

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Letícia Carvalho de Bello

**UM DIÁRIO POÉTICO: PALAVRAS ALADAS LIGAM UM (DIS)CURSO QUE FAZ
A FALA TREMER NO DIÁRIO**

Porto Alegre
1. Semestre
2010

Letícia Carvalho de Bello

Um diário poético: palavras aladas ligam um (dis)curso que faz a fala tremer no diário

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da UFRGS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Maria Bernadette Castro Rodrigues

Porto Alegre
2010

Qual é seu processo de criação?

Como quem lava no tanque dando porrada nas palavras. A espuma que restou no ralo vai ser boa para o começo. Depois é ir imitando os camaleões sendo pedra sendo lata sendo lesma. As palavras de nascer adubam-se de nós. Então no meio da coisa pode saltar uma clave ou um rato. Daí a gente tem que trabalhar. O horizonte fica longe que nem se vê. Um horizonte pardo como os curdos. Também faz parte desse processo desarrumar a cartilha. Seduz-me reaprender a errar a língua. Eis um ledó obcídio meu (BARROS, 1990, p. 314).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso propôs-se a criar um diário, mas não qualquer diário, um diário poético, utilizando, para isso, os diários de campo de (03) três alunas estagiárias do Curso de Pedagogia da UFRGS que realizaram suas práticas de docência na Educação Infantil. Um diário problematizador das práticas pedagógicas adotadas pelas mesmas e que, ao meu entender, colaboraram para a construção de um “diário” mais alegre e artístico. Importou discutir nesta pesquisa o que estava entre essas alunas estagiárias e as suas práticas pedagógicas. Esse estar “entre” não significa o que correspondeu a uma ou outra, mas o que, de alguma maneira, disse respeito às duas partes. Para esse estudo tive como intercessores Gilles Deleuze, Sandra Mara Corazza, Walter Omar Kohan, Tomaz Tadeu da Silva e vários outros autores pós-estruturalistas. Nesse movimento pude perceber que dentre as práticas adotadas por essas alunas estagiárias estava um planejamento que incluía os imprevistos como parte da proposta pedagógica, ou seja, os mesmos eram encarados como produção do pensamento, como uma possibilidade de criação de algo novo. Os imprevistos não eram vistos como ausência de planejamento ou “fracasso” do mesmo. Além disso, encontrei em seus registros diários um estilo de escrita que procura a alegria, a vida, a energia para pensar. Uma escrita pervertida em língua de brincar. Brincar de quê? Poemática.

Palavras-chave: Diário poético docente. Práticas pedagógicas na Educação Infantil. Registros escritos docentes

BELLO, Letícia Carvalho de. **Um diário poético:** palavras aladas ligam um (dis)curso que faz a fala tremer no diário. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SUMÁRIO

1 UM DIÁRIO: ALGUMAS INTENÇÕES E INVENÇÕES, SEUS CAMINHOS POR VEZES POÉTICOS.....	6
1. 1 SOBRE O DIÁRIO.....	6
1. 2 ABRINDO O DIÁRIO.....	6
1. 3 TUDO QUE NÃO INVENTO É FALSO.....	7
1. 4 TODOS OS CAMINHOS – NENHUM CAMINHO – MUITOS CAMINHOS – NENHUM CAMINHO – NENHUM CAMINHO – A MALDIÇÃO DOS POETAS.....	8
2 O SEGREDO É NÃO CORRER ATRÁS DAS BORBOLETAS, POIS O SEGREDO É DAS BORBOLETAS.....	13
2. 1 INVENJAR PLANETAR.....	13
2. 2 PLANEJAR? POR QUÊ? PARA QUEM? COMO? NÃO SEI! PERGUNTE ÀS BORBOLETAS!.....	13
2. 3 CARTOGRAFANDO PLANOS NOS DIÁRIOS.....	20
2. 3. 1 Diário da Borboleta.....	20
2. 3. 2 Diário da Alquimista.....	24
2. 3. 3 Diário da Caçadora.....	26
3 AO POETA FAZ BEM DESEXPLICAR – TANTO QUANTO ESCURECER FAZ BEM AOS VAGA-LUMES.....	29
3. 1 POEMÁTICA.....	29
3. 2 O SENTIDO NORMAL DAS PALAVRAS NÃO FAZ BEM AO POETA.....	29
3. 3 PROCURANDO INTERCESSORES – ONDE ELES ESTÃO?.....	32
3. 3. 1 Língua de brincar no Diário da Alquimista e no Diário da Borboleta.....	33
3. 3. 2 Histórias de caçadores pesquisadores de sementes no Diário da Caçadora.....	38
4 UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO.....	40
4. 1 CAMINHANDO CONTRA O VENTO, SEM LENÇO, SEM DOCUMENTO... SEM BULAS E SEM RECEITAS... EU VOU... POR QUE NÃO?... POR QUE NÃO?.....	40
4.2 DECIFRANDO ENIGMAS E PROPONDO DESAFIOS NO DIÁRIO DA ALQUIMISTA.....	42
4. 3 GOSMAS, MAGIAS E BRUXAS INVADINDO O CIRCO NO DIÁRIO DA BORBOLETA.....	46

4. 4 UMA PLANTAÇÃO DE ARROZ E SEMENTES FEDORENTAS NO DIÁRIO DA CAÇADORA.....	49
5 ALGUMAS PALAVRAS ALADAS.....	52
REFERÊNCIAS.....	55

1 UM DIÁRIO: ALGUMAS INTENÇÕES E INVENÇÕES, SEUS CAMINHOS POR VEZES POÉTICOS

1.1 SOBRE O “DIÁRIO”¹

Um “diário” se constrói e se desconstrói
Se aprende e se desaprende
Se enche e se esvazia
Se faz e se desfaz...
Assim... feito magia...

Um “diário” se forma e deforma
Se inventa e se desinventa
Se mistura e confunde
Se dilui... feito ondas no mar...
Numa louca alquimia...

Um “diário poético” inverte, descasca,
Estranha e transgride...
Não corre atrás das borboletas, mas faz cartografia
E depois de caçar as sementes...
Mergulha... em terrenos baldios... mergulha e brinca...

Brinca de decompor o avesso das coisas...
Transforma cursos em (dis)cursos
Então... as palavras aladas deliram...
E “artistas” atuam no “diário”...

1.2 ABRINDO O DIÁRIO...

Um diário é uma (des)construção de si, do outro e do mundo que se (des)constitui no cotidiano. Algo para guardar, colecionar, pesquisar e interrogar. Já um poema é a criação, a lágrima, a dor, os sons, os ruídos, a alegria, a palavra alegre, triste, solta... a rima, a contradição, a linha, a vida. Todos podem ser poetas. Todos podem ser “artistas”.

Uma palavra, como um diário e um poema, é invenção, é criação, é fluxo, a flecha que liga um (dis)curso. Discurso que forma, mas que (de)forma. Um discurso que faz falar, que faz calar, influencia, faz tremer. Flechas discursivas discorrem no diário.

Criar um diário poético é estabelecer uma relação de reconhecimento de si, é reconstruir a singularidade no cotidiano através de experiências diversas consigo e com os

¹ Poema escrito por Letícia Carvalho de Bello. Este poema faz alusão aos Projetos das alunas estagiárias que participaram da pesquisa.

outros. Um diário poético afirma a vida, o pensar. E pensar “é dar potência a algumas palavras, calar outras, travar uma luta de sentidos e significados” (Kohan, 2007, p. 48). É participar do (dis)curso através da fala. Uma fala que está para além do “certo ou errado”, do “bem ou mal”. Uma fala que deixa as palavras soltas, aladas, desejanças de serem escritas. Palavras dão sentido a nossa fala. Palavras são signos que nos forçam a pensar. E pensar abre um mundo. E estar no mundo é experimentar e experienciar. Experimentar falar, experimentar escrever, experimentar pensar, experimentar viver, experimentar a alegria de estar, de viver, de se projetar e de atuar no espaço escolar. Jogar o jogo da transformação. Transformar cada instante em um acontecimento, multiplicando afetos, multiplicando a vida. Propor outras formas de expressão que possam criar uma rede infinita de produção de sentidos.

Um “diário poético” nos aproxima do mundo, do cotidiano, nos ensina a ver a beleza daquilo que é necessário nas coisas. A beleza de inventar, (re)inventar, construir, (des)construir, aprender, (des)aprender nossa atuação em sala de aula.

1.3 “TUDO QUE NÃO INVENTO É FALSO”²

Este Diário, suas composições, invenções, inquietações e movimentos foram escritos a partir de uma concepção inventiva e “artística”, fundamentada nos pressupostos Pós-Estruturalistas e em alguns de seus autores como: Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Sandra Mara Corazza, Walter Omar Kohan, Tomaz Tadeu da Silva e outros. Pensamentos que estão embasados na Filosofia Pré-Socrática³ e tem a característica de possuir a arte⁴ como mediação das coisas. Um discurso afirmativo da vida, do pensamento e da fala. Fundamentado no devir. A vida como um processo de transformação intenso onde tudo muda o tempo inteiro, um fluxo contínuo, em constante movimento.

Tudo se transforma e está sempre em movimento, nada permanece da mesma maneira, o mundo, a vida, inclusive o “ser” está sempre em devir. Se tudo está em movimento e sujeito às transformações, tudo e todos estão sujeitos ao Acontecimento. Buscar o Acontecimento ou evitá-lo é uma questão de alegria ou tristeza.

² Frase retirada do livro de Manoel de Barros, Memórias Inventadas – A Segunda Infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

³ Especialmente do filósofo Heráclito que partia do princípio de que “tudo flui como um rio”.

⁴ Entendendo a arte como um ato de criação, uma potência do pensamento.

Esta foi uma pesquisa que buscou o Acontecimento. Buscou a alegria de pesquisar-pensar, ler-escrever. Buscou fazer rizoma. Não buscou a essência, mas conexões, encontros e os efeitos desses encontros.

1.4 TODOS OS CAMINHOS – NENHUM CAMINHO - MUITOS CAMINHOS – NENHUM CAMINHO - NENHUM CAMINHO – A MALDIÇÃO DOS POETAS⁵

Foi muito difícil, principalmente durante o Estágio de Docência⁶, realizado em uma turma de Jardim B da Educação Infantil, conciliar minhas concepções filosóficas com a realidade escolar com a qual me deparei.

Senti várias vezes minha proposta pedagógica e minha atuação como aluna estagiária aprisionada por uma estrutura organizacional bastante rígida. Quando a turma decidia fazer um passeio, por exemplo, tínhamos que levar todas as turmas do turno conosco. Para a Direção da escola e para as professoras não interessava se a atividade tinha alguma relação ou não com os projetos de trabalho que estavam sendo desenvolvidos nas outras salas de aula. Ao questionar a professora titular ou a Direção sobre o motivo disso, a resposta era sempre a mesma: *“aqui o que acontece em uma turma acontece em todas. O que uma faz todas fazem. Sempre foi assim”*. A naturalização de algumas práticas pedagógicas instituídas na escola me incomodava muito.

A maneira disciplinar como os conflitos e relações foram tratados pela Instituição⁷ na qual realizei meu estágio, me levou a acreditar que para essa escola, especificamente, era fator primordial para que ocorressem aprendizagens, o silêncio e a obediência. A professora titular escolhia, diariamente, os lugares nos quais os alunos deveriam sentar, para que os mesmos não conversassem em demasia ou fizessem bagunça. Para não desarrumarem as prateleiras dos brinquedos, a professora solicitava que as crianças ficassem sentadas enquanto ela pegava os jogos e brinquedos e levava até elas. Os alunos não tinham sequer a opção de escolher os jogos e brinquedos com que brincavam. O movimento e falas eram evitados pela professora, de todas as formas possíveis em sala de aula. E essa atitude era adotada pela grande maioria

⁵ Trecho do poema de Manoel de Barros, Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada, retirado do livro: O guardador da águas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

⁶ O Estágio Curricular obrigatório na 7ª etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS. Realizei este estágio no turno da tarde em uma escola estadual de educação básica localizada na região central de Porto Alegre. A turma de Jardim B era composta por 20 crianças.

⁷ A Unidade de Educação Infantil da instituição atende 240 alunos divididos em dois turnos, manhã e tarde, com idades de 0 a 6 anos.

dos profissionais do local. A própria estrutura física da Instituição colaborava para que existisse uma expectativa da escola para a “domesticação” e o “adestramento” não só dos corpos, mas das mentes também.

Práticas conservadoras e a negação, principalmente do brincar livre, me fizeram refletir muito sobre uma possível falta de clareza teórica dos profissionais da Instituição (Rodrigues e Xavier, 1997). As dificuldades surgidas durante esse período, especialmente, a maneira disciplinar como eram tratadas crianças tão pequenas e a cobrança da professora titular para que eu agisse da mesma maneira que ela gerou em mim muitos questionamentos, dúvidas e uma angústia enorme.

Essa não foi a primeira vez que me deparei com esse tipo de situação. Em outro semestre, durante uma Mini-Prática⁸ também foi difícil achar a coerência entre os pensamentos dos autores estudados e discutidos na graduação e as realidades que se apresentavam nesses espaços.

O interessante é que desses questionamentos, sentimentos e dúvidas, mas principalmente, do choque entre o moralismo⁹, percebido nessas Instituições, com minhas concepções filosóficas e minha “ética pervertida” surgiu uma metáfora que serve de título para esse trabalho: “Um diário poético: palavras aladas ligam um (dis)curso que faz a fala tremer no diário”. Nesses dois momentos de prática docente, Mini-Prática e Estágio de Docência, tive que fazer um dis-curso, ou seja, tomar outro curso, diferente daquele que se apresentou nesses locais, para dessa maneira, construir com os alunos da turma na qual atuei como aluna estagiária, um “diário” mais “artístico”, inventivo e alegre. Era meu desejo criar momentos e situações em que os alunos pudessem experimentar formas diferentes e diversas de estar, de vivenciar e de se projetar no espaço escolar através de diversos tipos de materiais e linguagens, mas principalmente através do movimento e da oralidade, pois acredito que se a criança aprende a dar sentido àquilo que fala, poderá, mais adiante, se valer dessa experiência linguística na construção da escrita.

