens, estabelecidas no contato com o outro, em que no cruzamento destes pensamentos/linguagens constroem-se sentidos diversos para algo constituinte do humano e para o próprio mundo, num confronto de conhecimentos estabelecidos no diálogo com o outro. Para Gadamer (2000, p. 118) o homem é um ser dotado de linguagens, pois diferente dos animais irracionais, só ele possui o *logos*, que tem o significado de “pensamento” e “linguagem”, podendo este se comunicar, estabelecer diálogo com os outros por meio da linguagem. Nas palavras do filósofo:

[...] é pelo fato de poderem assim comunicar-se que existe, entre os seres humanos, e só entre eles, um pensar partilhado, isto é, conceitos comuns e aqueles, sobretudo, através dos quais torna-se possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, a saber, na forma da vida social, na forma de uma constituição política e na forma de uma vida econômica articulada pela divisão do trabalho. Tudo isso está contido na simples afirmação: o homem é o ser vivo que dispõe de linguagem. (GADAMER, 2000, p. 118).

A linguagem não pode ser pensada dissociada do indivíduo, ela é algo que o constitui e que determina seu papel na sociedade, pois por meio dela os sujeitos se definem no mundo, em relações múltiplas de trocas de experiências com o outro, através do ir ao encontro do outro e do estranhamento de pensamentos nas relações que participa, sendo este ir ao encontro uma arte de interpretação.

Assim, Gadamer compreende a hermenêutica enquanto arte de interpretação. Para ele, quando há os encontros dos sujeitos e nos diálogos estabelecidos por estes, os conceitos não se firmam em uma única verdade, pelo fato de que para ele sempre que se estabelece um diálogo, há sempre algo novo a ser descoberto que vai além do que foi “dito”, o que ele concebe como o “não-dito”, ou seja, ao caracterizar sua filosofia, partiu da premissa de que, ao participarmos de um diálogo, é natural que ocorra o estranhamento de opiniões e sentidos pelas pessoas que se relacionam no diálogo, ou seja, em todo “dito” fica sempre implícito um “não-dito”, pois nenhuma formação de sentido pode induzir a afirmação de uma verdade indiscutível, sempre haverá algo a ser descoberto, algo novo por traz dos diálogos que ficou no “não-dito”, uma vez que “[...] todo o dito tem sua verdade não simplesmente em si mesmo, mas remete atrás e ainda mais à frente, ao não dito. [...]” (GADAMER, 2000, p. 125), ou seja,

não há uma verdade pré-estabelecida, pois o “dito” por si só não se afirma como verdade, sempre há algo atrás a ser descoberto que ficou implícito nos diálogos.

Gadamer fala de uma verdade da hermenêutica, que visa a valorização da experiência da interpretação e no reconhecimento do outro, sem uma lógica conceitual, uma verdade definitiva de sentidos. Para FLICKINGER (2000, p. 30),

[...] A verdade da hermenêutica consiste, portanto, na redescoberta dessa tradição de pensamento, a qual confia mais na experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho, do outro enquanto tal, do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica conceitual.

Essa afirmação nos leva a pensar e considerar que de fato não há uma lógica conceitual que defina uma verdade única, pelo contrário, a verdade está na interpretação que se faz dos conceitos apresentados e os sujeitos são os construtores dessa verdade, por meio da arte de interpretar. E a linguagem faz parte desse jogo, quando permite o diálogo e a interpretação dos conceitos no jogo entre o “eu” e o “outro” em busca de uma verdade que está longe de ser uma verdade inquestionável. Na visão de Huizinga (1971, p. 01) “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. [...]”, nesse aspecto, é no jogo das linguagens que os sujeitos vão se constituindo e constituindo o mundo. O autor considera, a respeito do jogo, que:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 1971, p. 07).

Ao falar das marcas do jogo, podemos observar que o autor exemplifica a importância da linguagem na construção do mundo pelo sujeito, através da comunicação estabelecida com outros sujeitos. A linguagem por meio do jogo permite a criação de um novo mundo, o mundo poético, que aparece para completar o mundo da natureza. É o jogo poético realizado por meio de diálogos entre sujeitos, um jogo que conta com a leveza da arte na expressão da fala e da linguagem.

Gadamer fala de uma “experiência da arte”, que acontece por meio dos diálogos estabelecidos pela linguagem, essa construção e descoberta através da arte acontece por uma “experiência misteriosa da arte”, que não pode ser confundido com as teorias que falam da arte, que procuram explicitar seu lado “estético”, legitimando princípios de construção, pelo contrário essa experiência da qual Gadamer fala, é a experiência da arte do encontro entre sujeitos, da arte do diálogo permitido pela linguagem uma experiência ontológica. A experiência da arte vivida pelo diálogo por meio da linguagem ocorre num processo aventureiro, sem se ter um fim a ser alcançado, como predispõem algumas teorias estéticas da arte. Flickinger (2000) a esse respeito considera que:

Comparada ao conceito teórico que quer determinar nossa experiência, a obra de arte parece dispor de uma dinâmica que foge a uma fundamentação racional. Sua simples presença irrita-nos, como se dirigidas a nós por motivos obscuros. Pois a linguagem artística não re-presenta um conteúdo já sabido, ao contrário, ela provoca nossas perguntas, cujas respostas só se encontram ao longo de um processo aventureiro, ao qual nos temos de entregar. [...]. (FLICKINGER, 2000, p. 32).

A linguagem artística é algo que vai se constituindo nas trocas de ideias com os outros, não sendo mera imitação ou uma forma de transferência de saberes de um ser para outro, e sim, uma experiência que se faz no encontro com a própria arte, por meio de um arrebatamento de sentidos capaz de nos modificar intensamente. Assim, a linguagem artística é pensada como algo desconhecido, algo alheio a nós, como um convite a nos posicionar e a ressignificar o próprio mundo.

Tomando a obra de arte a sério, o indivíduo vê-se solicitado a posicionar-se frente a ela, entregando-se, na sua experiência, ao horizonte de sentido próprio daquela. A obra de arte é um convite insistente a que nos deixemos sugar para dentro do espaço de um mundo novo, alheio. É o choque entre o nosso mundo de vida e a promessa desse novo mundo possível, o que nos leva a experiência de uma profunda irritação. Irritação que nos impele a um posicionamento também novo, a um modo de abrir-nos, procurando lugar dentro do novo espaço. Isso se dá através da descoberta e do desmascaramento de nossos próprios hábitos, interesses e paixões pessoais, orientadores da postura anterior. Em outras palavras, sem a solicitação provinda da obra de arte, ser-nos-ia impossível viver o processo denominado *catarse* por Aristóteles. (FLICKINGER, 2000, p. 33).

Pensar a arte por meio do que Aristóteles chama de *Catarse*, é permitir que a arte venha ao nosso encontro como arrebatamento da experiência artística vivida. Nesse contexto, a linguagem artística é capaz de tocar o alheio dos sentidos, causando o estranhamento de si e do outro. De acordo com Aristóteles, viver a experiência artística implica transpor o comportamento mimético para com a arte e permitir que ela nos provoque, por uma entrega

do sujeito, e a isso Gadamer chama de uma “experiência verdadeira”, experiência esta que não deixa o uso da linguagem se reduzir ao instrumental.

Gadamer concebe, assim, a experiência da arte como uma entrega à linguagem, ao aberto que permite o nosso encontro com o mundo. Essas formas de entrega podem ser entendidas como os elementos do compreender. Segundo Flickinger (2000, p. 44): “[...] São eles a solicitação do estranho, uma disposição de entrega ao aberto e à linguagem, esse horizonte intransponível de nosso encontro com o mundo”.

Quando as crianças desta unidade iam ao encontro do outro, por meio das manifestações artísticas, percebíamos o quanto a descoberta pelo novo se tornava interessante em seus processos de criação. Nas ações com linguagens musicais, por exemplo, as crianças criavam diversos sons, ritmos e expressões culturais que lhes permitiam a abertura para o desconhecido, de forma desobediente e singular. Nas imagens abaixo podemos perceber esse movimento da arte por meio das expressões culturais como uma forma singular de ensino neste espaço educativo.



Imagens 05, 06, 07 e 08: “Cortejo do arraial do Pavulagem”.

Essa forma singular de experimentação e troca de experiência, pode ser percebida em uma das ações realizadas com as crianças, nas turmas dos Berçários IIA e IIB, em que as crianças, por meio do projeto “Cantar e dançar: é aqui em Belém do Pará”, que tinha como linguagem impulsionadora a linguagem musical, participaram do “Cortejo do Pavulagem”, que é uma manifestação cultural típica de Belém do Pará, realizando gestos e movimentos ao som dos ritmos produzidos com instrumentos musicais. Nessa ação, as crianças socializavam objetos, cantavam, dançavam e produziam sons de acordo com o desejo de cada um, numa situação de aprendizagem em que não havia cobrança de regras e repertórios, os sons iam surgindo na interação e envolvimento do grupo de professores e crianças, a dança impulsionava o jogo da criação e assim o envolvimento e o prazer em realizar a ação aumentava. Para Lins (2007, p. 105), “dançar parece permitir uma participação imediata com as sensações, com o fogo de ser em devir [...]”.

Professoras, crianças, currículos, assistentes pedagógicos... eram levados a dançar e a realizar “voos mirabolantes” rumo ao novo e ao desconhecido, numa flexibilidade que estava longe de marcar tempo para o acontecimento, pois, o que prevalecia era o tempo da criança, uma viagem rumo ao desconhecido. Para Medeiros (2015) é dessa forma que se

[...] afirma uma experiência com o inesperado, acontecimento que libera a vida do formato vertical/horizontal de ser e expõe um cuidado, uma educação transversal sem prevalência do maior para o menor; do centro para a periferia; do que sabe para o que não sabe. Experiência-Encontro. Devir. Experimentações curriculares que irrompem do tempo *aión*. (MEDEIROS, 2015, p. 1196) grifos do autor.

Partindo da ideia de Medeiros (2015), pensamos que os saberes são criados e ressignificados no tempo do acontecimento, sendo desterritorizado por um tempo de duração deslizante, que nos permite lançar voos rumo ao infinito. E é esse tempo do acontecimento que vem se buscando nas práticas inventivas realizadas no espaço da UEI Cremação, um tempo que está longe de ter um fim e que busca sempre novos começos e recomeços.

Ao entrarmos em contato com a arte ficamos frente a algo estranho que nos move a curiosidade de desvendar algo que não nos é habitual, algo alheio. E isso, nos permite a possibilidade de ir ou não ao encontro do outro ou de algo. Flickinger diz que:

Nessas situações podemos reagir de dois modos: recusando-nos a aceitar o desafio, isto é, fugindo; ou aceitando-o, isto é, abrindo-nos à compreensão do que nos ameaça. Só no último, sem dúvida, estaremos tomando realmente a sério o que se passa. Querer compreender a experiência vivida, exige de nós a disposição de aceitar o alheio, o outro, o desconhecido nele mesmo, isto é, na própria ameaça nele contida e aberta na constatação da distância intransponível, presente no encontro. Só assim, também, é-nos possível

reconhecer na autenticidade que lhe é própria, o que nos vem ao encontro. (FLICKINGER, 2000, p. 45).

Colocar-se na perspectiva do encontro com o outro, implica entrar em contato com sua linguagem por meio do diálogo, e nesse contato com o outro, o jogo de perguntas é algo que permite ouvir a resposta desse outro, num encontro inesperado de expressões, “[...] pois é do inesperado desses encontros que nasce a pergunta. É ela, portanto, a chave dessa ultrapassagem, abrindo em seu próprio horizonte a possibilidade de ouvir o outro nas respostas. (FLICKINGER, 2000, p. 46). Para Gadamer, “[...] verdade é desocultação”, é estar aberto ao diálogo sobre algo, assim é importante não nos fecharmos e sempre que possível fazer perguntas, pois é com as perguntas que os diálogos se estabelecem.

Para Flickinger (2000, p. 46), Gadamer acreditava que o ato de perguntar leva ao diálogo enquanto “campo de luta em que nasce o sentido”, abrindo as portas para o horizonte alheio, envolvendo o outro ao permiti-lo perguntar com o propósito de descobrir o desconhecido, não está se falando aqui em um perguntar algo já sabido, algo pré-disposto, algo que já se sabe.

[...] Trata-se aqui, naturalmente, de uma lógica do perguntar, desvinculadas das condições do conhecimento objetivo, porque não se pergunta para confirmar o que se sabe, senão para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o preserve e o exponha simultaneamente. Prevalece aqui, portanto, o perguntar sobre o responder. E o destino de cada debate vindo após uma determinada apresentação depende inteiramente da pergunta que o abre. O mesmo dá-se no encontro entre duas pessoas. É a postura inicial de cada uma que determina o aparecer da outra, no seu horizonte interpretativo. O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte do encontro (FLICKINGER, 2000, p. 46).

Deixar-se envolver no diálogo em que os sujeitos tenham autonomia para o estabelecimento desse diálogo. É nesse sentido que Gadamer concebe o jogo como “[...] o modelo exemplar para entender o modo estrutural desse ser do diálogo. [...]”. (p. 47). Segundo Flickinger, por meio de uma “experiência ontológica do compreender” (p. 47), que Gadamer chamou de “fio condutor à explicação ontológica” (FLICKINGER, 2000, p. 48). Essa experiência ontológica que Gadamer defende, trata-se de ontologia da obra de arte, do ver a arte como um jogo, em que esse jogo ocorre de forma envolvente no diálogo entre seus participantes.

Nesse sentido, a ontologia da obra de arte revela seu modo de ser. Dentro desta trilha em que a arte possibilita seus próprios vestígios, o conceito de

jogo é fundamental, pois é o fio condutor da explicação ontológica da obra de arte, e da própria compreensão, sua natureza é muito mais do que didática, pois o jogo é o próprio modo de ser da obra de arte. (QUIRINO, 2010, p. 63).

Esse processo ao qual os indivíduos se relacionam por meio da arte do jogo, promovendo o diálogo, ocorre as relações e estranhamentos entre o “eu” e o “tu” por meio da fala, e ao mesmo tempo um intercâmbio de ideias, em que,

[...] o falar não pertence a esfera do eu, mas a esfera do nós [...] A realidade do falar consiste – como observou desde a muito – no diálogo. Mas, em cada diálogo desdobra-se, ou um espírito de obstinação e de paralisia, ou um espírito de comunicação e de livre intercâmbio entre eu e tu. (GADAMER, 2000, p. 124).

Assim, para Gadamer, esse diálogo pode ser entendido a partir do conceito de jogo, em que o mesmo é entendido como um processo dinâmico que engloba todos os sujeitos que jogam. E neste diálogo há uma relação de infinitude, ou seja, mesmo que o diálogo “acabe” naquele determinado momento, há sempre uma possibilidade de retomada do mesmo, não há um diálogo finito em seu sentido porque sempre deixa uma abertura ao novo, a uma retomada do diálogo. Segundo Quirino (2010, p. 59), na hermenêutica de Gadamer, “[...] o jogo é revelador de todo esse processo, uma revelação sem esgotamento; um movimento constante”. O jogo do diálogo permite o encontro do sujeito com o outro por meio da arte. Abaixo podemos notar como o jogo da criação acontece quando não se tem um tempo e um espaço determinado para sua construção, quando uma brincadeira se abre a muitas outras.



Imagens 09 e 10: “Brincadeiras com Bolinhas Coloridas e Banho Coletivo”.

Nestes momentos de interação, as crianças foram convidadas a tomar um banho coletivo com “mangueira” e ao longo do banho e mesmo antes dele houve o desejo em brincar com bolinhas coloridas, levando a brincadeira com bolinhas a acontecer junto com o banho.

Assim, uma brincadeira levou a outra e no envolvimento delas o diálogo foi acontecendo no jogo da criação através da arte do encontro, desobedecendo a formalidade das aulas que o currículo formal prevê. Esta situação de aprendizagem nos mostra como a desobediência ao currículo vai acontecendo naquele espaço, levando as crianças a lançarem voos rumo ao desconhecido.

Flickinger (2000, p.47) comenta que, para Gadamer, o jogo do diálogo acontece em três momentos, no primeiro com a “interdependência dos jogadores”, pois, sem jogadores não há jogo; no segundo momento ele acredita que esse diálogo ocorre por meio da “auto-experimentação” dos sujeitos envolvidos, em que jogando eles experimentam novas descobertas no contato com os outros, e num terceiro momento fala do “auto-esquecimento” em que os jogadores ficam entregues ao jogo, em que “jogar é ser jogado”, num jogo que não lhes são limitadas a regras, mas que lhes permitem uma postura de jogar sem preocupar-se com o seu jogar, jogar esquecendo-se do jogo.

O que se percebe nessa perspectiva é que a “abertura ao outro”, o “diálogo” e a visão de “linguagem como jogo” se tornam “chaves motoras” para a concepção de linguagem em Gadamer, onde Flickinger (2000, p. 51) afirma:

[...] o verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então, no horizonte de sua própria compreensão [...]

E esse é o movimento do jogo da linguagem, essa entrega ao outro, esse “movimento circular do diálogo” que Gadamer viria a designar de “círculo hermenêutico”, onde os sujeitos no jogo estabelecido pelo diálogo ao trocarem experiências criam sua própria posição referente ao jogo, num jogo imprevisível.

Gadamer, ao verificar a importância do diálogo nas relações do “eu” com o “outro”, considera que a linguagem só existe por meio do diálogo e eu, os sujeitos são seres constituídos de linguagens e que estas vivem através dos cruzamentos de ideias entre os sujeitos, o que nos leva acreditar que a linguagem só existe por meio dos diálogos estabelecidos com o outro. Baseado nas ideias de Aristóteles, referente ao diálogo e à linguagem como elementos constituintes do diálogo, Gadamer (2000, p. 130) considera que:

[...] a capacidade para o diálogo é um atributo natural do ser humano. Aristóteles denominou o ser humano como o ser que possui linguagem e só existe linguagem no diálogo. Ainda que a linguagem seja codificável e tenha uma relativa fixação no dicionário, na gramática, na literatura – a sua própria vitalidade, o seu envelhecimento e a sua renovação, o seu deterioramento e o

seu aperfeiçoamento até as formas mais elaboradas de estilo de arte literária, tudo isso vive do intercâmbio dinâmicos daqueles que falam uns com os outros. A linguagem só existe no diálogo.

Quando os sujeitos vão ao encontro do outro eles trocam experiências por meio do diálogo, fazendo com que algo fique dentro de nós transformando-nos e causando-nos estranhamento, provocando um encontro em que um encontra-se no outro e os dois encontram-se entre si, pois o diálogo não provoca o fechamento, mas sim a abertura, ou seja, por meio do diálogo o sujeito cria uma abertura para o outro, em que este vai ao encontro para afetar e ser afetado por novas descobertas do outro, de si e do mundo. Para Gadamer (2000. p. 135),

[...] Só no diálogo (e no rir-um-com-o-outro que é como um consenso transbordante sem palavras), amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunidade na qual cada um permanece o mesmo para o outro, porque ambos encontram o outro e no outro se encontram a si mesmos.

Na imagem abaixo, observamos o quanto o jogo da criação é envolvente quando todos participam com prazer e alegria, criando uma comunidade através do encontro com o outro, pois todos se relacionam e se envolvem. Uma dinâmica em que o riso toma conta da ação e assim todos são envolvidos pelo jogo da criação.



Imagem 11: Brincadeira da Estátua.

Percebemos nesta vivência que as relações, entre professora e crianças, tornaram-se prazerosas pela forma como a ação “tocou” os sujeitos, criando um ambiente acolhedor e afetivo, o que pode ser observado nos risos dos sujeitos demonstrando o envolvimento e a satisfação na criação num meio em que a sociabilidade se torna presente.



Imagem 12: Brincadeira da Matinta Pereira na área externa.

O riso toma conta das crianças quando realizam ações interessantes a elas, especialmente em situações de aprendizagem que envolvem arte, música, jogo, diversão. Na imagem acima, podemos perceber essa dimensão do riso na brincadeira da Matinta Pereira. As crianças foram convidadas a colocar o rosto na imagem construída da personagem da história contada anteriormente, para experimentar a sensação de devir-matinta-pereira. A ação foi tão envolvente como a de uma irrupção de um devir-matinta-pereira, um devir-outro nas vestes da personagem, em que não se podia distinguir a criança do personagem, um jogo de criação envolvente que fez da ação uma experiência inventiva para a criança. Elas diziam “eu quero ser a matinta!”, “eu vou te pegar!”, sorriam, corriam, falavam e cantavam a música que embalava a brincadeira. Pura diversão! Ocorreu nesta vivência um encontro inesperado das crianças com a arte e suas múltiplas expressões.

É necessário ir ao encontro do outro para estabelecer o diálogo, ser capaz de ouvir o outro, pois quando se vai ao encontro ocorre a elevação do sujeito em direção à humanidade. Se, ao contrário, não houver o diálogo, se o sujeito não se pôr ao diálogo por meio do uso da linguagem, então haverá uma “incapacidade para o diálogo”, em que um ou outro são incapazes de remeter-se ao diálogo e, da mesma forma, ao uso da linguagem, porque sendo esta parte constituinte do sujeito, ela só entra em contato com o outro se o sujeito for ao encontro dela.

Assim, para a filosofia de Gadamer, segundo Flickinger (2000), a linguagem é parte constituinte do sujeito, em que “[...] é ao tornar patente o papel abarcador e determinante de uma linguagem que ela assim arrebenta as cadeias dos conceitos, remergulhando no horizonte do impredicável. [...]”.(2000, p. 52). Nesse sentido, a linguagem para Gadamer, não pretende

construir no diálogo uma verdade única para os sujeitos, pois mergulha no horizonte do imprevisível, em que a verdade de um sujeito não pode ser atribuída a si mesma, em um jogo de contradições de ideias em que há sempre um ponto de fuga, ou seja, na entrega ao outro, por meio da linguagem o sujeito causa o estranhamento e se modifica por meio das relações estabelecidas com este outro, criando novas possibilidades de criação. Para Gadamer (2000):

A linguagem não é um dos meios, através dos quais a consciência liga-se ao mundo. Ela não constitui, junto ao signo e à ferramenta – que ambos pertencem, por certo, também ao traçado essencial do homem – um terceiro instrumento. A linguagem não é, de modo algum, um instrumento, uma ferramenta. [...]. (GADAMER, 2000, p. 120)

Gadamer não concebe a linguagem como um instrumento a ser usado pelo homem em suas relações, mas algo que o constitui, sendo parte do homem. Dessa forma, pensar o uso da linguagem dos sujeitos, e aqui das crianças, nos remete a pensar a criança em si, sua constituição, seus desejos e suas relações, ou seja, de que linguagens faz uso, como está se constituindo, o que quer descobrir no mundo e como irá descobrir-se ao fazer uso das linguagens. E isso será possível por meio da relação entre línguas, que ocorre quando o sujeito vai ao encontro do outro e seu mundo. Afinal, Gadamer (2000) concebe que:

[...] em todo saber de nós mesmos e em todo saber do mundo, encontramos sempre já pegos pela língua que é própria a nós. Nós crescemos, aprendemos a conhecer o mundo, aprendemos a conhecer os homens e ao fim, a nós mesmos, na medida em que aprendemos a falar. Aprender a falar não significa ser iniciado no uso de um instrumento já existente, para a designação do mundo a nós íntimo e conhecido, mas significa ganhar a intimidade e o conhecimento do próprio mundo e do como ele nos vem ao encontro. (GADAMER, 2000, p. 121)

Assim, Gadamer vê a linguagem como um jogo, diálogo, abertura ao outro, que acontece pelo estranhamento entre os sujeitos, um fenômeno acometido por meio da experiência da arte que acontece no ir ao encontro, com o buscar uma verdade que não está pré-estabelecida e que não é inquestionável, em busca de um saber que acontece com a procura pelo novo e desconhecido, uma linguagem de estranhamento, inabitual.

Para Quirino (2010, p. 59), Gadamer considera a arte como um exemplo de uma postura metodológica nova em relação a postura científica, como algo inovador, dinâmico e lúdico, modificando as estruturas científicas que muitos ainda seguem como uma “receita” através do uso da linguagem. Segundo a concepção Gadameriana da arte, não é válida e coerente a percepção de que há uma única representação para a arte, pelo contrário, a arte é vista como um jogo de compreensão em que se busca a apreensão para o sentido das coisas

que a arte cria, assim como, para o sentido da própria arte. Não há um conceito formado para a obra de arte, um padrão pré-estabelecido, o que se representa é a própria obra de arte.

Levando em consideração os pensamentos de Gadamer, podemos dizer que é por meio da arte, e mais especificamente, por meio do jogo, que as linguagens se entrecruzam nos diálogos levando à reconstrução de saberes. Um jogo social e cultural que faz com que os sujeitos se construam e se renovem, pois, uma das primeiras características do jogo é o fato do mesmo ser livre, de ser uma representação da liberdade, por permitir, libertar e consentir ao sujeito a liberdade para a criação e recriação do novo por meio da linguagem estabelecida nos diálogos.

Nesse aspecto podemos dizer que, mesmo que o jogo acabe, mesmo que um determinado jogo chegue ao fim, sendo ele um fenômeno cultural continua criando novas formas de ver e pensar o jogo, o jogo termina, mas a criação se intensifica e se restabelece mesmo com o fim do jogo, numa dinâmica de criação e recomeço que não cessa. Para Huizinga (1971, p. 12),

O jogo inicia-se e, em determinado momento, “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. [...].

Partindo dessa ideia, podemos dizer que o jogo do diálogo leva os sujeitos a estabelecerem comunicação por meio da linguagem, sendo esta constituinte desses sujeitos, formando-os em suas relações de jogo no contexto social, cultural e outros. Gadamer considera a linguagem como o centro do sujeito, em que o sujeito é um ser dotado de linguagens. Para ele,

[...] é a linguagem o verdadeiro centro do ser humano, quando se a vê apenas naquele domínio que só ela preenche, o domínio do estar com o outro, o domínio da compreensão, tão imprescindível à vida humana quanto o ar que respiramos. O homem é realmente, como disse Aristóteles, o ser dotado de linguagem. Por isso, tudo o que é humano, nós devemos deixar que nos seja dito. (GADAMER, 2000, p. 127).

A linguagem, nesta perspectiva, é parte constituinte do sujeito que o forma por meio do diálogo com o outro, em que por meio da comunicação divide-se algo com o outro, uma opinião, uma experiência nova, um estranhamento em relação a um determinado saber e outras situações. A linguagem, assim, não é algo privado e individual, ela acontece nos

relacionamentos de troca de ideias entre os sujeitos em que sempre que se fala, está se falando algo a alguém, estabelecendo-se um diálogo.

Partilhar significa dividir com alguém algo. Este dividir pressupõe comunicação, boa ou má, contudo, isso é linguagem. Este algo de que se fala aqui não é um algo-objetual, mas um sentido, e, portanto, está na esfera do diálogo, ou seja, a linguagem pressupõe dialogicidade. Sempre se fala para alguém. Segundo Gadamer, a linguagem não é algo privado, restringindo-se a uma só pessoa ou a somente um grupo de pessoas. [...]. (QUIRINO, 2010, p. 67).

Nesse jogo do diálogo entre os sujeitos, os processos de criação se reconstruem e muitos questionamentos e estranhamentos surgem, o que nos demonstram um emaranhado de ideias e verdades que a cada encontro com o outro e a cada diálogo estabelecido, mais verdades surgem para explicar as coisas, e mais definições e conceitos para o que pensamos como verdade. E isso configura o pensamento da hermenêutica gadameriana, de um jogo de linguagem por meio do diálogo que está longe de conceber um conceito de verdade para os conhecimentos. Um pensamento que acredita na arte como o próprio jogo da criação, em que por meio do contato com os outros os saberes vão se ressignificando. Assim, podemos dizer, com Gadamer, que o pensamento da linguagem enquanto jogo e diálogo no campo da educação abre caminhos para outros modos e concepções de pensar os processos de sociabilidade e aprendizagem das crianças nos espaços de formação.

2.2.2 *Linguagem como condição babélica*

Daqui em diante, passaremos a discutir a condição babélica da linguagem em diálogo com Larrosa e Skliar. Larrosa (2004) adentra a dimensão babélica da linguagem, sinalizando seu caráter indeterminado, heterogêneo e plural, em que os sentidos se confundem e modificam-se continuamente, marca da própria condição babélica da linguagem em seu caminhar rumo ao desconhecido. Skliar (2014), em conjugação, explora a linguagem como heterogeneidade e indeterminação, como “desobediência às normas”. Para ambos a linguagem é vista como um jogo de criação e recomeço que configura um pensar aberto por caminhos desconhecidos em direção a uma educação impulsionadora do novo, uma educação que desobedece aos paradigmas formais, que abra espaço para as multiplicidades, pluralismo de ideias, uma educação “rebelde”, que valida as transgressões, o imperfeito, o incerto. Na visão de SKLIAR (2014, p. 17),

A fala, a leitura e a escrita procedem e advêm de certo tipo de experiência de desobediência da linguagem. Se a linguagem não desobedecesse e se não

fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada.

Na UEI pesquisada, o que se busca é justamente desobedecer a linguagem, ter um estranhamento por ela, pois é deste duvidar e estranhar que se pode modificar estruturas preestabelecidas. Partindo do estranhamento da linguagem, os sujeitos se lançam ao encontro do outro, transpõem e transformam os limites do território escolar em um espaço novo, habitável pela arte da criação.

O currículo mostra-se desobediente quando as ações realizadas deixam de ser puro formalismo para se tornarem experiência e criação. O jogo da criação aponta outros caminhos a serem seguidos e a ousadia toma conta do espaço. No Maternal IB, observamos uma situação de aprendizagem muito interessante com a contação da história de “João e Maria”, que ficou bem longe das formalidades.

Tratava-se de uma ação em que as crianças foram convidadas a ouvir a história no refeitório da instituição. Todas ao redor de uma grande mesa, ouviram a contação de história e observavam os momentos interessantes da mesma, diziam os nomes dos personagens, o que faziam e onde moravam. Foi quando a professora começou a falar sobre a personagem da bruxa e então a atenção passou a ser maior ainda. Ela ressaltou que a casa em que “João e Maria” moravam foi feita pela bruxa com biscoitos. E as crianças começaram a dizer: “a casa era feita de bombom?”, e a professora falou: “vocês gostam de doces?”, e eles em sua maioria disseram: “Sim!”. Foi aí que a professora sugeriu fazer docinhos como a bruxa. As crianças então foram todas para a cozinha fazer o docinho da bruxa e depois de feitos experimentaram os doces. Delícia de aprendizado! A bruxa tem lá seus dotes! Nas imagens abaixo podemos observar cenas da situação pedagógica.





Imagem 13, 14, 15 e 16: Situação de Aprendizagem da História “João e Maria”.

Saber e sabor se compõem juntos (COSTA, 2011). Nessa atividade, a relação construída entre a história e a produção de doces produziu um envolvimento singular das crianças com a história e a personagem da bruxa, um devir-bruxa que lhes deu o poder de fazer encantarias e degustar a história com igual sabor aos doces. E a forma como a história foi dinamizada se tornou muito mais interessante do que se fosse contada somente na sala, o envolvimento foi maior e se tornou algo singular, uma história singular e uma forma de contar também singular. A professora Manuela, ao falar sobre a ação, frisou-nos que: “por mais que eu tenha dito que foi a bruxa que fez, na história, os docinhos, eles não ficaram com medo do personagem, porque foram envolvidos pelo encantamento!”. Com a fala da professora e a partir da observação da ação percebemos que a forma como a dinâmica aconteceu deixou as crianças encantadas, o que fez com que elas não manifestassem qualquer sinal de medo dos personagens da história, tornando-a “viva” para as crianças, pois, a sua forma de acontecer implicou o jogo da criação, a busca por sentidos outros no diálogo com as múltiplas linguagens que o jogo envolve, combinando saber e sabor.

