



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

FERNANDA MARIA SANTOS ALBUQUERQUE

**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ESCOLA:
(des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de
Sairé**

Caruaru
2019

FERNANDA MARIA SANTOS ALBUQUERQUE

**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ESCOLA:
(des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de
Sairé**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

- A345i Albuquerque, Fernanda Maria Santos.
 Infância, experiência estética e arte na escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos
 iniciais do ensino fundamental no município de Sairé. / Fernanda Maria Santos
 Albuquerque. – 2019.
 170 f.; il.: 30 cm.
- Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
 Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
 Inclui Referências.
1. Infância – Pernambuco. 2. Experiência – Pernambuco. 3. Estética. 4. Arte –
 Pernambuco. 5. Ensino fundamental – Pernambuco. I. Salles, Conceição Gislâne
 Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.
- CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-395)

FERNANDA MARIA SANTOS ALBUQUERQUE

**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ESCOLA:
(des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de
Sairé**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 06/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Mário de Faria Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Ao que me compõe, ao amor que vivo, com quem tenho vivido e com quem sonho viver,

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do impossível, por me interromper todas as manhãs e mostrar-me que tudo é possível.

À Duda, Raquel e Bel, que me acompanharam desde a Educação Básica. À Renatinha e Wuleandro (em memória), que pude conhecer apenas no Ensino Médio. À Isa, que compartilhou comigo a graduação em pedagogia. À Nádia, Glaucia, Filipe e Marcinha, que conheci no curso de mestrado. À Joane, Thiago, Vanessa, Ju e Adma, que conheci no grupo de pesquisa. Aos professores e professoras de todos esses anos, em especial, neste momento, aos professores Everaldo, Tião e Paulo David (em memória). À Joana, Joais e Roberta, que conheci como (mais que) colegas de profissão em meu primeiro ano de docência. Agradeço a vocês pelas interrupções e mostras outras, pela amizade.

À Bruninha, Síllas e Elielson, pelos (des)caminhos desde antes e para (além de) esta escrita.

À professora orientadora Conceição e aos professores avaliadores Alexandre e Mário pelos (des)encontros nesta escrita e comigo mesma. À Conceição, em especial, por todo cuidado e afeto com que envolveu esses (des)encontros.

A Kohan, por me levar a habitar *espaçotempos* outros.

Às crianças, às professoras e à escola pelo acesso à infância, às experiências estéticas e à arte (de viver) que moveram esta pesquisa, que nos moveram. Às crianças, em especial, por todo encantamento, toda terna potência.

Ao terraço, terreiro e céu lá de casa, por (des)estabilizarem-me. À cidade de Sairé, à Microrregião de Brejo Pernambucano e à Mesorregião do Agreste de Pernambuco pelo mesmo.

Ao CAA e ao PPGEduc, por possibilitarem estudos em Caruaru, rebeliões aqui e nas cidades circunvizinhas. Em especial, à assistência estudantil e à bolsa de estudos da Capes que me mantiveram estudiosa e rebelde.

À minha família, por disparar-me e capturar-me, simultaneamente. Dona Lúcia com sua compreensão, seus sabores e cheiros. Seu Nazo com suas improvisações e provisões. E Chiquinho com suas provocações.

A Mauro, a outra parte de mim, por Maurício e Val – pelas (re)composições a mais...

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios. O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada... E se riu.
Você não é de bugre? – ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas - Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariicuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma. Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática
(BARROS, 2015, p. 87).

RESUMO

Encontra com a infância, a experiência estética e a arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem Walter Kohan, Pedro Pagni, Jorge Larrosa, Carlos Skliar e Manoel de Barros como principais mediadores dos encontros, uma vez que estas pessoas provocam a infância do pensar. Desdobra os encontros em uma caminhada com crianças no *espaçotempo* escolar, com destaque para os momentos despontados pelo componente curricular arte. A caminhada ocorreu em Sairé, um município do Brejo Pernambucano da Mesorregião do Agreste do estado, com um grupo de 41 (quarenta e uma) crianças e 06 (seis) professoras. Tem a cartografia como inspiração, portanto, não busca caminhar a partir de uma meta, mas traçar metas à medida que se caminha junto às crianças. A cada passo dado, traça seu plano comum e heterogêneo, instaurando acontecimentos ao longo do caminho. Assim, o caminho revela-se tão ou mais importante e bonito que os imprecisos início e fim da pesquisa. Tem como parte do plano comum e heterogêneo a produção de dados a partir de conversas, de observação, de diário de campo, de correspondência, de construção de mapas e de uma instalação. Após o caminho e alguns desvios, instaura a meta de: cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola. Os (des)encontros (im)possíveis desfalecem todo saber e poder totalitários na escola; fazem a infância brotar, a experiência soprar e a arte saltar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; crescem a escola, a existência.

Palavras-chave: Infância. Experiência estética. Arte. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

It meets childhood, an aesthetic experience and an art in the early years of elementary school. Walter Kohan, Pedro Pagni, Jorge Larrosa, Carlos Skliar and Manoel de Barros are the main mediators of the meetings, as these people provoke a childhood of thinking. It unfolds the encounters in a walk with children in the space-time school, highlighting moments provoked by the curricular component art. The walk took place in Sairé, a municipality of the Brejo Pernambucano of the state's Agreste Mesoregion, with a group of 41 (forty-one) children and 06 (six) teachers. It has a cartography as inspiration, so it does not seek a goal step, but outlines goals that accompany children. At each given step, it traces its common and heterogeneous plan, establishing events along the way. Thus, the path turns out to be as important and beautiful as the inaccurate beginning and end of the research. It has a part of the common and heterogeneous plan of conversation, observation, field diary, correspondence, map building, and an installation. After the path and some deviations, the goal is to map the (im)possible (un)meetings from childhood, aesthetic experience and art in school. The (im)possible (un)meetings faint all totalitarian knowledge and totalitarian power in school; bring a childhood to life, an experience to blow and an art to jump in the early years of elementary school; add to the school, the existence.

Keywords: Childhood. Aesthetic experience. Art. Early years of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Portal do município de Sairé-PE.....	61
Figura 2 –	Centro urbano de Sairé-PE.....	61
Figura 3 –	Área de convivência da escola de rede pública municipal de Sairé (1).....	61
Figura 4 –	Área de convivência da escola de rede pública municipal de Sairé (2).....	62
Figura 5 –	Material didático de apoio para a simulação da troca de correspondências.....	71
Figura 6 –	Amizade.....	71
Figura 7 –	Correspondendo.....	71
Figura 8 –	Correspondências fechadas.....	72
Figura 9 –	Correspondência desviada.....	72
Figura 10 –	Demais correspondências desviadas.....	73
Figura 11 –	O reencontro na biblioteca.....	74
Figura 12 –	Rastros do reencontro na biblioteca.....	74
Figura 13 –	Mais rastros do reencontro na biblioteca.....	75
Figura 14 –	Organização do piquenique.....	76
Figura 15 –	Fragmentos do piquenique.....	76
Figura 16 –	Rastros do piquenique.....	77
Figura 17 –	Mais rastros do piquenique.....	77
Figura 18 –	Convite para um piquenique no desvio	78
Figura 19 –	Um piquenique no desvio	78
Figura 20 –	Um sonho ou verdade	84
Figura 21 –	Instaurando	85
Figura 22 –	Legal para a câmera	86
Figura 23 –	Língua para a câmera	86
Figura 24 –	“Psiu...” para a câmera	87
Figura 25 –	Piscar de olho para a câmera	87
Figura 26 –	“Lero, lero” para a câmera	87
Figura 27 –	Acampamento.....	88
Figura 28 –	Fuga	88
Figura 29 –	A instalação	91
Figura 30 –	Os mapas dos tesouros.....	91
Figura 31 –	A caça aos tesouros.....	92

Figura 32 –	Envelopes para mais conversa(s) com as professoras	93
Figura 33 –	Crianças brincando com o material didático das salas de aula	110
Figura 34 –	Mais crianças brincando com o material didático das salas de aula.....	110
Figura 35 –	Crianças brincando clandestinamente.....	111
Figura 36 –	Aula sobre pulos altos e coletivos	113
Figura 37 –	Fazendo unha de fita, de papel... ..	113
Figura 38 –	Correspondências abertas.....	125
Figura 39 –	Desenho do Gato-aranha.....	126
Figura 40 –	Cuidado e alteridade.....	127
Figura 41 –	Desenho do Lobo Alfa.....	128
Figura 42 –	Ameaça de retorno à cópia.....	129
Figura 43 –	As avaliações objetivas e... outras coisas.....	133
Figura 44 –	O 5º Ano e a arte.....	140
Figura 45 –	Apresentação teatral de “O Vestido Azul”	140
Figura 46 –	A casa do Papai Noel.....	147
Figura 47 –	Um tal de Ploc plo-ploc ploc ploc... ..	148
Figura 48 –	Construção da casa do Papai Noel (1)	148
Figura 49 –	Construção da casa do Papai Noel (2)	148
Figura 50 –	Apresentação do livro “O pássaro sem cor”	149
Figura 51 –	Poesia na Praça.....	151
Figura 52 –	Poesia na Praça Alternativa.....	151
Figura 53 –	Expectativa na Poesia na Praça Alternativa.....	151

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
GESTARTES	Grupo de Estudos em Arte/educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ENCONTROS.....	23
2.1	ENCONTRO COM A INFÂNCIA.....	24
2.1.1	A infância majoritária: interrupções.....	25
2.1.2	A infância minoritária: irrupções.....	28
2.2	ENCONTRO COM A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	30
2.3	ENCONTRO COM A ARTE.....	37
2.3.1	A arte e seu espaçotempo no Brasil: a mesmidade entre o outro ideal e o outro normal.....	39
2.3.1.1	O componente curricular arte em meio à Tendência Idealista-Liberal da educação.....	40
2.3.1.2	O componente curricular arte em meio à Tendência Realista-Progressista da educação.....	43
2.3.1.3	O componente curricular arte e a Base Nacional Comum Curricular: fortificação da mesmidade.....	46
2.3.2	A arte e seu ensino em uma perspectiva alteritária: uma possibilidade do desejo no espaçotempo escolar.....	50
3	PRESTES A PARTIR... CONVERSAS ACERCA DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E COM CRIANÇAS.....	54
3.1	PONTO DE PARTIDA.....	59
4	CAMINHANDO: O TRAÇADO DO PLANO COMUM E HETEROGÊNEO.....	64
4.1	O ATAR DE LAÇOS.....	65
4.2	A PARTILHA.....	67
4.3	UM IMPREVISTO E MUITAS CORRESPONDÊNCIAS.....	70
4.4	UM REENCONTRO NA BIBLIOTECA.....	73
4.5	UM REENCONTRO E UM PIQUENIQUE.....	75

4.6	MAIS CONVERSA(S) COM AS CRIANÇAS NA BIBLIOTECA.....	78
4.7	OS PRIMEIROS GRUPOS DE CONVERSA E OUTRA INSTAURAÇÃO.....	84
4.8	CONVERSAS DE CHÃO E UM JOGO NA VIDA REAL.....	85
4.9	O JOGO NA VIDA REAL TERÁ DUAS FASES: FASE 1.....	88
4.10	O JOGO NA VIDA REAL: FASE 2 (INSTALANDO...).....	90
4.11	MAIS CONVERSA(S) COM AS PROFESSORAS.....	92
5	NO CAMINHO: GRAMA OU DA INFÂNCIA QUE BROTA ENTRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	96
5.1	AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL OU ESTES DESTAS.....	98
5.2	A ATENÇÃO ÀS EXPRESSÕES E AOS DESEJOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	104
5.3	OS POSSÍVEIS DA INFÂNCIA NA/DA ESCOLA.....	109
6	NO CAMINHO: ÂNIMO OU DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA QUE SOPRA VIDA AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	116
6.1	DA CÓPIA À ESCRITA E AO DESENHO ENQUANTO EXPERIÊNCIA	123
6.2	DO SILÊNCIO SEPULCRAL À CONVERSA QUE ANIMA.....	131
7	NO CAMINHO: PEDRAS E RAÍZES OU DA ARTE QUE SALTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	135
7.1	A (QUASE) AUSÊNCIA DAS AULAS DE ARTE.....	136
7.2	A ARTE (PARA ALÉM) DA SALA DE AULA.....	145
7.2.1	A(s) maquete(s) do Papai Noel.....	146
7.2.2	O pássaro sem cor.....	149
7.2.3	A arte para além da sala de aula.....	150
7.3	PROPOSTAS COMUNS ENTRE A ESCOLA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE.....	152
7.4	OS POSSÍVEIS DA ARTE (DE VIVER) NA ESCOLA.....	156
8	PARA NÃO CONCLUIR... ..	161

REFERÊNCIAS.....	164
-------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Em uma manhã de um dia desses em Sairé, quietude. Na praça principal, algumas pessoas, uns gatos e cachorros e muitos pássaros. Na única avenida da cidade, uma ou duas dezenas de automóveis. Ainda na avenida, o centro comercial e nele uma movimentação cabível (contas aqui, fiados e algumas cadernetas acolá).

Por um momento, tal cena é interrompida pela saída das crianças e adolescentes das escolas da zona urbana deste município. Logo, na mesma manhã de um dia desses em Sairé, uma irrupção de brincadeiras, paqueras, passos e ônibus escolares – num desses, entre outras, algumas crianças e eu retornávamos para nossas casas após um dia de aula e de pesquisa.

Subitamente, as badaladas do sino da Igreja Matriz de São Miguel ecoavam por toda a cidade. Meio-dia. Quietude retomada. Em muitas casas, almoçava-se em sintonia com a rádio FM 104,9. Por meio da rádio da cidade, cerca de 10.000 (dez mil)¹ saireenses, além de ouvirem músicas, podiam parabenizar os aniversariantes do dia; conhecer melhor as personalidades locais através da realização de entrevistas; anunciar a perda e o encontro de objetos pessoais; e ter informações acerca da participação em programas sociais – cada vez mais raros no Brasil dos últimos anos dessa segunda década do século XXI.

Após o almoço, em frente de um terreiro seco e varrido, uma interrupção de quinze minutos em uma rede de um terraço com lírios, espadas-de-são-jorge, maravilhas, cactos e outras plantas que se aliavam a um céu (quase) sem nuvens do agreste pernambucano. E, só então, estas palavras lambuzadas de defeitos e limpas de receios, palavras com sabor de afeto que podem levar o leitor a *espaçostempos* outros... a começar pelo brejo pernambucano² em meados do século XVII – a partir de onde e quando a história de Sairé pode ser contada...

Foi com a abertura de um caminho que ligava o povoado de São José dos Bezerras ao sul do estado de Pernambuco que o povoamento de Sairé se iniciou – uma iniciativa de fazendeiros, almocreves, tropeiros... caminhantes! As margens deste caminho foram denominadas Boca da Mata. As melhores surpresas e os aritícuns maduros dessas margens desviaram os caminhantes e fizeram deles seus primeiros povoadores.

Estes povoadores dispuseram de uma vegetação tropical de maior umidade em meio à

¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ofereceu-nos um panorama do município de Sairé; conforme o mesmo, a população municipal foi de 11.240 habitantes em 2010 – ano do último censo demográfico do IBGE – e contou com uma estimativa de 10.065 para o ano de 2017. O panorama do município está disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/saire/panorama>> Acesso em: 31 jan. 2018.

² A Microrregião Brejo Pernambucano é composta por 11 municípios e, junto a outras cinco microrregiões, integra a Mesorregião Agreste de Pernambuco.

caatinga, pois à altitude do Planalto da Borborema tem-se mais água. Chuvas, rios e cachoeiras parecem ter convidado os, até então, caminhantes para a agricultura e, por que não, para saltos, brigas de galo, disputas de apneia e de natação.

Logo, os povoadores (brincaram e) cultivaram, dentre outros alimentos, o milho (que não pode faltar na maior festividade nordestina do Brasil, a festividade junina) e transformaram a Boca da Mata no distrito São Miguel de Bezerras em 1896; transformaram a subordinação distrital em emancipação; o caminho em Sairé³...

Desde então, as transformações não pararam. O *espaçotempo* foi acrescido com a igreja matriz, a prefeitura, o açougue, a casa de farinha, a maternidade, o cemitério, o cartório, o campo de futebol, o clube de festas e as escolas, quando um prédio destinado ao Ensino Fundamental foi inaugurado na zona urbana de Sairé, precisamente em janeiro de 1970.

Um convênio entre o governo municipal e o governo federal fez dessa construção uma homenagem a um dos símbolos de uma das fases mais críticas do regime ditatorial militar entre as décadas de 1960 e 1980 no Brasil. No entanto, como por um desvio, as experiências instauradas pelas crianças nesse *espaçotempo*, dentre outras, puderam transformar um prédio/homenagem estatal em uma escola. Dizemos junto a Larrosa que a experiência é o que dá sentido à educação (2016). Algumas dessas experiências podem ter sido os encontros, as amizades e as brincadeiras infantis ou mesmo a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e dos números decimais indo arábico pelas crianças.

Em virtude da apropriação alfanumérica, houve celebrações organizadas pelas pessoas responsáveis pelas crianças, que contaram com toda visibilidade possível. Ainda assim, em virtude dos encontros, das amizades, das brincadeiras e das tantas outras possíveis experiências, houve também outras celebrações, desta vez, organizadas pelas próprias crianças e sem tanta visibilidade: durante as aulas, combinações na surdina do local, dos comes e bebes, da data e da hora da celebração.

A essa altura, o leitor pode estar se perguntando como podemos afirmar tudo isso. Fui uma dessas crianças. Celebrei tudo isso neste *espaçotempo* que fizemos escola(s) – nos encontros, em meio às amizades, brincávamos e instaurávamos *espaçostempos* outros, para além do instituído; instaurávamos casas, famílias, profissões e instituições várias; instaurávamos tantos outros modos de existência que já nem me arrisco a contar. Despedi-me desse *espaçotempo* que fizemos escolar sem imaginar que voltaria, que continuaria a instaurá-

³ Informações disponíveis no endereço eletrônico do município (<http://saire.pe.gov.br/historia>). Acesso em: 06 nov. 2018.

lo (embora não mais da mesma maneira).

Passados mais alguns anos de escolarização básica em outros *espaçostempos*, celebrei o acesso e a permanência na universidade pública, gratuita e de qualidade. Nesse novo processo formativo, desde a graduação em Pedagogia até a Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) em um centro acadêmico de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi apresentado o desafio de considerar as existências em uma perspectiva alteritária, de falar com pessoas e recusar a fala sobre elas. Aceitei o desafio em companhia a docentes e discentes desta instituição de ensino, a pessoas que estudam e *poesiam* as relações entre si e o outro.

Nesta direção, durante o curso de mestrado no PPGEduc, as disciplinas vivenciadas provocaram-me sobremaneira. Levaram-me aos extremos das existências, das tantas condições, perspectivas e, sobretudo, dimensões das humanidades – da cultura, da sensibilidade, da experiência estética, da educação, da docência, da pesquisa, da leitura e da escrita.

As disciplinas cursadas mobilizaram modos outros de pesquisar, de ler e de escrever na área da educação, mobilizaram experiências estéticas durante o curso de mestrado – algo partilhado e intensificado com o Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, especificamente, nas sistematizações, discussões e socializações de exercícios de pensamento em torno da infância, da alteridade e da educação⁴.

Nos encontros com o Grupo de Pesquisa, com as pessoas e as pesquisas que o compõem, partilhamos impressões e expressões, rastros da infância, dilacerações de nossas perspectivas, de nossos *espaçostempos*. De tanta intensidade, não importava se os encontros eram esperados ou inesperados, físicos ou virtuais. Em quaisquer *espaçostempos*, refletimos acerca da arrogância do saber sobre as crianças, o que lhes interessa e importa, da representação e da escolha em nome das mesmas, da mensuração de uma natureza para a infância, um papel social e meios de desenvolvê-lo.

Levando em consideração, por exemplo, a natureza infantil sistematizada, inicialmente, por Rousseau (1995); o (des)aparecimento da infância ao longo da história, como nos trabalhos de Ariès (2006) e Postman (1999); e a caracterização do desenvolvimento psico-sócio-motor das crianças, conforme os estudos de Piaget (1971), refletíamos sobre como tudo parecia buscar ativar modos de ser criança e viver a infância, ao mesmo tempo em que parecia prever

⁴ O referido grupo de pesquisa é composto pelas professoras Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles. A linha de pesquisa especificada é coordenada pela professora Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles.

ultrapassar tais modos, apreender coletivamente a infância e traçar para ela uma linha de desenvolvimento classificatória.

No entanto, a infância esmaecia as aspirações a sínteses e sintetizações, a essências e matrizes. Para além da diversidade, a infância levava-nos à diferença, questionava as representações e classificações até então tecidas, deixava-nos sem palavras, emudecia-nos. Com isso, não negávamos a importância de convenções etárias e de desenvolvimento acerca das crianças que, por vezes, são necessárias às instituições sociais, mas refletíamos que todo o conhecimento produzido não representava as crianças e a infância em totalidade, que não podíamos continuar só a falar sobre as crianças e a infância. Queríamos afetar-nos com a diferença que pulsa nelas.

O contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental pareceu-nos um *espaçotempo*⁵ propício para a efetivação de tal desejo, para encontrar e conversar com as crianças, com a infância e a diferença aqui despontada – enfatizando a presença destas em um campo da educação escolar que também lhes é próprio, assim como o é a Educação Infantil, muito embora haja progressivas tentativas de docilizar as mesmas, desmobilizando-as.

Em meio às muitas vivências neste *espaçotempo*, consideramos que as vivências em arte forjadas no dia a dia tanto pelas crianças, quanto pelo corpo docente, seriam interessantes aos nossos encontros, pois, assim como a infância, a arte abre passagem à diferença, aos possíveis da existência.

Tecemos tal consideração em virtude de uma primeira aproximação à arte através do Grupo de Estudos em Arte/educação – GESTARTES da UFPE. Durante os movimentos do grupo, percebemos que a arte pode ser um caminho a outras regiões, a outros territórios, à alteridade, ao encontro com outras existências que acarretam nossa subjetividade, nosso modo de estar e ser. Não obstante, reconhecemos que, por vezes, as experiências estéticas com a arte na educação escolar esbarram em situações tão somente técnicas, em padrões de existência, na supremacia da racionalidade em relação às sensibilidades.

Ao aproximarmo-nos da infância, reaproximamo-nos da arte. Refletimos sobre a relação entre infância e arte no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir, sobretudo, de um “dizer infantil”, desde as próprias experiências estéticas das crianças, contudo, sem negar as proposições docentes para a arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental – proposições

⁵ Esta expressão é utilizada ao longo de toda a escrita no intuito de evidenciar a imbricação que aí existe, como possibilidade de transgredir as dicotomias herdadas pelo modelo de pesquisa produzido dentro do discurso hegemônico do paradigma moderno, conforme propõe Nilda Alves (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 47).

imbuídas de inventividades, apesar dos desafios erigidos.

Atiramo-nos no encontro com as crianças sem quaisquer preceitos e à disposição de vorazes, cortantes e contínuos exercícios de pensamento, de estar, e estar com elas, reconhecendo-as, conforme aponta Larrosa (2006a), enquanto presença de algo radical e irredutivelmente outro, que sempre nos escapa, inquieta-nos, mostra-nos uma face visível, mas conserva outras faces ocultas, algo que nunca se esgota.

Dispomo-nos a movimentos outros em meio às crianças, a um gesto que afirma a experiência estética e o pensar a partir da infância e da arte, uma vez que as regras biológicas, cronológicas, pedagógicas e sociais, já tecidas, não nos parecem suficientes. Assumimos o compromisso de pesquisar com as crianças, buscar acompanhá-las em seus percursos, interessar-se e comprometer-se com elas, traçar o próprio caminho e traçar-se no caminho – pesquisar intervindo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Com inspiração cartográfica, considerando a subversiva transformação do *metá-hodos* em *hodos-metá*, não predeterminamos um caminho a partir de metas, mas caminhamos junto às crianças trançando metas comuns. Inspiramo-nos na diretriz cartografia de natureza ético-estético-política (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016, p. 9) e, assim, o caminho revelou-se tão ou mais importante e bonito que seus imprecisos início e fim.

Não obstante, não negamos nossas inquietações iniciais. Como a leitura para Skliar (2019), tratamos nossas inquietações como gestos e não como doutrina. Assim como ler, pesquisar não condiz com promessas vãs, com a antecipação do que será descoberto. “É um convite com princípio, mas sem fim” (SKLIAR, 2019, p. 94).

Desse modo, a princípio, nossas inquietações referiram-se à infância, à experiência estética e à arte afirmadas na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ao que emerge do dizer infantil sobre a infância, a experiência estética e a arte na escola; ou ainda, aos desafios da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental; às (re)criações na/da escola provocadas pela infância e pela arte, desde as experiências estéticas das crianças; ao que e como isso mover-nos-ia; aos (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com inquietações a mais e outras a menos, forjamos, inicialmente, nossos encontros com a infância, a experiência estética e a arte, onde convidamo-las para caminhar. Narramos cada um dos **Encontros**. No primeiro momento, narramos nosso **encontro com a infância**, com suas faces majoritária e minoritária, com as interrupções e irrupções provocadas, com suas relações com a alteridade, com as (des)necessidades da vida. E, de repente, as narrativas já eram

sobre nosso **encontro com a experiência estética**, sobre os tons com os quais a mesma se apresentou para nós, suas ênfases e provocações nos modos de existência, sobretudo na educação escolar. Tais encontros levaram-nos à arte, ao nosso **encontro com a arte**, quando pensamos em torno de sua presença na educação escolar, de sua instituição enquanto componente curricular afetado pela legislação educacional nacional e suas tendências. Pensamos também a respeito das implicações curriculares nos modos de subjetivação, em suas perspectivas, sejam elas alteritárias ou não, e seus (des)encontros (im)possíveis com a infância e a experiência estética.

Após muito afeto, **Prestes a partir... conversas acerca das pesquisas em educação e com crianças**. As conversas estiveram presentes desde a **introdução** até o que parecerá ser o fim desta escrita. Desde as primeiras palavras, dedicamo-nos a uma tomada de posição e, mais que isso, expomo-nos. Ao escrever-conversar como Skliar (2018, p. 13), expomo-nos à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não somos capazes de dizer, da impotência; expomo-nos também, ao que viria e não se podia saber de antemão, expomo-nos à outra exposição. E assim, pensamos. Neste momento, conversamos-pensamos acerca das pesquisas em educação e com crianças, sobre um modo de produção de conhecimento implicado com estas. As conversas levaram-nos ao ponto de partida, à caminhada.

Caminhando, traçamos o plano comum e heterogêneo. Criamos um mundo novo e comum (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016) a partir de instaurações nossas, das professoras, das coisas, dos *espaçostempos* e, sobretudo, das crianças. Com imprevistos, com conversas, com (des)encontros (im)possíveis e mais conversas traçamos um plano caminhando ou mesmo, caminhamos traçando um plano.

Caminhar-pesquisar por entre os anos iniciais do Ensino Fundamental fez-me evocar as memórias das caminhadas até então já realizadas, das idas e vindas ao CAA, às aulas desde a graduação até o mestrado, aos encontros com o grupo de pesquisa, às orientações de pesquisa e escrita e aos eventos acadêmicos que participamos, bem como os que organizamos; das íngremes caminhadas, das subidas e descidas pelo Monte Bom Jesus, pela escadaria das Prainhas do Pontal do Atalaia, pela trilha que leva à Praia do Forno, pela Ilha Grande, pelo Morro da Urca, por fim.

Rememoramos, em especial, a Caminhada pelo Morro da Urca, realizada a convite do IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação⁶. Aos pés do morro, na ensolarada manhã

⁶ O evento foi realizado entre os dias 01 a 05 de outubro de 2018, através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ], da Faculdade de Educação [EDU], do Programa de Pós-Graduação em Educação [ProPEd] e do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias [NEFI], tendo como tema: Filosofia e educação em errância: inventar

carioca do dia três de outubro de 2018, foi-nos feito o convite para caminhar em grupo e consigo mesmo, para encontrar(-se) com o inesperado. Assim, como na Caminhada pelo Morro da Urca, houve desobstruções/desbravamentos de um possível caminho e de muitos desvios nesta pesquisa.

A partir de então, o leitor pode seguir pelo caminho traçado, mas, também pode expor-se ao risco de perder-se por entre os tantos desvios com os quais nos deparamos, anunciamos e evidenciamos. Trata-se de uma exposição a riscos, a qual requer a decisão de continuar a leitura apenas pelo caminho que se tornou principal (sem maiores prejuízos) ou de enveredar a leitura também pelos desvios. Perder-se, demorar-se mais, retomar o fôlego, desvencilhar-se da ânsia pelo fim, ter outros (des)encontros... Ler mais ou caminhar menos. Sem censura.

Seja desvio ou caminho, caminhada ou pesquisa, houve sempre agrupamentos, reagrupamentos e isolamentos. Houve incentivo e cuidado, sejamos pessoas ou animais, flores, entidades, personagens midiáticos, simbioses, elementos ou formas da natureza...

Orientamos e obtivemos orientação.

(Re)ajustamos os passos e a respiração.

Acessamos outras perspectivas, outras cores e tamanhos.

Cantamos, cansamos. Cantamos em pensamento.

Escrevemos sem parar ou para parar, descansar, tomar fôlego, e erguer-se novamente. “Paralisação” é essa a palavra usada por Skliar para nomear uma relação diferente que se quer ter com a linguagem. “Não no sentido de contenção nem de suspensão, porém de espera, de pausa, de parênteses, da expectativa do discurso, da modulação de uma voz prestes a se expressar ou a se arrepender” (SKLIAR, 2019, p. 53). Assim buscamos escrever os demais momentos desta pesquisa, contando e refletindo acerca dos (des)encontros (im)possíveis no caminho.

Assim, **No caminho: Grama ou da infância que brota entre os anos iniciais do Ensino Fundamental**, quando descansamos em partilha com a infância, com seus *espaçotempo* na escola. Juntos às crianças, bem como às professoras, pensamos acerca da afirmação da infância na/da escola, de seus (im)possíveis. Continuando, **No caminho: Ânimo ou da experiência estética que sopra vida aos anos iniciais do Ensino Fundamental**, onde inspiramo-nos nas transformações provocadas pelas crianças nos *espaçotempos* escolares a partir da pulsação de suas experiências estéticas, nas (im)possibilidades provocadas junto à

cópia e ao silêncio dotados de majoritariedade na escola. E caminhando mais um pouco, de repente, **No caminho: Pedras e raízes ou da arte que salta nos anos iniciais do ensino fundamental**, quando surpreendemo-nos, ao mesmo tempo, com a (quase) ausência da arte no referido contexto (seja em sala de aula ou para além dela) e com as instaurações (previstas ou não) dos (im)possíveis da arte (de viver) na escola.

Dessa forma, fez-se um caminho. O nosso caminho.

Olhamos para trás.

Conversamos mais um pouco. Quisemos não acabar.

Tecemos algumas considerações, **Para não concluir...**

As coisas que não levam a nada
têm grande importância
(...) As coisas jogadas fora
têm mais importância
(BARROS, 2015, p. 45).

2 ENCONTROS

Nossos encontros com a infância, a experiência estética e a arte foram também desencontros, fizeram-nos errantes, não nos levaram a nada – e isso tem grande importância (ou mesmo desimportância). Esses desencontros, bem como as conversas jogadas fora durante os mesmos, são, conforme Manoel de Barros, matérias de poesia. As coisas sem importância são bens de poesia, diz-nos o poeta e deixa-nos sem explicações – pretensão nossa em cada (des)encontro.

2.1 ENCONTRO COM A INFÂNCIA

Em nosso encontro com a infância, valemo-nos dos conselhos, estudos, conversas e poesias, junto a docentes e crianças, a Ariès (2006), a Postman (1999), a Benjamin (1987), a Barbosa (2005), a Duarte Júnior (2000), a Larrosa (2002, 2006a, 2011, 2016), a Skliar (2003, 2012, 2014), a Kohan (2005) e a Manoel de Barros (2010).

Consideramos a perspectiva da Sociologia da Infância, que enfatiza a compreensão da infância como uma categoria social e as crianças como atores sociais a partir, principalmente, das pesquisas do Centro de Estudos da Criança, coordenado pelo Professor Manoel Jacinto Sarmento na Universidade do Minho, em Portugal. No entanto, para envolvermo-nos com a infância foi preciso maior entrega aos sentidos infantis – algo que nos fez assumir também a perspectiva filosófica da infância, ou seria a perspectiva infantil da filosofia? É mesmo difícil (e até desnecessário e contraditório) discernir.

Esse encontro provocou-nos uma repetição que não é do mesmo – um oxímoro. Aceitamos a proposta infantil de movermo-nos, ao mesmo tempo, em dois sentidos. Em um duplo movimento, a infância (re)faz a si, a quem e ao que lhe acompanha. Entre a história e o devir, o tempo *Chrónos* e o tempo *Aión*, a macro e a micropolítica, a infância pode ser, ao mesmo tempo, majoritária e minoritária (KOHAN, 2007).

Kohan (2007) foi um dos mediadores deste encontro. O autor apresentou-nos a “infância majoritária” de continuidade cronológica, de história e etapas de desenvolvimento que ocupa os espaços institucionais e a “infância minoritária” como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como um situar-se intensivo no mundo (KOHAN, 2007, p. 94). De modo não excludente, a infância majoritária parece ser marcada por interrupções autoritárias

de devir, de novos mundos, enquanto a infância minoritária é irruptiva, subta e impetuosamente evade e invade, entrecorta e difunde-se em meio à primeira.

É válido destacar que, por entrecortar e se difundir em meio à infância majoritária, consequentemente, a infância minoritária brinca com a dicotomia que parece insistir em se instalar entre interrupções e irrupções. A infância minoritária volta-se, usurpa os movimentos interruptivos que cerceiam a infância majoritária e redireciona-os. Tirando-os do monopólio adultocêntrico, ela partilha o poder das interrupções e conduz as mesmas aos cursos de vida em mesmidade. A infância minoritária gesta a alteridade, gesta novos mundos e faz-nos ir do necessário ao desnecessário.

A infância é a inutilidade mais importante da vida e da história, diz-nos Skliar (2019), ao que acrescenta: “o nascimento com suas reticências, o porvir, o que se abre ao tempo e o perfura com sons impensados, a fantasia no coração e nas primeiras palavras, a atenção que se perde na trilha de formigas ou diante das nuvens...” (SKLIAR, 2019, p. 125).

Nestes termos, seguimos com mais algumas reflexões acerca da infância, suas (des)importâncias, sua majoritariedade e minoritariedade.

2.1.1 A infância majoritária: interrupções

Aqui nos referimos à infância das formas sociais, cronológicas, biológicas, cognitivas etc., com seu *espaçotempo* desmembrado, espaço e tempo limitados; à infância exposta por Moriyón (2010) como território fronteiro. Moriyón (2010) aborda e questiona as pretensões de categorizações estáveis e tranquilas dos sinuosos meandros do longo ciclo da vida humana, as movediças e variáveis formas de estipular direitos e preceitos admitidos de forma estereotipada e rígida. O autor pretende fomentar maneiras mais flexíveis de abordar as convenções.

De igual modo, questionamos formas que homogeneízam a infância e embaçam-nos o olhar para ela. As formas de ser criança e ter infância sobrecarregam as mesmas com etapas e deveres a se cumprir - uma tentativa de defesa de um mundo já dado que não se quer colocar em risco com a irrupção de uma nova geração.

Estas formas dificultam a partilha do mundo com as crianças. Não foi por acaso que, por tempos, ignoramos a presença das crianças por completo, quando não, ignoramos a infância, suas experiências, seus modos de pensar o mundo. A atenção à infância, e à infância que aqui chamamos majoritária, ou seja, a atenção à sua presença em meio às vivências sociais, é atrelada por Postman (1999) às condições de comunicação. Para este autor, o modo de comunicação

prevalecente na Idade Média foi a oralidade, um modo de comunicação decorrente do modo de alfabetização corporativista, restrito a determinados grupos que afirmavam o poderio da Igreja Católica, um modo de comunicação que não distinguia a participação da criança e do adulto na sociedade.

Reforçamos com Ariès (2006) que, quando a participação social não se distinguia, adultos e crianças dividiam os mesmos espaços sociais, as mesmas práticas e relações sociais, os mesmos trajes, trabalhos, jogos e brincadeiras, os mesmos conhecimentos. Bastava transcorrer os primeiros anos de vida, mitigar a dependência direta das crianças em relação aos adultos, ultrapassar o período crítico do risco de morte infantil.

Dentre as possíveis razões da distinção entre adultos e crianças, destacamos a exposta por Postman (1999). O autor reflete que, com o advento da prensa tipográfica, a criação de um novo mundo simbólico emudeceu a oralidade e criou uma lacuna entre os que sabiam ler e os que não sabiam ler, criou, pois, a necessidade de alfabetização e a necessidade/(reconhecimento) da infância (majoritária). Postman (1999) salienta ainda a reforma protestante como alavanca aos processos de alfabetização social, podando as restrições de leitura e escrita impostas pela Igreja Católica.

No entanto, muito embora o contexto desencadeado pela prensa tipográfica tenha possibilitado a diferenciação entre crianças e adultos, houve também esforços para a retomada da criança ao mundo adulto. O mesmo autor afirma-nos que o aparecimento de um mundo simbólico que não pôde sustentar as hierarquias sociais e intelectuais que tornaram a infância possível, ou seja, o aparecimento do telégrafo, da TV, e da *internet* acrescentamos, sobrepôs-se aos esforços institucionais de alfabetização e parece ter retirado a infância do âmbito social (POSTMAN, 1999, p. 88).

Assim, a infância parece ter suas especificidades irreconhecidas quando tudo é para todos escancaradamente, irrestritamente ou ainda despudoradamente – como diz Ariès (2006, p. 75); quando os interesses são homogeneizados novamente; quando crianças voltam a ser imersas em espaços sociais, em práticas e relações sociais de adultos; quando partilham os mesmos trajes, trabalhos, jogos e brincadeiras.

No entanto, a (re)criação ou o (res)surgimento da infância não a diz. Mesmo com um surgimento e um posterior desaparecimento colocado por Postman (1999), não podemos dizer que conhecemos a infância, uma única e mesma infância – a infância à qual nos referirmos não se restringem a esta que consideramos como majoritária, percebida ou não, necessária ou não, autorizada ou não, alicerçadas aos meios de comunicação.

Quando se postula um dever ser, uma incorporação a um mundo já existente através de um desempenhar progressivo do papel adulto, parece não haver espaço para a diferença, para o devir. Não há criação ou o surgimento de uma forma de existência, como acreditamos que a infância minoritária faz, e sim, experiências adultas em menor dose, dose suportável (ou não) do modo de vida adulto.

Nessa direção, Skliar reforça nossos questionamentos. Alerta-nos que a infância tem sido (des)caracterizada como um estado germinal da vida adulta, onde o homem, com inversa crueldade, só pode ser borboleta durante o pouco tempo de infância que lhe couber, devendo ser enclausurado socialmente durante o tempo restante, pouco a pouco, em um processo medido de embrutecimento.

Não temos reconhecido a infância de outros distantes e irreconhecíveis, diferentes de nós, sem um vir a ser pré-determinado. Uma falta de reconhecimento, talvez proposital, que se desprende de nossa realidade alcançável, segura, capturável e configura a infância majoritária. Uma infância que se aporta em um tempo seguro e previsto como o *Chrónos*, tempo linear e somático, sucessivo, limitado pelo presente e que distingue o passado do futuro (KOHAN, 2007, p. 86).

É para a infância majoritária que se ousa traçar competências consideradas necessárias à formação cidadã e à formação para o trabalho, pois as formas sociais, cronológicas e biológicas a que é submetida afiançam a estabilidade necessária para a preparação e o desempenhar das competências em progressões. Kohan (2004) reforça que, neste contexto, a educação se torna desejável e necessária justamente pelo fato de as crianças não serem consideradas em si, mas de serem consideradas, sobretudo, como futuros adultos.

Assim, os esforços na educação, por vezes, têm sido para que essas crianças se tornem pessoas adultas ideais/normais, esforços que buscam interromper a infância. Muito embora, se insista na educação, as interrupções têm acontecido e são do corpo, da atenção, da ficção, e da linguagem das crianças, nos diz Skliar:

O corpo deve entrar numa determinada ordem – por isso a dupla pressão da propaganda e da medicalização; a atenção deve ser concentrada, fixada – por isso todas as crianças são suspeitas de hiperatividade, de desatenção; a ficção deve acabar e ser reconduzida – por isso a institucionalização, a escolarização; a linguagem deve deixar de trapacear, de fazer metáfora e passar a ser mais sintática – por isso a gramática e a retórica (2014, p. 168).