⁸ No curso de Pedagogia da UFRGS são oferecidas disciplinas de Seminário de Docência na 4ª, 5ª e 6ª etapas, que exigem um período de duas semanas de observação e prática docente. Na 4ª etapa realizei a mini-prática em uma escola particular de Educação Infantil do município de Viamão com crianças de 2 a 3 anos. Na 5ª etapa a prática foi realizada na mesma escola, com alunos na faixa etária dos 4 aos 6 anos. Na 6ª etapa em uma escola municipal do mesmo município com uma turma de 2º ano do ensino fundamental de 9 anos.

⁹ Apresento o texto de um cartaz afixado na parede de entrada de uma Escola Municipal de Viamão em que realizei a mini-prática da 6ª etapa do curso: “*Atenção, Meninas, Garotas, Mocinhas, Saia justa – mini-saia, Shortinho de praia, Shorts em geral, Mini-blusa – tops – decotes. É proibido vir para a escola. Senhoras mães ou responsáveis as alunas não assistirão aulas com essas roupas*”.

Nessas duas situações pude perceber, mais uma vez, a importância das nossas concepções na prática docente e no planejamento das atividades que propomos em sala de aula: “qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula” (Horn, 2004, p. 61). Por esse motivo, creio que nossa prática deve ser sempre pensada e repensada de forma que não nos tornemos a figura central na sala de aula.

Também não posso deixar de destacar a importância que os diários de campo (relatórios reflexivos) tiveram em todo esse período. Foi através do meu “diário” que pude rever minha própria prática, pude delinear objetivos, fazer reflexões e tomar decisões quanto às intervenções junto ao grupo, analisar os fatos, as concepções e as situações que ocorreram em sala de aula e nas Instituições. Foi através da leitura e da escrita do diário que pude atuar artisticamente, ou seja, dar sentido e significado àquilo que me acontecia.

Diante das inquietações surgidas nesses dois momentos, pensei em criar um “diário” da minha atuação como aluna estagiária, pesquisando e analisando meus próprios registros, mais especificamente, os relatórios de estágio da 7ª etapa e da mini-prática da 5ª etapa e recorrendo, também, ao estudo dos relatórios de mais duas colegas de curso.

Ao pensar sobre os registros e o que seria interessante pesquisar neles, logo surgiram vários questionamentos: que práticas pedagógicas as alunas estagiárias proporcionaram aos alunos? Formas diversas e diferentes de estar, de vivenciar e de se projetar no espaço escolar? Que aprendizagens poderiam ser apreendidas dessas práticas? Que caminhos e composições as alunas estagiárias fizeram? Que concepções filosóficas e de planejamento estavam expressas nos diários? A experimentação fazia parte do planejamento dessas alunas estagiárias? Os registros ajudaram nesse processo de construção do cotidiano? De que maneira?

Porém, esses questionamentos geraram em mim ansiedade e angústia, pois tive receio de que ao analisar e escrever sobre os mesmos acabaria por criar modelos, receitas e estabelecer verdades. Percebi que essas questões poderiam me levar ao princípio e ao fim delas, ou seja, onde começariam e onde terminariam. Foi a partir daí que pensei em pesquisar o que estava “entre” essas alunas estagiárias e as suas práticas pedagógicas. Esse “estar entre” não significou o que correspondeu a uma ou a outra, mas ao que de alguma maneira disse respeito às duas partes. O que aconteceu entre essas alunas estagiárias e suas práticas pedagógicas? Que movimentos surgiram? Quais seus efeitos? Com esses questionamentos

creio que pude fugir do pensamento dual: sujeito e objeto, causa e consequência, começo e fim.

Sendo assim, o principal objetivo desse estudo foi problematizar através dos registros dessas alunas estagiárias, as práticas pedagógicas adotadas pelas mesmas e quais colaboraram para a construção de um “diário” mais “artístico” e alegre.

Utilizei para esta análise documental¹⁰ meus próprios registros e os registros de mais duas colegas do curso de Pedagogia que atuaram, assim como eu, na Educação Infantil. Foram seis (06) documentos de estudo e análise: (03) três Portfólios elaborados para a Mini-Prática da disciplina de Seminário de Docência da 5ª etapa do Curso e (03) três relatórios reflexivos do Estágio de Docência obrigatório realizado na 7ª etapa. Os nomes dos projetos de trabalho da 5ª etapa que foram analisados são: *Brincando com as Experiências: Ciência e Magia; O segredo é não correr atrás das borboletas e o Folclore*. Os nomes dos projetos de Estágio de Docência da 7ª etapa: *Um mundo em transformação: será magia, alquimia, ciência e bruxaria?; Cartografias de um semestre e Caçadores de sementes*. Desta maneira, cada aluna estagiária teve dois documentos analisados, um referente a Mini-Prática da 5ª etapa e outro, ao Estágio de Docência.

Para melhor compreensão apresento alguns dados gerais sobre os projetos que foram problematizados ao longo do trabalho, bem como a maneira como os nomeei no decorrer da pesquisa.

O Projeto “*Brincando com as Experiências: Ciência e Magia*” foi realizado em outubro de 2008, em uma turma de Jardim, com crianças de 4 a 6 anos. A turma possuía 18 alunos. O projeto tinha como objetivo fazer experiências e encorajar as crianças a realizarem os testes, expondo suas dúvidas a fim de que criassem suas próprias hipóteses explicativas. Este trabalho é um dos dois documentos, que constitui o denominado por mim “Diário da Alquimista”.

O Segredo é não correr atrás das borboletas também foi realizado em outubro de 2008, em uma turma de Jardim, com idades de 4 a 5 anos. A turma tinha 14 crianças. Possuía como objetivo valorizar a interação e oportunizar momentos em que a turma decidisse o que ia ser feito, para que o grupo se desse conta de que eles também produziam práticas na sala de aula, tirando o foco dessas escolhas somente do professor. Aqui é um dos dois documentos que constitui o “Diário da Borboleta”.

¹⁰ A análise documental, conforme Lüdke e André (1986) busca identificar informações em documentos a partir de questões e hipóteses de interesse de pesquisadores. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que sirvam de informação sobre o comportamento humano. Incluem desde lei, regulamentos, cartas, diários pessoais, jornais, revistas, etc.

O Folclore foi realizado em outubro de 2008, em uma turma de Jardim A, com idades de 4 a 5 anos. A turma tinha 19 alunos. A Mini-Prática deu seguimento a um projeto já iniciado naquela turma sobre Folclore e Parlendas. Teve como finalidade o incentivo ao movimento e as várias maneiras de expressão. Este trabalho foi um dos dois documentos que constitui o “Diário da Caçadora”.

Um mundo em transformação: será magia, alquimia, ciência e bruxaria? foi realizado em uma turma de Jardim B, com 20 crianças entre de 5 a 6 anos, no período de setembro a dezembro de 2009. Procurou provocar um estranhamento nas crianças ao tratar questões de magia, de alquimia, de bruxaria e de ciências sem dissociá-las, mas como interdependentes. É o outro documento que constitui o “Diário da Alquimista”.

Cartografias de um semestre foi realizado em um Jardim A, com 15 crianças de 4 anos. Visou abordar o avesso das coisas, das histórias, por inverter o olhar, com vigência de setembro a dezembro de 2009, é o outro documento que constitui o “Diário da Borboleta”.

Caçadores de Sementes foi realizado em uma turma de Jardim B, com 15 crianças, na faixa etária dos 5 aos 6 anos. Teve como finalidade explorar um estudo sobre as frutas, como nascem, de onde elas vêm e suas sementes. Resultou em um “banco de sementes” organizado pela turma. É o outro documento que constitui o denominado por mim “Diário da Caçadora”.

Este TCC está dividido em cinco *poemátulos*¹¹. Neste poemátulo, no qual estou escrevendo, que foi chamado de “Um diário: algumas intenções e invenções, seus caminhos por vezes poéticos” me refiro aos objetivos, justificativas e caminhos do estudo. No *poemátulo* “O segredo é não correr atrás das borboletas, pois o segredo é das borboletas” me detive na problematização das composições do planejamento e de alguns pressupostos didático-filosóficos que foram destacados pelas alunas estagiárias em seus registros. Já no *poemátulo* “Ao poeta faz bem desexplicar – tanto quanto escurecer faz bem aos vaga-lumes” faço referência à importância dos registros escritos na (de)formação docente e ao estilo de escrita adotado pelas (03) três alunas estagiárias nesses registros. No *poemátulo* “Uma didática da invenção” discuto as combinações, as alianças, as conjugações e os resultados das práticas pedagógicas adotadas pelas alunas estagiárias em seus “diários”. Com “Algumas palavras aladas” convoco leitores a se movimentarem não pelo início ou pelo final dessa pesquisa, mas pelo meio, pois o que importou nesse estudo está “entre as coisas, inter-ser, intermezzo”.

¹¹ Palavra criada por mim para designar os capítulos deste trabalho. Uma aliança entre a palavra poema e as sílabas finais da palavra capítulo.

2 O SEGREDO É NÃO CORRER ATRÁS DAS BORBOLETAS¹², POIS O SEGREDO É DAS BORBOLETAS

2.1 “INVENJAR PLANETAR”¹³

Plano... Planejar
Planejar... Sonhar
Sonhar... Voar
Voar... Criar
Criar... Inventar
O quê? Planos
Multiplicar... traçar
E quando as coisas planejadas não saem como as coisas planejadas?
“Invenjar Planetar”
“Aconteceu”... O imprevisto...
Imprevisto... Seja bem-vindo!
Você faz parte deste plano...

Como me dispus, meu fazer pedagógico foi (re)construído dia-a-dia, durante as mini-práticas e o estágio de docência, de diversas maneiras e por várias combinações. Neste *poemátulo*, detenho-me, após a leitura dos meus diários e dos diários das outras alunas estagiárias que fizeram parte desta pesquisa, na análise das composições do planejamento e, principalmente, em alguns dos pressupostos didático-filosóficos que fizeram parte do processo de (de)formação docente das professoras em formação envolvidas na pesquisa. No decorrer das análises, pude perceber o quanto os planejamentos diários e a problematização sobre aquilo que acontecia nos espaços escolares colaboravam para a invenção e reinvenção da atuação em sala de aula. Por esse motivo, abordo nesse título *O segredo é não correr atrás das borboletas, pois o segredo é das borboletas* as relações possíveis entre planejamento e atuação docente, por entender que um planejamento reflexivo é uma ferramenta relevante e afeta diretamente na maneira como professores, e também, porque não dizer, como os alunos inter(agem) consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

2.2 PLANEJAR? POR QUÊ? PARA QUEM? COMO? NÃO SEI! PERGUNTE ÀS BORBOLETAS!

¹² “O segredo é não correr atrás das borboletas” é o título de um dos projetos que faz parte do “Diário da Borboleta”.

¹³ Poema escrito por Letícia Carvalho de Bello. O título faz trocas entre as sílabas das palavras inventar e planejar.

A palavra planejamento, no dicionário, significa projetar, elaborar um plano. O que é ter um plano? Para mim, é ter um propósito. Porém, que será que isso quer dizer: ter um propósito? Penso que é ter uma intenção. E qual era a intenção dos meus planejamentos nesses dois momentos distintos¹⁴ da minha formação como professora? Construir com meus alunos um “diário” mais alegre e “artístico” em que eles também fossem atores e autores das práticas pedagógicas, dos seus próprios processos de expansão do pensar e aprendizagens, bem como, dos processos de expansão do pensamento e aprendizagens dos seus pares. Creio que pensar e aprender não são processos meramente de imitação sobre algo que o professor faz e fala em sala de aula. A aprendizagem não se dá nem na reprodução do mesmo nem na relação da representação e da ação, ou seja, da união da teoria e da prática, penso que algo mais aconteça nesse processo:

Segundo a particular interpretação deleuziana do ato de pensamento e da aprendizagem, um aluno não aprende quando imita o professor, quando repete de forma estéril os seus gestos partindo das representações e das significações por ele impostas, imitando-o e colocando assim em ato os terríveis mecanismos da representação, mas quando encontra os signos por ele emitidos, quando os interpreta e, interpretando, cria, produz o novo (BIANCO, 2002, p. 190).

Somos atores e autores de nossos processos de pensamento e aprendizagens quando nos conectamos de forma não representativa e descodificada de nossos pares. Quero dizer com isso que aprendemos sim uns com os outros, mas nada aprendemos com aqueles que nos propõem gestos a serem rerepresentados e nos dizem: faça como eu. Aprendemos com aqueles que nos convidam: “Vem, faça comigo”. Essa era minha intenção: convidar meus alunos a fazerem comigo e também uns com os outros. Provocar encontros, emitir signos que pudessem ser decifrados e favorecer a criação. De quê? Algo que não fosse a mera repetição do mesmo.

Voltando ao emaranhado das minhas histórias: foi durante a mini-prática realizada na 5ª etapa do curso¹⁵, em uma turma de Jardim B, na cidade de Viamão, que pude perceber que a maneira como compomos o planejamento tem uma intencionalidade ética. Até aquele momento, todas as vezes que chegava às escolas para realizar trabalhos acadêmicos e perguntava sobre o planejamento, acabava ouvindo comentários semelhantes a esse:

¹⁴ Estou me referindo às Mini-Práticas e ao Estágio de Docência, realizados durante o Curso de Pedagogia.

¹⁵ O projeto realizado durante essa Mini-Prática faz parte do “Diário da Alquimista”.

*“Planejamento? Eu não faço. Pra quê? Chega na hora nada funciona mesmo. Eu faço xerox das folhinhas no início do ano e guardo no armário. Quando chego na escola, vou lá e escolho uma delas pra dar pra eles”*¹⁶. Para alguns professores, planejar é uma prática negada, ou seja, é vista como algo enfadonho que serve somente para fins burocráticos.