As ações das quais participamos levaram-nos ao pensamento babélico da educação, que propõe uma experimentação ao modo em que as línguas, os pensamentos e as relações são dispersas, desaparecem e ao mesmo tempo são intercambiais. Pensar a educação dessa forma é pensar em algo aberto para o novo, quando se recusa uma verdade indubitável em prol da dispersão de sentidos, desenraizamento de territórios, desapropriação de sujeitos, desapego do lugar da verdade, para habitar os entre-lugares dos sentidos, o pluralismo de ideias e linguagens. Nesse movimento,

[...] vamos, cada vez mais, nos babelizando. Ou seja, exilando-nos de nós próprios, sem qualquer possibilidade de reapropriação do que antes

supostamente era nosso, sem poder sustar o desenraizamento de onde estávamos e do que parecíamos ser. Sempre mais, vamos nos fazendo estrangeiros em nossa própria casa, refugiados de nosso nome, terra é pátria. Ao adquirir essa condição babélica, passamos a pensar e a viver no não-lugar que é Babel. (CORAZZA, 2002, p. 194).

Nesse pensar a linguagem, por meio de Babel, podemos, como afirma Corazza (2002, p. 191) “[...] linguajar com mais de uma língua, com o *plus* de mais língua, com o basta de uma única língua”. E isso acontece quando nos lançamos ao encontro com o outro, quando este outro aparece em cena como desafio ao intercâmbio, ou seja, para promover trocas entre os sujeitos. Nesse sentido, Corazza acredita que as formas de Educação Babélica

Propõem: educar por meio da arte, isto é, significar o silêncio e dar voz aos que são outros. Repensar-se e desentender-se, deixar de olhar e de nomear como até então, para ser Outro. Distanciar-se dos deuses, símbolos, significados. Abrir lugares de silêncios e de outras palavras. Receber o Outro. Não apenas reivindicar a Diferença, mas criar novos modos de relação pela assunção da Dessemelhança. Não somente substituir o Mesmo pelo Outro, mas libertar-se do Princípio da Identidade, que é quem os estabelece. Desconstruir a lógica da Identidade-Diferença, que funciona na auto-identificação e identificação do Outro. Ensaiar a invenção de novas formas de vida. (CORAZZA, 2002, p. 193).

Com este exercício babélico de educar, o que se propõe é uma desobediência ao formal, ao que é concebido como verdade negando os artifícios do jogo da criação. Pensar a linguagem babélica como algo que desconcerta, desorienta, que provoca o estranhamento e que desalinha os pensamentos.

A nossa *Babel* inventa um pensar que circula, funciona, trabalha, maquina em nós. Encravar-se em nosso imaginário, fantasias, saberes, desejos. Escava a perplexidade e desafia a confusão, diante do mundo imprevisível e desconhecido desse tempo caótico e incompreensível, que são os nossos. Perplexidade e confusão que, aliás, não imobilizam, mas nos implicam em sua afirmação inaugural: - É mesmo, “babelônios somos”. (CORAZZA, 2002, p. 193-194).

Pensar a linguagem babélica leva-nos a pensar em um mundo cheio de fantasias, saberes, desejos e também cheio de imprevistos e confusões, um mundo de incompreensões, em que se recusa conceitos concretos de verdade. Como a linguagem babélica não objetiva ter uma única língua e por não aceitar saberes universais como absolutas verdades, ela também ficou conhecida como a “demoníaca”, que recusa e desobedece aos conceitos apresentados como verdade. Para Corazza (2002), pensar a linguagem babélica, ou melhor, pensar uma educação babelicamente, é pensar numa educação que causa mistério, que desobedece aos

padrões formais de educação, mas que também propõe uma educação que inova, uma educação ousada.

Pensar e habitar a língua da Educação babelicamente é fazer isso de modo po(ético), ou seja, pensa-la e habitá-la também no que não pode dizer, no que conserva de apropriável e fornece de misterioso. Uma educação babélica é uma educação que inova, inventa, contingencia, transmite a finitude, o estar de passagem pelo mundo, o ser um convidado da vida. Uma educação que faz artistagem de futuro, que é coisa de por-vir, que ama transitar por um itinerário plural e criativo, sem horizonte de possibilidade. (CORAZZA, 2002, p. 195).

Pensar a linguagem por estes moldes, remete-nos a entendê-la como forma de expressão e comunicação utilizado pelo ser humano, o seu uso tanto de forma verbal como não verbal permite ao indivíduo expressar seus desejos e anseios, seus sentimentos e emoções e, também, permite ao indivíduo negá-la. Ela proporciona um comunicar-se com o outro por meio de relações estabelecidas entre os sujeitos, o que Skliar (2014) concebe como “encontro com outros”.

A linguagem habita e transita entre corpos, tempos e espaços: cruza, atravessa, insiste, perambula, espera, acompanha, assedia, não deixa de dizer, nem de escutar, sequer o interior de cenas extremas de privação, desaparecimento, desterro, clausura. Afoga-se e renasce. (SKLIAR, 2014, p.18).

A linguagem habita e transita nos encontros e desencontros com os outros, nos diálogos estabelecidos pelos sujeitos. Em um pluralismo de ideias que se entrelaçam entre os corpos. Um contato com o desconhecido que permite duvidar, opor e recusar a verdade tida como universal, por estar sempre aberta a novas possibilidades de interpretação.

Os encontros com outros proporcionam uma sensação mais de *interrupção* que de acaso. Quer dizer: atravessar o mundo supõe – dissimulando ou não, encarnando-o ou resistindo a fazê-lo – um permanente encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos. (SKLIAR, 2014, p. 149).

Skliar (2014) concebe que quando o desconhecido entra em contato com o sujeito traz uma nova voz, “[...] uma interrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada” (p. 150). Esse contato com o outro faz com que os sentidos das coisas tomem um novo rumo.

Pensar a linguagem nessa perspectiva, é pensar a mesma como um elemento constitutivo da vida social. Ela permite ao sujeito expressar, representar as coisas e os outros com os quais se comunicam. O ser humano, para Larrosa (2004), é um ser vivente de

linguagem, um ser que possui *logos*, sendo assim, seu modo de viver se dá na palavra e como a palavra,

[...] O homem é um vivente de palavra, de linguagem, de *logos*. E isso não significa que o homem tenha a palavra, ou a linguagem, como uma coisa, ou como uma faculdade, ou como uma ferramenta, mas que o modo de viver específico desse corpo ao mesmo tempo vivente e mortal (vivente porque mortal e mortal porque vivente) que é o homem se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2004, p. 170).

Ao perceber que a linguagem é constituinte do humano, no tocante à criança, podemos dizer que, ao entrar em contato com os objetos e os outros, ela entra em contato com uma ou várias linguagens que vão modificando seus sentidos quando se expressa. Ela vai aparelhar-se de um arsenal de linguagens, socializando-se no ambiente com outros sujeitos e assim vai permitindo uma abertura para o mundo. E é por meio desta abertura que a criança vai se apropriando e modificando as coisas com as múltiplas linguagens ao seu redor, pois a criança é um sujeito de linguagem que ao se remeter ao uso de linguagens é capaz de comunicar-se e expressar seus sentimentos numa relação de poder. Para Larrosa,

[...] o sujeito sem linguagem é o sujeito mudo. [...]”, um sujeito sem linguagem se sente aprisionado, um sujeito calado, e fala ainda sobre a relação de poder que a relação do sujeito com a linguagem provoca, descrevendo que “[...] O poder se mostra, sem dúvida pelo silêncio que cria ao seu redor. O poder faz calar. Mas se mostra também no ruído que produz. O poder faz falar, incita a língua, produz linguagem. [...]”. (LARROSA, 2004, p. 169).

Baseados nos pressupostos de Gadamer e Larrosa no que tange à importância da linguagem, percebemos que a linguagem incita as crianças, provoca, causa estranhamento e ao mesmo tempo, instiga seus sentimentos, pensamentos e desejos. Os diálogos estabelecidos pela linguagem estabelecem conexões entre a comunidade e a alteridade, que permitem o estranhamento entre os sujeitos. Ao falar da alteridade nesse processo, Skliar (2014, p. 149) considera que:

Alteridade significa estranhamento, perturbação, alteração, acaso. E desconhecimento. Mas, não o desconhecimento que está a ponto de ser conhecido, de intumescer-se, de submergir-se, de afogar-se. O desconhecimento é o estado permanente do desconhecido. Não é um limite, é uma interioridade [...]. (SKLIAR, 2014, p. 149)

Nesse processo de estranhamento, o desconhecer é um fato que se dá permanentemente no encontro com o outro, não como uma forma negativa de não conseguir conhecer algo que está ao seu encontro, mas como uma abertura a ser por ele surpreendido.

Derrida considera que: “‘Desconhecido’ não é o limite negativo de um conhecimento. Esse não saber é o elemento da amizade ou da hostilidade infinita do outro” (DERRIDA, 1998, p. 17-18 *apud* SKLIAR, 2014, p. 149).

Esse estranhamento de que se fala, ocorre quando se vai ao encontro do outro com um distanciamento que nos permite reelaborar e reconstruir a relação de diálogo com o outro, o que nos faz acreditar, com relação à criança, que a mesma se descobre e descobre o mundo no encontro “eu” e “tu”, no entrelaço de ideias, sem buscar uma objetivação, uma verdade para as coisas do mundo.

Os estudos das linguagens nos permitem entender que as crianças não querem uma linguagem apenas em seu processo educacional, ou não a buscam como uma objetivação. O que as crianças querem é ir além, entrar em contato com outros sujeitos, com os adultos em seu meio, querem “criar o novo e desobedecer ao velho”, as crianças querem descobertas, elas buscam viver e aprender por uma leveza, o que nos permite dizer que os “pequeninos” buscam uma multiplicidade de saberes, o pluralismo de ideias e assim, não conseguiremos contar a imensidão de linguagens que estes buscam, que estão longe de se resumirem em uma linguagem universal.

É nessa perspectiva que pensar a linguagem na educação é também desterritorizar o currículo, subtrair a ideia evasiva de que a criança é um ser “vazio” que vai para o ambiente escolar aprender e ser educado pelo adulto. A criança, antes de entrar no espaço escolar, já é habitada por múltiplas linguagens e valores que se manifestam no espaço escolar, a criança é um ser social, e por ser esse ser social e cultural, traz consigo manifestações e aprendizagens de suas vivências cotidianas, e essas vivências em seu contexto cultural que fazem parte de sua bagagem cultural são imprescindíveis em sua constituição enquanto sujeito e em sua formação educacional.

Por esse motivo, ao se criar situações de aprendizagens com as linguagens o professor coloca a criança diante dos caminhos a serem seguidos como descoberta e a criança vai descobrindo o que considera interessante em determinado momento, sem forçar uma aprendizagem para cumprir um determinado conteúdo escolar. Nas ações realizadas no espaço da UEI Cremação, há uma intenção em fazer esse corpo entrar em contato com outros corpos, colocar o corpo para tomar a palavra e se expressar, pois ninguém sabe o que pode uma criança em suas zonas de criação. Larrosa (2004, p. 174) considera que:

Nós damos a palavra ao corpo e queremos escutá-lo, mas, às vezes, é o corpo quem toma a palavra (ou a palavra a que toma o corpo) para dizer, de uma

forma intolerável, tanto os limites do que se pode dizer como os do que nós queremos (ou podemos) ouvir. Ninguém sabe o que pode um corpo.

As crianças da UEI Cremação tomam a palavra quando sentem desejo de entrar no jogo do diálogo, sem cobranças, sem direção exata, quando sentem que há liberdade para entrar e sair do jogo, assim elas permitem dar a palavra ao corpo deixando com que o mesmo diga o que quer. Nas situações de aprendizagens com músicas, como nas rodas de música, em que as crianças são levadas a dançar, as crianças vão se envolvendo assim que seu corpo sente-se entrelaçado à música e quando sentem vontade de entrar no jogo; elas observam as professoras, as outras crianças, a música, e vão deixando o corpo “entrar” na dança. E quando são envolvidas pela música, dançam, cantam, pulam, gritam, movimentam-se, criam gestos e expressões por meio dos quais o corpo fala.



Imagem 17: Brincando na Roda Musical

Na imagem acima destacamos um desses momentos valiosos em que a criança toma a palavra através do corpo. Ao brincarem de roda, elas sentem prazer em movimentar o corpo, dançando, realizando gestos livres, como pular, correr, cantar. O corpo da criança manifesta as sensações que a atravessam na ação. No movimento do jogo, as crianças jogam espontaneamente dando as mãos umas às outras, inventam um brincar novo impulsionadas pelas músicas e pelo sabor da criação.

No brincar, os corpos das crianças diziam que a ação estava sendo interessante e sentiram-se à vontade para entrar no jogo, sem receios de criar algo novo e sem preocupação de errar ou acertar. É interessante, ressaltar, que essa dinâmica permitiu o envolvimento com outras crianças, “outros corpos”, e assim surgiu uma zona de criação entre as crianças, onde todos puderam dar a palavra ao seu corpo e envolveram-se nos processos de criação. Para

Deleuze (1997, p. 95), é importante “[...] dar a palavra, mostrar; possibilitar o visto, o vivido... começar outro discurso que gere outros efeitos [...]”.

Esse entender às relações entre os sujeitos por meio do dar a palavra, leva-nos a pensar a infância como um outro, como algo que escape de qualquer objetivação, sem ponto de fixação, sem limites para os acontecimentos, até porque nesse jogo da linguagem, jogo das palavras, ninguém sabe o que um corpo é capaz de fazer ao entrar em contato com um outro. Ainda com LARROSA (2000, p. 184):

[...] A infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

Partindo desta concepção da criança como outro, podemos dizer que a criança é um ser heterogêneo em relação a nós adultos e ao nosso mundo, uma alteridade da infância que a coloca em um plano diferente do nosso, por sua singularidade e diferença. Nesse aspecto em que a criança se diferencia dos adultos, cabe ao adulto uma *reversão* (GIL, 2009), reverter as estruturas de pensamentos dos adultos para se relacionar com as crianças. Ao falar da criança como outro, Larrosa (2000) ainda considera que:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo aprendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. [...]. (LARROSA, 2000, p. 186).

Isso caracteriza a heterogeneidade da infância, em que suas escolhas e pensamentos não se limitam ao pensamento do adulto. Dessa forma, cabe ao adulto criar situações de aproximação com a criança, avizinhar-se da infância, perspectivar a criança num jogo de fruição em que nem o adulto nem a criança são superiores na relação.

Ao observar uma dinâmica na sala de aula do berçário, percebemos o quanto é interessante que o professor devesse criança no momento da ação quando a professora convidou as crianças para pularem no “boizinho” dizendo: “quem quer pular?” e eles

correram alegres e sentaram ao redor da mesma para realizar a ação. E assim, ela colocava as crianças em cima do brinquedo e, segurando com uma mão no brinquedo e outra nas crianças, fazia o brinquedo se mover pulando. Nesse envolver-se, as crianças riam toda hora sem parar. Foi quando no envolvimento do jogo a professora disse: “Eu também sei pular no boizinho”, as crianças olharam, e ficaram surpresas esperando para ver o que a mesma iria fazer, e se ela realmente pularia. Então ela sentou no “boizinho”, saiu pulando pela sala e as crianças correndo atrás dela, e o jogo foi tão divertido que não resisti e pulei também. E todos foram envolvidos pelo jogo da criação, por um devir-outro em que ninguém sabia quem era ali.

O “devir-boizinho” levou a todos à entrega do jogo, por uma “zona de vizinhança” (DELEUZE, 1997) em que não se podia distinguir quem era a professora, quem eram as crianças e quem era o “boizinho”. A arte do encontro abriu sua dimensão estética tomando conta da ação e então ninguém queria que a brincadeira acabasse, todos ali eram crianças, professoras e “boizinhos”. Para Deleuze (1997), nesse limiar cria-se uma zona de vizinhança em que há uma indiferenciação de quem é quem, pois,

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 uma 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)

Cria-se uma “zona de vizinhança” no momento em que na brincadeira não se pode mais distinguir a criança da professora e do “boizinho”, um devir-outro que se coloca no “entre” ou no “meio”, entrelaçado aos acontecimentos do jogar.

Acontece, nessa situação, um exercício de desterritorialização, sem uma fixação de lugares entre crianças e adultos: o adulto vivencia experimentos por um devir-criança no jogo de criação, sem que haja uma legitimação dos saberes, num jogo de incertezas que se constroem na abertura ao desconhecido.

Assim, ao se perguntar “que linguagens educam os pequeninos?”, notamos que não há uma linguagem pré-estabelecida, mas múltiplas linguagens que vão surgindo no contato com o outro por meio do diálogo. Dessa forma, compreende-se a linguagem como constituinte do sujeito, pois ao cruzar com outras linguagens causa mudanças de sentidos e surge do contato “eu” e “outros” um pluralismo de ideias que nos levam a pensar na educação dos “pequeninos” como uma desterritorialização do currículo, em que há uma desobediência às regras e um partilhar coletivo de experiências e sentidos.

Com esta perspectiva, as ações com as diversas linguagens que se tecem na UEI, desterritorializam o currículo por meio da arte do encontro, em que as crianças no jogo da criação trocam experiências com as professoras e outras crianças sucessivamente. Os jogos de criação com a música são os que mais se destacam na Unidade, pois as crianças sentem prazer pela música e quando são levadas ao encontro dela, envolvem-se com entusiasmo. A linguagem musical é bastante expressiva e por meio dela as crianças criam e se encantam, porque ela permite a leveza na criação.

2.3 A Linguagem Musical e suas Expressividades no Contexto Escolar

As situações de aprendizagens com música embalam as crianças para o jogo da criação, um começo e recomeço que acontece a cada melodia, a cada batida de um instrumento e a cada movimento e gesto realizado. Em cada expressão musical a criança constitui-se e descobre-se como sujeito. As ações com as linguagens musicais proporcionam momentos de relaxamento, diversão, interação e processos de criação que ocorrem nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

No cotidiano das crianças, as rodas de músicas são dinâmicas, e dentre as cantigas de roda cantadas, algumas são solicitadas sempre pelas crianças, como a música do “Zé Bochecha”; quando as crianças ouvem essa música elas se encantam por sua letra e melodia, pois refere-se a sons de animais, a sons realizados com o movimento da boca e a criança se diverte e sorri bastante, articula gestos, movimentos, passos de danças e vai inventando novas possibilidades. Na letra da música que apresentamos abaixo, podemos perceber esses traços manifestados pelas crianças, pois ela diz:

“Olhei pra cá,
Olhei pra lá,
Quando eu vi o Zé Bochecha comecei a bochecha.
Bochecha, Bochecha, Bochecha. (som emitido pela batida das mãos na bochecha).
Olhei pra cá,
Olhei pra lá,
Quando eu vi um gatinho comecei a miar.
Gatinho, gatinho, gatinho. (imitação do som emitido pelo gato).
...”

Ao cantar a música as crianças devêm-animais, emitem os sons de suas escolhas e a brincadeira vai acontecendo, um devir nascido nas idas e vindas dos voos da criação, nas descobertas de situações engraçadas para a música, em seus versos rimados que tornam o jogo

da criação dinâmico e prazeroso. E algo muito engraçado e interessante é que quando elas escolhem um animal, dizem o nome e apontam para a porta dizendo “atrás da porta!” querem que a professora entre no jogo da criação e diga também que o animal está atrás da porta, e quando isso acontece, as crianças soltam uma gargalhada e levantam os pés demonstrando ter medo da brincadeira, e esse fato torna a música mais atraente porque deixa de ser só música e passa a ser história e a ser uma brincadeira, a criação vai acontecendo por um devir-criança do acontecimento. Então a música passa a ser

[...] Uma música-agenciamento que escreve outras e novas ideias nas linhas-possibilidades da produção de si, com suas variações de graus, extensões de maneiras de pensar. Voos e sobrevoos entre versos de uma melodia desafiante, incerta, insegura, lançada entre planos improváveis de um mundo que pinta devires, modos de existência. [...]. (MEDEIROS, 2015, p. 1197).

A música tem uma melodia incerta, pois as crianças ao cantarem vão criando suas melodias no devir-música do jogo que joga a criação. Entre invenções, reinvenções e repetições da música, o jogo vai acontecendo e sendo dinamizado pela própria criança, com entrega e prazer.

A linguagem se traduz em formas sonoras capazes de expressar, comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, permitindo a criança conhecer-se e conhecer o mundo. Na UEI Cremação, o projeto com música se torna singular por considerar o contexto social de cada criança e os sons musicais que ela traz para o contexto escolar de sua vivência. No Maternal II B ao se realizar o Projeto “Cantando na Ciranda das Aprendizagens” as crianças e professoras envolveram-se em situações de aprendizagens com a linguagem musical que fizeram da encenação um jogo ousado e dinâmico de criação. Isso aconteceu por meio da apresentação teatral da música “Pombinha Branca”, onde as crianças dançando e cantando criaram uma nova forma de contar a história. A música foi impulsionadora da ação e provocou o desejo pela criação.

As crianças, felizes e contentes foram realizando passos de danças, levando o currículo a dançar. Em meio aos embalos da dança, a criação ia acontecendo e as crianças envolvendo-se. O tempo... ah o tempo! Que tempo?! Já não havia mais tempo! O tempo era o acontecimento da ação, que durou até quando foi envolvente para aquelas crianças. Podemos perceber nas imagens abaixo como esse movimento aconteceu.



Imagens 18, 19, 20 e 21: Apresentação da “Pombinha Branca”.

Essa ação foi muito interessante de ser observada, porque com ela percebemos quais os meios que as professoras utilizam para desviarem-se do formalismo e da mecanização das aulas, porque já não era interessante ouvir uma história apenas e da forma como os livros escrevem, mas viver uma história, ser a história e desconstruí-la. Assim, crianças e professoras reinventaram a história ao modo da criança, indo além do que se espera de uma simples história contada, pois a história passa a ser vivida e interpretada de novas e múltiplas formas, como em uma estrofe que dizia:

“Mandeí entrar;

Mandeí sentar;

Cuspiu no chão?!

Limpa aí seu porcalhão, tenha mais educação!!!”.

A música nessa ação despertou o desejo das crianças em participar de sua interpretação e ao mesmo tempo de entender o ocorrido na situação vivida na história. O que nos leva pensar que a música abre caminhos para múltiplas possibilidades e por estar presente em diversos momentos da vida das crianças e assim é importante trazê-la ao espaço escolar para que as crianças possam vivenciá-las nos processos de criação.

Podemos dizer que a musicalidade está presente na vida da criança muito antes dela nascer através dos sons provocado na barriga da sua mãe na gravidez, e também, por meio da fala da mãe, e esse contato vai se expandindo no decorrer de sua vida, no contexto cotidiano e na escola, porém, a forma como a música ainda vem sendo trabalhada em alguns contextos escolares desconsidera a música enquanto produção de linguagens e a utilizam como forma de reprodução e memorização, deixando de lado a expressão e interação que a criança pode vivenciar com a música. Nesse aspecto, Brito (2003, p. 52) diz que:

Para a grande maioria das pessoas incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa ótica, significa ensinar a reproduzir e interpretar a música, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar [...].

Os espaços educativos ainda estão muito presos a comemorações de datas no currículo trabalhado, desenvolvendo ações “cansativas, exaustas” durante um longo período de tempo para “preparação” das festas do dia das mães, festas juninas e outras que muitas vezes utilizam a música como memorização pelas crianças e como “dever” a ser cumprido. Isso causa descaso pela musicalidade para a criança devido à forma como a música é apresentada para ela, não há um trabalho aprofundado e dinâmico para o trabalho com a música em muitas situações. A criança ao experimentar situações com música participa de ações atraentes e dinâmicas que proporcionam o seu desenvolvimento e o contato com o outro. Brito (2003) afirma que:

Felizmente, já não deparamos corriqueiramente com os desenhos prontos que eram oferecidos às crianças para serem coloridos – conforme sugestões do professor ou professora! -, e também estão cada vez mais distantes os dias em que se copiavam letras e números, muitas e muitas vezes, de modo mecânico e desprovidos de significado. Mas continuamos apenas cantando canções que já vem prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo etc., quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa. (BRITO, 2003, p. 52)

A linguagem musical ao ser incluída nas ações realizadas na educação infantil proporciona um ensino em que todos participem com as variedades de vozes, o que aponta a educação da diferença, um ensino que abre espaço para a criação/recriação do novo. Todos

devem ter o direito de se expressar, de cantar mesmo que desafinem e de tocar um instrumento.

Sabendo da importância de trabalhar com a música levando em consideração o contexto sócio cultural das crianças, nós professoras dos Berçários IIA e IIB, desenvolvemos no segundo semestre de 2015, o projeto intitulado “Cantar e dançar: é aqui em Belém do Pará”, abrindo espaços para as expressões culturais locais, onde realizamos dentre as diversas expressões a “Dança do Carimbó”, cantando e dançando junto com as crianças e seus pais na culminância do projeto. Nessa situação de aprendizagem uma das professoras apresentou a dança e em seguida convidou as crianças e seus responsáveis para dançar, num movimento pedagógico que permite a expressão corporal dos sujeitos e a criatividade em criar e ritmar passos ousados de danças, num movimento de pessoas diversas, coma a afirmação da diferença.



Imagem 22: Encerramento do 4º projeto dos Berçários com a Dança de Carimbó

Com a ação realizada, notamos que a afirmação à diferença vai acontecendo nas situações da ação, pois há liberdade para a descoberta do novo, sem conceitos, notas e ritmos estabelecidos, é o próprio sujeito quem cria o seu ritmo. Observamos que esta situação de aprendizagem permitiu o ousado e a fuga do universal, do estabelecido, em busca do desconhecido, por um devir-criança que brota dos sujeitos e os faz dançar em seu ritmo e desejo. E assim, cada sujeito se prepara para lançar voos rumo ao desconhecido, com o prazer de criar sua própria dança, seu ritmo e seu som, e ao mesmo tempo, permitindo o envolvimento com outros sujeitos, a sociabilidade por meio das relações afetivas. E dessa forma, a linguagem musical vai permitindo ao currículo realizar passos ousados e prazerosos de dança.

Nesse aspecto, consideramos que a música não apenas leva às crianças a cantarem, dançarem e se divertirem, ela promove a sociabilidade, pois é cheia de valores, sentimentos que se formam em um conjunto de significados que se constroem nas relações cotidianas consigo e com os outros. Por meio da música constitui-se um vasto território de sentidos. Ao afirmar essa ideia, Maknamara e Paraíso (2013, p. 45) consideram que,

[...] músicas divertem, alegram ou entristecem pessoas, mas também provocam sentimentos e desejos, inscrevem nos corpos marcas e normas consideradas desejáveis e necessárias. Músicas também constituem um importante espaço aglutinador dos hábitos, saberes, sonhos, costumes e valores que permanentemente circulam e entram em conflito no terreno da cultura. [...].

Quando incluímos música nas situações de aprendizagens no espaço escolar, as crianças demonstram desejo em participar das ações, pois a música que sugerimos ajuda as crianças a produzirem sentidos para sua vida e para o mundo. E isso acontece com sucesso, mesmo que ao utilizarmos a linguagem musical no currículo estejamos, de alguma forma, selecionando e sugerindo a música como impulsionadora.

Quando realizávamos situações de aprendizagens no 4º projeto dos Berçários, já mencionado acima, percebíamos o quanto as crianças sentiam prazer pelas ações e desejo em cantar, dançar e interpretar, sem mesmo entender do que se tratava a música, os sons e a melodias impulsionavam os “pequeninos” a dançarem com o currículo e a colocá-lo para dançar. E o que chamou a atenção desde o início deste projeto, foi quando apresentamos para as crianças o DVD Miritis de Andrei Miralha, com o ritmo da guitarrada paraense, em uma história com música de bonecos feitos de miriti. Quando o vídeo foi exibido, as crianças primeiro demonstraram muita curiosidade, por vezes medo, e depois começaram a envolver-se com o ritmo e a dançar, era tão envolvente que todos dançavam e faziam gestos diversos, a música e a história passaram a ser uma brincadeira: elas pulavam, batiam palmas, batiam os pés... era uma felicidade tão grande que por vezes a história contada era esquecida e depois retomada, tudo aparecia, ora a música, ora a história, e a brincadeira se misturava ao devir-criança dos sons e ritmos produzidos com a boca, imitando os sons emitidos pela guitarra.

Apresentar a música às crianças como possibilidade de aprendizagem, como um outro a seu encontro, que pode ser modificado e também desobedecido, provoca o encontro da criança com a música, permitindo-a vivenciar situações dinâmicas de aprendizagem. Mas essa aproximação com a música sugerida não pode ser imposta como algo universal, algo “obrigatório” no currículo, mas algo que leve a criança ao seu encontro por uma leveza e desejo de descoberta.

Quando proporcionamos momentos de interação com a música as crianças se alegram, encantam-se dizendo: “é música tia!”, “dança tia!”, “dança neném!”, uma instiga outra a dançar, e no envolvimento da dança e do canto realizado pelas professoras e crianças, as relações interpessoais acontecem. Na instituição pesquisada valoriza-se nas ações as habilidades de cada aluno, estimulando os mesmos a se desenvolverem, por meio de propostas pedagógicas que valorizam o trabalho realizado com a música e não somente o produto final deste trabalho. A música valoriza as múltiplas possibilidades de encontro com o outro e possibilita a criação e a diversão com as crianças; por meio da música as crianças aprendem, divertem-se e se relacionam em alegre interação.



Imagem 23: “Dinâmica do encerramento do projeto com teatro e dança”.

Na situação de aprendizagem acima, observamos a música levando a criança a dançar, numa relação mútua entre teatro e dança: o teatro leva à dança e a dança ao teatro. Porque lá na UEI Cremação, mesmo que ocorra um planejamento voltado para a apresentação teatral, a dança pode ser inserida na ação, porque o objetivo não é contar uma história apenas, mas encantar com ela por meio da arte, levando ao encantamento e à alegria em estar com os outros. Nestas imagens podemos observar momentos de sociabilidade em que o currículo é desterritorizado e ressignificado por meio da música e da dança. Para a professora Eduarda³:

As crianças expressam as suas diversas linguagens em uma situação proposta, ao serem incentivadas pelo educador, aceitam doar-se e viverem a encenação como se fosse um acontecimento real. Sendo o teatro uma expressão corporal, quando aliado à música o corpo dança naturalmente pois um completa o outro.

Por meio da música a criança é capaz de demonstrar sua sensibilidade. A música leva a criança a demonstrar o que sente e o que deseja aprender com sua leveza, seu som e até mesmo por sua letra, a linguagem da música chama a atenção da criança e a provoca,

³ Os nomes utilizados são fictícios para preservar as identidades das professoras.

instigando está a aprender. É nesse contexto que a autonomia é apontada como um dos temas relevantes para o sentido da educação, pois ela permite a liberdade de criação, para que as crianças possam criar e recriar novos saberes sempre.

Ir ao encontro do outro por meio da música, leva-nos a pensá-la como um dispositivo de criação por meio da construção de saberes através de gestos, desejos, sentimentos e nas trocas de experiências através de diálogos com os outros. Para Maknamara e Paraíso (2013, p. 50), “[...] como todo currículo, músicas incorporam e produzem significados, saberes e valores, sendo inevitável estabelecer ligações entre elas e processos de subjetivação. [...]”. Nesse sentido, a música, como manifestação de linguagem dos sujeitos, precisa estar no espaço escolar para proporcionar “*uma vida*” concebida por Orlandi (2009, p. 72) como virtualidades, acontecimentos e singularidades, uma “*vida de entretempos e entremomentos*”, como Deleuze concebia uma vida de acontecimentos, o que leva à criação de um currículo leve e dinâmico, em que a criança possa “*dançar*” junto com o currículo e o currículo junto com a criança.

A partir do contato com o espaço, notamos que a linguagem musical tem se apresentado com expressividade e intensidade nos projetos de linguagens realizados pelos professores como caminhos de prazer e descoberta que instigam à curiosidade das crianças para aprender e interagir com o mundo de forma mais atraente, permitindo a experimentação da música pela criança, em que a mesma escolhe como usá-la.

Nas situações de aprendizagens com música realizadas com as crianças, as mesmas se sentem motivadas a dançar, cantar, articular gestos, fazer movimentos diversos e também sentem prazer em estabelecer contato com o outro. A música “*toca o coração*” das crianças, traz-lhes prazer em descobrir o mundo. A presença da musicalidade no currículo não predispõe afirmar como a música atingirá a criança, pois, o que indica como será feito o uso da música pela criança é a própria criança através de seu envolvimento com a música. Assim, o papel do professor é propor a música como possibilidade para a criança, pois a forma como a mesma fará uso da música depende dela própria.