Tudo o que era simultâneo, disjuntivo, inapreensível se torna sucessão, princípio e finalidade, continua Skliar (2014, p. 169). Tudo parece girar em torno do esgotamento

progressivo da infância majoritária e da superação da menor idade estabelecida legalmente/arbitrariamente em um tempo *Chrónos*. Aqui vale abrir parênteses para considerarmos que, "para serem maior de idade confortavelmente, as pessoas na maior idade têm de pensar que as aparências são a realidade, que o deserto é o paraíso, que a mentira é a verdade" (LARROSA, 2006a, p. 34). Fecha parênteses.

O esgotamento progressivo da infância parece querer sintetizar (em seu sentido de redução e em seu sentido de fabricação artificial) uma infância, a qual chamamos majoritária, infância imersa no *dever ser* e induzida por informações, infância destituída de experiência, pois "a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência" (LARROSA, 2011, p. 20).

No entanto, a experiência alheia a esta infância majoritária encontra abrigo em outra infância, esta minoritária, que assombra a primeira. A infância minoritária pode ser caracterizada como resíduo que fica da gestão do outro próximo, como despertar daquilo que tem sido normalizado/idealizado, como alteridade ingovernável de ameaça explosiva (SKLIAR, 2003). Esta infância sopra sobre a educação e a escola, ela faz-nos assumir a experiência com condição da infância (KOHAN, 2005) – algo que tratamos no próximo ponto.

2.1.2 A infância minoritária: irrupções

Neste encontro: irrupções; invasões bruscas em territórios; alteridade; e experiência. Elementos que pulsam em um modo minoritário de pensar as crianças e a infância. Estes coadunam com outros *espaçostempos*; desestabilizam a mesmidade; fazem tremer a vida, transgredindo-a – algo aquém, além e apesar da infância majoritária.

Com Larrosa (2006a, p. 184) compreendemos que

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. [...] Não obstante, e ao mesmo tempo, 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.

Isso fez-nos perceber que a infância não se limita a descrições e previsões. Ela não cabe em um tempo *Chrónos*, em sucessões e progressões, sejam elas de quaisquer ordens. "Não existe antes, durante e depois naquilo que fazem as crianças", já anunciou Skliar (2014, p. 166). Com Kohan (2007, p. 86), podemos dizer ainda que "A infância não é apenas uma questão

cronológica: ela é uma condição da experiência”.

Falamos, pois, de partes da eternidade, de intensidade de vida e percebemos que a infância minoritária subsiste, e subsiste em mistério, porque se refaz, porque é sempre presente, porque não permite compreensões de seu passado e nem idealizações (normalizações?) de seu futuro. A infância traz novidade, possibilita novos inícios (LARROSA, 2006a, p. 187), ela ampara o mundo com possibilidades e o (re)conduz - como o faz também a arte (MORAIS, 1998, p. 205).

No entanto, as tentativas de maioria parecem não cessar e simbolizam desafios à infância minoritária. Até mesmo a irrupção com a qual caracterizamos a infância minoritária parece sofrer tentativas de captura, cristalização dentro de padrões homogeneizantes, estereotipações e produção em série de modelos identificatórios que acabam por negar a mesma, sintetizá-la. O desafio é encontrar linhas de fugas para um eterno e intenso (re)fazer-se, é (r)existir com a manutenção de um fluxo contínuo de mudanças.

Freitas (2018) evidencia-nos e critica o esforço gestionário das subjetividades, em específico na educação voltada à infância. O mesmo reflete que, em meio às intermináveis demandas por investimento em si mesmo e à conquista do improvável para tal, “governa-se a infância em nossa atualidade, fazendo com que o impossível torne-se, ele mesmo, um imperativo incontornável da sua formação” (FREITAS, 2018, p. 328).

Desafiada, a infância, aqui minoritária, surpreende-nos. Talvez as perecíveis tentativas de captura da infância desfaleçam ao reconhecermos a sua (r)existência em nossas relações, em nossas existências, em nossas (inter)subjetividades. “O acontecimento da infância se dá em uma relação de cuidado com a alteridade” (FREITAS, 2018, p. 338). De modo minoritário, ela difunde-se em meio às majoritiedades. Em seu duplo movimento, a infância faz-se brotar – faz-se poesia:

Bernardo já estava uma árvore quando eu o conheci
 Passarinhos já construíam casa na palha do seu chapéu
 Brisas carregavam borboletas para o seu paletó
 E os cachorros usavam fazer de poste as suas pernas
 Quando estávamos todos acostumados com aquele bernardo-árvore ele bateu
 asas e avoou
 Virou passarinho
 Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.
 Sempre ele dizia que o seu maior sonho era ser um araquã para compor o
 amanhecer (BARROS, 2010, p. 476).

Manoel de Barros, em consonância ao duplo movimento infantil, parece adotar Bernardo como codinome para a infância. Através de Bernardo, encontramos com a infância

em um primeiro momento, quando a conhecemos, no entanto, ela torna-se outra quando acostumamo-nos com sua forma.

Bernardo foi árvore e depois passarinho, é amanhecer por fim. Nas palavras de Manoel de Barros, ele se espraia na tarde — como a foz de um rio — e se inventa... vê e ouve existências... emenda nova criação... ele desregula a natureza: seu olho aumenta o poente.

Essa parece ter sido a proposta em nosso encontro com a infância. Assim, o encontro com a infância pareceu ser também um desencontro com a mesma; com nossos saberes e práticas; com a pesquisa; conosco. Deleitamo-nos e entregamo-nos ao riso infantil (LARROSA, 2006a, p. 181), passando deste ao nosso encontro com a experiência estética.

2.2 ENCONTRO COM A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Encontramo-nos com a experiência estética, só não sabemos se fizemos o convite ou se coube-nos apenas aceitá-lo. Em multiplicidade e diferença, ao encontrarmo-nos com a experiência estética, encontramos também com a experiência e a estética. Por vezes uma repetição da experiência, por outras, da estética. Despida e despudorada, a experiência estética metamorfoseou-se e soprou-nos vida, dando fôlego à nossa caminhada, ao educar, à escola, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como ocorreu em nosso encontro com a infância, fomos ao encontro da experiência estética junto a outras pessoas que pesquisam e *poesiam* a mesma, como, sobretudo, Pagni (2014), Deleuze e Parnet (1998), Maffesoli (1996), Duarte Júnior (2000) e Araújo (2009) — além destas, algumas das pessoas, que acompanharam-nos em nosso encontro com a infância, permaneceram conosco nesse outro (que, por vezes, se fez mesmo) encontro, como Benjamin (1987), Larrosa (2002, 2011, 2016), Skliar (2003, 2012, 2014) e Kohan (2005).

No início do encontro, a experiência foi colocada por Sabino (2017) como elemento comum à arte e à educação, elemento supervalorizado, mas, por vezes, supernaturalizado. A aliança entre arte e educação por meio da experiência produz verdades para além daquilo que parece ser dito e, por isso, Sabino (2017) a investiga, atentando ao acento pedagogizante presente nas práticas artísticas e na sua solicitação por parte da educação.

Em um levantamento bibliográfico em Periódicos e Anais de eventos científico-acadêmicos nacionais da área da educação e da arte, Sabino (2017) encontra diferentes relações estabelecidas através da experiência, relações entre a arte e os domínios da psicologia; entre a arte e a formação de professores; entre a arte e a emancipação/transformação social; (...); e

relações que se entrelaçam como da arte e da infância, tomando com discurso central o psicológico.

Tais relações dizem-nos da valorização da ideia de experiência, da possibilidade de seus diferentes enfoques temáticos no campo da educação e apontam-nos que ela não é uma substância, presente ou não em determinadas relações, sua presença tem diferentes tons. Portanto, não basta apontar sua presença, é preciso anunciar a tonalidade em que ela se apresentou nesse encontro.

O primeiro tom com o qual a experiência caracteriza-se advém dos ensaios de Walter Benjamin (1987). O autor evidencia a importância da tradição, da necessidade e das principais condições de comunicação da experiência (experiências comuns, trabalho artesanal e conselhos), da valorização do saber que advém das experiências para o *con-viver*. Benjamin contrapõe-se a Kant que, com a Crítica da Razão Pura, defende a absoluta independência de toda e qualquer experiência particular de um sujeito como condição do conhecimento.

Em análise da razão kantiana, temos as contribuições de Lobato (2011) e Barbosa (2005). Lobato nos diz que

Necessidade e universalidade foram então os critérios aplicados por Kant para a verificação da verdade do conhecimento: “necessidade”, porque um juízo verdadeiro só poderia ser pensado como sendo necessário; “universalidade”, porque um juízo necessário não admitiria qualquer exceção à regra que propõe (LOBATO, 2011, p. 112).

A razão foi configurada na modernidade como modo de maior expressão do conhecimento, incidindo em processos reducionistas que desqualificaram a complexidade intensiva do humano, pondera Araújo (2009, p. 200). Razão e sensibilidade, político e estético, verdade e estético, ou ainda físico e espiritual, pareciam inconciliáveis. Assim, segundo Benjamin (1987, p. 114), as ações da experiência estão em baixa desde a modernidade.

Uma nova forma de miséria havia surgido com o monstruoso desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem, afirmou-nos Benjamin (1987, p. 115). A distância criada entre as dimensões humanas levou-nos à miséria, à pobreza extrema, à privação de experiências. A partir de Benjamin, podemos perceber que a modernidade parece ter tido a pretensão de instaurar espaços e tempos sem rastros, impessoais, generalizáveis.

Na mesma direção, Larrosa afirma que não podemos expor a experiência como conceito, afinal, "a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida" (LARROSA, 2016, p. 10). Semelhante à infância, não podemos hospedá-la, torná-la conhecida, mas devemos dar-lhe

lugar, devemos acolhê-la como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p. 21).

Para o autor, a experiência tem ênfase na subjetividade, na sua formação e/ou transformação, podendo ser melhor percebida a partir de três dimensões que lhe são próprias (LARROSA, 2011): exterioridade, alteridade e alienação que têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência; reflexividade, subjetividade e transformação que têm a ver com o sujeito da experiência, com o *quem* da experiência; e passagem e paixão que têm a ver com o movimento mesmo da experiência.

De uma integridade tal, acontecimento, sujeito e movimento requerem práticas de liberdade, livres agenciamentos entre exterioridades, reflexividade, passagem e paixão; requerem campos capazes de desterritorialização, sem domínios, sem fronteiras ou, de outro modo, quando dominados, campos com sorte o bastante para sofrer golpes infantis que os revolucionem, que os ameacem, fazendo-os parar, desacelerar e se abrir à experiência.

Com Larrosa (2011), acreditamos na possibilidade de vivenciar esta experiência no campo educativo. O referido autor propõe-nos a exploração destas possibilidades neste campo, estimula-nos a pensar a educação através do diálogo entre a experiência e o sentido. Larrosa (2011, p. 26) percebe a necessidade de insistir em experiências em nossas salas de aula, uma vez que parece não faltar teoria, prática ou crítica em nossa educação e a linguagem da educação parece estar cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável.

Acreditamos que as relações aqui estabelecidas poderiam fazer tremer a imagem embaçada e, por isso, dogmática da escola. Assim, aproximamo-nos de um constante fazimento da escola, do currículo, do ensino e da aprendizagem, de modos alternativos que abram o território escola ao mundo, ao plano de imanência da vida.

Nessa direção, não poderíamos deixar de destacar que "pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática"⁷ (LARROSA, 2016, p. 11), onde não se opera a lógica, onde "trata-se sempre de algo que não se pode definir nem tornar operativo, mas sim que, de alguma maneira, só se pode cantar" (LARROSA, 2016, p. 13). Cantos de protesto, cantos de rebeldia, cantos de luta contra o domínio da linguagem, do pensamento e da subjetividade, cantos de dor pelo domínio, pelo aprisionamento, cantos fúnebres de ausência, cantos viajantes que vão além do conhecido,

⁷ Muito embora Larrosa não trabalhe com a ideia de experiência em relação às artes, o mesmo reconhece a inevitável aproximação com a qual nos saudamos.

cantos ecoados por todos (LARROSA, 2016, p. 10). Cantos ecoados em alto som pela infância na escola. Cantos ansiosos por ouvidos vivos, que nos afetam e ressuscitam-nos.

Estes cantos deslocam-nos de uma experiência pontual, quantificável e sucessiva para o início de um dizer acerca do outro, da criança e da infância que difere de uma estrutura lógica, que nos aproxima a um tempo *Aión*, submergindo-nos em meio à estética, afinal, a experiência é o lugar privilegiado em que a dimensão estética se faz presente (GUEDES; FERREIRA, 2017, p. 6).

Assim, a estética apresentou-se em nosso encontro e, como a experiência, também não o fez como substância, mas em tons. Assim como com a experiência, precisamos anunciar o tom que a estética assumiu aqui e, para isso, distanciamos-nos da ideia de crítica de arte ou sinonímia do belo, da simetria, e retornamos à origem grega desse termo.

A palavra estética tem origem em *aisthesis*, remetendo-nos à capacidade humana de sentir. Talvez seja a partir desta origem que podemos pensar a relação sensível com o mundo, amando-o, responsabilizando-se por ele. Como também, talvez seja da negação destes elementos que nos tornamos pobres em experiência, afinal, a técnica, a aceleração, o automatismo e a mesmidade (elementos superabundantes na modernidade) se contrapõem à estética e à nossa relação com o mundo. Estes elementos são responsáveis pelo empobrecimento da experiência, conforme Walter Benjamin (1987) alertou.

O empobrecimento da experiência, o desenvolvimento de técnicas e instrumentos e os novos conhecimentos decorrentes ocasionaram compreensões diferentes do mundo. Nesta tendência, a ênfase em uma compreensão teocêntrica deu lugar a uma antropocêntrica, da qual decorrem elementos como produção, progresso, mobilidade e inúmeras dicotomias como o eficiente e o ineficiente, ou o suficiente e o deficiente, que se tornam os parâmetros definidores do campo em que se dão os julgamentos de fatos, processos e pessoas (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 60-61); dicotomias como a que é instaurada entre os sentidos e a cientificidade, “uma pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber”, enfatiza Duarte Júnior (2000, p. 59).

Tal reviravolta desencadeou mudanças em nossas ações cotidianas. Assim, por exemplo, a disposição de força e potência dos sentidos é cerceada e “quase sempre ligada ao consumo” (RODRIGUES; ROBLE, 2015, p. 205). Segundo Rodrigues e Roble (2015), o ver parece ser poupado da contemplação, da extensão e da subjetividade, economia que se dá junto à economia de tempo e espaço; o olfato é desvalorizado moralmente, ligando-se aos procedimentos animais; o paladar sofre restrições severas; a audição é reduzida a instruções e

à inexistência do silêncio; e o tato sofre supressão sistemática.

Tal crise também nos é exemplificada por Duarte Júnior (2000). Além dos cinco sentidos já abordados, o autor refere-se às mudanças nos atos de conversar, de morar, de caminhar e de trabalhar.

Para o autor,

Nossas casas não expressam mais afeto e aconchego, temerosa e apressadamente nossos passos cruzam os perigosos espaços de cidades poluídas, nossas conversas são estritamente profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos, nossa alimentação, feita às pressas e de modo automático, entope-nos de alimentos insossos, contaminados e modificados industrialmente, nossas mãos já não manipulam elementos da natureza, espigões de concreto ocultam horizontes, os odores que comumente sentimos provêm de canos de descarga automotivos, chaminés de fábricas e depósitos de lixo, e, em meio a isso tudo, trabalhamos de maneira mecânica e desprazerosa até o estresse (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 20).

De fato, parece que nos encontramos em estado anestésico, julgando as existências conforme a eficiência e a eficácia produtiva. As transformações sociais no *espaçotempo*, a partir do século XV, denotaram “uma maior confiabilidade na descrição quantitativa do mundo em detrimento da qualitativa, o que significa uma migração da atenção humana dos sentidos e sensações — isto é, do corpo —, para o cérebro” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 45).

Reconhecemos que a modernidade proporcionou mudanças na história humana, proporcionou novos saberes, mas, como ressalta Duarte Júnior (2000, p. 36), as dualidades provocadas entre mente e corpo, entre sujeito e objeto carrou para esta mesma história um sem-número de problemas que vêm se agravando dia a dia.

Na tentativa de traçar uma relação com o mundo para além da utilidade, alçar modos sensíveis de viver, (re)aproximarmo-nos às coisas do mundo, atentarmos à dimensão sensível, podemos pensar em uma educação que reflita a experiência estética de que falam Guedes e Ferreira (2017, p. 6):

(...) aquela que sensibiliza, uma exigência do humano, independentemente do que a arte formalmente reconhecida como arte pode representar para os processos por meio dos quais nos humanizamos. Ela está presente em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos vivos.

Nesta direção, o encontro continuou com Pagni (2014), refletindo que as qualidades estéticas e relações são forçosamente minimizadas pela racionalidade instrumental ou técnica, enquadradas em categorias prévias, restritas às expressões artísticas ou, no máximo, ao

testemunho. As minimizações se dão em todo âmbito social, inclusive no educacional, ignorando que o educar é uma ação teórico-vivencial que implica a fruição da sensibilidade, implicando um rito vivo de iniciação aos saberes e sentires (ARAÚJO, 2009, p. 199). Cada vez mais, é preciso insistir:

em processos educacionais que emergem desde dentro e, com seu dinamismo e in-tensidade, fomentam o espírito de criticidade e de inventividade, o senso intuitivo e a imaginação criante dos indivíduos. Processos que também implicam a transmissão e a assimilação dos saberes e dos valores instituídos, mas, sobretudo, implicam sua expansão, criação e recriação, nas in-tensidades dos fluxos moventes da cultura, pela renovação e pela instituição de novos saberes e sentires (ARAÚJO, 2009, p. 208).

Araújo também questiona o paradigma que se constituiu como emblema de verdade a partir de “uma razão pretensamente suficiente e pura, tendo como implicação o descuido, a denegação da esfera do *Sensus*, da expressão do sensível, do senso de *com-preensão*, da intuição, das afecções humanas – da Sensibilidade” (ARAÚJO, 2009, p. 200), tomando a sensibilidade como “estado pregnant e anímico que emerge desde dentro, das nascentes do existir, que se traduz na radicalidade e na amplitude da disposição e da abertura existenciais para as transitudes do ser-sendo” (ARAÚJO, 2009, p. 205). A sensibilidade é abordada aqui como sinônimo de estética (uma vez que, em sentido grego, a mesma remete-nos à capacidade humana de sentir).

Retomando Duarte Júnior (2000, p. 25-26), ressaltamos que o mesmo evidencia o ensino de arte como um precioso instrumento para uma educação que nos leva não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. No entanto, o autor alerta que o acesso a outras formas de significação através da arte na escola “implica num suplantar os limites de nossa conhecida arte-educação (ou ensino de arte), cabendo a esta última muito mais uma “alfabetização” da sensibilidade, feito um passo adiante na educação mais básica dos sentidos” (2000, p. 220). Nesta direção, a preocupação está em que este ensino de arte seja unidade, equilíbrio entre corpo e mente, estética e técnica, arte distante de homogeneizações autoritárias da modernidade, distante de padronizações.

Os estudos de Duarte Júnior auxiliam-nos a pensar uma educação advinda também de experiências estéticas, tendo o ensino de arte como possibilidade, no entanto, não pudemos ignorar a caracterização dessa arte como uma “arte adulta”, que não regressa ao “infantil” (2000, p. 154). Neste momento, afastamo-nos de Duarte Júnior e recorremos a Olarieta (2013) para assumirmos um outro significado do adjetivo “infantil”, afastando-o da ingenuidade, da

imaturidade e da não seriedade comumente atribuídas ao mesmo. Concordamos com Olarieta (2013, p. 19) quando ela traz que o infantil

é um verbo, uma ação, um exercício que abre mundos, que traz novas formas de olhar e de transformar o que achamos já conhecido, já sabido; é olhar o mundo como se fosse a primeira vez; é trazer sua novidade, sua abertura - essa que tentamos de forma infrutífera cristalizar com nossa linguagem que explica e nos fornece certezas que fecham; é entrar no movimento do mundo que nada tem a ver com essa monótona repetição mecânica do mesmo que nossos orgulhosos relógios quantificam e secam.

Arriscamos afirmar que o ensino de arte de que trata Duarte Júnior é, justamente, infantil; talvez, apenas assim, aconteça o que pretende o autor, ou seja, talvez assim não haja regressão da sensibilidade geral, não haja perda de qualidade na produção artística; talvez, dessa forma, não seja tão fácil vender quinquilharias pretensamente estéticas, e os próprios artistas não se deixem iludir pelas promessas da razão instrumental e de sua filha direta, a tecnologia, destituindo a própria arte de seu aspecto sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 158).

Insistimos que a infância, junto à arte na escola, recobra a experiência estética no cotidiano, recobra a sensibilidade. Infância e arte (re)fazem-nos continuamente, provocam-nos experiências estéticas, mergulham-nos em alteridade, fazem-nos diferentes dos sujeitos preconizados pelo iluminismo.

Esta amálgama permitiu a nossa aproximação a um Homo Estheticus (MAFFESOLI, 1996). Seu desejo de comunicação, solidariedade, diferença e liberdade desprendem-no de uma hiperfuncionalidade que caracterizou a modernidade, recupera a pulsação da vida em nós, o desejo, a inquietude, a alteridade. O Homo Estheticus é disposto às experiências, é indivíduo não desapropriado de si e de seu coletivo (MAFFESOLI, 1996). Podemos dizer que ele volta para antigos saberes, que admite conselhos na perspectiva benjaminiana, que não nega a tradição, que partilha o saber, comum e histórico, contudo, sem negar novos saberes. Acreditamos que o Homo Estheticus pode irromper em fissuras diversas, fissuras que escapam do Homo Economicus e/ou do Homo Politicus.

Em meio à infância e à arte na escola, são forçadas fissuras potentes, instituintes, libertárias e criadoras em agregação, em múltiplas experiências, fissuras que modificam a vida, que a fazem em imanência. Almejamos encontrar com estas e com os que a forjam na educação, nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e aqui não nos referimos apenas às crianças, mas também a todas as pessoas que partilham o *espaçotempo* indicado.

Nessa direção, reaproximamo-nos a Guedes e Ferreira (2017) que nos auxiliam na tarefa

de mencionar a estética, e especificamente a educação estética, no diálogo entre arte, educação e a formação do professor da Educação Infantil.⁸ Partilhamos desta perspectiva, estendendo-a também para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não só, mas para além do ensino de arte, o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode dar passagem à experiência estética no *espaçotempo* escolar. Esta perspectiva abarca a arte porque trata de ser/estar imerso no potencial criativo presente no humano e que se expressa em seus modos de ser e estar no mundo, conforme afirmam Guedes e Ferreira (2017, p. 3).

As mesmas autoras falam da importância de uma experiência de formação docente de corpo inteiro, de uma mobilização integral de sujeitos, falam de uma estética que rompe com os dualismos tão presentes desde a modernidade, que une conhecimento, sujeito e forma de operar o mundo, que conforma o que somos (GUEDES; FERREIRA, 2017, p. 6). Assim, a dimensão estética faz-se presente no ensino de arte, mas o extrapola, “pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo. O outro. A natureza. Mas também, inclui a arte como um dispositivo potente, que permite estabelecer conexões ainda não percebidas” (GUEDES; FERREIRA, 2017, p. 3).

Tendo já iniciado o destaque dado à arte e à sua presença em meio à infância, dedicamo-nos, em específico, ao encontro com ela, seu ensino e seus paradoxos na escola.

2.3 ENCONTRO COM A ARTE

Inicialmente, o nosso encontro com a arte foi regado pela legislação educacional e suas relações com as tendências educacionais e as abordagens teórico-metodológicas. Nessa direção, ganhou destaque a década de setenta e seu fio condutor até a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, as modificações curriculares intentadas durante esse período.

Sendo assim, importou pensar no currículo como linguagem; com natureza discursiva que fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos; como modo de subjetivação (CORAZZA, 2001). Para tal, juntamo-nos a Ferraz e Fusari (2010), Barbosa (2007), Macedo (2014), Kohan (2005, 2017), Skliar (2003, 2014), Larrosa (2006a, 2016), Zordan (2005), Deleuze (1988) e Deleuze e Parnet (1998),

⁸ Muito embora a pesquisa de Guedes e Ferreira seja em um nível da Educação Básica diferente do que almejamos pesquisar, nos auxilia na medida em que também diz sobre a infância e aponta o ensino de arte como tema central demandado das experiências formativas de professores da Educação Infantil, demanda que pode se estender aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial, quando este passou a ter duração de nove anos.

Arendt (2000), Masschelein e Simons (2017) – afora Manoel de Barros (2010) e sua poesia que, mais uma vez, acompanhou-nos, desta vez, com um desabafo:

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas
(BARROS, 2010, p. 355)

Ser Outros, renovar o homem usando borboletas... perguntamo-nos se isso seria possível na escola, em um currículo, e se a arte, também enquanto componente curricular, poderia somar esforços nesta direção, pois – quando presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, a arte parece titubear entre renovar as pessoas e ensinar a abrir portas, puxar válvulas, olhar o relógio, comprar pão às 6 da tarde, ir lá fora, apontar lápis e ver a uva.

Tal titubeio pode se dar porque, como componente curricular, como parte do currículo, a arte também é currículo:

É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem (...) é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletora de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo (CORAZZA, 2001, p. 14).

Diante deste impasse, Skliar (2003) levou-nos a considerar que o titubeio da arte (e, por que não, do currículo) pode ter a ver com a linearidade com a qual se pensa o tempo. A linearidade oferta previsões à existência, impele-nos a dizer o que fomos, o que somos e o que seremos, ou o que foram, o que são e o que serão os outros. Nestes termos, o estar sendo é invisibilizado, em outras palavras, não se renova o homem usando borboletas, não há poesia, movimento, experiência estética, arte.

Assim, encontramos-nos em mesmidade, mas – adensando o desabafo do poeta Manoel de Barros –, perdoai. Precisamos ser Outros. E, para além de borboletas, conclamamos a arte

nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental para isso. Não aguentamos mais conceitos herméticos de arte; rígidas abordagens teórico-metodológicas de seu ensino; infinitas determinações legais; o aluno ideal/normal e, por conseguinte, o adulto bem-sucedido; os outros (e nós mesmos) em homogeneidade. Pensamos a complexidade do tempo, da eternidade do momento presente, da multiplicidade de tempos, tempos nômades. Pensamos a possibilidade de sermos em irrupção e não em permanência, progressão ou evolução. Assim, pensamos a alteridade junto a Skliar (2003) e refletimos sobre a arte e seu ensino a partir dessa perspectiva. Pensamos em descontinuidades e mutabilidades de desejos, em irmos a territórios desconhecidos que nos (re)façam.

Dessa forma, tomamos a mesmidade e a alteridade a partir de Skliar (2003) para ensaiarmos uma reflexão em torno da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tecemos nossas reflexões no ensejo de uma abertura contínua de modos de educação e pedagogias que se abram às infinitas formas de ser/estar. Interessou-nos as descontinuidades e mutabilidades de desejos, com o educar desmedido, com o pensar que nos impede de falarmos pelos outros, que nos leva a territórios desconhecidos e nos (re)faz.

2.3.1 A arte e seu *espaçotempo* no Brasil: a mesmidade entre o outro ideal e o outro normal

A arte se faz presente nas escolas (?). Suas atividades são propostas em sala de aula, mas, por vezes com a prevalência de conteúdos técnicos, decantam as experiências estéticas separando-as de todo conhecimento legitimado pela escola. Seus elementos compõem o ambiente escolar, mas, por vezes com manipulações simplistas (ou estratégicas), são abordados apenas de modo velado e pedagogizado na ornamentação (CUNHA, 2005). Por vezes, o ensino de arte nas escolas não tem a devida atenção e valorização da potência que pode trazer consigo. Assim, descrevemos o porquê do parêntese no início deste parágrafo (?).

Imbuídos pela filosofia da diferença de Deleuze (1992), consideramos que a arte pode ser potência do pensar e do viver, ser inquietude em formas de subjetivação, ser (des)territorialização e estranhamento, mas também reconhecemos que, ao mesmo tempo ou não, a arte pode ser instrumentalizada e tolher possibilidades, temporalidades e espacialidades diversas. Assim, movimentamo-nos entre tentativas de mesmidade e alteridade: entre o dizer o que é ou não é arte na escola; do correto e do incorreto, do real e do inexistente, do bem feito e do mal feito; e entre as resistências em meio a este dicotômico fogo cruzado.

Nestes termos, caminhamos junto a Ferraz e Fusari (2010) que acreditam que a arte pode

se dar de forma ampla e aprofundada na escola com a incorporação de ações como: “ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os” (p. 22), sendo importante para tal possibilidade analisar os aspectos teórico-metodológicos que embasam (ou não) o processo educativo.

As autoras destacam que “a partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história” (FERRAZ; FUZARI, 2010, p. 23) e auxiliam-nos a entender a prática educacional em arte através das tendências educativas – as pedagogias, suas concepções e contribuições para a educação escolar. Nesta direção, junto a Ferraz e Fusari (2010), salientamos duas grandes e coexistentes tendências no ensino de arte no Brasil: a *Tendência Idealista-Liberal* e a *Tendência Realista-Progressista*, buscando perceber seus movimentos e os processos de subjetivação (im)possíveis.

Considerando as relações entre os contextos sociais com seus desafios e a educação escolar, bem como considerando as implicações mútuas existentes nestas relações, as autoras salientam que a primeira tendência outorga à educação o curso dos contextos sociais, denotando um caráter salvacionista à educação (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 24), ao passo que a segunda tendência busca discutir as reais contribuições da escola para a melhoria da sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 42). Seguimos com as reflexões acerca da arte, enquanto componente curricular, em meio a estas tendências.

2.3.1.1 O componente curricular arte em meio à Tendência Idealista-Liberal da educação

Ferraz e Fusari (2010) destacam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista como expoentes da Tendência Idealista-Liberal. Quanto à Pedagogia Tradicional, refletem que “o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata”, destacando que “nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 25).

No que se refere à Pedagogia Nova, as autoras ressaltam a ênfase em “experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os

interesse, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29), de modo que as atividades no ensino de arte afastam-se das “cópias” de modelos e ambientes circundantes e aproximam-se aos estados psicológicos das pessoas (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30), quando se valorizam as produções artísticas e os processos mentais das crianças (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 33).

Já em relação à Pedagogia Tecnicista, as mesmas destacam a organização racional e mecânica dos elementos curriculares explicitados em planos de curso e de aulas em sintonia com o processo de industrialização e desenvolvimento econômico (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39). Na *Tendência Idealista-Liberal*, enfatizando a Pedagogia Tecnicista, destacamos o termo *Educação Artística*, destacado na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a segunda legislação educacional do Brasil. A referida Lei de Diretrizes e Bases voltada para o ensino de 1º e 2º graus resultou da modificação de alguns dispositivos presentes na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

As modificações realizadas decorreram das mudanças sócio-político-econômicas instauradas pelo período ditatorial ocorrido entre 1964 e 1985 no Brasil (período em que o prédio da nossa escola foi inaugurado). A Lei nº 4.024/61 havia instituído inicialmente um ensino primário obrigatório a partir dos sete anos e ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais que poderia estender-se até seis anos, ampliando, nos dois últimos anos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade, previsto respectivamente nos art. 27 e 26 da mesma. Após as referidas mudanças sócio-político-econômicas, instituiu-se um ensino de 1º Grau com duração de oito anos letivos obrigatórios dos 7 aos 14 anos, conforme os Art. 18 e 20 da Lei nº 5.692/71.

Outro destaque dado pela Lei nº 5.692/71, já mencionando acima, é a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, inclusão que se dava junto à Educação Moral e Cívica, Educação Física, e Programas de Saúde, conforme seu Art. 7º. Em uma revisão dos fundamentos e propósitos da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas neste determinado período da educação brasileira, Subtil (2012, p. 130) faz-nos atentar que

A obrigatoriedade da educação artística, para além das injunções ideológicas e legais, foi, de início, motivo de comemoração entre os educadores, porque atendia a demandas da área por valorização desse ensino além de contemplar o resultado de debates teóricos sobre criatividade e livre expressão. No entanto, não colocou em pauta as propostas de artistas e movimentos artísticos que se envolveram numa arte mais engajada.

A autora retoma a proibição de ações dos Centros Populares de Cultura (CPC), de artistas, escritores e produtores como Augusto Boal para ressaltar o distanciamento do caráter mais denso, crítico e revolucionário da arte, apontando para a prevalência de uma arte em uma dimensão tecnicista, com enfoque comportamentalista, neste marco legal.

Após cinco anos de vigência da Lei nº 5.692/71, o Conselho Federal de Educação abalou a valorização desse ensino ao manifestar-se sobre o posicionamento destes componentes curriculares na dinâmica escolar. “Visando a contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece” (BRASIL, 1977, p. 131), o Conselho Federal de Educação encontrou problemas em termos de planejamento curricular e vislumbrou possibilidades de melhores resultados. Esclareceu que

A forma escolhida pela lei para enunciar as exigências do art. 7º já insinua a abrangência que lhes deve imprimir a escola e evidencia que não podem aqueles componentes ficar restritos à pequenez de um determinado horário em determinada série. "Educação artística", "educação moral e cívica", "educação física", enunciados assim, não correspondem a campos de conhecimento, a "matérias", portanto, ao contrário do que a palavra "ciências", por exemplo, logo identifica. São antes, "preocupações" essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores (BRASIL, 1977, p. 136-137).

Restringir as experiências estéticas da Educação Artística à considerada “pequenez de um determinado horário em determinada série” não pareceu viável ao conselho, muito embora fosse esse “o motivo de comemoração entre os educadores”. Como explícito no documento, era preciso otimizar o tempo e os recursos (BRASIL, 1977, p. 132). Assim a área se configurou como “bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 138), deixando claro que não visava à formação de artistas e, portanto, não deveria haver impedimento da promoção de série aos alunos nesta área.

O parecer apontou que se ateu a razões de ordem pedagógica para justificar a dispensa de horário rigidamente prefixado e obter a valorização da Educação Artística, permitindo-lhe maior alcance. No entanto, a “flexibilização” da área de arte foi contrária às suas demandas e eclodiu em um maior silenciamento deste componente curricular na escola à medida que relegou o ensino de arte a um segundo plano, submergindo características que lhes são inerentes como “a possibilidade de lidar com o inusitado, com a crítica, com a reflexão sobre os processos e produtos artísticos e sobre a função humanizadora que a arte pode exercer na sociedade” (SUBTIL, 2012, p. 146).

O *espaçotempo* legalmente proposto para a Educação Artística a partir da década de 70 sugeriu-nos pouca valorização quanto à arte e grande empenho quanto à qualificação para o

trabalho, para o desenvolvimento econômico pretendido pelo governo militar e seus projetos custeados pelo corte de direitos e aniquilamento da democracia. Nessa direção, Subtil (2012, p. 136) afirma-nos que, no cômputo geral das referidas mudanças ocorridas no ensino de arte durante os “anos de chumbo”, o que prevaleceu foi a submissão dos conhecimentos à técnica de relacionamento, à ordenação e à sequência calcada na dimensão tecnicista, não havendo proposições de transformações, de que algo acontecesse, de experiências estéticas.

Atemo-nos a estas reflexões em torno do termo Educação Artística em meio à *Tendência Idealista-Liberal* para refletirmos em torno da outra tendência educacional e sua relação com a arte nas escolas do Brasil.

2.3.1.2 O componente curricular arte em meio à Tendência Realista-Progressista da educação

Seguindo com Ferraz e Fusari (2010, p. 23), apontamos que esta tendência assume posição de contribuição, diferenciando-se da posição de responsabilização, com as transformações sociais e culturais. As autoras destacam a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica como expoentes desta tendência.

As autoras destacam que à Pedagogia Libertadora importa a transformação da prática social das classes populares através do diálogo em condições de igualdade, em referência direta a Paulo Freire (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 42), ao passo que, à Pedagogia Libertária importa as experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 43), enquanto que, à Pedagogia Histórico-Crítica, importa a ampliação da conscientização política para o exercício de uma cidadania consciente, crítica e participante com a valorização da escola (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 44 - 45).

Aqui, ressaltamos o termo Arte/educação⁹ como expressão do ensino de arte condizente com esta tendência. Conforme Frange (2007), o termo Arte/educação é uma tentativa de resgatar as relações significantes entre estas duas instâncias. Intrínseco a este termo é a Abordagem Triangular do Ensino de Arte, uma sistematização realizada por Ana Mae Barbosa Para a autora,

⁹ Outros dois termos ligados ao tratamento da arte também ressaltados no Brasil, no entanto, com menor ênfase, foram: *Educação através da Arte* e *Arte e seu Ensino*. O primeiro termo representa um movimento liderado pelo britânico Herbert Read com o objetivo de ressignificar a educação dos sentidos, da estética. O segundo termo implica pensar a estrutura do ensino de arte, metodologias, conteúdos e sua organização, tendo como crítica indagações quanto à sua práxis (FRANGE, 2007, p. 46), quanto à separação entre o ensinar e o experienciar arte.

A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE (Discipline Based Art Education)* americano (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Bredariolli (2010) destaca o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983 como cerne da proposta, um evento, tradicionalmente, dedicado à música erudita e à formação de jovens concertistas, mas que contou com uma edição específica dedicada à docência em Educação Artística da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Rizzi também contribui com esta reflexão ao tocar os três eixos da Abordagem Triangular (a primeira triangulação apontada por Barbosa), afirmando que: a produção é identificada como a ação do domínio da prática artística; a contextualização como domínio da história da arte; e a leitura como envolta em questionamentos, em busca de descobertas e o despertar da capacidade crítica dos alunos (RIZZI, 2007, p. 67-69).

Isto posto, salientamos que o termo Arte/educação e a proposta da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte refletiram no movimento em torno da arte/educação no país, que, dez anos depois da Educação Artística se tornar obrigatória nas escolas denominadas de 1º e 2º graus e trazer consigo seus desafios, criou associações em diferentes estados e regiões brasileiras, culminando com a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), em 1987, conforme apontou Ferraz e Fusari (2010, p. 40-41).

Inferimos ainda que o movimento da arte/educação realizado conferiu maior *espaçotempo* à arte na escola. Como conquista do movimento, e demais setores da sociedade brasileira, o ensino de arte foi reconhecido enquanto componente curricular e tornou-se obrigatório na Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A referida lei foi parte da efervescência social em torno da redemocratização do país. Dela decorreu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não só para o ensino de arte, mas, para todos os componentes curriculares da escola. A expectativa oficial destes documentos de referência curricular foi a de que servissem de

apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 5).

Em meio a este contexto também ocorreram modificações em direção à ampliação e à obrigatoriedade da educação escolar. A Lei nº 11.274/06 alterou a redação da LDBEN/96 e ampliou o *espaçotempo* do Ensino Fundamental para nove anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Tal alteração trouxe outros desafios à educação escolar, aos quais foram somados os desafios gerados por outra modificação legal de ordem curricular, a Base Nacional Comum Curricular – a qual é abordada no próximo ponto.

Por hora, inferimos que o contexto do movimento de Arte/educação, das conquistas legais e do surgimento da Abordagem Triangular – com as quais caracterizamos a Tendência Realista-Progressista – ofereceram maiores possibilidades para a arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com estas possibilidades, distanciamos-nos dos pressupostos da Educação Artística para aproximarmos-nos de possíveis experiências estéticas com a arte na educação escolar, no entanto, não rompemos com a Tendência Idealista-Liberal. Como explicitam Ferraz e Fusari (2010), estas duas grandes tendências educacionais coexistem.

A obrigatoriedade e o reconhecimento de sua importância não são suficientes para garantir *espaçotempos* para a arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de marcas de homogeneização, técnicas esvaziadas de significados, caricaturizações de expressões artísticas e carência de experiências estéticas que parecem persistir, atentamos às indicações da Tendência Realista-Progressista de mais um *outro* ideal – o contribuinte com a nova sociedade justa e democrática, com o dever de ser cidadão consciente, crítico e ético, com um novo (e mesmo) caminho a seguir.

Os passos do caminho que querem conduzir o novo outro ideal da Tendência Realista-Progressista à ascensão de consciência e ao desenvolvimento de papéis sociais ideais parecem estar demarcados, previstos e orientados; parecem também desfavoráveis ao devir, ao acontecimento, ao nascimento, a um plano de imanência e podem obstaculizar a radicalidade

da alteridade presente em nós e em todo processo educativo.

Distante de nossas tantas outras faces ocultas que nunca se esgotam, que sempre escapam, que caracterizam a irreducibilidade presente em nós (LARROSA, 2006a), bem como distante das demais críticas e discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, currículo e formação docente pautadas na diferença e imprevisibilidade destes processos (MACEDO, 2014; LOPES; BORGES, 2015), o caminho à mesmidade parece enviesar-se e resistir cada vez mais. No ponto a seguir, abordamos o que parece ser a fortificação deste caminho.