Ressabiada com falas desse tipo, ao iniciar a Mini-Prática da 5ª etapa, procurei adotar uma atitude investigativa, ou seja, estava disposta a ver algo “novo”, “diferente”, que, se possível, me surpreendesse. Quis limpar a minha mente de lembranças que sugerissem um olhar “viciado”, naturalizado. Sendo assim, procurei colocar de lado minhas impressões e as lembranças de falas de professoras sobre planejamento, afinal, “[...] para aprender o novo, é preciso esquecer o velho” (Alves, 2004, p. 74). E foi isso que fiz. Naquele momento, por alguns instantes, procurei esquecer o que já sabia, para poder ver algo novo, pois só é novo aquilo que está esquecido. Usei uma “pedagogia do esquecimento”, esquecer para ver. E para meu espanto vi uma turma de crianças que não se deixava apequenar pelas rotinas da sala de aula, pelos saberes de enciclopédia, pela autoridade da professora.

Posso dizer que fui surpreendida! Isso me causou um espanto tão grande que a princípio me assustou. Pensei: o que fazer? Meus estudos no curso, até aquele momento, me apontavam que as crianças precisavam ser “desenvolvidas”. Mas diante daquelas crianças, no convívio com elas, percebi meu próprio desenvolvimento no que se refere a minha formação docente. Aquelas crianças queriam saber o que não está no programa, queriam saber o que elas queriam saber. Elas escolhiam por onde caminhar, eram cartógrafas¹⁷, eram “artistas”¹⁸.

Naquela sala de aula os alunos não pediam para ir ao banheiro, eles simplesmente, iam. Iam e voltavam sem que alguém fosse atrás deles ou ficasse espiando para ver se tinham mesmo ido até lá. Nas atividades propostas, esses alunos argumentavam com a professora quando queriam ou não fazer alguma brincadeira ou jogo. Isso me deixou espantada, não só pela maneira como interagiam entre si, mas também a professora. Pela primeira vez encontrei uma professora que tratava as crianças sem diminuí-las, que as enxergava por meio de suas potências infantis. Conheci alguém que incentivava seus alunos a agirem por conta própria, a não serem submissos, a serem alegres e potentes. A escola ensina como deve ser um “bom” aprendiz e o professor é um dos responsáveis por esse ensinamento (Silveira e Abramowicz, 2002).

¹⁶Esta fala foi dita por uma professora de anos iniciais do ensino fundamental durante uma atividade de observação realizada por mim para uma disciplina do Curso, oferecida na 2ª etapa.

¹⁷ Elas faziam suas próprias trilhas.

¹⁸ Somos artistas sempre que geramos, quando apreendemos um modo de existência até então imperceptível aos nossos sentidos e significados.

A produção do bom aprendiz ocorre em vários sentidos: ensinam às crianças certas regras de como se comportar, a necessidade de uma certa imobilidade, o silêncio enquanto exigência de aprendizagem, obediência às ordens dadas pelos adultos e o esquadramento em relação à adequação do uso do espaço escolar (SILVEIRA; ABRAMOWICZ, 2002, p. 56).

Ao contrário, na turma mencionada, as crianças dialogavam o tempo todo, andavam livremente pela sala e pela escola; tinham “voz”, falavam e eram escutadas.

A escola ou a professora determinam quais são as vozes que poderão ou não se manifestar, para se tornarem audíveis, conforme a prática pedagógica instituída. Muitas vezes, a criança que é portadora de uma enorme oralidade é aprisionada pelas políticas disciplinares e de silenciamento da escola e se cala (SILVEIRA; ABRAMOWICZ, 2002, p. 59).

Diferentemente, observei nessa sala de aula que as crianças possuíam liberdade de expressão. Mesmo quando elas falavam todas ao mesmo tempo, a professora mantinha a calma e pedia para que se organizassem, pois todos teriam oportunidade para falar. Era possível notar uma intencionalidade por parte da professora em promover a alegria, a integração, a interação entre os alunos da turma. Ao questioná-la sobre o planejamento, ela me mostrou seu caderno, no qual constavam seus planos diários e comentou: *“Gosto de ter meus objetivos bem claros mesmo que as coisas acabem tomando outro rumo. Tomar outros rumos é muito interessante”*.

Foi neste momento que me perguntei: e agora o que fazer? Naquela sala de aula eu me dei conta de que não seria “a novidade”. Até aquele momento, ao ir às escolas para realizar algum trabalho prático, era recebida com entusiasmo nas salas de aula, parecia que aos olhos das crianças, eu poderia ser uma “salvação” diante de práticas maçantes e cansativas, como por exemplo, as cópias. As crianças ficavam excitadas, provavelmente porque tinham diante de si “uma professora diferente”, que possivelmente romperia com as rotinas e proibições¹⁹. Havia situações em que o grupo de alunos não me dava atenção e, em geral, as professoras titulares demonstravam pouco interesse em colaborar ou esclarecer as suas próprias propostas de trabalho. Entretanto, ao me deparar com essa professora e essa turma de alunos, me vi diante de um desafio. Tratava-se de uma situação desejada por mim durante o curso. No

¹⁹ Muitos alunos comentavam que as alunas estagiárias não exigiam cópias completas do que constava no quadro; ainda, elas costumavam deixá-los ir ao banheiro em diversos momentos da aula.

decorrer das etapas do curso, vinha constituindo a ideia de que as crianças pequenas deveriam ter liberdade para falar, para questionar, para criar suas próprias hipóteses. Ainda, fico contrariada ao me deparar com práticas pedagógicas adotadas por alguns professores que impedem as crianças de pensar, de tornarem-se criativas e alegres. Práticas pedagógicas que “apequenizam as crianças e, ao mesmo tempo, deixam de ver a criança na sua potência de pequeno e as transformam em alunos ou aprendizes, buscando um único modelo para isso” (Silveira e Abramowicz, 2002, p. 59).

Meu estranhamento diante de uma turma, de uma professora, que correspondiam aos meus desejos de como se efetivar uma prática pedagógica que afirmasse a vida, a alegria de viver e de estar em sala de aula, foi o mote para me dispor a melhor compreender as razões de não perceber essa situação como “natural”. Senti-me impulsionada em colocar minha mente a fazer “mapas”, a procurar, investigar e problematizar os caminhos e as trilhas deixadas pelo grupo. Fiquei curiosa e comecei a questionar de que maneira poderia acompanhá-los, orientá-los, enquanto investigávamos as trilhas a seguir. Que linguagens, signos, assuntos seriam significativos para aqueles alunos naquele momento? Que conteúdos fariam sentido naquela situação?

Aqueles conteúdos por meio dos quais as crianças poderão conhecer sempre um pouco mais sobre si mesmas e sobre o mundo. Aqueles conteúdos que lhes fazem sentido e, por isso, conseguem o consentimento das crianças para prestarem atenção em suas próprias realizações, produções e funcionamento, bem como, nos funcionamentos, produções e realizações de seus colegas, de sua professora ou professor e do mundo. E, sensíveis e atentas – não isentas de dor, tristeza e muito esforço -, na companhia – sensível e atenta – não isentos de dor, tristeza e muito esforço – de sua professora ou professor e das demais crianças do seu grupo, conseguem, devido à articulação destes conhecimentos e através da articulação destes e de novos conhecimentos interferirem sobre si, sobre o grupo, sobre o mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 11 - 12).

Aos poucos, fui percebendo que as linguagens, os signos e os conteúdos que procurava, não estavam nos mapas dos livros de geografia, de matemática. Estavam no mapa da minha vida, da minha infância, nos mapas da turma. Tudo que desejava até o momento, para realizar minha prática, estava ali: crianças alegres, ativas, uma sala de aula e uma escola com vários recursos e uma atmosfera educativa criativa e afetuosa. Excursionei pela minha infância a fim de procurar elementos e situações que considerava importante, excursioniei pela escola onde estudei, pela escola na qual faria a Mini-Prática, pelo pátio. Foi naquele momento

que as trilhas começaram a surgir, uma criança me perguntou: *Prof.^a, por que a Terra se chama Terra se é um planeta cheio d'água?* Muitas trilhas surgiram depois disso e me indicaram os caminhos. Já não estava mais perdida, tinha feito um mapa. Tinha feito um mapa não “como” o das crianças, mas um mapa “junto” com as crianças. A partir daí, passei, então, a planejar situações de aprendizagens²⁰ que levassem em conta essas trilhas, os interesses e os desejos daquelas crianças. Algo novo me aconteceu. Meus planos deixaram de ser idealizados, transcendentais, para serem traçados num único plano, “o do aqui e agora”.

Existimos em um plano de imanência, por esse motivo nossas ações tem que ser pensadas, não para o que gostaríamos de ter, mas para aquilo que temos. Foi isso que aconteceu comigo. Fiquei temerosa porque idealizei aquela situação. Sempre sonhei trabalhar com alunos naquelas condições e continuei a idealizá-los, porém, aos poucos, percebi no encontro e convívio com os mesmos e com a professora, que as ações e situações vividas e vivíveis com o grupo só foram possíveis porque foram pensadas, planejadas e realizadas para aquela turma e com aquela turma.

Talvez por este motivo, esta Mini-Prática tenha sido um período tão instigante e prazeroso para mim. Eu desejava estar ali, estava feliz por estar com aquelas crianças. Estava feliz por ter visto algo novo, por ter percebido e significado pensamentos e situações que, até então, não faziam sentido para mim.

Ao contrário do que ocorreu nessa Mini-Prática, no período do Estágio de Docência em uma classe de Educação Infantil, como já mencionei, me deparei com a falta de planejamento da professora e a ênfase no disciplinamento das crianças. Mais uma vez, compreendi o quanto nossas intenções de planejamento, a maneira como compomos e propomos o mesmo em sala de aula, tem implicação política cultural. “Sim, porque a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” (Corraza, 1997, p. 121). Isso quer dizer que temos responsabilidade com nossos alunos, que o que fazemos ou não em sala de aula faz sentido aos mesmos. É através daquilo que planejamos que damos sentido às nossas vidas e a tudo que nos afeta, sejam esses afetos tristes ou alegres.

Como argumenta Sacristán (2005) a categoria social aluno é uma invenção dos adultos.

²⁰A situação de aprendizagem é o instrumento, o recurso, a circunstância, a oportunidade prática elaborada por essa professora para colocar seus alunos em interação junto a objetos de conhecimento-linguagem que, por um lado, ela [professora] considera sejam importantes para as crianças - para o conhecimento de si e do mundo, para as intervenções sobre si e no mundo. (Junqueira Filho, 2006, p. 55).

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que tem o poder de organizar a vida dos não-adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade. (Sacristán, 2005, p. 11-12).

Com isso, as imagens que nós, professores em formação ou professores, fazemos deles, influenciam na maneira como os enxergamos e entendemos, nos comportamentos que esperamos ou desejamos dos mesmos. “Ao acreditarmos que são “menores”, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são. Os adultos definem a si mesmos, e os menores são definidos pelos adultos” (Sacristán, 2005, p. 12). Se os alunos não falam e nós falamos por eles, acabamos por não conhecê-los, não compreendê-los e a percebê-los de uma maneira que, muitas vezes, não corresponde às suas realidades.

Muitas vezes, ao planejarmos para esses alunos menores, não levamos em consideração e não questionamos o que é ter essa condição social e que a mesma é algo transitório. Que nossas práticas de estar e de trabalhar com eles estão relacionadas com os discursos que construímos sobre os mesmos. Acabamos por acreditar “que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança” (Sacristán, 2005, p. 15). Tentar abarcar esses conceitos em um só, é o mesmo que limitar alunos e crianças ao que o conceito define, não há como igualar o não igual, pois assim estaríamos abandonando “todas as diferenças singulares de ser, tornar-se, de operar como [alunos e crianças²¹]” (Corazza, 2007a, p. 18).

Esclareço que não pretendo dar a entender que se planejarmos e ou fizermos um planejamento diferenciado, acabaremos por “salvar” a escola, as crianças e o mundo. Entendo que o ato de planejar é carregado de intenções. Nós, professores em formação ou não, estamos implicados por sentidos, somos produtores de identidades, de culturas e de significações. A prática pedagógica constitui subjetividades no âmbito histórico, social e cultural. As identidades não são eternas, nem verdadeiras e muito menos naturais, ao contrário são provisórias, incompletas. Quero dizer que planejar não é uma ação neutra e ao planejar se faz necessário fazê-lo “como uma prática criticamente afirmativa, e, ao mesmo tempo, suspeitar desta prática” (Corazza, 1997, p. 123). Ou seja, no ato de planejar, temos de propor um movimento de desconstrução e, desta forma, revidar a construção de verdades.

²¹ Grifo entre colchetes é meu.

2.3 CARTOGRAFANDO²² PLANOS NOS DIÁRIOS

Ao iniciar a cartografia dos planos registrados nos diários das alunas estagiárias, gostaria de esclarecer que pretendo problematizar que sentidos essas alunas estagiárias atribuem aos mesmos, como elaboraram seus planos e, sobre seus planos, quais sentidos faço eu dos mesmos, em suma, é sobre a prática de planejar que me detive neste *poemátulo*.

Foram analisados seis documentos referentes aos registros diários das alunas estagiárias, dois documentos de cada uma. São eles: três portfólios²³ referentes às Mini-Práticas da 5ª etapa do curso e três relatórios²⁴ do Estágio de Docência realizado na 7ª etapa da graduação. Para manter o sigilo ético denomino os materiais analisados de: *Diário da Borboleta* e para a autora deste documento adoto o codinome *Borboleta*; *Diário da Alquimista* e o codinome da autora é *Alquimista* e *Diário da Caçadora*, para a autora deste documento atribuo o codinome *Caçadora*.