Ao realizarem ações com músicas, as professoras procuram saber com as crianças quais músicas que lhes tocam, quais ritmos que lhes chamam atenção e o que eles gostariam de fazer ao ouvir o som da música. A partir do que as crianças demonstram querer os docentes dinamizam um ensino com um pluralismo de ideias para o uso da linguagem musical. Então surge uma linguagem musical que canta, que dança, que fala, mas que também abre caminhos para outras formas artísticas de trabalhar a música. A música aparece em pinturas, teatros, passeios cantados, jogos e outras linguagens que emergem a partir da música.

Esse aprender com a música por meio da arte na educação infantil, demonstra uma desobediência aos parâmetros formais de uma educação que trabalha a música como adereço em eventos promovidos de acordo com datas comemorativas, eventos esses que na maioria das vezes só contam com a participação dos alunos para garantia de nota, conceito ou frequência, ou mesmo como passatempo. A educação por meio das linguagens musicais busca envolver a criança com a música, por prazer e fruição. A musicalidade abre caminhos para a criança ir ao encontro do novo e do desconhecido, conforme suas vontades e desejos.

A música é vivenciada em nosso ambiente educativo como meio de sociabilidade, parte constituinte do humano enquanto uma linguagem. Traz uma leveza que se espera de um currículo, ela faz com que ele voe em novos ares em busca de múltiplos sentidos. A música permite pensar o currículo da diferença, um currículo que dança, que canta e que fala, mas acima de tudo, um currículo que permite ir sempre em busca do novo, sem o propósito de encontrar uma verdade inquestionável, um currículo novo, ousado e principalmente falante.

Quando dinamizamos o ensino na unidade por meio da música, envolvemos as crianças e aguçamos nelas o gosto de aprender o novo a partir do encontro com o desejo de construir e ressignificar outros sentidos e verdades. A música aparece como um meio de expressão de sentimentos e ideias das crianças, em que estas não se sentem “obrigadas” a realizar uma dinâmica ou apresentação com música, e sim vão ao contato da música por espontaneidade e desejo de experimentá-la.

Partindo dessa perspectiva, a música torna-se impulsionadora na fruição dos sentidos por meio das relações entre as crianças e as professoras. Essa dinâmica permite as possibilidades para os professores criarem e recriarem formas e meios de ensinar, partindo do que a criança aponta ser relevante para ela aprender naquele momento, numa articulação do que a criança deseja com o que o professor considera relevante, numa dinâmica de processos de significação singulares a partir da curiosidade das crianças, possibilitando as mesmas a participarem da construção e ressignificação de novos sentidos.

A dinâmica de ensino da UEI Cremação, busca promover um ensino prazeroso e criativo e abrir espaço para as diversidades e diferenças que por muito tempo vinham sendo deixadas de lado na dinâmica de ensino na educação infantil. Trata-se de uma proposta que busca atender as diferenças em seus diversos aspectos, cultural, social, de gênero, de etnia, de sexo e outros que estão presentes nas instituições de ensino. Assim, conceber a música como um meio nesse processo de formação das crianças, leva-nos a pensar a mesma como uma forma leve de se promover o ensino, por uma leveza na educação que coloca o currículo para “dançar ao som da música”.

A música faz parte das construções diárias da unidade, promovendo as interações entre os sujeitos, o envolvimento nas ações. A música incita a criança ao encontro do novo. A música constitui o próprio ser humano, propicia descoberta do pensar, prazer, leveza e criatividade, sendo pensada em diversos aspectos e situações, nos gestos, nos movimentos, nas criações e nas expressões.

Pensar a música como uma arte de aprender criando e recriando, leva-nos a refletir a filosofia de Nietzsche, que para Costa (2011) “deveria cantar”, pois é uma filosofia que nos leva a pensar o novo, com leveza, por uma embriaguez que nos faz dançar e até voar pelos ares. A arte da música transforma o currículo, coloca-o em estado de devir, um criar e um desobedecer e ao mesmo tempo, um desejo, uma paixão, um prazer, um currículo desconfigurado e inacabado.

[...] criar as condições de possibilidades para o surgimento do *novo* (mesmo que as rotas para isto sejam desconhecidas). Dar vazão ao desejo como uma flecha do anseio lançada à vertigem da criação. Arriscar viver uma experimentação artística em seu próprio risco e criação. Arte como espírito inquiridor, frêmito da embriaguez, delírio aventureiro à espreita do *novo* de um currículo. (COSTA, 2011, 284).

Viver a música nas situações diárias da UEI tem proporcionado o risco de viver o novo, viver de outros modos se preciso, ir ao encontro do outro; a música permite pelo seu “jogo de embriaguez”, como dizia Nietzsche, aproximar pessoas. A música dionisiaca nos embriaga e abre os olhos para um “delírio aventureiro”.

Talvez uma música seja o *novo*, ou então, um canto de dança, a dança dionisiaca: delírio e embriaguez a sacudir a bela forma do currículo em todas as direções. Uma arte trágica conjugada pelos impulsos artísticos da natureza, o apolíneo e o dionisiaco. *Serenojovialidade* do espírito em suas rajadas de criação. Liberação das forças artísticas, primordiais e indestrutíveis, em sua unidade *produtiva*. Música dionisiaca a conduzir o pensamento ao alcance da arte, a arte ao alcance do pensamento. Pois, assim como Nietzsche, exigimos que nos cantem um cântico novo. Cultivo da sensibilidade estética e da criação para o novo, o extemporâneo, o excepcional. Esforço de elevação de si e superação dos antigos temores que assombram a educação desde um além-mundo. Fidelidade à terra. Fidelidade ao existir de uma educação fabricada, *neste* mundo. Afirmação da vida e do mundo em toda sua tragicidade. Aspiração ao novo nas trincheiras do humano com o inumano – dado o não esgotamento dos limites e das possibilidades de criação. (COSTA, 2011, p. 289-290)

A linguagem musical abre caminhos para pensar o novo na educação, um cântico novo, por um movimento da arte ao alcance do pensamento novo, pelo risco de viver o desconhecido. Pensar a música no contexto de construção e reconstrução do sujeito, leva-nos

a pensar no jogo de criação e recomeço de uma educação movida por um devir artístico, num jogo de criação com leveza, com um currículo que canta ao invés de falar. A música nesse contexto, é concebida como o devir da criação que se dá nas experimentações musicais com sons, gestos, batuques e outros movimentos provocados com as experimentações musicais. Para Nogueira (2003, p. 01), “[...] Ao mesmo tempo que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem. [...]”.

As situações de aprendizagens com música, através das histórias cantadas, cantigas de roda, sons e ruídos de animais, batuques e outras ações dinâmicas, proporcionam momentos que permitem as crianças experimentarem sentimentos e sensações diversas para que a aprendizagem aconteça de forma atraente.

Nogueira (2003) considera a importância de pensar a música no desenvolvimento global na educação infantil, uma linguagem que englobe um pluralismo de gostos, em que as singularidades sejam tocadas de forma diversificada, de acordo com as peculiaridades de cada grupo cultural. Com isso dizemos que:

A presença da música na vida dos seres é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas: ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. Entretanto, a forma pela qual a música, como linguagem, acontece no seio dos diferentes grupos sociais é bastante diversificada. [...]. (NOGUEIRA, 2003, p. 01).

Durante o tempo de convivência com o espaço pesquisado, percebemos que há uma preocupação com as vidas singulares das crianças, seu contexto social, econômico, religioso, suas vivências no mundo ao se trabalhar a música, não ocorre imposição de uma determinada cultura musical a ser seguida pela criança, pelo contrário, deixa-se que as crianças se reconheçam e se aproximem das músicas que consideram interessantes para si. Como exemplo de diferenças e diversidades culturais que remetem a opção por um estilo musical, de acordo com as culturas das crianças Nogueira (2003) considera que:

É importante fazer uma ressalva que toda criança está imersa em um caldo cultural, que é formado não só pela sua família, mas também por todo o grupo social no qual ela cresce. Nesse sentido, a forma como a música influencia o desenvolvimento de uma criança carajá, por exemplo, é muito diferente da forma como isso se dá com uma criança branca; da mesma forma, uma criança de classe média alta, que frequenta ambientes nos quais a música é praticada de forma intensa, apresenta características bem diversas

de uma criança que se vê vítima da exploração do trabalho infantil. (NOGUEIRA, 2003, p. 01).

A UEI Cremação procura desenvolver práticas que levem em consideração o contexto social das crianças e suas singularidades. Nas ações inventivas realizadas, desenvolve-se um ensino por meio do jogo de criação e recomeço, onde a música é um caminho de descobertas e afirmação das culturas dos indivíduos. Assim, a linguagem musical na UEI Cremação se apresenta de forma prazerosa, onde os sujeitos mutuamente criam suas singularidades através da arte.

2.4. Pensar a Diferença e o Currículo na Educação Infantil

Ressignificar a educação infantil vem sendo meta de muitas unidades de ensino nessa etapa da educação, porém, realizar um ensino que seja diferencial nesse aspecto requer uma perspectiva que abra espaço para a criatividade e autonomia das crianças nesse processo de resignificação. Partindo dessa proposição, pensar a educação infantil, levando em consideração a diferença como algo relevante e necessário nesse processo, devemos buscar um “currículo desobediente” que pretende ir além do que os parâmetros formais de educação determinam.

Com esse propósito de um currículo com novos arranjos, diferente do que os parâmetros formais estabelecem, a unidade pesquisada tem ousado com suas experimentações curriculares na educação infantil, buscando dinamizar em suas criações a visão da perspectiva de uma poética do currículo. Silva (2001, p. 66), considera que o currículo nesta perspectiva “[...] não é visto como a pura expressão ou registro de uma realidade ou de um significado preexistente: ele é a criação linguística, discursiva, de uma realidade própria [...]”. O currículo é criado e recriado de acordo com os sujeitos que “vivem” o currículo, com suas peculiaridades, subjetividades e ações no mundo, que fazem com que o currículo se modifique junto com os pensamentos.

Sabemos que o mundo vai se modificando e junto com eles os pensamentos das pessoas e suas ações sobre ele. O mundo é composto por diversas culturas, contextos sociais diferenciados por suas peculiaridades e pessoas, isso nos faz pensar em aprendizagens múltiplas que acontecem de acordo com as necessidades de cada sujeito, o que lhe é interessante, o que lhe instiga e outros fatores puramente singulares que dizem respeito ao desejo de cada um. Parte-se da concepção de que:

[...] Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus

identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim ... (SILVA, 2001, p. 07).

Pensando esse novo tempo e esse novo do currículo, a turma do Maternal IA da UEI Cremação, desenvolveu neste ano de 2015, o projeto “Belém 400 anos: Esse rio é minha rua...”, e dentre as ações realizou um passeio no “Mangal das Garças”, como uma amostra de um dos pontos turístico de Belém do Pará, envolvendo as crianças, os responsáveis e suas professoras no passeio. Nesta ação, observamos que as crianças demonstravam desejo e curiosidade em conhecer e brincar no espaço, o que permitiu a eles conhecer um pouco mais de sua cidade, sem se limitar a uma aula fechada. As crianças assim criaram situações de brincadeiras, estabeleceram diálogos com os outros e conheceram/reconheceram o espaço, numa aula passeio que aconteceu de forma dinâmica e envolvente e que foi em busca do contato com a natureza, explorando suas características e reinventando um novo modo de explorar o local.



Imagens 24, 25, 26 e 27: Passeio no “Mangal das Garças”.

Neste passeio, as crianças tiveram a oportunidade de sair do espaço escolar para ter um contato mais direto com a natureza, por um novo olhar do currículo. As crianças e seus familiares foram ao passeio e interagiram com a natureza: observaram os animais, verificando seus movimentos, o som que emitiam, tocaram nas plantas, experimentaram as “canoas” e

pequenas embarcações. As crianças estavam tão envolvidas na ação que falavam e perguntavam a toda hora: “Cadê a arara?”, “cadê ela professora?” “ela morde?”, “eu quero vê as borboletas”. E quando iam ao contato com esses animais diziam: “eu quero uma?”, “olha mãe?”. Para a professora Adriana:

Quando as crianças chegaram lá no Mangal das Garças, elas adoraram, foi bastante produtivo, realizamos uma roda de conversa para falarmos com os responsáveis e as crianças sobre algumas ações que realizamos com o projeto, na verdade, foi um passeio de encerramento do projeto, a culminância, onde esclarecemos que estávamos trabalhando os pontos turísticos que beiravam o rio. As crianças visitaram o borboletário, observaram os animais que ficavam soltos e brincaram nos barcos que ficavam lá expostos. Durante o passeio notamos que as crianças ficaram atenciosas ao que falávamos e demonstravam alegria por experimentar o contato mais próximo com a natureza.

Nas falas das crianças notamos o quanto o passeio foi significativo para elas, possibilitando-as experimentar sensações por um devir-natureza, em que o jogo de criação, o contato com o ambiente aconteceu de forma prazerosa, uma forma inventiva de criação e recomeços através da aproximação da criança com a natureza na vivência do mangal. E os familiares também tiveram a oportunidade de estar mais próximos à natureza, observar o ambiente e, ao mesmo tempo, alegrar-se ao ver os seus filhos conhecerem esse espaço, tecendo as relações entre escola e comunidade.

Assim, acreditamos que dinamizar aulas-passeios é um dos pontos relevantes considerados pelas professoras nos projetos de linguagens, pois tudo vai fluindo e se destacando, como as linguagens: interpessoal, intrapessoal, brincadeiras, musical e outras. E é por meio da experimentação de diversas situações que os saberes vão se construindo, as crianças vão se desenvolvendo e a diferença vai se afirmando, por meio de um currículo que se entrelaça à diferença na educação dos sujeitos.

Trabalhar um currículo com as múltiplas linguagens, através do pensamento do currículo como relação social, permite pensar novos sentidos para a educação dos “pequeninos”, levando em consideração as diversidades culturais, as identidades do sujeito e as relações de poder. Para Silva “[...] as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal qual o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados”. (2001, p. 23). Pensar o currículo nessa relação, nos remete a deixá-lo em aberto para ser modificado e reestruturado em cada articulação entre saber e poder que emergem entre as relações sociais.

Partindo das ideias de Silva (2001), o currículo aqui pensado abre possibilidade para pensar uma perspectiva pós-crítica do currículo, em que é possível olhar para as singularidades de sujeitos e culturas que vem se constituindo no mundo, sendo ressignificado em cada contexto. Essa vertente teórica busca problematizar as formas do currículo moderno que determina e impõe conteúdos e modos de ensinar, e procura apresentar, de modo contrário, a possibilidade de um ensino inventivo, um currículo que busque saberes e sabores para a educação, algo que expresse as multiplicidades de saberes que estão longe de ter um fim. Para Costa (2013), o que se espera é um currículo com:

Fantasias, desejos, personagens, fantasmas, artistagens, fabulações... *Devir artista* de um currículo, de sua história temporal e tornado extemporâneo, intempestivo, desenraizado, desorganizado. Movimento de jogos de desejos entornados de um caldo como pura imaginação. Sabor e saber. Combinação imanente de elementos heterogêneos do currículo e da arte para formar o novo de *um* currículo. [...]. (COSTA, 2013, p. 150).

O currículo que Costa (2013) sinaliza como o “*um* currículo”, trata-se de um currículo pós-crítico, um currículo que concebe a arte como formação estética, que tem saberes e sabores, sentidos e desejos envolvidos em sua construção. O *um* currículo de que se fala, é um currículo que desobedece aos moldes formais do ensino institucional, que suspeita e recusa a organizar-se conforme um “padrão” universal. O *um* currículo de que se fala é um currículo ressignificado, que busca experimentações e artistagens na composição do próprio currículo.

Essa “virada” do currículo é atravessada pelas repercussões da “virada linguística” no contexto da modernidade tardia, em que se contestou um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência, que via o currículo e a linguagem como elementos da representação. Com a virada linguística, tanto o currículo como a linguagem assumiram a perspectiva de discurso e texto, ganhando importância e visibilidade nos estudos em educação, o que provocou e vem provocando mudanças significativas no campo curricular. Para Moreira e Silva (2011, p. 42):

[...] O chamado movimento pós-modernista e a denominada “virada linguística” vêm colocar em xeque essas concepções que constituem o núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. [...].

Com as propostas de mudanças que se avistam com a “virada linguística”, muitas consequências e mudanças afetam o currículo, sendo alterada a forma moderna como que este vem sendo utilizado. Ao fazer uma crítica a esse modelo de currículo da modernidade, Silva (2010) considera que:

[...] O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 2010, p. 115).

Ao observarmos as críticas acima referentes ao currículo existente, percebemos que ainda é muito forte a visão do currículo de uma forma universal em que há vários privilégios voltados para a cultura de elite. Nota-se ainda que o currículo ainda segue um caminho linear e sequencial que prioriza um determinado tipo de função, que é o científico, e ignora em boa parte os saberes cotidianos.

Dessa forma, longe de almejar um currículo universal e linear, as teorias pós-críticas buscam uma reconfiguração neste currículo que considere as vivências cotidianas dos sujeitos, suas experiências no mundo, a relação com arte, as linguagens, as diferenças que povoam os sujeitos e os espaços de formação. Assim, “[...] O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica [...]. (SILVA, 2010, p. 115). E é com esse caráter de mudanças significativas que surgem as teorias pós-críticas com o propósito de considerar os processos de criação muito além do que se propôs até esse momento e, também, as subjetividades e peculiaridades das múltiplas culturas. Eis que surge nesse cenário a proposta dos estudos da diferença com a ideia de saberes inacabados, em constantes ressignificações.

Assim, nesse currículo pós-crítico, que Corazza (2010) considera como um pós-curriculo, percebemos um currículo ressignificando o próprio currículo, com novas vestes, trata-se de um “currículo combativo”, que enfrenta o currículo mercantilizado por meio de políticas contra-hegemônicas, com arte e vivacidade. Para Corazza (2010, p. 107), o pós-curriculo combativo, “[...] Faz isso, historicizando, politizando e culturalizando todos os currículos já construídos pela maioria das populações e inventando novos e ousados arranjos curriculares”.

A UEI Cremação potencializa essa invenção do novo de *um* currículo distanciando-se de concepções miméticas da arte, sem um caráter único e funcional. O importante, para esta instituição, é pensar a diferença na educação por meio do jogo de criação/recriação, um currículo com múltiplas possibilidades de construir e reconstruir o “novo”, o “ousado”, o “inacabado”, o “imperfeito”, com um currículo que se aperfeiçoa e se constrói nas vivências diárias com os sujeitos que os constroem. Para Corazza e Silva (2003, p. 14),

Pensar e viver sem fundações últimas, sem princípios transcendentais, sem critérios universais. Nenhuma fundação é realmente última; nenhum princípio realmente transcendental; nenhum critério realmente universal. [...] não existem fundações que dispensem a força da retórica que as funda. Não existem transcendentais que não derivem de mundanos atos de força. Pensar e viver sem eles não significa simplesmente que “tudo vale”, mas que aquilo que vale não está antecipada e definitivamente decidido.

Pensar o novo de um currículo para as professoras daquele espaço, é pensar em inovações, sem preestabelecer o que se pretende ensinar ou designar o que a criança deve aprender, mas apontar possibilidades, experimentar novas formas de aprender, ousando por meio da arte e pensando assim a infância como jogo, acontecimento e criação. Um ensino que possibilite o currículo na perspectiva da diferença.

O currículo da diferença na educação infantil se efetiva e vai ganhando espaço neste meio por permitir a inserção de múltiplos sentidos e pensamentos dos sujeitos na criação e recriação do currículo que se espera. Um currículo que pensa o currículo a partir do novo, do devir na criação, um currículo que esteja preocupado com “[...] as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 17).

Ao falar da concepção pós-estruturalista a respeito da diferença no currículo pós-crítico, Silva (2010, p. 87) considera que:

[...] Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. [...].

Podemos dizer que o processo de significação que produz a diferença ocorre por meio de uma relação social que acontece atrelada às relações de poder, uma relação que considera os saberes dos sujeitos de múltiplas culturas que se inter-relacionam com diversas significações de saberes. Para Silva (2010, p. 106), “[...] não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder. [...]”. Dessa forma, pensar o currículo como um espaço de relações de poder e de respeito às identidades é fundamental.

[...] O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

É partindo desta afirmação feita por Silva (2010), que se busca avistar um currículo “novo”, que leve em consideração os desejos e os sentidos das vivências para as crianças. Nas experiências vivenciadas por professoras e crianças abria-se espaço para o currículo-Vagamundo, deixando de lado o dogmatismo do currículo assentado. Para Corazza e Silva (2003, p. 19), “[...] quanto menos levarmos a sério uma teoria do pensamento do currículo, mais pensaremos de acordo com o que quer o dogmatismo de um currículo-Assentado e menos com o que deseja um currículo-Vagamundo [...]”.

Nesses termos, os autores, baseados nas ideias de Deleuze, consideram o quanto é importante pensar o currículo como uma teoria do pensamento curricular que deixe de assegurar a educação de saberes estáveis e com o propósito de atender, por meio do currículo, os indivíduos de uma maneira homogênea, por um currículo leve, heterogêneo e dinâmico, através do jogo da criação, em que se considere as emoções e os pensamentos dos sujeitos, ou seja, um “currículo vagamundo”, ao invés de um currículo apontado, determinado e limitado.

Um Eros curricular-Vagamundo promove a sua ciência como descarga rápida da emoção, múltipla e heterogênea, oposta as bagagens culturais, aos conhecimentos estáveis, aos valores eternos, aos sujeitos idênticos, às essências constantes dos Assentados. (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 25).

Assim, Corazza e Silva consideram a importância do currículo neste pensamento do novo, do porvir, da construção e reconstrução, um currículo tecido com múltiplas possibilidades. Segundo os autores:

Para criar para si um currículo-Vagamundo, é preciso analisar as suas multiplicidades não-métricas, seus pontos em posição de singularidade, ver o que ele pode fazer, sentir, dizer, desejar, quais as suas vagas, as velocidades que percorre, descrever o seu andamento curvilíneo, o turbilhão de seus fluxos, suas linhas diferenciais e seus fios subterrâneos que passam de um agenciamento Assentado ao Vagamundo, ou saem de um Vagamundo, arrastam o Assentado, e o abrem ou explodem. (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 32).

É importante pensar o currículo da diferença por meio de singularidades que se afirmem. O currículo da diferença abre espaço para o acontecer do novo, num jogo indeterminado chamado de “Jogo de diferenças”, que se constitui por interpretações intermináveis de acordo com as singularidades que emergem. Nesse jogo,

[...] o currículo não é, entretanto, simplesmente o local em que o conhecimento transparentemente se revela, a um sujeito consciente, centrado e senhor de si. O currículo não é a mera superfície especular na qual o conhecimento aí supostamente refletido se mostra, em toda sua cristalina e imediata presença, a um sujeito coincidente apenas consigo mesmo. Não é a comunicação livre e desimpedida entre dois egos centrados, racionais e conscientes. O currículo é, em vez disso, tal como a verdade, puro jogo de diferenças, infinito desdobrar-se de perspectivas e de interpretações, interminável baile de máscaras que nunca se detém para mostrar, finalmente, a “verdadeira” face dos dançarinos e convidados. (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 51-52).

Concebe-se, assim, o currículo como um “jogo” de criação e recomeço, um jogo de leveza em que o currículo seja posto para dançar, lembrando de Nietzsche ao falar do Zaratustra dançarino que pretendia o eterno recomeço no jogo da criação. Dessa forma, Corazza e Silva (2003, p. 65) consideram que: “[...] Desfazer-se, deslizar-se, este é o nome do jogo. A única desconstrução que conta é a autodesconstrução. Um professor assim tem muita chance de botar um currículo para dançar”. E isso é o que se espera com o currículo “novo”, colocá-lo para dançar, num jogo de construção, autoconstrução e reelaboração de saberes. Para Nietzsche é preciso dizer sim para o jogo da criação, o que podemos observar quando ele diz: “Sim, meus irmãos, para o jogo da criação é preciso dizer um sagrado “sim”: o espírito, agora, quer a *sua* vontade, aquele que está perdido para o mundo conquista o *seu* mundo”. (NIETZSCHE, 2000, p. 53).

Partindo dessa visão do currículo como um jogo, “[...] o que importa é o *devenir*-outro que não tem nenhuma forma, que é estranho a toda forma, que é impessoal, que tem a imanência de uma vida. [...]” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 66). Para estes autores, não há “[...] nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. [...]”, pois, segundo estes, “[...] é aqui a morada da diferença [...]”. (Ibidem).

Zaratustra, o dançarino-Nietzsche, é afirmação da diferença pelo jogo de criação e recomeço. Para Corazza e Silva (2003) o retrato de Nietzsche-Zaratustra é de

[...] Um jogador de dados que celebra o acaso, a criação e a vida. Um dançarino de pés leves que paira no ar apenas o tempo suficiente para poder voltar mais aéreo ao solo de onde parte e onde chega seu plano de imanência. Um artista do eterno retorno – a versão nietzschiana do “plano de imanência”? – que significa simplesmente o eterno recomeço. O que desconfiava do sujeito, da metafísica, da substância, da moral. O que desprezava o fraco, o reativo, a renúncia, o ressentimento. O que valorizava a perspectiva, a máscara, a genealogia, a vontade de potência. O que celebrava o forte, o ativo, a afirmação, a positividade. O que afirmava a diferença. [...]. (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 66).

Levando em consideração a diferença como elemento imprescindível no processo de fruição do pensar, podemos dizer que a mesma se expressa em meio a um currículo leve, que “dança” em sua construção e que, quando necessário, renova-se, reinventa-se e afirma-se com pensamentos e saberes múltiplos de culturas variáveis, garantindo autonomia para os sujeitos em suas relações de sociabilidades. Tura (2010), ao discorrer sobre o currículo pós-crítico, partindo das ideias do livro “O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação” de Corazza, considera o currículo como

[...] uma linguagem dotada de significados, imagens, falas, posições discursivas e, nesse contexto, destaca que nas margens do discurso curricular se comunicam códigos distintos, histórias esquecidas, vozes silenciadas que, por vezes, se imiscuem com o estabelecido, regulamentado e autorizado. Por isso, é nas suas formas linguísticas que o currículo se faz e, ao fazer-se, produz ideias, práticas coletivas, subjetividades e particularidades atinentes ao tempo e lugar onde se fala. (TURA, 2010, p. 163).

O ensino por meio das linguagens pode ser concebido como uma forma de produzir diferenças pelo poder que tem de inter-relacionar pessoas e modos culturais diversos, pois o currículo nesta perspectiva prevê um ensino inovador e dinâmico por meio das linguagens, na liberdade de criar e recriar-se no mundo.

O ensino dinamizado neste espaço procura considerar os elementos culturais das crianças em suas situações de aprendizagens, sendo incluído no currículo da instituição certas práticas culturais do convívio das crianças, pois sabemos que desde o nascimento as crianças daquela UEI são parte de uma cultura que se relaciona diretamente com a natureza, construindo saberes e significados que se inscrevem em nossas práticas culturais das quais partilha em casa e no meio sociocultural (cultivo de chás, ervas, raízes, banhos, essências, crendices, etc.) que fazem parte da cultura paraense.





Imagens 28, 29, 30 e 31: Brincando com o “Banho de Cheiro”.

Na situação de aprendizagem com o banho de cheiro podemos observar como essa relação pode ser experimentada dentro do espaço educacional, buscando relacionar esta cultura com as ações realizadas com a execução do projeto “Eu, a natureza e os animais” na turma do berçário IIA. Esta experimentação possibilitou às crianças “pequeninas” realizarem, na UEI, ações que são comuns em seu meio, estreitando os laços socioculturais com o ambiente educacional na experimentação de saberes. Na ação, as crianças colocaram as folhas de ervas em uma bacia, amassaram para fazer o banho de cheiro e depois experimentaram com o banho na bacia. Esse banho de cheiro faz parte da cultura paraense, uma das manifestações típicas de Belém do Pará.

Outra situação em que os elementos socioculturais das crianças se fizeram presentes nas vivências das crianças foi nas turmas dos Berçários IIA e IIB, ao participarem do projeto “Cantar e dançar: é aqui em Belém do Pará”, já mencionado anteriormente, também puderam experimentar situações com saberes que se inscrevem em suas práticas culturais por meio das ações com a natureza através do açaí, onde as crianças foram convidadas a manusear os caroços e depois a beber o suco do açaí. No contato com o açaí as crianças também foram levadas a experimentar no espaço educativo elementos de sua cultura, com aproximação ao que realiza em sua casa. As imagens abaixo demonstram a satisfação das crianças pela experimentação do açaí na instituição.



Imagens 32, 33, 34 e 35: Situações de aprendizagens de experimentações com açaí.

Outra prática cultural que leva as crianças à aproximação ao seu contexto social é o círio das crianças, que faz parte da cultura religiosa dos paraenses e que também é considerada como um Patrimônio Cultural do Brasil.



Imagens 36 e 37: Visita de Nossa Senhora de Nazaré na Unidade.

Essa prática cultural ocorreu em dois momentos, no primeiro com a visita de Nossa Senhora de Nazaré na instituição, conforme imagens acima, e em um segundo momento com

a caminhada das crianças pelo bairro em homenagem à padroeira dos paraenses, como podemos observar abaixo.



Imagens 38, 39, 40 e 41: Círio das Crianças na UEI.

Esses momentos de apreciação à cultura religiosa paraense observados nas imagens acima leva-nos a acreditar que a aproximação do espaço educativo com os elementos socioculturais e também religiosos das crianças demonstram a diferença como um fator relevante no currículo da UEI Cremação, pois com essa flexibilidade que o currículo novo abre, há uma liberdade para que os elementos socioculturais se entrelacem com o currículo desta instituição e realize um gesto criador do novo nas experimentações cotidianas.

Um currículo pós pretende recriar o currículo convencional com “cadeias incompletas de significantes”, que está sempre se reconfigurando e criando novas formas de criar. Um currículo falante que se constitui dos diálogos com outros sujeitos e ao mesmo tempo, um “currículo dançante”, que com sua leveza, como o ato de dançar em algumas situações, permite-lhes ir criando saberes em movimentos leves e contínuos que vão se “embalando” e tornando-se cada vez mais interessante e prazeroso, um currículo como linguagem que se constitui e se modifica nas relações estabelecidas. A esse respeito, considera-se que:

Por isso, a significação daquilo que um currículo expressa em palavras está sempre suspensa a um alhures, que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes. Cadeia que suspende, adia, remete sua própria significação a um outro enunciado, e assim interminavelmente. Se um currículo, como ser falante, deseja na linguagem – sendo seu desejo um efeito da linguagem –, não é porque lhe falte alguma coisa. Se alguma coisa falta, na linguagem de um currículo, é uma última palavra que traga em si mesma uma significação plena, para a qual nenhum dizer a mais seria necessário. (CORAZZA, 2001, p. 11)

Com isso, dizemos que não se pode conceber a infância como uma simples fase de desenvolvimento do indivíduo, e sim, como singularidade, em que, por meio das relações e aproximação adulto-criança, possam ser vivenciadas as experiências com as crianças sem divisões temporais, hierárquicas e outras.

Quando as relações com os saberes envolvem professor e aluno numa dimensão coletiva por meio de trocas de experiências, as vivências são mais prazerosas e o processo de criação acontece com mais veemência. Partimos dessa ideia, por acreditarmos que as relações de trocas, de saberes e experiências acontecem quando não há hierarquia para esse processo, em que professor e criança vivem a situação de aprendizagem com a mesma intensidade, sem um formalismo, em que se classifica e organiza uma escala em que o professor “ensina” e o aluno “aprende”.

Na UEI Cremação, procura-se ultrapassar esse pensamento de hierarquia nos processos de criação, com o propósito de deixar a criança em liberdade para suas experimentações com o saber. Os professores, assim, são integrantes do jogo da criação, sem serem concebidos como “líderes”, e sim como sujeitos em interação com os outros na dinâmica do jogo, como uma “criança de espírito”.

Ao observarmos as ações dinamizadas na “semana da criança”, organizada pela instituição, percebemos esse envolvimento e essa não hierarquização entre adulto-criança na dinâmica da “leitura”. As professoras organizaram um espaço interativo, e nesse espaço construíram o “tapete da leitura”, onde as crianças junto a professora do Berçário IIA experimentaram o contato com os livros infantis, com curiosidade e desejo, sem imposições de regras, num envolvimento adulto-criança-livros, em que todos foram impulsionados a experimentar as vivências sem determinações, o jogo da criação aconteceu de forma espontânea e criativa.