2.3.1.3 O componente curricular Arte e a Base Nacional Comum Curricular: fortificação da mesmidade

A BNCC é descrita pelo Ministério da Educação como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do autor)

Como norma, a atualização dos currículos escolares para tradução das aprendizagens essenciais da BNCC para os diversos contextos regionais deveria ocorrer em todas as escolas e redes de ensino ao longo de 2018 – iniciando-se a implementação da base entre os anos de 2019 e 2020¹⁰.

A mesmidade parece encontrar passagem na BNCC. Ela parece fortificada através do caráter normativo conferido à BNCC. A partir deste documento, passamos a falar em norma e não em ideal, passamos a falar em um outro dentro das normas, um outro normal e não um outro ideal. A reflexão que surge com essa alteração é a de que “o conceito de norma, diferente de ideal, implica que a maioria da população deve ou deveria de alguma forma ser parte dela, estar nela contida de qualquer maneira” (SKLIAR, 2003, p. 180). A palavra normal, tal como Skliar (2003, p. 171) propõe, é uma invenção maléfica da modernidade.

A partir da norma(lização), a radicalidade e a profundidade da alteridade tendem à

¹⁰ Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em: 09 jun. 2018.

inércia. As pessoas deslegitimadas configuraram, então, como anormais, sendo importante salientar que “o problema não é o anormal, a anormalidade e sim a norma, a normalidade e o normal” (SKLIAR, 2003, p. 35). Ao normalizar, concomitantemente, anormaliza-se.

Ao normalizar habilidades, a BNCC (a)normaliza modos de ser e estar. Nesta direção, os *espaçotempos* do outro são impelidos à manipulação e coagidos à correção. Desconsidera-se a inexistência de conteúdo no outro que possa ser sequer percebido a partir de uma lógica de assimilação racista ou diferencialista, desconsidera-se que o outro torna-se, inclusive, impensável (SKLIAR, 2003, p. 146).

Alheia a estas reflexões, a BNCC objetiva assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais aos estudantes da Educação Básica. Estas competências gerais inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas deste nível da educação brasileira (BRASIL, 2018, p. 8). A organização do Ensino Fundamental é a mais fragmentada possível. Ela é feita em cinco áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares¹¹. Cada área possui competências específicas a serem promovidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Além do que, nas áreas que abrigam mais de um componente curricular, como a área de Linguagens (que tem a arte como um de seus componentes curriculares), também são definidas competências específicas do componente a serem promovidas ao longo dessa etapa de escolarização.

Findados os objetivos e as competências específicas para os anos do Ensino Fundamental e seus componentes curriculares, tem-se a determinação de unidades temáticas que são compostas por diferentes objetos de conhecimento (entendidos como conteúdos, conceitos e processos). Às unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento, são estipuladas habilidades que pretendem garantir o desenvolvimento das competências e dos objetivos já mencionados.

Ressaltamos que, a partir da BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização (BRASIL, 2018, p. 57) – o que é aliado ao cuidado com a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das **práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural** das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 57, grifo nosso)

¹¹ Linguagens (língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa) – Matemática (matemática) – Ciências da Natureza (ciências) – Ciências Humanas (geografia e história) – e Ensino Religioso (ensino religioso).

Grifamos estes elementos porque parecem estar articulados com um aspecto que nos chama a atenção: a arte é o componente curricular com configuração diferente dos demais e sugere-nos a ênfase na continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A partir da BNCC, o componente curricular arte fica articulado com as competências gerais para a Educação Básica, com as competências específicas da área de Linguagem e com as competências específicas para a Arte. O mesmo conta com as quatro linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) e com as “artes integradas” como unidades temáticas, tendo também objetos de conhecimento e habilidades para cada unidade temática, no entanto, estas serão comuns do 1º ao 5º ano dos anos iniciais e do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao contrário da grande maioria de componentes curriculares e suas determinações para o Ensino Fundamental, a arte não se encontra fragmentada em nove anos, nove partes, nove etapas. A BNCC considera que “o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 199).

Como a BNCC não propõe a progressão das aprendizagens de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe uma relação contínua de experiências na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2018, p. 197), vislumbramos a possibilidade do componente curricular Arte configurar *espaçostempos* em que, não sem estratégias e ações infantis, mas com menos resistência institucional, arrolam brechas onde os outros presentes nesta etapa da educação podem desprender-se das normas, podem ser em si com desejos e ritmos próprios, sem sanções, onde as experiências estéticas podem ter maior campo de passagem. Tanto para as crianças, quanto para a classe docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, parece haver maior possibilidade de autonomia, posto que não se tem a determinação de objetos de conhecimento para cada ano.

Apesar disto, não poderíamos deixar de considerar alguns alertas decorrentes dessa distinta configuração da arte na escola. Peres (2017) discute o papel que o ensino de arte adquiriu na BNCC e apresenta a hipótese de enfraquecimento da posição da arte no currículo escolar, de retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar. Para o autor, apesar da conquista de especificação das linguagens artísticas, um dos alertas a ser feito, entre outros¹², é

¹² Outros alertas referem-se à tomada da dança, da música, do teatro e das artes visuais como subcomponentes do componente arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da considerada famigerada polivalência, quando um só professor ensinava todas as linguagens desde o ensino primário até o secundário; ao desprestígio do componente curricular arte, em contraste com os outros componentes, visível pelo número de

que o componente curricular arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC (PERES, 2017, p. 29-30), mas é subordinado à área de linguagens e possui uma apresentação aligeirada e em superficialidade.

Esta parece ser a maior crítica da sociedade arte/educadora que teme a fragilização e a banalização do componente curricular arte, traduzidas na redução de oferta de aulas e na caracterização da arte como disciplina acessória à compreensão da língua portuguesa, por exemplo, bem como atividades recreadoras e comemorativas (PERES, 2017). Se confirmada, esta hipótese pode fortalecer as características da Educação Artística, da *Tendência Idealista-Liberal* do ensino de arte no Brasil, pois, segundo o autor, “a impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados” (PERES, 2017, p. 31).

Posto isto, reforçamos que a BNCC parece mesmo aferir o outro, crianças e docentes, seu pensar e agir, seu aprender e fazer, bem como aferir a escola, seus *espaçotempos*, como passíveis de universalização, de (trans)formação comum. O referido documento parece revelar incessantes relações de causa e efeito, tentativas de nomear o inominável e de pensar o impensável, negligenciando a imprevisibilidade desses encontros, o caráter imponderável do ensino e aprendizagem, “aquilo que dá sentido à educação de qualidade” (MACEDO, 2014, p. 1553).

Inquieta-nos, então, a eufemização da brusquidão dos encontros de ensino e aprendizagem em arte, não apenas na BNCC, mas de modo geral, pensando as duas tendências educacionais, que parecem ser fortalecidas ao unir o que tem de previsibilidade em suas relações com a arte. Inquieta-nos que a arte seja silenciada pela assimilação de fins, competências e habilidades presumíveis, que seja pautada por técnica e superficialidades homogêneas e generalizantes na escola - condizendo com o que Skliar (2003) chama da “pedagogia do outro como hóspede”.

Diferentemente, um ensino de arte que contenha um reverso sem formas pré-definidas, sem conceitos, separações e classificações (ZORDAN, 2005), uma “pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003) é uma pedagogia que possibilita a diferença, que nos possibilita parar de falar em nome da realidade ou do futuro “comuns” e falar em nome próprio. É da diferença que falamos, “a diferença que torna a lei da mesmidade impossível” (SKLIAR, 2003, p. 39), a diferença que faz a experiência estética presente, que

páginas destinadas à sua apresentação; e às implicações, consideradas conservadoras e reducionistas, na formação de professores (PERES, 2017).

permeia a alteridade e forja continuamente outro ensino de arte e, quem sabe, outra tendência educacional, ou melhor, outra(s) perspectiva(s) à educação escolar, outro(s) currículo(s), pois, “Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele” (CORAZZA, 2001, p. 14).

2.3.2 A arte e seu ensino em uma perspectiva alteritária: uma possibilidade do desejo no *espaçotempo* escolar

Neste momento, com apoio na “pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003), refletimos em torno da arte a partir de uma possível perspectiva. A referida pedagogia não foi pensada para o ensino de arte, em específico, mas lhe diz muito ao propor alteridade à escola ou, em outras palavras, ao propor à escola “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” (SKILAR, 2014, p. 149).

Ponderamos que conviver com o desconhecimento é mesmo uma tarefa difícil para uma pedagogia do outro como hóspede - pedagogia que pudemos aliar ao ensino de arte em mesmidade. Como hospedar um desconhecido sem buscar definir o seu lugar, a sua história? Como hospedá-lo sem situá-lo em relação ao nosso lugar, à nossa história, a nossos conhecidos? Acreditamos que a tarefa é, no mínimo, desconcertante. A tarefa é um risco.

Nessa tarefa há que se apresentar sem receio de que o outro permaneça um desconhecido, mas percebendo que o outro volta e reverbera permanentemente, que o desconhecimento lhe é permanente. Parece-nos afetuosa à arte uma pedagogia de *espaçostempos* outros que não ocultam barbáries, que não normalizam, não ordenam, não nomeiam ou tornam congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro (SKLIAR, 2003).

Uma pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente fez-nos pensar uma educação escolar que, para além de outros elementos, também permite o outro ser o que é e o que deseja ser, sem predeterminações, permite a diferença. Assim pensamos na arte e em seu ensino, como plano de imanência, experiência, inquietação, sem predeterminações...; um ensino de arte que também permite o diverso, a aparência, a paixão, o afeto, a catástrofe, o avesso, a experiência estética...; um ensino de arte que questiona uma realidade insípida e incolor mantida por correções, por certos e errados, por restrições para se manter em mesmidade, em um imutável viver...; um ensino de arte como *espaçostempos* outros, diversos,

como práticas de liberdade...; isso seria possível na educação escolar?

As dominantes análises críticas sobre esses contextos parecem querer convencer-nos de que essa perspectiva é impossível em nossas instituições escolares, no entanto, acreditamos que o desfalecer de todo saber e todo poder totalitário é a porta de entrada do impossível na escola. Dispusemo-nos ao impossível enquanto "o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica" (LARROSA, 2006a, p. 193).

Deste modo, pudemos inferir que a arte e seu ensino na escola podem emergir em meio a uma perspectiva alteritária, uma pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente (SKLIAR, 2003). Acreditamos na possibilidade de experienciar a arte em intensidade, em incerteza, em singularidade (e ambiguidades) ao ponto de sensibilizarmo-nos com outras existências possíveis, com outras relações com o mundo. Ecoamos a afirmação de Rolnik (2014), de que a alteridade do mundo é irreduzível, pois ela situa-se na fabricação incansável de mundo, na produção do real social, uma produção que é, fundamentalmente, o desejo.

Assim, assinalamos o desejo junto ao outro que se faz em meio à arte e seu ensino, em uma perspectiva alteritária. Igualmente a Rolnik (2014), partimos da abordagem do desejo feita por Deleuze e Parnet (1998), os quais afirmam que os desejos “se definem por aquilo que se passa sobre eles, neles: *continuums* de intensidade, blocos de devires, emissões de partículas, conjugações de fluxos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 124). Junto à alteridade, o desejo afirma a diferença em meio à arte e seu ensino.

A diferença, ou seja, a independência da simples analogia das essências ou da simples similitude das propriedades (DELEUZE, 1988), traça um outro plano para a arte na escola, plano que é de consistência, pois, é em tempo flutuante, em Aión e não em um plano de organização, em um só tempo que o campo de imanência é forjado (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74). O campo de imanência é questão de vida, afeta intensidades, a ele cabe compreender brumas, pestes, vazios, saltos, imobilizações, suspenses e precipitações, coexistências de velocidades variáveis (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75-77).

Como campo de imanência, a arte e seu ensino se voltam à alteridade e ao desejo, à diferença na escola, dando-lhes fôlego. Concomitantemente, endossa-se a valorização da arte e do seu ensino no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da vida na escola, da educação escolar. Nesta direção, remetemo-nos a Arendt (2000) para corroborar a importância da recepção dos novos seres ao mundo (e a entrega deste último aos primeiros).

Com Arendt (2000), situamos o nascimento, o fato de que seres nascem para o mundo,

no íntimo da educação e abdicamos de intervenções ditatoriais através, não só mas também, da arte e seu ensino. Como caracteriza a autora, as intervenções ditatoriais compreendem uma absoluta superioridade do adulto e a imposição de seu mundo, o mundo já existente (ARENDT, 2000, p. 225). De outro modo, em meio à partilha do mundo com as novas gerações, a educação possibilita novos mundos. A educação, ela mesma “jamais permanece tal qual é, porém, se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDT, 2000, p. 234).

Ao refletirmos em torno da arte e do seu ensino a partir de uma pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente (SKLIAR, 2003), consideramos a possibilidade de continuação da história sem intervenções ditatoriais, de uma educação que deposita nas novas gerações a esperança de continuação do mundo. Assim, “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDT, 2000, p. 247).

Assumimos, de forma partilhada com as novas gerações, a responsabilidade pelo mundo e pela educação, pela escola. Defendemos, sobretudo, esta última, aqui considerada como *espaçotempo* de alteridade e desejo, e, para tal, juntamo-nos a Masschelein e Simons (2014), pois os mesmos recusam-se a endossar a condenação da escola. Eles buscam deixar claro que

muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10).

Os autores não isentam os conservadores, bem como os progressistas¹³, de extorsões do que seja e do que faz a escola, enfatizando que “tais pessoas não deixam nada ao acaso: a escola, o corpo docente, o currículo, e, através deles, a geração mais jovem deve ser domada para atender às suas finalidades” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 11). Contra as acusações e demandas várias, esses autores buscam identificar o que faz uma escola ser uma escola, sem, contudo, esboçar uma escola ideal, mas diferenciando, valorizando e preservando a escola.

Assim, Masschelein e Simons (2014) trazem-nos que o escolar é sim questão de

¹³ Ambos presentes na tessitura histórica do ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, como apontou a discussão já realizada.

preparação, de competências (profissionais), de tecnologia e de responsabilidade pedagógica. Mas, não só. Os autores trazem-nos que o escolar é também questão de suspensão, pois, as tarefas, os requisitos e as funções dos demais lugares se tornam (temporariamente) inoperantes, desapropriando a escola, provocando um limiar entre os espaços, tempos e mundos, criando outros. Para tal, o escolar exerce a qualidade de profanação, provocando a dessacralização da realidade, tornando a mesma acessível, pública, ou seja, partilhando o mundo com as novas gerações.

Nesta direção, o escolar é ainda questão de atenção e de amor, transformando o óbvio em estranho e sedutor, defendendo a escola junto ao conhecimento e à metodologia possibilitando a sua renovação. A partir de Masschelein e Simons (2014), destacamos, sobretudo, que o escolar é questão de igualdade, da partilha que cria condições que favoreçam a escola, a educação e a continuação do mundo. Masschelein e Simons (2017, p. 22) reforçam a escola como forma pedagógica que associa pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa.

Desprezar esse modo escola seria ignorar a potência das associações e das relações presentes na escola, seria assumir o medo dessa potência, ou o reconhecimento da possibilidade de uma nova geração de fato, que profana o dado valorizado pelos adultos e encontra a oportunidade de forjar seus próprios caminhos. Pensamos a escola para além do lugar de cuidados básicos e educação conteudista, além da socialização das crianças, além de aparelhos ideológicos, além de preparação para a cidadania e para o trabalho como rege a constituição federal brasileira e seus decorrentes marcos legais de ensino.

Não negamos estas dimensões, no entanto, se quisermos pensar a arte e seu ensino na escola em uma perspectiva alteritária, necessitamos desse exercício. Necessitamos, por amor à educação e ao mundo, acreditar que a escola não é só o que a crítica antiescolar apresenta-nos. Assim, deparamo-nos com a infância da vida escolar, colocada por Kohan (2017, p. 66), infância que reinicia a escola, infância que cuida e não a deixa padecer em cômodos. Assim, (re)fazemos a escola, forjando um *espaçotempo* outro, atividades livres com fim em si mesmas, como a arte e seu ensino podem ser.

Provar (e provocar) alteridade e desejo na escola, parece ser essa a contribuição da arte e de seu ensino ao final deste encontro. Ademais, seguimos nossas reflexões conversando acerca de pesquisas em educação e com crianças – uma conversa junto à infância, à experiência estética e à arte, “uma unidade mínima de uma comunidade de amizades, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento” (SKLIAR, 2018a, p. 11).

Toda vez que encontro uma parede
ela me entrega às suas lesmas.
Não sei se isso é uma repetição de mim ou das
lesmas.
Não sei se isso é uma repetição das paredes ou
de mim.
Estarei incluído nas lesmas ou nas paredes?
Parece que lesma só é uma divulgação de mim.
Penso que dentro de minha casca
não tem um bicho:
Tem um silêncio feroz.
Estico a timidez da minha lesma até gozar na pedra
(BARROS, 2010, p. 374).

3 PRESTES A PARTIR... CONVERSAS ACERCA DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E COM CRIANÇAS

Os encontros têm a ver com as partidas. Não se permanece no mesmo *espaçotempo* ao se entregar a um encontro. Para Manoel de Barros, encontrar-se com uma parede é entregar-se às suas lesmas, deixando de ser, ao mesmo tempo, Manoel e lesma, bem como tornando-se, ao mesmo tempo, Manoel e lesma. Nos encontros, incluímo-nos, envolvemo-nos.

Nestes encontros com a infância, a experiência estética e a arte, prestes a partir para uma caminhada coletiva, envolvemo-nos em uma conversa acerca das pesquisas em educação e com crianças. Nela, tratamos de

(...) abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos. Não há outro resultado que não o próprio processo, o calor produzido pela fricção, a energia. E o que se aprende não é outra coisa senão o pensar: o que (nos) acontece ao ler, ao escrever, e ao conversar (LARROSA, 2016, p. 168).

Ocorreu-nos que, para pesquisar-caminhar com crianças, não podíamos enveredar por problematizações verdadeiras ou falsas. Se assim o fizéssemos, suas proposições deslizariam (mais que o habitual) entre nossas percepções sensíveis. Decidimos entregarmo-nos aos mais variados sentidos não classificáveis ou mapeáveis e contamos com a cartografia para registrar nossos movimentos, pois, diferentemente do mapa que representa um todo estático, a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem (ou dos afetos) (ROLNIK, 2014).

Com inspiração na cartografia, quisemos atenuar o caminho que destoa do modo asséptico de produção científica que marcou a modernidade e a abordagem quantitativa da realidade. Desejamos pesquisar em educação e com crianças de modo séptico, lendo, escrevendo e conversando sobre algo que não se extenua em análises estatísticas, sequências de operações, testes de hipóteses e associações diretas (não desconsiderando a importância e pertinência desses procedimentos para outras pesquisas).

Consideramos que a pesquisa em educação e com crianças coaduna, pois, com o paradigma qualitativo da pesquisa. Este abarca a complexidade do real, seus traços, seus movimentos, seus encontros. Assim, o paradigma qualitativo da pesquisa requerer exposição, atravessamentos e afetos. Nesta ação, colocáramo-nos à disposição da putrefação constante de

nossas certezas, do nosso contexto de pesquisa, do próprio pesquisar, putrefação do mundo – exposição ao outro e à diferença, ao estranho, à estrangeiridade.

A estrangeiridade é a própria potência da diferença e do pensamento; ela coloca em questão o sólido prédio da razão explicadora, diz-nos Kohan (2007). O autor provoca-nos a considerar a ameaça da razão explicadora de instaurar uma barreira entre o pensamento e o pesquisar/caminhar com crianças. Consideramos que seu sólido prédio poderia tapar o horizonte das pesquisas em educação, impedir-nos de ir além de nós, fixando-nos, fixando nosso caminhar, nossos mundos. A razão explicadora poderia fortalecer o silenciamento do pensar e dos modos infantis de ver e fazer o mundo. Ela pôde ser notada na histórica ausência (física e simbólica) das crianças na pesquisa e na pesquisa educacional como um todo.

Refletimos acerca do tardio aparecimento da infância em pesquisas e, especificamente, no campo educativo. A ausência das crianças nos processos de produção científica persistiu até o século XX, quando a história, a antropologia, a medicina, a psicologia, o direito, a sociologia e a filosofia efervesceram a necessidade de pesquisar sobre a importância histórica atribuída às mesmas, sobre seus modos de ser, modos de se desenvolver, sobre as garantias da infância e com as crianças. Dentre essas áreas específicas do conhecimento, destacamos a sociologia e a filosofia, pois, buscaram outros significados para e junto à infância, enfatizaram a diferença entre pesquisas sobre crianças e pesquisas com crianças.

Pinto e Sarmiento (1997), representantes da Sociologia da Infância, apontaram-nos a relevância social da infância no final do século XX, uma relevância caracterizada pelos mesmos como paradoxal, quando o mundo acorda para a existência das crianças ao mesmo tempo em que estas são em menor número relativo; quando a estas se atribui o futuro do mundo em um presente de opressão; quando para estas se promulgam leis de proteção, provisão e participação e, ao mesmo tempo, variáveis econômicas, sociais e culturais praticam a inobservância de seus direitos. Os autores fortalecem o direito de participação social das crianças ao insistirem no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das mesmas e na constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, o que denominam de culturas infantis.

Congruente com a relevância social da infância, Pinto e Sarmiento (1997) apontam a escuta da voz das crianças em pesquisas, enfatizam a necessidade de partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Refletimos que voz e infância para os autores se dão no singular, pois, os mesmos destacam a infância como construção social dotada de certa homogeneidade, de fatores transversais à posição de classes, ao gênero, à etnia ou à cultura que

caracterizam um grupo social distinto na vida em sociedade, que caracterizam, por exemplo, os maiores e os menores de idade, uma categoria geracional que, para além da determinação de etapas cronológicas, é dotada de direitos e configura sujeitos sociais.

Destarte, Pinto e Sarmento não negam os fatores de diferença e heterogeneidade, denotam o termo crianças como referente empírico para os abordar, mas enfatizam a necessidade de considerar os fatores dinâmicos que possibilitam que cada criança, na interação com os outros, produza e reproduza continuamente a infância enquanto estrutura (PINTO; SARMENTO, 1997).

Na continuação da poda da supremacia adultocêntrica sobre as crianças, uma perspectiva filosófica afirmou a infância como experiência, destacando sua multiplicidade, reforçando a diferença que a perpassa. Ao problematizar a temporalidade, Kohan (2007) possibilitou-nos pensar a infância que se dá em um tempo como intensidade (*Aión*) e não somente em um tempo como cronologia (*Chrónos*). Kohan (2007) fez-nos questionar homogeneidades como a maioridade. O autor torna-nos cúmplices de uma infância de outros vivos, distantes, irreconhecíveis, estrangeiros.

Afora estas áreas específicas do conhecimento, a filosofia e a sociologia, Kramer (2002, p. 45-46) afirma-nos que a arte em geral também ajudou a constituir este outro modo de olhar a infância, de traçar os seus modos de olhar, pensar, sentir e imaginar o mundo. Para a autora, a arte encontra maneiras outras de falar da infância, maneira distante da natureza histórica e social atribuída à criança.

A cada passo, ou a cada palavra, concordávamos com a necessidade de desviar, cada vez mais, de perspectivas adultocêntricas. Para isso, a presença das crianças em nossa pesquisa/caminhada era imprescindível e, com ela, os cuidados éticos - e estéticos, acrescentamos. Assim, não deixamos de considerar a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, assumindo os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais postulados, tais como liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa; garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; e garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade.

Atentamos não só ao respeito pela dignidade humana e à proteção devida aos participantes da pesquisa, como ocupamo-nos com a passagem de experiências estéticas pela pesquisa/caminhada. Consideramos, pois, que seria preciso abordar as questões de autoria e autorização, proteção e presença na produção de dados com crianças (KRAMER, 2002), bem

como ocupar-se com a forma estética dessas questões, de modo que nos provocassem, abrissem-nos à experiência (LARROSA, 2016). Contamos com o pensar infantil para putrefazer uma educação primeira, putrefazer o dado e o previsto; fazer ruir obviedades e certezas.

Enfatizamos que as contribuições das pessoas profissionais da educação e as diretrizes legais que partilham a pesquisa/caminhada com as crianças também foram consideradas. No entanto, era preciso atentar ao que Larrosa nomeou de verborragia reiterativa, sujeira que nos rodeia "para anular a promessa de uma outra experiência, para sufocar a forma-silêncio, a intensidade da forma-silêncio, a possível fecundidade da forma-silêncio" (LARROSA, 2006a, p. 49).

Verborragias reiterativas podiam impedir-nos de estarmos juntos à infância, fortalecer as várias interrupções da infância e a figura do adulto ideal/normal, colocar-nos obstáculos para reconhecermos que

A infância nunca é o que sabemos (é 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 apreendido 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 (LARROSA, 2006a, p. 186).

Nessa direção, reforçamos a cartografia como possibilidade de *espaçotempos*, de passagem à infância na perspectiva exposta por Larrosa. Rolnik (2014) provocou-nos ao transpor a cartografia da terra para o real social, propondo-nos uma inteligibilidade da paisagem, em seus acidentes, suas mutações, um acompanhamento dos movimentos e uma transfiguração da paisagem vigente que se faz a partir de desejos.

Assumimos a cartografia como a produção de mapas moventes povoados por nômades. Sua composição foi feita a partir de matérias de expressão, de composições de linguagem que favorecem a passagem das intensidades que percorrem o corpo de quem cartografa (ROLNIK, 2014). Assim, com inspiração na cartografia, quisemos ser território de passagem, acontecimento, toque da infância, da experiência estética e da arte, para movermo-nos com as mesmas.

Nosso desejo foi poder absorver matérias de qualquer procedência, sem racismo de frequência, linguagem ou estilo, de nos servir de fontes as mais variadas, admitindo que toda entrada que proporcione saídas múltiplas é boa (ROLNIK, 2014, p. 65). Quisemos traçar o plano em meio aos desejos, inventando-o em função das suscitações do contexto. Decidimos forjar de instrumentos de produção de dados durante os acontecimentos ao longo do caminho e

descrevê-los clara e detalhadamente, indicando os momentos em que as decisões foram tomadas, denotando-o o rigor científico da pesquisa (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Quisemos caminhar por entre uma educação que não é só técnica ou prática, mas que é arte e que pode despontar-se com a infância, como preconizou Larrosa (2016). Apenas na passagem das crianças pela educação, por entre as mesmas, junto às mesmas, teríamos a possibilidade de traçar suas tessituras neste campo. Assim, estaríamos em exposição e disposição a esse outro que é a infância, estranho e estrangeiro. Acreditávamos ser possível (re)fazer-se enquanto profissionais da educação, (re)fazer permanentemente a pesquisa/caminhada em educação com crianças e, assim, partimos.

3.1 PONTO DE PARTIDA

Os encontros e as conversas desdobraram-se em uma caminhada coletiva, que teve como ponto de partida uma escola da rede pública municipal de Sairé – já anunciada na introdução deste trabalho.

Tomamos o panorama realizado pelo IBGE acerca de Sairé e suas relações com os demais municípios da microrregião de Brejo Pernambucano, da Mesorregião do Agreste Pernambucano, do Brasil. Assim, como exposto na introdução desta pesquisa/caminhada, o município possuía uma população de 11.240 habitantes de acordo com o último censo demográfico do IBGE em 2010 e contou com uma estimativa de 10.065 para o ano de 2017. Nesta direção, o IBGE indicou-nos uma pequena população, havendo apenas 25 municípios em Pernambuco com população menor – panorama que tende a ser intensificado segundo a estimativa já exposta.

O dado acima provocou-nos a reflexão em torno das condições socioeconômicas do município. Assim, consideramos o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Sairé que, em sua última apreciação em 2010, foi de 0,585 – IDHM, caracterizado como baixo em uma escala de 0 a 1, indicador da necessidade de melhorias em educação, longevidade e renda (indicadores do referido índice). Destes indicadores, a educação foi particularmente importante para nós. Um dado disponível no panorama sobre a educação é a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (faixa etária em que se encontram as crianças participantes da pesquisa/caminhada). No mesmo período, a referida taxa foi de 97,7 %.

O panorama indicou-nos ainda que, em 2015 (últimos dados do IBGE), o município contou com 1.861 matrículas no Ensino Fundamental, número discordante das matrículas nas

outras etapas da Educação Básica (361 - pré-escola; 408 - Ensino Médio) e que nos suscitou a curiosidade acerca das condições de acesso e permanência às/nas escolas deste município.

As crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por sua vez, foram afetadas neste ano por um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 4,5, índice menor que o do estado de Pernambuco (4,6) e do Brasil (5,3) em instituições públicas. Dois anos após, no ano de 2017, a relação entre o fluxo escolar e as médias de desempenho na Prova Brasil do município cresceu, chegando a 5,1 e ultrapassando o índice estadual (4,8), mas permanecendo inferior ao índice nacional (5,5)¹⁴.

Nesse contexto, a escola da rede municipal já anunciada ganhou destaque por obter o maior índice do município (5,7), maior até que o índice do Brasil. Com essas informações, nossas questões em torno da qualidade da educação oferecida nesse município e, em específico, nessa escola intensificaram-se e reforçaram-na como um campo interessante para a caminhada, uma vez que o envolvimento descrito na introdução já se configurava critério de escolha do campo.

Em outra direção, outra reflexão fez-se possível através dos dados aqui disponíveis. A pequena população e sua progressiva redução suscitaram-nos algumas reflexões acerca de seus atos cotidianos. Duarte Júnior (2000) oxigena a possibilidade de atos cotidianos ainda dotados de estética e estesia diante da modernidade asfixiante. A partir do referido autor, atentamos à existência de casas que expressam afeto e aconchego; de caminhadas por entre pés de eucaliptos; de conversas pessoais na praça central ao final da tarde; de uma alimentação, por vezes, comunitária; de troca de acerolas por macaxeira com a vizinhança; de prédios de, no máximo, dois andares, por exemplo.

No entanto, consideramos (e outras pessoas poderiam afiançar) a possibilidade de ser um tanto simplória esta reflexão, uma vez que esses possíveis atos cotidianos poderiam se dar em virtude dos inquietantes dados de desenvolvimento humano. Assim, casas que expressam afeto e aconchego poderiam fazê-lo por não haver condições financeiras de reformas *clean* (com todo porcelanato e vidro possíveis); as caminhadas pela cidade poderiam acontecer por não haver tantos automóveis assim; ou ainda, a troca de alimentos pode ocorrer pela necessidade financeira, por exemplo.

Em nossa caminha, traçamos algumas direções para esta reflexão. Por hora, dispomos as primeiras imagens e imaginações do caminho, afinal, com afirma Didi-Huberman (2012, p.

¹⁴ Informações disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

204), “Assim como não há forma sem formação, não há imagem sem imaginação”, esta, por sua vez, dotada de potência e capacidade de realização.

Figura 1 – Portal do município de Sairé-PE



Fonte: Endereço eletrônico da Prefeitura Municipal de Sairé
Disponível em: <<http://saire.pe.gov.br/noticias/23/12/2016/parabens-saire-pelos-seus-53-anos-de-emancipacao-politica>> Acesso em: 05 mar. 2018.

Figura 2 – Centro urbano de Sairé-PE



Fonte: Rede Social Sairé para todos" @sairetodos
Disponível em: <<https://www.facebook.com/sairetodos/>> Acesso em: 05 mar. 2018.

Figura 3 – Área de convivência da escola de rede pública municipal de Sairé (1)



Fonte: a autora, 2018.

Figura 4 – Área de convivência da escola de rede pública municipal de Sairé (2)



Fonte: a autora, 2018.

Estas quatro primeiras imagens injetaram-nos a ansiedade pelo início do caminho, por partilhar as existências, sejam de automóveis, pedestres ou crianças; sejam do entardecer, do cair da chuva ou do balançar do portão pelo vento; sejam do voo da coruja ou do balançar da árvore de aniversariantes; de um acontecimento. É isso! As quatro imagens injetaram-nos a ansiedade pelo acontecimento, que tem a ver com o que não se pode reparar, com o que (trans)forma e que pode ocorrer ou não, mas que se faz esperar – existências mínimas (LAPOUJADE, 2017).

A pacatez destas imagens colocaram-nos em exposição, tornaram-nos vulneráveis a todo e qualquer acontecimento ou mesmo à eterna espera por um, ou até por ver um acontecimento, pois, conforme Lapoujade (2017), para ver, é preciso abrir-se a toda a potencialidade da experiência, encontrar o ponto de vista de cada modo de existência, conquistar tantas novas maneiras de ser como se fossem tantas dimensões de si mesmo.

As imagens pareciam questionar qual seria nosso grau de abertura à potencialidade da experiência em nosso caminho, quais modos de existência caminharíamos conosco, quais seríamos capazes de notar, quais pontos de vista assumiríamos. Por hora, deixamos tais questionamentos em aberto, pois, imaginávamos apenas o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e não a Educação Infantil, e, em específico, os momentos das aulas de arte, como *espaçotempo* de (des)encontros com tais modos de existências, com a infância, a experiência estética e a arte.

Com ânsia pelos (des)encontros do porvir, assim iniciamos o traçado do plano comum e heterogêneo, com traços leves, como rascunhos ou mesmo borrões. Não se trata de um roteiro,

mas de um registro da aventura de mover-se com os (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segue o plano.



4 CAMINHANDO: O TRAÇADO DO PLANO COMUM E HETEROGÊNEO

Aqui, o campo de pesquisa acima exposto como ponto de partida transforma-se em um plano, pois, “a intervenção se dá em um plano (o da experiência) e não em um campo” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 20). É no plano, plano coletivo de forças, que o ponto de vista de quem pesquisa, quem pesquisa e a própria pesquisa dissolvem-se (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). No plano, que é comum e heterogêneo, supera-se o constrangimento moderno à nossa alteridade, o outro deixa de ser simplesmente objeto de projeção de imagens preestabelecidas e pode tornar-se uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência (ROLNIK, 2014).

Com instaurações várias que partiram de nós, das professoras, das coisas, dos *espaçostempos* e, sobretudo, das crianças, traçamos um plano caminhando, fomos territórios de passagem para a infância, as experiências estéticas e a arte, buscamos

(...) fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes característica dos processos de institucionalização (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 26).

O mergulho, do qual falam Passos, Kastrup e Escóssia (2015) ao defenderem que toda pesquisa é intervenção, dá-se no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer tornam-se inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade. Assim, narramos as instaurações várias, todas as intervenções, nosso plano comum e heterogêneo, importando-se com a partilha e o pertencimento (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016). Segue o caminho traçado – e os desvios rabiscados.

4.1 O ATAR DE LAÇOS

Passamos pelos portões da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Sairé e, posteriormente, pelos portões da nossa escola. Nosso desejo inicial foi o de atar laços, instaurar uma primeira aproximação – que se deu dia a dia, como progressiva possessão pelos *espaçostempos* da escola e decadente restituição própria. O diário de campo susteve-nos:

Como combinado com a gestora, voltei à escola naquela manhã para apresentar-me e apresentar a proposta de pesquisa para as professoras e as demais pessoas que lá trabalhavam. Pois bem, lá estava eu dentro do ônibus

escolar que, diga-se de passagem, estava mais lotado que o habitual. Nesta manhã, o que primeiro atravessou-me foi um laço entre adolescentes feito de um fone de ouvido. Eles estavam, aparentemente, desligados um do outro, cada um olhando em uma direção. Não percebi nenhuma comunicação entre os dois, que não fosse o fio branco.

Chegamos ao ponto final do ônibus escolar. Antes de ir à escola, passei na biblioteca municipal, fiz uma leitura e aguardei a hora combinada para chegar à escola. Faltando poucos minutos para ir ao encontro combinado, uma pessoa solicitou-me ajuda para encontrar um poema. Explicou-me que se tratava de uma espécie de competição do poema mais bonito em sua escola. Indiquei *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade e os infinitos laços desse poema também me atravessaram naquela manhã.

Senti infinitas (im)possibilidades de (des)encontros, sensação que tive também durante o encontro marcado na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Diante da escola, na hora combinada, dei-me conta que voltaria a passar por aqueles portões diariamente, que encontraria outros sentidos à educação (próximos ou distantes aos que eu já havia dado quando criança). Haveria sentidos a partir da apropriação alfanumérica? E para além dela? Sentidos em consonância com encontros, amizades e brincadeiras? Quais os sentidos (im)possíveis? E suas celebrações? Celebrações várias que adjetivariam o *espaçotempo* como escolar?

Preparada e disposta, busquei apresentarmo-nos com simpatia, disponibilidade, recursos audiovisuais e chocolates. Tivemos dois encontros, nos quais conhecemos as professoras e as demais pessoas que trabalhavam na escola, respectivamente. Parafraseando Drummond (2013): conhecemos professoras que trabalham com outras professoras; uma que é filha da minha tia e outra que é sobrinha do meu sogro; uma que está em minhas memórias de escola e outra que já foi minha vizinha; uma que estudava no Centro Acadêmico do Agreste, como eu, e duas que ainda não tinham entrado na história.

Cautelas e incertezas foram alguns nós desse laço ainda a ser atado, dos quais destacamos uma conversa entre duas professoras, na qual uma declarou que poderíamos levar arte à sua sala e, na sequência, a outra fez um alerta de que não iríamos levar atividades, mas que iríamos ver as atividades realizadas – o que gerou uma retratação imediata e disparou risos.

Logo em seguida, o segundo grupo chegou ao encontro. Parafraseando Drummond novamente: conhecemos as demais pessoas que trabalhavam na escola; uma já trabalhou em frente à minha antiga casa; outra já morou próximo à minha nova casa; uma é mãe de um colega de estudos e outra cantava na igreja em que eu costumava ir. E quatro outras pessoas ainda não tinham entrado na história. Esses últimos laços foram atados com mais risos e empatia.

4.2 A PARTILHA

Buscando a continuação do plano comum e heterogêneo, quisemos partilhar os *espaçostempos* da escola. A partilha foi acontecendo em momentos com e sem aula, desde a rua que passa em frente à escola, ultrapassando o seu portão, passando pela secretaria da escola, pela biblioteca, pela cozinha, até chegar às salas de aula.

Aqui a observação participante foi um instrumento de produção de dados disparado. Com André (2013, p. 100), aportada em Stake (1995), entendemos que a observação podia incluir elementos materiais como plantas, mapas, desenhos, fotos, bem como elementos imateriais como o familiar, o econômico, o cultural, o social e o político. A ênfase na variedade de aspectos que possibilitaram a observação trouxe-nos elementos de natureza macropolítica e micropolítica, de pura multiplicidade (ROLNIK, 2014).

As conversas – instauradas desde o início desta escrita – tornaram-se mais frequentes e destacaram-se como mais uma via possível para a produção de dados. Como refletem Ferraço e Alves (2018, p. 53), as conversas constituem uma forte estratégia para uma aproximação mais espontânea com as pessoas, possuem a força dos encontros, dos afetos, das amizades. Segundo estes autores,

quando nos envolvemos em conversas tecidas por relações de afeto-amizades, quando nos predispomos a entrar em uma rede de conversações em nossas pesquisas, buscando potencializar encontros com os praticantes dos cotidianos das escolas, nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida (2018, p. 62-63).

O mistério e a magia das práticas da conversa também nos encantaram e fizeram-nos considerar a conversa como linha de fuga às normativas da pesquisa científica, “como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representadas por questionários, roteiros, procedimentos rígidos” tal como consideram Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 33). Para eles, a conversa pode ser pensada como possibilidade de pesquisar experimentando jeitos próprios, enxergando o mínimo e o efêmero nos processos educativos e investigativos. A observação participante e a conversa endossavam as relações que pretendíamos, a partilha que desejávamos.

Desvio para chegar às salas de aula

A chegada até as salas de aula – o que implicava maior proximidade às professoras – exigiu um atar de laço mais delicado, um tanto mais arriscado e complexo que os laços feitos de fone de ouvido. Manhãs se passavam sem que houvesse conversas com as professoras, cabendo apenas cumprimentos e trocas ligeiras de sorrisos. Inicialmente, as professoras receavam o contato com a pesquisa, como expuseram as professoras Rosa Amarela e Jasmim¹⁵ em um dos últimos dias da pesquisa, ao final de uma conversa regada a agradecimentos recíprocos:

-Muito proveito né? E assim, quando ela chegou ali, que foi apresentar o projeto dela pra gente, a pesquisa né, e eu não tinha tanta intimidade com ela, mas ela já foi minha vizinha, mas aí eu fiquei pensando: meu deus... contava a professora Rosa Amarela.

-Eu não sabia que eu seria a felizarda... Afirmou a professora Jasmim sorrindo.

-Vocês tiveram medo de eu ir para a sala de vocês? Perguntei sem constrangimento.

-Eu tive, tive... Confessaram as duas flores às gargalhadas.