2.3.1 Diário da Borboleta

Após a leitura atenta dos (02) dois documentos²⁵ que fizeram parte do *Diário da Borboleta* decidi problematizar o Relatório de Estágio de Docência, chamado Cartografias de um semestre, pois neste documento a aluna estagiária faz referências mais diretas ao ato de planejar. Já no início do documento *Borboleta* se refere ao planejamento com o seguinte registro:

[...] cada situação deve servir de instrumento do professor para conhecer o aluno que está a sua frente. Isso significa que cada conteúdo deve ser desmembrado num planejamento que não venha pronto e se arraste ano após ano (2009, p. 12).

²² O conceito de cartografia é utilizado por vários autores ditos pós-estruturalistas, neste trabalho me aproprio desse conceito para designar caminhos, trilhas, movimentos, mapas.

²³ O portfólio foi solicitado na disciplina EDU 02063 – Seminário de Docência V: Organização Curricular: fundamentos e possibilidades – 4 a 7 anos, como um trabalho avaliativo de caráter reflexivo. O trabalho se constituiu na sistematização de um planejamento didático-pedagógico, [contextualização, fundamentos, objetivos da prática docente, eixo integrador, justificativa, conteúdos possíveis, procedimentos, recursos, cronograma e avaliação] planos diários de prática pedagógica e uma reflexão sobre a prática docente.

²⁴ O relatório de Docência também se constitui num documento de acompanhamento e sistematização no qual estão contidos os dados coletados durante o período de observação; os planejamentos didático-pedagógicos, projetos realizados durante o período; os relatos diários documentados com fotos, falas, filmagens, dos alunos; as análises e reflexões sobre o fazer pedagógico, as situações de aprendizagem, etc.

²⁵ Um portfólio e um relatório do Estágio de Docência.

Ao escrever que as situações que acontecem em sala de aula são básicas para que ela conheça seus alunos e que o planejamento não pode ser algo que se apresenta pronto, *Borboleta* demonstra uma intencionalidade em propor um planejamento no qual as crianças sejam participantes, e que em conjunto com o professor possam constituir seus caminhos de estudo.

Junqueira Filho (2006) ressalta que num primeiro momento é a professora que selecionará as diversas e diferentes linguagens que vão compor e articular o planejamento com o qual ela aguardará seus alunos no início do ano, “é o momento de realizar as primeiras escolhas de conteúdos e, dessa maneira, produzimos a primeira parte do planejamento, a qual daremos o nome de parte cheia do planejamento” (p. 21). É a professora que fará as primeiras escolhas para receber seus alunos e dará continuidade ao diálogo e à produção da história do grupo que estará sob sua coordenação. Essa professora, pela sua formação possui uma carga teórico-prática, que já lhe indica suas próprias crenças, possibilitando, que faça suas escolhas sobre o planejamento. Mais do que isso, essa carga a impulsionará, estimulará a delinear essa parte cheia do planejamento.

Entretanto, existe um segundo momento do planejamento, uma parte vazia, que ficará em aberto. É quando o planejamento será preenchido conjuntamente pelos alunos e pela professora “a partir das interações das crianças junto aos conteúdos linguagens da parte cheia – esboçadas pela professora – e das leituras – articulações – intervenções da professora” (p. 23). São essas leituras de produção de sentido realizadas pelos professores, que vão dia a dia, viabilizar a abertura, a articulação, a processualidade sobre o que esses professores vão dialogar, planejar, para e com seus alunos.

Um planejamento construído dia a dia, conjuntamente com alunos, possibilita a observação daquilo que insiste e persiste nessas interações, os sinais, as pistas, os indícios que dão continuidade ao mesmo. É através do diálogo que vai se estabelecendo “que podemos afirmar tratar-se, simultaneamente, tanto o professor quanto seus alunos, de sujeitos-leitores e de objetos de conhecimento-linguagem de si mesmos, para si mesmos, uns dos outros, uns para os outros” (Junqueira Filho, 2006, p. 26). Um planejamento constituído diariamente indica movimento, atuação e autoria.

Sobre o entendimento de currículo, a aluna estagiária Borboleta, faz a seguinte colocação:

Do latim, curso da vida, no entanto, no curso da história escolar, Currículo deixou de ser algo que corre, para ser algo que engessa. Engessado, embolorado, com cheiro de mofo (2009, p.12).

E ainda:

Maleabilidade deveria ser a propriedade fundamental do Currículo, pois ela o tornaria um instrumento que dá pistas, indica rumos, sugere caminhos, trilhas, mas não estabelece limites e metas...

Limites e metas só podem ser estabelecidos por quem coloca o Currículo em funcionamento e não quem está dentro de um gabinete estabelecendo, selecionando, articulando conteúdos com o fim de construir um documento oficial que deverá ser guia, orientador das práticas de uma escola (2009, p. 13).

As práticas curriculares, muitas vezes, não correspondem às realidades, aos contextos e às necessidades de uma determinada comunidade, isso porque esses locais acabam por reproduzir modelos e esquemas que provêm de outros contextos e seguem outros pressupostos que não aqueles dos profissionais que atuam nessas comunidades. Ao não satisfazer as necessidades de cada comunidade, de cada escola, de cada professor, de cada aluno, pode acabar por enformar atitudes, conteúdos, ações pedagógicas.

As perguntas que me fiz ao ler os registros de Borboleta sobre o currículo foram: poderia um planejamento elaborado dia a dia, conjuntamente com seus alunos, operar com um currículo engessado, embolorado? O currículo oficializado permite um planejamento construído diariamente que abarque os interesses, as necessidades e os desejos de professores e alunos? Com que tipo de currículo, esse planejamento que não é feito, perfeito e acabado, operaria?

Penso que um currículo teria de operar num plano que é deste mundo. Um mundo que está sempre num movimento constante, de fluxos, de devires, de alegrias, tristezas. O currículo ao qual estou me referindo é um currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-que-ensina, questionando sempre: *“o que é pensar?”*. Esse pensar que só acontece na vida ativa e quando se cria algo novo. E pensar numa prática pedagógica supõe que nossas ações estejam voltadas para o que circula na sala de aula, implica propor situações que sejam desafiadoras e articular essas questões dentro de um currículo engessado e embolorado não é possível. Mas, vamos continuar dialogando um pouco mais com os pensamentos da aluna estagiária sobre o planejamento.

Ainda nos seus registros ela faz referência, nos planos de aula, a como foi a confecção de massinha de modelar com a turma:

Hoje a meleca foi laranja, na verdade amarelo citrino com laranja cenoura... Queria ter preparado a massa antes de eles voltarem do lanche, mas não consegui, apenas havia colocado os ingredientes na bacia quando um bando com uma curiosidade contagiante e desejanste de saber o que se passava por ali... Mas ao fim e ao cabo, foi bom que eles tivessem chegado antes do previsto, porque eles puderam ver o processo de fabricação daquele material e por consequência ficaram com ainda mais vontade de mexer (2009, p. 32).

É possível perceber que os imprevistos são aceitos e sinalizados como momentos de aprendizagens e de enriquecimento para o planejamento. Momentos de criação do novo. “O novo é um acontecimento inesperado que interrompe a previsibilidade na história, sua tranquila sucessão, para atualizar um virtual inesperado, imprevísivel, intempestivo. O mundo se cria quando passamos do ser ao devir, quando entramos em devir” (Kohan, 2007, p. 57). Quando o inesperado acontece um mundo se abre e nos coloca num constante vir a ser. Não há nada a imitar. Há um mundo de possibilidades a serem criadas.

Em outro momento registrado, *Borboleta* em seu diário relata que em uma ação conjunta com a professora titular, ficou decidido que, ao invés, de contarem a história que estava planejada para aquele dia²⁶, a professora titular sugeriu que fosse contada outra história e que ela mesmo contaria. *Borboleta* relata que já não havia gostado do nome da história, e enquanto a titular desenvolvia a contação a história se mostrou repleta de traições, cavalos degolados, pessoas morrendo na forca e que a turma não parou um instante, os alunos ficaram muito excitados. Ao final da história, *Borboleta* registrou seu comentário e sua impressão sobre a situação vivida:

“Nossa, quanta carnificina!” e ela [a professora titular] concordou comigo dando os ares de quem não havia lido a história antes de ler para a turma. Preciso registrar que tal atitude me assustou bastante, pelo fato de que quando se planeja uma situação de aprendizagem, uma contação de história - pelo menos em meu entendimento - cabe ao professor estudar o assunto e conhecer a fundo aquilo que vai apresentar às crianças, porque é dessa maneira que aquilo vai se tornar prazeroso e convidativo para professores e alunos (2009, p. 52-53).

²⁶ Pois a professora titular achou que a história era muito extensa e poderia não fazer sentido para as crianças.

No meu entender, *Borboleta* ao admitir o imprevisto como parte do planejamento e ao incorporar os momentos em que surge “algo novo” em sala de aula a sua prática dá flexibilidade ao planejamento. Entretanto, *Borboleta* não admite a ausência de um planejar, como a situação relatada acerca da atividade de contação protagonizada pela professora titular.

2.3.2 Diário da Alquimista

No Projeto “Brincando com as experiências: ciência e magia”, a *Alquimista* faz o seguinte registro:

É nas brincadeiras e vivências do cotidiano que, nós, educadores, poderemos descobrir o que as crianças querem saber, que conteúdos fazem mais sentido para elas [...] a leitura articulada, pelo professor, das diferentes linguagens que os alunos produzem no cotidiano de suas vidas, em casa, na escola, seja onde for é que trará elementos para chegar aos conteúdos mais significativos para eles. É a partir daquilo que nós acreditamos e escolhemos como significativos para as crianças, que selecionaremos os conteúdos-linguagens, as linguagens-conteúdos que irão compor e organizar a rotina no início de cada ano ou projeto. A partir daí, essas linguagens gerarão outras linguagens, esses conteúdos gerarão outros conteúdos. Assim, podemos dizer que toda a realização humana é linguagem (2008, p. 22).

Assim como *Borboleta*, *Alquimista* demonstra interesse em elaborar um planejamento que seja construído, diariamente, em conjunto com os alunos, sendo o professor um mediador desse processo, o que sugere que esses participantes sejam atores e autores do mesmo.

Sobre o currículo ela faz o seguinte registro:

Compreendo que ao nos afastarmos de contextos homogêneos, podemos nos desvincular de padrões ou requisitos únicos para implementação de um currículo. Currículos tradicionais nos afastam das realidades. Um currículo mais flexível pode ser construído ao longo do caminho, pode ser questionado, pode considerar vários tipos de conhecimento, de pessoas (2008, p. 20).

Também percebo que esta professora estagiária defende um currículo mais flexível, mais maleável, que possibilite seguir o curso da vida das pessoas que vivem em uma determinada comunidade. Não deveria haver um currículo “padrão” a seguir, mas sim, cada comunidade, cada escola deveria construir, dar sentido e mudar o curso dos seus currículos. Um currículo que leve em conta a cultura de cada comunidade.

A *Alquimista* narra em seu Relatório de Estágio um passeio à Feira do Livro com a turma de alunos para assistir a peça de teatro cantada, “Os Saltimbancos”. Ocorreu que após o término da peça, ela e os alunos decidiram fazer um passeio pelos estandes de livros e quando chegaram à entrada do Cais do Porto encontraram o Corcunda e a Esmeralda²⁷:

Encontramos no pórtico de entrada o Corcunda e sua melhor amiga Esmeralda. Foi muito legal ver a reação dos alunos, apesar do Corcunda ser muito feio eles o abraçaram, beijaram e conversaram com ele. A “Esmeralda” até comentou: “Puxa que crianças bacanas, não se deixam levar pela aparência da pessoa”! O Corcunda retrucou: “Sou feio, mas sou legal!” Todos concordaram (2009, p. 122).

Ao final desse relato, *Alquimista* dá sua impressão sobre a situação vivida:

Foi uma tarde mágica do início ao fim. Sabe quando todas as coisas se encaixam; aquilo que foi previsto e os imprevistos. Foi o que nos aconteceu. Não estávamos preocupados/as, pois não havia nada mais especial para nós do que estarmos todos juntos em um local onde desejávamos estar, ou seja, tínhamos um motivo para estar ali, assistirmos uma peça cantada. Uma situação que nos proporcionou ver e viver algo novo, pois não havia nada, nem ninguém para nos entristecer (2009, p.123).

Mais uma vez os imprevistos são encarados como uma forma de produção do pensamento, como uma possibilidade de criação de algo novo e mais do que isso, os imprevistos fazem parte da proposta pedagógica e não são considerados por essas alunas estagiárias como ausência de planejamento ou fracasso do mesmo, ao contrário, os imprevistos são vistos como algo bom, produtivo, desafiador, que faz parte do contexto da sala de aula e da vida. Uma vida que é feita de acontecimentos segundo Deleuze (2002).

²⁷ Dois atores de teatro que estavam maquiados e fantasiados de Corcunda e Esmeralda. Eles conversavam e brincavam com as pessoas que passavam pelo local.

2.3.3 Diário da Caçadora

Em seu projeto de trabalho intitulado Folclore²⁸, detalhado no portfólio da 5ª etapa do curso, a *Caçadora* fez o seguinte registro:

[...] penso que de forma alguma a aprendizagem é consolidada através de repetições mecânicas, pois esse tipo de conduta só mostra de certa maneira como um animal aprende. Ao professor cabe o papel de mediador dentro da sala de aula e não de autoridade (2008, p.12).

Ao entender o professor como mediador e não como uma figura autoritária, percebo que a *Caçadora* também valoriza um planejamento que promova autoria, a interação entre alunos e a professora. *Caçadora* acaba por afirmar uma ética²⁹ na expansão do pensamento, pois não entende as aprendizagens como algo mecânico, como ato de repetição.

No Relatório de Estágio, *Caçadora* faz a seguinte referência sobre o que um currículo deveria favorecer: “a qualidade de pesquisador, de descobrir e de pesquisar” (2009, p. 10).