Imagem 42: Interagindo no “Tapete de leitura”.

Com esse movimento, percebemos que os saberes não precisam ser experimentados com imposições de regras, muito menos seguir uma escala hierárquica em que o professor “sabe” e assim “fala” e o aluno “não sabe” e assim “escuta”, em que a mecanização do ensino prevalece. Esta unidade busca desmistificar essa ideia e propor o novo para a educação que ali se dinamiza, sem regras e padrões pré-estabelecidos, o que podemos observar nas ações realizadas onde notamos que não há uma hierarquização no processo de ensino e aprendizagem, os professores e as crianças entregam-se ao jogo sem qualquer tipo de hierarquia, com o propósito de viver experiências inventivas em que todos participem e vivam novas experiências nas relações uns com os outros. Para Kohan (2005), uma bela imagem de um educador, nesse contexto, é daquele que

[...] pensa com os outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam sua imagem de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas. Deixa-se colocar seus problemas. (2005, p. 235).

Dessa forma, acreditamos ser possível pensar outros propósitos para a educação, pensar o novo, escapando do universal, do formal e mecânico, dar voz à criança, pensando “junto com ela” e não “por ela” para pensar outros caminhos inventivos para a educação. Isso implica pensar a diferença no currículo no “entre-lugar” sem que haja um lugar determinado para a criação, mas lugares diversos em que a criança sinta prazer pelo jogo da criação. Medeiros (2005) considera que é preciso

[...] pensar com ideias que insistam no novo, na diferença, na multiplicidade. Ideias que escapem dos universais, embora não estejam livres deles. Por isso os problemas colocados aqui pelos fluxos de desterritorialização buscam resistir à posse reflexiva e explicativa do modelo científico hierárquico para transitar em uma geografia do *entre*, dos processos de vida que coexistem em dois espaços. (MEDEIROS, 2015, p. 1199).

Viver no “entre” é como romper com os padrões que a formalidade persiste em adotar na educação. O que se observa, no espaço pesquisado, é um rompimento com a dicotomia em que se tem de um lado o adulto com o saber e o ensino, e de outro a infância, com o não-saber e a aprendizagem. Ao invés desse estranhamento, lá se quer criar uma aproximação desses sujeitos em que não cabe a ideia de que é o adulto que sabe e a criança que não sabe, pelo contrário, ao criar ações onde haja interação adulto-criança, a UEI valoriza as trocas intersubjetivas e as experiências que vão se constituindo mutuamente.

Podemos considerar que pouco importa hoje perguntar sobre a essência das coisas, o que se pretende é saber como elas se compõem, como se combinam e como se conjugam, num jogo de experimentação onde o que importa são as composições que se criou. Nas criações das crianças por meio das linguagens o que se pretende é descobrir como as linguagens estão sendo relacionadas pelas crianças em suas construções, como as linguagens se entrelaçam nos processos de criação pela criança.

O currículo pode ser pensado como um jogo de criação e recomeço.

[...] Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo. Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa. Como problema, bem entendido. Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo – o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento. (SILVA, 2002, p. 54-55).

O currículo nesse aspecto passa a ser definido por um conjunto de saberes que se cruzam num plano de imanência, em que o pensamento não se separa da vida e as construções acontecem nas ações de criação e recriação no mundo através da arte do encontro entre os sujeitos.

O que se busca com as ações inventivas criadas no espaço, é dinamizar um currículo leve, por meio dos encontros, que experimente saberes e sabores na composição do novo. Um currículo com uma multiplicidade de querereres e um pluralismo de ideias, rumo ao novo e ao

desconhecido. O que se espera por esse viés pós-crítico é um currículo com liberdade e prazer em sua criação e que desobedeça às normas formais da educação, com uma rebeldia em favor do heterogêneo e do múltiplo por não admitir universalismos e fechamentos na educação. Dessa forma, o que se espera é um

Currículo com multiplicidades dos modos de educar. Currículo como desejo de aprender, flecha de anseio rumo ao novo e ao desconhecido. Currículo como espírito inquiridor, frêmito da embriaguez, delírio aventureiro à espreita dos espasmos da criação. [...] Currículo como dimensão transfiguradora de realidades e sentidos, intervenção ativa no mundo, exercício jovial de rebeldia e liberdade. Currículo como arte do pensamento, entrega alegre e vertiginosa ao jogo, à dança, ao prazer da criação. (COSTA, 2013, p. 159).

Vislumbramos um currículo que dance, que se compõe e se recompõe no encontro com a diferença, no jogo da criação, um currículo aventureiro que não se prenda às formalidades e aos protocolos do ensino, e sim, um currículo desobediente, que estranha e que causa estranhamento por incitar o educando a ir em busca do desconhecido, da babel da linguagem e da criação.

Isto é um currículo: um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem. Hoje, sem intimidade, não mais básico, nem fundamental, verdadeiro, autêntico. Um ser sem coerência e sem profundidade. Que experimenta relações fracionadas, construídas ao redor de pedaços de falas de cada um. Que pode (pode?) ser qualquer coisa, em qualquer momento. Que não sabe mais para onde vai, mas que, mesmo assim, continua em frente, querendo saber das condições históricas e políticas, que produzem as verdades linguageiras de um currículo. (CORAZZA, 2001, p. 14).

Nessa ótica, pensamos um currículo na educação infantil aberto à multiplicidade da infância, em que as crianças possam vivenciar o diálogo com os outros, transformando o currículo em *um* currículo, isto é, atento às singularidades do ser falante da linguagem. Costa (2011, p. 286) considera que:

Pesquisar o acontecimento de *um* currículo significa, nessa perspectiva, não apenas indagar sobre o *querer* do próprio currículo, mas, sobretudo, descer às profundezas deste ser *falante* para escutar as vozes desejantes que o compõem como ser de linguagem e, por isso mesmo, ser fraturado pela própria linguagem. O procedimento consiste em tornar *uno* o ser falante deste currículo e o espírito artístico que o move num campo de experimentações performáticas. Viver a arte como transbordamento dos limites disciplinares de um currículo significa conjugá-la a outros elementos do ensino num dinamismo de forças até a intensa profusão de ideias, desejos, sensações, pois, essa é a expressão de um modo singular de viver/estar/fazer/criar planos inventivos para recriar a educação.

Pensar um currículo como ser falante na educação infantil implica um reverberar de vozes, gestos, desejos, recusas, abertura ao outro que se faz ao sabor do encontro e das composições. Um currículo falante possibilita recriar a educação e a infância pela arte da experimentação, uma arte de educar que está longe de ter um fim em sua construção.

Assim, pensar a diferença no currículo da educação infantil, permite-nos valorizar a infância, abrindo caminhos para a criança ir ao encontro do outro e do desconhecido e ao mesmo tempo ir constituindo-se enquanto ser no/do mundo, um ser de linguagens.

3. PROJETOS DE LINGUAGENS: EXPERIÊNCIAS SINGULARES E INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Aspectos Descritivos da UEI e os Sujeitos da Pesquisa

Para compreender como ocorrem os processos de criação na Unidade de Educação Infantil Cremação, suas propostas e apostas em educação, optamos por fazer inicialmente uma breve descrição de seu trajeto, elencando como ela surgiu e como foi se constituindo como um espaço de sociabilidade.



Imagem 43: Fachada da Unidade de Educação Infantil Cremação

Esta Unidade, fica localizada na Avenida Alcindo Cacela, Bairro da Cremação, Cidade de Belém, Estado do Pará, é um espaço educacional que atende crianças consideradas como “carentes” moradoras do bairro e de suas proximidades, já que é a única Unidade de Educação Infantil Pública do bairro e que atende desde o Berçário até o Jardim II.

Nos entornos desta instituição, pode ser observado espaços como: Unidade de Saúde Básica, Conselho Tutelar, CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) do bairro, Delegacia de Polícia, diversas escolas públicas, feira livre, e um amplo comércio, que prestam assistência às crianças e suas famílias, em relação aos aspectos sociais e culturais, o que contribui para um atendimento social satisfatório, uma vez que muitas vezes as carências emergenciais que surgem no dia-a-dia estão associadas a carência de atendimento social e educacional.

As dinâmicas pedagógicas acontecem em parceria com os órgãos acima citados, através de ações sociais em seu meio com as crianças e suas famílias através de oficinas, palestras e outros movimentos. Vale lembrar que, por mais que haja essa sintonia, vivenciam-se problemas contínuos de criminalidade, problemas com drogas e outros problemas sociais

que acabam gerando insegurança na população, sendo este um dos fatos que levam a instituição a estar promovendo ações junto à comunidade em prol de mudanças nestes dados apontados.



Imagens 44 e 45: Dinâmica das sensações com as famílias das crianças do berçário.

Acima podemos perceber imagens de momentos em que as famílias são convidadas a participar de ações no espaço educativo, estreitando os laços com a escola. Trata-se de uma dinâmica de sensações que pretende aguçar os sentidos e trazer tranquilidade para o momento de reflexão, uma paz interior e também uma paz para o ambiente, criando uma aproximação cada vez maior entre a instituição e a família. Segundo a coordenadora pedagógica a participação da comunidade e das famílias nas ações da Unidade é constante, pois diariamente, quando vem deixar e buscar as crianças, mantém diálogo com as professoras e outros profissionais. Esses pais ou responsáveis em grande número participam das reuniões realizadas bimestralmente e como coadjuvantes nas ações propostas nos projetos realizados pela Unidade, sendo que estas ações são fundamentadas na organização pedagógica desenvolvida por todos que atuam neste Espaço Educativo, numa parceria da unidade com a família.

O aspecto físico da Unidade, tem uma área constituída por um total de cinco salas externas, três internas, sendo duas para o atendimento às turmas dos berçários e uma à coordenação. Também possui um refeitório; uma cozinha; um depósito para alimentos; uma lavanderia; um banheiro completo para crianças; um banheiro completo para funcionários; uma sala de banho com WC e uma cozinha para o berçário.

A unidade possui uma área livre calçada e uma de areia onde fica localizado o parquinho, além de uma área coberta para a realização de eventos, este espaço é utilizado para desenvolver as atividades pedagógicas, recreativas e outras inerentes à Unidade, porém segundo a coordenação, este espaço ainda necessita de adequações para atender as crianças

com mais qualidade e para que as formações dos sujeitos aconteçam em um ambiente acolhedor e prazeroso.

As turmas existentes no espaço educativo somam num total de 10 turmas, sendo destas, dois Berçários II, o II A e o II B, dois Maternais I, o I A e o I B, dois Maternal II, o II A e o II B, em regime integral e dois Jardins I, sendo o I A e o I B, e ainda dois Jardins II, sendo o II A e o II B, em regime parcial, totalizando atualmente 270 crianças matriculadas. Tem atualmente um quadro profissional de 42 funcionários, sendo destes 26 professores.

A Unidade de Educação Infantil “Cremação” faz parte da rede municipal de ensino, sendo responsável por esta a Prefeitura Municipal de Belém, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultural – SEMEC, que é órgão responsável pelas formações, oficinas e eventos realizados com os professores da rede.

A UEI “Cremação” teve como a data de início de seu funcionamento em 11 de novembro de 1986, de acordo com o Histórico da UEI e a entrevista realizada com a coordenadora administrativa, nos foi relatado que a UEI Cremação logo que foi fundada funcionava em regime de creche, atendendo onze horas diárias, das 07:30h às 18:30h, sem limite de número de alunos por turma. Nesse período, os profissionais que atuavam eram os monitores, pois funcionava em regime assistencialista e nessa área não se exigia que o profissional tivesse qualificação na área do magistério para desempenhar tal função, ainda não funcionava em caráter educativo.

Assim, nos primeiros anos de atendimento, o trabalho organizou-se a partir da função assistencialista, sem uma preocupação mais sistemática com a questão do processo educacional das crianças, já que até então a UEI “Cremação” era subordinada a Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA, órgão da Prefeitura Municipal de Belém.

Em 1998, as creches passaram a integrar o Sistema Municipal de Ensino, visando melhorias no atendimento à Educação Infantil, de crianças de 06 meses a 05 anos, em regime de Creche e Pré-escola, a qual passou a fazer parte da educação básica de ensino do município, deixando de ter caráter assistencialista, para assumir o caráter educativo.

Com a entrada dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil, no ano de 1998, a Unidade, passou a desenvolver o trabalho que até hoje vem desenvolvendo, com ações pedagógicas que se efetivam no interior da Unidade, que inclui a participação de todas na construção do trabalho coletivo. De 2005 até os dias de hoje assume a coordenação a pedagoga May da Costa Mendonça, que desempenha um trabalho experimental por meio do “Projeto Piloto – Projeto de Linguagens” com as teias de linguagens e a qual nos repassou os dados referentes ao cotidiano e funcionamento da instituição.

Antes da ressignificação do currículo por meio dos projetos de linguagens, o trabalho era realizado por meio de planos que se baseavam nas “datas comemorativas”, com um olhar voltado para o cumprimento de conteúdos que remetiam a linearidade das datas, sendo que as ações deveriam cumprir com a programação que também decidia as “festas comemorativas” no espaço, como: páscoa, dia das mães, festas juninas, dia dos pais, folclore, natal e outras datas instituídas no calendário escolar.

Com a implantação dos projetos de linguagens no currículo, a partir de 2005, as ações passaram a ocorrer de acordo com a temática dos projetos de cada turma, o que levou a uma mudança nos planejamentos, pois a partir desse momento, não mais se fazia um planejamento para todas as turmas em torno de um determinado assunto, ou tema, e sim, cada turma, de acordo com suas especificidades, elaboravam o seu planejamento.

As mudanças no currículo da UEI Cremação, foi acontecendo gradativamente, do ano de 2005 até os dias de hoje, com começos e recomeços e também com muitos erros e acertos, para que fosse sendo amadurecida a ideia do trabalho com os projetos.

Atualmente, o currículo já está muito mais organizado nessa perspectiva do trabalho com linguagens, e buscando colocar em jogo os desejos das crianças, o que elas apontam e o que é interessante a sua compreensão. Assim, trabalha-se um determinado projeto e ao final deste projeto, de acordo com o que as crianças apontaram ser relevantes a elas e o que as professoras observaram, constroem-se um novo projeto baseado nos resultados do projeto anterior e nesse jogo vão se realizando os projetos durante o ano, totalizando quatro por turma, e os processos de criação vão acontecendo com liberdade para a criança experimentar as situações a partir do que lhe interessa.

A organização Curricular desenvolvida por esta unidade vem sendo planejada com respeito às individualidades das crianças, por meio dos projetos de linguagens, que visam à formação integral da criança através das situações de aprendizagem, baseadas no contexto social em que as mesmas estão inseridas, favorecendo a criação de um ambiente acolhedor, seguro e inventivo.

Nos dias de hoje, ainda ocorrem muitas mudanças nas questões burocráticas no que tange o funcionamento e regularização de documentos e leis a serem aplicadas no espaço, o que repercute em suas ações administrativas. Dentre essas mudanças ocorreu revisão de horário de permanência da criança no espaço, o que foi considerado um ganho para as crianças segundo as professoras entrevistadas, pois com essa mudança, o tempo passou a ser até no máximo dez horas diárias, sendo agora a saída das crianças uma hora mais cedo, pois

elas passaram a entrar às 7:30h e a saírem às 17:30h, o que respeita o seu tempo de permanência no espaço escolar.

3.2 Aprender/ensinar se tece com artista

Com a afirmação do caráter educacional da instituição e da liberdade para o jogo da criação, o que se passou a buscar foi a dinamização de ações levando em consideração as experiências das crianças e dos professores como um espaço de afirmação de valores, espaço de sociabilidade e aprendizagem por meio da arte, reafirmando as lutas diárias de todos nós, professores da educação infantil, em prol de sua valorização e reconhecimento como espaço de construção de saberes, do pensar e fazer artístico com as crianças.

A Unidade busca levar essa forma de ensinar para outros espaços, em apresentações em eventos tanto nacionais como internacionais, em oficinas e feiras de exposições, procurando demonstrar essas experiências inventivas não como um modelo, mas como processos criativos de educação que vem dando certo e que pode impulsionar a novas experiências. Abaixo podemos observar nas imagens alguns desses momentos em que a UEI Cremação apresenta suas produções como relatos de experiências e vivências com múltiplas linguagens na educação infantil.



Imagem 46: Apresentação de Banner em evento.

Destacamos a imagem 46, que trata de uma exposição de trabalho em banner no III Encontro Internacional e X Encontro Nacional sobre o Bebê: Permanências e continuidade na atenção e nos cuidados com os bebês, realizado na PUC/RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), evento esse em que foram apresentados os resultados do projeto “É hora de cantar, é hora de alegria: é hora de acolher o bebê e sua família”, com relato das vivências significativas do projeto. Esse evento foi de grande importância para as professoras e também para a equipe pedagógica, pois permitiu que se demonstrasse as experiências significativas que

se desenvolvem na UEI Cremação e também foi de muita importância pelas orientações teóricas valiosas que se discutiram no evento para auxiliar no aprimoramento das práticas.

Abaixo também apresentamos as imagens 47 e 48 com momentos de apresentação de trabalho e exposição na “mostra de Saberes de 2015”, realizada na Estação das Docas, um dos pontos turísticos de Belém, pela Secretaria de Educação do Município, que contou com a participação das escolas e unidades de educação Infantil da rede de ensino do município. A imagem 47 trata da apresentação Oral das professoras do Berçário IIA, que fizeram relatos de experiência do projeto “Eu, a natureza e os animais” demonstrando as situações e aprendizagens inventivas de destaque neste projeto. Já a imagem 48 trata da exibição na feira de exposição de trabalhos do mesmo evento, com as produções dos últimos projetos de 2015 de todas as turmas da UEI, com o título da exposição “UEI Cremação: na cidade do cheiro cheiroso chove chuva de saberes na educação infantil”, na imagem apresenta-se algumas das produções realizadas pelas crianças nestes últimos projetos, que fizeram uma homenagem aos 400 anos de Belém do Pará.



Imagem 47: Apresentação Oral na “Mostra de Saberes” na Estação das Docas.



Imagem 48: Feira de Exposição na “Mostra de Saberes” na Estação das Docas.

Outro evento muito importante do qual fomos convidados a participar foi da exposição de fotos de trabalhos da Educação Infantil no ICED (Instituto de Ciências da Educação) da Universidade Federal do Pará (UFPA), em que levamos fotos dos momentos de trocas de experiências e saberes nas situações de aprendizagens do projeto “Cantar e Dançar: É aqui em Belém do Pará”.



Imagem 49: Exposição de Fotos no ICED/UFPA.

Podemos observar através das imagens acima que as experiências realizadas na UEI Cremação têm sido reconhecidas em suas tentativas de reinventar saberes na educação infantil; também vem sendo constante foco de análise de educadores e instituições educacionais, pois tem impulsionando outras práticas, sem o propósito de ser demonstrado algo a ser seguido, mas como experiências de vivências singulares, com seus acertos e erros.

Assim, a UEI “Cremação” trabalha levando em consideração a necessidade do movimento de diversas linguagens, vivenciando experiências diversificadas dos agentes transformadores e oportunizando as descobertas através das conversas, contação de histórias, pinturas, desenhos, modelagens, recorte e colagens, músicas jogos e brincadeiras em geral. Desenvolve um ensino que leva em consideração os processos de criação por meio da arte, por acreditar que a linguagem atrelada à arte leva as crianças à novas descobertas, ao encontro com o novo.

A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural. (BARBIERI, 2012, p. 18).

Nessa perspectiva, quando trabalhamos com a arte na educação infantil, permitimos às crianças irem ao encontro do novo e, assim, colocar em prática suas ideias e desejos. Dinamizar um ensino com as crianças por meio da arte, “[...] ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer [...]”. (BARBIERI, 2012, p. 18).

E é nessa perspectiva de abrir as portas para o “novo” na UEI Cremação, que um outro Currículo entra em movimento, atravessado por múltiplas linguagens, possibilitando às crianças dinamizarem as ações/interações, aprendizados e capacidades inerentes a um ser socialmente constituído.

Com essa iniciativa, a UEI passou a desenvolver sua dinâmica educativa voltada para essa perspectiva em caráter experimental, com o intuito de verificar se as crianças sentiam prazer e desejo pelas inovações que estavam sendo feitas no processo de aprendizagem, que deixava de lado o trabalho com as “datas comemorativas” como o “centro” de toda a prática, para fazer das linguagens uma arte de educar impulsionadora das práticas educativas, não desconsiderando as datas marcantes de nossa história, que também valida nossas vivências, mas abrir um leque maior de possibilidades, que vão além das datas, falando de temas que envolvem às crianças nas situações de aprendizagens, com outras perspectivas que não seja somente um marco e sim uma contextualização das datas.

Assim, com as mudanças no currículo da instituição, passou-se a se fazer um ensino voltado para arte em sua dimensão estética, por meio do jogo de criação, através do teatro de fantoches, dedoches, apresentação teatral pelas crianças, produção plástico-visual com pintura e construção de instrumentos musicais, objetos reciclados, jogos e brincadeiras dentro de sala e nos espaços externos, passeios nas praças, feiras, bairro, museu, experimentações com músicas, cantando, dançando e tocando instrumentos infantis construídos pelas próprias crianças e outras criações artísticas que as crianças constroem em seu dia-a-dia no espaço.

Esses passos se deram de forma lenta e em caráter experimental com esforço de toda a equipe escolar em conhecer essa “nova” forma de educar as crianças pequenas. Esse processo foi se desencadeando no dia-a-dia com erros e acertos, mas com entusiasmo para promover um ensino inovador no município.

Assim, a Secretaria de Educação promove a cada semestre formações continuadas e a cada mês formações em contexto de trabalho, com temas sugeridos pela equipe de professores junto com a coordenação, e também para orientar as práticas dos professores em relação a proposta do projeto piloto, onde acontecem diálogos e relatos de experiências dos professores a respeito das práticas de linguagens que vem se construindo nestes ambientes educativos.



Imagem 50: Formação Continuada – Conhecimentos Teóricos.



Imagens 51 e 52: Dinâmica de Expressão Corporal – Formação em Contexto de Trabalho.

Nas imagens acima, observamos momentos de formação vivenciados pelas professoras da UEI Cremação, envolvendo atividades de discussões teóricas (imagem 50) da Formação Continuada e de momentos práticos nas formações em Contexto de Trabalho, com a oficina de expressão corporal por meio da dança (imagem 51) e oficina de construção de recursos educativos (imagem 52).

Com a apresentação e organização de projetos e propostas de ensino com linguagens, os professores passaram a organizar e a dinamizar as aulas no ambiente, levando em consideração os desejos e anseios das crianças. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem na UEI Cremação passou a ser mediado pelo ensino através das linguagens, por uma proposta de “teia de linguagens” que pretende articular as linguagens num movimento de envolvimento das mesmas no ensino das crianças, tendo uma linguagem impulsionadora em cada projeto e as emergentes que se juntam a elas para trabalhar as dimensões das linguagens no espaço com as crianças.

Nas observações e conversas com a coordenadora da UEI e as professoras, percebemos como de fato acontecem as dinâmicas de construção dos projetos. As professoras

a partir do que observam nas vivências das crianças, constroem o projeto e o repassam para serem analisados pela coordenação, com uma troca de experiências e apreciação do trabalho e depois são aplicados em sala de acordo com o desejo das crianças e a dinâmica dos professores da turma. Esses projetos são construídos, como facilitador na dinâmica do ensino, dando um norte para as professoras construírem seus planos diários e dinâmica das aulas e ao mesmo tempo deixando a criança se envolver neste processo, sendo ela atuante nas ações das situações de aprendizagens.

Apesar de observar os grandes benefícios que a proposta do ensino por meio dos projetos tem proporcionado, ao realizarmos esta pesquisa, notamos que a despeito do espaço estar sendo alvo de um emaranhado de pesquisas no que tange o trabalho com projetos de linguagens, a carência por discussões mais aprofundadas é presente na fala e discursos dos sujeitos.

Acreditamos que as discussões a esse respeito é uma das angústias que muitos professores do espaço ainda têm, pois para eles não basta simplesmente a vontade de realizar uma boa prática, é necessária uma fundamentação mais aprofundada, levando em consideração os sujeitos como indivíduos em pleno desenvolvimento da vida, e as vivências diárias em suas “bagagens culturais”. Nesse contexto, entendemos a preocupação dos docentes em compreender mais os efeitos e a dinâmica do trabalho com as linguagens, para que acreditem que é relevante estar dinamizando um ensino nesta vertente.

Observamos ainda que estes sujeitos vêm buscando trilhar um caminho teórico para mediar suas práticas, porém encontram-se em estudos aprofundados para a escolha da linha teórica para suas práticas. Mas, vale ressaltar que mesmo com este entrave, alguns docentes já realizam discussões pós-críticas, vindas das pesquisas realizadas pelas professoras da instituição na Universidade Federal do Pará, sendo que dentre elas coloco-me também como pesquisadora. Nas pesquisas discutimos nossas experiências no espaço, discussões no grupo de professores da Unidade em momento de HP (Hora Pedagógica), que é o período destinado para o planejamento do professor, o que incita diálogos em busca de aprofundamento teórico a respeito do trabalho com linguagens na educação infantil e embasamento para o pensamento do novo no currículo.



Imagens 53 e 54: Articulação dos grupos de estudo para a reformulação do Projeto Pedagógico.



Imagem 55: Ambientação da sala em momento de HP.

Podemos assegurar que essas discussões iniciais neste espaço têm nos ajudado a entender mais o trabalho que estamos dinamizando e servindo como um norte teórico para pensarmos os projetos como uma possibilidade de afirmação de propostas inventivas e desobedientes que está se propondo no espaço.

O que nos deixa entusiasmados com os estudos que estão sendo realizados no espaço, é o fato de que mesmo que alguns infelizmente ainda pensem na transmissão de saberes de forma “tarefeira”, como “reprodução”, muitos já vêm fazendo a diferença em suas práticas, e o que é melhor, as diferenças dos sujeitos vêm sendo consideradas e respeitadas.

A maioria dos professores percebem que a diferença é uma questão importante nesse trabalho. Dessa forma, o grupo de professores que vêm se mobilizando para realizar estudos no espaço procura esclarecer mais o que se pretende com os estudos pelo novo e diferente do que já se fazia na educação, por meio das propostas com projetos de linguagens.

Ao observarmos esta iniciativa de professores em realização de grupos de estudos, notamos que pode ser um meio de sanar algumas dúvidas a respeito do ensino por meio dos

projetos de linguagens que ainda se fazem presentes entre os professores e também pode ser um caminho para novas discussões, com o propósito de promover um ensino que atenda as diversidades e diferenças, não se limitando apenas ao atendimento a pessoas com necessidades educacionais, apesar de que foi uma conquista valiosa para o espaço, mas também um olhar para as diferenças de um modo mais aprofundado, levando em consideração as diferenças de gênero, de etnia, de ideias e pensamentos e principalmente respeitando e reconhecendo as singularidades das crianças.

Considerando essas questões e avanços que os estudos e práticas dos docentes deste espaço vem tomando, consideramos relevante a dinâmica que está sendo realizada neste espaço, mas notamos ainda que os professores sentem dificuldade em desenvolver este trabalho na unidade por conta de alguns anseios sobre a discussão a respeito dos projetos pedagógicos como práticas no currículo da educação infantil. Nossa equipe de professores vem almejando formações continuadas mais esclarecedoras a respeito de como dinamizar o ensino por meio dos projetos para que todos nós educadores do espaço tenhamos um direcionamento melhor.

Essa questão de busca de melhores dinâmicas nas práticas pedagógicas para o trabalho com as crianças, discute-se com expressividade nesse meio, pois nós professores acreditamos que é importante dinamizar um ensino que permita a sociabilidade e que considere as singularidades dos sujeitos, sendo necessário o grupo de professores da UEI “falar a mesma língua”, “ser uno e não individual”, com trabalho em parceria, expressões comumente usadas nas formações de professores da UEI, para buscar uma forma mais dinâmica de todos desenvolverem um trabalho em parceria, com um olhar mais amplo para o território das construções, expressões e experiências das crianças, pois partem da ideia que Barbieri já bem discute:

Ser professor é estar atento a como são diferentes as crianças. Cada uma tem uma maneira singular de se expressar. Enquanto uma faz um desenho delicado, com a pontinha do lápis, a outra precisa rabiscar, porque tem muita energia e uma expressão mais contundente. Muitas vezes, não temos um olhar para isso, para esse território amplo de tantas expressões. (BARBIERI, 2012, p. 27).

Experimentar situações de aprendizagem com as linguagens e a partir da curiosidade das crianças foi um salto alcançado não só por esta instituição, mas para a educação infantil de uma maneira geral, pois a liberdade de escolha de ações para serem dinamizadas no currículo abre espaço para pensar o “novo” na educação.

Falas significativas das crianças nos mostram o desejo que a criança tem por escolher as dinâmicas das situações de aprendizagens, o que vai direcionando os planejamentos diários dos professores e que muitas vezes modifica o que se pretende fazer em um determinado dia. Isso se observa nas falas das crianças quando dizem: “não quero, tia, brincar na sala, quero ir pro barracão!”, “quero ir pro parque!”, “não gosto disso, tia!”.

É nesse sentido, que todos os dias ocorre o momento de articulação em HP, em que se traçam possíveis dinâmicas de planejamentos dos professores, para planejar prováveis situações de aprendizagens, organizar os recursos, fazer registros diários das crianças, avaliações semestrais e no decorrer do ano o memorial da turma, uma tarefa árdua que busca considerar as necessidades e desejo dessas crianças.

Nesse contexto, em meio as diversas tarefas que o professor executa para que de fato aconteça uma prática de qualidade sentimos, ao observarmos estes momentos, que os trabalhos com os projetos de linguagens são vistos como um desafio para os profissionais, pois requerem muito trabalho e tempo para discussões e elaborações de aula e as professoras tem somente uma hora de tempo, que é a hora de HP para fazer as discussões e levantar propostas para as ações dos projetos.

Notamos que nesta UEI existe um diferencial em relação a outras instituições de educação infantil, pois lá procura-se quebrar os princípios formais de educação que, de alguma forma, entendem a parceria da família somente na participação de reuniões e eventos no espaço. Seu diferencial está em propor bem mais que isso, em propor uma parceria diária em situações de aprendizagens junto com as crianças.

Podemos perceber uma dessas vivências em que a família é convidada a participar de ações no espaço na imagem abaixo, que trata de uma “Contação de História” realizada por uma mãe que tem dois filhos estudando nessa turma. Nessa situação de aprendizagem a mãe é convidada a contar uma história para as crianças buscando participar junto com seus filhos e as outras crianças da situação de aprendizagem do dia. Notamos que a mãe se sentiu bem à vontade para realizar a ação, pois assim como a maioria dos responsáveis das crianças sempre participa de ações promovidas no espaço em que eles são convidados a participar dos momentos de trocas de experiências e saberes com as crianças.



Imagens 56 e 57: Contação de História feita por uma Mãe de aluno do Maternal II.

O trabalho na unidade acontece partindo dos princípios dos direitos que a criança tem em ser educada e participar deste processo, tendo garantia a uma educação de qualidade, que valorize seus saberes locais e que respeite as suas escolhas, suas vontades e suas individualidades, mas que também provoque sua relação com outros sujeitos e com valores e ideias diferentes das suas, numa relação que busca aproximar as famílias dos processos de criação das crianças e envolver-se nessa dinâmica de ensino em que a parceria da família é extremamente importante.

Nesse contexto, é interessante compreender o que se passa nos cotidianos das escolas tanto com educadores como com os alunos durante o processo de criação e elaboração do currículo, buscando verificar que tipos de relações estão se construindo.

Notamos que o processo de elaboração e dinâmica do currículo pela instituição, refletidos na prática dos educadores, potencializam uma resistência ao que o currículo oficial determina, não que se rejeite os documentos oficiais. A resistência está relacionada a invenção, desconstrução, táticas e outras formas de ressignificar o currículo, inovando este a partir das experiências diárias.

Não se vê neste âmbito, o currículo oficial como um modelo a ser seguido e sim uma expressão de linguagem desobediente que procura transformar o currículo formal, desterritorizando-o, deixando-o livre para ir ao encontro do outro em sua construção, sem ter determinações prévias a serem seguidas e sem determinar os sujeitos que se querem formar, respeitando a criatividade de cada criança nos momentos de fruição.