-E eu comentei com outra professora! Eu disse: Florzinha, olha ela já foi minha vizinha e eu não vou ficar muito assim não que é pra ver se ela não vai pra mim...

Todas rimos muito e a Rosa Amarela continuou:

-Porque eu tô muito por fora de arte, e aí como é que vai ser? Aí foi isso, mas aí não... ela deixou à vontade, ela trazia as coisas pra gente e ensinava a gente! Então amei! Só tenho a agradecer! E minhas portas o próximo ano estão abertas...

-Foi bem engraçado! Confirmou Jasmim e eu concluí agradecendo.

Com a percepção do receio inicial das professoras, redobramos a atenção no atar desse laço com elas. Atentamos às (im)possíveis e mais variadas maneiras de aproximarmo-nos das mesmas. Percebemos, por exemplo, que as professoras costumavam ficar na cozinha durante os intervalos das aulas, afinal, na escola não havia uma sala específica para as professoras, então, em uma dessas manhãs, consideramos que a ida à cozinha para buscar água para beber poderia se dar durante os intervalos das aulas e, a partir de então, a capacidade de armazenamento da garrafa de água foi usada para atar laços – dispositivo que foi desdobrado em convites para tomar uma xícara de café (também com boa capacidade de armazenamento) e algumas conversas sobre tudo, inclusive sobre a pesquisa. Por fim, os momentos coletivos da escola, como as comemorações e suas organizações também foram usados como dispositivos

¹⁵ Nomes fictícios escolhidos pelas professoras.

de aproximação.

Nestes momentos, foi possível “estar juntos”, ou seja, partilhar a potência do encontro, da capacidade de desenvolver um projeto comum ou mesmo da potência do desencontro, do descobrimento das mútuas fragilidades (SKLIAR, 2019). A partir destes momentos, solicitamos e obtivemos as permissões das professoras para acessar as salas de aulas. Inicialmente, passamos um tempo em cada uma das sete salas de aula do período matutino da escola, até que percebemos a permanência em apenas duas salas de aulas: o 2º Ano A e o 3º Ano A.

A permanência em um número reduzido de salas de aula foi necessária à viabilidade da pesquisa. A partir dela, pudemos conversar um pouco mais sobre a pesquisa com as crianças. Em uma turma,

Segui junto à professora Rosa Amarela. Ela recebeu a turma, fez uma oração e perguntou-me se eu gostaria de apresentar-me às crianças. Apresentei-me pela primeira vez às crianças em coletivo e, ao fim do primeiro momento da manhã com esta turma, ganhei dois desenhos lindos. Percebi que em outros momentos não tive a oportunidade de apresentar-me, apresentaram-me. Dessa forma, fiquei contente de poder falar por mim, muito embora, ao fim da minha fala, a professora tenha acrescentado que, devido à minha presença, as crianças deveriam ficar quietas, que eu escreveria no meu caderno sobre as crianças bagunceiras (esta última parte era bem possível mesmo, no entanto, sem o caráter denunciativo ou punitivo que parecia imbricado no acréscimo da professora) (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Em outra turma,

As crianças já conviviam comigo, mas não sabiam detalhes sobre a pesquisa e opinavam entre si. Então, solicitei à professora Jasmim um tempo para falar sobre a pesquisa. As crianças ouviram-me e concordaram em participar da pesquisa sem muitos pormenores. Mas a professora Jasmim também acrescentou uma ressalva, dizendo que eu observaria o comportamento das crianças e solicitou-me a confirmação de sua ressalva. Eu disse que sim e que não ao mesmo tempo. Não quis contrariar a professora, no entanto, também não quis provocar nenhuma espécie de receio nas crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Permanecemos nos *espaçostempos* dessas duas turmas. Com elas, dividimos o ensino e a aprendizagem, as perspectivas adulta e infantil, os *saberesfazer*s docente e discente nas salas de aula e nos demais espaços da escola. Partilhamos estes *espaçostempos* e as experiências estéticas (decorrentes e forjadas) até que um imprevisto ganhou destaque e provocou outra instauração em nosso plano.

4.3 UM IMPREVISTO E MUITAS CORRESPONDÊNCIAS

Um imprevisto: a viagem de estudo (e aventuras) ao Rio de Janeiro. Fomos ao Rio de Janeiro durante o IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, onde realizamos a Caminhada no Morro da Urca. A viagem duraria cerca de uma semana, no entanto, dela veio o convite para participar da IX Experiência de Formação do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Aceitamos o convite e prologamos nossa permanência/ausência por mais uma semana. A preocupação com um possível afrouxar de laços intensificou-se e fez-nos pensar em maneiras de fazer-se presente na escola, em meio às duas turmas. Ocorreu-nos uma possível simulação de uma troca de correspondências com as crianças – começava a ser disparada outra instauração.

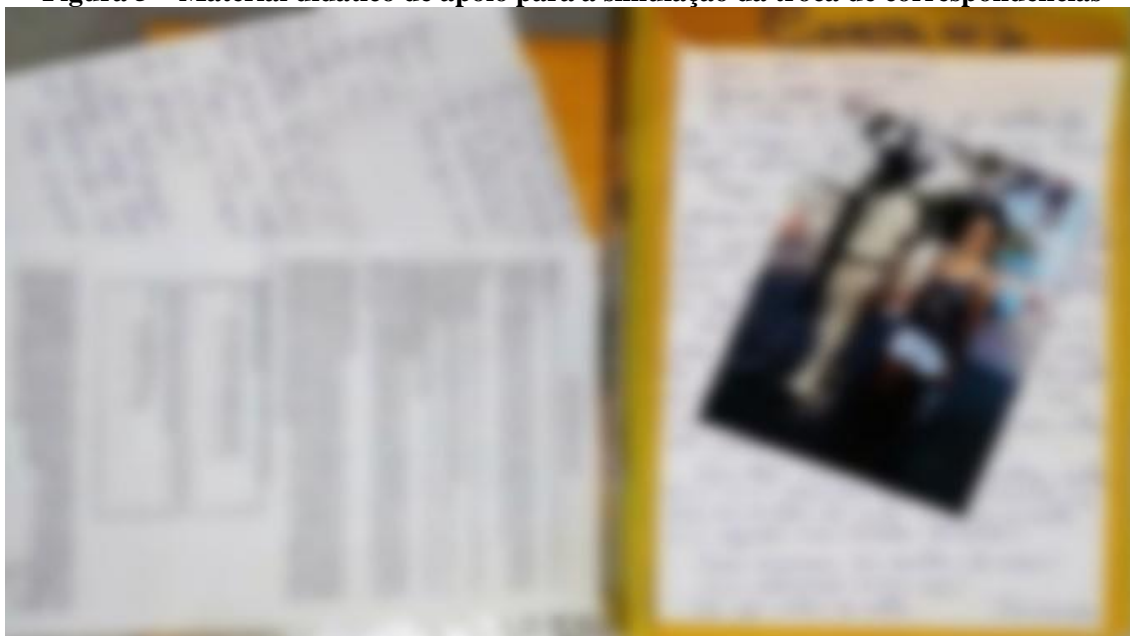
Criamos um material didático de apoio com dicas e recursos para o desenvolvimento da atividade. Simulamos a escrita de duas cartas às crianças e à professora e solicitamos que elas nos respondessem com palavras ou desenhos. Colocamos à disposição uma pasta correio, envelopes com espaços adequados para a escrita de remetente e destinatário, papéis e cola.

Na primeira carta escrevemos sobre as brincadeiras, as aventuras, a diversão e os estudos que poderiam ocorrer durante a viagem ao Rio de Janeiro e solicitamos que as crianças nos contassem sobre as (im)possibilidades de aspectos como estes em sua escola. Na segunda carta escrevemos sobre a arte no Rio de Janeiro, sobre suas músicas, suas danças etc., e solicitamos que as crianças nos contassem sobre as (im)possibilidades da arte na escola.

Conversamos com as professoras Jasmim e Rosa Amarela, que se dispuseram a esse acompanhamento à distância, e indicamos que não era preciso que se preocupassem com o modo ou o conteúdo das cartas das crianças, com o preenchimento correto dos campos de endereçamento ou com a participação assídua das crianças na atividade. Quisemos que tanto as professoras, quanto as crianças, ficassem à vontade. Ficamos à disposição e com zelo durante toda a viagem – que reverberou sobremaneira no desenvolvimento da pesquisa.

As imagens abaixo dizem-nos da potência desse deslocamento:

Figura 5 – Material didático de apoio para a simulação da troca de correspondências



Fonte: a autora, 2018.

Figura 6 – Amizade



Fonte: a autora, 2018.

Figura 7 – Correspondendo...



Fonte: a autora, 2018.

Figura 8 – Correspondências fechadas



Fonte: a autora, 2018.

As expectativas, o cuidado e a amizade presentes na viagem e nas correspondências formaram um amontoado de afetos – mais alto até que os mais de 300 metros do Morro do Pão de Açúcar ao fundo da figura 6. A escalada pelo amontoado de afetos requereu permutas e mutações, acessamos *espaçostempos* os mais variados em durações de tempo as mais inusitadas. Em segundos, voltávamos a Pernambuco ou ao Rio de Janeiro (tínhamos a escola como ponte), tornávamo-nos crianças, professoras e pesquisadoras novamente. Resfolegávamos e éramos novamente tomadas de nós mesmas, do que parecia ser nossos *espaçostempos*. Em cada passo: (des)encontros (im)possíveis com outros e conosco.

Desvio de correspondências

As cartas acima não foram as únicas endereçadas. Até sermos afetadas, outras cartas das crianças foram perdidas, eram cartas de amor. Aqui, nossos sinceros agradecimentos às crianças que insistiram em subtrair as folhas dos exercícios, que insistem no amor (,) na escola.

Figura 9 – Correspondência desviada



Fonte: a autora, 2018.

Figura 10 – Demais correspondências desviadas



Fonte: a autora, 2018.

4.4 UM REENCONTRO NA BIBLIOTECA

Na volta da viagem ao Rio de Janeiro, retornei à escola e quis pegar as cartas sem ser percebida pelas crianças para, só depois de ter lido as cartas, poder conversar com elas. No entanto, como de costume, houve surpresas: ao chegar ao pátio da escola, duas pessoas compunham um painel para uma comemoração com as professoras. Começamos o dia com um café da manhã coletivo.

Ademais, houve intervalos; aulas de matemática (e muitas outras); boas-vindas das demais pessoas que trabalhavam na escola e conversas: uma conversa com uma psicopedagoga acerca de desenhos de crianças; outras sobre casamentos; com as professoras, conversamos em torno do desenvolvimento da proposta de correspondências e começamos a conversar com as crianças em relação às experiências ocorridas durante a viagem ao Rio de Janeiro (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A conversa com as crianças seria endossada pela leitura das cartas durante dois próximos dias no *espaçotempo* da biblioteca¹⁶ – o qual combinamos reservar para a continuação da conversa. Na biblioteca: expectativas; dispositivos de gravação audiovisual; cartas; papéis; músicas; canetas; fitas adesivas; tesoura; confeitos. Além de: imagens do avião, dos museus e das praias; comparação da altura da estátua do Cristo Redentor com a Torre Eiffel; diferença entre trem e bondinho; dança, teatro e música como arte; natureza; Charlie Chaplin; o bom, o legal e o divertido no Rio de Janeiro e na escola; amor, recomendações e cuidado. Tudo parecia explodir pelos ares da biblioteca da escola.

¹⁶ Cerca de cinco metros quadrados com duas estantes de livros, dois armários com materiais pedagógicos e uma mesa retangular com cadeira. Nos mesmos cinco metros quadrados, também funcionava a sala das professoras, o que acrescentou ao mobiliário da sala um armário que guardava os materiais das professoras. Havia ainda um banheiro, que funcionava como uma dispensa para materiais de limpeza da escola.

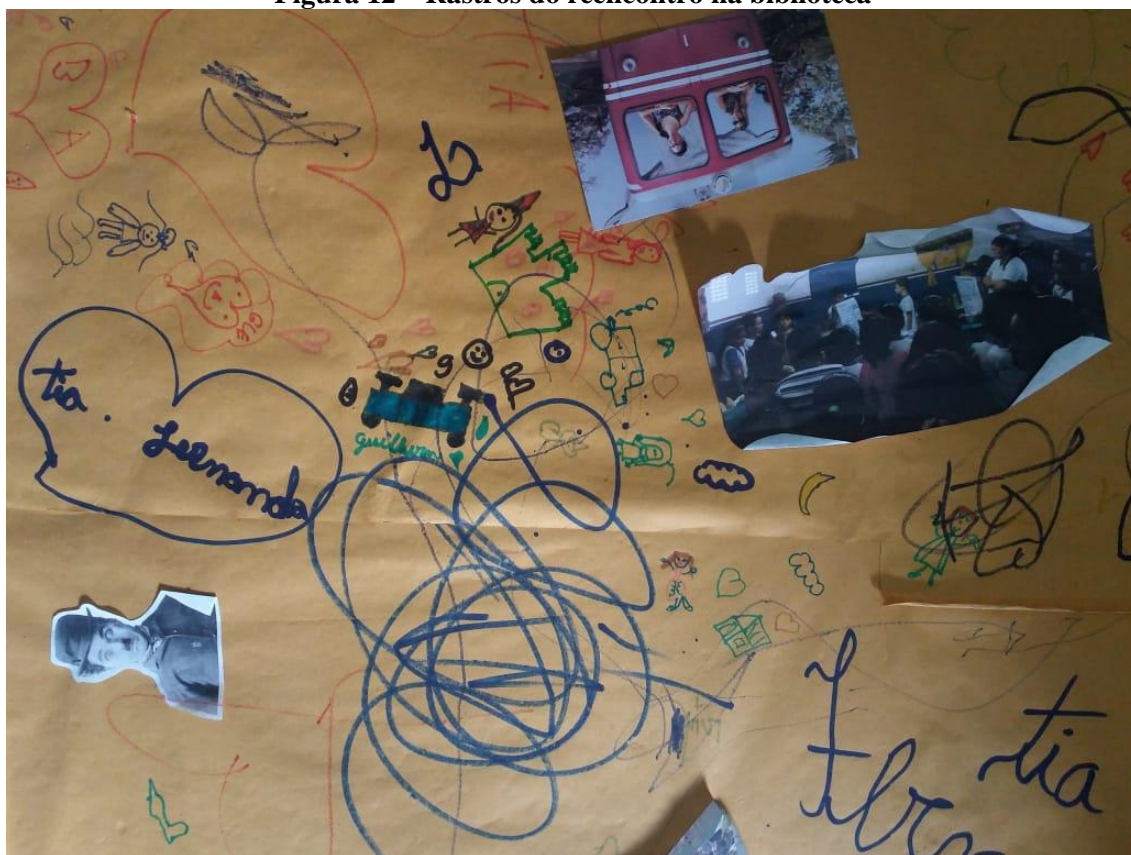
Figura 11 – O reencontro na biblioteca



Fonte: a autora, 2018.

Restaram apenas rastros. Rastros das explosões pelos ares, rastros deixados pelo chão (de papel) – linhas de fuga como as presentes nas imagens seguintes.

Figura 12 – Rastros do reencontro na biblioteca



Fonte: a autora, 2018.

Figura 13 – Mais rastros do reencontro na biblioteca



Fonte: a autora, 2018.

Os rastros deixados, as linhas de fuga, levaram-nos para além da biblioteca, para mais uma instauração e seus sabores e sentires.

4.5 UM REENCONTRO E UM PIQUENIQUE

Passados alguns dias indo à escola, mas, sem conseguirmos conversar com todas as crianças sobre o período da viagem ao Rio de Janeiro e à escola, fomos surpreendidas com algumas crianças que insistiam com os abraços de boas-vindas e as perguntas sobre a viagem. A insistência das crianças culminou em um piquenique marcado para um dia seguinte, no horário do intervalo, onde poderia haver mais conversas.

Organizamos o piquenique. Riscos, papéis e comidas fizeram parte dos convites entregues (por mim e por algumas crianças ajudadoras) a cada pessoa. Iríamos nos encontrar na sombra da árvore, ao lado esquerdo da sala de aula, às 09h e 15min.

Figura 14 – Organização do piquenique



Fonte: a autora, 2018.

No local e horário marcados: pessoas (convidadas ou não); lanches (e merenda) e partilha; riscos (no papel, nas bexigas e nos corpos); conversas (transcritas ou não); brincadeiras (permitidas ou não). Multiplicidade e expansão por fim, como as das bexigas e as da pipoca que esperavam as crianças conosco.

Crianças e reencontro atravessaram-nos, desviaram-nos, fragmentaram-nos. Abaixo, as imagens capturaram-nos, capturaram os fragmentos e deixaram outros rastros:

Figura 15 – Fragmentos do piquenique



Fonte: a autora, 2018.

Figura 16 – Rastros do piquenique



Fonte: a autora, 2018.

Figura 17 – Mais rastros do piquenique



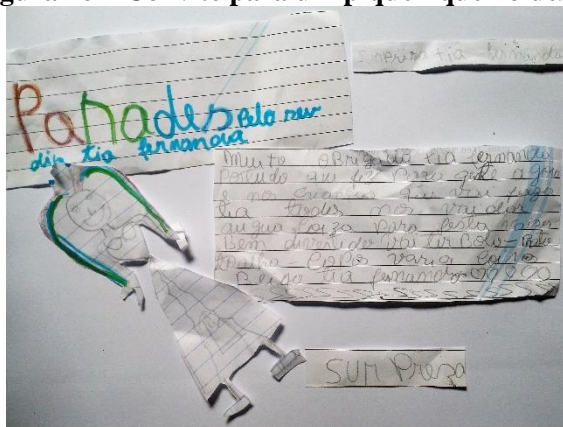
Fonte: a autora, 2018.

Após o piquenique: mistérios; pensamentos; mais conversas, mais instaurações e desvios.

Desvio para mais um piquenique

Recebemos um convite para outro piquenique – este criou um dia para nossa homenagem. Essa foi mais uma das outras festas organizadas pelas próprias crianças, sinalizadas na introdução desta pesquisa.

Figura 18 – Convite para um piquenique no desvio



Fonte: a autora, 2018.

Figura 19 – Um piquenique no desvio



Fonte: a autora, 2018.

4.6 MAIS CONVERSA(S) COM AS CRIANÇAS NA BIBLIOTECA

Após as instaurações anteriores e muitos momentos ao longo do caminho traçado,

quisemos convidar as crianças para mais conversa(s) – essa(s) um tanto mais específica(s) sobre a pesquisa, mas igualmente “singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva” (LARROSA, 2016, p. 72).

Como pano de fundo, tínhamos o convite para viver uma aventura em volta de alguns tesouros da escola. Consideramos, mais uma vez, a biblioteca da escola como o melhor lugar para viver esse momento, uma vez que precisávamos de condições favoráveis para as gravações audiovisuais. Preparamos a biblioteca com tecidos ao chão, sons ambiente, fitas e lápis coloridos, massas de modelar, papéis e, no centro de uma mesa, um baú com cartões em formato e cores de pedras preciosas, nos quais estavam escritas as palavras: arte; crianças; conhecimento; experiência.

Para além da arte, da infância e da experiência estética (estas últimas tratadas a partir de palavras próximas), o conhecimento apresentou-se para esse momento em virtude da ênfase conteudista da escola, muitas vezes classificando as diversas dimensões do conhecimento e sobrepondo umas às outras.

Assim, fomos às salas de aula e explicamos esse novo momento da pesquisa, foi nesse momento também que propusemos a assinatura do termo de assentimento livre e esclarecido para as crianças – após as assinaturas dos mesmos termos pelas pessoas responsáveis legal pelas crianças. Ao todo, 41 (quarenta e uma) crianças participaram da pesquisa.

Com a chegada das crianças, propusemos a escolha de nomes fictícios, que poderia ser embalada pelo som ambiente relacionado à natureza, à floresta, à aventura. Consideramos que a criação de mini crachás seria interessante para tratarmos-nos pelos nomes fictícios e dar mais fluidez à aventura. Nessa direção, também nos interessamos por propor a escolha de nomes fictícios para a escola.

Conversamos sobre as referidas dimensões na escola em grupos de quatro crianças, em média, buscando abarcar a diferença intragrupo, a partir da criação de “uma associação secreta que guardava os tesouros da escola”. Para isso, importava agenciar a passagem de outros sentidos (infantis) dados a:

- a) escola: como ela era; para o quê dava importância; o que tinha de melhor e o que tinha de pior e de quem e para quem ela era;

- b) A Arte: o que ela significava para as crianças; a sua importância para a escola, as crianças e as demais pessoas; as sensações que ela provoca em nós; a sua presença/ausência na escola, dentro e fora da sala de aula, e suas implicações;
- c) As crianças: seus modos de existência; suas (im)possibilidades na escola; suas relações com as professoras e as outras pessoas (inclusive nós, pesquisadoras);
- d) O conhecimento: o quê e como se aprende na escola; outras possibilidades;
- e) A Experiência: como é vir para a escola e seus desdobramentos; as experiências na escola; outras possibilidades;
- f) E tudo mais que as crianças quiseram contar e/ou perguntar.

Durante as conversas, levamos em consideração algumas inquietações iniciais descritas na página 18 como as referentes à infância, às experiências estéticas e à arte afirmadas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ao que emergia do dizer infantil sobre a arte, a infância e as experiências estéticas neste contexto; às provocações desses dizeres.

Ao fim delas, quisemos criar um mapa por grupos de crianças que indicasse onde/quando poderíamos esconder/encontrar os tesouros sobre os quais conversamos. Posteriormente, todos os mapas criados iriam ser expostos na escola.

Desvio para as escolhas dos nomes fictícios

-Vocês não vão mais me chamar de tia Fernanda nessa conversa, vocês vão me chamar de... Brisa! E aí eu quero saber como eu devo chamar vocês? Pensa num nome de mentirinha... eu coloquei Brisa porque a gente achou que seria legal a gente fazer coisas da natureza, como esse som de passarinho que está em algum lugar. Pode ser o nome de um animal, o nome de uma pedra, o nome de uma árvore, pode ser sol, mar, vento, lua, calor, vento, frio, neve... um monte de coisa, qualquer coisa assim da natureza, pode ser da natureza?

-Sim! Eu vou colocar ovelha.

-Eu, Mãe Natureza!

-Sombra!

-Sombra? Legal! Quer que eu escreva pra tu?

-Sim!

-Rápido! É que eu não sei escrever.

-Diz que eu escrevo. Qual é o nome?

-Rápido

-Pode ser gelo?

-Pode ser gelo.

-Raiz?

-Raiz, vai ser lindo e gelo também.

-Raiz, gelo e...?

-Onça Pintada.

-Onça Pintada! *Que lindo!*
 -Hobin Wood gamer, ele... *é um arqueiro.*
 -Tia... *escolhe uma pra mim?*
 -Pra você? *Pode ser... gata, mariposa, borboleta...*
 -Borboleta! *Decidiu.*
 -Eu quero ser...*pode ser flor?*
 -Pode! *Ainda não tem flor!*
 -Macaco.
 -Eu vou fazer cavalo.
 -Papagaio.
 -Eu já fiz o meu, tia! *Cachorro!*
 -Eu vou botar *Cachoeira.*
 -(Sol).
 -Pássaro.
 -Quem é *Mar?*
 -Eu!
 -Tia posso botar *gata?*
 -Gato-aranha, eu vou botar.
 -(Leão).
 -Eu vou fazer *crobra.*
 -Croba, *croba...*
 -Eu não tô mais nem sabendo escrever *beija-flor! Pronto, o meu é Beija-flor.*
 -Sol!
 -Sol já tem uma *pessoa...*
 -Eu sei, eu vou escolher *gato...*
 -Pode escolher um *nome de pessoa?*
 -Pode! *Que nome de pessoa tu queria?*
 -Oh tia posso colocar *cachoeira?*
 -Cachoeira já tem uma *pessoa.*
 -Oh tia, posso botar *Céu?*
 -Céu? *Pode.*
 -Arranha-céu...
 -Pássaro!
 -Pássaro já tem também! *E se fosse um nome de um pássaro? Sabe um nome de um pássaro que tu gosta?*
 -Guriatã, *periquito, águia...*
 -Arara azul, *que já estão extintas.*
 -Mico-leão-dourado.
 -É um *macaco né?*
 E caímos em risadas.
 -Leão Branco.
 -Aquele que canta bem muito, qual é? *...Sabiá!*
 -Eu vou colocar *Sabiá.*
 -Lobo? *Lobo-guará? ...Lobo-guará, eu sou o Lobo-guará...*
 -Sabia que o *lobo-guará é uma raposa?*
 -Eu sou um *gato!*
 E, um tempo depois, descobri que o Gato havia se transformado:
 -Gato *Marinheiro.*
 -Oh tia, a *senhora pode me ajudar?*
 -Qual é a *palavra que tu quer escrever?*
 -Harry *Poter.*
 -Eita, é *difícil, eu acho que é assim...*
 -Lobo Alfa... *quer dizer que eu sou o líder...*
 -O *líder da organização!*
 -Água...

-Tu escolheu qual? Leão já tem. Quer que seja um leão diferente? Pensa aí num leão alguma coisa...

-Um leão dourado...

-Leão Dourado, pode ser! (Mas, na verdade não poderia. O Leão Dourado não coube em si, tornou-se o Jacaré/ Urso Polar).

-É um macaco isso!

-Mico-leão-dourado né? É um macaco. Mas pode ser só o leão dourado.

-O teu? Árvore?

-Leão Mar.

-Oh tia! Eu posso botar Gato Galáctico?

-Pode!

-Coruja?

-Fênix?

-Pode!

-Qual é o nome daquele Pokémon que ele é feito das plantas? ...Bulbassauro ...Eu posso me transformar em humano e em Bulbassauro ...Oh tia, a senhora pode me chamar de Bulbo ou, senão, de Sauro. Eu posso nascer planta.

-Eba! Eu vou ser o urso.

-Passarinho!

-Eu vou ser Oôôôôôô... eu vou ser Tarzan.

-Sereia?

-Serei, pode ser!

-Oh tia a senhora pode escrever?

-Qual você quer?

-Passarinho!

-Pode ser verde?

-Pode.

-(Serpente).

-E a senhora é o que tia? Perguntou o Tarzan.

-Brisa. Brisa é aquele vento bem fininho que bate na gente, que é bem gostoso, bem fininho... Relembrei.

-É muito da natureza. Aprovou o Passarinho.

Na escolha dos nomes fictícios para si mesmas, as crianças não pareciam importar-se com a fidedignidade das espécies dos animais ou com o gênero dos substantivos comuns. Houve simbioses múltiplas e simultâneas, regradas pela invenção, a criação e a imaginação – o que, segundo Loponte (2008), faz a arte, indo bem mais além do que cremos ser a realidade, tomando-nos por uma vontade de potência, de reinventar o real, a própria vida.

No que tange aos nomes fictícios para a escola, houve maiores reflexos do contexto vivido. Grupo Escolar Adriano Pessoa Pontes foi um nome fictício apontado pela Gata sem muitos detalhes, nome já sabido pela Mãe Natureza também, pois se tratava de uma escola que tinha lá em seu sítio, onde ela estudava com sua amiga. A ideia da Gata e da Mãe Natureza foi bem-vinda em seus distintos grupos de conversa, muito embora, no grupo de conversa da Mãe Natureza, Rápido tenha indicado que seria bom se cada um inventasse uma parte do nome, o que resultou na alteração do nome da escola, excluindo o “Pessoa” e incluindo os nomes “Rápido” e “Costa”, a pedido da Ovelha, do Rápido e da Sombra, respectivamente.

Nomeamos a Escola Adriano Pontes Rápido Costa no grupo de conversa em que fazia

parte a Mãe Natureza e chamou-nos a atenção a presença de elementos fidedignos na composição do nome fictício, como o termo “Costa”, algo que se repetiu em momentos posteriores de escolha de nomes fictícios para a escola. O Macaco, por exemplo, escolheu Escola “Marechal” e o Beija-flor já sabia, Escola “Artur” Lundres!

Na mesma direção, o Céu pensou em Grupo Escolar Manoel Antônio de Vasconcelos, um apelido de uma escola existente inspirado em uma professora que dizia: “oh Antônio (o porteiro), vem cá!”. Mas o Sabiá afirmou que era melhor outro. O Lobo Alfa reforçou a afirmação do Sabiá, argumentando que tinha o termo “Grupo Escolar”.

Em outros grupos, foi cogitada a possibilidade de nomearmos a escola de Escola Maria da Paz. O Gato-aranha deu essa ideia, pois se tratava do nome da única escola de Educação Infantil da zona urbana do município, onde algumas crianças haviam estudado poucos anos atrás. Nessa direção, a Raiz deu a ideia de chamarmos a escola de Grupo Escolar José Jordão Cabral, sua anterior escola, ou ainda Estado (em relação à única escola estadual do município, ofertante do Ensino Médio), pois sua tia estudava na mesma. E assim, o então Leão Dourado, que depois, não cabendo em si, viria a ser o Jacaré/Urso Polar, também quis chamar sua escola de Escola João Pessoa (a mesma e única escola estadual do município, ofertante do Ensino Médio). Recanto do Saber, uma escola que existe, que é legal e na qual o Gato Marinheiro já estudou. E Escola São Luís, uma indicação feita pela Água, que também remontou a escolas já existentes.

Sem nenhuma imparcialidade, o Gelo pensou em Escola Neve. O Gato-aranha gostaria que fosse a Escola Macaco-aranha. O Beija-flor, que ajudou o Leão a escolher, deu a ideia de chamarmos Escola Leão. O Cachorro pensou em Escola Cachorro e Escola Cachoeira. Por um acaso, o Cachorro era amigo da Cachoeira. E a Cobra considerou que Escola Cobra seria um bom nome para sua escola. Escola da Floresta foi o nome fictício indicado pelo Leão Mar. Escola de Borboleta, quis a Flor e continuou: Escola dos Espertos, Escola dos Inteligentes e Escola dos Bonitos.

Escola Vital foi a sugestão do Papagaio, com a qual concordou o Cavalo. Escola Estelar, pensou a Onça Pintada. Escola de capoeiristas, Escola Capoeirista e de Aprendimento, quis o Bulbassau, que também podemos chamar de Bulbo ou de Sauro. Escola da Amizade, acrescentou a Água. Escola Ótica Nazal, disse o Tarzan, assegurando que se tratava de uma escola mesmo, de verdade. Escola Pra Ajudar os Povos, opinou o Passarinho com dificuldade na escolha e acrescentou: que Precisa. Escola Galaxial. Escola Antártica e Escola dos Aloprados, escolheu o Hobin Wood Gamer. Escola da Zueira, o Sabiá achou melhor. Escola da

Bagunça, quis o Mar. Escola Bonita, Escola Legal, foi dizendo o Pássaro e o Sol acrescentou Escola Boa... “*Tá bom! Tá bom! Já não tem mais espaço!*”, disse o Hobin Wood Gamer, interrompendo este parágrafo.

Restou para esse parágrafo o Mundo da Inteligência, que pareceu um bom nome de escola para o Urso. Escola da Educação, como opinou prontamente o Gato Galáctico. E Escola de Ler, como sugeriu timidamente a Coruja.

4.7 OS PRIMEIROS GRUPOS DE CONVERSA E OUTRA INSTAURAÇÃO

-Aí, o que é que acontece? A gente, com esses nomes fictícios, vamos formar uma organização secreta, a gente vai cuidar de alguns tesouros dessa escola...

-Eu acho que eu tô endoidando! Isso é um sonho ou é verdade?

Perguntou a Raiz, coçando os olhos e constatando que era verdade.

Figura 20 – Um sonho ou verdade



Fonte: a autora, 2018.

Figura 21 – Instaurando...



Fonte: a autora, 2018.

A instauração anterior foi vivenciada com entusiasmo, no entanto, os vários olhares desconfiados para a câmera, os cochichos, o enrolar de mãos, o cruzar os braços e toda a sensação de estar em um inquérito policial (comigo de um lado da mesa com um papel, as crianças do outro e uma câmera atrás de nós), fizeram-nos retirar a mesa e as cadeiras da biblioteca, reposicionar os aparelhos de gravação audiovisuais, bem como transcrever o suporte para a conversa em outro papel, não mais à parte e não sendo mais só papel, mas nos versos dos tesouros de papel cartão em formato e cores de pedras preciosas, camuflando o suporte para a conversa no ambiente. As crianças levaram-nos a instaurar outro *espaçotempo* para a conversa que desejávamos.

4.8 CONVERSAS DE CHÃO E UM JOGO NA VIDA REAL

No chão:

-Oh tia, a gente pode fazer uma coisa? Perguntou o Lobo Alfa.

-O quê? Perguntei.

-Quando a gente for fazer, a gente pode fazer, tipo, como se fosse um jogo, a pessoa esconde, esconde um monte de coisa na escola e depois a gente cria mesmo na vida real? Pras outras turmas tentar achar! E quem achar... E tem 15 min, a senhora vai marcar no seu celular, e, quem não achar tudo, tem que botar no mesmo canto. Propôs o Lobo Alfa.

-Se der tempo, durante os dias de aula, eu faço isso, a gente vai colocar esse mapa em um lugar e as pessoas, quando olharem pra eles, vão tentar encontrar o tesouro deles. Concordei.

-A gente faz isso no intervalo, que dá tempo! Tem 15 minutos. Fundamentou o Lobo Alfa.

-Eu vou tentar. Se der tempo, a gente faz.

Combinamos. Deu tempo. Fizemos. Mas, antes, teve dois desvios e outra instauração em nosso plano.

Desvio para interações paralelas (e, às vezes, secretas) com os aparelhos de gravação audiovisual reposicionados

Figura 22 – Legal para a câmera



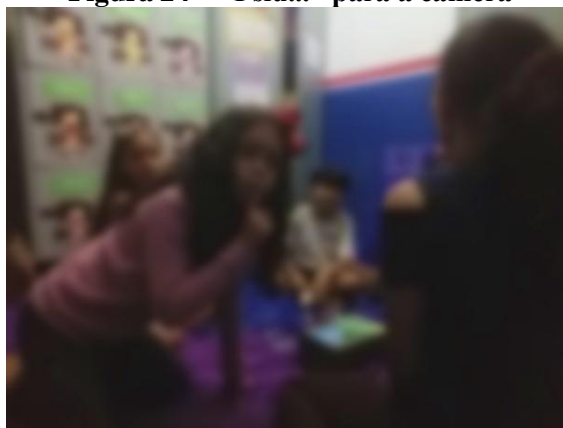
Fonte: a autora, 2018.

Figura 23 – Língua para a câmera



Fonte: a autora, 2018.

Figura 24 – “Psiu...” para a câmera



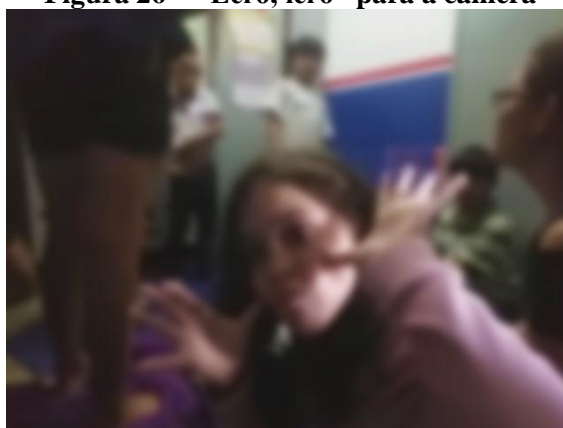
Fonte: a autora, 2018.

Figura 25 – Piscar de olho para a câmera



Fonte: a autora, 2018.

Figura 26 – “Lero, lero” para a câmera



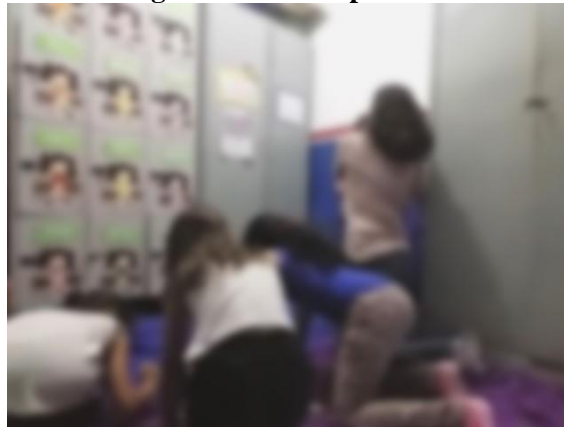
Fonte: a autora, 2018.

Desvio do chão

*Ei, bora brincar de acampamento? Convidou o Robin Hood Gamer.
-Boooora! Dissemos.*

-(...) Eu era a flor, eu tava me aguando! Eu mesma tava me aguando! Eu mesma, tava me aguando! Resolveu a Flor... e nós resolvemos nadar, ter medo de água e fome, comer vento, pessoas e animais, fugir de predadores...

Figura 27 – Acampamento



Fonte: a autora, 2018.

Figura 28 – Fuga



Fonte: a autora, 2018.

4.9 O JOGO NA VIDA REAL TERÁ DUAS FASES: FASE 1

-Piri, piri, piri, iôiô! Cuidado o celular de tia! Piri, piri, piri, iôiô! Piri, piri, piri, iôiô! Olha quanta coisa legal! Disse o Tarzan pulando sem parar as dobras e falhas geológicas dos tecidos azul e lilás ainda dispostos no chão.

Foi assim que o Tarzan iniciou o nosso encontro, a nossa conversa. Dando seguimento:

*-A gente vai conversar um pouco...
-E vai brincar né tia?
Completo o Tarzan.
-E vai brincar também!
-Vai ter tesouro tia?*

Perguntou o Tarzan.
-Vai ter tesouro! Garantimos.

Então, dessa vez, éramos: Tarzan, Passarinho, Urso, Serpente e Sereia! Esperei a Sereia acabar de criar seu crachá, para que nós pudéssemos...

-Oh tia a gente vai fazer o mapa pra gente procurar o tesouro é?
 Perguntou o Urso.
-Pras outras pessoas procurarem o tesouro. Enfatizei.

... conhecer os tesouros. Primeiro conhecemos o conhecimento e continuamos conhecendo os outros tesouros, mas a pressa pelo mapa e pelos tesouros não desaparecia, foi quando:

-Tia, tia, bora agora esconder? Pediu-me impaciente o Tarzan.
- ...Vamos!
 Cedi tardiamente, reconheço.
-Êêêêê! Disseram todos.
-A gente tem que sair da sala né tia? Perguntou o Tarzan.
-Ficar com os olhos fechados! E a serpente cobriu os olhos.

Expliquei que, naquele momento, iríamos criar o mapa do tesouro e, apenas em outro dia o mapa seria exposto na escola para todas as pessoas interagirem com os mesmos. No entanto,

-Oh tia, a gente não vai esconder tesouro hoje não é? Questionou o Tarzan.
-Hoje não!
 Respondi enquanto cartografavam:
"...conhecimento naquele bequinho ali, naquele cantinho ...artes na natureza! Na árvore bem grande! Pendura no galho. ...Oh tia, o tesouro da arte vai ser, num tem o banheiro das meninas? Não vai ser dentro, vai ser na mesa da frente, em baixo da mesa..."

O desejo de esconder os tesouros, ainda nesse dia, resistia:

-Oh tia! Bora esconder agora? Aí amanhã a gente brinca, vai? Pediu o Tarzan.
-Não vai dar tempo de esconder hoje! Expliquei.
-Tia dá tempo! Nós escondendo por aqui, tem muito espaço pra nós esconder. Pra senhora achar! A senhora fica lá no terreiro, nós esconde, a senhora vai ter que achar o de nós! Planejou o Passarinho.
-Não dá tempo gente, já é quase 11 horas... insisti.
-Vai tia? Só um tesouro? Vai ser o da arte, vai tia? Vai ser o da arte! Apelou o Tarzan.
-Vocês vão esconder o da arte aqui na biblioteca? Pedi a confirmação.
-É! Pega os outros! Encorajou o Tarzan.
-Só um, porque senão, não vai dar tempo! Busquei combinar.
-Mas só quem vai esconder é uma pessoa! Chateou-se o Passarinho.

Após algumas recomendações mútuas para que se evitasse os armários das professoras

e para que eu ficasse no *terreirinho*, bem como, após a definição de duplas para esconder os tesouros, eu saí da sala e as crianças, enfim, instauraram a brincadeira:

-Piri, piri, piri, iôiô! Cantava o Tarzan.

-Bora, bora, bora... diziam aos pulos!

-Pode vir! Permitiram-me:

- ...tá quente, tá quente, tá quente, tá quente, pegando fogo, uma brisa... uma brasa, tá quente, tá quente, tá quente, tá quente, tia muito quente... tá nadando em larva... tá pegando fogo... achei! Tá morno... frio, frio, frio, frio, quente, quente, quente... achou! Agora falta o meu, pegando fogo, pegando fogo, pegando fogo, quente, quente, quente... aqui tá frio? Tá muito frio! Tá pedrado aí! Eita, tia virou um boneco de neve! Oh tia, aí todo mundo já tá virando um boneco de neve, né aí não... tá por aqui, tá por aqui, tá por aqui... tia nunca vai achar meu tesouro... Achei! Agora o da experiência... Frio, gelando... uma dica: nos livros! Tá quente, tá quente, tá quente, se continuar nessa fileira vai ficar sempre quente, tá quente, tá quente tá bem quente, tá nadando em larva, tá quente, tá quente. tá quente, tá quente... Achei! Caboooouu...