Percebo em *Caçadora*, assim como nas outras duas alunas estagiárias, que não existe a intenção de trabalhar com “o Currículo”, pois isso demandaria operar com um “currículo padrão”. Hoje não somos mais capazes de operar com um currículo dogmático, essencialista, centrado em um único tipo de sujeito, de classe, de gênero, etc. Hoje as pessoas são constituídas “por vários discursos, simultaneamente diferentes e, às vezes, sobrepostos e conflitantes” (Corazza, 2004, p. 8). Com subjetividades não mais unitárias, nem centradas. Por isso, creio que existe por parte dessas alunas estagiárias, a intencionalidade de operar com “um Currículo”. Um currículo elaborado e voltado para as necessidades, interesses e desejos de cada grupo. Sendo assim, não somos mais capazes de atuar com um único tipo de currículo, “a não ser com currículos plurais” (Corazza, 2007a, p. 23). Ao aproximar “um currículo” da pesquisa, *Caçadora* anuncia que pretende operar com a formulação de problemas, com a experimentação e a problematização do saber.

Em outro momento do seu Relatório, *Caçadora* relata que começou uma semana de trabalho propondo uma atividade na qual levou folhas A4 com sementes já coladas nas folhas. Ela fez linhas e formas para que cada aluno pudesse dar continuidade ao seu desenho da

²⁸ Realizado na 5ª etapa do Curso de Pedagogia.

²⁹ Entendendo ética como um modo de vida, um estilo de existência e não como moral, algo que diz respeito ao certo ou errado, o bom ou o mau.

maneira que quisesse. *Caçadora* queria perceber como seus alunos lidavam com algo que já viesse pronto e comentou que eles estavam fazendo um desenho com intervenção. Foi nesse momento que ela sentiu-se surpresa:

Quando estava explicando para eles a atividade surgiu a pergunta... Mas prof. o que é intervenção? Tentei explicar de uma forma que eles pudessem compreender, peguei uma das folhas e mostrei, falando que o que eu havia feito na folha eles teriam que aproveitar para o seu desenho... Foi quando o Bruno disse uma frase que resumiu tudo o que eu queria falar... Prof., intervenção é quando alguém se mete, né? (2009, p. 59).

Caçadora ficou admirada com o questionamento de um aluno sobre o termo intervenção, uma palavra que não era corriqueira no vocabulário daqueles alunos. Ao tentar explicar o termo, foi surpreendida também pela manifestação de um aluno, ao demonstrar sua compreensão sobre o termo. Parece-me que *Caçadora* ao relatar esta situação, ou seja, ao selecioná-la para compor seu relatório, indica sua posição na valorização do espaço para o diálogo, para as manifestações na sala de aula. Falar nos ajuda a colocar o pensamento em movimento e o diálogo nos possibilita interagir com outras ideias. Interagir com os pensamentos nos faz pensar, e das reflexões podem surgir novos sentidos e significados até então não pensados e não compartilhados.

Após esse relato, *Caçadora* fez o seguinte registro:

Assim [após a explicação de Bruno] todos entendemos [...]. Percebo o quanto é importante para as crianças terem novas experiências, pois criar novos desafios faz elas se desacomodarem, pensarem em novas possibilidades (2009, p. 59).

Caçadora também percebe o imprevisível, o imprevisto, a criação do novo, como algo que abre um mundo de possibilidades.

Após a leitura e problematização desses documentos, parece-me que o imprevisível fez parte do planejamento dessas alunas estagiárias. Que planejar tem uma intencionalidade ética para as mesmas. Uma ética que procura afirmar a vida e o pensamento. Que busca o acontecimento.

Ao planejar elas registram e analisam. Através da escrita desse planejamento e de suas reflexões, desse exercício de repetição³⁰ que produz a diferença, elas buscam criar algo novo para pensar e refletir sempre.

A escrita dessas alunas estagiárias sobre suas práticas pedagógicas seria colaborativa para a construção de um cotidiano mais artístico e alegre? Isso pode ser conferido no próximo *poemátulo...*

³⁰ Exercício de repetição porque a cada aula se repete o mesmo, exercício de ensinar e aprender, porém esse mesmo, resulta sempre no diferente.

3 AO POETA FAZ BEM DESEXPLICAR – TANTO QUANTO ESCURECER FAZ BEM AOS VAGA-LUMES³¹

3.1 POEMÁTICA³²

Escrever...
Tecer em linhas
Vibrantes, cambaleantes, saltitantes
Delirantes...
Umás palavras, algumas palavras
Às vezes arrastadas na lama
Às vezes espancadas, esmurradas
Suadas... por vezes sofridas
Paridas de nós...
Nunca traduzidas
Mas pervertidas
Em que?
Em língua de brincar...
Brincar de quê?
Poemática

3.2 O SENTIDO NORMAL DAS PALAVRAS NÃO FAZ BEM AO POEMA³³

Reitero a importância dos registros escritos em todo o meu processo de (de)formação no Curso de Pedagogia. No início do curso eu não pensava desta maneira. Achava esses registros enfadonhos, chatos. Parecia-me sempre o mesmo roteiro: observar a sala de aula, a professora, os alunos, a escola, relatar o que era visto. Isso até a 4ª etapa do Curso, quando iniciaram as práticas pedagógicas, com co-regência de turma. Foi nesse momento do curso que passei a me questionar e a pensar outros caminhos para expressar o vivido e o vivível. Sabia que teria que seguir o roteiro estabelecido pelos professores do curso, porém passei a procurar algo mais, a criar outros roteiros, paralelos àquele que teria de cumprir. Esses roteiros continham as minhas necessidades naquele momento, aquilo que eu desejava saber sobre as instituições, sobre as pessoas, sobre aquilo que problematizávamos nas salas de aula e nos corredores da Faculdade. A partir daquele momento, meus registros começaram a se tornar, para mim, mais interessantes, desafiadores e criativos.

³¹ Estrofe do poema “Retrato quase apagado em que não se pode ver perfeitamente nada”, do livro “O guardador das águas” (1998), de Manoel de Barros.

³² Poema escrito por Letícia Carvalho de Bello.

³³ Estrofe do poema “Retrato quase apagado em que não se pode ver perfeitamente nada” (1998), de Manoel de Barros.

Quero destacar que ao escrever este TCC, na 8ª etapa do Curso, percebo que foi através da escrita e da leitura sobre o que estava registrado em meus diários de campo, que encontrei maneiras diferentes e diversas para sustentar meu fazer pedagógico em sala de aula. Ao assumir minha autoria em escrever os diários de várias formas de expressão, passei a dar a eles a forma que quis, apenas estive atenta no cumprimento das exigências mínimas que cada professor do curso estabelecia como avaliação³⁴, minha relação com esses documentos mudou. Percebi que poderia criar meus próprios textos, me valer de textos de autores acadêmicos e literários, de músicas, de contos, de fotografias e filmagens e, inclusive, poderia utilizar-me de materiais escritos por outros colegas da graduação para enriquecer e ilustrar meus trabalhos.

Com os registros diários pude conversar comigo mesma, revendo meus sentimentos e angústias em relação, principalmente, ao que acontecia com as crianças em sala de aula, suas atitudes e reações, suas alegrias, suas tristezas, suas “birras”, etc. Desta maneira, creio que tive a oportunidade de problematizar os grupos, as instituições, as professoras e a mim mesma.

Foi na construção do meu Diário, que inventei e reinventei minha atuação como professora nos períodos das práticas pedagógicas e no Estágio de Docência com crianças de 04 a 07 anos. Ainda, pude analisar que aprendizagens essas práticas pedagógicas provocaram nos meus alunos, quais os conceitos que sustentaram esse fazer pedagógico e de que maneira fui me formando e (de)formando ao longo da graduação.

Passei a usar a escrita dos registros como inspiração e preparação para atuar em sala de aula e para aprender e apreender os conceitos enfatizados pelos professores no curso de graduação, principalmente, aqueles conceitos (dos autores amados) que me seduziam, que me atraíam por serem instigantes e potentes, que me faziam pensar a fundo.

Podemos dizer que, para que as escolhas que fazemos dos conceitos (textos, livros, obras) dos outros passem para nós, é necessário que os definamos como escritos por nós. E que ao mesmo tempo, os tornemos outros, deformando-os por amor, desde que por eles fomos seduzidos (CORAZZA, 2007b, p. 69).

³⁴Esses registros são usados como alternativa de acompanhamento e avaliação dos alunos em várias disciplinas no Curso de Pedagogia.

Passei a escolher esses conceitos e a defini-los como escritos por mim e ao mesmo tempo a deformá-los buscando sempre algo novo, uma nova aliança, tornando-os outros, tornando-os meus. Foi embarcando nesta aventura que fui inspirada “a passar do prazer de ler ao desejo de escrever (Scripturire=Querer-Escriver)” (Corazza, 2007b, p. 70).

Comecei, então, a experimentar mais. Procurava escrever, expressar minhas posições e argumentos com uma linguagem mais “solta”, mais informal, mais próxima da linguagem oral. Com o tempo fui ganhando mais intimidade com esse “novo” jeito de escrever, deixando as palavras fluírem, o que acabou por despertar um interesse cada vez maior em fazê-lo, sentia desejo de escrever, alegria em escrever. Inventava palavras, trocava sílabas, fazia rimas, anagramas, escrevia frases ao contrário, enfim poetava.

Escrever o que vinha na cabeça sobre os conceitos estudados, sobre minhas aprendizagens docentes, me expunha às contradições e às incoerências dos meus próprios pensamentos sobre aquilo que aprendia e estudava. O que me fez perceber que ao mesmo tempo em que aprendia e apreendia os conceitos eu os desaprendia. Ao mesmo tempo em que explicava eu desexplicava. Ao mesmo tempo em que os formava eu os deformava. Esse exercício de construir, desconstruir, estruturar, desestruturar a linguagem me levou a entrar em um processo de transformação constante, o que resultou em escritas que se movimentavam, pois pareceriam não ter fim. Passei a escrever artisticamente, ou seja, de uma maneira menos acadêmica e mais literária e a pesquisar subsídios culturais para alimentar meus pensamentos e minha prática docente.

Do mesmo jeito que fazia com a escrita, procurava atuar em sala de aula, analisando, conversando, inventando maneiras diferentes e diversas de desempenhá-la.

Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada artística. Que, ao exercer-se, cria e inventa. Docência que artista. Que, ao educar, re-escreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a artístagem de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam os antigos problemas e as velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, rerepresentar e ser rerepresentado. Em uma expressão: dispersam a mesmice (CORAZZA, 2004, p. 10).

Uma docência que pensa as diferenças. Dialoga e trabalha cada vez mais e sempre com elas, que não procura eliminá-las, mas sim reforçá-las, intensificá-las. Uma docência que pensa a diferença como potência. Que faz alianças e procura encontros que aumentem a sua

potência para agir, pois nossa “potência para agir e existir aumenta ou diminui em virtude das ideias e dos bons encontros que se tem” (Kohan, 2007, p. 52). Há que se procurar encontros alegres e forças criativas. Há que se procurar e fabricar intercessores.

Os intercessores podem ser pessoas – colegas, alunos, faxineiras, filósofos, artistas -, mas também coisas, plantas, animais, ideias, palavras. Reais ou fictícios. Há que se estar atento para não confundir intercessores com intercâmbios, interferências ou intervenções, em que o que priva é a doação, o controle ou a captura: e para acolhê-los: eles ajudam a criar mundos, a dizer o que não se podia dizer, pensar o que não se podia criar (KOHAN, 2007, p. 57).

Esses intercessores não estão nos esperando, se faz necessário sair ao encontro do outro. Procurá-los, pois “a partir desses encontros se poderá criar um novo modo de estar na educação. Pode-se aprender a criar; deve-se criar para aprender” (Kohan, 2007, p. 57). Pode-se aprender a criar maneiras diferentes e diversas de ser, estar, viver e se projetar na sala de aula.

3.3 PROCURANDO INTERCESSORES – ONDE ELES ESTÃO?

Há que se procurá-los, ir ao encontro deles, pois bem foi o que fiz. Como catadora de achadouros pus minha enxada nas costas e comecei a cavá-los, não só no meu quintal, mas em outros terrenos. Eis que encontro como intercessores além de autores, palavras, coisas, animais, professores, etc., colegas de curso que também eram favoráveis a esses encontros, e mais, também escreviam na língua de brincar e também faziam dos seus registros uma obra de arte. Eis que encontro nos documentos das alunas estagiárias, colegas de Curso, obras de arte escritas em parceria. Tanto no Diário da Borboleta quanto no Diário da Alquimista estão registrados poemas que ilustram seus pensamentos sobre os pressupostos didático-filosóficos, sendo os mesmos de autoria de Borboleta e Alquimista. Como Deleuze e Guattari ressaltam na introdução de Mil Platôs: “escrevemos o Anti – Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente” (Vol. 1, 1995, p. 11). Bem, dá para imaginar o que pode surgir do encontro entre vários, entre muitos?

3.3.1 Língua de brincar no Diário da Alquimista e no Diário da Borboleta

Além de poemas escritos por autores diversos da literatura brasileira e mundial foram encontrados vários poemas escritos pelas duas alunas estagiárias (Alquimista e Borboleta). Não realizei a análise dos referenciais didático-filosóficos que possam subjetivar esses poemas, pois os mesmos falam por si, entendo desnecessário interpretá-los ou comentá-los. Contudo, fiz a transcrição dos poemas e busquei problematizar o estilo de escrita adotado por essas professoras estagiárias.

Sobre *Infâncias*:

Uma criança³⁵

Simulacro³⁶ de multiplicidades que o acaso
protege...
Artista potente que a metamorfose
afirma...
Pluralidade que inventa, suspeita,
produz...
Obra de arte inacabada
singular...
Diferença pura que desmancha
desmonta...
Caos que alimenta e
desestabiliza... (BORBOLETA, 2009, p. 14)

Sobre *Currículos*:

Dança Conosco³⁷

Dança conosco... bandido,
Vagabundo, indisciplinado!
Valsando como um louco nos leva em tempestade,
Nos alucina...
Máquina desejanete e aventureira nos arrasta pro teu mar...
Não me en-forma me de-forma,
Andarilho-problemático!
Nos afeta, vem dançar... (ALQUIMISTA, 2008, p.1).