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina. O papel do professor é ajudar a criança a realizar suas ideias. As crianças, assim como os artistas contemporâneos, falam “eu preciso de vermelho”. Elas sabem o que querem, têm necessidades poéticas, premências e urgências. (BARBIERI, 2012, p. 27).

É possível partir da perspectiva de que se faça a educação de acordo com o desejo das crianças. Nesse enfoque, o professor é capaz de notar o que querem as crianças aprender e a partir desse desejo promovem as dinâmicas de ensino. Nessa proposta, professores e crianças são dinamizadores conjuntos dos processos de sociabilidade e situações de aprendizagem.

Sabendo dessa questão, interessou-nos fazer a pesquisa partindo das experiências diárias da instituição para nos aproximarmos mais das construções e experimentações da unidade, onde cabe entender que “[...] o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 83). Isso nos remeteu a fazer uma pesquisa da vivência do dia-a-dia dos sujeitos sem julgar as formas de fruição de saberes que lá se constituem. Assim, o que importa é “o que” está sendo construído e valorizado em um espaço e não necessariamente “como”.

Com base em Certeau (2014), é possível pensar as criações por meio das “invenções cotidianas”, criações que acontecem com dinâmicas diferentes das realizadas em outros tempos, pois cria-se uma “rede de resistência”, “redes de antidisciplinas” que expressam modos de pensar inventivo, que buscam criar, fabricar, desconstruir, remodelar, estar em constante transformação. É uma forma de poder observar de perto essas novas propostas. É também uma forma de perceber essa inventividade no currículo, esse deixar de seguir um currículo unilateral e ressignificar um novo currículo. Tal movimento faz desta instituição um espaço de desobediência, porque procura não se remeter aos moldes formais da educação como ponto de partida para suas práticas. Para Certeau (2014),

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. [...] por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os detalhes do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”. Esses modos de proceder a essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina que é o tema deste livro. (CERTEAU, 2014, p. 41).

Podemos dizer que Michel de Certeau (2014) é um intelectual inconformado com os “cânones da disciplina rígida”, aquela que segue caminhos desconhecidos ao que as instituições têm como meta. Ele parte do princípio de que é possível “dar a palavra” às pessoas ordinárias como uma das principais ações da pesquisa com os sujeitos, em que ao se estabelecer diálogo com os mesmos não manifeste empatia fora do comum ou uma atenção diretiva a respeito das falas dos sujeitos.

Ao estabelecermos os diálogos com os sujeitos, procuramos “dar a palavra” a eles, para que pudessem expressar com mais liberdade o que pensam e o que esperam do currículo que vem dinamizando. Isso se percebeu quando a professora Manuela, nos relatou: “É importante fazer essa discussão sobre o ensino da diferença na UEI para compreendermos que ensino é esse e se é o que já estamos realizando, porque acredito que já estamos fazendo um ensino nessa perspectiva, o que falta é aprofundar os estudos nessa linha de pensamento”.

Com isso, acreditamos que esta pesquisa nos proporcionou abrir possibilidades para que se pudesse narrar práticas comuns que ocorreram no cotidiano dos sujeitos e que são valorosas no processo de resignificação do currículo, ampliando suas discussões. Isso nos remeteu a um estudo a partir das redes de relações que se articulam e são partilhadas neste espaço, por meio das redes de saberes, fazeres e poderes que são tecidas nas construções curriculares da Unidade.

Segundo a professora Manuela:

Não podemos nos prender aos referenciais que são extremamente disciplinares, segmentados ... Precisamos ir além! As diretrizes nos propõem exatamente isso em seu artigo nono, uma prática pedagógica baseada na experimentação estética, lúdica, corporal, sensorial, musical, cultural, que amplia os conhecimentos das crianças e contribui para com a sua formação integral.

Ao perceber a fala da professora Manuela, podemos notar que as professoras reconhecem a importância de ir além do que se propõe nas leis para a educação infantil, de resignificar o currículo que lhe é apresentado e buscar sempre experimentações novas que despertem a curiosidade das crianças, que considerem suas manifestações culturais e respeitem as suas subjetividades.

Mas, cabe lembrar que a análise desta dissertação não pretende esclarecer o que precisa ser feito nas unidades de educação infantil e muito menos levar os professores a desenvolverem um trabalho voltado para a perspectiva pós-crítica. O que se pretende, é mostrar como a unidade de educação infantil Cremação vem realizando um trabalho que em suas ações se diferencia em relação ao poder estabelecido nas leis e normas do currículo formal na educação e que vem sendo experimentado como uma possibilidade de uma proposta singular em educação.

A instituição busca em suas práticas demonstrar as experiências singulares, procurando saber o que desperta desejo nas crianças nos momentos de sociabilidade e aprendizagem, indagando, por exemplo: O que querem as crianças? O que é interessante e prazeroso segundo

as mesmas? De que forma interagem e aprendem? Que linguagens são capazes de descobrir e vivenciar nas situações de aprendizagens?

Isso nos motivou na pesquisa a compreender que linguagens querem essas crianças e como esse ensino desobediente que a UEI realiza se faz diferencial na educação infantil. E para que esse enigma fosse sendo decifrado, buscamos vivenciar situações de experiências que ocorrem no espaço, para analisar as características desta instituição, quais os sujeitos que se educam neste espaço, como a instituição trabalha a diferença no campo da educação e que currículo está sendo vivenciado neste espaço.

Assim, procuramos demonstrar tais aspectos nas seções deste capítulo, buscando apresentar a instituição infantil pesquisada por meio de “Projetos de Linguagens” que ela realiza em Belém do Pará e que, de alguma forma, desobedecem ao ensino na educação infantil determinado pelos padrões formais de educação previstos nas leis e regimentos da educação infantil.

Pensar a educação como uma arte é uma forma de trazer à escola mais autonomia em suas ações, mais prazer para as dinâmicas de construção de saberes e, principalmente, é uma forma de perceber o que as crianças buscam entender através de suas ações no cotidiano escolar.

No universo escolar, a arte possibilita o entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento. Isso também acontece na arte contemporânea, que opera em campos sem fronteiras, por suas múltiplas possibilidades de ação e apresentação. A partir de uma ideia (conceito, projeto) ou da experiência com matérias, o sujeito pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja. (BARBIERI, 2012, p. 19).

A arte no espaço educativo, proporciona a interação e o envolvimento dos sujeitos na ação. Quando a criança entra em contato com a arte nas situações de aprendizagem os processos de criação se tornam mais prazerosos e válidos a ela, porque experimenta, ousa e transforma o currículo em um novo currículo, desmistificando qualquer resquício de uma educação tarefaira e de caráter reprodutor, por processos de criação móveis e inacabados, que estão em constante modificação.

Pensar a educação nesta premissa é valorizar o que a criança traz de seu cotidiano social e promover um ensino que reconheça os modos de pensar dos sujeitos, proporcionando autonomia para a criação, levando em consideração o espaço, o contexto em que vivem e o que gostam de aprender.

Ao mergulharmos na pesquisa, e ao participar de vivências diárias nesta instituição, percebo que os sujeitos que atendemos, são crianças de um contexto social de classe baixa

que vivenciam em seus cotidianos práticas de violência, uso de drogas, prostituição e outras mazelas sociais. Porém, são crianças criativas, afetivas, que ousam experimentar e que se realizam em suas ações no espaço, pois consideram-se assim importantes na unidade, como alguém que faz e que tem autonomia para criar. Assim, acreditamos que esses sujeitos, ativos e dinâmicos, motivam-nos a pensar a infância como um outro, como algo que nos inquieta, e um currículo movido pela arte de experimentar o novo.

3.3 Ensino com Projetos de Linguagens: Uma Experiência Singular

O ensino com os projetos de linguagens passou a ser reconhecido neste espaço, como uma experiência singular da unidade, que a distingui de muitos outros espaços educativos, apesar de que atualmente vem ocorrendo uma expansão com mais expressividades entre as unidades de educação infantil de práticas com projetos de linguagens do município de Belém do Pará, mas que ainda é considerada como uma experiência pioneira que se configura e reconfigura diariamente com a execução dos projetos e mais precisamente, com as realizações de ações educativas inventivas nos espaços da Unidade de Educação Infantil Cremação.

A UEI persegue a ideia de que é possível pensar a arte como rompimento com os currículos formais, por meio do uso de múltiplas linguagens, respeitando as singularidades de cada um e ao mesmo tempo proporcionando um envolvimento coletivo dos sujeitos nas ações pedagógicas. Dessa forma, pensar o envolvimento das crianças com as múltiplas linguagens permite o seu desenvolvimento de forma singular, ao mesmo tempo que, permite a elas as trocas de experiências nas vivências nos jogos coletivos e relacionais. E nesse jogo relacional em que as linguagens constituem as crianças, o ensino na perspectiva da diferença se faz presente, pois há um respeito com os pensamentos e ideias dos sujeitos que participam da troca de experiências e valores que vêm de seus contextos socioculturais.

Nessa perspectiva, a UEI Cremação, busca atender a diferença, promovendo um ensino que possibilita o envolvimento e a interação de diversos sujeitos sem discriminação em relação ao meio sociocultural que estes se encontrem, aos seus gêneros, raças, etnias, pensamentos e outras. Criando um espaço em que os saberes se ressignificam nas entrelinhas. Para Medeiros (2015, p. 1195), “Uma vida bonita que pode ser inventada nas entrelinhas, nos espaços intervalares, nas superfícies porosas, permeáveis, em que a imprecisão incita rupturas, desvios, resistências, outras conexões”.

Partindo dessa perspectiva e observando as propostas curriculares deste espaço, podemos dizer que a unidade desenvolve ações voltadas para a valorização das experiências tanto das crianças, como dos professores. Como exemplo destas experiências valiosas

realizadas neste ambiente, optamos por apresentar neste capítulo algumas ações ocorridas nas turmas do berçário II, maternal I e maternal II, para expor como de fato ocorrem estas situações de aprendizagens significativas na UEI, como uma mostra de acontecimentos que são realizados nesta unidade.

Dentre as experiências singulares ocorridas no Berçário II, mais precisamente com o Berçário II B, no projeto “Quer brincar comigo? ”, notamos uma ação interessante e dinâmica, em que as crianças foram convidadas a brincar com a “serpente”, construída de tule, que foi confeccionada a partir do desejo que as crianças demonstraram pelo personagem ao se contar a história da serpente. Esse episódio se deu em dois dias, no primeiro as professoras cantaram junto com as crianças a história, fazendo uso da linguagem musical e conversaram em seguida informalmente sobre o personagem, fazendo perguntas para as crianças, estimulando a fala das mesmas a respeito do personagem da história.

No dia seguinte da ação, as docentes pegaram um pedaço de tule e amarraram uma parte pequena como se fosse uma cabeça e o resto o corpo do animal, perguntaram com que se parecia aquela imagem e eles com entusiasmo responderam. As professoras cantaram novamente a música junto com as crianças e convidaram as mesmas a brincarem segurando o “rabo da serpente” e assim andavam pela sala, como se estivessem “subindo e descendo o morro” para encontrar o rabo. E dessa forma, cantando e brincando, as crianças iam formando um grande “rabo” e interagindo com seus coleguinhas por meio da linguagem da brincadeira.

No momento desta ação, tive a oportunidade como docente da turma de participar e presenciar a satisfação expressa nas faces das crianças e o desejo de brincar com a serpente, e por momentos me sentir no lugar da criança, com vontade de brincar e brincar diversas vezes. E isso, de fato acontecia com as crianças, quando elas seguravam com força no “rabo da serpente” e diziam “meu”, “me dá”, “serpente” e outras falas extremamente significativas que lhes levavam a permanecer por muito tempo no jogo, com um entusiasmo tão grande que as gargalhadas não se continham e saiam de dentro das crianças, como uma música que lhes levava a dançar, por muitas e muitas vezes.



Imagens 58 e 59: Situação de Aprendizagem da "História da Serpente".

O que se percebeu aí, foi um “devir-serpente” surgido da criação inventiva da brincadeira da serpente, por uma interação em que ser serpente e ser criança era a mesma coisa, todos se sentiam serpente e a criança experimentava a transformação da história em uma brincadeira, em uma música, em um trem, e em muitas coisas em que o brinquedo se transformava quando entrava em contato com a criança, um devir em que o brinquedo ganhou vida e a emoção passou a fazer parte do jogo. A história cantada, passou a ser interpretada e sentida como algo vivo na própria criança e também nas professoras, como observaremos na imagem a seguir. O jogo da criação envolveu todos os sujeitos e passou a ser mais envolvente pelo “sabor” que a imaginação criou.

A criança devém serpente na situação de aprendizagem, criando o que Gil (2009, p. 19) chamou de “zona de osmose ou de indiscernibilidade”, em que na situação desta brincadeira não se sabe quem é quem, todos são serpentes no jogo, formando um plano único, formando um “bloco de afecto único, uma máquina a dois”, um devir-criança que troca “partículas” do corpo da criança com o brinquedo e que assim cria outras situações de brincadeiras, surgindo outros devires-serpentes, pois o devir criança produz multiplicidades. Assim, para Gil (2009) o devir-criança consiste em formar uma “zona de dessubjetivação do adulto” que ao deixar de pensar seu lado subjetivo nas relações com as crianças, passará a ser envolvido pelo “movimento de devir da criança”. (p. 21).

Ocorreu outro fato interessante nesta ação que tornou a jogo prazeroso e dinâmico, que foi a inserção das crianças do maternal IIB na ação no momento em que passavam em frente a sala do berçário IIB. As crianças do maternal IIB entraram para experimentar a brincadeira espontaneamente, pois as crianças sentiram curiosidade e desejo em participar e se unir aos bebês, e assim, ao entrarem participaram com prazer da ação sem que a atividade estivesse “pré-estabelecida” para eles, o que afirma ainda mais a ideia desobediente que se tem de

deixar que o currículo leve a criança a lugares novos e desconhecidos, desobedecendo as formalidades de fazer o que está planejado para o dia, para fazer o que desperta desejo de interação e aprendizagem na criança.



Imagem 60: Maternal IIB na brincadeira da "História da Serpente".

Percebemos com a imagem acima o quanto foi gratificante esse trabalho realizado, que não precisou ser programado, muito menos cronometrado. Um acontecimento nas interações, nos diálogos e que envolveu todos os sujeitos. Uma brincadeira tão envolvente que não perdeu o sentido porque não aconteceu da forma como se planejou, mas que do início ao fim causou desejo pelo jogo da criação. A Professora do Berçário IIB notou que:

[...] A brincadeira estava tão interessante, que quando a turma do maternal IIB entrou eles não pararam, só acrescentaram, não sentaram eles continuaram participando mesmo com a turma ali, que geralmente eles ficam tímidos, mais retraídos, mas nessa ação eles participaram tanto quanto estivessem só eles. (Professora Adriana).

Nesse contexto, a brincadeira envolveu mais de uma turma, com alegria e diversão, o que fez dessa vivência uma experiência singular que se tornou muito especial para as crianças, pois sempre que viam a “serpente” sentiam vontade de brincar com a mesma, criando situações de brincadeiras variadas por meio do jogo. Um “devir-serpente” atravessando uma “zona de vizinhança” (Deleuze) entre os sujeitos, onde todos estavam entregues ao jogo, um devir-outro que surge em meio ao jogo da criação e que coloca os sujeitos no “entre”, sem uma posição definida, num jogo de incertezas e indefinições que vai acontecendo no envolvimento mútuo dos sujeitos na aproximação no jogo da criação. Um jogo que não tem hora para começar e que está longe de ter fim, que se repete e se diferencia por muitas vezes, pois sempre é visto com um novo olhar pela criança. A professora ao fazer uma avaliação do trabalho, considerou que:

Foi muito válido! Porque eles amaram a brincadeira, eles interagiram muito bem, eles participaram [...] eles ainda estavam muito retraídos, ainda não interagiam tanto, mas no momento que nós fizemos a brincadeira todos que ainda não participavam das atividades interagiram, e interagiram bem! E entenderam a ideia da brincadeira, que era estar dançando junto com a serpente e fizeram toda a atividade. E fizeram com muita vontade! Eles se encantaram, participaram, brincaram, gargalharam!!!... (Professora Adriana).

Ao observar este acontecimento, notamos que a arte está presente nos momentos do cotidiano das crianças no espaço, nas brincadeiras, nos jogos, no canto, na dança e demais momentos de aprendizagens. No diálogo com a professora Adriana, a mesma comentou que o que se levava em consideração no jogo realizado não era o tempo planejado, mas o tempo do acontecimento, o tempo da criança, quando disse que o jogo:

[...] Não tem hora pra acabar! Até porque as atividades são feitas no tempo deles, na ação eles não queriam acabar, a brincadeira não tinha um tempo determinado, mas ela foi tomando um tempo que durou a “aula toda”! (Professora Adriana).

A fala da professora mostra-nos o quanto a criança é imprevisível em seu tempo e suas construções, o que nos leva a validar a ideia de que o planejamento não deve ser linear, pois o lugar da criação é incerto e desconhecido. E assim, pensar os processos de criação com esse olhar leva-nos a acreditar que a melhor forma de ir ao encontro de novos saberes é ir ao encontro do outro. Barbieri considera que:

Dessa forma, podemos criar um lugar de invenção, impermanente, onde a relação com o planejamento não é linear, como imaginávamos, já que a cultura é o lugar do inesperado, do encontro com o outro. Crianças pequenas, então, são totalmente imprevisíveis! (BARBIERI, 2012, p. 34).

Nesse contexto, é importante criar um lugar inventivo para a criança, onde a arte esteja presente por meio dos movimentos das múltiplas linguagens, permitindo a ela experimentar. A arte faz parte do contexto experiencial dos projetos de linguagens da UEI Cremação, lá ela está em todas as situações de aprendizagem propostas no currículo, porque acreditamos que a mesma leva o currículo a dançar. Costa (2011, p. 281), considera que:

[...] O movimento consiste em desenvolver um trabalho de experimentação artística no campo do currículo pautado na perspectiva da arte como *presença* ou *espírito* vivo capaz de desestabilizar a própria educação. Trata-se de um trabalho que se inscreve nos avessos dos antigos modelos de ensino-aprendizagem e das concepções de currículo assentadas na rigidez tradicional das formas de ensinar e avaliar. O dinamismo criador desse pensar necessita, pois, de mãos artesãs e de ideias inventivas, tal a estética filosófica de Nietzsche e Deleuze em suas sedutoras rajadas de criação: Movimentos de uma singularidade estética impulsionados pela “fisiologia da

arte” nietzschiana e pelos “blocos de sensações” deleuzianos, em inseparável relação. Arte apolínea e dionisiaca, impulsos artísticos conjugados em favor da vida e da criação. Arte experimental, performática, vibratória. Agenciamentos coletivos conjugados a blocos de sensações. Atravessamentos que passam entre o sensível e o imperceptível, entre o vivido e o vivível de um currículo. Ousadia de pensar e de viver a educação semelhante ao modo como um artista pensa e vive a sua arte, isto é, como pura indeterminação.

As ideias de Costa (2011) nos mostram o quando o ousar na educação por meio da arte se torna necessário na formação do humano, o quanto dinamizar um ensino sem tempo para começar e terminar é importante. Isso, leva-nos a conceber que a arte no espaço escolar é motivadora e envolvente nas ações e que ela pode ser vivida pela criança em seu tempo e de sua maneira, num tempo *Aión*, tempo do acontecimento, que faz a criança viver a arte de forma indeterminada e ao seu modo. O que faz a educação ter mais sentido e dar prazer a criança, uma educação que acontece pela composição saber e sabor e que permite o novo na educação.

Nesse ponto, voltamos para o acontecimento da ação acima, no berçário IIB, para ressaltar, o que fez essa ação ser diferencial e singular, foi a liberdade de expressão e experimentação para a criança, no tempo da criança, deixando com que ela se sinta envolvida pela ação, ou seja, o professor com o projeto faz o convite “Quer brincar comigo?”, mas é a criança que responde se isso lhe é interessante e se sente vontade de experimentar, numa relação em que há o respeito com aquelas que não se sentem entusiasmadas a fazer e a valorização das ações feitas pelas que querem, num jogo que envolve a criação por meio da arte e apropriação da linguagem pela criança, ou seja, no jogo da linguagem, a criança vai conhecendo as possibilidades de reinventar e criar verdades para o seu jogo, sendo que nesse processo cada criança faz a sua interpretação da brincadeira e cria uma verdade própria para o seu jogo que pode não ser a mesma para o outro no jogo da criação. E nesse fluir do jogo as crianças que ainda não se sentiam atraídas ao jogo começam a sentir desejo de adentrarem no mesmo.

Percebemos que o que leva a criança a buscar o novo, criar e recriar brincadeiras é a liberdade de expressão e a autonomia concedida, através de um currículo que produz deslocamentos, que se desterritorializa, num jogo de criação do currículo em sua dimensão dançante, com seus passos ousados e ritmados. Um currículo que vai se constituindo na leveza da dança, com movimentos leves e diversificados e sem determinação de tempo para o jogo da criação, a arte pensada como pura indeterminação, como nos aponta Costa (2011) nos enunciados acima.

Nessa perspectiva de demonstrar as ações que levam o currículo a dançar, podemos retratar uma segunda experiência singular das crianças da UEI Cremação, sendo agora uma vivência no maternal I, que aconteceu com o projeto “Era uma vez... A bruxa, o lobo e o jacaré”. Essa vivência se deu com a contação de história dos “três porquinhos”, em que a professora, junto com as crianças contaram a história cantando e fazendo os gestos a que se remetia aos personagens.

Nessa ação as crianças sentiam-se envolvidas como se estivessem vivenciando o momento de encontro dos porquinhos com o lobo, o que se repetiu por várias vezes e que a cada repetição a emoção era diferente, as crianças gostavam de ecoar o momento e sorriam ao se fazer isso, e nesse ir e vir da ação da história, sentiram curiosidade em saber mais sobre os personagens, o que levou a uma próxima ação, que foi a confecção, por meio da linguagem plástica-visual, das casas de palha, de madeira e de tijolos dos porquinhos, e essa ação foi abrindo espaços para outras e outras, e provocou o desejo das crianças em entender porque a primeira e a segunda casa caíam e a última não caía. As dúvidas e questionamentos foram crescendo, mas não com o propósito de encontrar uma resposta imediata, uma verdade, mas abrir caminhos para novos pensamentos e significados para a história, para que a mesma história pudesse ser ressignificada e contada de outras formas pelas crianças.

Consideramos com a experiência no Maternal IB, que é possível aguçar a curiosidade das crianças, permitindo a elas buscar respostas, um ponto final para uma determinada história, mas deixar em aberto para que criem com suas imaginações outros começos e recomeços, ir ao encontro de respostas.

Quando contamos uma história para a criança, ela fica deslumbrada e com vontade de contar também! Aí precisamos deixar que ela nos conte, do jeito dela, não precisa ser da forma como está no livro. Quando ela conta ela se diverte, sente-se entusiasmada e isso é o mais importante nesse momento, permitir a criação pela criança da história. (Professora Eduarda).

Na situação de aprendizagem comentada mais acima, notamos a flexibilidade que o currículo elaborado proporcionou, notou-se também a abertura para o novo, para possibilidades múltiplas que não necessariamente se restringiam exclusivamente aos personagens que se remetiam no tema do projeto, porque a cada história que se lia e reinventava-se novas curiosidades. E quando as crianças liam a emoção tomava conta de todos nós, as crianças “abriam um sorriso”, “seus olhos brilhavam” e o “Era uma vez...” surgia sem nem uma pretensão de começar uma determinada História, e sim, uma história desconhecida dela mesma, porque a alegria do contar encantava e quanto mais se inventava,

mais interessante a história ficava. E assim, de seus modos e de forma singular cada criança contava e brincava e o jogo “jamais parava”, sempre recomeçava. Nesse envolvimento, a arte no jogo da criação não podia parar e então pensamos: por que não inventar?!

Quando participei dessa situação de aprendizagem, observei que, de fato, há um trabalho singular que se faz nesse espaço que o diferencia de outros, pela ousadia e também pelas ideias que escapam do universal, num jogo que impulsiona as crianças à invenção. O que torna o uso dos projetos de linguagens ousado nas dinâmicas de ensino.

Na turma do Maternal II, aconteceu uma vivência no projeto “Pequeno Cidadão”, que levou as professoras e as crianças a desenvolverem um trabalho em parceria com a comunidade e os órgãos de suas proximidades, com o intuito de fazer as crianças perceberem o que leva cada um a ser considerado cidadão no mundo, seus direitos e suas possibilidades, um projeto que visa permitir às crianças a percepção e valorização do espaço ao seu redor e das vivências cotidianas no meio sociocultural.

Dentro desse projeto, ao se levar as crianças, junto com seus pais, a um passeio nos entornos da UEI Cremação, as professoras abriram um diálogo com as crianças sobre o que se observou fora do espaço, para que serve os órgãos que foram vistos e como eles participam destes espaços, e nessas voltas e retomadas de diálogos foram sendo registrados em desenhos, escritas e oralidade as falas significativas das crianças, em busca de verificar o que se percebia e como as crianças viam esse “mundo” ali em sua volta.

A partir dos questionamentos e curiosidades apresentadas, resolveu-se construir um “mapa mental” em que as crianças registraram e traçaram localizações para os espaços vistos nas proximidades da instituição, fixaram imagens parecidas com as que viram, sendo estas imagens coletadas pelas próprias crianças e também registraram, junto às professoras, suas falas, que foram anotadas nas conversas após o passeio, sobre o que significava cada imagem. No centro do mapa desenharam a imagem da UEI Cremação como o ponto de partida e de chegada do trajeto realizado, com a ideia de um ir e vir que sempre pode acontecer e do ponto que a criança quisesse sair e chegar. Abaixo podemos notar o movimento da ação por meio das imagens:



Imagem 61: Mapa mental com imagens representativas e com diálogos das crianças.

Com essa ação dinâmica realizada pelas crianças, notamos que o que de fato torna essa criação diferencial é a possibilidade de criar algo que se visualiza a partir das observações das crianças, com múltiplos olhares e registros, uma ação que não se restringiu somente ao que se percebeu no passeio, mas que se ressignificou por meio de falas e imagens, levando a criança a prolongar e validar os saberes apreendidos em casa com seus familiares, questionando os mesmos para descobrir cada vez mais. Ao falar sobre a ação a professora do Maternal IIB nos relatou que:

A construção do mapa mental foi uma produção muito rica de conhecimentos produzido pelas próprias crianças por meio de relatos que fizeram sobre os espaços existentes ao redor da UEI Cremação após o passeio que realizaram com seus familiares e professoras. Durante essa construção as crianças ficaram à vontade para falarem das concepções que têm acerca: da igreja, da feira, do posto de saúde, do batalhão de choque, da praça. Foi uma situação que envolveu as famílias não apenas no passeio, mas ao relatarem, as crianças mencionavam seus responsáveis como aqueles que as levaram nesses espaços e o que fizeram com eles. Como é importante valorizar e registrar as falas das crianças, o quanto elas são significativas e ricas de conhecimentos. Conhecimento esse que extrapola os muros da UEI, que veio e voltou para casa se ressignificando a cada diálogo que travavam com seus colegas, com os professores e com os familiares. (Professora Manuela).

O currículo nesse aspecto é levado a pensar em novas formas de fruição e de experimentação sem querer chegar a um lugar determinado, mas transitar entre muitos lugares, em diversos campos, como geografia, história, biologia e outros, fazendo considerações a respeito de cada campo e sua relevância na vida da pessoa. Com a ação, todos os sujeitos de alguma forma foram levados a esses campos de estudo, sem precisar fazer especificidades de cada um, ou um estudo disciplinar destes, mas com o intuito de levar a

criança a compreender que em cada espaço daquele há uma condição geográfica, construída pela história do bairro, que em cada espaço existem pessoas que realizam funções diferentes, o que leva a criança a entender as diferenças e aproximações dos locais que visitou e a sua participação nele.

Partindo da fala da professora, compreendemos que os saberes são apresentados sem uma obrigação disciplinar ou de um trabalho forçadamente considerado interdisciplinar porque envolve vários campos de estudos. O que se pretendia, pelo o que percebemos, era levar as crianças a novas vivências, ao estranhamento, onde as crianças perguntassem, tivessem curiosidade e questionassem o que lhes era apresentado como verdade. Pensar a possibilidade de desfamiliarizar, apresentando algo novo que pode ser o que a criança vê e não o que o adulto leva a mesma a acreditar que é. Assim, Veiga-Neto nos fala sobre a possibilidade da elaboração de um currículo pluridisciplinar, quando diz:

[...] entendo que um currículo que busque a pluridisciplinaridade contribuirá para que nós e nossos alunos aprendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar mas, sobretudo, o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas etc. Isso não implica buscar atingir um padrão humano, o padrão de um sujeito transcendental que, pairando sabe-se lá onde, serviria de modelo a guiar nossas práticas educativas. [...]. (VEIGA- NETO, 1995, p. 117).

Experimentar as coisas do mundo e apostar em experimentações é possível, e é o que se observa na situação de aprendizagem acima, o que nos permite conviver com o pluralismo sem buscar um padrão de valores, livres para descobrir nas diferenças e deslocamentos, o novo em educação.

Notamos o interesse das professoras em criar novas possibilidades e aguçar a curiosidade das crianças no momento da culminância do projeto, que é a socialização das ações dos projetos, onde as crianças expõem para o público, do lado de fora da sala, como foi o passeio, e nesse diálogo, registrei uma fala que me levou a pensar como algo pode ser percebido de diversas formas e inventado pelas crianças em suas observações quando uma criança dessa turma disse às pessoas que observavam a exposição: “Eu vi o choque, eles andam na praça e prendem o ladrão. Eles não são mal, eles fazem física lá!”. E essa fala se repetiu por muitas vezes pela criança, pois a mesma queria que as pessoas entendessem o que era o “Batalhão de Choque da Polícia” e o que faziam e de sua forma criava uma verdade para aquele acontecimento que vivenciou no passeio.

Ao conversar sobre a vivência com a professora Manuela ela ainda nos relatou outra fala que considerou muito importante nessa ação, que foi de uma aluna que se voltou a ela e

disse: “professora, na minha igreja eles cantam e rezam também!”, o que para a professora demonstra a associação que a criança fez ao visitar a igreja das proximidades da UEI Cremação à igreja que ela com sua família frequentam, demonstrando um saber que não ficou na unidade, que foi levado além e que foi interessante para a criança. E isso, segundo a professora aconteceu em outras falas, relacionando-se a outros espaços, como de uma criança que relatou que sua mãe trabalhava na feira, quando no diálogo disse: “professora, a minha mãe trabalha lá na feira!”. E essas falas foram tão significativas segundo a docente que iam e vinham num movimento da UEI para a casa e da casa para a UEI, em conversas com a família na casa e professoras e colegas na sala, em um ir e vir de socializações entre os sujeitos.

Nesse aspecto, consideramos que esta ação levou o currículo a dançar também, com os passos que as crianças resolveram dar e com o som e o ritmo de seus desejos, em hipótese alguma podemos dizer que o currículo não dançou, não envolveu, não permitiu, mas sim, que ousou, experimentou, instigou a curiosidade e a busca pela verdade, que mais uma vez está longe de ser única, pois cada criança criou uma verdade para o que viu e sentiu e essa verdade ao entrar em confronto com as outras criou novas verdades, que por muitas vezes, ficaram somente no plano da invenção, que de fato não existia no concreto, mas que passou a existir pela capacidade de invenção que a criança cria ao ir ao encontro do novo.

E nesse jogo, compreendemos que não podemos chegar a uma só verdade, respeitando os ritmos e criações, entendendo que não há a dicotomia entre “certo” e “errado”, “isso” ou “aquilo”, e sim, “isso, aquilo e mais aquilo”. Uma pluralidade de ideias que está longe de ter fim, num jogo de começo e recomeço, que por serem interessantes para os sujeitos sempre se ressignificam, um jogo com múltiplas linguagens artísticas que permitem as vivências singulares e principalmente as relações coletivas. De acordo com Barbieri (2012, p. 28), “[...] o acesso às várias linguagens artísticas na escola propicia a expressão singular de cada um, ao mesmo tempo em que exercita a participação coletiva”.