4.10 O JOGO NA VIDA REAL: FASE 2 (INSTALANDO...)

Ativamos a segunda fase do jogo, ativamos o *espaçotempo* da escola e as crianças com seus mapas e tesouros. Por meio de uma instalação, buscamos aproximarmo-nos da arte contemporânea, uma vez que essa, assim como a infância, pode ser a irrupção de acontecimentos (LOPONTE, 2008). Afinal,

Nem sempre há molduras ou paredes para abrigar quadros, nem sempre as obras se apresentam na perspectiva tradicional a que estamos acostumados. As obras podem ser interativas, podem ser tocadas, sentidas ou modificadas pelos espectadores, ou nada disso (LOPONTE, 2008, p. 116).

O *espaçotempo* da arte foram a escola e as crianças (e as demais pessoas da escola). Elas foram “[...] algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”, foram “[...] sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24). Nelas aconteceram euforia, implicações, desestabilizações, perturbações, subversões... experiências. Seguem os afetos.

Figura 29 – A instalação



Fonte: a autora, 2018.

Figura 30 – Os mapas dos tesouros



Fonte: a autora, 2018.

Figura 31 – A caça aos tesouros



Fonte: a autora, 2018.

4.11 MAIS CONVERSA(S) COM AS PROFESSORAS

Dispusemo-nos a mais conversa(s) com as professoras: duas estando nas salas de aula, outras duas na coordenação e direção da escola e mais duas na coordenação pedagógica da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do município, mas, como foi enfatizado pelas mesmas, todas professoras (e flores¹⁷, acrescentamos).

¹⁷ Durante essas conversas com as professoras, foram assinados os termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido, bem como foram escolhidos os nomes fictícios das mesmas. Brotaram o Jasmim, a Margarida, a Violeta, a Hortênsia, a Rosa e a Rosa Amarela.

Preparamos envelopes coloridos com títulos e perguntas disparadoras, que envolviam: as relações entre infância, experiências estéticas e arte no *espaçotempo* dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas afirmações dentro e fora das salas de aula; o planejamento de momentos que conversem com estas dimensões na/da escola e seus desafios; os projetos e eventos escolares e suas relações com a infância e a arte; a aprendizagem que permeia tais relações; as linguagens, dizeres e expressões infantis em ebulição na escola, considerando os reflexos da adaptação ao Ensino Fundamental de 9 anos; a BNCC e seus desafios; as (re)criações de atividades provocadas pelas crianças na escola; o mover-se enquanto professora das profissionais da educação; e tudo mais que importou dizer ou perguntar acerca das experiências das crianças no entremeio da arte e da infância no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 32 – Envelopes para mais conversa(s) com as professoras



Fonte: a autora, 2018.

E, semelhante às conversas com as crianças, levamos nossas inquietações iniciais em consideração nas conversas com as professoras, buscando conversar sobre os desafios da arte como componente curricular na escola, as implicações da BNCC nas experiências estéticas na escola e as (re)criações na/da escola provocadas pela infância, desde as experiências estéticas das crianças.

Esta foi a última instauração em nosso caminho, em nosso plano e, considerando esta e todas as instaurações anteriores, sistematizamos, neste momento, o que nos indicavam os objetivos específicos da nossa pesquisa, os desejos ao longo das instaurações. Nesse sentido, destacamos os desejos de: identificar o que emerge do dizer infantil sobre a infância, a experiência estética e a arte na escola; problematizar os desafios da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar as (re)criações na/da escola provocadas pela infância e pela arte,

desde as experiências estéticas das crianças; mover-se com os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo do caminho, não quisemos revelar ou desvelar uma única relação entre infância, experiência estética e arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental que viesse a sobrepor as demais relações já compreendidas. A poesia de Manoel de Barros colocada no início desta escrita reflete a nossa perspectiva de pegar desvios, de encontrar as melhores surpresas, os arituncs maduros. Caminhando com(o) as crianças, ou seja, desviando das mesmas majoritárias e adultocêntricas estradas, desejamos – talvez de modo geral – cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola.

Para tal, assumimos "olhos dadivosos" que não exercem domínio sobre o existente e, por isso, encontram um mundo em plenitude, em independência, em inacessibilidade e mistério (LARROSA, 2006a, p. 111). Nos próximos momentos refletimos acerca dos nossos desejos nesta pesquisa. Como prévia, expomos alguns estranhamentos:

-Tem (relação entre a infância, a experiência estética e a arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental), quando se leva pra arte do brincar! Né? Quando eles fazem essa relação das brincadeiras, que trabalha um pouco esse resgate, não sei bem se é isso que você quer! Quando se resgata as brincadeiras de antigamente com as de hoje, por exemplo, né? Dizia a coordenadora Violeta.

-É, porque, feito ela disse né? Quando resgata ali é uma arte, até mesmo porque quem brincou antigamente era de uma maneira, hoje já é outra forma, então há esse trabalho entre vê os tipos de arte: a brincadeira é uma arte, né? Feito você mesma disse: é o brincar, é uma emoção, a imaginação! Continuou a coordenadora Hortênsia.

-Então assim, até a questão do material que eles brincavam. É aquelas latinhas, aqueles brinquedos que... os professores, eles fazem esse trabalho de arte com as crianças, eles resgatam: vamos fazer, olha esse brinquedinho que você não conhece, mas seu pai talvez conheceu, entendesse? Essa questão dos brinquedos... Enfatizou a coordenadora Violeta.

-Eles resgatam... A arte de construir né? De criar, com certeza! Concordava a coordenadora Hortênsia.

-Eles trabalham músicas, não é? Quadros antigos, essas brincadeiras, eles trabalham! É feito Violeta disse, o tempo é pouco, mas a gente trabalha! Reforçou a coordenadora Hortênsia.

-As músicas de antigamente! Há esse resgate entendesse? Ressaltava a coordenadora Violeta.¹⁸

¹⁸ Em nosso convite para conversar com as coordenadoras pedagógicas municipais do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, foi sugerido que a conversa acontecesse com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil do município, ou mesmo, com a participação dessa pessoa junto às demais coordenadoras, no entanto, não havia a realização conjunta de trabalhos entre essas duas instâncias da coordenação pedagógica municipal e a sugestão

-Principalmente os pequeninhos né? A gente vê muito! (...) A felicidade quando tem alguma coisa diferente! Disse a professora Margarida.¹⁹

-É, eles conseguem se envolver né? Quando tem uma dança, quando tem algo pra eles se apresentarem, quando eles precisam fazer um desenho e vem mostrar pra gente: faça um desenho... e eles trazem aquele desenho! Exemplificou a professora Rosa.

-Os pequeninhos se envolvem mais! Concluiu a professora Margarida.

-Principalmente quando a pintura é à tinta! Mais do que no lápis, quando é à tinta eles se envolvem bastante! Especificou a professora Rosa.

-(...) Não é a questão da sujeira! Acho que até os próprios professores não têm o hábito de trabalhar! Analisava a professora Margarida.

-Não! Eles não têm o hábito de trabalhar! Concordou a professora Rosa.

-Mas que isso é bom é! Porque desenvolve mais! Ressaltou a professora Margarida.

-O contato... é o diferente, a tinta é diferente... Continuou a professora Rosa.

-É porque é aquela coisa: pintura, essas coisas assim, eles já veem diariamente, aí isso não envolve tanto! Não envolve tanto eles e, quando trabalha de outra forma... disse a professora Margarida.

-De lápis né... de lápis. Completou a professora Rosa.

-Eu acho que nas minhas explicações, os exemplos, por exemplo na prática da cartinha: tia, mas ele é preto? Tom Jobim é preto? Mas porque isso é assim? Considerou a professora Jasmim.²⁰

-Eu vejo muito nas aulas de produção de texto, nas contagens de história, quando eu conto histórias pra eles que aí eles vão recontarem, que eu dou uma folha em branco e peço pra eles fazerem o que eles entenderam em desenho, aí eu vejo. E você que tem aqueles que tem mais o dom pra o desenho, tem uns que não! Acrescentou a professora Rosa Amarela.

-Mas eu tô sentindo falta da minha velha escola... o pavilhão (a única escola que oferta a Educação Infantil na zona urbana do município). Notificou o Macaco.²¹

-Porque, na creche (como também é conhecida a única escola que oferta a Educação Infantil na zona urbana do município), era só arte lá. Explicou o Papagaio.

-No intervalo, nós brincava naqueles parques... lembrava o Macaco.

-Tinha piscininha de bolinha, escorrego, aquela roda-roda... contava o Papagaio e ajudava o Macaco para que não fosse nada esquecido.

Seguem as reflexões acerca da grama, das pedras e raízes e do ânimo do caminho percorrido, os (des)encontros (im)possíveis por entre e em meio à infância, à experiência estética e à arte junto às crianças/seres diversos e professoras/flores nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Sairé.

foi desfeita pelas mesmas.

¹⁹ Margarida e Rosa são as professoras responsáveis pela gestão escolar no período matutino da escola.

²⁰ Jasmim e Rosa Amarela são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

²¹ O Macaco e o Papagaio são crianças dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



5 NO CAMINHO: GRAMA OU DA INFÂNCIA QUE BROTA ENTRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A infância brota entre os anos iniciais do Ensino Fundamental como brota a grama entre árvores – ou como irrompem as rachaduras no chão da caatinga. Assim como a grama – e as rachaduras –, a infância desliza, é transbordamento e velocidade, traça uma linha de fuga e torna-se o próprio caminho (DELEUZE; PARNET, 1998).

Afora a partilha destes movimentos, grama, rachaduras e infância parecem repartir uma certa dispensa de cuidado, quando não parecem ser ignoradas ou até mesmo indesejadas em seus meios. A grama parece imperceptível entre as altas densidades de árvores. As rachaduras parecem incogitáveis ante temperaturas elevadas do semiárido brasileiro. E a infância parece impensável em meio às tantas competências esperadas das crianças durante os anos iniciais do Ensino Fundamental – as crianças parecem não caber junto às tantas habilidades requeridas nesta etapa da Educação Básica.

Talvez pudéssemos atribuir certo descaso com a infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental aos movimentos realizados pela mesma (uma espécie de autossuficiência infantil). No entanto, se assim o fosse, se fosse apenas isso, não teríamos maiores vantagens para as experiências das crianças na Educação Infantil. Esta adversidade faz-nos considerar a realização de uma poda da infância na escola. As crianças, suas experiências e seus modos de pensar/fazer parecem encobertos por uma formação humana pautada, sobretudo, na aquisição de habilidades.

É embaraçoso refletir que a atenção à infância e, mais precisamente, a atenção às crianças em meio às vivências sociais, tenha sido atrelada, dentre outras coisas, às condições de comunicação (POSTMAN, 1999). A lacuna criada entre os que sabiam e os que não sabiam ler, junto à necessidade de alfabetização e de um *espaçotempo* específico para isso, parecia (im)possibilitar a infância, parecia indicar a educação institucional como *espaçotempo* intrínseco à infância – e aqui está nosso embaraço. É embaraçoso ver a infância encoberta pela aquisição de habilidades na escola, quando a infância pode ser considerada como condição para a escola, e deparar-se com ambas em meio aos anos iniciais do Ensino Fundamental – resistindo às condições sociais.

Em mistério, a infância brota entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao brotar, para além de fruto de uma condição social – e de condição da escola – ela torna-se também “condição da experiência” (KOHAN, 2007). A infância lança-se nesse *espaçotempo* apesar, ou

talvez em virtude, das pedras e das raízes que parecem imobilizá-lo. Talvez as pessoas participantes da pesquisa, sobretudo as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possam fazer seguir (ou não) estas reflexões – dispusemo-nos a elas.

5.1 AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL OU ESTES DESTAS

Iniciamos as reflexões acerca do *espaçotempo* nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da receptividade, do (des)acolhimento, da (des)legitimação deste *espaçotempo* para e das crianças. Não acreditamos que as condições sociais determinam a infância, mas não negamos que as mesmas a afetam. Um exemplo disto é a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, trazendo as crianças de seis anos de idade, antes na Educação Infantil, para sucessiva etapa da Educação Básica.

A partir de então, estas crianças têm seus *espaçotempos* modificados e modificam, igualmente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo-lhes desafios. Segundo as coordenadoras pedagógicas municipais do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, um deles é:

-(...) a questão do tempo de aprendizagem deles, aonde não existe esse acompanhamento. O professor ele trabalha, mas cada um tem seu tempo e daqui a pouco passa o ano e não aprendeu nada, não sei o que foi que eu fiz que ele não aprendeu, não desenvolveu bem, mas também não é porque não foi trabalhado, mas pela questão do tempo (...). Disse a coordenadora Violeta.

- ... (uma atenção especial, aquele cuidado com ele) que precisava, são meninos de 06 anos. A verdade é essa, a complicação! Eu mesma, eu acho muito complicado, eu acho complicado, porque assim, você, antigamente as crianças entravam no 1º Ano com 07 anos né?! Com 06 anos, crianças que eram pra tá no antigo pré, na alfabetização, hoje descem pra lá! Quando aquela criança ainda passou pelos prés, ainda ajuda, tem essa ajuda. E tem criança que ela vem do lar, 06 anos, que não sabe pegar um lápis, aí o professor, minha filha, tem que se desdobrar pra conseguir deixar aquela criança igual as outras. Aí eu acho muita dificuldade e já tem aquelas que vem e que já sabem né? Tem, aquelas que tem o acompanhamento em casa, que tem vez que chega lá na escola e já sabe ler! Já sabe seu nomezinho! (...) Mas que eu não vou dizer que é fácil não, é difícil! Porque são meninos de 06 anos, cada um tem a sua dificuldade, feito Violeta disse, tem o seu tempo, né? De aprender e isso, pra o professor, é complicado! Realmente, ele precisa se desdobrar e ver maneiras que venha facilitar, trabalhar de formas diferentes! (...) Eu acho que tem a dificuldade com essa situação. Expôs a coordenadora Hortênsia.

As categorizações sócio legais parecem inválidas diante dos imprevistos da infância. A partir das falas das coordenadoras, as crianças de seis anos de idade parecem não caber nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar da tentativa de demarcação, de limitação pelas etapas da Educação Básica. As categorizações que se pretendem estáveis e tranquilas são reviradas pela infância, que parece não ceder às novas configurações *espaçotemporais*.

Tomada como um “território fronteiro”, como expôs Moriyón (2010), a infância torna flexíveis as convenções, sobretudo etárias. Reconhecer essa possibilidade parece ser o mote para aproximarmos-nos da infância, estar juntos à mesma, ser habitação para ela, dividir *espaçotempos* com ela – com destaque para o tempo.

O tempo parece ser a questão, como disse a coordenadora Violeta. Quando o normal é esperado por via jurídica, como a lei nº 11.274, parece não haver maleabilidade dos modos e tempos de aprendizagem. Como reflete Skliar (2019, p. 70),

Nada, na atualidade das instituições educacionais parece mostrar que se vêm intervindo em termos das intensidades do tempo pedagógico. Muito pelo contrário, tudo continua preso à voracidade, à urgência, à celeridade. E já sabemos que, diante da pressa como imperativo de uma época, sempre caem derrotados os mesmos: aqueles e aquelas cuja diferença implica outra relação com o tempo, outra identificação com o tempo, outra existência dentro do tempo.

Habitadas pela infância, as crianças relacionam-se com a intensidade do tempo e não com sua sequência. Assim, as crianças de 6 anos, bem como as demais, (r)existem junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, um *espaçotempo* que não lhes parece próprio. Isso foi evidenciado pelas crianças, especificamente pelas crianças dos 2º e 3º Anos, quando as mesmas não se reconheceram como proprietárias da escola, como responsáveis por ela. Para as crianças, a escola pertence a

-A diretora! Disse a Ovelha e concordou o Rápido.

-A coordenadora. Diferiu a Sombra.

-Tia Márcia, que ela já estudou nessa escola... ela foi minha professora, mas a gente chama de tia. Ela já ensinou a nós, de tarde, quando eu estudava mais minha amiga, Bianca ...ela colocou até o décimo, nós ficou tão cansado que ela parou. Disse a Mãe Natureza.

-Da diretora. Julgou a Cachoeira.

-Não! É do Prefeito. Contrariaram o Cachorro e o Mar.

-(...) É o prefeito. Confirmou o Cachorro.

-Da diretora. Do prefeito. Dizem enfaticamente o Gato-aranha, a Cobra, o Leão, o Beija-flor e a Gata.

-Samuel. Disse o Sabiá confiando a escola a seu amigo imaginário.

-DIRETORA! Considerou veemente o Gelo – consideração compartilhada pela Raiz e pela Onça Pintada.

-A diretora! Concluiu o Papagaio.

O denotado não pertencimento da escola às crianças aponta-nos, por um lado, o adultocentrismo em nossa sociedade ocidental, em nossa escola, por outro lado, mostra-nos também a resistência das crianças, uma vez que tal falta de reconhecimento não impede o proveito da escola por elas. A infância parece usurpar a escola das pessoas adultas e colocá-la à disposição também das crianças. Para elas, a escola é

-*Pras crianças, pra estudar!* Respondeu o Pássaro.
 -*Me dá outra massinha aí?* Interferia o Mar.
 -*Eu sei lá... pra eu.* Concluiu o Cachorro.
 -*Para as crianças.* Disse a Onça Pintada.
 -*Pra nós!* Reconheceu o Gato-aranha e, em seguida, todos os outros animais da conversa.
 -*Estudar! Crianças!* Disse o Leão Dourado.
 -*As professoras.* Disse o Gelo.
 -*As professoras, as crianças e os adultos... pra ficar tudo feliz!* Refletiu a Raiz.
 -*Pra diretora...* Disse a Sombra.
 -*Pra ensinar as crianças a ler!* Ponderou o Rápido.
 -*Pra gente aprender a ler e estudar... pras crianças, pras professoras...* foi dizendo a Ovelha.
 -*Pra nós fazer leitura, pra nós ajudar a professora... pra todo mundo!* Encerrou a Mãe Natureza.

As crianças partilham a escola com a gestão e as professoras, com todo o mundo por fim. Elas perpetuam a escola e o mundo na medida em que provocam certa desestabilização, questionando a equiparação entre posse e proveito. Assim como o mundo, a escola parece não ser das crianças, no entanto, as escolas (e o mundo) parecem ser para elas – um paradoxo.

Um dos maiores motivos expressos para denotar o proveito da escola pelas crianças foi a leitura. E, embora mantenhamos certa “distância crítica” de modos técnicos de ensinar e ensinar a ler, reconhecemos que a escola é *espaçotempo* para ler – ao que, a partir de Skliar (2019), acrescentamos o escutar, o olhar, o escrever, o pensar, o brincar, o narrar, o estudar.

Como Skliar, consideramos que “Ler é um gesto que apenas supõe, quisera a duras penas, *ressuscitar os vivos*” (SKLIAR, 2010, p. 25). Ler tem a ver com experiência estética, com fazer sabermos-nos vivos; com arte, com os possíveis da existência; e, por que não, com infância. Para Skliar (2019, p. 134),

A infância é leitura, sim, sempre quando existe a oportunidade de uma solidão sem testemunhas, uma solidão como refúgio, talvez como virtude, e que os adultos ao redor não se espantem com esse corpo aparentemente sozinho que, na realidade, não faz outra coisa que tornar maior e mais profundo o mundo.

Além da leitura, alguns (não) momentos também podem ter sido levados em

consideração pelas crianças para denotar o proveito da escola. Os (não) momentos abaixo referem-se às conversas sobre dias em que aconteceram muitas coisas de criança na escola:

-Nenhum! Disparou o Robin Hood Gamer.

-Nenhum! Ratificou o Robin Hood Gamer.

O “não” entre parênteses refere-se à inexistência, à primeira vista/escuta, de momentos e coisas de criança na escola. No entanto, juntas, insistimos em ver e ouvir mais sobre isto e logo surgiram tímidas narrativas como...

-Às vezes..., quando chega, ela (a professora) sai a gente da nossa banca, sai de lado e bota a gente pra dançar! Contou a Gata.

-É um tal de ploc, ploplocplocploc... cantamos.

-Foi! O dia das cartas também! Lembrou o Macaco. ã

-Oxe, vocês só brincam de cartas! Destacou o Papagaio.

-Eu tenho muita em casa. Declarou o Cavalo.

-Agora tia diz que não é pra brincar, mas eles brincam! Delatou o Papagaio.

-Bingo! Bingo! Disse o Bulbassau.

Estes momentos ocorreram no *espaçotempo* da sala de aula, tanto com consentimento docente, como sem. O consentimento da pessoa de maior autoridade na sala de aula não está diretamente relacionado aos acontecimentos destacados pelas crianças, apesar das referências feitas. O que parece importar para as crianças é “estar juntos”, “fazer coisas juntos” – “o que não supõe as mesmas ações nem uma identidade ou consenso entre pontos de vista, nem equivalência em seus efeitos pedagógicos” (SKLIAR, 2019, p. 52), bem como não supõe a sala de aula como única possibilidade de estar e fazer coisas juntos. Como constatou a Sombra...

-Aqui (na escola) é muito grande!

-Mas só que a Ovelha, com as turmas dela, só vive correndo! Denunciou a Mãe Natureza.

-É, mas, a Mãe Natureza, ela corre às vezes também. Retrucou a Ovelha.

- (...) Tem vez que leva um baque, se arranha... mas levar baque é de criança. Apontou o Rápido.

De tão grande que parece ser a escola, os momentos fora da sala aula também foram imbricados aos momentos e às coisas de criança. Nesta direção, o Beija-flor lembrou:

-E naquele dia que veio os palhaços pra cá?!

-Foi... apresentação... dizia o Papagaio.

-Eu participei dessa apresentação tia! Ele pegava o apito pra eu apitar, depois jogava pra ele, a mulher não conseguiu pegar não! Olha tia, teve uma vez que eu fui apitar, eu fiz... eu ia apitar e fique rindo! Aí eu fiz auiruuu... Contou o Gato-aranha, fazendo-nos sorrir.

-O palhaço! Ele falou da bíblia, falou a história dele e também fez

brincadeira, e a brincadeira que fez com os cachorrinhos pegou dois reais! A brincadeira do apito também, da luta! Lembrou também a Água.

Um espetáculo de circo na escola tirou as crianças das salas de aula, levando-as a tomar *espaçostempos* outros da imensidão escolar. A escola colocou-se à disposição deste momento proposto por pessoas ou grupos da comunidade escolar. Em uma parte da manhã, cessaram as aulas em sala e todas as crianças foram ao pátio para um espetáculo – algo semelhante às comemorações escolares. Quando se festejam datas comemorativas na escola, também se tomam *espaçostempos* outros da imensidão escolar:

-*Eu me lembro, pera aí... nas festas, nas festas!* Lembrou o Leão Dourado.
 -*Eu gosto quando tem festa.* Ratificou o Rápido.
 -*A Páscoa!* Acrescentou a Sombra, pois, segundo a mesma, teve muito ovo de presente.
 -*No dia da festa das crianças! Nós brincamos de pega-pega, nós brincamos de pega-congelou! A gente viu o palhaço!* Contou o Passarinho.
 -*Foi no dia das crianças!* Contou o Macaco
 -*Sim! O dia das crianças!* Disseram o Gelo, a Raiz e a Onça Pintada.
 -*Eu não vim não!* Destacou o Papagaio.
 -*Foi tão legal, conversar, brincar! Fazer brincadeira no dia das crianças! Dia das professoras, fazer a festa pras professoras.* Acrescentou a Raiz.
 -*O São João.* Acrescentou o Macaco.
 -*A festinha das crianças!* Retomou a Gata.
 -*Foi muito legal!* Concordou a Cobra.
 -*Eu baguncei... levei carão! Corri, brinquei.* Contou feliz o Gato-aranha.
 -*A gente ganhou um copinho e um negócio pra pintar! ...chegou um palhaço lá!* Disse a Gata.

Os momentos fora da sala aula parecem radicalizar as possibilidades de estar e fazer coisas juntos – o que levamos em consideração em nossas intervenções durante a pesquisa, como bem reconhece a Mãe Natureza...

-Tipo o piquenique com a senhora, mas a senhora disse que ia ser só pra nós, mas as turmas todinhas foi pra lá! Evidenciou e cobrou a Mãe Natureza.

Buscamos mesmo estar juntos. Nos termos de Skliar (2019), estar entre vários, estar entre diferentes, “contiguidade entre corpos – ou seja, o atrito, a fricção, a carícia, o toque etc. – cujo limite é duplo” (SKLIAR, 2019, p. 53). Em outras palavras, buscamos mesmo a amizade como linguagem da educação:

a manifestação extrema do estar-junto que não admite cognição nem autoritarismo; uma relação essencial onde o gesto de conhecer não é apenas uma opção entre várias, senão a própria vontade de renunciar ao conhecer, de declinar de interpretar, traduzir ou explicar; uma relação, então, em que a voz de um e de outro se escutam mutuamente (SKLIAR, 2019, p. 54).

As crianças detêm-se a esta linguagem na educação, por mais que o “estar juntos” pareça, cada vez mais, não encontrar *espaçotempos* para acontecer:

-No 2º Ano, a gente fazia umas festas, só uma brincadeira, O Gato Galáctico e o Mar traziam copos, refrigerante, a gente se unia, se divertia, comprava o bolo, essas coisas, uma festa... a gente comprava os bolinhos, Clarinha dava uns bolinhos. A gente fazia o bolo de pipoca, de biscoito. A gente inventava. E o bolinho do Bob Esponja, a gente também fazia. Levava faca de brinquedo e a gente criava ali, aí a gente brincava, comprava pirulito, chiclete e a gente ia brincando, quando terminasse o recreio, todo mundo poderia atacar. Começou a contar o Sabiá.

-Vai chorar o Sabiá. Ironizou o Lobo Alfa.

- (No 3º Ano) não fez porquê... não por isso, porque a gente já tá acabando o 3º Ano, já tá indo pro 4º. Então a gente só vai fazer festa... porque a gente já comprou o bingo, né? A senhora viu. Então a gente vai deixar pra fazer no 4º Ano. Porque amanhã eu tenho uma apresentação pra fazer com as meninas, que é do halloween e dia 30 não tem aula, aí não vai dá. Dia 03 também não pode, porque é as provas... e como vai ter a festa do final do ano, não vai dá. -Já é grande demais. Insistiu o Lobo Alfa.

E o Céu continuou a narrativa:

-Eu me lembro de todas as meninas no 2º Ano. A gente se juntou, aí cada uma comprava uma coisa. Aí O Sabiá ficou com a pastilha não foi?

-Oh tia, é porque é assim: no 2º Ano a gente fazia muita festa porquê... é dizendo, hoje a gente faz uma festa, amanhã a gente já faz outra! (No 3º Ano) a gente se esqueceu! E as meninas, algumas foram pra tarde e a gente vai fazer quando elas foram pro 4º Ano. Só que tem pessoas que vai sair, tipo o Cachorro, a Cachoeira, então a gente tá muito triste. E tipo, quando eu soube que a menina ia pra tarde... tia eu passei o dia todo chorando. Foi porque, lá na creche, o Mar e o Gato Galáctico, ela e o Beija-flor, quase todo mundo estudava junto e eu estudava lá na escola particular, aí quando eu cheguei no 1º Ano, até aqui, eu tô com eles, então, eu não quero... (me separar). Contou o Sabiá, dando mais detalhes de para onde seus amigos iriam.

Para as crianças, o estar juntos parece fácil, parece só uma brincadeira, uma invenção, uma criação – é só ir brincando, indicou o Sabiá. No entanto, a pressa instaurada na escola, por vezes, adia e até impede o estar juntos. “Porque depois, sempre, é tarde demais” (SKLIAR, 2018b, p. 251). Porque, no 3º Ano, o Sabiá e as demais crianças esqueceram-se de realizar as festas, de celebrar a amizade deste modo.

A esperança do Sabiá é de estar juntos no 4º Ano, uma vez que o *espaçotempo* do 3º Ano pareceu mais restrito que o dos anos anteriores. Sabendo que têm pessoas que irão sair – “tipo o Cachorro, a Cachoeira” – que já há tristeza e haverá saudade, o Sabiá despede-se e deixa-nos com Skliar (2019, p. 128) para refletir “que certas coisas valem a pena, que valem e que dão pena porque se acabam, porque são finitas, contingentes; que valem e que dão pena não somente pela experiência individual, particular, privada, mas pela experiência comum, pela experiência infinita do humano”.

Assim, apesar de não considerarem a escola como própria delas, as crianças evidenciam-nos modos outros de apropriação, modos que, apesar de intensos, são efêmeros e fazem-nos destacar o curto prazo de posse da escola pelas crianças. Ponderamos que, talvez por isso, a escola não possua tantas quantas possíveis marcas da infância. As poucas marcas da infância na escola e em toda a sociedade desta fazem-nos considerar que *"la infancia, la nuestra y la del mundo, tal como la ha visto durante siglos el ideal humanista no está, no existe, se ha ido, difícilmente regrese, quizá nunca haya existido"* (SKLIAR, 2012, p. 69).

A leitura, o estar juntos e a amizade parecem esbarrar em um tempo previsto, linear, somático, sucessivo, o tempo Chrónos (KOHAN, 2007, p. 86). A infância majoritária aporta neste tempo junto às habilidades e é lotada de informações, sobrando pouco ou nenhum *espaçotempo* para a experiência estética. As informações, bem representadas por habilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parecem dificultar o envolvimento entre experiência estética e escola, entre infância e escola ou o surgimento de uma escola para a infância, ou de uma escola da infância, ou ainda de uma infância da escola.

Saudamos uma escola para a infância, mas, não nos contentamos com ela e acreditamos que as crianças também não. Passar de uma escola que não é das crianças para uma escola que é para elas evidencia-nos a brotação da infância entre os anos iniciais do Ensino Fundamental. Regamos tal broto com a valorização da voz e pensamento das crianças nas escolas, pelo reconhecimento das experiências estéticas alheias à infância majoritária, pelo afeto à infância minoritária e conversamos sobre esse exercício com as professoras, sobre o modo como buscam, junto às crianças dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o florescer de possibilidades para uma infância da escola, da educação e, quem sabe, da existência.

5.2 A ATENÇÃO ÀS EXPRESSÕES E AOS DESEJOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Junto aos profissionais da educação e à comunidade, as crianças têm direito à participação na gestão escolar, como define o Artigo 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). A efetiva presença das crianças é imprescindível para uma gestão do ensino público na Educação Básica que se pretende democrática. Seja na sala de aula ou nos demais espaços da escola, há que se atentar às expressões e aos desejos das crianças.

Apesar desta prerrogativa, tal atenção não é diretamente relacionada à gestão escolar. Nas salas de aula, por exemplo, a atenção é voltada, principalmente, às situações pessoais de

cada criança e às suas repercussões na efetivação do planejamento de aula, como afirmam as professoras Rosa Amarela e Jasmim, quando conversávamos acerca das linguagens, dos dizeres e das expressões infantis em ebulição na escola:

-Não, com certeza! A forma... você quer dizer a forma deles se expressarem, de eles agirem mostra o que eles estão sentindo? Buscava compreender a professora Rosa Amarela.

-Se conseguem afetar a gente... explicou a professora Jasmim.

-Sim, com certeza! Eles, na linguagem, no jeito deles falarem com a gente, eles mostram o verdadeiro eu deles. Considerou a professora Rosa Amarela e concordou a professora Jasmim.

-Isso, isso mesmo... a realidade familiar, o que eles estão passando, a realidade, como eles vivem fora da escola, eles passam muito pra gente. Diziam as duas professoras.

-Na verdade, uma coisa está interligada a outra que a gente tá discutindo, mas que é de suma importância, porque o nosso planejamento só dá certo se eles estiverem bem! Porque se eles não estiverem bem, a gente tem que modificar, tem que ver o semblante... Então eu acho isso importantíssimo, a gente aprende demais, a gente consegue ver até outra maneira de transmitir, de conversar através do comportamento que eles transmitem pra gente. Disse a professora Jasmim.

A professora Jasmim deseja que a aula planejada dê certo e sabe que isso depende muito do modo como as crianças estão se sentindo. Atentar aos desejos e às expressões das crianças em sua sala de aula ensina-lhe outras perspectivas, no entanto, esta atenção limita-se à capacidade de expressão das crianças, aos seus aspectos pessoais – o que é relevante, mas não suficiente. Na continuação da conversa, as professoras demarcam que

-Depende da criança também! Tem crianças que não, que ela tá lá, na dela, se você não for, se você não procurar... que o professor, realmente, sabe, sente que tem alguma coisa errada com aquela criança, mas tem uns que dá um... ele requer um certo tempo... confiança... Mas que, se a gente souber, eles se abrem. Contava a professora Rosa Amarela.

-A gente tem diversas realidades, mas tem crianças que é mais difícil de chegar, mas tem crianças que não, já é mais fácil (...), mas assim, tem crianças que a gente vai até elas e tem crianças não, que já é mais espontânea: “tia aconteceu isso, isso e isso e eu não gostei” Acrescentou a professora Jasmim.

-É, varia muito. Concluiu a professora Rosa Amarela.

Não há referências a alternativas e momentos sistemáticos que promovam a participação das crianças na escola, isso tanto dentro da sala de aula como nos demais espaços da escola. Referente a estes últimos, as professoras Rosa e Margarida, responsáveis pela gestão da escola no período matutino, também consideram que

- ...basta a gente olhar, a gente sabe o que (a criança) tá sentindo, mas, às vezes, assim, não chega pra gente pra conversar! Aí a gente fica meio assim, mas a gente percebe essas linguagens no corpo deles, em tudo, todos os sinais, eles dão todos os sinais! Disse a professora Margarida.

-Na fala, na forma como ele chega pra dizer: oi tia! Tem dias que eles passam, não dizem nada! A gente, ele responde assim, meio que cabisbaixo, a gente já sabe: o que é que você tem? Contava a professora Rosa.

-Até no abraço que vem dá na gente, feito uma menina né? Ela todos os dias vem abraçar! Tem dia que ela não vem, a gente sabe que alguma coisa ali está acontecendo no momento! Lembrou a professora Margarida.

Para a Rosa e a Margarida, as crianças expressam-se e demonstram seus desejos facilmente com o corpo, bastando olhar para ver. No corpo imprimem-se os gestos, os gestos mínimos, o mais substancial, diz-nos Skliar (2019, p. 88): “o contato entre corpos, a cotidianidade dos encontros, a conversa, a pausa, o estar juntos, os modos como recebemos e damos lugar a outras vidas, a possibilidade de estar em desacordo, aprender a escutar, aprender a olhar, dar passagem às vozes que habitam o escolar e o social, etc.”

Apesar disto, as professoras também reconhecem que as crianças fazem isso mais facilmente quando estão satisfeitas. A insistente ausência de momentos sistemáticos para a escuta das crianças parece desviar suas insatisfações para as entrelinhas, como explicita a Rosa:

-Eles falam mais, principalmente pra gente, eles falam mais daquilo que gostam! Aquilo que não gostam, a gente percebe nas entrelinhas, porque eu acho que o fato da gente representar autoridade pra eles, eles não dizem, né? Eles não dizem do que não gostam! Daquilo que gostam, eles dizem! (...) O que eles não gostam, eles dizem menos, como eles relataram pra você que é muita tarefa de escrever. Pra nós, eles demonstram isso nas entrelinhas: é a preguiçinha que aparece, a professora tem que reclamar: olhe! Fulano não quer fazer a tarefa, fulano vai ficar porque não terminou a tarefa! Eles não dizem, mas aparece, já que aquilo que eles gostam é mais fácil de chegar e dizer! Concluiu a professora Rosa.

Caminhando e conversando, agora com as representantes da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do município, pontuamos que, no âmbito da educação municipal, a atenção às crianças não difere – ela é dada através de visitas de acompanhamento do desenvolvimento de eventos, projetos e sequências didáticas –, salientando a ausência de momentos específicos para isso:

-Não, específico não! A gente vê no momento da nossa visita! A gente conversa com eles: olha! Vocês estão ensaiando o projeto é? E aí? Como é? Vocês gostaram? E a gente pergunta sobre o projeto, vai perguntando, eles vão respondendo, dessa forma aí, entendesse? Explicava a coordenadora Violeta.

-Ou depois né?! Depois quando tem acontecido a nossa visita, aí a gente comenta: vocês gostaram do projeto tal? Completou a coordenadora Hortênsia.

Igualmente ao âmbito escolar, no âmbito da educação municipal não se costuma ouvir as insatisfações das crianças, uma vez que o foco das visitas das coordenadoras do 1º ao 3º Ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental às escolas é o desenvolvimento de eventos, projetos e sequências didáticas, como confirmam Violeta e Hortênsia:

-Não! Até agora não! Nunca disseram não! Reconheceu a coordenadora Hortênsia.

-Eles expressam com mais facilidade o gostar! Do que eles gostaram, do que chamou a atenção deles, do que eles tiveram mais interesse! Concordou a coordenadora Violeta.

-É! Com certeza! Porque projeto é sempre... são as atividades, eles estão todos engajados, ali tem, por etapas, cada etapa vai ser criativo pra eles, então... Continuava a coordenadora Hortênsia.

-É uma semana, por exemplo, a gente faz um de 5 dias, uma semana né?! Então, nas etapas como ela falou, cada dia é pra fazer uma coisa diferente, pra no final ser a culminância! Aí vira uma festa! Concluiu a coordenadora Violeta.

-É difícil não gostar! Dissemos todas.

Semelhante à preocupação com a aula planejada da professora Jasmim, a preocupação da Violeta e da Hortênsia é, a princípio, o desenvolvimento de etapas planejadas. A previsão do processo educativo parece ser a máxima da escola, no entanto, a fragilidade da previsão neste *espaçotempo* é latente, instauradora. A voracidade do imprevisto na escola, sobretudo imbuída pelas crianças, instaura a desterritorialização e, talvez por isso, seja comedida ou mesmo evitada – junto à escuta das crianças.

Após estas conversas – considerando desde a sala de aula, passando pelos demais espaços da escola, até chegar à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município – a sensação é de perda de certas expressões e desejos infantis. As crianças parecem ser pouco ouvidas: seja pela restrição à atenção afetiva com as crianças, negligenciando sua participação nas decisões tomadas na escola; seja ouvindo sobremaneira as satisfações das crianças em detrimento das insatisfações.

A atenção às expressões e aos desejos das crianças na escola parece acontecer em momentos oportunos, tempo de oportunidades – Kairós. É em momentos críticos na sala de aula, em esbarrões no pátio da escola ou em visitas esporádicas que se costuma atentar. Dessa forma, parece-nos propício alargar essa atenção abarcando outros tempos como o Chrónos e, sobretudo, o Aión.

O tempo Chrónos pode ser considerado no planejamento de momentos sistematizados de promoção da participação das crianças na escola, tornando a atenção às expressões e aos desejos das crianças mais que uma oportunidade, fazendo-a compor a estrutura de

desenvolvimento do trabalho cotidiano da instituição, a sua rotina²² (BARBOSA, 2006). Não obstante o tempo Kairós e Chrónos, a atenção às expressões e aos desejos das crianças precisa habitar o tempo Aión. A infância transborda o tempo Chrónos e o Kairós. Como já afirmou Kohan (2007), ela habita o tempo Aión.

A participação das crianças na escola pode ser efetivada através da sua escuta. “Não, não é dar a voz: é escutá-la ali, onde já se fazia presente” (SKLIAR, 2019, p. 84). É atentar a irrupções, invasões bruscas em territórios, alteridade, experiência e pensamento infantis, pois, assim as crianças partilham o *espaçotempo* escolar, questionando toda limitação. Possibilidades outras e constantes é o que interessa à infância.

Em tempo Aión, esta infância, que se faz minoritária, burla as diversas interrupções dirigidas às crianças com base em uma infância majoritária sintetizada e tenciona uma interrupção de outra ordem, uma interrupção de corpo, de atenção, de ficção, e de linguagem não mais nas crianças, mas, dessa vez, no *espaçotempo* escolar. Brincando com Skliar (2014, p. 168)²³, a infância minoritária parece dizer-nos que, junto a um corpo infantil sem interrupções, o *espaçotempo* escolar deve entrar numa determinada desordem – dias, horas e minutos ou sala de aula, pátio e direção já não serão lineares ou fixos; a atenção ao *espaçotempo* escolar deve ser desconcentrada, desfixada – a sua intensidade é asseverada; a ficção persiste neste *espaçotempo* e conduz-nos – por isso a fantasia; a linguagem no *espaçotempo* escolar deve trapacear, fazer metáfora e passar a ser mais semântica – a (re)criação é celebrada.