Sobre *Diferenças*:

³⁵ Poema escrito por Alquimista e Borboleta.

³⁶ O desvio do modelo constitui o simulacro, aquele que não se aproxima do ideal, sendo falso porque não tem correspondente algum, para Platão. Os simulacros são aqueles que em comparação com a essência/modelo/padrão, são os dessemelhantes, incapazes de alcançar a perfeição: são as diferenças puras.

³⁷ Poema escrito por Alquimista e Borboleta.

Jogo de Repetição³⁸

Repetição do mesmo,
 Mesmo que resulta no diferente.
 Simulacro que se disfarça
 A cada repetição
 Se esconde atrás de máscaras
 Da diferença
 Esconderijo atrás de esconderijo
 Que diferencia-se a si mesmo
 Para tornar-se algo que nunca havia sido
 Ou para tornar-se nada daquilo
 Que deveria ser.
 Ser que está no não ser
 Não-ser fantasmagórico
 Que assusta a prudência,
 O bom senso
 A certeza.
 Buh.... (BORBOLETA, 2008, p. 17-18)

Sobre *Signos*:**Formigueiro**³⁹

Fervilha...
 Signo que não se disfarça
 Me atinge... me faz pensar
 Formigueiro...
 Violenta meu pensamento
 Torcendo e retorcendo
 Encontro de multiplicidades que me obriga a decifrar
 Atrator intempestivo...
 Que me faz apaixonar (ALQUIMISTA, 2008, p. 14).

Sobre *Educação*:**Emoldurar**⁴⁰,

Cisma insistente que teima em
 Permear relações, vidas.
 Um devir não se deixa emoldurar
 Permite apenas que sua obra seja colocada
 Numa moldura cambaleante,
 Que se configura por instante,
 Para novamente dar lugar ao devir
 Daquilo que ainda não apareceu.
 Desterritorizado
 Diluído
 Perdido. (BORBOLETA, 2008, p. 21-22).

³⁸ Autoria de Alquimista e Borboleta.

³⁹ Poema escrito por Alquimista e Borboleta.

⁴⁰ Autoria de Alquimista e Borboleta.

Sobre *Ética*:

Ética⁴¹

Desejamos um estilo de vida...
 Afetos
 Potência...
 Alegria
 Palavras...
 Acontecimentos
 Criação...
 Um novo mundo
 Sem modelos, sem culpa, sem negação...
 Uma vida revolucionária
 Um “não ser” e sim um “devir”...
 Um pensamento imoral
 Uma Filosofia Infernal...
 Uma composição rizomática
 Desejamos...
 Um aprender potencial
 Arte invencional...
 Com desejo escritural (ALQUIMISTA, 2009, p. 53)

Sobre *Didática*:

Diálogo entre duas crianças⁴²

O que é didática?
 É a arte suprema de ensinar...
 Ensinar o que mesmo?
 Verdades sobre a prática educacional...
 Mas e quanto às incertezas e o delírio, onde estão?
 Não estão... tudo é totalização e reprodução...
 Onde está a invenção na didática?
 Não sei... acho que entrou em férias há 300 anos...
 Então deve ser por isso que todos só querem saber como dar uma boa aula... (BORBOLETA, 2008, p. 23-24).

Esses poemas podem exemplificar que escrever para essas alunas estagiárias é uma arte, um ato de criação. Uma potência do pensamento. Um movimento do pensamento. Uma experimentação. Alquimista e Borboleta afirmam um estilo de escrita que procura a alegria, a vida, a energia para pensar. Buscam movimentos que territorializam e desterritorializam o próprio pensamento, ou seja, “fervilha... signo que não se disfarça/me atinge/me faz pensar/formigueiro...” (Alquimista; Borboleta, 2008, p.14). Uma escrita que provoca um pensar inquieto, indefinido, entretanto constantemente um pensar e novamente e mais uma vez, que articula, mas ao mesmo tempo foge para pensar por um instante em algo diferente, para depois retornar, num vai e volta que não pára. Escrever, para essas alunas, não é impor

⁴¹ Poema escrito por Alquimista e Borboleta.

⁴² Escrito por Alquimista e Borboleta.

uma forma, mas variá-la, num constante processo de mudança. “Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento” (Deleuze, 1997, p. 11).

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir molécula, até num devir-imperceptível (DELEUZE, 1997, P.11).

Não é para entender que tenhamos que nos tornar animal ou molécula ou o contrário. “Os devires são sempre fenômenos de produção, numa dupla captura e movimentação: muda quem devém e muda também aquilo no que devém. Não há algo no que devir, esperando no final do caminho” (Kohan, 2002, p. 125).

Para Deleuze não entramos em um devir-homem, pois “o homem se apresenta como uma forma de expressão dominante que pretende impor-se a toda matéria”, ao contrário do que acontece com uma “mulher, animal ou molécula tem sempre um componente de fuga que se furta à sua própria formalização” (1997, p.11). Mesmo sendo uma mulher que devém, “ela tem de devir-mulher”, pois esse devir não tem nada a ver com qualquer estado ou mesmo posição que ela poderia reclamar.

Devir não é imitar, copiar, identificar, seguir um modelo. “Devir não é atingir uma forma, mas encontrar a zona de vizinhança” (Deleuze, 1997, p. 11). Invocar “uma zona objetiva de indeterminação ou incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros” (Corazza, 2007a, p. 22). Pode-se estabelecer uma zona de vizinhança não importa com quem ou o quê, desde que se criem meios para tanto. O devir encontra-se sempre “entre” ou no “meio”. Segundo Kohan (2002) o “que está “entre” significa que não corresponde estritamente a um ou a outra, mas que, de alguma forma, diz respeito aos dois” (p. 124).

Desta maneira, quando essas alunas estagiárias escrevem, brincam, pensam, pesquisam, ensinam, elas estão desencadeando devires. Podem ser atravessadas por devires múltiplos: por um devir-mulher que coexiste com um devir-criança, com um devir-poético, com um devir-animal, com um devir-imperceptível.

Alquimista e Borboleta escrevem impessoalmente, ou seja, “falam ou escrevem por indefinidos” (Corazza, 2007a, p. 18). Escrever por indefinidos de acordo com Deleuze (1997)

só adquire potência se o termo que faz devir é despido “das características formais que fazem dizer o, a” (1997, p. 12). Muitas vezes o indefinido disfarça um pronome pessoal ou possessivo, por exemplo, bate-se numa mulher, pode virar meu marido me bateu.

Mas a literatura segue a via inversa, e só se instala descobrindo sob as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal, um ventre, uma criança... As duas primeiras pessoas do singular não servem de condição à enunciação literária; a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu (DELEUZE, 1997, p. 13).

Desta forma, Alquimista e Borboleta ao escreverem “uma criança, um pensamento imoral, se esconde”, estão se valendo de uma escrita indefinida e “o artigo indefinido é a marca do que é, a uma só vez, impessoal e singular. O indefinido sinaliza uma vida qualquer e no entanto esta e nenhuma outra vida: a indeterminação individual e a determinação singular” (KOHAN, 2002, p. 125).

Ao escreverem o poema “Uma criança”, Alquimista e Borboleta poderiam estar se referindo a qualquer criança, contudo estão escrevendo desta criança e de nenhuma outra. Ao impessoalizar e singularizar esta criança não há como compará-la a outra, não há como torná-la modelo; ao contrário de escrever “a criança” o que poderia ser compreendido como um modelo único de criança. O “a” compreende a implicação de uma só e única, pois se existe uma outra criança, então essa criança não é mais “a criança”, mas uma criança.

Ao usarem a poesia para pensar sobre seus referenciais filosóficos, essas alunas estagiárias, estão afirmando um estilo de pensamento e escrita que não aceita as mesmices, que “é inseparável de um devir”. Uma escrita que busca pensar constante, que se transforma o tempo inteiro, ou como poetizam Alquimista e Borboleta:

É uma “obra de arte inacabada”. “Um aprender potencial”, “com desejo escritural”. “Encontro de multiplicidades que me obriga a decifrar”, “palavras”, “signos”, “afetos”. “Um pensamento imoral” que “fervilha” e “se esconde atrás de máscaras” “para tornar-se algo que nunca havia sido”. “Torcendo e retorcendo” “violenta meu pensamento”. “Máquina desejanse e aventureira”, “vem dançar”. “Atrator intempestivo... que me faz apaixonar”⁴³.

⁴³ Frase elaborada através da conexão entre pequenos trechos dos poemas de Alquimista e Borboleta.

É uma escrita rizomática, uma composição que pode ser conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, que pode se adaptar a qualquer montagem. Não possui início nem fim. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança” (Deleuze; Guatarri, 1995, vol. 1, p. 37).

Uma escrita que “afirma”, “produz”, “desmonta” para logo em seguida fazer conexões, sempre novas conexões. Uma poemática invencionática rizomática.

3.3.2 Histórias de caçadores pesquisadores de sementes no Diário da Caçadora

Ao escrever sobre os referenciais, os estudos e as aprendizagens docentes problematizadas em seus registros, Caçadora adota um estilo de escrita mais acadêmica. Porém, em seus relatos diários e reflexões é possível perceber que ela os escreve como se fosse um conto, relatando brevemente os acontecimentos ocorridos em sala de aula ou na escola e sugerindo uma atmosfera de suspense no ar. Ao relatar como se deu um sorteio em sala de aula para que um dos alunos pudesse levar para sua casa uma caixa com sementes, atividade do Projeto Caçadores de Sementes⁴⁴ faz o seguinte registro:

Fizemos então o sorteio e...
 Quem será, quem será
 Quem será, quem será
 Que a Caixa vai levar... Lia!!
 A Lia levará a Caixa para a casa e trará na segunda-feira para que possamos ver que outras maravilhas estarão a nossa espera.
 Como fiquei tirando as sementes da Caixa e organizando enquanto as crianças estavam no pátio, o Márcio que me parece estar bastante entusiasmado com o projeto, começou a coletar no pátio várias sementes e flores, achou até uma vagem de alguma planta. Ainda temos muitas sementes para investigar e descobrir, e isso, só pode ser tarefa para... Os Caçadores de Sementes! (CAÇADORA, 2009, p. 37).

Sobre outro sorteio promovido por Caçadora junto aos seus alunos consta o seguinte texto:

Consegui ainda no final da festinha fazer o sorteio da caixa... Quando eu os chamei foi aquela alegria...
 Quem será, quem será

⁴⁴ Fazia parte do projeto uma atividade que previa a cada final de semana, após sorteio, a escolha de um dos alunos para que levasse a caixa caçador-pesquisador para sua casa e fizesse uma coleta de sementes.

Quem será, quem será
 Que a Caixa vai levar...
 ...Carla!!
 Agora a nossa Caçadora de Sementes Carla tem a missão de trazer novas sementes para nós explorarmos!
 A semana acabando, mas as novidades nem tanto! (CAÇADORA, 2009, p. 41).

Em seus relatos e reflexões, Caçadora adota pouco a formalidade acadêmica e se assume como uma contadora de histórias, para narrar histórias sobre os caçadores-pesquisadores de sementes. Ela entra em uma zona de vizinhança⁴⁵ entre a aluna estagiária e a contadora de histórias, entre a contadora de histórias e a caçadora de sementes. Ela secundariza a formalidade e se deixa levar por uma escrita mais literária.

A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro [...], mas ele goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe, contudo devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossível. Do que viu e ouviu, o escritor regressa com os olhos vermelhos, com os tímpanos perfurados. Qual saúde bastaria para libertar a vida em toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles? (DELEUZE, 1997, p. 14).

A saúde como literatura, como escrita, consiste, para Caçadora, em inventar uma história sobre os caçadores de sementes. Caçadora não escreve sobre o que foi vivido e o que poderia ser vivível com seus alunos com o mesmo estilo de escrita. Ela não dá uma forma (de expressão) acabada ao vivenciado e ao vivível, o que a conduz para o lado do informe⁴⁶. Ao escrever em um estilo mais literário, Caçadora resiste ao que aprisiona e nega a vida, no meu entender uma forma de escrita mais fechada, formal que pode levar às universalidades, às totalizações. Caçadora abre, através da literatura, para si e seus alunos uma possibilidade de tornarem-se outros. Uma possibilidade de inventarem-se, uma possibilidade de vida.

Ao pensar sobre os sentidos da escrita para essas alunas estagiárias, alguns questionamentos geraram em mim inquietações: terá sido esse estilo de escrita, dessas alunas estagiárias, uma prática e uma potência para pensar e fazer da sala de aula um espaço de múltiplas possibilidades? Um espaço mais afirmativo da vida e do pensar? Talvez. A aventura continua...

⁴⁵ Entra em devir. E devir não é atingir uma forma (imitação, identificação, etc.).

⁴⁶ Uso o sentido da palavra informe como sem feito, sem forma.

4 UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO⁴⁷

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a criança diz:
eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, 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.

4.1 CAMINHANDO CONTRA O VENTO, SEM LENÇO, SEM DOCUMENTO⁴⁸... SEM BULAS E SEM RECEITAS... EU VOU... POR QUE NÃO?... POR QUE NÃO?...

Durante a graduação quando retornávamos das observações, das práticas pedagógicas e também do Estágio de Docência, relatávamos e discutíamos sobre o que era visto, ou melhor, selecionado por “nossos olhares”. Não foram poucas as situações em que esses relatos e discussões se tornavam momentos de julgamento, como fosse um tribunal. Um tribunal que julgava as práticas pedagógicas, o planejado e proposto em sala de aula. Um tribunal que acabava julgando os professores, os seus modos de ensinar, os alunos, os pais dos alunos, as escolas. Enfim, muitas acusações e algumas absolvições. Uma pergunta nesses momentos era frequente: como dar uma “boa aula”? Quais as melhores atividades para serem propostas? Como perceber se o professor está conduzindo uma “boa aula”?