Ao nos colocarmos na relação com o outro, sentimos como a dinâmica acontece e principalmente como as crianças se envolvem neste jogo de criação e recomeço, percebendo como as situações tocam as crianças, como estas relacionam os processos de criação apreendidos no espaço escolar e permitindo-nos ainda entender como o currículo põe para dançar tais situações.

E nesse envolver-se com o jogo das linguagens construídos na UEI Cremação, observamos o que de fato torna este trabalho diferencial, que é marcado pela sua ousadia em experimentar, de validar suas experiências e de alcançar objetivos satisfatórios, que não são medidos em um índice de desenvolvimento e que em nenhum momento têm esse propósito,

mas que se apresenta como um trabalho valioso que demonstra satisfação nas faces das crianças, pela alegria e entusiasmo que estas demonstram ao participarem das ações no espaço.



Imagem 62: Situação de Aprendizagem de “Leitura na Piscina”.

Na imagem acima podemos perceber o quanto é prazeroso para as crianças participarem de situações de aprendizagens inventivas, o quanto a alegria por descobertas manifesta-se na ação. Nesta vivência notamos que a leitura pode ser bem mais do que se espera, ela pode ser reinventada, porque para os “pequeninos” a emoção da leitura está na arte da expressão estética que permite o contato com a história, viver a história, sentir-se história sem organizações formais, uma arte por meio do jogo da criação. Por que não viver a contação de história de outras maneiras? Esse é um dos questionamentos que levam os docentes a buscarem outras formas, como a apresentada na imagem, uma leitura de livros de borracha na piscina com um currículo em movimento que não prevê algo fixo, mas experimentações singulares.

A partir desta perspectiva de ensino para os espaços de educação infantil, a UEI vem firmando uma composição entre currículo-arte em seu espaço, com o propósito de abrir-se ao novo na educação, em que ressoam as vozes desejantes para um currículo real, onde a linguagem artística seja presente em suas práticas diárias. Costa (2011, p. 280-281) considera que “[...] a ideia consiste em articular as variáveis *currículo* e *arte*, mantendo, ao mesmo tempo, a sua independência e a inseparabilidade necessária para a composição de novos agenciamentos artísticos na educação”.

Nesse viés, pensar a arte na educação infantil, leva-nos a desejar o novo na educação, que não acontece simplesmente pelo incluir a arte no contexto diário das práticas de ensino-aprendizagens na escola, mas que permite a inserção da mesma no currículo escolar, um pensar o currículo por meio dela.

A arte permite esse ir ao encontro, por deixar livres as crianças para seus pensamentos lançarem voos a lugares diversos e sem destino e demonstrar rebeldia para o que é apresentado como verdade, com experiências que ultrapassam e que produzem deslocamentos. Para Costa, isso se faz segundo uma

[...] arte em cuja sabedoria não se faz senão por desejo e rebeldia, e para a qual o importante é juntar o desejo com rebeldia, manter os olhos, a boca e os ouvidos apurados, deixar o pensamento alçar voos mirabolantes em suas rajadas de criação, romper a comodidade do pensamento para tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça aquilo que ainda não nasceu, mas que pode vir a nascer dessa inusitada agitação. (COSTA, 2011, p. 282).

Ao realizar um trabalho com arte, a UEI Cremação passou a ousar em suas metodologias de ensino, buscando desobedecer às vozes dos currículos formais da educação ao realizar um ensino “novo”. Nesse sentido, as ações desta instituição de ensino pretendem balançar o currículo formal, espreitando um outro currículo capaz de “desafiar as próprias vozes do currículo e seus quereres, invitando-o ao combate e à re-significação. No combate, de um lado, o currículo que temos: ordeiro, enrijecido, especializado, inerte; de outro, um currículo que queremos: arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo” (COSTA, 2011, p. 286).

Assim, a partir das leituras teóricas realizadas, das observações e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, chegamos à conclusão de que o ensino por meio dos projetos de linguagens tem sido uma experiência de muita importância para o campo da educação infantil, por proporcionar às crianças desde cedo a participar dos seus processos de criação. A infância torna-se um período especial à experimentação, por ser uma fase em que a criança aguça sua curiosidade e cria verdades imprevisíveis conectadas à sua existência no mundo.

3.4 Os Projetos de Linguagens como convite a “colocar o currículo para dançar”

Pensar os projetos pedagógicos na proposta pedagógica da instituição, leva-nos a pensar num currículo leve, que “dança” em sua construção. Um devir-curriculum que não se preocupa em apresentar verdades para a educação, algo concreto, mas possibilitar um ensino que pretende dar autonomia para as crianças no jogo da criação. Nesse aspecto pretendemos discutir neste tópico, o que faz o currículo da UEI Cremação “dançar” em sua construção tornando-lhe diferencial em relação aos outros.

Assim, valemo-nos das ideias de currículo dançante, pensadas por Tomaz Tadeu da Silva e seus interlocutores, ao traçarem uma envolvente discussão acerca de como colocar o currículo para dançar, com o intuito de verificar na prática pedagógica da Unidade de

Educação Infantil Cremação como isso acontece no ensejo de sua proposta de “projetos de linguagens”.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) retoma a educação por passos de danças, sons e ritmos leves, um currículo livre, solto e aberto para os sons que ecoam, as melodias que o tocam lançam voos rumo ao desconhecido do currículo. Um currículo é dançado pela “música” que lhe toca, pelos desejos que o instiga, pelas múltiplas vozes que o povoa.

A partir de Costa (2016) podemos indagar: “Afim: Um currículo dança? Como dança? Quem joga e é jogado nesse signo do pensar/criar?”. Os movimentos de dança de um currículo requerem desprendimento do corpo e do espírito, pois, “[...] *Colocar um currículo para dançar* nos intervalos do devir necessita entrega ao jogo da criação. Que os pensamentos se ponham a bailar, com plasticidade, para um lado, para outro, em muitas direções”. (COSTA, 2016, p. 85). De outra parte, “O *devir artista* de um currículo desloca ou desterritorializa a história factual e linear, tornando o tempo extemporâneo, intempestivo, desenraizado, descontínuo” (Ibidem, p. 86).

Quando a criança participa das situações de aprendizagens, envolve-se intensamente nas ações e sente desejo de continuar aprendendo, e isso se observa quando após um tempo em que a criança está realizando uma situação a professora pergunta: “quem já terminou?”, e a criança por mais que já tenha terminado diz: “Não terminei, tia”, e se em algum momento perguntarmos a mesma dirá novamente que não terminou, porque a ação se tornou tão interessante que ela em seu tempo irá perceber a hora em que uma determinada situação termina, ou a hora em que deseja parar até que retome a ação outras e outras vezes.

A ação que acontece com leveza, com o tempo da criança, torna-se mais prazerosa para ela, porque não é o tempo do acontecimento da ação que interessa, mas o tempo da criança, ela sente prazer em envolver-se em ações dinâmicas, punir ou romper com a situação porque consideramos o tempo suficiente para a criação não é a solução, mas estimular a mesma a criar e recriar em seu tempo.

Costa (2005), considera, ao remeter-se as ideias de Nietzsche, que é possível pensar a educação com leveza, ao modo que esta seja prazerosa, afetiva e afirmativa, pois assim, ela é capaz de envolver-nos frequentemente. Nesse sentido a autora, referindo-se ao pensamento educacional, baseados em Nietzsche e Deleuze, concebe que:

[...] Tal movimento procura lançar-se à escuta de outras sonoridades – talvez um tom juvenil, um tom de entusiasmo, de aurora ou, então, uma música... a música dionisiaca: Zaratustra, “um canto à vida” – capaz de colocar para dançar, no mesmo movimento do pensamento e por contaminação, todo

corpo educado, pouco perceptivo e enrijecido pela moral. (COSTA, 2005, p. 01).

Esse movimento de “um canto à vida”, em que se pensa a educação com leveza, os saberes cruzam-se, intercalam-se, as pessoas descobrem-se nas situações vividas e nas relações estabelecidas com os sujeitos, criamos meios para os sujeitos descobrirem-se e descobrirem o mundo a sua volta e assim se desenvolverem.

O currículo é levado, assim, a um deslocamento do lugar inerte que ele ocupa em muitos espaços educativos, como algo imóvel, em busca de um pensamento ousado que muda essa realidade, que tira o currículo do espaço em que transita, um currículo que não fica quieto, que busca o ir e vir, o começo e recomeço e que, principalmente, não procura resposta para as coisas do mundo e sim descobrir como se relacionar e modificar o mesmo em suas experiências diárias.

O currículo da Educação Infantil deve atender as necessidades e interesses das crianças permitindo que elas experimentem vivências que ampliem seu universo cultural, desenvolvendo-se integralmente. Por isso, o currículo desta etapa da educação básica é tão rico e diversificado, porque não é rígido, engessado, segue o curso do que as crianças desejam e querem aprender e, cabe ao professor promover situações de aprendizagem que favoreçam a imersão das crianças em experiências corporais, musicais, sensoriais e expressivas. (Professora Manuela).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o currículo da Unidade de Educação infantil Cremação, torna-se transgressor e desobediente, porque procura ignorar o seguimento formal de educação que dispõem de um currículo “rígido” e “engessado”, em prol de um currículo que desloca, balança, diferente do currículo formal, por exercer esse espírito de rebeldia e transgressões, o que o torna mais leve e mais aberto a novas experiências, longe de conceber algo fechado em seu significado, abrindo espaço para as crianças aprenderem o que desejam aprender. Para Costa (2005), um currículo que ousa é capaz de pensar em uma educação desobediente, pecaminosa e monstruosa, que desobedece às leis formais que determinam como e onde a educação deve acontecer.

Dissipar a moral e o conhecimento voltado para o infinito significa, sobretudo, admitir que não só de similitudes é feita uma educação, mas de todo ato e palavra profana – indigesta – maldita que saem da boca dos seus. Sim, porque também a escola (felizmente) é um lugar maldito, assombrado por alunos-demônios, professores-encrenca, funcionários-fantasmas, etc. – verdadeiros monstros indomáveis, incapturáveis, indisciplináveis aos olhos da Divina Ordem. Fala-se aqui, precisamente, de uma educação monstruosa e pecaminosa [...] uma educação que joga e que é jogada pelo simples prazer de jogar. E talvez seja isto que faça da escola um lugar recheado de proezas, peripécias, artimanhas, situações engraçadas, constrangedoras,

comprometedoras. Acima de tudo um lugar de criação; um lugar onde fervilham sentimentos em intensidade: alegria, diversão, gargalhada, felicidade, mas também, fúria, desassossego, indignação, revolta. [...] (COSTA, 2005, p. 04).

Neste lugar de criação em que os currículos formais são desobedecidos, as crianças manifestam um “espírito diabólico e infernal”, sendo transgressoras desse currículo mecanizado, demonstrando rebeldia em realizar o que suas normas estabelecem. Assim, ajudam a construir um currículo pensado às avessas, sem verdades preestabelecidas, sem valores pensados para o universal. Aos olhos de Corazza (2002), diríamos que as crianças da UEI Cremação experimentam o ser diabólico da infância, por desobedecerem aos percursos das ações pensadas previamente.

Ao levar em consideração os pensamentos de Corazza (2002) em seu livro “Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins”, sobre os pensamentos do inferno na educação, e ao percebermos a desobediência que as crianças demonstram para com as situações de aprendizagens, podemos dizer que as crianças demonstram uma potência diabólica, com atos de rebeldia, mudando o curso das ações por vezes, mas que de forma alguma foge do contexto a que se pretende vivenciar. As crianças buscam outros caminhos e inventam outras formas de viver essas experiências, demonstrando “desobediência”, não como uma indisciplina, mas como outras novas possibilidades de aprender com saber e sabor.

Quando reunimos as crianças no tapete de contação de história para lhes contarmos uma história utilizando o “jacaré” como personagem, algumas crianças correram para a caixa de brinquedos, mesmo antes da história começar, para procurar o jacaré de brinquedo que eles possuem lá na sala, dizendo: “tá aqui ele!”, “ele morde!”, “olha o dente dele!” e então o percurso mudou um pouco de direção, pois as crianças demonstraram desobediência, por não sentarem para participar da dinâmica, mas não se tratava de um desobedecer como forma de indisciplina, mas de demonstrarem que já conheciam o “jacaré” mesmo antes de ouvir a história, e que ao ouvirem seu nome em outras situações, que não a brincadeira, associavam ao brinquedo, indicando que se atraíam mais pelo jacaré do que pelo já sabido da história. Na atmosfera das potências diabólicas das crianças, Corazza considera que:

[...] O inferno adquire no pensamento infernal da educação, um devir estético, plástico, literário, musical, não moral nem teológico. Estético não apenas como teoria da beleza e das formas, mas também das qualidades do sentir, das forças do viver e da novidade do pensar. Como linha de fuga do território eclesial, moral, cristão [...]. (CORAZZA, 2002, p. 39-40).

O que se percebe nesse episódio é uma busca por outros meios de invenção. A criança ao fazer o que fez, associou todos os saberes que já tinha sobre esse personagem com a história que a professora iria contar. Essa “desobediência”, esse devir “infernai”, mostrou que a criança prefere seguir outros trajetos para chegar em outros lugares, por um desejo de ir por outros caminhos, sendo estes caminhos incertos, para descobrir o novo experimentando múltiplas possibilidades, avizinando um ser “diabólico”.

Nessa concepção, o que se espera deste trabalho é algo para a educação impensável, uma “filosofia para o inferno”, que desconsidera as verdades na educação, um currículo rebelde e transgressor, um currículo infernal. Para Corazza (2002, p. 31):

A tarefa específica dessa formação é ser capaz de pensar o impensável, o intratável, o impossível, o não-pensado do pensamento educacional. Embaralhar a sintaxe e organizar o pensamento numa lógica às avessas, constituindo-se como um pensamento-outro da Educação. Pensamento que ignora as verdades recebidas, metamorfoseia o valor das opiniões estabelecidas, busca suspender e transvalorar o valor de todos os valores herdados. Liberta-se do culto a totalidade, transcendência, dialética, metafísica, humanismo, bem como dos casais de tensões certo/errado, culpa/castigo, bem/mal, morte/vida. Foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires.

A educação pensada neste intento permite a produção de diferenças e a formulação de sentidos. Assim, afirma-se o múltiplo na educação, o pluralismo de ideias. Para Corazza (2002), pensar os conceitos infernais na educação, é criar uma marca de pensamento que funciona como “máquina de guerra”, para promover uma desterritorialização do conhecimento e a promoção do novo em educação. Nesse sentido, Costa (2005), ao fundamentar-se nos pensamentos dos “filósofos malditos” Nietzsche e Deleuze, a respeito da vontade afirmativa de pensar a educação através da metáfora de Zaratustra, considera as seguintes afirmações:

Movimento. Ebulição. Transmutação daquilo que somos ou nos tornamos. Aqui, não se trata de salto, liberdade ou libertação, mas de dança, movimento, encontro, entradas e saídas. Trata-se de uma vontade afirmativa que pensa a educação contrapondo a dança ao salto, o encontro a liberdade, o jogo à razão. E é Zaratustra, “o dançarino-destruidor”, o inspirador da criação de novas tábuas. [...]. (COSTA, 2005, p. 03).

Nesse propósito, dizemos que a UEI Cremação ousou desenvolver em seu espaço o Projeto Piloto com linguagens para impulsionar suas ações na formação das crianças de educação infantil, encontrando formas de “colocar o currículo para dançar” (SILVA, 2010).

Em meio às “danças” que vem fazendo, muitas dúvidas ainda surgem a respeito desse meio “novo” em educação, mas também muitas ideias novas nascem. De acordo com Costa

(2005), olhar a criação por essas lentes, “[...] significa fazer do labirinto de nossa existência já não um beco da perdição ou salvação, mas uma sonoridade misteriosa – um canto de dança – uma música dionisíaca que, por embriaguez, transforma a vida num Espírito que diz sim, que faz a vida vibrar e não ser sempre a mesma”. (COSTA, 2005, p. 06).

É por esse pensar, de fazer a vida não ser sempre a mesma, que a UEI Cremação, com uma dinâmica de ensino voltada para o trabalho com os projetos pedagógicos de linguagens impulsionadoras destas práticas, vem proporcionando uma proposta de ensino e aprendizagem mais prazerosa e dinâmica na educação infantil, realizando algo inovador aos olhos da teoria pós-crítica da educação, pela sugestão de um ensino “novo”, que parte dos desejos e curiosidades das crianças.

Os estudos da perspectiva pós-colonial⁴, que dão ênfase à abordagem das relações de poder entre as nações, fazem uma crítica ferrenha às formas de ensino mecanizado que ainda predominam nas instituições educativas. A esse respeito, Silva (2010) considera que:

[...] Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas “datas comemorativas”: o dia do Índio, da Mulher, do Negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA, 2010, p. 130).

Partindo dessas ideias, pó demos dizer que um currículo jamais pode ser fechado, estar concluído, pois é um ser de múltiplas linguagens, babelizado. Nessa vertente há a busca de um currículo ressignificado que pretende, a partir das vivências diárias do contexto educacional, das experiências realizadas no espaço e das vivências fora do contexto escolar, assegurar o respeito às diferenças de pensamento e sentimento dos sujeitos e suas manifestações culturais, sociais e históricas, pensando no currículo como um artefato cultural, um currículo de caráter social com a participação de múltiplos sujeitos. Na visão de Silva (2010, p. 135),

[...] Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o conteúdo do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro.

⁴ O termo Pós-colonial está sendo utilizado nessa discussão para fazermos uma aproximação do termo ao que se pensa na abordagem teórica pós crítica, não faremos discussões mais aprofundadas sobre o seu conceito.

O currículo permite explorar vivências das crianças no espaço educativo o que a criança já aprecia em sua vivência social, possibilitando novas aprendizagens nos processos de criação e nas trocas de experiências com os outros. Sabendo da importância das vivências e experiências cotidianas das crianças, pensamos que o trabalho com os projetos de linguagens possibilita um mundo de novas descobertas, por meio da curiosidade das crianças e partindo de suas vivências e experiências, numa dinâmica de troca de experiências com os professores para que a aprendizagem aconteça. Nesse jogo, de vivências e experiências entre os professores e alunos nas situações de aprendizagens, cria-se uma ciranda de linguagem que se juntam e se interligam ajudando a criança a conhecer-se e conhecer o mundo a sua volta. Nesse sentido, Silva considera que “[...] O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. ”. (SILVA, 2001, p. 27).

Nos jogos de criação que desenvolvemos com as crianças, pretendemos estabelecer um diálogo com as incertezas, com interpretações distintas, ou seja, buscando estabelecer diálogos para pensar o “novo currículo”, bem mais “vivo”. E isso tudo mostra a singularidade dos projetos, onde as crianças ajudam os professores a selecionarem os “conteúdos-linguagens”, como são chamados na instituição, para serem trabalhados nas ações dos projetos, em “situações de aprendizagens”, ou seja, em uma metodologia com as linguagens que podem aparecer por meio da música, da dança, das atividades plásticas-visuais, cênica e outras que se relacionam com as realidades sociais dos sujeitos.

Com essas singularidades no fazer educativo da instituição, o currículo passou a ser pensado a partir das experiências culturais e sociais dos sujeitos com seus “projetos de vida” e suas vivências em uma determinada cultura e sociedade ou suas vivências em culturas e contexto diversos. O que se aspira com este currículo, e mais precisamente com o uso dos projetos de linguagens, é trabalhar aspectos do humano para entender e interpretar o mundo que o circunda.



Imagens 63 e 64: Brincadeira “Cuidando das Bonecas”.

A turma do Berçário IIA vivenciou neste ano de 2015 muitas ações inventivas com o projeto: “Eu, a natureza e os animais”, dentre essas ações destacamos aqui a brincadeira “Cuidando das Bonecas”, onde as professoras procuraram criar uma situação de aprendizagem que aproximasse a brincadeira das vivências cotidianas das crianças. As imagens 63 e 64, mostram como a interação e o envolvimento aconteceram quando as professoras convidaram as crianças para ir ao espaço externo brincar de cuidar das bonecas, durante a brincadeira as crianças brincavam de escovar o dente da boneca, dar banho, enxugar e outros cuidados. O interessante dessa situação de aprendizagem foi que, ao mesmo tempo que as crianças brincavam, também iam aprendendo a ter autonomia para realizar estes cuidados ao realizar esses hábitos de higiene.

Ao observarmos esses momentos peculiares das vivências diárias, percebemos o quanto é interessante, ao desenvolver a pesquisa, dar uma atenção especial às práticas cotidianas, buscando escutar o comum em momentos de experiências diversas vivenciadas. Para Ferraço (2011), esse método nos possibilita utilizar uma “metodologia de pesquisa aberta e flexível”, que pretende descrever “como as interações comunicativas cotidianas situam os sujeitos no mundo, oferecendo-lhes laços de pertencimento e domínios de sociabilidade”. (FERRAÇO, 2011, p. 141).

As práticas pedagógicas partiam sempre das vivências dos professores com as crianças. O professor procurava pensar em criar situações e dinâmicas que aproximassem as crianças cada vez mais dos saberes, por meio das trocas de experiências e nas aproximações cotidianas do espaço.

Ao participar de uma situação de aprendizagem com as crianças, de experimentações de sensações corporais, estimulamos as crianças a sentirem seu próprio corpo e o do outro por meio da pintura do seu corpo, em que estas junto com as professoras misturaram uma massa de mingau com anilina, para experimentar sensações destas misturas de tintas no seu corpo.

Nessa ação colocamos a disposição das crianças as “tintas naturais”, feitas pelas crianças e estimulamos as mesmas passarem-se e passarem nos colegas. Ao espalharem a tinta no corpo as crianças sentiram curiosidade e vontade em passar mais. E assim, a brincadeira foi se realizando, por meio de uma dinâmica afetiva e afirmativa em que as construções aconteciam no envolvimento da ação. Abaixo podemos observar a imagem da criança realizando a ação, demonstrando sua liberdade em experimentar as tintas em seu corpo de acordo com seu desejo e entusiasmo. Observamos ainda, com a imagem, que o desejo vai



além do experimentar, pois a criança muda de lugar, anda segurando o recipiente, o que nos assegura a ideia de experimentações diversas além do tocar a tinta.

Imagens 65 e 66: Situação de aprendizagem da “Pintura do corpo”.

Acreditamos que é importante pensar em atrever-nos a criar e recriar em nossas práticas do cotidiano escolar, e permitir isso às crianças também, num processo de troca de experiências em que de fato ocorra a promoção do novo em educação. Dessa forma, nossas práticas acontecem da desconstrução para uma nova construção, novas vivências que nos remetem a repensar nossas vidas, nossos objetivos e nossos sonhos e isso é relevante em nossas práticas.

Para Valera-Villegas, em “O Mestre Inventor: relatos de um viajante educador”, de Kohan (2013), ao se retratar do ensinar como desafio tomando como exemplo as obras de Simón Rodríguez com uma leitura de Kohan, descreve sobre o ensinar como um ensaio onde relata que:

De Simón Rodrigues poderíamos dizer que é o ensino como desafio. A prática de se atrever a pensar, imaginar, a sonhar sem medos, de forma aberta, com erros, sim, com sucessos parciais também, com muitos fracassos e, novamente, de volta ao caminho do ensaio. O ensaio nele é uma trilha, que se abre e se fecha continuamente, de finitude sem morte, de início, reinício, para seguir vivendo, para continuar em direção a um final que é um recomeço, um novo começo. (KOHAN, 2013, p. 11).

Kohan (2013) fala de Rodríguez como o mestre inventor, aquele que sua vida é ensaiar e errar, em que seu desafio é o atrever-se sempre a inventar, mesmo que pelo caminho erre-se, fracasse-se. O mestre inventor na figura de Rodríguez, é o mestre descobridor, que ao ensaiar e viver novas situações, ao atrever-se a imaginar,

O Rodríguez de Kohan é o errante que faz do pensar um projeto inacabado. E assim vida e obra são interpretadas a partir das notas de um pensamento que sempre começa, que sempre nasce e renasce, que finaliza quando começa um novo ensaio, que termina e começa quando em cada erro se inicia uma nova invenção. (KOHAN, 2013, p. 12).

Concluimos este capítulo ressaltando que o processo educativo de espreita ao novo na educação vem sendo ensaiado nas práticas dos educadores da UEI Cremação, quando se busca viabilizar projetos de linguagem capazes de promover um ensino dinâmico e criativo juntamente com as crianças, indo além do que se aponta pelo currículo formal, com verdades pré-estabelecidas. Dessa forma, a proposta desta instituição auxilia a criança a descobrir-se e a descobrir o mundo, com leveza e prazer na construção do novo. E assim, concebemos que quando o professor ousa buscar um trabalho a partir das experimentações dos sujeitos, por meio da arte e da criatividade, estará ensaiando pequenos passos de dança e abrindo caminhos rumo ao desconhecido.

4. ENIGMAS DA INFÂNCIA E DEVIR-CRIANÇA DO CURRÍCULO

Neste capítulo, traçamos um diálogo a respeito dos enigmas da infância e do dever criança na construção do currículo da educação infantil, levando em consideração a infância como um acontecimento, em que o processo de criação acontece por meio do encontro com o outro através do diálogo e do jogo da criação.

A UEI Cremação procura com suas ações possibilitar esse “ir ao encontro do outro” através dos projetos de linguagens. Lá na UEI, as crianças entram em contato com múltiplas linguagens e sociabilizam-se com diversos sujeitos de culturas e convívio social diversificados. As crianças trocam experiências através de jogos, brincadeiras, roda de músicas, dança, teatro e outras formas artísticas de experimentar o novo e reinventar-se.

A infância pensada em seu acontecimento, jamais pode ser descrita ou ponderada pelo adulto, pois ela é singular em cada criança. Em suas vivências, as crianças vão se desenvolvendo e constituindo-se como sujeitos singulares no mundo, experimentando suas próprias descobertas. Assim, não é admissível o adulto pensar uma infância para as crianças, mas lhes provocar a ir ao encontro do desconhecido, sendo o adulto um mediador que possibilita esse encontro, até porque a criança em seu enigma é alguém outro, alheio a nós, de quem nada se sabe e que sempre nos escapa. Larrosa (1998, p. p.70) a esse respeito considera:

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder.

Não podemos fazer uso do nosso “saber” e do nosso “poder” na formação das crianças, é preciso criar espaço para que a própria criança encontre seus caminhos para a criação, buscar novos saberes no contato com o desconhecido. O currículo, assim, precisa desobedecer aos princípios formais e rígidos em sua elaboração e ser ressignificado com o jogo da criação e do recomeço, em um processo de desconstrução e depois montagem de um novo currículo.

Observou-se na unidade que o que pretendem com suas ações inventivas é construir e reconstruir vivências de aprendizagens por meio de múltiplas linguagens na educação infantil, através do jogo e da criação, onde o que se aspira é fazer com que as linguagens desse devir-

criança se multipliquem, construam e reafirmem as singularidades dos sujeitos, fazendo com que o devir-criança aconteça. Seria assim, efetivar uma educação que valide a experimentação e que busque explorar outra educação, diferente da “educação da maioria”, que é puramente direcionada, determinada, apostar em uma educação leve, que se constrói por movimentos de um “devir”, um processo criativo das “minorias”, por meio do qual as minorias se metamorfoseiam e fogem do controle social.

Ao remeter aos estudos relacionados à infância e aos pensamentos de René Schérer, Sílvio Gallo (2015) considera a importância da afirmação de uma infância como jogo, acontecimento e criação, que se afirma por si mesmo, uma educação que pretende “caminhar junto com a criança”, ao invés de apenas conduzi-la, indo de encontro à educação que “infantiliza” as crianças, fazendo com que seus processos de criações aconteçam a partir do que o adulto pré-estabelece em prol de um devir-criança pensado por Deleuze.

Schérer afirma que os adultos infantilizam a criança, tornando a infância algo menor, que precisa ser educado para tornar-se adulto. Colocam-se as crianças na forma da infância para que elas possam realizar o modelo do ser adulto, através de um processo de crescimento balizado pelos processos educativos. Inspirado na filosofia de Charles Fourier, ele defende uma inversão desse esquema, propondo uma “infância maior”, que se define por si mesma e não por uma conceituação adulta. (GALLO, 2015, p. 13).

O autor demonstra a possibilidade de pensar junto com Schérer, a infância como “movimento”, que vai se criando e recriando no jogo da criação em que a criança é a responsável pela dinâmica do jogo, sendo assim, uma “[...] educação pensada, vivida e praticada como devir e abertura” (Idem, p. 09). Uma possibilidade de criar “linhas de fuga” e abrir-se a novas experimentações.

Para JÓDAR e GÓMEZ (2002, p. 32), é possível “desejar uma saída, construir uma linha de fuga”, por meio do “devir criança”, escapar à forma-homem que domina e codifica a educação dominante, que é a educação da “maioria” e resistir à mesma. E assim, pensar uma educação por meio da criação de novos contornos no fazer e sentir, que resistam à educação existente quando esta aprisiona. Encontrando uma “linha de fuga” para a educação. Para os autores, “[...] quando se trata de encontrar uma saída é que se aprende. É ali, onde a vida se torna impossível, que ela cresce. É ali que se constrói uma linha de fuga que consegue escapar à sobrecodificação” (Ibidem).

Nesse contexto, a escola acaba aprisionando as pessoas em seu meio, ao invés de ser uma linha de fuga para fazer escapar o aprisionamento que impede a criação e reconstrução do múltiplo. A escola, nessa perspectiva, age como uma máquina sedentária,

de captura, que dispõe de um conjunto de ações com o propósito de racionalizar, regular, codificar, selecionar, organizar, normalizar, buscando fazer classificações de conteúdos e séries de acordo com as classes sociais e com o intuito de beneficiar a “elite” por meio de uma educação normalizada.

A instituição escolar, enquanto máquina sedentária, racionaliza e codifica de acordo com um modo de pensar dominante. Isso significa que ela elabora um modelo global e homogeneizador do social, que se institui com a onipotência do *logos*, exorcizando tudo aquilo que atrapalha, incomoda, ou seja, um cosmos que tenta ser coerente, organizado, homogêneo, frente a um caos, heterogêneo, incômodo, em certo sentido diluidor dessa única maneira de ser que implica estar subordinado a uma ordem. (RÍOS, 2002, 115).

Assim, os homens acabam por serem conhecidos como sobreviventes dessa educação normalizadora e sobrecodificada quando reagem a esse modelo de educação, o que os leva a buscar por meio da experimentação de devires uma desterritorialização que fuja a essas normas da educação maioritária, em busca de uma “outra educação” possível, “[...] Uma educação em movimento que, ao experimentar e explorar a linha de fuga que é o devir-criança, escapa e se desterritorializa da forma Homem” (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 36).

É possível, assim, pensar na criação de novas possibilidades no campo da educação, por uma educação leve, por um devir da criação, um devir-outro, um devir-criança, uma educação que permita a criança desvendar seus enigmas e ir ao encontro do outro por meio do jogo de criação e recomeço. Nesse apostar na leveza da educação, a UEI vem dinamizando um ensino singular com as múltiplas linguagens, permitindo às crianças experimentarem novas possibilidades de invenção. Para Kohan, pensar dessa forma,

[...] permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo no qual se está. [...]. (KOHAN, 2005, p. 247-248).

Na educação infantil, é extremamente importante permitir a criança estar em outro mundo, viver a infância, ir ao encontro do desconhecido, buscar uma “linha de fuga”, para o que lhe é imposto, longe de saberes pré-concebidos, pré-elaborados, mecanizados, por um ensino ousado e novo. Acreditamos, assim, ser necessário possibilitar à criança o descobrir, criar, recriar, construir, desconstruir e desvendar seus enigmas.

Nos momentos de “contação de história nas rodinhas” percebíamos o envolvimento das crianças quando criavam novas formas de contar. As crianças gostavam de ser colocadas no lugar do personagem e incorporavam o mesmo. Elas diziam: “eu quero ser o sapo, tia!”, “eu sou a vovozinha!”, “ele é o lobo!”, “professora, eu sou a matinta pereira!”. E cada criança ia caracterizando-se e sentindo-se entusiasmada por ser um personagem da história e ainda diziam: “né professora que eu sou a matinta!?”. E com essas falas significativas as crianças iam criando novas histórias, novos personagens e o jogo da criação ia acontecendo.