Daí a importância de ouvir atenciosamente as expressões e os desejos das crianças na escola, pois, falamos de partes da eternidade, de intensidade de vida. “Essa infância é uma “figura do começo””, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito” (KOHAN, 2005, p. 251).

Nesse sentido, mais que criar espaços para que a experiência infantil aconteça, “talvez o problema efetivo seja habitar o espaço que a infância, ela mesma, carrega e projeta na imanência de si mesma” (FREITAS, 2018, p. 336). Reconhecer sua (r)existência e não a sintetizar, não se preocupar em sintetizar essa experiência, não a conter, mas deixá-la fluir, fugir. A seguir dispomos em linhas de fuga os possíveis da infância na/da escola.

²² Entendida como categoria pedagógica que sintetiza o projeto pedagógico e a proposta de ação educativa da instituição através da organização do ambiente, do uso do tempo, das propostas de atividades e da seleção e da oferta de materiais.

²³ Citação realizada um pouco acima, quando falávamos que os esforços na educação, por vezes, parecem contrários à infância, interrompendo o corpo, a atenção, a ficção e a linguagem das crianças.

5.3 OS POSSÍVEIS DA INFÂNCIA NA/DA ESCOLA

Transbordando sobre todo e qualquer impedimento, a infância traça o caminho da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental e desse para os anos iniciais seguintes. Ao fazê-lo, as crianças traçam suas linhas de fuga, as quais foram pensadas quando conversávamos sobre suas (im)possibilidades na escola.

Conversamos com as crianças sobre os (im)possíveis da infância da escola, sobre uma escola da infância, os desafios encontrados e as fugas forjadas, seus modos de existência na escola. As afirmações foram as seguintes:

- Só brinca de correr! Porque não tem brincadeira mais!* Disse o Macaco em referência a sua antiga escola, que tinha parques de diversão no pátio.
- Não tem brinquedos.* Explicou o Papagaio.
- É porque tem um dono da brincadeira.* Contou também o Macaco.
- Nós brinca de pega-pega.* Continuou o Papagaio.
- Mas só que eu vou contar quem é o dono da brincadeira, mas o que estão assistindo não podem contar a ninguém, mas primeiro tem que se inscrever no canal... Então, o dono é o Tarzan!* Contou o Macaco.
- Ajeitar mais a escola, deixá-la mais colorida, com parquinho...* foi o pedido da Sombra.
- Seria muito mais legal se tivesse brinquedo.* Ressalvou o Beija-flor.
- Anham, lá fora...* concordou a Gata.
- Era mais legal se tivesse um round de luta!* Disse o Gato-aranha.
- Seria legal maratona, eu subo e cai de novo, subo e cai de novo. Ia ser mais divertido assim.* Disse a Cobra.
- Oh tia, pelo menos tivesse um campo aqui ou uma quadra! Podia jogar todo mundo, menos o 5º Ano. O 5º Ano é muito chato.* Tornou o Gato-aranha.
- Gangorra!* Vislumbrou o Beija-flor, contando como é fácil fazer uma gangorra, uma vez que já fez em casa.
- Um pula-pula de madeira!* Opinou a Mãe Natureza.
- Ficar em pé pra colocar um pula-pula dentro da sala.* Disse o Gato-aranha.
- Que nem a creche. Na creche tia, não tem o Pavilhão? Eu estudava lá! Aí eu via um pula-pula e em cima uma escadinha!* Comparou a Gata.
- Tia, aquele negócio que fica sentado e roda...* lembrou o Beija-flor.
- Ploc, Plo-ploc ploc ploc...* brincávamos ainda.

Estas primeiras afirmações evidenciam a importância do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças. Através destas, elas vislumbram uma infância na/da escola, pois, parecem envolver expressão e desejos, além de comunicação e imaginação. É tempo de reconhecer e valorizar a potência infantil presente no brincar, a sua relação com a criação de *espaçotempos* outros, escolas outras.

Dada a importância do brincar e a insuficiência que parece haver do mesmo nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, as crianças buscam unir forças para garantir tal ação na escola. Assim, contou-nos o Papagaio:

-Pede ajuda pra outro colega!
-Igual o Pássaro sem cor. Comparou o Macaco.

As crianças unem-se para brincar e, nessa ação, algumas crianças destacam-se. Robin Wood Gamer é apontado por seus colegas de classe como uma possibilidade da infância na/da escola. Estigmatizado como uma “criança bagunceira”, ele pode fazer vibrar a escola – garante o Rápido “*Robin Wood Gamer consegue...*”.

Mas os esforços são mesmo conjuntos, como a solicitação para brincar com o material didático das salas de aula em momentos ociosos antes de eventos realizados na escola:

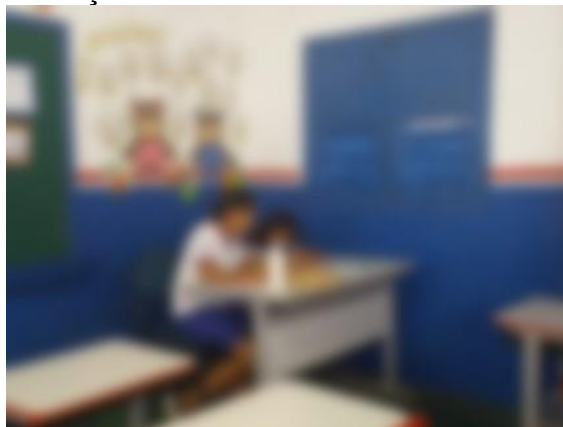
Figura 33 – Crianças brincando com o material didático das salas de aula



Fonte: a autora, 2018.

O brincar é compartilhado e reverbera nos quatro cantos da sala de aula:

Figura 34 – Mais crianças brincando com o material didático das salas de aula



Fonte: a autora, 2018.

Tal oportunidade foi permitida, mas a permissão não é sempre necessária. As crianças

agem mesmo na clandestinidade:

- Eles brincam escondido!* Entregou o Papagaio.
- É! Ela sai e nós brinca escondido!* Confessou o Cavalo.
- Mas eu não fico escondido não!* Ressalvou o Macaco.
- Não! Brincar escondido é assim: quando ela sai, fica brincando na sala!* Explicaram ao Macaco.
- Que nem quando a gente chega na sala...* Exemplificou Robin Hood Gamer.
- É! Confirmam a Flor e a Borboleta.*
- É! A gente não pode brincar... tia não deixa!* Explicou a Borboleta.
- Tia briga, às vezes...* Concordou a Flor.
- Eu brinco escondido!* Robin Hood Gamer admitiu orgulhosamente.
- Quando tia começa a conversar, a gente começa a brincar!* A Flor contou a sua tática.

Fomos cúmplices de uma dessas ações clandestinas. Em um dia desses, em que as crianças chegaram à sala de aula: nós, a fresta da porta e elas brincando, seja com cartas ou seja com correrias entre as fileiras de mesas e cadeiras, realizando uma espécie de circuito que, próximo à porta, acabava/iniciava com um pulo sobre uma mochila.

Figura 35 – Crianças brincando clandestinamente



Fonte: a autora, 2018.

As crianças amparam a escola com possibilidades e a (re)conduzem - como o faz também a arte com todo o mundo (MORAIS, 1998, p. 205). Nessa direção, destacamos também a vivência da arte como linha de fuga e traçado do caminho para a infância na/da escola:

-Eu queria que botasse na sala um pano verde; tirasse todas as cadeiras e as bancas; no chão, colocasse um pano verde; e colocasse umas cortinas arrodeando; aí colocava eu com uma roupa de Robin Hood, um lobo; e colocava umas árvores feito de papel; e me dava um arco. Assim, eu mataria o lobo e seria tipo uma peça! Imaginou o Robin Hood Gamer.

-Eu queria que aqui na escola da gente tivesse balé! Respondeu Flor.

Não obstante os movimentos infantis, dotados de toda fluidez, as crianças não se contentam e galgam a parceria com as professoras:

-Pra ela (a professora) fazer festa todos os dias. Pensou o Rápido.

-Menos escrever... uma piscina de bolinha... dizia a Sombra.

-Ela (a professora) podia parar de copiar muito e ir só até o quinto... e um piquenique. Acrescentou a Coruja.

-Oh tia, teve um dia que faltou energia e tava todo mundo enchendo balão e, quando faltou energia todo mundo jogou o balão pra cima e ficou se divertindo e tia ficou assim, lendo... lembrou a Flor.

-Foi eu que pedi! Garantiu a Borboleta.

As crianças avançam e chegam a dividir a sala de aula com as professoras, que ensinam e aprendem outras coisas, compondo suas experiências. Alguns desses momentos ocorreram quando:

Era aula de geografia (mas não só). A professora Jasmim ensinava sobre profissões e entrevistas. O Beija-flor ensinava sobre uma espécie de massa de modelar feita à base de pó de borracha e cola branca que logo passou a ser fabricada por parte da turma. As entrevistas sobre as profissões? Seriam fabricadas durante os próximos dias (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Chegamos à escola. Na sala de aula a professora Jasmim esperava à porta pela chegada de mais crianças. Enquanto isso, as crianças que já haviam chegado iniciavam a aula sobre pulos altos e coletivos: em trios, as crianças sustentavam uma de si; essa, com a ajuda das duas outras crianças, impulsionava-se para o alto (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Figura 36 – Aula sobre pulos altos e coletivos



Fonte: a autora, 2018.

A partir da(s) conversa(s) com as crianças na biblioteca, as crianças também fizeram esses tipos de parceria conosco. Queríamos saber o que mais a escola ensina e a Fênix explicou:

-Tem tanta coisa que a gente nem sabe dizer direito! Tipo a escola ensina várias brincadeiras e, ao mesmo tempo, muita diversão. Tipo assim tia: tia tá falando, aí, quando tia para, a gente começa a fazer unha de fita, de papel... (...) Olha aí, a Coruja tá com uma, eu tô com um... Contava e mostrava a Fênix.

-Eu sei fazer tia! Disse o Gato Galáctico também.

-Olha, vamos fazer uma pra tia! A gente vai fazer uma pra senhora, a senhora vai ver como é divertido a gente fazer! A de tia vai ser vermelha!

-(...) Me dá a vermelha aí? Quem tá com a vermelha? Pega a vermelha aí pra eu Fênix. Inquietou-se o Bulbassauo.

Figura 37 – Fazendo unha de fita, de papel...



Fonte: a autora, 2018.

Tem tanta coisa que a escola ensina que a Fênix nem soube dizer direito. Ela deu-nos um exemplo e, com ele, fez vibrar nossa conversa. Do ensino e aprendizagem escolar fomos a cores de unhas de fita, de papel... vibramos. As crianças fazem vibrar a escola (e a pesquisa) com facilidade – O Pássaro já havia nos assegurado, muito embora também tenha feito a ressalva de que no intervalo era melhor.

Partilhar estas vibrações com as professoras na escola parece ser o maior desafio. A expansão destas possibilidades em conjunto requer o abandono do título docente de “senhor das ações” e a usurpação dos descritores pela infância, enquanto condição de experiência – perspectiva que parece ser assumida pelas coordenadoras pedagógicas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, quando conversávamos sobre as proposições das crianças na prática docente:

-Pode ser bom, mas... pode não ser! Porque isso vai muito da experiência do professor! O professor tem que... ele é ali, é o senhor das ações né? Então ele tem que ver o que pode e o que não pode! Dentro da arte... talvez! Porque, né? Dependendo... mas, como a gente falou, eles trabalham as habilidades, então são habilidades diferentes para cada atividade. Então tem atividade que, se eu mudar, talvez a habilidade seja outra pra ele, entendeu? Você tem que... e isso na matemática, no português, em qualquer disciplina, você tem que trabalhar e ter uma habilidade! Talvez se você mudar, a gente vê atividade quando a gente vai pesquisar atividades que são bem parecidas né Hortênsia? Mas só que são habilidades diferentes! Nós tivemos aqui uma demanda grande, nos deram uma incumbência muito grande de elaborar um, é... como é? Aquelas provinhas que a gente... Enfim! São atividades que a gente fazia nas escolas a cada bimestre e esse ano nós tivemos a incumbência de fazer simulados do 1º ao 3º né? E a gente via, assim, questões que eram bem parecidas, mas que as habilidades eram diferentes! Então lá tem que ter muito esse cuidado, nesse projeto fala de descritores, né? Considerou a coordenadora Violeta.

-Hoje, o professor, ele precisa, como diz, tem que ser realmente a vida dos professores, aqueles descritores. Evidenciou a coordenadora Hortênsia.

Reconhecemos que é um desafio à pessoa que educa, a relação com a infância do acontecimento, do pensar e da transformação de si, o vislumbre da possibilidade de uma alteridade em relação a outrem, de um modo de continuar em devir e fazer de sua vida uma obra de arte (PAGNI, 2014). Pagni (2014) fala-nos de uma dupla estratégia para cumprir o desafio, uma atitude deliberada e outra alheia ao planejamento em suas aulas:

Esse limite, além do trabalho de si sobre si, desenvolvido autonomamente e de acordo com sua vontade, levaria o educador a ficar atento ao acontecimento e aos encontros que eventualmente poderiam surgir dessa relação específica com outro, bem como estabelecer estratégias em sua ação pedagógica planejada para evitar o cerceamento de sua emergência, já que esse seria o campo particular do pensar ético sobre si mesmo e o da criação de outros

modos de subjetivação (PAGNI, 2014, p. 215).

Atentar ao acontecimento e aos encontros não coaduna com posturas autoritárias, assim como o pensar ético sobre si mesmo e a criação de outros modos de subjetivação parecem não encontrar *espaçotempo* na pessoa que educa e que pauta sua docência em imperativos, sejam eles habilidade ou descritores. Tais ações implicam um posicionamento perante as crianças como o outro dessa relação.

Desse modo, o diálogo entre as coordenadoras pedagógicas e as considerações de Pagni indicam-nos a importância de ver e ouvir as crianças a partir de uma outra perspectiva, uma perspectiva que contraste com uma visão de educação pautada na moderna racionalidade técnica. As crianças convidam-nos a experienciar a infância e a infantilizar a experiência, convidam-nos a abrimo-nos à experiência, que é estética, que é existência, que é arte, que é de viver. Restou-nos aceitar o convite.



6 NO CAMINHO: ÂNIMO OU DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA QUE SOPRA VIDA AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Experiência é experimento, tipo aqueles experimentos de ciências, tipo aqueles cientistas que derruba lá aquele negócio nos copinhos... Apressou-se o Tarzan.

Eu amo experiência tia, de química, de ciências! Porque você faz novas experiências, você coloca um hidrocor na água, vai dá azul, é legal! Eu gosto! Acrescentou o Sabiá.

O termo experiência, neste momento, remete as crianças aos experimentos científicos predominantes na modernidade. Os experimentos parecem ser a experiência por excelência desde a modernidade, quando a razão foi sobreposta às demais dimensões da existência, desapropriando o caráter inefável da experiência. Dessa forma, a descrição moderna da experiência parece reduzir a mesma ao experimento, no entanto, a experiência pode preceder os experimentos científicos da modernidade – podendo, até mesmo, neles irromper – e acontecer em *espaçotempos* vários, como na escola.

O Sabiá e o Tarzan pareciam buscar a inefabilidade da experiência no que há de indescritível em um experimento, a euforia da transformação, o surpreendente. Não obstante, não podemos negar que as ações da experiência permanecem em baixa desde a modernidade, como apontou Benjamin (1987).

Afora a reflexão acerca de algumas mudanças nos nossos modos de vida, em nossos atos e *espaçotempos* cotidianos, são nítidos alguns reflexos da baixa da experiência, em específico, na escola. Neste *espaçotempo*, há, muitas vezes, a formalização do aprendizado e a restrição do ensino a uma tecnologia, “elaborando-os teoricamente sob a ótica de uma racionalidades que exclui aquilo que provém do sensível, do inefável, enfim, da experiência, rompendo aí os laços dos saberes e práticas escolares com a vida, embora a redimensione como vida nua” (PAGNI, 2014, p. 12).

Apesar disto, a experiência pode ser a alma da escola. Ela traz a vida à mesma, faz tremer, rir da precisão que pretendemos neste *espaçotempo*. Ela parece impedir-nos de manipular a escola, mostrando-nos que há “algo além” do capturável, da síntese da escola a atos mecânicos de...

-Copiar! Disse o Robin Hood Gamer.

-Ler! Disparou o Gelo.

-Ter educação. Disse a Onça Pintada.

-Muitas coisas: a ler; a escrever (...) a ler, a escrever, a ter respeito. Disse o Pássaro.

-A ler e a escrever. Repetiu o Mar.

-Ler, aprender e escrever... (...) ler e responder as questões. Disse a Mãe Natureza contando em seus dedos.

-Estudar, escrever, porque fora da escola a gente não escreve, só brinca! E come! Contou o Pássaro.

- ... a gente escreve. Concluiu o Leão Dourado.

A experiência sopra suas dimensões à escola, sopra exterioridade, alteridade e alienação; subjetividade e transformação; passagem e paixão (LARROSA, 2011). Ela nos faz estarmos na escola, afetar(-se com) o que nos cerca, perceber e se abrir a toda a potencialidade de experiência imersa na escola. Ela questiona toda e qualquer redução, seja à escrita e à leitura mecanizada, seja ao domínio da prática artística historicamente estabelecida, como já pontado por Guedes e Ferreira (2017).

A experiência invade a escrita e a leitura, devotando-lhes sentido, fazendo-as valer a pena, ensinando-as a partir de “um modo de mostrar, de oferecer, de sinalizar, de apontar algo, de doar” (SKLIAR, 2019, p. 91). Assim, a leitura torna-se “uma prática relacionada à ficção, à invenção, à narração. E “escrever” não poderia ser outra coisa que o eco primeiro da leitura” (SKLIAR, 2019, p. 92). Ela faz da arte vida e da vida arte, transbordando-se na escola, por exemplo, quando

-A gente aprende coisas engraçadas, estranhas, que a gente nunca viu! E tia tem aquela animação, ela dança com a gente! Ela pula, é uma energia! (...) E tem aquela música: “uma pipoca estourando na panela...” Contou a Fênix.
- ...duas pipocas estourando na panela... cantamos juntos.

-Lancha! ... às vezes brinca, às vezes briga também. Apontou a Água e retomou: “A ler! Porque sempre a professora faz todo mundo ler, ela chama cada um. Ela ensina a gente a ler mais rápido e também ensina a gente a não conversar”.

-Pinta um pouquinho. Acrescentou o Leão Mar.

-E é bom que arte não escreve muito, só desenha! Disse logo o Pássaro.

-Brinca... foi dizendo o Leão.

-Quando tia termina a tarefa, aí fica fazendo não sei o quê na mesa, aí os alunos bota pra conversar, que nem o Gato-aranha, o Bulbassau, o Jacaré/Urso Polar, o Lobo Alfa... contou a Gata.

-O Harry Potter, o Gato Galáctico... acrescentou a Cobra.

Conforme as crianças, há transbordamentos, no entanto, entre um ou outro, a escola parece ser recapturada para mais uma tentativa de síntese, de contenção não só à leitura e à cópia, mas ao silêncio. Enfatizando os transbordamentos na/da escola, consideramos que a experiência possui força viva, criadora e política, que ela “dá o que pensar aos sujeitos, ao

pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo, revelando aí o que diferem do que representam sobre si mesmos e sobre o mundo, pondo-os em transformação” (PAGNI, 2014, p. 13).

Assim, por mais que haja tentativas contrárias, as crianças imbuem de experiência os processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na apropriação dos sistemas de escrita alfabética e dos números decimais indo arábicos. Elas perturbam o excessivo silêncio que se pretende predominante na escola. As crianças provocam acontecimentos, processo de (inter)subjetivações e movimentos na escola – isso é inegável, no entanto, não poderíamos deixar de considerar que poderia haver mais experiências na escola, se...

-Quando chegasse na escola, todo mundo trouxesse o brinquedo e começasse a brincar! (...) brincadeiras! Não tem esses jogos que tem aqui? (...) pra quando a gente chegasse, tia falasse assim com a gente: “Pode pegar os jogos e pode brincar com seu colega!” Pensou a Flor.

-Botar brinquedo. Disse rapidamente o Papagaio.

-Mas eu posso fazer uma pergunta? Quem criou brinquedos? Perguntou o Macaco-aranha.

-Eu já crio os meus brinquedos! Exemplificou o Papagaio.

-Uns brinquedos lá fora! ... comida mais gostosa... eu não gosto de papa de bebê. Apontou a Água.

-Como um parquinho de diversões! Explanou o Leão Mar.

Falamos um pouco em sabores de papa, e a Água quis continuar:

-Oh tia, se eu fosse a dona da escola, eu mudava o telhado, ajeitava todas as paredes, ajeitava as portas... Continuou a Água.

-Colocava janela... a janela de lá (da sala de aula) podia ser de, como se fosse vidro! Interveio o Leão Dourado, que ainda se dedicava ao seu novo nome fictício e seu novo crachá.

-Tia, se eu fosse a dona, eu quebrava essa parede (da biblioteca) e fazia um espaço mais pra lá, quebrava essa e fazia um espaço mais pra lá e quebrava essa e fazia um espaço mais pra lá e colocava cadeirinha assim (em círculo), e colocava aquelas cadeiras fofas, aí quando as pessoas vinha, aí tava pronto pra sentar! Aí colocava livros assim (espalhados) com alguns bichinhos, eu colocava urso também! Era mais legal pras crianças. Disse a Água, concluindo os seus planos de ampliação da biblioteca.

-Colocava tapete! Contribuiu o Leão Dourado.

-Era pra ter brinquedo! Disse o Passarinho.

-Esse cesto de lixo poderia mudar lá pro outro lado e botar, tipo um escorregazinho pra gente poder brincar! Pontuou o Tarzan.

-Era pra ter brinquedo igual a creche (como é conhecida a única escola que oferta a Educação Infantil na zona urbana de Sairé). Na creche tem muitas coisas, aonde o meu irmão estuda. Tem escorrego, tem aqueles cavalinhos, tem aquele brinquedo que roda. Contou o Passarinho.

-Oh tia! Era pra ter tetinho pra gente poder brincar do lado de fora quando tiver chovendo. (...) Quando tá chovendo nós não pode brincar muito, nós brinca bem pouquinho. Queixou-se o Urso.

-Um laboratório pra gente fazer várias coisas assim! Opinou a Fênix

-*E também um laboratório de computador, pra gente poder mexer no computador!* Contribuiu a Coruja.

-*Tipo, nós fazer youtube!* Concordava o Gato Galáctico.

-*Sim! Que a professora não escrevesse tanto no quadro...* revelou o Pássaro.

-*Eu queria que nós mudasse de escola! Fizesse outra escola pro Estado, aí o Colégio ia pro estado e nós fosse pro Colégio. Porque ficava maior!* Desejou o Cachorro.

-*Mas não dá pra correr?* Questionou o Pássaro.

-*Mas não dá pra brincar feito na quadra!* Argumentou o Mar.

-*É! Ah... ia ser tão bom!* Suspirou o Pássaro.

-*Aprender patinação.* Apontou a Onça Pintada após alguns segundos de indecisão do restante do grupo.

-*Eu também! Eu quero skate.* Acrescentou o Gelo.

-*Pra mim, patinar e dançar balé!* Disse a Raiz.

- (...) *Andar de bicicleta! ...artes, de aprender e não de escrever (leia-se, talvez, copiar)!* Declarou o Leão Dourado.

- (...) *É... inglês.* Disse o Gelo.

As possibilidades de mais experiências já apontadas pelas crianças partem do que já há, do que necessita apenas de outra perspectiva, por vezes, de uma permissão da professora para jogar. Não obstante, brinquedos, brincadeiras e o próprio brincar são requeridos, pois, parecem não existir suficientemente, necessitar de implementações, reformas – como a da biblioteca e do pátio.

A biblioteca e o pátio são *espaçotempos* destacados pelas crianças. Elas ousam modificá-los de modo que possam melhor habitá-los, estar neles com maior intensidade. A leitura e o brincar aproximam-se no que há de invenção, de porvir, de deriva. Outro *espaçotempo* também é posto nessa relação, o virtual e seu outro tipo de realidade – intrinsecamente inacabada, diz-nos Lapoujade (2017). Estas vivências parecem oferecer às crianças certa distância da cópia do quadro, maiores possibilidades de deslocamentos no *espaçotempo* escolar – corridas a pé, de patins, *skates* ou de bicicleta, nesta ou em outras línguas.

Na espera por estes acontecimentos, as experiências já disparadas pelas crianças animam a escola de outros modos. Para além de português e matemática (e da cópia que é colocada como inerente a estas áreas específicas do conhecimento) e do silêncio, as crianças mobilizam-se para conhecer algo diferente na escola, como, por exemplo:

-*Conhecer os outros...* disse o Gato-aranha.

-*As pessoas!* Gritou a Cobra.

-*Quando a gente entrou aqui na escola, nós não conhecia os outros, aí*

conhecimento é pra conhecer as pessoas! Disse o Leão.

-Eu conheci primeiro sabe quem tia? O Beija-flor. Contou a Gata.

-Eu conheci primeiro a Fênix. Contou o Leão.

-É só a pessoa conhecer a outra e fazer amizade! Anunciou o Leão Dourado e o Papagaio balançou a cabeça, dizendo que sim. O Macaco, então acrescentou:

-Pra conhecer todo mundo!

Conhecer pessoas e o mundo é um dos interesses das crianças na escola. “Falar com desconhecidos” também é uma metáfora usada por Skliar (2019) para tratar das relações educativas, descrevendo a intensidade e a intenção de uma forma peculiar de compreender suas práticas. Para Skliar, o amor, as amizades e os livros “oferecem aquelas vidas que não pudemos nem poderemos viver, nos conduzem às cegas em direção a lugares que não conhecíamos e nos concedem a ilusão de um tempo do qual não dispomos” (2019, p. 19).

As crianças propõem que assumamos um modo escola que tece a relação com coisas, pessoas e mundo de forma radical, revolucionária e desnatural – possibilidade já descrita por Masschelein e Simons (2017, p. 22). Assim, em comunhão com as crianças, insistimos em responsabilizarmo-nos pela possibilidade de novos mundos na escola, que, para além das possibilidades já expostas, podem também considerar que...

-Escrever, fazer provinha... foi dizendo a Raiz, quando o Gelo a interrompeu.

-Não! Prova é difícil!

-Tem coisas que é difíceis e a pessoa acha fácil... considerou o Harry Potter e acrescentou:

-A pessoa quando vai escrever lá o quadro, a professora fica lá escrevendo, aí o colega fica chamando... é difícil! Expôs o Harry Potter e fez-nos retornar ao português, à matemática e ao silêncio:

-A coisa mais difícil é matemática. Disse o Papagaio.

-Português. Disse o Pássaro.

-Fazendo continhas... de vezes, mas, é difícil é aquele que tem um tracinho e uma bolinha e outra bolinha! Continuou a Raiz.

-Fazer a letra... uma letra que tia faz que é assim pra cima e pra baixo e pra cima e pra baixo de novo. Disse o Robin Hood Gamer, desenhando a letra “S” no ar.

-Segunda! Se Ovelha for fazer segunda, ela faz, ela não sabe fazer segunda de verdade! Ela faz... ela se esquece do N, ela faz mesmo assim... Segunda! Exemplificava a Flor...

As experiências das crianças na escola trazem vida aos modos de produção de conhecimentos na escola, transformam a si, às demais pessoas, à educação e à própria escola. Elas somam forças à evocação da sensibilidade à educação feita por Araújo (2009), em uma

atitude de não-resistência aos desafios do devir, de superação de posturas defensivas, pois, a educação é uma ação teórico-vivencial que implica a fruição da sensibilidade, um rito vivo de iniciação aos saberes e sentires (ARAÚJO, 2009, p. 199), mesmo quando se remetem ao ensino e aprendizagem em língua portuguesa e em matemática.

Elas corroboram a valorização da educação que empenha Arendt (2000), propondo que a educação possibilite novos mundos, burlando as correntes intervenções ditatoriais adultocêntricas. São as crianças que propõem/reivindicam a partilha do mundo, a possibilidade de novos mundos nos mais variados *espaçostempos*, inclusive na escola. Elas também promovem a suspensão; a profanação; a atenção e o mundo; a tecnologia; a igualdade; o amor; a preparação; e a responsabilidade pedagógica na escola de que falam Masschelein e Simons (2014).

As crianças forjam continuamente *espaçostempos* outros. Acompanhamos as transformações destes junto às crianças e passaremos a elas. Mas, antes, destacamos a importância do verbo acompanhar na conjugação da terceira pessoa do plural, cedendo a um desvio.

Desvio da espionagem ao acompanhamento das crianças e as transformações dos *espaçostempos* escolares

-Então, vocês viram que está gravando ali? Apontamos.
 -Unhum... Responderam todas as crianças.
 -Tá todo mundo aparecendo? Confirmamos.
 -Siiim... asseguraram.
 - Pronto! Tem também esse outro celular aqui, que vamos gravar a nossa voz... Pode ser? Perguntamos.
 -Unhum... consentiram as crianças.
 -É espionagem! É espionagem... Enfatizava Robin Wood Gamer.
 -É pra guardar essa conversa que a gente vai ter! Vai ser uma conversa bem legal! Pode ser? Confirmávamos.
 -Tá, tá, tá... consentiam novamente.
 -É espionagem! É espionagem... Continuava Robin Wood Gamer, demonstrando bom humor e desejo de participar da “espionagem”!

Robin Wood Gamer divertia-se com a espionagem, mas, por vezes, o tom da espionagem não é engraçado. Por vezes, a pesquisa na escola é tomada enquanto espionagem no sentido conflitivo e desleal, depreciador e sem consentimentos. Não raras vezes, quem

pesquisa na escola é considerado como “mais uma pessoa para olhar a turma” – caracterização que ouvimos das crianças nos primeiros dias que acompanhávamos as mesmas em suas experiências.

No acompanhamento das crianças e de suas experiências, foi possível ir de uma espionagem alheia e indesejada à experiência da pesquisa com inspiração cartográfica. As crianças e as professoras (muito embora, tenha havido difícil acesso a essas últimas²⁴) falaram-nos da relevância (recíproca) dos momentos da pesquisa em que (con)vivemos:

- No dia do piquenique eu fiquei bem animada!* Destacou o Papagaio.
- Eu gostei de ficar ali (no piquenique) ... doce, desenho, lápis, eu gostei que tinha muito doce!* Ressaltou o Cavalo.
- Quando a senhora viajou e quando chegou! Ficou todo mundo feliz!* Revelou a Água.
- Ave Maria, eu amei! Amei e aprendi muito! Muito mesmo!* Expressou a professora Rosa Amarela.
- Eu também.* Partilhou da expressão a professora Jasmim.
- E assim, gostei muito do seu jeito! Você deixava a gente à vontade!* Detalhou a professora Rosa Amarela.
- Eu não vi assim uma cobrança... uma fiscalização!* Continuou a professora Jasmim.
- Eu me senti muito à vontade!* Resumiu a professora Rosa Amarela.
- A gente realizava, realmente, as coisas que a gente ia pra realizar! Eu explorei muito ela, botei ela pra trabalhar, pra me ajudar... mas foi muito gratificante! Eu, se eu resumisse, eu poderia dizer: aprendizagem. Eu acho que tanto você com a gente e eu com você.* Resumiu a professora Jasmim.
- Eu também! Eu explorava! (...)* Dizia junto a professora Rosa Amarela.

As narrativas acima indicam a transformação de uma suspeita espionagem em um acompanhamento das crianças e das suas experiências, das professoras e toda a escola. Tal transformação valida o nosso processo de pesquisa, pois, evidencia o acesso à experiência, a consistência cartográfica e a produção de efeitos (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016 p. 205-206). Emergem-se aqui, em conjunto, pesquisadoras, participantes da pesquisa e, assim, a própria pesquisa.

6.1 DA CÓPIA À ESCRITA E AO DESENHO ENQUANTO EXPERIÊNCIA

A apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como a apropriação do sistema

²⁴ Ver “Desvio para chegar às salas de aula”, na página 67.

numérico decimal indo arábico e suas operações, ambas colocadas pelas crianças como difíceis, são animadas e transformadas pelas experiências disparadas pelas mesmas na escola.

De respostas calculáveis e exatas requeridas pelo sistema numérico adotado, passa-se ao desenho e a muito mais, por exemplo, como aconteceu quando

Era aula de matemática e usávamos o livro didático. Nesse momento, a Mãe Natureza deixou suas sandálias em baixo da mesa e, com os pés descalços, veio mostrar as maçãs que pintou na atividade de matemática. Mais que acerto ou erro, A Mãe Natureza buscava experiências (não só nas maçãs pintadas, mas também em seus pés no chão) (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Bem como, de cópias, sobremaneira presentes nos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética, passa-se à escrita e ao desenho em: (1) correspondências de viagem; (2) cartas de amor; e (3) convites para celebrações diversas... como abordamos aqui.

A ênfase na cópia parece ser o resumo do resumo da escola feito pelas crianças, desde o suspiro uníssono que ecoa após os anúncios de tarefas no quadro branco, passando pelos apelos de limite de questões ou textos escritos, até a relação (direta) entre a intensidade da cópia e o comportamento das crianças na sala de aula. Nesse sentido, conversamos:

-Mas dentro da sala, quando é pra, quando a tia não chega, a gente brinca de esconde-esconde... destacou a Ovelha. Então conversávamos sobre o que acontecia quando a professora chegava e a Ovelha contou-nos:
-Aí a gente brinca um pouquinho, que ela deixa! E acrescentou: *se a gente fizer barulho, aí ela arenga, ela bota a gente pra sentar...*
-E bota bem muita tarefa no quadro! Contribui a Mãe Natureza.
-(...) Teve uma vez que ela foi até o sétimo! Acrescentou a Coruja.

Em outro momento, também conversamos sobre algumas experiências da Água em outra escola: nas suas palavras, uma escola que, no 1º Ano, só fazia até o segundo (quesito) e, no 5º Ano, fazia até o quarto ou até o nono (quesito). A sugestão é de que há uma relação direta entre a extensão da cópia não só com o mau comportamento, como também com a faixa etária das crianças. Quanto maior for o mau comportamento e a faixa etária das crianças, maior parece ser a cópia na escola. A cópia tem sido a maneira mais eficaz de fazer calar as crianças e a infância na/da/e a escola.

No entanto, as crianças transformam a cópia na escrita e no desenho. Elas instauram intensidades, escapando da cronologia dos anos escolares, das faixas etárias. Aproximam-se do que Skliar chama de escrever, escrevendo:

Escrever com a língua que se escuta, não com a que já se falou.
 Quer dizer, escrever calando a própria língua.
 Porque a escrita da língua que já se falou – essa que os soberbos creem ser

própria e apropriada – está infectada pela névoa e pelas falsas acusações, é voraz e morde, não acaricia: mostra repetidas vezes suas garras (SKLIAR, 2019, p. 115).

Escrever vendo pela primeira vez, ou mesmo, desenhando – desenhos que, como a linguagem (SKLIAR, 2019), têm uma porção de certeza e o resto de incerteza. Escrita e desenho que resistem junto à infância e à escola, fazendo-as resistir. Leitura que nos desterritorializam. Correspondências que nos dão acesso a outros *espaçostempos*.

Figura 38 – Correspondências abertas



Fonte: a autora, 2018.

No caso das (1) correspondências durante a viagem de estudos que fizemos ao Rio de Janeiro, foram escritas a saudade e a segmentaridade do desejo em votos de boa viagem e a expectativa pelo retorno.

(...) eu gostaria que você estivesse aqui comigo (...). Eu estou com saudade! ♥ ☆
Escreveu a Sereia.

Eu estou com saudade de você
A escola não é a mesma sem você
Mais não se esqueça de estudar a escola está com saudade
Mais você está se divertindo (...) Escreveu o Urso.

Tia Fernanda
vamos sentir sua falta
Volte logo. Escreveu o Sol.

Eu espero que você volte-
Quero mais eu acho que você está se divertindo e se bem. Escreveu o Lobo Alfa.

Eu Estou com muita Saudade não vejo a hora de a Senhora chega para Eu lhe abraçar bem muito e nunca lhe Soltar com tanta Saudade que Eu Estou aqui se Eu Estivesse Dinheiro Eu comprava uma passagem para ir para o Rio De Janeiro ficar com a Senhora. Beijar. Tchau ♥! Volte Logo. Escreveu o Mar.

Espero que você chegue logo
Estou com muita saudade Beijos te amo. Escreveu a Flor.

Cada dia que passa eu fico com muita saudade de você
eu acho que você vai se uma boa Professora. Escreveu o Sabiá.

A gente tá sentindo falta de você is
Mas que você volta todo mundo tá com você ♥♥♥ te amo. Escreveu o Macaco-
aranha.

Querida Fernanda eu tou com
saudade eu quero que você ficasse
com a gente eu ti amo
Você tá se divertindo a gente também
Tá se divertindo (...) Escreveu a Ovelha.

(...) a senhora está estudando aí no Rio de Janeiro aí como eu queria anda
disse, com a senhoraaaaaaaa. Escreveu e desenhou o Gato-aranha, referindo-
se ao trem que leva ao topo do Corcovado ou ao bondinho que leva ao topo
do Pão de açúcar, ou ainda um devir bondinho do trem e um devir Pão de
açúcar do Corcovado...

Figura 39 – Desenho do Gato-aranha



Fonte: a autora, 2018.

A viagem, para quem vai e para quem fica, é mesmo segmentaridade, composição de muitos fluxos que se atravessam ao mesmo tempo, é devir (GAIVOTA, 2017). Quem fica pode viajar através de quem vai à viagem, pois “O viajante traz consigo a vertigem, o estranhamento, o outro” (GAIVOTA, 2017). A ansiedade pelo retorno corrobora a afirmação de que: “Não viajamos por nós, mas pelo mundo. É ao viajar que podemos fazer viajar, é ao nos abrir que podemos fazer abrir (o mundo) e é ao fugir que podemos fazer fugir (ou voar)” (GAIVOTA,

2017, p. 68). Uma relação dotada de cuidado e alteridade:

Figura 40 – Cuidado e alteridade



Fonte: a autora, 2018.

Diante do cuidado e da alteridade, restou pouco *espaçotempo* para desenhar e escrever sobre ser criança e sobre a arte na escola, como havíamos pedido às crianças por carta:

tia ser criança e muito bem mais ser adulto e mais importante
 por (Que adulto trabalha para ganhar dinheiro
 tia você gostou da viagem você e tem Filho eu
 você e solteira beijos tia Fernanda chau. Escreveu o Tarzan.

(...) ser criança e legal porque você brinca aliais se diverte ache muito legal eu
 goste de estudar com os meus amigos ache tegal eu aprende coisas novas ache
 experiente amo estudar cores, pular-corda, esconde-esconde, cinco marias, barra
 bandeira e etc...

(...) As aulas de Artes são legais eu goste muito ache divertida aprende novas
 desenhos e assim eu aprende a desenhar (...). Escreveu o Sabiá.

Bom dia Tia fernanda aqui ta tudo Bem ia i ta tudo Bem a nossa aula de Artes
 é Bem Uaci fazer um de genho Beijos.

(...) O Tia fernanda é Bem estudar a qui
 Ci Bem dia como ta ai Tudo Bem com você
 Aquta Tudo Bem pura qui já terminamos as provas foi Bem legal
 As atividades foram Bem ligal
 e eu já tífalei! Escreveu o Jacaré/Urso Polar.

(...) as aula di artes são muito legais e muito divertida e muito legal (...).
 Escreveu o Céu.

As aulas de artes esta muito bem (...). Escreveu o Gato Galáctico.

Bom dia Tia fernanda tudo bem as aulas de artes são boas
Tirauma foto no museu. Escreveu o Beija-flor.

(...) a messas aulas são tão legais divertida você fez coisas legais como
atividades eu gosto muito de ler, brinca e estudar são coisas que eu amo fazer
(...). Escreveu a Fênix.

(...) as minhas Aulas e Cites são boa a viaje esta sendo legal aí em Rio de Janeiro
vou fazer um desenho para a senhora. Escreveu o Gato-aranha.

(...) as minhas artes e trabalhos e degenhes no caderno de artes (...). Escreveu o
Pássaro.

Eu adoro a minha aula de artes e fui e etc.
Eu Gosto da aula de arte porque Tem foom.
Brinca muito. Escreveu a Coruja.

O que eu mais gosto da aula de Artes e fare um dege nho de você. Escreveu e
desenhou o Lobo Alfa.

Figura 41 – Desenho do Lobo Alfa



Fonte: a autora, 2018.