Neste estudo não me propus em dar respostas a essas perguntas, pois não pretendi editar um receituário, prescrever a “boa didática” ou a “boa aula”. No decorrer deste trabalho, não me detive em discutir sobre a essência dessas coisas. Senti-me, sim, atraída por suas combinações, suas composições, suas conjugações. Ao me deter nas práticas das três alunas estagiárias busquei perceber a potência destas propostas. Questionei se eram práticas pedagógicas “boas” ou “más”, “mas não relativamente ao critério transcendente de “bem” e de “mal”, mas ao critério imanente de aumento ou diminuição da potência. Aumenta ou

⁴⁷ O *poemátulo* foi nomeado e introduzido com o poema de Manoel de Barros (1994) “Uma didática da invenção”.

⁴⁸ Adoto uma paráfrase do refrão da música “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso.

diminui nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria?” (Silva, 2002, p. 53). Sendo assim, meus questionamentos sobre as práticas pedagógicas, mais estritamente as práticas das três alunas estagiárias que fazem parte desse estudo foram: quais efeitos as práticas pedagógicas dessas alunas estagiárias tiveram sobre os seus alunos? As práticas pedagógicas adotadas por Alquimista, Borboleta e Caçadora aumentaram ou diminuíram a potência de agir dos seus alunos? O que aconteceu desse encontro? Foi esse o critério que me mobilizou para analisar suas práticas, sem defini-las como boas ou más.

Também, procurei pensar essas práticas pedagógicas como um “problema artístico”. Elas afirmam a vida e o pensar? Essas alunas estagiárias, juntamente com seus alunos, conseguiram formular algo novo para pensar? Conseguiram problematizar e visibilizar o que, até então, não era problematizado ou era invisível aos olhos do grupo?

Este trabalho não é um manual de atividades, não é um livro de receitas, nem mesmo uma bula de remédio. As práticas pedagógicas aqui problematizadas não podem e não devem ser comparadas ou submetidas a outras, pois não há por que re-apresentar o modelo, não há como igualar o não igual. Elas aconteceram em um determinado contexto, com determinadas pessoas, com as ações pensadas, planejadas e realizadas para e com esses grupos.

São as práticas pedagógicas dessas alunas estagiárias, realizadas em conjunto com seus alunos e nas escolas nas quais foram realizadas, que pretendo analisar. “Mas, atenção, não se trata meramente de uma operação do pensamento para fins de análise” (Silva, 2002, p. 56). O pensamento e a vida não se separam. Não é uma questão de controlar ou preservar o pensamento e a vida, mas sim, de inventá-los, potencializá-los, intensificá-los.

Para melhor ilustrar as práticas adotadas por Alquimista, Borboleta e Caçadora, além do relato das mesmas, procurei transcrever, sempre que encontrados nesses relatos, as impressões e os sentidos que as próprias professoras deram a essas práticas e às aprendizagens que delas surgiram, tanto para elas quanto para os grupos nos quais estavam atuando. Vale esclarecer que percebi diversas situações de aprendizagens, com relatos que continham uma riqueza de detalhes, sentimentos e impressões muito intensos. Entretanto, optei por transcrever, para fins de exemplificação, dois momentos de prática pedagógica de cada uma das alunas estagiárias. Ainda, vale reafirmar que não tive a intenção de problematizar todas as práticas, mas aquelas que potencializam o pensar, a vida, o desejo de viver e a alegria.

4.2 DECIFRANDO ENIGMAS E PROPONDO DESAFIOS NO DIÁRIO DA ALQUIMISTA

Durante a leitura dos diários de campo de Alquimista pude notar que predominaram o planejamento de práticas que envolviam desafios, experimentos, mágicas, trabalhos em grupo, contações de histórias “fantásticas”⁴⁹, passeios, jogos em equipe, etc. Faço a transcrição do relato de uma atividade referente à experimentação proposta pela aluna estagiária:

Depois do pátio fizemos a experiência com os carrinhos de brinquedo. Enfatizei, mais uma vez, além das hipóteses, o trabalho em grupo. Eles têm dificuldade de dividir e emprestar brinquedos, lápis, etc; pensando nisso e no fato de querer que eles troquem ideias entre si e, desta maneira, ir descentrando um pouco mais a minha figura, resolvi que faria algo diferente. Dividi a turma em 4 grupos de 5 crianças. Deixei que escolhessem quem sentaria com quem. Distribuí um carrinho de brinquedo para cada grupo e disse que tinha um desafio para eles. Teriam de fazer o carrinho se mover sem colocar as mãos nele e que para fazer isso teriam de pensar juntos. Alguns insistiram em colocar a mão, mas eu ia passando e dizendo que era um desafio. Eles ficaram “encafifados” até que começaram a conversar. Alguns minutos depois o grupo do João Paulo, da Lia, da Vanessa, do Marcos gritou: “Conseguimos, a gente soprou.” Deixei que eles tentassem de várias formas. Teve um dos grupos que deu gritos e o carro se movimentou, outro grupo inclinou levemente a mesa para que o carrinho corresse.

Após fui introduzindo várias coisas como um pedaço de cordão, canudinhos, palitos de picolé, pedaços de fita adesiva, sempre colocando quantidades menores que o número de integrantes do grupo. Para que dessa maneira, além de pensar no desafio tivessem que pensar em como dividir as coisas de modo que todos participassem. No início teve choro, “birra”, gritaria, mas fui conversando e explicando que eles eram um grupo e tinham que pensar em como solucionar o problema. Eles foram se acalmando, até que o grupo da Cristina resolveu pegar uma tesoura e cortar os canudinhos em vários pedaços para que cada um do grupo pudesse soprar o carrinho. Aí contagiou. Outro grupo cortou os cordões e amarraram no carrinho para puxar com os palitos de picolé.

Pus um ímã em cada mesa. Alguns estranharam e perguntaram para que servia aquilo. Disse que era para testar também. Quando descobriram que o ímã atraía o carrinho, eles vibraram.

Coloquei em cada extremidade da mesa etiquetas com as palavras sim e não. Eles quiseram saber para que aquelas palavras, a Cristina leu: “É sim e não”. O Matheus perguntou qual era o sim e qual era o não. O João Paulo respondeu: “É a que tem o S”. Achei sensacional, pois esse é o meu objetivo: que eles troquem ideias entre eles e que eu fique apenas de mediadora.

Comecei a distribuir uma série de objetos: clipes, pedaços de papel, moedas, palitos de plástico, folhas de árvores, parafusos sem ponta, etc. Pedi que eles fossem separando quais objetos dentre aqueles que estavam na mesa eram atraídos pelo ímã e quais não eram. A ideia era que além do desafio, do trabalho em grupo, da experimentação e da possibilidade de criar outras situações de aprendizagem, eles também pensassem no motivo pelo quais alguns materiais eram ou não atraídos pelo ímã, ou seja, que uns são metais e outros não metais. Depois que testaram de todas as formas eu perguntei: “o que será que tem de diferente entre os objetos que foram atraídos e os que não foram atraídos?” Eles ficaram se olhando. Até que o Leonardo disse: “Os carrinhos são de ferro. Então essas outras coisas do sim devem ser

⁴⁹ Histórias de bruxaria, de mágicas, lendas, etc.

também”. Algumas crianças pediram para levar o ímã para casa para continuar testando em outros objetos. Tivemos que quebrar os ímãs em diversos pedaços e ainda sorteá-los, pois os pedaços não chegaram para todos. O pequeno grupo de crianças que ficou sem os ímãs sugeriu que os colegas testassem os ímãs e trouxessem no dia seguinte para emprestar para aqueles que não tinham levado o “brinquedo” para casa. Todos concordaram.

Teve um grupo que realizou a tarefa de outra maneira. Eles cortaram os canudinhos em vários pedacinhos, depois trocaram com os outros grupos alguns canudos com cores repetidas, por outras cores diferentes das que possuíam. Foram colocando os pedacinhos de canudo de cores diferentes no barbante e intercalando com os cliques. Fizeram colares para colocar no pescoço. De várias combinações: 2 canudinhos amarelos, 1 clipe, 2 canudos vermelhos; 3 canudinhos brancos, 2 verdes e um botão; 2 cliques, 1 canudinho vermelho, 1 verde, 1 vermelho; e assim por diante. Quando chamei a atenção dos outros grupos para o que aquele grupo havia feito, todos os outros começaram a inventar uma série de coisas. A criatividade tomou conta do ambiente. Foi muito “bacana”! (ALQUIMISTA, 2009, p. 65 – 66).

Alquimista lançou vários desafios a esse grupo. Além do desafio de pensar em como resolver um problema, ou seja, como movimentar o carrinho sem colocar as mãos nele, os alunos ainda tiveram de pensar em uma maneira de solucionar a falta de materiais para todos os integrantes dos grupos, em como utilizar esses materiais e de articular isso através da fala, da conversa entre os grupos. No meu entender, Alquimista afirma uma prática que potencializa o pensar. Além de potencializar pensamentos, intensifica a fala, a troca de ideias, “o pensar junto”, que não é o mesmo que “pensar como eu”. A aluna estagiária lança o desafio e não diz o que deve ser feito, nem o que deve ser descoberto. Ela oferece algumas pistas e desta forma, instiga os alunos para que criem suas próprias hipóteses sem se preocupar com o “certo” ou “errado”. Tentando acalmá-los diante das suas dificuldades de pensar, pois:

A dificuldade de pensar é algo de direito do pensamento, já que pensar não tem nada de inato, nem de reconhecimento, nem se trata de responder perguntas para as quais já existem respostas, nem de pensar a partir de postulados previamente definidos; mas pensar é criar e, portanto, trata-se de engendrar o pensar no próprio pensamento (CORAZZA, 2007a, p. 21).

Além de afirmar o pensar, creio que este foi um encontro alegre e artístico na medida em que os alunos tiveram a oportunidade de significar e sentir a situação proposta por Alquimista de várias e diversas maneiras. Uma situação que pode ter colaborado para produção de sentidos e significados que até aquele momento, talvez, ainda não tivesse tido significado e sentido para aqueles alunos. Eles pensaram em conjunto e criaram outras

possibilidades de viverem suas aprendizagens. Por exemplo, ao se valerem dos materiais distribuídos para confeccionarem colares para brincar e ao dividirem os ímãs, sorteá-los e, após, sugerirem o empréstimo para os colegas que tinham ficado sem o pedaço de ímã. Inventaram outra possibilidade até então não pensada, nem por Alquimista, nem pelos alunos. Criaram outra composição em que o que importou não foi só o “pensar juntos”, mas o que aconteceu quando eles se reuniram para pensar juntos. Para Silva (2002), um agenciamento:

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. “Isto e aquilo” é bom, mas “isto com aquilo” é ainda melhor (SILVA, 2002, p. 56).

Pensar juntos foi bom, mas o que aconteceu quando se encontraram para pensar juntos, usando as palavras de Alquimista, “foi muito bacana”! Um encontro que aumentou a potência de agir do grupo, pois abriu espaço para a criatividade e a invenção do novo.

Outra atividade, uma Caça ao Tesouro, planejada por Alquimista para uma gincana que se realizou na Semana da Criança e que contou com a parceria de uma turma de Jardim B⁵⁰ da escola, na qual a aluna estagiária realizou o Estágio de Docência, também foi foco de meu interesse e análise.

Ela relata que planejou a Caça ao Tesouro como possibilidade de colocar em interação duas turmas da escola. Segundo os registros, a sala de aula na qual Alquimista estava atuando era “muito organizada” e a professora do turno inverso⁵¹, a qual havia organizado e “idealizado” a sala, costumava fazer várias reclamações quanto à organização e às mudanças que ocorriam no local, no turno tarde, no qual Alquimista atuava. Reclamações que ocorreram anteriormente com outros profissionais que atuaram naquele espaço. Outros professores, inclusive a professora titular da turma, que ali realizavam suas práticas se incomodavam com essas queixas e acabavam não utilizando os materiais disponíveis no espaço e, conseqüentemente, não os aproveitando, pois a turma terminava ficando mais fora da sala de aula para não desorganizá-la ou sujá-la. Outros professores da escola também evitavam entrar no local ou realizar ali qualquer movimentação diferente, para não causar desavenças ou

⁵⁰ Nesta turma também atuava outra aluna estagiária do Curso de Pedagogia da UFRGS.

⁵¹ Turno da manhã.

desconforto com a colega do turno da manhã e recomendavam a aluna estagiária para que fizesse o mesmo, fato que desagradava Alquimista. Desta maneira, o grupo de Alquimista até então não havia recebido a visita de outra turma em sala de aula, até aquele momento:

Depois do lanche a sala vermelha veio até a nossa sala como combinado para a caça ao tesouro. Dividimos as turmas pelas cores das equipes da gincana, ou seja, grupos misturados das duas turmas. Falei com a Prof^a Luz que seria melhor, como eram muitas crianças, dividirmos para que cada grupo fosse procurar uma pista e todos os grupos ajudariam a desvendar as mesmas. São 5 pistas:

1) Meu nome tem o nome da mãe da tua mãe, de uma ave inteligente com olhar muito insistente. Minha sala não é distante, mas é bastante interessante. (Sala da Vovó Coruja)

2) Enfeito o céu, cubro o mar. Posso estar até no seu olhar. Não precisa caminhar para sala encontrar, é só ter calma para procurar e mais uma pista desvendar. (Sala Azul)

3) Esta pista é uma conta que não está pronta. Se da porta da escola começar... 15 passos vamos contar, se somar com mais 15 passos, quantos passos vamos dar? Desses passos, desses passos, 10 vamos tirar... e uma porta encontrar. Uma gentil senhora não demora, não demora um envelope entregar. (Sala da vice-direção)

4) Se este código desvendar a uma pista do mapa vão ficar:

1232 45675382

S - 1 A - 2 L - 3 V - 4 E - 5 R - 6 M - 7 H - 8

5) Este envelope trás o segredo do qual não temos medo: o tesouro um dia escondido não está mais perdido. Numa garrafa em cima do armário a um mapa identitário. Pronto para ser desvendado sem nenhum pecado.