A UEI Cremação, a partir de nossas observações, demonstra desobedecer aos princípios formais e leis regulatórias da educação infantil que lhes são impostas, quando ousa experimentar algo novo, que pode ou não dar certo, mas que de forma alguma pode deixar de ser experimentado, ousando assim possibilitar a criança criar novas histórias, como no relato acima e também novas músicas, danças e outras singularidades. Kohan (2005), considera essa medida de pensar a educação como uma nova “aposta política”, como um caminho para a transformação, onde o autor afirma,

Nossa aposta política é também uma aposta pela transformação, pela inquietude, pelo não-conformismo, pela perspectiva de um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto. É a afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser. Uma política que assevera o valor de manter aberto o sentido das transformações. (KOHAN, 2005, p. 250).

Assim, percebemos que a UEI Cremação vem buscando em suas práticas desenvolver uma “aposta pela transformação”, como Kohan considera acima, por uma política educacional de inquietação, que não visa prever objetivos para a educação das crianças. O que se busca com essa iniciativa é proporcionar um ambiente em que os saberes destas crianças sejam alargados, na promoção de um ensino que atende às diversidades de pensamentos e as singularidades dos sujeitos.

Considerar as singularidades dos sujeitos, implica criar um currículo que pense a infância como algo que vai “do impossível ao verdadeiro”, conforme podemos encontrar em Larrosa (1998), ao se pautar nos pensamentos de María Zambrano. Um pensar a infância no sentido de que no nascimento não se deseje uma passagem do “possível ao real”, mas do “impossível ao verdadeiro”. Nas palavras de Larrosa (1998, p. 80),

[...] A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Deste ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada por seu poder de passar do possível ao real. [...]

Fazendo uma crítica a essa educação na infância que é projetada pelo adulto por meio de técnicas, pela fabricação de um produto, como algo que já conhecemos enquanto adulto e queremos que a criança conheça da mesma forma que nós, Larrosa apresenta outra possibilidade, a de permitir a criança ir “do impossível ao verdadeiro”, construindo suas próprias verdades, buscando encontrar-se por algo alheio e desconhecido. Para o autor,

[...] o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder; nos abriremos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, o que não se pode determinar como o resultado de um cálculo e o que não se pode definir como o ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é o que exige uma relação constituída segundo uma medida distinta da medida do saber e da medida do poder. (LARROSA, 1998, p.81)

Assim, Larrosa demonstra acima que é possível uma educação pensada do impossível ao verdadeiro, onde a infância é compreendida como um outro do qual jamais podemos calcular seus processos de criações. Partindo desse entendimento, a verdade da infância de que falamos,

“[...] não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo. E isso tendo em conta ademais que, embora a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido que faz com que jamais possamos esgotá-la. [...]”. (LARROSA, 1998, p. 83).

Afirmando essa ideia de pensar a infância como um acontecimento que vai do impossível ao verdadeiro, que respeite as singularidades e criações das crianças, e analisando como ocorrem as práticas pedagógicas no espaço pesquisado, devemos nos atentar para as atividades que planejamos, se estas são prazerosa para as crianças, se estas desejam realizá-la, possibilitar à infância situações de encontros e agenciamentos, um caminhar conjunto, sem que se faça imposições de modelos, pois as crianças têm gostos diferentes e curiosidades diferentes, pois algo que pode ser prazeroso e interessante para um, pode não ter a mesma importância para outro o que não significa que a situação de aprendizagem foi ruim, mas que as crianças têm “diferenças” de ideias, pensamentos e desejos.

As inovações que a unidade vem experimentando, tem dinamizado as práticas diárias, fazendo com que o ensino aconteça de forma prazerosa para a maioria dos alunos, num espaço em que as crianças ousem em falar, questionar e participar das situações de aprendizagens dinamizadas.

Notamos que há uma relação expressiva de afeto entre crianças e professores e que estas relações fazem com que as aulas fiquem mais prazerosas e com que as crianças sintam vontade de participar, sentindo-se acolhidas no ambiente. Outro aspecto relevante que se notou, durante as situações de aprendizagens das crianças, foi o respeito ao desejo de participar ou não da criança em determinada ação, o que não significa que os professores não estimulam essas crianças, mas que respeitam o desejo destas de realizarem as atividades que desejam realizar.

Na UEI, o que se pretende é romper com as formas reguladoras dos currículos que as escolas ainda insistem em adotar, em prol de um currículo novo, ousado, desobediente, um currículo “vagamundo”, um “currículo-louco”, capaz de tirar o caráter legítimo do currículo formal. Para Corazza,

[...] um currículo-louco é ilegítimo e usurpador, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas, e não interpreta, não reconhece, nada entende do que é trazido pelo bom senso e pelo senso comum, pela boa vontade do pensador ou pela ciência legitimada, nem mesmo os pareceres descritivos, os temas transversais, o substantivo próprio e comum, a multiplicação, as quatro estações do ano, o corpo humano dividido em cabeça-tronco-e-membros. (CORAZZA, 2002, p. 133).

O que se pretende, com esse pensar de um novo currículo, é pensar na inovação, em múltiplas possibilidades. Criar linhas de fuga ao modelo formal de educação. E isso acontece quando se pensa em um devir-outro, em que ao nos relacionarmos com estas crianças, pensamos em um devir-criança, em que a mesma não é concebida como um sujeito ou objeto da educação e sim uma figura da diferença.

Assim, a "criança" do devir-criança não é um sujeito nem um objeto da educação, mas uma figura da alteridade, isto é, o Outrem que expressa um mundo possível para as formas de viver e pensar a educação. A criança, enquanto devir-criança ilimitado, que se introduz na educação, é condição de possibilidade de outra educação porque é um modo de experimentar o advento de outra educação possível. (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 35).

Pensar o devir-criança na educação, remete-nos a experimentar o novo em educação, permitindo a criação que despreza as construções sólidas da educação codificada da maioria, por uma educação que leva a dançar, em sua leveza na criação, uma educação da minoria que demonstra resistência aos parâmetros formais de educação, em que pelo canto das crianças o solo se desterritorializa e assim a criança lança voo rumo ao desconhecido. Jódar e Gómez concebem que:

A criança é, pois, essa animalidade especificamente humana que faz vacilar o solo firme e sobrecodificado da cidade dos homens sensatos. Uma animalidade humana que faz vacilar o solo neutro. E isso que nos faz cambalear dá samba, faz som, ressoa. Seu cantar não é de maiorias. Ela canta (às) manhãs: cria novas auroras. (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 37)

A educação pensada como devir-criança, permite uma linha de fuga, em um movimento que nos tira da “mesmice”, das manifestações de poder da educação da maioria que não inventa, apenas destrói. Agir por meio desse devir, permite-nos ser uma criança com poder de criação e invenção e nos leva a trazer vida para este mundo e transformá-lo em um mundo novo. Ao falar do devir-criança, Medeiros (2015, p. 1200-1201) considera:

Devir-criança, movimento interminável, velocidades e lentidões que tornam visíveis coisas não percebidas, acontecimento de virada, de racha, meio derrubador das certezas, dos modelos estáveis, sendo impossível andar por direções únicas, universais, totalizadoras, ainda tão presentes no manual descritivo da escola. [...]. Encontro de algumas possibilidades dos voos agenciados coma trama da produção de si que deslocam entre territorializações e desterritorializações.

Esse movimento interminável, que impulsiona a busca do novo, pode ser percebido nas ações realizadas pelas professoras da UEI Cremação quando utilizam um dinamismo que não está preso aos livros didáticos ou ao que se previa nos planos, e sim, no movimento da ação, pois, por exemplo, quando se propõe uma ação com histórias infantis nem sempre contar é a melhor solução, de repente para as crianças o melhor é experimentar a arte corporal do teatro, caracterizar-se, encenar, imitar sons dos personagens, cantar a história e assim a ação se modifica e se reconstrói rapidamente pelo que despertou prazer nelas, mas em outros momentos elas preferem escutar a história, pois se valem da curiosidade do descobrir por meio do outro, nos diálogos estabelecidos com esses outros.





Imagens 67, 68, 69 e 70: Contação e Encenação da História da “Chapeuzinho Vermelho”.

E assim, esse movimento foi percebido, na situação de aprendizagem da “história da chapeuzinho vermelho” no Maternal II A, em que nos diálogos presenciados da ação de história, as crianças diziam: “conta a história, tia!”, “quem é esse, tia?”, “como ele faz?”, “eu quero fazer, tia!”, e nesse entusiasmo as crianças encenavam e encantavam com a contação de história, fazendo um movimento em que contar e encenar acontecem juntos, e vão criando um dinamismo na aula, aguçando cada vez mais a curiosidade das crianças e despertando prazer nas mesmas. E assim o professor vai se envolvendo no jogo junto com a criança e pensando e redescobrimo junto com eles outras formas de se entender algo, tornando-se assim, uma “criança de espírito”, uma criança para viver a situação de aprendizagem.

Abaixo, na situação de aprendizagem do Maternal IB, podemos observar ainda ações de contação de histórias em que o contar e o encantar estão interligados, num espaço em que o professor é levado a ser uma “criança de espírito”, pois o envolvimento e a participação junto com às crianças permitem a estes sujeitos professores e crianças o encantamento com o uso da linguagem cênica, numa dinâmica de conto, reconto e encenação que permite a leveza e a alegria de aprender e ensinar.





Imagens 71, 72, 73 e 74: Dinâmica da Contação e Encenação de Histórias Regionais.

Analisando as imagens acima, percebemos o envolvimento de todos os sujeitos nas situações de aprendizagens, e ainda, como é importante o professor experimentar o devir-criança, a “criança de espírito”, que não significa voltar a ser criança, e sim envolver-se de “corpo e alma” no jogo da criação, com “um espírito que se faz criança”, como se concebe na ideia de formação em Handke, comentado por Larrosa (2000, p. 47). Fala-nos em cultivar um silenciamento frente as nossas ações que levam à rotina, à acomodação, que nos impede de experimentar novas situações de aprendizagens e dar mais pureza à linguagem, tornando-a despadronizada, porque, caso contrário, seremos levados a perder-nos, por um efeito de poder que nos inibe, que não nos deixa demonstrar a criança de espírito, uma criança que manifesta uma transmutação, as forças que nos movem, curiosidade, descoberta, um poder que causa a anulação do silêncio, sendo que:

Essa forma de anulação do silêncio é também um efeito de poder. O poder não funciona apenas intimidando o fazer calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade. (LARROSA, 2000, p. 48).

A escola, sendo ainda um mecanismo de exercício de poder, celebra o silêncio como interdito e não como arte, fazendo-se vigilante à dispersão dos sentidos. Em geral ela cria um ambiente rígido que não permite novas experiências em educação. Assim, romper com essa determinação implica em desobedecer aos parâmetros formais da escola, em busca de uma ressignificação de saberes, é o que a UEI Cremação vem tentando fazer, permitir com que a criança vá ao encontro da arte, ousar experimentar e criar novas possibilidades de sociabilidade e aprendizagem com o outro, por meio das múltiplas linguagens e múltiplas relações culturais.

As experimentações com a arte do jogo são valiosas para as crianças, poder manifestar suas curiosidades, seus desejos e suas construções permitem esse silenciamento, que é uma abertura para o eu e para o outro, uma escuta atenta para novas construções e experimentação. Abrir-se as múltiplas possibilidades, em uma abertura para a criação que acontece no tempo da criança, um devir-criança que abre múltiplas possibilidades para os encontros e reencontros com as diversas culturas e linguagens.

[...] A cultura e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. Porque, às vezes, nos livros, ou nos filmes ou, até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida. (LARROSA, 2000, p. 49).

Pensar a abertura para a criação, com liberdade no caminho a percorrer rumo ao desconhecido, permite a criança novas criações que vão acontecendo no seu tempo e relacionar com o que a professora nos relata acima, leva-nos a pensar na escrita de Ferraz (2008) sobre os “19 Pássaros de Papel”, em que se concebe a criação por meio do jogo, um jogo de criação que não acontece somente por um sujeito, mas por um envolvimento de vários sujeitos que não tem tempo e hora para acabar, onde não há uma linha a ser seguida, as criações vão acontecendo, com um tempo concebido como o “tempo da escuta”. Ao fazer uma comparação ao canto dos pássaros com estes processos de criação provocados pelo relacionamento entre os sujeitos com os outros, numa construção relacional e prazerosa, ele diz que:

Os pássaros cantam em dimensões não humanas, um canto rápido, cheio de detalhes. Um bando de pássaros cantando dispersa a atenção de qualquer um; o ponto de fuga e o foco muda a todo instante. Não há linha a seguir, nem desenvolvimento que permita compreender a marca e o tempo. O tempo medido foi retirado, qualquer tentativa de encontrar-se com uma medida mais cronológica é impossível, pois os ciclos são curtos, não permanecem muito, e tudo se torna não mensurável, é talvez um tempo outro que advém ali, um tempo flutuante e mais próximo ao esquecimento do que ao tempo da memória. Diria mais, é como se ouvisse a taticidade do tempo da escuta. (FERRAZ, 2008, p. 221).

Ainda para Ferraz, esse tempo de construção concebido como tempo de escuta, é “[...] aquilo que é improvável; do encontro improvável entre mundos que não se dizem mais do humano, mas que poderia ser dito de um inumano, ou de um mundo demasiado humano para ser compartilhado entre sujeitos e coisas” (FERRAZ, 2008, p. 223). Assim, as experimentações se dão no encontro improvável entre os sujeitos, um encontro que nos

encanta e nos reconstitui. A esse acontecimento, Ferraz (2008, p. 224), chama de “devir-pássaro”, ao emprestar o conceito filosófico de Deleuze, concebendo esse lugar de construção como “[...] um lugar mais heterogêneo, traspassado por muitas coisas [...]” (ibidem), um lugar em que a força nasce do encontro entre os sujeitos e consigo mesmo. Nas imagens abaixo podemos perceber por meio da linguagem da brincadeira o que os encontros entre os sujeitos podem proporcionar para suas construções, como podem levar à invenção, à descoberta e ao envolvimento através do jogo da criação.



Imagens 75: Brincadeira com elástico.



Imagem 76: Brincadeira da "Corrida no Saco".

O “devir-pássaro” de que fala Ferraz (2008), se faz aí por um movimento de encontro entre os sujeitos em seus diálogos, trocas, interações, sociabilidades, descobertas, pois percebemos que a fruição acontece “nesse lugar” que não é definido, e é nessa brincadeira que as próprias crianças criam, que também é o “não lugar” por não ter um local específico. Num tempo conhecido como o tempo do acontecimento, nos encontros, nos reencontros sem uma linha a ser seguida, nos cruzamentos, nos desencontros, enfim, nas relações de sociabilidade, assim como dos cantos dos pássaros, que não têm um determinado tempo e espaço para acontecer, seu canto muda a todo instante, é imprevisível e acontece num tempo próximo do esquecimento, no tempo da escuta, onde os processos de criação vão acontecendo nos encontros improváveis. Assim, para Ferraz, “o devir-pássaro seria a força que nasce do encontro de alguém, que é um entroncamento de coisas, com esse outro entroncamento de coisas a que chamamos de pássaro e paisagem. [...]”. (FERRAZ, 2008, p. 224).

O movimento do devir acontece em encontros improváveis com o novo, em situações singulares, em que crianças de diversas idades estejam aí, independente da turma ao qual pertence, desmistificando a ideia de realizar ações em “sua turma”, em “sua sala”, pela abertura ao encontro com as diversidades, com turmas diferentes, culturas diferentes e pensamentos múltiplos, acontecendo no tempo da criança, no tempo em que a ação é interessante à criança. E nesse movimento de ir ao encontro do outro, do possibilitar à criança

o uso das linguagens diversas, o professor abre-lhe caminhos diversos com o propósito de permitir as relações interpessoais e ao mesmo tempo intrapessoal, em que o docente é condutor para o encontro da criança consigo mesma, com suas singularidades, um encontro com o “eu”, sem uma preocupação em se estabelecer e cumprir um tempo.

Essa é uma bela imagem para o professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. [...]. (LARROSA, 2000, p. 51).

Nessa perspectiva, é importante considerar o professor como um facilitador, como alguém que orienta a criança ao encontro do outro, como alguém que favorece o encontro da criança consigo mesma. E essa figura do adulto, nada mais é do que de uma criança de espírito, porque o que me faz permitir essa dinâmica de construção e ressignificação do novo é participar dela, é colocar-me na situação da criança, sentir-me criança, com um espírito de criança que não se preocupa com o tempo e espaço da criação, mas com a sua experimentação, descoberta e reconfiguração, em movimento de “devir-criança do pensamento”. Para Gallo (2015, p.14),

Ao contrário da afirmação ingênua da inocência, o devir-criança é uma arma de luta, possibilidade de pensar e agir de outros modos, fora dos modelos impostos pelos adultos. De forma que se abre inclusive para os adultos que queiram resistir ao dispositivo pedagógico, tomando essa linha de fuga e produzindo um devir-criança que lhes permita ir além de sua condição adulta imposta ao longo de suas vidas. O devir-criança constitui-se, assim, como uma abertura de horizontes e possibilidades para um trabalho educativo que se coloque à margem da pedagogização moderna.

José Gil (2009) compartilha das ideias acima ao falar sobre o devir-criança, considerando o devir como produção de multiplicidades, descrevendo que: “[...] O devir da criança produz multiplicidades de singularidades diferenciais e heterogêneas que nós conhecemos e a que Deleuze chamou de hecceidades” (GIL, 2009, p. 20). Para o autor, o “Devir-criança consiste, pois, em formar uma zona de osmose entre o adulto e a criança, zona de subjetivação do adulto e de contaminação pelo movimento de devir da criança [...]”. (Ibidem, p. 21).

Assim, ao se experimentar as linguagens vivências com as crianças, os adultos se aproximam das crianças no processo de construção pela imanência. E para Gil (2009, p. 33), “[...] quando o adulto pensa na imanência ele não só entra em um devir-criança, mas no devir

das crianças que este envolve: e isso implica mergulhar no bloco afetivo do plasma para entrar na própria vida impura do pensamento puro”.

Ao pensar na aproximação do adulto com a criança, no jogo de criação, é possível pensar em uma teoria que afirme as linguagens como diferença. Uma linguagem que cria novos modos de ver as coisas, ou melhor, múltiplas e diferentes linguagens que se constituem a cada olhar da criança frente aos objetos que experimenta em suas vivências.

Nesse contexto, impor regras para o jogo da criação, leva à recusa da criança, porque o que é interessante para a mesma é a descoberta, ir ao encontro do novo, não lhe permitir isso, faz com que a criança de espírito não apareça. O jogo para a criança não acontece em nosso tempo, mas no tempo dela, e isso se observou, por exemplo, quando convidei as crianças a fazerem uma pintura com os dedos e ao perceber que a pintura já havia tomado conta de quase todo o papel. Eu disse: “ficou linda a nossa pintura podemos colocar lá na frente para nossos coleguinhas olharem nossa produção!”; nesse momento uma criança se volta para mim dizendo: “não tia, eu não acabei ainda!”, e depois de mais uns minutos perguntei novamente, “e agora podemos colocar?”, ela continua dizendo: “Não, não, eu não acabei”.

E dessa vivência, percebemos que muitas vezes acreditamos que uma ação se finalizou, mas na verdade, no tempo da criança não, ela ainda vê espaços a serem pintados, sente emoção em fazer a ação e o movimento de repetição para pintar no mesmo lugar que já foi pintado, pintar o chão, as cadeiras, acaba fazendo parte do jogo de criação que para ela não precisa acabar. Isso nos leva a rever diariamente nossas práticas, buscar e encontrar tempo para as reconstruções, porque não precisa acabar uma determinada situação, ela pode voltar a acontecer se for importante para a criança por muitas e muitas vezes.

E a luta por esse respeito ao tempo da criança, é o que se afirma diariamente nesse espaço, procurando sempre conversar nos grupos de articulação na “hora pedagógica”, para nos questionarmos: Estamos respeitando o tempo da criança? De que forma? As crianças têm demonstrado prazer em aprender? E outros questionamentos que surgem, porque sabemos que não é fácil fazer o novo dentro da escola, por ela ser um “mecanismo estatal”, sendo necessário criar linhas de fuga, errar, concertar, errar novamente e não ter medo de tentar e tentar outras vezes, num movimento em que não há uma verdade a ser trabalhada, não há o certo e o errado, mas há possibilidades de desviar caminhos, buscar novos ares e permitir a criança o jogo da criação que é o que vale, é o imprescindível e o desejável.

Dar voz às crianças, pensar para além dos parâmetros da educação, possibilita criar um currículo novo, concebido por Corazza (2002), como um “currículo vagamundo”, um

currículo que cria linhas de fuga e que se opõe ao currículo como representação, em prol do currículo da ressignificação,

Currículo-estrategista, polimorfo e difuso, bifurcado e fibrilado, luta contra todos os currículos-aparelhos, assentes e firmados sobre uma base, [...]. Astucioso, espião, traidor, realiza emboscadas ou serve-se de diplomacia para ofender o pensamento da representação curricular, baseado na oposição, no negativo, no contraditório do não-ser, esse currículo combate não para destruir a si e aos outros, mas contra todas as amores e crenças dos Assentados, é cruel com tudo o que já foi pensado, dito, escrito, sentido, embora amoroso com tudo que inventa, traça planos de consistência e estica linhas de fuga, dá provas de outras interações com as crianças e as professoras, e vive cada instante em relações de devir-imoderado ao invés de estados curriculares. (CORAZZA, 2002, p. 134).

Para Corazza, é relevante considerar uma criação “fabuladora” em que adulto e criança sejam parceiros na construção e romper com as regras formais e inibidoras na educação, que ao invés de construir, provocam a inibição e a fixação de verdades em educação pré-estabelecidas e tabeladas, que sempre aparecem como rotina no espaço escolar, sem criar e ressignificar a educação, no movimento de interação entre os sujeitos.

Observamos nas interações em brincadeiras, que as crianças nos diálogos com as outras crianças experimentam outras possibilidades de pensar o mundo. Quando participam de brincadeiras em grupos com brinquedos diversos que são do contexto social delas, as mesmas se sentem “familiarizadas” e então brincam à vontade. Observei em uma das brincadeiras das crianças no momento de recreação na área externa, o quanto elas gostam de interagir em grupos através do diálogo. E nesses diálogos o jogo da criação e da imaginação têm presença significativa, conforme se observa nas falas das crianças: “Olha! Você vai ser a mãe, ela vai ser tua filha e ele vai ser teu filho!”, “Fala com a tua filha!”, “Essa é minha bebezinha!”, “tua filha quer tomar banho!”, “dá um banho nela!”, “acho que ela tá cocô!”. E os diálogos iam acontecendo e as brincadeiras iam se tornando cada vez mais interessantes. Então resolvi entrar na brincadeira e disse: “mãe, o que a senhora vai fazer? Eu estou com fome!”, as crianças começaram a rir e uma delas disse: “Faz um café pra tua filha!”, e eu já envolvida no jogo respondi: “obrigada mãe!”, as crianças riram novamente e começaram a brincar de servir café umas às outras.

O que se observou com este momento de fruição, foi que as crianças ficam entusiasmadas em brincar realizando ações que presenciam em seu contexto social e que adoram criar novas formas de brincar e mudar de “papéis” em suas invenções, uma hora ser a mãe, outra o filho e outra a bebezinha, porque lá elas gostam de fazer parte do jogo sem ter um papel definido, ser o outro desconhecido, gostam também de participar de jogos sem

regras, sem uma determinação de “quem é quem”, desobedecem, recriam, desconstroem, e depois começam tudo de novo, com um novo personagem, uma nova história e sempre uma nova forma de criação.

E é neste movimento de criação e ressignificação em que adulto-criança participam, que mora a criação “fabuladora”, por um devir-criança como processo criativo de uma educação que resiste a educação mecanizada e pré-estabelecida, o que nos leva a pensar na reconfiguração do cenário político da educação, uma desordem, uma mistura, uma desestruturação do que se tem, por algo novo e ousado.

[...] Nesse sentido, uma política da educação animada pelo devir-criança ajuda a renovar as formas de pensar e viver a educação que hoje são insustentáveis: a educação-para-a-sociedade, subordinada à preparação para a chamada vida ativa e para o dia de amanhã; a educação do homem distanciado do mundo; a educação que oferece experiências de aprendizagem, mas na qual o aprender não pressupõe experiência alguma. (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 44).

Nesse véis, acreditamos que é importante ousar em criar e recriar na educação, para proporcionar momentos de construções de aprendizagens prazerosas, trocas de valores, opiniões, trocas de saberes. Propor uma educação com este entusiasmo nos faz trilhar novos caminhos e nos leva rumo ao desconhecido, num jogo da criação, com começos e recomeços.

Assim, na UEI procura-se assegurar a importância do respeito à infância, às construções e formações de valores construídos nessa fase de desenvolvimento, que é tão importante e que repercute por toda a vida do sujeito, criar dinâmicas nos espaços escolares que levem a criança a descobrir-se enquanto ser no mundo, seus valores, sua cultura e as outras culturas, suas possibilidades e também suas subjetividades, permitir um espaço em que o jogo da criação seja impulsionador, pois a criança sente prazer e desejo em aprender por meio da arte, onde não há preocupação com regras no jogo e com o tempo, pois o que importa é o tempo da criança, o tempo do acontecimento do jogo e não o tempo que a instituição escolar espera por uma determinação formal.

Dar visibilidade para os atos de criação e transgressão das crianças é o que importa, porque o que faz a criança se desenvolver não é o que esperamos atingir como meta em um plano, mas o que ela criou e recriou, o que ela considerou importante, o que atingiu a mesma e o que lhe modificou. O que importa nesse processo, é o que “toca a criança” e o que a leva para dentro de si. Segundo Larrosa (2000, p. 52),

[...] se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio

penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma.

Assim, a “criança de espírito” vai se constituindo enquanto sujeito de vivências, ela cria e recria com o adulto múltiplas linguagens e possibilidades de vivenciar o novo, sem massificar conteúdos de aprendizagens que enchem as crianças de informações, desprendendo-se de “esquemas de percepção codificados”. Dessa forma, para Larrosa (2000, p. 57), o que se busca é abrir espaço para as crianças de espírito, que nada mais é do que “o vazio do eu e a abertura do mundo”.

Gallo (2015) descreve que para Schérer, é relevante o pensamento da “emancipação da criança”, na possibilidade de fazer com que as crianças não sejam enquadradas pela infantilização adulta, que se dá pelas engrenagens do dispositivo pedagógico. Para ele, o que se propõe é escapar a esse tipo de captura, onde é importante fazer retirar a mão que está pousada sobre alguém, permitir à criança a criação. Para ele,

A emancipação da criança prevê um trabalho educativo de outra ordem, que se coloque como resistência ao dispositivo pedagógico moderno. Uma Filosofia da Educação pensada com René Schérer implicaria pensar o ato educativo como linha de fuga, como “*co-ire*”, ir junto com as crianças, não normatizando e ditando suas ações, mas aprendendo com elas, entrando, com elas, num devir-criança que abre possibilidades de investir contra o mundo adulto. Uma produção de minoridades, de invenções, de possibilidades de criação, a cada momento, para além dessa pedagogização integral da qual somos, todos, vítimas e executores ao mesmo tempo. (GALLO, 2015, p. 16).

O projeto com as linguagens faz da aprendizagem um jogo de criação. Para Larrosa (2009, p. 103-104), o jogo da criação acontece por meio de um tempo do acontecimento que Nietzsche chamou de tempo “*Aión*”, que segundo Larrosa é o “tempo perene”, um tempo inesgotável, onde por meio da inocência do jogo a criança constrói situações diversas de brincadeiras, num tempo acontecimento dela, em seu tempo, não há um tempo cronológico para a criação de situações de aprendizagem, que Nietzsche chama de “*chronos*”, que é o tempo dotado de uma direção e de um sentido, o tempo irreversível. Assim, o tempo *Aión* que é o tempo do acontecimento, é sempre o tempo da criança em que ela define o tempo do jogo, onde o brincar e o lúdico vão se tecendo por dentro desse jogo, um tempo ilimitado, que não se resume nem somente no presente, nem no passado e nem futuro, é um tempo que se mede pela criança, só ela é capaz de perceber o tempo de cada jogo.

José Gil (2008) nos mostra o quanto o jogo da criação por meio de um tempo não cronológico é valioso para a criança, quando o autor se remete ao conceito de ritornelo, como “[...] uma máquina de criação do tempo não cronológico [...]” (p. 125), fundamentando-se das

ideias de Deleuze e Guattari, que concebem o ritornelo, segundo Gil (2008, p. 125), como: “[...] um elemento essencial da construção do plano de imanência [...]”. Dessa forma, sendo o ritornelo uma “máquina” de criação do tempo não cronológico, os saberes vão se constituindo no tempo da criança, ela vai criando seu tempo, e de alguma forma organizando-o de acordo com seu ritmo, no contato com o novo, experimentando-o quantas vezes achar necessário e atraente.

E essas experimentações que se repetem por muitas vezes acontecem com muita frequência nas rodinhas de música. As crianças ao participarem da rodinha solicitavam a repetição das músicas cantadas, dizendo: “canta dinovo tia!”, “eu quero o ônibus!”, “formiguinha!”. Também gostavam que as músicas se repetissem quando faziam gestos e movimentos, batendo as mãos, mexendo os braços, imitando animais e outras situações, criando o que Gil (2008) chamou de ritornelo.

O ritornelo se torna um meio pelo qual a criança vivencia ações através de um jogo de sons, gestos e ações que se repete e que quanto mais se repete, mais atraente fica, por um processo de fruição e experimentações que despertam sentimentos múltiplos na criança. Para Gil (2008), o ritornelo é “[...] uma organização de sons que volta regularmente ao mesmo ponto, formando uma espécie de motivo representativo. Uma espécie de refrão. [...]”. (GIL, 2008, p. 126).

Para as crianças o refrão que se faz no jogo com sons nas situações de aprendizagens, ou seja, as várias repetições têm grandes significados e conquistas para as mesmas, pois “[...] a repetição cria um início de continuidade, um fio que ajuda a orientar-se [...]” (Ibidem), e ao mesmo tempo, a repetição para a criança desperta emoções variadas que aumentam a cada ato que se repete, porque nesse jogo de criação não há regras e cada repetição representa um sentido, que pode ser diferente de uma repetição para a outra, fazendo com que as novas conquistas tenha sempre um sentido novo.

No Berçário IIB, convidamos as crianças a formarem uma roda de música e no movimento da ação perguntava as mesmas, que música vocês querem cantar? E de repente uma “vozinha” dizia “o sapo” e então convidava todos a cantar a “música do sapo” e quando estava se aproximando o final da música, eles percebiam, e pediam novamente: “sapo”. Então, novamente cantávamos a música, e as crianças ficavam felizes. Para elas a música tinha sempre um sentido prazeroso e a cada repetição a alegria se expressava como diferença.

E nesse movimento na roda de música, outras músicas iam “entrando na roda”, e sempre que alguma música era “engraçada” e interessante às crianças, ela se repetia, e a maioria das músicas chamavam atenção por levarem a imitações de sons de animais, de

vozes, de gestos e outras que faziam com que a roda de música se tornasse interessante por muito tempo, tempo esse que para as crianças nem foi percebido e que nem era importante saber quanto tempo levou, mas se poderiam cantar uma, duas, três e várias vezes se lhes fosse interessante.



Imagem 77: Rodinha de música com as turmas de Berçário IIA e IIB.

A imagem da “rodinha de música” acima mostra alguns desses momentos de interação com a música, onde as crianças cantavam e articulavam gestos e se envolviam com o jogo da criação sempre com um novo sentido para a criança, num movimento em que não houve um tempo estipulado para a dinâmica acontecer. Os processos de criação se deram sem começo, meio e fim, sem hierarquia e sem ordem, no tempo do acontecimento. Os autores abaixo consideram que:

A ocupação do espaço da criança é um estar no mundo sem medida. As raridades e a densidade do que aparece criam a distância e a proximidade no mapa da criança. Mapa composto de trajeto, singularidades e intensidades que não restabelecem um princípio de identidade, a imagem de um corpo já dado e acabado, de um corpo do qual se é uma subjetividade. A individuação sem identidade desenha um mapa com o jogo da repetição e da diferença, feito de trajetos e intensidades, no qual o corpo é dança e fluidez, algo que transcorre e está em curso. Isso substitui o mapa do idêntico e do variado. (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 39).