Destarte o pouco *espaçotempo*, as provocações foram abundantes. Inicialmente, sobre ser criança, provocou-nos a escrita do Tarzan, que relacionou a importância das crianças e dos adultos com o consumo. Corroboramos o Tarzan, acrescentando as considerações de Rodrigues e Roble (2015), de que, para além das relações entre as pessoas, a própria relação consigo parece ser fundamentada no consumo, quando se poupa o ver, o *espaçotempo*, o olfato, o paladar, a audição, o tato, enfim, os sentidos, as sensações, a capacidade se sentir, de saber-se vivo.

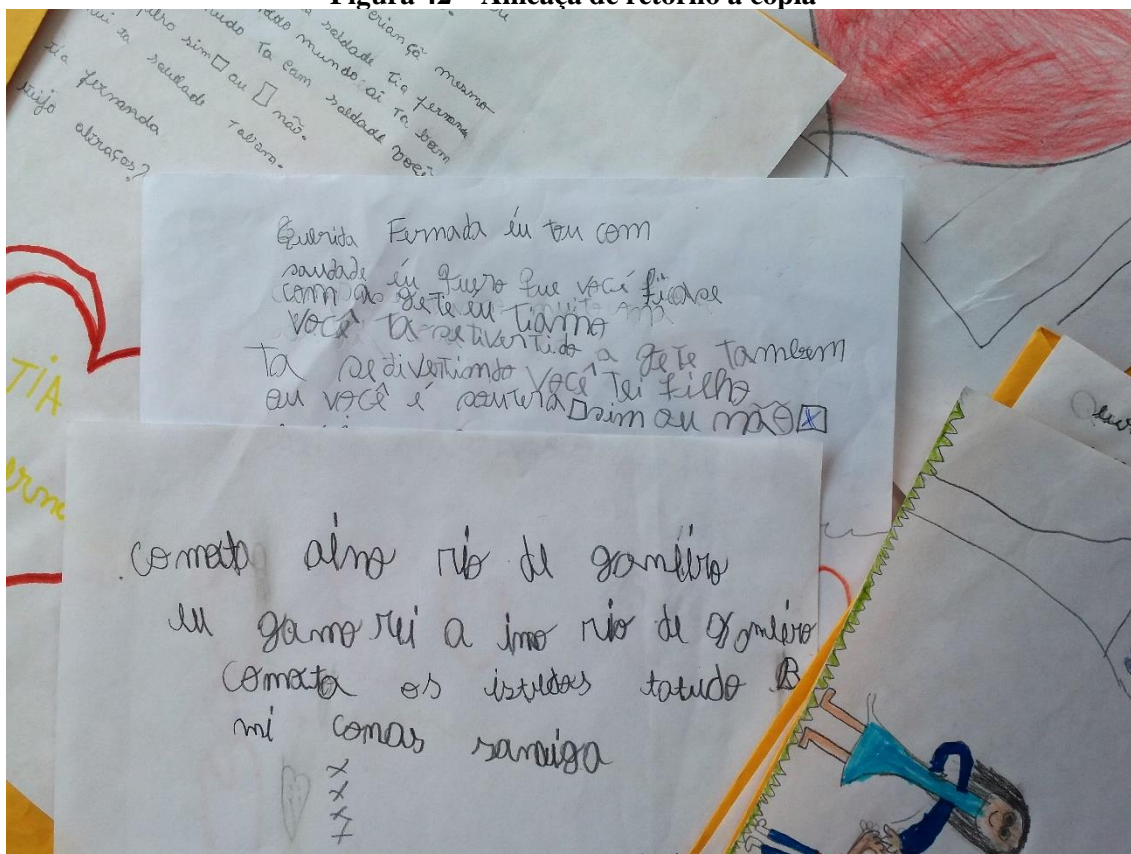
Ainda sobre ser criança, conforta-nos o reconhecimento do Sabiá da importância de ser criança baseada no brincar, na diversão e na sensação “experiente” de aprender coisas novas – resistência diante do imperativo do consumo que concorre para a destituição da importância da infância.

Sobre (as aulas de) arte... os desenhos parecem ser o seu resumo. Boa, legal e divertida parecem adjetivos um tanto genéricos como o adjetivo “interessante” ou mesmo a interjeição “eita” – útil para exprimir emoções várias ou mesmo para eximir-se, sem maiores implicações, de momentos em que não se sabe o que dizer. Dessa forma, sobre (as aulas de) arte, conversamos em outros momentos posteriores.

Ainda sobre as correspondências da viagem, não poderíamos desconsiderar a presença de quantidades de linhas (em papéis em branco) marcadas por “x” e campos para assinalar respostas (também com “x”). Tal presença fez-nos considerar a ameaça de sucateamento do que poderíamos considerar uma máquina de guerra.

O exercício de escrita enquanto experiência faz do pensamento uma potência nômade, abala o modelo do aparelho de Estado, como o faz a máquina de guerra (DELEUZE; PARNET, 1998). No entanto, por vezes, a escrita enquanto experiência é ameaçada pelo retorno à cópia.

Figura 42 – Ameaça de retorno à cópia



Fonte: a autora, 2018.

Os “x” riscados a lápis e à caneta – este último por nós – diz-nos de uma possível tentativa de apropriação da máquina de guerra pelo Estado, voltando-a contra os nômades e aproximando-a ao aparelho de Estado – uma espécie de agenciamento concreto que efetua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade (DELEUZE; PARNET, 1998). Os “x” parecem partilhar com o aparelho de Estado sua organização dos enunciados dominantes e da ordem estabelecida de uma sociedade, das línguas e dos saberes dominantes, das ações e dos sentimentos, conformes os segmentos que prevalecem sobre os outros, assegurando a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade, sua traduzibilidade (DELEUZE; PARNET, 1998).

No entanto, sempre haverá uma tensão entre o aparelho de Estado e a máquina de guerra, em seu empreendimento de destruir o Estado, os súditos do Estado, e até mesmo de se destruir ou de se dissolver ao longo da linha de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998). Assim a escrita enquanto experiência segue operando, dessa vez, através de (2) cartas de amor – não correspondidas em curto prazo, assumimos –, fazendo-nos pensar no porquê do descaso com as cartas de amor das crianças na escola.

Ti eu te amo. Declarou a Água.

*(...) Tia eu quero dizer qui todo mundo tiama
Tia quero dizer qui assenhora vai brinca com a gente me repreisa. Declarou a Fênix.*

Tia fernanda eu tiama. Declarou o Papagaio.

Tia você é legal sei qui vai Ser boa Professora (...). Declarou novamente a Fênix em outra carta de amor.

*Tia Fernanda você é muito amorosa.
muito linda estudiosa
tia Fernanda eu goste da Dinhora. Declaração anônima.*

As cartas de amor das crianças parecem representar cartas e amores menores, como a literatura menor de que falam Deleuze e Guattari (2017). Aproximamos as cartas de amor das crianças das características de uma literatura menor à medida que consideramos: o pertencimento dessas a uma espécie de língua que uma minoria constrói numa língua maior, uma língua de afetos que as crianças (minorias não quantitativas, mas representativas) constroem numa língua de técnicas e habilidades da educação escolar; a escrita política das cartas de amor,

mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos - O verbo tem que pegar delírio
 (BARROS, 2015, p. 83).

A didática da invenção proposta por Manoel de Barros contém vinte e uma estrofes, dentre as quais destacamos alguns versos acima. Inventar não é mesmo algo fácil de aprender, é mais fácil desinventar, desaprender... “desaprender 8 horas por dia ensina os princípios”, como escreveu o poeta na primeira parte da didática.

Os verbos (e as demais palavras e expressões) das experiências com as crianças na escola fazem pensar e inventam os *espaçostempos* escolares, tornando-os mais bonitos – afinal de contas, como diz a poesia *barrosiana* “as coisas que não existem são mais bonitas”!

A Borboleta sabia disso:

Ainda era aula de matemática e usávamos o livro didático. Vimos outros desenhos, acompanhamos as crianças e elogiamos (espontaneamente e a pedido) a letra da Borboleta e da Ovelha:
-Que letra bonita Borboleta! Dissemos e passamos pelo lado esquerdo das mesas da Borboleta e da Ovelha (as duas primeiras de uma fileira de mesas). Retornando pelo lado direito:
-Tia, elogia a letra da Ovelha também? Cochichou a Borboleta.
 Voltamos para atentar à letra da Ovelha e tivemos um pouco de dificuldade em compreendê-la. Olhamos novamente para a Borboleta que, com seus olhos, disse:
-Vai! Elogia tia!
-Que letra bonita a da Ovelha, muito boa para ler! Dissemos, levando em consideração o tamanho das letras, e ganhamos sorrisos da Ovelha e da Borboleta.

Não existia certa beleza (baseada na nitidez) na letra escrita pela Ovelha, mas existia uma beleza maior (ou mesmo menor, parafraseando novamente Deleuze e Parnet) baseada no que não existia ainda, em alternativas de existências – mostraram-nos Manoel de Barros, a Borboleta e a Ovelha.

Continuando com a didática da invenção, também consideramos que “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” e, desde que as perguntas e pensamentos sejam fabricados e colocados por si com elementos vindos de toda parte sem objeções, haverá muito o que dizer (DELEUZE; PARNET, 1998), até mesmo durante a aplicação de provas na escola:

Era o início das avaliações objetivas e a primeira prova foi a de português. Antes da prova, as crianças brincavam – a professora falou que estava deixando eles aquecerem e, só após ver o modo como a avaliação aconteceu,

entendemos o porquê desse momento ser considerado um aquecimento. Diferente do que se costuma esperar em avaliações objetivas, ou seja, silêncio sepulcral, corpos distantes e com movimentos restritos, as crianças conversavam sobre tudo, menos respostas da prova, e inventavam: a brincadeira para o recreio (polícia e ladrão, talvez); cantos; imitação de sons de animais (besouros); danças nas cadeiras; pinturas e desenhos; empréstimo de lápis comum e de lápis de cor; proposições de que a avaliação de português também vale nota de arte... a professora cuidava da leitura da prova; reforçava que não se pode falar a resposta das questões da prova, apenas copiar...

Figura 43 – As avaliações objetivas e... outras coisas



Fonte: a autora, 2018.

Havia muito o que dizer, mas não a responder. As respostas para a prova não pareciam tão importantes quanto o recreio, o porvir; as expressões (corporais ou não); as partilhas; as invenções... As crianças não se demoravam nas respostas, mas nas conversas sim. As conversas perduram até mesmo durante provas, porque não se tem tema específico, apropriado ou não. “Se de verdade se conversa, em seguida o tema deriva para a deriva, e seu resultado é sempre a perplexidade ao perguntar-nos: sobre o que estávamos conversando?” (SKLIAR, 2018a, p. 11).

A conversa cabe até mesmo no papel. As crianças animaram as correspondências de viagem, como o fez o Leão Mar, que não se contentou com a comunicação entre cartas (assim como nós), mas esperou a volta das nossas conversas, escrevendo: “*ei tia feneda Esteu com muita saudade de vose espele que Esteja tudo muito bem com vose mais vrama voltar a conversa ta tudo bem (...)*”.

O Leão Mar fez-nos refletir acerca da comunicação e da conversa, ou do diálogo e da conversa. Skliar (2019, p. 84) ajuda-nos a compreender que “existe uma diferença entre a ideia do diálogo e a da conversa”. “A chamada ao diálogo sempre se realiza sob as condições de

quem convoca”, por outro lado, conversar aproxima-se de “batalhar contra a indiferença, de não se submeter docilmente a essa ideia de comunicação que hoje parece ser mais uma arma de guerra ou uma propriedade das empresas de celulares ou um falso sorriso para a venda de eletrodomésticos” – expressões da modernidade.

O projeto da modernidade reduz a experiência ao empírico, na continuação, há a desqualificação da experiência como um saber, a restrição do pensamento ao conhecimento científico e à tecnologia (PAGNI, 2014). Com Pagni (2014), refletimos que tal esvaziamento do sentido da experiência concorreu para o silenciamento do indivíduo e para um esvaziamento existencial sem precedente, trazendo consequências para a educação.

As transformações aqui descritas parecem ser resistência à incorporação do projeto da modernidade na escola. Ao mover a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e numérico decimal indo arábico, bem como animar com conversas os *espaçotempos* da escola, as crianças reforçam a arte que há na educação, a dimensão estética e a implicação com a vida que permeiam os acontecimentos dentro e fora das salas de aula.

Assim, a experiência estética aproxima-se à arte, muito embora não façamos a relação desta com a arte historicamente estabelecida. A experiência, que é sempre estética, é comum à arte e à educação, já nos mostrou Sabino (2017). Assim, o ensino de arte pode ser *espaçotempo* para a experiência estética na escola. Não restringimos as experiências estéticas na escola a estes *espaçotempos*, mas, atentamos à sua potência de pensamento, de transformação, de vida, de infância.

Nessa direção, consideramos a seguir a arte, seu ensino e as experiências estéticas decorrentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



7 NO CAMINHO: PEDRAS E RAÍZES OU DA ARTE QUE SALTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

-Então tá bom! O que é que acontece na escola que mais mexe com vocês, que mais envolve vocês? Rápido já disse que gosta muito das festas né? Tem outra coisa assim, que vocês se envolvem muito, que vocês querem muito participar? Perguntamos.

-Eu gosto muito quando a professora faz aquelas surpresas quando a gente chega lá, que ela faz aqueles negócios pra gente pintar! Pra fazer desenho! Contou-nos a Ovelha.

-Como é a surpresa? Interessamo-nos em saber.

-A surpresa, quando a gente chega, a gente brinca um pouquinho, ela deixa, aí a gente senta, ela, às vezes diz: pega o caderno de arte, a gente desenha! Aí depois, ela dá folha limpa, a gente desenha... dizia a Ovelha.

A arte parece saltar com(o) surpresa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja pela (quase) ausência de aulas de arte, por sua redução a atividades anestésicas, pela falta de comprometimento com a mesma, ou por sua irrupção dentro e fora da sala de aula e sua corriqueira categorização como componente curricular de menor peso, extracurricular.

É entre saltos – e assaltos – que a arte irrompe e pode levar-nos a uma perspectiva alteritária, potencializar nosso pensar, nosso viver, inquietar-nos, levar-nos a territórios outros, causar-nos estranhamentos, como já apontou Deleuze (1992). Aqui, refletimos sobre estes movimentos, sobre suas ausências e presenças (esperadas ou não, aqui ou acolá), seus (im)possíveis.

7.1 A (QUASE) AUSÊNCIA DAS AULAS DE ARTE

As aulas de arte costumam ser às sextas-feiras, aqui não é diferente. Às sextas-feiras costumávamos ter mais expectativas ao irmos à escola. O clima de descontração, a permissão para levar brinquedos à escola, a animação mais que habitual das crianças e a adição de uma terceira linha na tabela de horários de aula para a arte, fazendo da sexta-feira o único dia da semana com três componentes curriculares (língua portuguesa, artes e educação física), anunciavam intensidades que, às vezes, foram encontradas.

A arte pareceu coadunar com as sextas-feiras. A sua importância e suas intensidades foram denotadas pelas crianças (e por nós), quando perguntamos sobre a arte na escola:

-Arte é desenhar, pintar! Escrever algumas cartinhas pros amigos, escrever para as professoras... dizia o Passarinho.

-Brincar... quando eu desenho uma praia, eu imagino que eu tô dentro dela! ...Porque a gente se diverte e a tia deixa fazer dupla! ...Em todo canto (tem arte na escola)! ...Tem dia que ela imprime um negócio pra nós poder pintar! Aí bota assim, fica bem bonito! Acrescentou o Papagaio.

-A arte é o que eu mais gosto, porque tem as cores, tem letrinha e é muito colorido, é a cor do arco-íris! E inventaram por conta do arco-íris! Concluiu a Sereia levantando o seu dedo indicador e encantando-nos.

-É bom tia! Sente um negócio que nem uma lama, se a mãe autorizasse, nós se melava todo dia! Resumiu o Gato-aranha.

-Oh tia, a senhora sente alguma coisa com a arte também? Perguntou-me o Leão.

-Eu sinto! Eu me arrepio! Eu arrepio até os cabelos da cabeça. Respondi e todos começaram a rir, então continuei: uma vez eu fui a um museu, quando eu fui ao Rio de Janeiro, eu fui ao Museu do Amanhã lá, aí lá tinha um lugar que tinha muitas fotos de muitas pessoas de todo o mundo. Aí tinha assim: amor, aí tinha muitas pessoas se abraçando, se casando... aí tinha outra que era amizade, aí tinha muitas fotos de muita gente, todo mundo sendo amigo, brincadeiras... foi tão bonito que eu senti todos os cabelos se arrepiando, até os cabelos da cabeça, eu sentia eles assim (espetados). contei e mostrei.

A arte na escola parece aumentar as possibilidades de estar juntos. Quando as crianças vivenciam a mesma, vivenciam-na envolvendo os amigos, as professoras e, até mesmo, nós. O potencial desterritorializador é compartilhado. Não basta escrever cartas, é preciso endereçá-las; imaginar-se na praia é fantástico, mas é melhor que seja em dupla; melar-se na lama às vezes é maravilhoso, no entanto, com a cumplicidade da mãe, poderia ser extraordinário.

Arte pode ser convite a estar juntos, a conversar e a prolongar a conversa acerca da relação entre o mundo e as vidas, com nossas próprias palavras – um dos significados da educação, conforme Skliar (2019, p. 74). A praia, o arco-íris e a lama são algumas das palavras das crianças. Para elas, as relações com estes elementos perpassam a arte e/ou vice-versa. As crianças sugerem que a arte traz imensidão, alegria e vislumbre para a escola.

A experiência estética parece ser convocada sobremaneira nas falas acima, no entanto, não parece tão importante junto às professoras. A importância e potência da arte na escola parece relacionar-se, sobretudo, com outras questões, que não a experiência estética (embora não a descartem) e sim o tempo e o planejamento. As professoras consideraram que

- (...) o tempo é pouco, mas a gente trabalha! Apontou a coordenadora pedagógica Hortênsia.

- (...) e assim, a arte hoje ela tá sendo trabalhada, não como só antigamente, que achava que era só pintar, pintar, pintar, entendesse? Ela está hoje além dessa pintura! Num é? É fazer realmente a criança, ela criar, ela recriar... seu próprio pensamento, sua imaginação. Contava a coordenadora pedagógica Hortênsia.

-E também o fato de chegar na sala de aula na sexta-feira: aula de artes... na

sexta-feira? É! Aula de arte! Ai o professor senta: “Pega o caderno de arte e desenha o que você quiser! Ai... isso me mata! (...) É pouco! Você tem que envolver o aluno pra que ele desenhe. Eu, na minha sala de aula, eu não gostava de levar assim, alguns momentos levei, reconheço que levei, mas eu não gostava, porque há dias realmente que a gente tá meio pra baixo, aí você sente que o professor senta na aula de arte! O professor senta! Desenhe o que vo... pegue o caderninho de arte e desenha o que você quiser! Aí é diferente! (...) “Hoje nós vamos fazer um trabalho!” Ah eles trazem com força né?! Aquela folha tal e não sei o quê! E recorta aqui... tia eu não sei! Há um maior envolvimento do que quando é: tira o caderno de arte e desenha o que você quiser! Eles murcham! Disse a professora Rosa.

-A gente vê muito isso né? A falta disso, de ele trabalhar a arte desse jeito, de planejamento mais elaborado! (...) porque trazer o caderno mesmo, às vezes nem utiliza, depende muito do caderno de desenho que utiliza! Aí a gente vê, acho que essa “deficiência” entre aspas disso aí, trabalhar a arte nesse sentido! Considerou a professora Margarida.

Afora o pouco tempo em que se trabalha arte na escola, as professoras evidenciam a importância de um planejamento mais elaborado, pois, muito embora reconheçam a arte e seu ensino como processos de (re)criação, pensamento e imaginação, confirmam a necessidade de um maior envolvimento entre as crianças e o ensino de arte e o que parece ser sua regra: o desenho. Nesta direção, as crianças reforçam:

-Não. Disse o Leão Mar.

-Não! É porque quase a gente não faz nunca... (aula de arte)! Continuou o Rápido.

-É porque nós não tamos fazendo mais não, arte. Confirmou o Papagaio.

-Porque tão muito sem-vergoinho na sala! Por isso que nós não tem arte. Deduziu a Mãe Natureza.

-Tem! Só que não é muito boa porque tia não deixa nós desenhar muito! ...Nós desenha bonecas, flor, coisas da natureza, nós faz o mar... Discordou e esclareceu o Passarinho.

-É, porque assim, quando a gente tem arte, aí a gente não tem educação física... é porque assim, nunca a gente tem educação física! ...Nuuunca. (Re)contaram a Borboleta e a Flor.

-A gente nunca faz aula de arte, só fica estudando! Fortaleceu a Raiz.

-Lá em São Paulo, quando era aula de arte, a gente só brincava, a gente não fazia um texto se quer... lá a gente não copiava, a gente fazia tudo nos livros. Comparou o, até então, Leão Dourado.

-Eu não sei se cabem esses pensamentos meus, mas arte é vista como coisa de gente preguiçosa, eu não sei se já disseram isso pra vocês, mas arte... quem é músico não é visto com bons olhos, só depois que ele consegue alguma coisa que ele é, quem é pintor não é visto com... né? A arte, em si, ela não é vista como uma profissão. Ela é vista como alguém que é preguiçoso ou não quis fazer outra coisa, quis fazer arte! Não é? Pelo menos eu vejo isso, eu senti isso porque eu vivi música e vivo música por um bom tempo, vivia com mais afínco, e eu via isso: mas música? Música... Inferia a professora Rosa.

-Oh tia, num tem na sexta? O 5º Ano faz aula de dança na sexta. Denunciou a Flor.

-*Deixa pra lá...* achou melhor a Água, que logo mudou de assunto, falando sobre nossos endereços e seu aniversário.

As crianças reforçam a necessidade de um maior envolvimento com a arte e seu ensino na escola, de poder desenhar mais e copiar menos. O preço para isso é um bom comportamento e as aulas de Educação Física, deduzem as crianças, enquanto que a professora Rosa aponta como preço as adjetivações depreciativas e a minimização de um modo de existência, um modo de vida.

Rosa viveu música por um bom tempo, agora vive com menos afinco. Mudou de profissão (ao que alguns poderiam dizer, arranjou uma profissão). Tornou-se professora, está gestora de uma escola e tece tais considerações sobre a arte na escola sem saber se seus pensamentos cabem em nossa conversa. Rosa mostra o quanto a escola, por vezes, distancia-se da vida agora e aproxima-se, muitas vezes, ao futuro do mercado e do capital. Ela evidencia o *espaçotempo* da arte e seu ensino em meio à relação entre o educar e a preparação para o emprego.

Nesta direção, conforme Skliar (2019, p. 134), esta é uma relação que se estabelece impune e naturalmente, sem se questionar:

Por que tudo gira em torno do futuro “emprego” – justo nesse momento do país e do mundo – e não de possíveis “futuros” poetas, pintores, músicos, artesãos, atores, filósofos, professores, ou o que bem se deseje para a vida em comum e para a vida singular? Educar não supõe a disponibilidade de nossas presenças no presente? (SKLIAR, 2019, p. 134-135).

Rosa e as crianças sabem que ser professor(a), ou seja, professar, implica em algo além de fazer profissões, de preparar para um emprego. Tem mais a ver com o cultivo de si e de nós, com o manifestar-se, com o expressar-se do que com profecias. “Toda profecia sobre aquilo que seremos é crua e hipócrita: para poder ser o que ainda não somos será preciso deixar de ser o que estamos sendo” (SKLIAR, 2019, p. 131). Talvez por isso, as crianças insistam em viver arte na escola (por restrita e cara que seja); a professora Rosa ainda viva música (mesmo em meio à escola); e, em específico, o 5º Ano viva dança, teatro, literatura... o que parece um desvio na/da sala de aula.

Desvio para o 5º Ano e a arte

A Água pareceu chatear-se por não vivenciar a arte tanto quanto as crianças do 5º Ano pareciam vivenciar. De fato, o 5º Ano do período matutino da escola destacava-se quando o assunto era a arte na escola. Desde os teatros realizados em datas comemorativas como o folclore, passando pelas aulas de ciências e pelos espetáculos independentes e inesperados para a escola, como em “O Vestido Azul”, chegando até as aulas de dança informadas – as quais não presenciamos.

As imagens a seguir falam de tudo isso e muito mais. Dizem de expectativas, vibrações e risos; das experiências estéticas provocadas a partir do “instante da parada, da invenção, da atenção desatenta e da percepção extrema” – o que poderia ser a infância (SKLIAR, 2019, p. 125).

Figura 44 – O 5º Ano e a arte



Fonte: a autora, 2018.

Figura 45 – Apresentação teatral de “O Vestido Azul”



Fonte: a autora, 2018.

O destaque do 5º Ano, dado pela Flor, também foi dado em nossas conversas com as professoras. As coordenadoras pedagógicas Violeta e Hortênsia disseram que não havia

momentos específicos para ocorrer a arte e, até mesmo, para que a infância brinque do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental:

-Acho que não! Específico não! Acho que isso vai acontecendo gradativamente, acho na aula... Contava a Violeta.

-Em todo momento! Acho que depende muito de cada criança também, cada criança vai desenvolver de uma maneira diferente! Acho que não é necessariamente né? Corroborava a Hortênsia.

-Acontecimento espontâneo! Declarou a Violeta.

-É, com certeza! Concordou a Hortênsia.

Hortênsia e a Violeta afirmam que todos os momentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser dedicados à arte, às experiências estéticas, à infância. No entanto, preocupa-nos deixar isso a cargo de cada criança, como um acontecimento espontâneo, sem envolvimento docente, pois, “nada é o que é por si mesmo, em si mesmo, senão na relação com algo ou com alguém” (SKLIAR, 2019, p. 83).

As professoras Rosa Amarela e Jasmim contribuíram com esta questão quando pensávamos sobre a arte para além de suas salas de aula. A professora Jasmim elogiava a professora do 5º Ano, considerando que ela era muito boa nisso, que desenvolvia bastantes atividades (de arte) e atrelando sua prática docente a uma possível vocação.

A professora Rosa Amarela concordava com os elogios e acrescentou:

-Mas também eu acho que também é o nível do aluno, porque lá os alunos dela já sabem ler e escrever, então ela pode dar mais um tempo pra arte, arte em si, em teatro, uma coisinha ou outra e, enquanto isso a gente tem que puxar mais na leitura realmente pra desenvolver a aprendizagem, que é onde tem tanta cobrança e que, se você deixar de lado realmente, você vê que... que pode prejudicar, entre aspas, porque quando vem pra prova escrita se cobra muito, tá entendendo? É onde a gente vê que... é onde eu digo que tem muitas coisas que eu não sigo, mas aí tem coisa que requer que você siga realmente e, quando é 4º/5º Ano eles já estão preparados assim, entre aspas, na leitura, na escrita, aí o professor tem mais tempo!

-É, tem isso também! Isso... pra desenvolver a aprendizagem... não foi uma boa turma que você... é cobrança!... Siga! Concordava a professora Jasmim durante a fala da professora Rosa Amarela.

-Eu acho que os fundamentais, 1º, 2º e 3º, que até o 3º Ano a criança tem saber ler e escrever, na verdade, não ocorre muito! Inferiu a professora Jasmim.

Com essas falas, a cisão entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, já apontada desde o início dessa pesquisa, parece ter como período crítico os três primeiros anos. “É! Isso! Isso mesmo!”, concordaram as professoras Rosa Amarela e Jasmim. Para além da atribuição do destaque do 5º Ano em sua relação com a arte a um modo espontâneo

e/ou vocacional das pessoas, há também a sua atribuição a um modo categórico do sistema educacional, um nivelamento acerca da aquisição do sistema alfabético de escrita. Desse modo, a arte parece jogada à sua própria sorte, como, às vezes, também são deixadas as crianças, jogadas à sua própria sorte: “a má sorte de já ter deixado sua infância” (SKLIAR, 2019, p. 139).

Assim, mais que desejar, faz-se necessário forjar boa sorte, pois, como aponta Skliar,

O que está em jogo na educação não é tanto o fato de estarmos atualizados, mas o poder de realizar as experiências mais importantes de nossas biografias, aquelas de que logo recordaremos o tempo todo: diferenciar o mundo da vida ou, dito de outro modo, a possibilidade de reconhecer no mundo aqueles espaços e tempos nos quais seja possível aprender outras formas de viver, de poder mudar a sorte daqueles que vieram ao mundo com “má sorte”, de criar comunidade e criar singularidade ao mesmo tempo (2019, p. 71).

Em vista dos aspectos denotados (de surpresa, bônus ou sorte), a arte parece deixar de ser um componente curricular preconizado pela legislação educacional no Brasil e ser transformada em um elemento extra. A professora Rosa explicita que, na escola,

- (...) tem sempre o conteúdo, que é a base, e tem o extra. E você sabe que a gente se preocupa mais com a base que com o extra, que a gente, mesmo sendo professores, nós temos o olhar fixo ainda no conteúdo que vai para a prova. Todos nós, professores, temos isso! (...) Como o projeto, a apresentação, ela não vale uma nota por escrito, ela é uma nota mais conceitual, aí ela... há uma preocupação menor (...) nós ainda não concebemos que uma atividade extra é tão importante quanto conteúdo por escrito, trabalhado na prova, porque é aprendizado pra vida!

A dicotomia entre a base e o extra contribui com a (quase) ausência da arte na escola, uma vez que descaracteriza os componentes curriculares, legalmente preconizados. Os componentes curriculares perdem suas especificidades e são redefinidos como de maior ou menor peso. Do lado de menor peso está a arte, que parece disputar *espaçostempos* com a educação física – como já indicaram a Borboleta e a Flor – e o ensino religioso. Estes três, em sua maioria, partilham as aulas dos últimos dias da semana, as metodologias e os instrumentos de avaliação, ou mesmo a ausência de tudo isso.

A ausência de tudo isso, disto tudo que, como a professora Rosa explicitou, ainda é considerado extra, implica no pouco de vida na escola, no pouco de alteridade nela. Muito embora constata a demora em reconhecer isto, a professora Rosa sabe da igual importância do que se ensina na escola, do que se escreve ou não, do que se avalia ou não por meio de uma

prova. Ela assume a responsabilidade de conceber isto, de conceber, quem sabe, que “a tarefa do professor continua sendo, sempre foi, a de ser e provocar alteridade” (SKLIAR, 2019, p. 72).

Conversando agora com as coordenadoras pedagógicas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental do município, o impasse é acentuado. Violeta reconhece: *“Mas é verdade! É a pura realidade! É dito que é uma matéria que não é de peso, feito matemática e português, mas que é tão importante, né?”*, ao que a Hortênsia acrescenta:

-(...) essa questão de arte (...), não é uma coisa que o professor tem toda semana na sua aula, não é uma coisa que ele planeja pra toda a semana na sua aula, não é uma coisa que ele planeja pra toda a semana na sua aula, se trabalha mais a língua português, a matemática... tem a nota, tem tudo, mas a gente vê em alguns casos disso aqui, que eles apresentam, mas que o professor dá uma nota ao trabalho de arte, uma coisa muito simbólica, muito singela, muito simples... dizia a coordenadora Violeta.

-Eles não veem com uma matéria de peso né? ...um foco maior né? Prosseguia a coordenadora Hortênsia.

-(...) eu gostaria muito que se priorizasse mais a questão do trabalho da arte... a religião... estendia a conversa a coordenadora Violeta.

-São algumas disciplinas que realmente... concordava a coordenadora Hortênsia.

-Educação física! A gente recebeu reclamação de professor que... teve professor que recusou dar nota, porque ele disse assim: “como eu vou dar nota se eu não trabalho educação física? Se eu não tenho propriedade de trabalhar educação física?” ... E o professor tá com razão, não tá não? Tá sim! Expôs a coordenadora Violeta.

-(...) Tá na grade curricular... o professor vai trabalhar uma coisa que ele não tem... ele tem que trabalhar, mas ele não tem a propriedade, porque eu posso trabalhar de uma maneira errada, e aí? Eu estou lidando com crianças e educação física não é correr... num é? Não é um brincar só! Dizia a coordenadora Hortênsia.

-Veja só! Assim com a gente vê na arte, que não é só vê e pintar flor, a casinha, a bola... (educação física) não é só jogar bola não! Considerou a coordenadora Violeta.

-Não! De jeito nenhum! (...) é, (artes, religião e educação física) são as três disciplinas que as pessoas não enfocam, né? Aí diz assim: “Não, eu coloco qualquer nota porque não tem peso nenhum”. Então... Mas você deveria... Concordou a coordenadora Hortênsia.

Ao denotarem as ausências relacionadas à arte na escola, as coordenadoras retomam a relação que parece haver entre o ensino de arte e os componentes curriculares ensino religioso e educação física. Elas fazem-nos refletir acerca não só de suas homogeneidades, mas também do que lhes difere: a imanência e a transcendência parecem ser os critérios de diferenciação entre estes componentes curriculares.

- (...) Pesquisa alguma coisa também... (...) A questão da arte, da arte não, da

(educação) física, eu já fico pra traz, assim nessa questão, porque... dizia a coordenadora Violeta.

-Tem que ter o cuidado, né? Continuou a coordenadora Hortênsia.

-Tem que ter cuidado nisso aí, porque a criança... você pode fazer um movimento que não é correto e isso aí, eu mesma, vou no embalo do professor. Na sala de aula, eu vou fazer a mesma crítica que eles falam hoje né? Agora a questão da arte, da religião... não vejo não... restringia a coordenadora Violeta.

- E a não ser que o professor possua esse preparo né? Pra educação física, aí tudo bem! Mas, sem ter... é muito complicado! Aí vai ficar, realmente, só no jogar bola... pular corda e acabou! Concluiu a coordenadora Hortênsia.

O cuidado com o corpo é priorizado diante do cuidado com as demais dimensões das crianças, nesse caso, a estética e a espiritual. O dano imanente parece maior que o dano transcendente ou, ao menos, mais evidente. Corpo e subjetividade parecem divididos, incomunicáveis, inconciliáveis, por isso a sensação de que dá para trabalhar um e o outro não, que, enquanto um é mobilizado, o outro é resguardado.

Nesta direção, é possível passar de um lado para outro, do lado de menor peso para o de maior peso. As crianças e as professoras apontam o abismo entre as áreas específicas do conhecimento e fazem-nos avistar questões como esta, para além dos componentes curriculares:

-Português! Disse a Flor, prontamente.

-Português, ciências, matemática, história... dispararam sem parar a Raiz, o Gelo e a Onça Pintada.

-Português, matemática... listaram o Papagaio, o Cavalo e o Macaco-aranha, com os quais as flores concordaram:

-A exigência maior são os pesos: português e matemática. Afirmou a professora Jasmim.

-Exatamente! Torna-se que você, querendo ou não, deixa um pouquinho de lado... o de arte porque requer... toma-se muito tempo na aula de arte (...) a exigência, o peso maior é língua portuguesa e matemática, então você vai trabalhar os descritores, vai trabalhar isso, trabalhar aquilo, então se fica a desejar geografia, história, ciências, artes e quanto mais como a arte, religião e educação física... fica mais ainda a desejar... Inferiu a professora Rosa Amarela.

-Deixa a desejar... concordou a professora Jasmim.

Tamanho peso parece imobilizar as crianças e as professoras. Querendo ou não, os critérios de diferenciação permanecem e deixam a desejar. O desejo é o de saltar o abismo criado entre as dimensões imanente e transcendente na escola, de que salte arte na sala de aula e para além dela.

7.2 A ARTE (PARA ALÉM) DA SALA DE AULA

A arte (não) cabe na sala de aula. Quando conversávamos com as crianças sobre dias legais em que houve arte na sala de aula, por vezes, silêncios ou, por outras, outras tímidas narrativas, não imediatas. Um dos significados possíveis do “não” entre parênteses é a consideração de que informação, opinião e velocidade impedem que alguma coisa nos aconteça na educação, como diz Larrosa (2016). Conforme o mesmo, “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas da experiência” (LARROSA, 2016, p. 22).

A lentidão escassa na escola encontrou brechas e irrompeu em nossa conversa. Com memórias morosas, rememoramos, pouco a pouco, experiências estéticas provocadas pela arte em sala de aula, como:

-Quando a gente pintou a coisa da prova, a capa da prova! Colocou o, até então, Leão Dourado.

-Lembro, um dia que a gente cortou um negocinho do livro, que a gente fez as peças de um jogo... contou a Mãe Natureza.

-A maquete! Anunciou o Gato Galáctico.

-Maqueteeee... foi a melhor coisa que eu já fiz! Contou cantando o Cachorro.

-O que eu mais gosto é que a gente fez a maquete. Eu queria fazer uma maquete bem grande! Foi legal. Contou o Sabiá.

-No dia que a senhora estava ali, que fez a casa do Papai Noel! A senhora ajudou muito também! Lembrou a Água.

-Foi! Pra fazer a casa do Papai Noel. Confirmou o Gato Marinheiro.

-Sim! O dia que eu mais gostei foi o dia que a gente fez a maquete! Disse a Fênix e a Coruja confirmou, contando que aprendeu a trabalhar em equipe, em dupla!

-Um dia desses nós cortou e colou o palhacinho. Contou a Onça Pintada.

-Foi, ficou bem bonitinho. Garantiram a Raiz e o Gelo.

-O que a gente mais se diverte na sala é quando a professora vai botar um filme pra gente assistir! É a parte mais legal da sala! Refletiu a Flor.

-Tia, a gente gosta no dia do Pássaro sem cor. A gente pintou muitas coisas, a gente pintou passarinho que só! Aí a gente pendurou assim... Contava a ovelha.

-Sim! O dia do Pássaro sem cor. Foi muito divertido. Teve apresentação. Nós pintamos... O dia do Pássaro sem cor, quando eu pinteí, eu pensei que eu tava em cima dele! Acrescentou o Papagaio.

-Palmas pra o Papagaio. Pediu o Macaco.

-Foi o dia do pássaro sem cor, que a gente pintou... continuava a Flor.

-E tia, foi o meu dia bom porque eu fui o narrador! Falou o Robin Hood Gamer.

-Foi! E eu fui, é... como é o nome? O pássaro bonito. Disse a Flor.

Entre pinturas, recortes, colagens, desenhos, filmes, maquetes, desejos, apresentações... pensamento. As crianças fazem-nos pensar que a arte cabe na sala de aula, elas fazem-nos, por este momento, desconsiderar o “não” entre parênteses no parágrafo inicial deste ponto.

Muito embora os momentos descritos possam ser considerados como tradicionais, é neles que, paradoxalmente, as crianças instauram experiências estéticas ou, em outras palavras, a infância encontra *espaçotempo* para habitar – como uma espécie de existência mínima, existência pura, “modo de existência tomado em si mesmo, sem referência a nenhum outro” (LAPOUJADE, 2017, p. 27).

Destes momentos, as crianças parecem destacar os relacionados às maquetes e ao Pássaro sem cor – a seguir, tratamos seus modos de existência sob o ponto de vista das crianças, percebendo-os, dando-lhes importâncias, explorando essa abertura em uma experimentação criadora, como aborda Lapoujade (2017).

7.2.1 A(s) maquete(s) do Papai Noel

Sobre os momentos com as maquetes, as crianças destacaram que ocorreram duas vezes durante o ano letivo da turma do 3º Ano A: uma durante as festividades de São João e outra durante as festividades do Natal. No primeiro momento, o Mar e o Gato Galáctico fizeram as melhores maquetes de festas de São João, segundo o Lobo Alfa, e todo mundo tirou 10, conforme comunicou o Sabiá. No segundo momento, as maquetes foram da casa do Papai Noel.

Estivemos presentes apenas no segundo momento. Tal proposta foi lançada pela professora Jasmim em uma sexta-feira: projetar a casa do Papai Noel e, em uma próxima sexta-feira, construir a maquete da casa. A professora entregou uma folha em branco para cada criança, inclusive para nós, e:

a essa altura, estávamos sentados em trio junto ao Jacaré/Urso Polar e ao Bulbassau, imaginando como fazer o chão da nossa casa.

-*Faz uns quadrados coloridos tia!* Disse o Jacaré/Urso Polar.

-*Boa ideia, podemos fazer um chão de almofadas!* Dissemos.

O Bulbassau também gostou da ideia e fez dela uma aventura:

-*Eu vou fazer na minha também. Eita! Não dá porque a porta tá fechada. Porque tem um ladrão que quer roubar a casa. Mas tem uma fechadura. Mas o ladrão não vai abrir porque a chave é secreta, é uma senha: é Ho ho ho. E o ladrão não sabe!* Contava o Bulbassau.

O Mar ouviu a chave secreta e quis contar ao Gato Galáctico e ao Sabiá, mas o Bulbassau disse que já havia mudado. Depois avisou que não havia mudado, que era só para despistar...

O Sabiá irritou-se e disse:

- *Pra que uma senha se (a casa do Papai Noel) é aberta?*

- *A do Bulbassauro é fechada!* Dissemos ao Sabiá, que, surpreso, levantou-se de sua cadeira e veio até a mesa do Bulbassauro, dizendo: “*Cadê? Eu vou ver mesmo!*”

No encontro entre o Bulbassauro, o Sabiá, o Mar, o Gato Galáctico e o Jacaré/Urso Polar, a senha da casa de Papai Noel era sempre reconfigurada, enquanto que, em outros encontros pela sala de aula, os projetos iam sendo finalizados: uns pisca-piscas aqui, umas portas de arrasto ali, umas chaminés cá, um pouco de neve lá... intervalo e ...um tal de ploc (1 pulo para frente), Po-ploc ploc ploc (4 pulos para trás), Po-ploc ploc ploc (4 pulos para direita), Plo-ploc ploc ploc (4 pulos para esquerda)....

As crianças instauraram experiências estéticas neste momento, fizeram dele um tempo de intensidade, “que só é possível viver na convocação da presença feiticeira do outro” (GALLO; RODRIGUES, 2018, p. 219). Gallo e Rodrigues (2018) compreendem e problematizam outros modos de ser criança, atentando (e fazendo-nos atentar) a tempos de intensidade, como o descrito acima, quando há imaginação; aventura; riscos; imprevistos, como uma porta fechada; segredos; blefes; disponibilidade e abertura ao outro – sujeito da experiência (LARROSA, 2016); constante novidade; euforia por fim...

Este momento foi posto em destaque durante nossas conversas com as crianças, no entanto, Gallo e Rodrigues (2018, p. 218) ratificam tempos de intensidade na escola ao considerarem que “Todos os dias, nas relações que estabelecemos com os sujeitos da educação, como professo-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, a presença do outro e de seu mundo, a nossa presença como outro e de nosso mundo, co-presenças com o mundo, nos permitem belas oportunidades de (des)aprendizagens”. Assim, embora o *espaçotempo* escolar seja, muitas vezes, traduzido na imposição de limites à infância, ele impõe-nos, cotidianamente, as novidades do mundo, a infância – sendo a arte e seu ensino uma brecha para isso.

A seguir, imagens destas brechas e seus acessos.

Figura 46 – A casa do Papai Noel



Fonte: a autora, 2018.

Figura 47 – Um tal de Ploc plo-ploc ploc ploc...



Fonte: a autora, 2018.

Estas brechas fazem-nos acessar deslocamentos outros. Os lápis de cor saíram do estojo, as crianças saíram de seus lugares, a pesquisa saiu de si, saímos de nós. As imagens falam-nos que nada permanece, tudo é movido pela arte, a experiência estética e a infância na/da escola, por seus gestos – gestos indecifráveis: “saltos, tropeços, viradas, encruzilhadas, verdades à prova de milagres, milagres que se cozinham sem verdades à vista” (SKLIAR, 2010, p. 20).

Nas imagens seguintes, outras brechas, outros acessos:

Figura 48 – Construção da casa do Papai Noel (1)



Fonte: a autora, 2018.

Figura 49 – Construção da casa do Papai Noel (2)



Fonte: a autora, 2018.

Estas imagens referem-se à seguinte sexta-feira indicada, quando as crianças construíram as casas projetadas. Houve construção de casas, mas também (des)construções, (des)aprendizagens, (des)confiança. Houve criatividade, solidariedade, ociosidade, conflitos, desafios, coletividades... durante toda a manhã. Poderíamos dizer que a intensidade do momento, do tempo Aión, transbordou sobre o tempo Chrónos que cedeu. Cedeu aos vários

encontros, à multiplicidade destes; à demora diante dos mínimos detalhes da(s) obra(s); à intensidade do que ver e sentir, também do que imaginar; ao desejo de mostrar-se, de fazer-se saber presente.

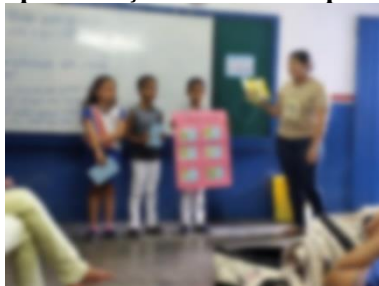
7.2.2 O pássaro sem cor

Sobre os momentos com o Pássaro sem cor, destacamos que se tratou de um projeto didático da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, organizado pelas coordenadoras pedagógicas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental (período crítico da cisão entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental). Com o acesso ao projeto didático, vimos que o mesmo convidava as crianças para imaginar um pássaro sem cor, com a advertência de que não se tratava de uma história triste, mas de “uma verdadeira lição de solidariedade e cidadania”.

Baseado no livro “O pássaro sem cor”, de Luís Norberto Pascoal, o projeto didático tinha a leitura e a escrita como conteúdos explícitos e como objetivos a serem alcançados: desenvolver o prazer em ouvir diferentes histórias; instrumentalizar as crianças para fazer reconto oral; desenvolver a capacidade de falar e ouvir; ampliar a atenção visual, concentração; e proporcionar aos alunos a possibilidade de ouvir, sentir emoções e viver a fantasia por meio da história “O pássaro sem cor”.

Alguns dos momentos presentes na metodologia do referido projeto didático foram a contação da história; a distribuição de folhas para cada aluno registrar, através de desenho, a parte que mais gostou da história; a reescrita da história; e o ensaio da peça teatral “O pássaro sem cor” para ser apresentada no pátio da escola. Em anexo, no projeto didático, constavam algumas imagens de um pássaro para colorir. Através das narrativas das crianças sobre esse projeto didático percebemos que, dentre esses momentos, os anexos e as apresentações envolvidas pareciam ganhar mais destaque, como mostra a figura abaixo.

Figura 50 – Apresentação do livro “O pássaro sem cor”



Fonte: a autora, 2018.

Podemos refletir que, ao pintar o pássaro sem cor, o Papagaio pensou que estava em cima dele. Ao reescrever/recontar a história, as crianças foram à sala de aula vizinha. E ao ensaiar/apresentar/assistir à peça teatral, as crianças foram ao pátio da escola. Tais movimentos sugeriram-nos que a arte não cabe na sala de aula, pois, a extrapola – outro significado para o nosso “não” entre parênteses. Neste sentido, nossas reflexões foram desviadas para o próximo ponto.

7.2.3 A arte para além da sala de aula

-Sim! No dia da festinha, que nós fez umas apresentação! Tentou lembrar a Mãe Natureza.

-A que nós apresentou de gatinho... (poesia na praça) buscou ajudar a Ovelha.

-Não foi do gato não! Foi outra que nós foi lá pro 3º, que nós desenhou os desenhos da bruxa, do... Prosseguia a Mãe Natureza.

-Não, eu me lembro de um dia que a gente fez arte das lendas! Contou o Rápido, referindo-se à comemoração do folclore na escola.

- (...) sim. Lembrou a Mãe Natureza.

-Foi aquele dia que nós foi lá pra praça (da poesia). Acrescentou o Cachorro.

-(...) Sim! A nossa praça... e a de lá de cima... a nossa aí (foi a mais legal), *porque é onde nós apresentou e ali, tava todo mundo muito ruim.* Dizia o Mar.

A experiência estética destacada pela Ovelha, pelo Cachorro e pelo Mar foi intitulada como Poesia na Praça, um evento organizado também pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (uma ação vinculada diretamente com a biblioteca municipal e com a escola de referência em Ensino Médio do município) – e reorganizado pela escola.

Na organização do Ano V da Poesia na Praça foi adotado o tema: “A linguagem poética como instrumento para mudar o mundo” e os subtemas: “Poesia que transforma, denuncia, toca”. Homenageando a literatura de cordel, reconhecida como patrimônio cultural e imaterial brasileiro, e os poetas Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Manoel de Barros e Olavo Bilac (nenhuma poetisa, note-se), o objetivo do evento, conforme explicitado, foi oportunizar aos alunos e ao público ouvinte o acesso ao universo literário, através da poesia e de todas as suas manifestações.

Nos dias de realização do evento, as crianças deslocaram-se da sala de aula e de suas (im)possibilidades, acessando outras. Na praça pública, determinadas instituições, em especial as de ensino, do próprio município e as circunvizinhas partilharam a leitura e a poesia. Como leitores de poesia (SKLIAR, 2019), cada criança parecia desejar ser sacudida em suas

extremidades, despertada ou acordada, “dar-se conta” de sua própria rebeldia.

Figura 51 – Poesia na Praça



Fonte: a autora, 2018.

As crianças destacaram as experiências estéticas ocorridas no evento acima, mas destacaram, sobretudo, os momentos reorganizados da Poesia na Praça – uma espécie de desvio de evento, uma Poesia na Praça Alternativa. Previamente as professoras Rosa e Margarida, responsáveis pela direção da escola durante o período matutino, perceberam que não haveria a disponibilidade de *espaçotempo* necessário para que todas as turmas da escola pudessem participar da Poesia na Praça, apresentando os poemas escolhidos. Então as flores convidaram a escola para a Poesia na Praça ao lado da escola.

Um dia antes da Poesia na Praça, estávamos em uma praça alternativa batendo pregos, amarrando tecidos e enchendo bolas de sopro. Na praça alternativa montamos um mural, dentro da escola, as crianças realizavam os últimos ensaios e vestiam fantasias. Tudo pronto.

Figura 52 – Poesia na Praça Alternativa



Fonte: a autora, 2018.

Figura 53 – Expectativa na Poesia na Praça Alternativa



Fonte: a autora, 2018.

Afora a leitura e a poesia, dança, teatro, risos e lágrimas... experiências estéticas na Poesia na Praça Alternativa. Como as crianças expectadoras, paramos e fomos passagem para a arte, para a infância – ambas nos passaram, fizeram-nos parar e permanecer em instantes, sabermos-nos vivos.

Leitura e poesia tornaram-nos território para a arte da infância ou a infância da arte na escola e fizeram durar este instante o máximo possível. “Como se o poeta fosse um cúmplice infiel do tempo” (SKLIAR, 2019, p. 105) e como se, ao ler poesia, a criança buscasse “a ruptura e abertura de outro universo – não por isso menos desagradável nem mais belo – onde pode absorver as palavras como se fossem próprias, parte de um eco distinto ao do grito urgente, onde pode cuidar dos sons como se tivessem saído de sua própria garganta, de seu próprio uivo” (SKLIAR, 2019, p. 106).

Na Poesia na Praça Alternativa, as crianças romperam, mais uma vez, com o modo majoritário de habitar a escola. Ecoaram suas palavras, seus modos de existência no *espaçotempo* escolar.

7.3 PROPOSTAS COMUNS ENTRE A ESCOLA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

A relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte pareceu influenciar a proposição das experiências estéticas destacadas pelas crianças. Os projetos didáticos e os eventos desenvolvidos a partir dessa relação podem afirmar a arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conversamos sobre O pássaro sem cor e a Poesia na Praça (Alternativa) com as coordenadoras municipais. Hortênsia e Violeta certificaram:

-Esse projeto que elas (as crianças) citaram foi O pássaro sem cor?! Confirmava a coordenadora Violeta.

-Foi! Foi muito bom! Prosseguia a coordenadora Hortênsia.

-É! Porque assim, tem uma lição de vida! A gente trabalhou a cidadania, trabalhou a questão da condição humana né?! Valores! Apontou a professora Violeta.

-Todos os projetos, assim, até eles falaram e, na minha particularidade, foi um dos melhores que a gente fez! Foi! Realmente se engajaram! Realmente você vê o prazer das crianças! É tanto... que até as outras turmas que foram olhar, quando foi no final, começaram a perguntar (sobre a história) e eles disseram tudo, parecia mais que eles tinham lido o livro! Então a gente vê a importância realmente desse projeto, foi muito bom! Foi bastante gratificante pra nós! Considerou a coordenadora Hortênsia.

-Quando o pássaro foi ajudando as outras pessoas, tu viu né? E eles foram fazendo isso de forma dramatizada, a história né? Então foi muito bom! Concordava a coordenadora Violeta.

-Que a gente sempre, assim, busca projetos que tenham uma lição, porque a gente vê a necessidade desse aluno nas escolas entendesse? (...) É porque a gente vê a necessidade, porque realmente... a gente vive acompanhando os professores na sala de aula, a gente vê essa dificuldade e vê que precisa ser trabalhado isso! Porque as crianças... hoje é tudo tão complicado... você vê a falta de humanismo mesmo até nas próprias crianças né? Você precisa tentar trazer, resgatar né? Esses conceitos... Contava a coordenadora Hortênsia.

-Aí, além dos projetos, a gente trabalha com eles sequência didáticas! Onde a gente trabalha, nas sequências didáticas mesmo, a questão de atividades onde se resgata essa questão das brincadeiras de antigamente, dos brinquedos, as músicas (...). Acrescentou a coordenadora Violeta.

-Mas é muito bom! Tem uns projetos da gente que é válido! Concluiu a coordenadora Hortênsia.

Nas ações acima descritas cabe o prazer das crianças, embora pareça haver maior *espaçotempo* para os valores, “as condições humanas”, as necessidades identificadas, as lições de vida e para a cidadania. Nesta direção, Violeta e Hortênsia buscaram evidenciar que esses momentos proporcionam experiências estéticas às crianças:

-Os projetos, com certeza, enriquecem muito! (...) as crianças, realmente, desenvolvem as habilidades que elas têm! Porque a gente sempre diz assim, a gente passa pros professores que eles façam, que muitos a gente acompanha, a gente vê o quanto eles se engajam! Né? Nesses trabalhos... e o quanto as crianças, elas se doam pra realizar! Com certeza essa é uma maneira de acrescentar na vida delas! Né? Só enriquecer, realmente, pra o próprio aluno os conhecimentos! Considerou a coordenadora Hortênsia.

-Além de ser um momento de lazer, porque aí eles vão se divertir e brincar e tudo mais, tem muito conhecimento! Pontuou a coordenadora Violeta.

-É porque o novo atrai né? O que é novo... a mesmice, você sabe se é quadro, é uma tarefinha, aí a pessoa faz né quando quer, quando tem vontade! E, se é o novo, ele vai querer também participar, pronto! Teve menino que queria participar (da apresentação do Pássaro sem cor) e não tinha mais personagem, eles queriam participar, entendesse? Aí você vê o quanto eles gostam! Retomou a coordenadora Hortênsia.

Na mesma direção, a gestora Rosa considera que

-Ajuda muito! Todos os projetos! Tiram as crianças do anonimato, do meu lugar, do não fale comigo, né? A gente consegue ver que crianças, que não iam de jeito nenhum lá na frente, hoje vão, pegam o microfone, eles falam sozinhos, eles têm coragem de vir na sala da diretora e convidar, ele quer que a diretora vá lá ver, então há um momento de despojamento, de sair de si mesmo pra o outro, acho bem interessante isso!

Com efeito, as coordenadoras municipais e a gestora conferem *espaçotempo* para as experiências estéticas das crianças na escola, para o inefável na escola, no entanto, parecem conferir isto em meio a uma fronteira onde, do outro lado, esparram-se os aspectos descritivos da educação escolar. Para além das atitudes transformadas em conteúdos (os valores, as condições humanas etc.), parece haver muito mais, há muito conhecimento, como pontuou a coordenadora Violeta. A dicotomização entre os saberes e sentires na escola parece constituir um desafio à instauração das experiências estéticas.

Isto posto, acrescentamos os desafios apontados pelas coordenadoras municipais. Para elas é possível identificar a necessidade do novo e a efetiva participação de todas as crianças. E mais:

- (...) *questão de material! Às vezes a gente quer e não tem, devido toda essa crise, todas essas dificuldades! A questão que existe professores que resistem a praticar! Questão de tempo, questão também de não gostar de trabalhar arte... Existe essa resistência também!* Colocou a coordenadora Violeta.

-*Não estão acostumados né?! Aí eles acham assim, às vezes assim: nossa pra que tanto projeto, né? Num é assim Violeta? Mas quando fazem, veem que o resultado... surte efeito!* Colaborou a coordenadora Hortênsia.

-*E o mais gratificante pra nós é assim: num dos primeiros projetos disseram assim: mas por que tanto projeto? Mas o que vai ser com esse projeto? Aí no segundo projeto já disseram assim: poxa vida! Esse foi melhor que aquele! Então o outro foi bom! Tu táis entendendo? E eles foram entrando na proposta, gostando da proposta, mas no começo eles têm esse receio de trabalhar, e também a questão material, a questão do tempo, que às vezes a gente não tem!* Reforçou a coordenadora Violeta.

-*E adequar eles também! (...) A gente escuta muito assim: mas não temos o tempo pra trabalhar, porque só não é o nosso projeto né? Tem nas escolas né? Então assim, muitas coisas... Então é assoberbado com as situações que ele tá lá! Mas eu tenho conteúdo, eu tenho isso, eu tenho aquilo! Tem projeto, aí tem a questão do tempo, ainda bem que nas escolas tem ainda as pessoas que ajudam né, mas já na zona rural não tem esse apoio! Aí tem a questão do tempo, do material que eles têm que confeccionar, é todo esse contexto, mas que assim, são bons, são muito válidos!* Concluiu a coordenadora Hortênsia.

Dos desafios acrescentados, o tempo e a resistência docente parecem se destacar. Nessa direção, as professoras Jasmim e Rosa Amarela justificaram:

- (...) *Projetos e eventos... Eu acho importantíssimo, mas também atrasa muito o conteúdo, por exemplo: semana folclórica, você vai trabalhar cultura, você vai trabalhar artes, você vai trabalhar diversas coisas sim, mas assim, como é aquela coisa, como a nossa exigência é... os pesos, são língua portuguesa e matemática, fica um pouco complicado essa questão...* disse a professora Jasmim.

-*Não, cobra não! Assim, eles passam pra gente que é importante, agora cobrar... Até porque eu acho assim, que, se a gente quiser, trabalha, se não quiser... Deduzia a professora Rosa amarela.*

-*Tem isso também!* Confirmou a professora Jasmim.
 -*E a gente trabalha por conta do diário também e até porque eles amam arte, viu? Eles... Eu sinto assim, que se nós tivéssemos um apoio, pelo menos no material, fluía bem melhor!* Acrescentou a professora Rosa amarela.
 -*É!* Consentiu a professora Jasmim.
 -*Porque até material, a gente pede pra tirar uma coisa e... pouca folha, pode tá quebrado, não pode, não sei o que... Mas os alunos, eles gostam!* Queixou-se e reforçou a professora Rosa amarela.
 -*Eles gostam e é importante, principalmente pro desenvolvimento deles!* Reforçou a professora Jasmim.
 -*E até porque aí, a aula fica diferente né?! Eu vi, quando ela trouxe aquelas coisas (da pesquisa)... ele se encantam...* reconheceu a professora Rosa amarela.
 -*Eles amaram! E assim, coisa simples! Não foram coisas de outro mundo.* Ressaltou a professora Jasmim.
 -*Que a gente vê que é uma coisa simples, mas que... ela viu, toma um tempo muito...muito tempo!* Enfatizou a professora Rosa Amarela.

As professoras Jasmim e Rosa Amarela ratificaram os destaques e os desafios postos até aqui, desde a importância da experiência estética na escola, passando pela classificação dos saberes e sentires, até as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Sem embargo das demais importâncias dadas pela escola, do ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da matemática, da formação humana para o trabalho e a cidadania, refletimos acerca das restrições.

Ao que tudo parece indicar, na escola há o privilégio do que pode ter consecução e ser avaliado em sua eficiência, isto é, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a formação de habilidades e competência (PAGNI, 2014, p. 203). Com Pagni, perspectivamos uma ocupação com a própria vida, uma atitude ética na educação escolar que possibilite novos estilos de existência. Nesta direção,

a arte de viver, por mais que faça parte de uma tradição abandonada, pode ser oportuna no presente, para se evidenciar a sua imiscuição advertida ou inadvertidamente nos dispositivos disciplinares e normativos da escola, assim como no tempo massificado e no controle contemporâneo que a pressionam, resistindo a eles e, quem sabe, transformando-os (PAGNI, 2014, p. 206).

Em concordância com o autor, consideramos que, para além de uma preparação das crianças para se portarem em sociedade, é necessário considerar as atitudes diante da vida, a formação e o cultivo de si mesmo, a infância do próprio pensar – vislumbrar a possibilidade de alteridade. Por isso, contamos com as crianças, junto com as professoras, para vislumbrarmos outros possíveis da arte na escola, da arte de viver na escola.

7.4 OS POSSÍVEIS DA ARTE (DE VIVER) NA ESCOLA

O real é infinito e, sobretudo, “dinâmico, caótico e fragmentado, e sempre inunda qualquer pretensão da linguagem em abarcá-lo, unificá-lo, fixá-lo, simplificá-lo, compreendê-lo e ordená-lo”, diz-nos Larrosa (2016, p. 89). Os possíveis da arte de viver que aqui expomos são fragmentos do real, as descrições por meio de palavras não os compreendem em totalidade – são apenas uma mostra de como repensar a espacialidade e a temporalidade do outro na educação escolar e, em especial, em meio ao componente curricular arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola pode ser *espaçotempo* para a arte de viver, na sala de aula ou para além dela. Importa mesmo que a arte de viver ocorra em uma atitude deliberada, mas, também como uma experiência do fora, alheia ao planejado para as aulas, ao programado e ao instituído na escola (PAGNI, 2014, p. 215). Esta compreensão leva-nos a atentar aos acontecimentos e aos encontros que eventualmente poderiam surgir dessa relação específica com o outro, bem como estabelecer estratégias na ação pedagógica planejada para evitar o cerceamento de sua emergência (PAGNI, 2014, p. 215). O estabelecimento destas estratégias não poderia isentar-se de alteridade, esta é uma condição dos acontecimentos, dos encontros, de uma pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente (SKLIAR, 2003).

Docentes e crianças reverberaram permanentemente ao pensar os possíveis da arte (de viver) na escola. Apresentam-se sem armas e sem receio diante do desconhecimento, ao porvir. Assim, sem censura, a Sereia mostrou-nos seus dedos indicador e polegar aproximados, denunciando que há pouca arte na escola e continuou:

-Porque tia não deixa a gente fazer quase nada, só deixa desenhar quando é quase a hora de ir pra casa!
-É tia, só deixa desenhar na hora de ir pra casa! Aí já já toca, todo mundo arruma a bolsa. Confirmou o Passarinho.

Conversando, perguntamos às crianças se poderia haver mais arte na escola, ao que o Tarzan, o Urso, a Serpente e o Passarinho gritaram que “*siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiim!*” e a Sereia acrescentou: “*É claro!*”. A Serei parecia incomodada, acrescentou que, para ter mais arte na escola, seria necessário: “*Implorar de joelhos!*”. Ainda incomodada, intimou-nos:

-Pra todo mundo, até á diretora, á coordenadora, até pra você! Disse e acusou-nos com o seu dedo indicador. E continuou:
-Até para o prefeito... Botar algumas plaquinhas, umas bem grande do tamanho da escola, e escrever: bote arte em todas as escolas, até no Japão.
-Bote arte... muitos parques pra nós brincar! Acompanhou o Passarinho.

-Assim: a gente pegar uma placa bem grande pra escrever: artes para todas as crianças, até para o Japão. Reforçou a própria Sereia.

A intensidade com a qual as crianças colocam-nos a necessidade e a possibilidade de mais arte (de viver) na escola, constrange-nos. Não bastou falar (mesmo mais alto, mais de uma vez e com receptores bem definidos), foi preciso dizer com o corpo, com toda sua indignação, mais de uma vez e de modos diferentes, o que parecia evidente.

Era evidente. As professoras Rosa e Margarida já sabiam:

-Mas é 11h! Ham! Pegue o caderno de arte e desenhe o que você quiser... é mesmo assim! Exemplificou a professora Rosa.

-Ou então, às vezes conta uma história e pede pra fazer a ilustração, mas depende muito, é muito raro, você viu que é muito raro! Completava a professora Margarida.

-O espaço! Português, matemática, ciências, história ocupam logo! Artes não ocupa! Retomou a professora Rosa.

Mesmo assim, as crianças continuaram. Elas apontaram os possíveis da arte (de viver) na escola desde a ênfase em desenhos até a reestruturação do *espaçotempo* da escola:

-Desenhar! Apontou o Gelo.

-Desenha, pintar... repetiu a Onça Pintada.

-A gente fica fazendo um leque, pra colar e entregar a tia! Acrescentou a Raiz.

-Ser mais divertido... o intervalo era pra ser só arte! Pensou o Papagaio.

-(...) Preparar a sala todinha, pintar a escola todinha! Todo mundo! Contou o Sabiá.

-Eu desenhava a minha sala, cada um desenhava um lado. Eu desenhava o Céu. Falou o Céu, pensando em um autorretrato talvez e lembrando-me da poesia de Mário Quintana. O Harry Potter também quis que a escola fosse mais colorida, se ele fosse o dono da escola. E o Lobo Alfa também contou seus planos em uma ocasião específica de Halloween, se ele fosse o dono da escola.

-Nas quintas... sugeriu o Gato Galáctico.

-Mas tem nas aulas de religião (que são nas quintas)! Retrucou a coruja.

-Mas só se for aula especial! Reflete o Gato Galáctico.

-Segunda, quarta e sexta. Considerou o Leão Dourado.

-Se eu fosse a diretora dessa escola, eu mudava tanto essa escola. Eu colocava parquinho... num tem lá em cima, do lado de fora, por causa do sol ou quando chove? Eu colocava grade, porque os meninos ficam em cima do muro, colocava parquinho, no chão eu colocava cerâmica, eu colocava escorrego, pula-pula, muitas coisas, balanço... de criança pequenininha e de criança grande! Opinou a Água.

As possibilidades apontadas pelas crianças potencializam a escola como *espaçotempo* para a arte de viver, de viver junto. Elas falam de entrega e de integralidade. O Papagaio pensou em um intervalo só para arte. O Sabiá contou com uma sala todinha, uma escola todinha, com todo mundo. Falaram ainda de partilha, de tudo para todas as pessoas. O Céu falou de um lado da sala para cada um. A Água falou de balanços para cada um. E tudo isso se dava com cuidado – além de muitas cores.

Em meio às cores, as crianças expressavam o cuidado do outro, sem perder de vista o outro, sem o massacrar ou desapropriá-lo, mas cultivando uma relação ética de alteridade (SKLIAR, 2019). No entanto, tais possibilidades pareceram vir acompanhadas de uma limitação: o fato das crianças não se considerarem donas da escola e, conseqüentemente, não notarem a voz e a vez que têm.

Para as pessoas que parecem ter voz e vez na escola, as possibilidades já não são (e nem poderiam ser) mais as mesmas, elas parecem seguir em um outro sentido:

-Eu acho que, como eu falei, que as pessoas aqui da secretaria do município, os cargos mais... deveriam pensar, pra se colocar um... já que a BNCC não está sendo ainda desenvolvida, está ainda nessa fase de análise, de estudo... na questão da arte, mas que veja essa arte... reconheceu a coordenadora Hortência.

- (...) eu acho que se fazia necessário um professor de educação física... mesmo que esse professor de educação física fosse pra arte que dá quase... se você souber conciliar... Considerava a professora Rosa Amarela.

-Exatamente! ...Daria pelo menos essas duas, que fosse peso de outra pessoa... aí nossas aulas seriam também mais chatas, porque, querendo ou não, o conteúdo... (re)considerou a professora Jasmim.

Tais considerações fazem saltar não só a arte, mas a questão da prática docente e da formação continuada. Em suas ações, as coordenadoras pedagógicas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental utilizavam a metodologia e as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mesmo ele não sendo oficialmente executado. A Violeta e a Hortência explicaram:

-Nós estamos aqui pelo programa do governo federal, que é o PNAIC, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa! Informou a coordenadora Violeta.

-Que não está mais na ativa! Mas nós continuamos como coordenadoras e seguindo tudo que aprendemos durante esses 06 anos! Advertiu a Hortência.

-Seguindo essa metodologia do programa! Asseverou a coordenadora Violeta.

-Eu acredito que, os professores né, vai muito do plano que eles recebem né? Do currículo anual que ele vai trabalhar, mas deveria trabalhar mais, enfatizar mais a questão da arte, principalmente a criança que é de zona rural, por exemplo, eles têm, eles trazem dentro deles um conhecimento, mas aí eles não desenvolvem, eles não praticam, entendesse? Aí eles ficam um pouco retraídos em relação à arte! Continuou a coordenadora Violeta.

-As pessoas, ainda né? Vão pensar que artes é só desenhar. Hoje a gente vê pelos livros, nosso dia a dia, a gente vê no trabalho do PNAIC né Violeta? Que a arte vai além de um pintar! É uma música! A gente trabalhou artes no PNAIC, foi belíssima as aulas da gente! Num foi Violeta? Muito boa! Realmente era música, era sons, era teatro, foi perfeito, então há várias maneiras de você trabalhar essa arte dentro da sala de aula, aí você não pode só se pegar a um papel e a uma caneta, de forma nenhuma, é feito você disse: às vezes uma ação da criança, ali você pode já criar uma arte! Contribuiu a coordenadora Hortênsia.

-Hoje, depois do PNAIC, nossos professores veem a arte com um olhar diferente, porque via a arte só assim, como ela falou, vamos pintar! Vamos pintar essa flor! Olhe, pinte a cor de vermelho ou de amarelo, a folha de verde, entendeu? Explicou a coordenadora Violeta.

-Até a gente mesmo antigamente! Hoje a gente mudou a nossa concepção de arte, mas quando nós começamos a ensinar os meninos, a arte era isso, era pintar, era um desenho e pronto, ali era arte! Lembrou a coordenadora Hortênsia.

-É porque a arte na época era essa, a gente não fazia diferente! Disse a coordenadora Violeta.

-Não! Não é que estivesse errado, mas a forma que realmente era, mas hoje a gente vê que a arte vai além de pintar, né? Ela vai além, ela vai criar... Concordava a coordenadora Hortênsia.

Nessa direção, retomamos Guedes e Ferreira (2017) quando mencionam a estética e, especificamente, a educação estética, no diálogo entre arte, educação e formação do professor. Desejamos fôlego para o potencial criativo presente nas pessoas envolvidas com a Educação Básica, no entanto, desanimamos diante da imponência dos descritores de aprendizagens, que condizem muito mais com a perspectiva moderna de educação, que com a perspectiva que buscamos junto às crianças:

- (...) hoje, assim, você tem que trabalhar em cima dos descritores, não pode fugir! Hoje, o professor, ele precisa, como diz, tem que ser realmente a vida dos professores, aqueles descritores. Pontuou a coordenadora Hortênsia e continuou: (...) antigamente, nós trabalhávamos com as habilidades né, quando a gente ensinava era com as habilidades, de direito, de descritores... cada um né? Que, quando a gente vai olhar, dá no mesmo sentido! O importante é não fugir... concluiu.

-São muitas habilidades de cada atividade que você vai fazer num projeto! ...como eu falei antes, no início, houve essa resistência devido a isso, porque dá mais trabalho pros professores, porque, tipo, o projeto, ele não é entregue

dentro dos currículos, do que eles vão trabalhar, eles vão ter que colocar no planejamento deles, aí isso vai dá trabalho porque... Pra realidade deles! A realidade da turma! Entendesse? Aí eles precisam planejar! Enfatizou a coordenadora Violeta.

Os desejos infantis estão no sentido contrário à racionalidade iluminista da modernidade presente nas possibilidades e limitações das professoras. As crianças desejam a liberdade do mundo moderno das funções e predefinições. Elas desejam e provocam revolução. Afinal de contas, “O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos” (ROLNIK, 2014, p. 94-95).

8 PARA NÃO CONCLUIR...

Antes desta escrita, quietude e interrupção em um terraço em frente a um terreiro seco e varrido, sob o céu (quase) sem nuvem do agreste pernambucano. Durante esta escrita, interrupções e irrupções da infância, da experiência estética e da arte na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deslocamentos. Agora, voltamos ao mesmo terraço em frente ao mesmo terreiro que, desta vez, sob um céu com (mais) nuvens, encontra-se encharcado e, por isso, sem os contornos da vassoura.

Terraço, terreiro e céu já não são os mesmos. Eles moveram-se e moveram-nos. No terraço, algumas plantas a mais e outras a menos, além do surgimento do lodo. No terreiro, poças, pedrinhas deslocadas, plantas não plantadas, sapinhos... e, no céu, chuva. De modo semelhante, no caminho traçado durante a pesquisa, infância, experiência estética e arte também se moveram, movendo-nos junto com a escola. Os movimentos foram em todo e qualquer *espaçotempo*, em todas as direções e dimensões: da sala de aula ao pátio, da gestão às aulas, da escola ao mundo, às formas de existência. As crianças reviraram a escola como as nuvens a mais reviraram o terraço e o terreiro.

Como terraço, terreiro e céu, os deslocamentos provocados na escola fazem brotar modos de existência nem sempre adequados, nem sempre quistos, nem sempre controláveis, nem sempre cultivados, nem sempre amistosos, mas, sempre, bonitos de se ver, de se sentir. É bonito de se ver o cair das folhas e das flores em um terraço; é bonito de se sentir o extraordinário que resiste a ser arrancado e/ou empurrado para as margens de um terreiro bem varrido; há beleza em estar sob um céu com nuvens carregadas que prometem pôr por água abaixo o esforço, por vezes exaustivo, para manter a ordem estabelecida – A beleza vem da liberdade do autoritarismo sobre o terraço e o terreiro, da disposição à alteridade, a (des)encontros (im)possíveis. Esperem. Este é um daqueles momentos em que nos perguntamos sobre o que mesmo estávamos conversando (SKLIAR, 2018a).

Sobre os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola. A partir das crianças, inquietamo-nos com este problema de pesquisa e, após instaurações várias em nosso caminho, traçamos em comunhão e heterogeneidade a meta de: cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Sairé – o que não se deu sem desvios.

Desvio Bônus

Restou um desvio bônus. Este é sobre caminhos outros, desvios outros, metas outras. Com a reversão metodológica proposta pela cartografia, delineamos nosso objetivo geral após caminhar. No entanto, ao longo do caminho, ensaiamos a escrita do que poderia (mas, deixou de) ser nossa meta: compreender que infâncias e experiências estão sendo afirmadas a partir da vivência artística, por meio das experiências artístico-pedagógicas das crianças no ensino de arte no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender as infâncias, experiências, saberes/aprenderes tecidos no ensino de arte no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender as infâncias, suas experiências (e) estéticas, tecidas no ensino de arte no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; mover-se com os “possíveis” da infância, das experiências (e) estéticas e do ensino de arte no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; cartografar os “possíveis” da infância, das experiências (e) estéticas e da arte no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; cartografar os “(im)possíveis” da infância, da experiência estética e da arte na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Sairé.

Diferentemente do que o modo de produção moderna ocidental preconiza, assumimos os vestígios do nosso caminho como possibilidades de novos caminhos, como trágicos e belos restos de caminho, caminhos interrompidos, negados, pelo menos por enquanto, pelo menos até aqui.

A essa altura, o delineamento do que se tornou nosso objetivo geral parece anunciar a conclusão da pesquisa. No entanto, não temos conclusões, não poderíamos tê-las. Seguimos conversando acerca dos (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas instaurações a partir de mínimas interrupções e irrupções na escola, em seu currículo, em sua rotina; salientando, afinal, que a escola é sim *espaçotempo* para as crianças habitarem, embora também seja *espaçotempo* de captura destas.

Em mais palavras...

A infância parece brotar entre os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo quando estes parecem *espaçotempos* impróprios à mesma, quando condizem muito mais com a maioridade e suas predeterminações. A infância não cede a determinações legais, a descritores

e habilidades, à sucessão do tempo cronológico. Ela habita, sobretudo, as crianças que, sem ignorar a maioria e suas determinações, colocam a escola à disposição de si por meio da leitura, do brincar, da alteridade e de mais gestos. Em seus dizeres, as crianças fazem emergir as (des)importâncias da escola, suas (im)possibilidades. Elas dizem-nos e provocam-nos acerca das possibilidades de instaurar a infância na escola, da importância de estar juntos em toda imensidão escolar, da importância de agenciamentos com a docência, em suas várias instâncias. Isso intima-nos, mobiliza-nos nesta direção.

A infância faz-se “condição da experiência” (KOHAN, 2007) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela encontra com a experiência estética que parece soprar aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando-lhes vida. Mesmo em meio à resistência ao caráter inefável na educação escolar, a experiência estética anima a escola, faz a mesma pulsar. O sopro parece ser dado, sobretudo, pelas crianças. Elas mobilizam os possíveis da experiência estética na escola, mobilizam os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os intensos, envolvendo-os, envolvendo-se e envolvendo-nos.

Assim, a experiência estética envolve sobretudo a arte e seu ensino na escola. A arte parece saltar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo com (e, talvez, em virtude de) todo desfavor institucionalizado. A arte insiste e resiste a seus desafios: à (quase) ausência de aulas, à desvalorização enquanto componente curricular, à concorrência e à distância instaurada entre os seus sentires e a formação profissional. Com (re)criações provocadas, sobretudo, pelas crianças, a arte invade e evade as salas de aula, a própria escola. Ela vai à praça e retorna à escola. Os (im)possíveis da arte na escola encontram com a experiência estética e, do mesmo modo, com a infância. Eles sacudem-nos, viram-nos do avesso. Interrompem-nos.

Estas são nossas considerações, mas seguimos conversando. Seguimos. O sentido não se sabe, não importa. Importam os deslocamentos vários na/da escola, as perspectivas despontadas com os novos (des)caminhos e desvios, as intensidades provocadas, a liberdade forjada, os (des)encontros (im)possíveis nestes *espaçotempos*, o envolvimento com um conhecimento de mundo transversal e modos de existência mínimos, sem nada e sem ninguém a menos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo Alfonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753>> Acesso em: 14 maio 2018.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 199-222, ago. 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Ricardo. A especificidade do estético e a razão prática em Schiller. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 229-242, dez., 2005.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. v. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. **Parecer nº 540/77.** Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>> Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf> Acesso em: 25 maio 2018.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2018.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre. v. 30, n. 2, p. 123- 142, jul./dez., 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. A vida como obra de arte. In: _____. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversas como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANGE, Lucimar Monteiro. Arte e seu ensino, uma questão? Ou várias questões? 2007. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Alexandre Simão. O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 317-339, maio-ago., 2018.

GAIVOTA, Daniel. **Poética do deslocamento**: nomadismo, diferença e narrativa da Escola. Rio de Janeiro: Nefi, 2017 (Coleção: Teses e Dissertações, 5).

GALLO, Sílvia; RODRIGUES, Alexsandro. Sexualidades e infâncias: (des)viar conversas que afirmam uma infância, para fiar preocupações com a novidade da criança em aparecimentos. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: NEFI, 2018 – (Coleção Eventos).

GUEDES, Adrianne Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. In: Reunião Anual da ANPEd, 38, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf> Acesso em: 22 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Brasil). **Guia dos museus brasileiros**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/05/gmb_nordeste.pdf> Acesso em: 13 dez. 2016.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: O conceito devir-criança. In: _____ (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

_____. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa. Revista Quadrimestral**. São Paulo: FCC, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto 4. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. Sobre la experiencia. **Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna**. n. 19, p. 87-112, 2006b. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>> Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação** - Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>> Acesso em: 05 dez. 2016.

_____. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOBATO, Cidiane. “Benjamin e a questão da experiência”. **Cadernos Walter Benjamin**: nº 7, jul/dez 2011. Disponível em: <http://gewebe.com.br/cadernos_vol07.htm> Acesso em: 29 jan. 2018.

LAPOUJADE, David. **As Existências Mínimas**. São Paulo: n - 1 Edições, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**. v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>> Acesso em: 21 jun. 2017.

MAFFESOLI, Michel. Homo estheticus. In: _____. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 23-42.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAIS, Frederico. **Arte é aquilo que eu e você chamamos de arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MORIYÓN, Félix Garcia. A infância, um território fronteiriço. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infâncias da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. O sol e as laranjas: ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. **Revista childhood & philosophy**. Rio de Janeiro. v. 9, n. 17, p. 11-23, jan./jun., 2013. ISSN 1984-5987.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**: desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Loyola, 2014.

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

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista & do Departamento de Artes Visuais e Desenho**. vol. 1, n. 1, p. 24-36, ago. 2017. Disponível em:
<<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>> Acesso em: 05 jan. 2018.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução: Maria Luísa Lima, a partir da 9ª edição francesa. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé S.A, 1971. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3538824/mod_resource/content/1/Livro_Piaget%20C%20Jean_O%20Nascimento%20da%20Inteligência%20na%20Criança.pdf> Acesso em: 27 dez. 2017.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Luiza Silva; ROBLE, Odilon José. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 205-224, set./dez, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou Da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SABINO, Kelly C. Experiência: Uma arqueologia entre a arte e a educação. 2017. In: Reunião Anual da ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_203.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia: infâncias da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 67-81, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>> Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversas como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018a.

_____. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: *depois é tarde demais*. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, maio-ago., 2018b.

_____. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 261- 272, jul./dez., 2005.