O espaço da criança não pode ser delimitado por uma barreira que interdita até onde vai o desejo de aprender ou de construir o novo e sim livre para as construções e reconstruções. Para o autor, quando se permite o espaço da criança, ocorre a liberdade do jogo de criação e recomeço para o indivíduo, em que não importa por onde os saberes se constroem, o importante é que a criança busque viver em um tempo *Aión* e num espaço infinito de sociabilidade.

Assim, o que importa são os saberes improvisados pelas crianças, que não têm uma marcação de território, um espaço e um tempo, novas possibilidades que se constroem dos encontros, dos desencontros, dos improvisos e de situações improváveis. Para Gil (2008), ao demonstrar exemplos de ritornelos, fala da não marcação de território para que ocorra o processo de criação, descrevendo que:

[...] Agora sai-se dele, abre-se uma linha de fuga por onde as forças concentradas escapam. Para onde? Para parte nenhuma precisa, parte-se sob o impulso intensivo das forças que apenas visam a encontrar outras forças do interior com que se agenciar, e com isso criar, fluir, exportar novos espaços. O fim do agenciamento são novos agenciamentos, a intensidade do movimento de abertura visa apenas a uma nova intensificação. Não se vai a parte alguma, o trajeto depende dos encontros, os encontros, da improvisação, e esta, do ritornelo. Ritornelo sonoro, mas também motor, gestual, respiratório, visual. A improvisação abre as forças do corpo às forças de toda espécie e, em particular, às forças cósmicas. (GIL, 2008, p. 126-127).

Nesse jogo pelo qual o ritornelo envolve a criança, o que se destaca e se apresenta como essencial é o “improvisar” que promove a ação do sujeito sobre o mundo, onde este experimenta o mesmo, juntando-se com ele e ao mesmo tempo, ao se entrelaçar com o mundo e quando acham necessário o modificam de acordo com seus desejos, por um jogo e um acaso.

Quando analisamos episódios vivenciados com as crianças, podemos perceber como a criança se envolve nas ações quando não se tem uma cronologia de tempo e conteúdo e o quanto ela sente prazer em criar o jogo, o ritmo. O prazer da criação pela criança lhe torna mais autônoma, confiante e livre para o jogo da criação, um espaço lúdico e dinâmico lhe propicia momentos de interação e descobertas.

Nas imagens abaixo observamos momentos em que a interação e o envolvimento se fazem presentes, em espaços diversificados, tanto em momentos no espaço escolar, como em outros fora dele, marcados pela alegria da descoberta que acontece com prazer e alegria nas crianças. Na imagem 78, temos uma situação de diálogo que realizei com uma criança da turma em que trabalhei em 2015, muito interessante, pois a criança se dirigiu a mim e me mostrou uma imagem dizendo: “brinquedo tia!”, como se estivesse convidando-me para o jogo. Então sorrindo disse: “vamos brincar com ele!”, “ele é muito legal!”, “você gostou?!”, “o que ele faz!” e a criança começou a manusear o brinquedo descobrindo sua sensação.



Imagem 78: Ação do Projeto “Direito de Ser” na Praça Batista Campos – Belém –PA.

Na imagem 79, temos uma outra situação de aprendizagem que realizamos na sala de aula do Berçário IIB, onde colocamos bambolês distribuídos pela sala e incentivamos as crianças a criarem brincadeiras com os mesmos, procuramos na ação deixar as crianças à vontade para o jogo, apenas mediamos a brincadeira, dialogando com as mesmas e apresentando o jogo como uma possibilidade de experimentação para elas.



Imagem 79: Brincadeira com bambolês.

A arte como jogo é uma manifestação de ações de um currículo composto por situações múltiplas de aprendizagens. Dessa forma, o ritmo da aprendizagem se apresenta como um operador dos devires que acontece de forma “Desigual” sem um espaço e um tempo determinado. A criação acontece no jogo de improvisações através de gestos, sons e movimentos que se inter cruzam e se intercalam, em ações coletivas e individuais, com jogos, músicas, danças e outras expressões.



Imagem 80: Encenação da “Bailarina” no encerramento da “Semana do Bebê”.

Na imagem acima podemos verificar uma das situações em que o jogo da criação acontece por meio da experimentação, com a encenação da “Bailarina”, realizada por uma professora e uma criança do Berçário IIB no encerramento da “Semana do Bebê”, uma dinâmica com jogos, música e dança e que por serem espontâneos e improvisados, tornam-se mais prazerosos e dinâmicos para as crianças, por sua leveza que permite a possibilidade de experimentar novas formas de pensar, em situações cotidianas do espaço e socialização com a comunidade escolar de forma ousada e dinâmica.

Essas improvisações, essa territorialização e desterritorialização dos saberes em movimento de experimentação, ocorrem principalmente por meio do jogo e da música. Para Gil (2008, p. 136), “O jogo é a máquina que tece o plano, engendrando agenciamentos aleatórios entre matérias heterogêneas; a consistência do plano, no entanto, é o que cria o nexos e substitui a ausência de regras [...]”. E em relação a música ele considera que:

A música começa com a desterritorialização do ritornelo. É o ritornelo desterritorizado, em que as matérias de expressão (os sons tornados expressivos) interagem por si e captam forças exteriores. Mas o ritornelo não é apenas sonoro ou musical. É um modo de criação de todo tipo de matérias e de tempos. [...]. (GIL, 2008, p. 137).

Assim, ao analisar as considerações acima, fazendo uma observação da importância do jogo e da música nesse processo de desterritorialização, compreendemos que as improvisações que se remetem a esses aspectos auxiliam as crianças no seu desenvolvimento, porém vale ressaltar que as aprendizagens vão muito além dos jogos e da música, eles acontecem em cada experimentação que o indivíduo realiza, sem uma determinação temporal e sem hierarquia e homogeneidade.

E nas experimentações realizadas não importa para as crianças o tempo em que está sendo realizando um determinado jogo, e sim o prazer que esta tem em jogar, o que importa é

o que “toca seu coração” é a emoção de viver uma situação de aprendizagem prazerosa. E é essa reação vivida pela criança ao participar das situações de aprendizagem que a UEI Cremação tenta proporcionar, de forma que haja em suas dinâmicas, prazer, alegria e motivação, o que ajuda a reforçar a ideia da experimentação de ações com projetos de linguagens nesta instituição, com a certeza de que as linguagens podem sim impulsionar o currículo da educação infantil, desmistificando a ideia de “formar” crianças, pelo “possibilitar” múltiplas formas de experimentação de novos processos de criação por meio do jogo da criação e recomeço. E assim, os resultados são notáveis nas culminâncias dos projetos em que as crianças, os profissionais da instituição e a comunidade podem perceber como de fato podemos ousar em criar o novo em educação, colocando o currículo para dançar.

Pensar um currículo “pós” leva-nos a pensar num currículo que dança, que é livre e heterogêneo. Pois não importa o tempo que a criança leva em suas criações, e sim, como essas criações fazem sentido ao serem realizadas pela criança. Corazza (20002) considera que:

Esse currículo-eros, louco, dançarino, balístico, intuitivo, como já se vê, não tem um pensamento jamais neutro ou passivo diante do mundo e da vida, mas, ao contrário, trata o seu pensamento como uma artistagem-vagamunda-desejante, vinculada à produção de diferenças, portanto, como intervenção no mundo, invenção de acontecimentos, criação de vida, que suscita mais problemas do que os que pode resolver [...]. (CORAZZA, 2002, p. 137).

Para a autora, é um currículo que não pretende esclarecer fatos, resolver problemas, ou encontrar verdades para as coisas do mundo, mas que busca intervir no mundo, por meio de um currículo fabuloso, que dança em sua construção, através de sua leveza no jogo da criação. Um currículo criativo, que se modifica a partir do que a criança cria e ressignifica.

Nesse aspecto, podemos pensar a criança como um enigma, imprevisível em suas ações no mundo, o que leva a pensar em um currículo que sempre se modifica de acordo com o que a criança espera dele, pois assim, a mesma tenta recriá-lo a seu próprio modo, brinca e joga sem se preocupar com o espaço e o tempo para o acontecimento das ações que o currículo objetivou. Assim, a criança será sempre um enigma para o currículo, pois ela não se fixa em um plano, pelo contrário, ela está sempre entre o impossível e o verdadeiro, não quer chegar a lugar algum, seu lugar é o presente. Dessa forma, é possível pensar o currículo do acontecimento que vai do impossível ao verdadeiro, sem um lugar específico para a criação, permitindo o ir ao encontro do novo. E assim o currículo vai ter que se metaforizar, dançar para poder chegar a criança, ser fluido por ela, para lhe dar satisfação no jogo da criação.

Nesse sentido, pensamos com Nietzsche (2000), em *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, na metáfora “as três metamorfoses” como uma afirmação à vida.

Ao falar das metamorfoses do espírito nas figuras do camelo-leão-criança, expõe a figura do Camelo como o animal de suportação que se destina rumo ao deserto ao encontro de si; o Leão que demonstra rebeldia em afirmar a sua vontade, enfrentado a lei moral, com sua pujança, colocando-se no plano da liberdade; a criança, figura da inocência e do esquecimento, entrega ao jogo da criação. As três figuras perfazem a metamorfose do espírito, uma arte do espírito como transbordamento e afirmação da vida.

E pensando nesse jogo de criação e recomeço, buscamos com esta pesquisa trilhar os caminhos da arte, remetendo-nos a arte em uma dimensão estético-criadora que se avizinha ao pensamento de Nietzsche e Deleuze, rumores para pensar a educação.

A ideia consiste em afirmar a arte como fenômeno estético transfigurador da educação, cuja *presença* seja capaz de transpor os limites disciplinares impostos aos currículos e programas de ensino (os quais em geral restringem o componente da arte à mera “utilidade” do fazer pedagógico), abrindo espaço para a criação do novo e de uma inventividade artística em educação. Almeja-se, mais intensamente, que a perspectiva da arte alcance a dimensão existencial de *justificação estética* do mundo e da vida. Para falar em termos nietzschianos – e assegure sua *independência* como *variável* da relação pedagógica (arte e currículo) – para falar em termos deleuzianos – transgredindo o uso habitual que dela fazemos em intermináveis atividades pedagógicas adornadas para “enfeitar” o cumprimento de programas de ensino desprovidos de vida e desejo no campo da educação. (COSTA, 2013, p. 147)

Assim, pensar a arte em educação, requer bem mais do que usá-la habitualmente, mas pensá-la de forma prazerosa e sem um direcionamento específico nas ações, deixando de considerar ações que demarcam até onde vai a capacidade de aprender das crianças com orientações como: pinte o espaço determinado, cole a figura determinada, cante a música sugerida. Ressignificando as propostas, como: “pinte algo que você gosta, cole figuras do seu dia a dia que você goste e ainda que música você gosta de cantar e escutar”, partir do que a criança sente prazer em conhecer.

Colocar o currículo para dançar permite à criança buscar novas possibilidades e trocas de experiências, por uma leveza que promove uma abertura para o outro e para o descobrimento do mundo, permitindo ao corpo a experiência do ir ao encontro, deixá-lo solto por uma “linha de fuga” que desvia padrões e normas rumo à criação.

Aquilo que nos faz dançar, o tom e o som, faz o corpo se mexer. Corpo é sempre transação, experiência de encontro, conjunção, disjunção e abertura. O corpo é a experiência da liberdade e de seus limites. O corpo quando ginha simplesmente se solta. A gente se solta, levado por sons instituintes. Dar-se um corpo, ganhá-lo: é a tarefa interminável de se tentar chegar ao corpo que se solta e que nunca se alcança inteiramente. É ali, onde aquilo

que nos faz sobreviver se desformaliza, que se dá a disjunção entre eu e corpo. É o que possibilita o movimento do outro que não é eu, o movimento do que está em fuga. É só nesse despejo que é possível se (re)criar. [...]. (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 37-38).

Partindo dessa premissa, afirmamos o quanto é relevante usar a arte nas situações de aprendizagens das crianças, pois ela permite aguçar a curiosidade das mesmas, seus desejos, suas vontades, criando um dinamismo que leva a criança a suprir a necessidade de conhecer-se de forma dinâmica e prazerosa permitindo a leveza e a dinamicidade na educação.

Os saberes podem assim ser construídos e reconstruídos com “sabor”, com desejo, motivação e criatividade, levando-nos a romper com o tradicionalismo em educação que ainda persistem em existir em espaços educativos, que medeiam o ensino de forma tarefa e sem sabor ao invés de um ensino mais expressivo e criativo. Trata-se de um abandono ao “velho” e uma busca pelo “novo”, sendo a arte constituinte desse processo do novo na educação, por meio da construção de um currículo “vivo” e “criativo”.

Costa (2011) ao considerar as ideias de Nietzsche e Deleuze que remetem à arte um valor primordial nas práticas pedagógicas, fala sobre a importância da criação de um currículo ligado as artes por uma dinâmica de “saber e sabor” na educação dos sujeitos.

O confronto entre o velho e o novo de uma tradição exige o empreendimento de novas táticas e estratégias de ação, bem como a utilização de outras armas distintas das habitualmente utilizadas pelo inimigo opositor, e, sobretudo exige, mais do que num sonho, uma postura de passar ao ataque – para falar numa linguagem nietzschiana – e combater o pessimismo da vontade com as armas da criação. Eis o desafio dessa contra-educação: realizar um trabalho de natureza artística inspirado no pensamento filosófico de Nietzsche e Deleuze, tentando articular, de modo visceral, arte e currículo, ficção e criação, saber e sabor, desejo de aprender e potência de saber. (COSTA, 2011, p. 280).

É muito importante ter as linguagens artísticas presentes no dia-a-dia das crianças, como impulsionadoras nos espaços de interação, permitindo novas e ousadas formas de aprender, onde as aprendizagens aconteçam por uma leveza regada a saber e sabor.

Assim, acreditamos que possibilitar momentos de interação em que a arte esteja presente no jogo da criação é um caminho interessante para levar a criança a buscar o desconhecido, sem ter a pretensão de mostrar o que ela deve aprender, mas estar ao seu lado para possibilitar a mesma o encontro com os outros e o diálogo por meio da linguagem para que ela possa então “lançar voo” rumo ao desconhecido.

LINHAS DE SAÍDA

Nessas linhas de saída do texto, busquei tecer um diálogo a respeito das considerações acerca da experiência inventiva da qual tive o prazer de vivenciar, com o propósito de demonstrar que o espaço de educação infantil tem possibilitado situações de aprendizagens criativas e inventivas que põem o currículo para dançar ao tempo que é dançado por ele.

Percorrendo o pensamento pós-crítico na educação, avistamos constelações de linguagens, diferenças, artes, jogos a orbitar o campo móvel do currículo na UEI pesquisada. A linguagem, nessa dimensão, foi vista como um desviar-se do currículo formal, uma linha de fuga que se abre ao voo heterogêneo da palavra. Para Deleuze (1997, p. 12), “[...] a linguagem tem de alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal. Não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas”.

Propiciar essa abertura para a linguagem no currículo, a expressão dos sujeitos, as experimentações com diversas manifestações culturais, é pensar um currículo como diferença, como multiplicidades de vozes, desejos, devires na sua composição. Peters (2000, p. 33), considera nessa perspectiva do pensamento da diferença na educação, “um rompimento do “trabalho da dialética” para o surgimento do “jogo da diferença”, deixando para trás o trabalho da dialética hegeliana, que refletia uma falsa imagem da diferença, para assim promover o início dos jogos da diferença, por meio da desconstrução, em que os conhecimentos são desconstruídos e depois ressignificados atendendo as diferenças”.

Pensar um currículo da diferença na educação remete à ideia de “jogo” e “diálogo” com interlocutores abertos à multiplicidade e ao novo. Nesse sentido, o currículo da diferença nos permite provocar as construções e pensamentos instituídos para a educação, já que podemos assegurar que a linguagem é uma pluralidade que se desdobra nos espaços da diferença. E assim, pensando a linguagem e a diferença nesse “um” currículo da educação infantil, podemos pensar um currículo para além de técnicas formais, pois pretende valorizar as experiências inventivas e as práticas socioculturais dos sujeitos no jogo da criação.

Entendemos que um currículo pela arte toca bem mais aos sentidos, do que os roteiros de conteúdos de ensino, pois ele se tece nas trocas de experiências entre os sujeitos por meio de diálogos que nunca se fecham. Para Silva (1995, p. 194), esse talvez seja um currículo em que “podemos desviá-los, refratá-lo, subvertê-lo, parodiá-lo, carnavalizá-lo, contestá-los”.

Diríamos se tratar de um currículo múltiplo, o qual, segundo Machado e Coutinho (2014, p. 05), possui um “campo aberto para recriação e reinvenção cultural”, em que “cabe

valorizar a linguagem e discursos curriculares como atravessadores das práticas e questioná-los”. Dessa forma, pensar a invenção no currículo, remete-nos a pensar um novo currículo, que se modifica e se ressignifica sempre que for necessário e interessante, um currículo que pensa na interligação entre as dimensões da linguagem, da diferença e das propostas curriculares no processo de ressignificação de saberes e práticas para a educação infantil.

Nesse sentido, esta pesquisa de dissertação pretendeu percorrer sobre os processos de invenção e desconstrução de um currículo, por um viés pós-crítico, visando “desmontar” saberes instituídos e “montar” um novo pensar por diferenças e singularidades.

Gostaria de lembrar que, essas considerações aqui realizadas não pretendem ser conclusivas, pois procuro com elas demonstrar ações que pretendem potencializar o novo em educação e assim instigar outras criações. É importante lembrar que o propósito que tenho, por meio desse compartilhamento de experiência nesta instituição feito através deste texto dissertativo, é instigar os leitores à busca de singularidades para os outros espaços educativos.

Não houve a intenção, nesta pesquisa, de buscar incessantes “verdades”, pois não anseio que a experiência aqui mostrada sirva como “modelo” para outras instituições”, mas sim, como uma “aposta educativa” que possibilite aos sujeitos (gestores, professores, crianças, familiares) novas possibilidades de ir ao encontro ao novo do currículo e da infância.

Sei que o ensino por meio das linguagens ainda é desafiador para todos nós professores e também equipe pedagógica da instituição e que precisa ser repensado a cada dia em nossas práticas e discutido nos diálogos realizados. Sei também, que os caminhos a serem seguidos nas dinâmicas com as crianças por cada professor, deve seguir suas experiências e as das crianças, sem interferências e pretensões de uma linha específica de pensamento teórico e metodológico, o que se pretende é tornar possível a sociabilidade e a criação do novo no currículo, com o propósito de a cada dia permitir a criação e as diversidades de ideias dos sujeitos que atende.

É nessa perspectiva que reafirmo a constatação de que a UEI Cremação constitui um espaço que vem promovendo um ensino diferenciado, em que os sujeitos em suas relações com as diversidades de pensamentos, ideias, valores, sentimentos conseguem entender o seu papel e o do outro no mundo, respeitando as diferenças que existem em cada pensamento, em cada cultura e mais especificamente em cada sujeito.

Penso que ao escrever este texto dissertativo tive a oportunidade de perceber como de fato se dá as criações de singularidades através das invenções cotidianas, por outros modos de inventar e reinventar a Educação. Tive, assim, a oportunidade também de aprofundar-me nos estudos a respeito das teorias pós-críticas em educação e da filosofia da diferença, da

linguagem, experimentando uma abordagem teórico-metodológicas pós-crítica, com a possibilidade de perpassar por diversos autores que apontam a criação, a invenção e a desconstrução como possibilidade de pensar o novo em um currículo.

Considero a escrita deste texto como uma tentativa nova de pesquisar e escrever, pois, lançar olhares com lentes pós-críticas em educação ainda é um desafio, já que a “desterritorização do pensamento da educação” que Corazza (2002, p. 32) nos fala, ainda é um pensamento em constantes ressignificações, discussões e desejo incessante pela sua aceitação. Procurei, assim, realizar esta pesquisa com o espírito das três metamorfoses de Nietzsche (2000, p. 52-53), com o “espírito de suportação” do camelo, carregando um pesado fardo que é desenvolver um trabalho com essa magnitude, transformando-me também em “espírito de Leão”, por buscar uma liberdade na escrita e dizer “eu quero”, e por fim, passei pela terceira metamorfose transformando-me em um “espírito criança”, onde busquei viver o “jogo da criação” e um novo recomeço.

E assim, arrisquei escrever esse trabalho visando instigar outras escritas e também para demonstrar as experiências valiosas que estão sendo feitas dentro do campo da educação infantil pensadas por professores aventureiros e “desobedientes”. Corazza (2001, p. 112), considera ser necessário “[...] fabricar outros óculos e outras linguagens para ver e dizer as coisas e as palavras de “nossos” currículos [...]”. Dessa forma, é possível olhar por outras lentes e com novos propósitos o currículo.

Procurei com este texto dissertativo, explorar as ideias de Larrosa (1998, p.79) a respeito do pensamento da infância como um acontecimento e um transbordamento que, segundo ele, “vai do impossível ao verdadeiro”, relacionando esse pensamento com as práticas vivenciadas no espaço educativo da UEI Cremação, procurando perceber como a educação na infância se torna uma arte de criação quando deixamos a criança ir ao encontro do outro, quando não procuramos definir uma verdade para ela, um caminho, um modo de educação, mas, quando possibilitamos que ela siga seus processos de criação, descobrindo-se e reinventando-se.

Busquei, ainda, compreender as crianças em seu estado de devir, sendo que observei com a pesquisa que a criança é um enigma, que não podemos conceituá-la ou pensar para ela sua vida, pois a infância enigmática é um outro que não nos pertence. Para Kohan (2005, p. 248), é importante “viver a infância como novidade” por meio de suas experiências e com multiplicidade de querereres, “como busca de outros territórios”.

Nesse sentido, aprendi com a construção da pesquisa que a vivência na prática com as crianças nos mostram o quanto elas são imprevisíveis e enigmáticas e que não cabe a nós

professores decidir o que ela deve aprender, mas criar caminhos para que vá ao encontro de novas possibilidades de educar, com sua singularidade e através da sociabilidade com outros sujeitos. E a UEI Cremação tem investido nesse processo, buscando propiciar espaços de criação e invenção para que as crianças se eduquem com autonomia e por suas singularidades.

Apreendi por meio dessa vivência no espaço da UEI pesquisada, que pensar a infância como acontecimento, leva-nos a pensá-la como um devir que sempre provoca constantes mudanças nas práticas dos professores. Pensando dessa forma, lembro de Medeiros (2015, p. 1206) que considera a “[...] Infância como abertura, possível passagem das experiências inventivas. [...] sem prevalência do maior para o menor; do centro para a periferia; do que sabe para o que não sabe. Devir. [...]”, uma infância pensada por uma outra educação.

E assim busquei mostrar um pouco deste trabalho valioso que se constrói na unidade, de educação infantil onde trabalho, como um espaço singular, e que, assim como outras instituições escolares enfrenta problemas, por muitas vezes se desanima a ir em frente com as novas possibilidades devido à falta de valorização e investimento no setor educacional, mas que recomeça sempre, com o desejo de formar cidadãos melhores frente a essa sociedade competitiva e excludente de direitos e reconhecimentos, que forma para a produção e não para a fruição da própria vida como uma arte de existir.

Enquanto professora da instituição, com esta pesquisa pude perceber que sempre é possível trilhar outros caminhos e jamais desanimar frente ao primeiro obstáculo, pude também conhecer um pouco mais sobre os estudos das linguagens que para mim sempre foi um desafio desde o meu primeiro contato com a unidade, e como a diferença se faz presente no currículo da educação infantil, como jogo e diálogo são imprescindíveis aos processos de criação de saberes. Também foi possível caminhar no sentido de ressignificar nossas práticas pedagógicas diariamente, com arte e invenção. Pude, ainda, observar como o dinamismo das ações vão acontecendo quando não há linearidade no ensino e sim trocas de experiências, indicando em que podemos mudar ou avançar para desenvolver um trabalho significativo com as crianças, entre erros e acertos na tentativa de educar melhor e tornar o currículo mais dinâmico e plural.

Senti que as dúvidas e anseios que me tomavam desde a minha graduação, foram se transformando em novas descobertas e novos modos de pensar a educação, e que essas dúvidas que me circundavam levaram-me a realizar essa pesquisa na busca por outros sentidos na educação. E hoje, após realizar estes estudos, sinto-me mais segura para dinamizar uma educação por meio dos projetos de linguagens do que quando entrei neste espaço

educativo, pois pude me aprofundar em estudos teóricos e vivências práticas que me possibilitaram outros olhares para a educação infantil.

Como pesquisadora me sinto lisonjeada com as temáticas discutidas nesse trabalho, pois passei a olhar para a educação com outras “lentes”, buscando caminhos para ir ao encontro do novo e do desconhecido. Aprendi também que a melhor forma de experimentar o novo na educação é entrar em relação com o outro, jogar e dialogar com ele, experimentar saberes e trocas de experiências que atravessam os espaços sociais e as múltiplas linguagens.

Acredito que esta pesquisa, poderá impulsionar outros estudos, pois não pretende chegar a um determinado fim, mas demonstrar que é possível criar outras dinâmicas para pensar a educação infantil, sem delimitar espaços a serem seguidos pela criança, fazendo desse espaço um ambiente de trocas e experimentações, estando atenta aos jogos de poder que se tramam à nossa volta.

Assim, para finalizar, vou “pousando” o voo que realizei rumo ao desconhecido e ao inventivo espaço de educação UEI Cremação, com a sensação de ter feito um “voo” mirabolante, de ter levado os sujeitos daquele espaço a essa viagem desconhecida e instigante a nós mesmos que fazemos o cotidiano daquela instituição. E finalizo estas considerações, com a intenção de ter instigado outras escritas e outros pensamentos para o novo de um currículo na educação infantil. E sabendo que restaram enigmas a serem decifrados nos rastros do currículo e infância, devir e arte, então propriamente este estudo não finaliza, apenas faz uma pausa para que outras questões se coloquem ao pensar. E assim vou criando uma linha de saída para a escrita desta dissertação, mas sem a pretensão de encerrar o diálogo, e sim provocar outros olhares, pois a educação infantil é ambiente de invenções, porém estas sempre serão um desafio ao pensar.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer/** Michel de Certeau; Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Para uma filosofia do inferno na educação:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Habitantes de babel.** Revista Educação & Realidade, jan./jun. de 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article>>. Acesso em: 03/06/2015.

_____. **Noologia do currículo:** vagamundo, o problemático, o Assentado, o resolvido. Revista Educação e Realidade, jul./dez. de 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article>>. Acesso em: 15/05/2015.

_____, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Diferença pura de um pós-curriculo.** LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural:** A produção das diferenças na Revista Nova Escola. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.ufgs.br/dissertac_politica poetica>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. **Por uma Educação Leve** – Ao modo de Zaratustra, o “Dançarino-Destruidor”. Revista Morpheus. v. 4, n. 6 (2005). Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4132>>. Acesso em 10/09/2013.

_____. **Curricularte:** Experimentações Pós-Críticas em Educação Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 10/09/2013.

_____. **Currículo e Arte:** Confluências Nietzsche-Deleuze. Revista Teias, v.14. n.31. 147-161. maio/ago.2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1105> Acesso em 10/09/2013.

_____. **Devires curriculares: encontros com a arte.** In: PINHO, Vilma Aparecida de; LOPES, Raquel. **Educação para a diversidade:** experiências inovadoras na formação docente. Curitiba: CRV, 2016, p. 83-97.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart – São Paulo. Ed. 34, 1997. 176p. (Coleção TRANS).

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau.** Diálogos Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br>>. Acesso em 14/10/2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos, Cotidianos e Culturas em Narrativas e Imagens.** Periódicos: Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp.138-148, setembro de 2011 a março de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 10/11/2014.

FERRAZ, Sílvio. **19 Pássaros de Papel.** In LINS, Daniel; GIL, José. Nietzsche/Deleuze: jogo e música. VII Simpósio Internacional de Filosofia - 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitária, Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008. (p. 220 - 230).

FLICKINGER, Hans – Georg. **Da experiência da arte à hermenêutica filosófica.** In: ALMEIDA, C. L. S. de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans – Georg Gadamer.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (p. 27 – 52).

GADAMER, Hans-Georg. **Homem e Linguagem.** In: ALMEIDA, C. L. S. de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans – Georg Gadamer.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (p. 117 – 127).

_____. **A incapacidade para o diálogo.** In: ALMEIDA, C. L. S. de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans – Georg Gadamer.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (p. 129 – 140).

_____. **Sobre o currículo da compreensão.** In: ALMEIDA, C. L. S. de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans – Georg Gadamer.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (p. 141 – 150).

GALLO, Sílvio. **René Schérer e a filosofia da educação:** Aproximações. 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploadsq.../Trabalho-GT17-3575.pdf>>. Acesso em: 12/01/2016.

GIL, José. **Ritornelo e imanência.** In: LINS, Daniel; GIL, José. Nietzsche/Deleuze: jogo e música. VII Simpósio Internacional de Filosofia - 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitária, Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008. (p. 125 – 219).

_____. **A reversão.** In: LINS, Daniel. *O devir-criança do pensamento.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (p. 19 – 33).

HUIZUNGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura; tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva. Editora da USP, 1971.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. **Devir-criança**: experimentar e explorar outra educação. Revista Educação e Realidade, jul./dez. de 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article>>. Acesso em: 20/08/2015.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. - 1 ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: autêntica, 2005. (Coleção Educação: Experiência e Sentido,3).

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução de Hélia Freitas, - 1ª ed. – Belo Horizonte: autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3ª ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Jorge Larrosa; Traduzido por Semíramis Girini da Veiga. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LINS, Daniel. **Para uma cartografia insubordinada da dança**. IN: LINS, Daniel. Nietzsche/Deleuze: imagens, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia - 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária, Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

_____, Daniel; GIL, José. **Nietzsche/Deleuze**: jogo e música. VII Simpósio Internacional de Filosofia - 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitária, Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.

LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

MACHADO, Girlane Martins; COUTINHO, Karyne Dias. **A produção das desigualdades de gênero**: um estudo sobre a orientação sexual no PCN. In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste EPENN Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais, Natal/RN, 2014.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação**: Notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53, jul./dez. 2013.

MEDEIROS, Fernanda vieira de. **Uma vida bonita**: experiências inventivas do Centro Municipal de Educação Infantil “Plunct Plact Zum”. VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos. João Pessoa - PB, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. (orgs.). – 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém./ Tradução de Mário da Silva, - 11ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, vol. 5, nº 2, 2003. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br>. Acesso em: 26 de maio de 2015.

ORLANDI, Luiz B. L. **O Pensamento e seu devir criança**. In: LINS, Daniel. O devir-criança do pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (p. 67 – 77).

QUIRINO, Regio H. R. **O conceito de jogo, arte e a linguagem para hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer**. Revista Fafic, v. 01, p. 57-70, 2010. Disponível em: <<http://www.fescfafic.edu.br>>. Acesso em: 02/06/2015.

RÍOS, Guillermo. **A captura da diferença nos espaços escolares**: experimentar e explorar outra educação. Revista Educação e Realidade, jul./dez. de 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article>>. Acesso em: 25/06/2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social**: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A arte do encontro e da composição**: Spinoza Currículo Deleuze. Revista Educação e Realidade, jul./dez. de 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article>>. Acesso em: 25/03/2015.

_____. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. - 1. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TURA, M. de L. R. **Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas**. In: LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade**. São Paulo: PDE – Série Idéias, n. 26, 1995. p.105-119.

_____, Alfredo. **Currículo e Interdisciplinaridade**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “ **UM CURRÍCULO DANÇA? Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA**”, sob orientação da professora Gilcilene Dias da Costa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará - (UFPA). O trabalho tem por objetivo, analisar as práticas curriculares da Unidade de Educação Infantil Cremação/Belém-Pará em relação às dimensões das artes e das linguagens na educação infantil, conhecendo e problematizando os “Projetos de Linguagens”, por meio de estudos da Filosofia da Linguagem, Pensamento da Diferença e Teorização Pós-Crítica de Currículo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail kelryoliveira03@hotmail.com e/ou com a orientadora da dissertação, através do e-mail costagilcilene@gmail.com

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese, a menos que tenha concordância de identificação. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Belém, ____ de _____ de _____.

Entrevistado/a

Kelry Leão Oliveira (pesquisadora)