Depois das pistas desvendadas e encontradas, chegaríamos ao mapa e após, ao tesouro que estava escondido na biblioteca devido ao mau tempo. Eles, simplesmente adoraram a brincadeira (ALQUIMISTA, 2009, p. 91 – 92).

Não posso dimensionar o que significou para a turma da Prof^a Luz esse encontro, pois não li seus relatos, mas para o grupo de Alquimista pude perceber que foi um *Acontecimento*⁵² repleto de sentidos e significações, porque um mundo novo se abriu, um encontro diferente com o espaço escolar, com um modo diferente de viver e estar nesse espaço. Não só pelo fato de ser a primeira vez que essa turma recebia outro grupo em sua sala, mas também porque foi a primeira vez que puderam vivenciar uma experiência de interação entre turmas. Com isso, uma variedade de possibilidades surgiu. E foi isso que aconteceu. A escola não foi mais a mesma para eles, ela tornou-se deles. Um território por onde se movimentaram e se surpreenderam. Um lugar no qual brincaram e se projetaram. Aquela sala não era mais um lugar em que as crianças não podiam mais se movimentar. Era “a sala onde todos queriam estar” (Alquimista, 2009, p. 96), segundo a fala de uma das alunas de Alquimista.

⁵² Conceito de Acontecimento adotado por Gilles Deleuze.

Para Alquimista creio que foi algo novo, porque apesar de ter planejado o encontro, ela não tinha como prever o que ia acontecer, pois não há como fugir de imprevistos. Isso é vida, um constante vir a ser. Aquelas crianças não estavam acostumadas a se movimentarem pela escola da forma como foram organizadas, os alunos da outra turma de Jardim B não estavam acostumados com Alquimista, o grupo de Alquimista não estava acostumado a receber pessoas na sua sala de aula. Se as ações acontecessem ou não como planejado era porque aquilo talvez fizesse ou não sentido para os alunos naquele momento. Contudo Alquimista desejava que algo novo e inesperado lhes acontecesse e, no meu entender, experimentou, tendo claros os objetivos daquilo que desejava contemplar em cada uma das situações de aprendizagens propostas. Trata-se de um exemplo que possa dar uma pista de que o princípio para planejar não é solucionar problemas, mas criá-los, pois problemas nos abrem horizontes, nos abrem perspectivas e nos fazem pensar e “pensar tem mais a ver com sentidos do que com a verdade” (Kohan, 2007, p. 55). Talvez porque tenha feito sentido o *Acontecimento*, foi consentido.

Mais um encontro potente, que afirmou a vida, o pensar e a alegria de estar e de viver no espaço escolar.

4.3 GOSMAS, MAGIAS E BRUXAS INVADINDO O CIRCO NO DIÁRIO DA BORBOLETA

Em seus planejamentos predominaram as contações de histórias, histórias de mistério, suspense. Situações de aprendizagens que envolviam a mistura de tintas, utilização de materiais diferentes, como por exemplo, as embalagens de desodorante “roll-on”, as problematizações sobre gênero e as rodas de conversa.

Uma atividade relatada por Borboleta ilustra um pouco dessas práticas:

A coisa mais bela que o homem
pode experimentar é o mistério.
É esta a emoção fundamental
que está na raiz de toda a ciência e arte.
[Albert Einstein]

O mistério em torno do saco vermelho e provocante não durou muito, em seguida veio o desejo de mexer na meleca. Muito pouco importava o que ia sair dali, o que bastava era tocar aquela gosma esverdeada. Mas a varinha mágica veio a calhar, pois sem ela não teria sido tão “mágico” propor a pintura.

Carinhas curiosas em frente às folhas brancas e mais espantadas ainda quando pedi para que desenhassem com giz branco. Eu não consigo enxergar, Prof. Nossa!! Quantas reclamações... Pedi que se acalmassem e desenhassem apenas. Pendurei o meu desenho no varal e comecei a passar a tinta para fazer a mágica. Um sonoro Ahh... se espalhava pela sala. É mágica mesmo? Olha aqui: tá aparecendo o meu desenho!! A Professora Leila também estava lá, mas nem ela sabia qual seria a mágica. Também ficou intrigada com o tal desenho de branco no branco. Também ficou fascinada como as crianças pequenas ao ver a sua bruxa aparecer no desenho. Foi fantástico! E eles queriam mais e mais... Pediram mais folhas e depois disse que podiam pintar o papel pardo que forrava as mesas. Este último virou peça de exposição, quando colocado no mural do corredor. Pintura Mágica... Os alunos de outra turma ficaram sabendo da nossa atividade e pediram para que a professora faça com eles também! Sucesso... (BORBOLETA, 2009, p. 49).

Uma situação de aprendizagens que me fez refletir sobre as relações estreitas entre o pensar, as imagens e as representações. Parece-me que é difícil pensar sem imagens, sem representação e principalmente, em como é difícil aprender e ensinar sem imagens, sem representar. Os alunos de Borboleta, a princípio, ficaram assustados ao desenhar e não enxergar a imagem desenhada na folha. A aluna estagiária teve que acalmá-los para que assim pudessem realizar a pintura.

Borboleta poderia ter simplesmente desistido de realizar a pintura, mas o medo e as incertezas fazem parte das experimentações. Experimentações a que se propõe um professor que não opera em sala de aula num plano idealista, “num plano transcendente, concebido como um além-mundo, superior, organizado, ordenado”. Borboleta atua em um plano que é deste mundo, num plano da imanência, “o qual deve ser traçado pelos professores, que lhe vão dando consistência à medida que o criam por meio das experimentações” (Corazza, 2007a, p. 20). Num plano em que a sala de aula é entendida como um espaço de multiplicidades por onde circulam vários e diversos fluidos, medos, delírios, conversas, risos, os quais surgem num turbilhão e desestabilizam as certezas sobre aquilo que pensamos e sentimos. Enfim, um plano em que circula a vida, uma vida para ser vivida neste mundo e para este mundo. Um mundo que está sempre em movimento, em constante devir.

Outro momento de prática vivido por Borboleta e seus alunos, que escolhi para problematizar, aconteceu durante uma programação especial, para a Semana da Criança, planejada pela direção da escola, na qual a aluna estagiária realizou a prática docente da 5ª etapa do Curso de Pedagogia:

Como no cronograma da escola estava previsto que as crianças deveriam vir de casa fantasiadas, boa parte delas chegou pronta, então, mais uma vez, eu tive que adaptar o planejamento. [...] Passei então à segunda parte do que eu já havia, previamente, planejado: cada um deveria contar a história de seu personagem, de sua fantasia... E mais uma vez o inesperado me pegou: nenhum deles tinha uma história para contar [na verdade, penso que tinham, mas pelo que pude perceber eles ficaram com vergonha, inibidos...]. Então resolvi eu mesma dar início a uma história, na qual cada um daqueles ilustres personagens deveria se encaixar.

Dentre as crianças, havia uma menina vestida de palhaça que me serviu de inspiração: “Esse é o palhaço Pirulito, que trabalha no circo das Estrelas...” e com isso consegui dar o pontapé inicial na história.

Pouco a pouco, os personagens foram encontrando seus lugares dentro desse circo, os que não tinham fantasia foram se vestindo, surgindo princesas, o palhaço Batatinha, a dançarina, a trapezista, o homem aranha e a bruxa, que foi encarnada por mim, porque nenhum deles queria ser a bruxa.

Eles adoraram a bruxa do circo, de vassoura e tudo... Disso, já aproveitei e fiz uma contação de história com coisas de bruxa – aranha, asa de morcego, vampiro, mágica, poção. Dramatizamos a história e foi bastante divertido. Todos participaram da atividade, super improvisada, mas que acabou “dando mais certo do que a encomenda!” (BORBOLETA, 2008, p. 54 – 55).

Mais uma vez a sala de aula aparece como um espaço de multiplicidades:

A noção de “multiplicidade” tem dois objetivos: 1. sublinhar os processos de movimento e de devir, em vez das noções estáticas de essência e de “ser”, já-e-para-sempre constituído; 2. Permitir pensar a diversidade e a variedade do mundo sem recorrer às noções de uno e de múltiplo. Um mundo constituído de multiplicidades é um mundo em movimento contínuo, um mundo de criações (SILVA, 2007, p. 11).

Se a sala de aula é um mundo feito de multiplicidades, ela é um formigamento só. Um mundo de possibilidades, de criações. Um mundo no qual não interessa o que as coisas são⁵³, mas com quais coisas e como elas se juntam⁵⁴. Um espaço em que Borboleta e seus alunos deixaram de “ser”⁵⁵ para juntos instaurarem uma zona de vizinhança com outros; uma princesa, uma bruxa, um trapezista, uma dançarina, etc. A sala de aula não era um circo, mas tornou-se um enorme picadeiro, que viabilizou a conexão de outra história, uma história de bruxa, que poderia ter se conectado com muitas outras. Uma composição rizomática em constante vir a ser. Uma conjunção que se multiplica infinitamente. Que multiplica a vida. Que multiplica o Acontecimento.

Borboleta percebeu algo novo. “O novo [...] não se opõe ao velho, não é o futuro melhor perante o passado. O novo opõe-se ao rotineiro, previsível, ordinário” (Kohan, 2007, p. 57). No meu entender, um problema artístico, pois Borboleta enxergou no espaço problemático da sala de aula situações, sensações, sentimentos que não eram visíveis, como por exemplo, a inibição dos alunos para contar suas histórias. A aluna estagiária traduziu o que se passava na sala de aula e decidiu ela mesma dar início a história. As crianças entendem

⁵³ Não interessa a essência.

⁵⁴ Interessam suas composições, seus agenciamentos.

⁵⁵ Para entrar em devir.

esse movimento de Borboleta e o mapeiam, em busca do *Acontecimento*: “que elas sabem não se tratar de fatos educacionais, dados históricos, práticas pedagógicas, embora ele não exista fora dessas efetuações, só que, nelas e em seu existir atual, o Acontecimento não se esgota, porque é imaterial, incorporal e virtual” (Corazza, 2007a, p. 18). Como mapeadores de afetos, os alunos de Borboleta tornaram-se ativos e alegres e juntos foram aos poucos “encontrando seus lugares dentro do circo”. Todos juntos compoem um encontro que aumentou a potência de agir do grupo.

4.4 UMA PLANTAÇÃO DE ARROZ E SEMENTES FEDORENTAS NO DIÁRIO DA CAÇADORA

Nos planejamentos de Caçadora foram encontradas diversas situações de aprendizagens que envolviam experimentos com tinta, plantio, coleta de sementes e plantas, rodas de conversa, pesquisas. Detive-me nas práticas que potencializam a vida, o desejo de viver e aumentam a alegria, um exemplo é o seguinte relato de Caçadora:

Então chegamos à quarta-feira que para mim era um dia muito especial e para as crianças uma surpresa.
 Fizemos nossa coleta de sementes durante o lanche e na roda... A surpresa!
 -Hoje vamos fazer algo especial... Vamos plantar arroz...! Todos ficaram surpresos, mas ao mesmo tempo pensativos, pois precisaríamos de muitas coisas para plantar o arroz... A professora titular não concordou muito com a surpresa, pois, em sua concepção a criança precisa ser preparada para a atividade em um momento anterior. Conversamos e chegamos à conclusão que iríamos plantar.
 Comecei perguntando a eles o que precisaríamos para poder plantar o arroz e então começaram... Terra, água e o arroz... E um lugar?
 A Grasielli falou: - É verdade tem que ter um pote.
 Mostrei a eles a floreira grande que havia levado para que todos plantassem o arroz. Todos ajudaram colocando terra e logo depois o arroz...
 O mais incrível é perceber a expectativa que ficaram para ver quando iria começar a nascer os primeiros pés de arroz.
 Fizemos um registro em nossos cadernos sobre a nova plantação que havíamos começado e pude perceber como eles entenderam o processo de plantio do arroz através de seus desenhos (CAÇADORA, 2009, p. 45 – 46).

A professora titular da turma, na qual Caçadora realizou seu Estágio de Docência, não concordou com a proposta de plantar o arroz com os alunos, pois segundo a aluna estagiária, na concepção dessa professora “a criança precisa ser preparada antes para as atividades” (sic). A aluna estagiária resolveu tomar uma atitude e acabou que todos plantaram arroz.

Diante dessa situação, me fiz os seguintes questionamentos: por que os alunos deveriam ser preparados com antecedência se a situação proposta era uma surpresa? O grupo já vinha pesquisando e conversando sobre sementes e plantas e fazendo o plantio de feijões. Seria mesmo necessário mais preparo para esse grupo? Pelo que pude perceber do relato de Caçadora, o grupo não só demonstrou interesse e curiosidade pela proposta como registraram, através de desenhos, o processo de plantio do arroz.

Com sua atitude Caçadora afirma a vida, pois ela rejeita a concepção de que seus alunos seriam “criaturas” em falta, que necessitariam estar em constante preparo para um dia, talvez, realizarem algo diferente. Ela não aceita a ideia de que só se aprende quando se é preparado com antecedência. “Ninguém aprende de verdade se não pode ser sede de um encontro com aquilo que o força a pensar” (Kohan, 2002, p. 129). Quem pode aprender quando se determina de antemão que não se está preparado para isso?

Pensa-se que a aprendizagem se dá na reprodução do mesmo ou na relação de representação e da ação, na reunião da “teoria e da práxis”, como se diz habitualmente. Assim, a aprendizagem fica presa na unidade dual do sujeito e do objeto, no modelo da democracia não democrática (KOHAN, 2002, p. 129).

No meu entender, Caçadora estava querendo promover um encontro com algo novo, ao considerar que por meio da experiência se aprende. Entretanto, é muito difícil dizer como alguém aprende e por quais caminhos se encontra, por exemplo, a literatura. “Por isso não há método para ensinar, pelas mesmas razões que não há método para pensar ou para aprender. Porque só se aprende a partir e por meio da multiplicidade. Ao contrário, quando já se sabe de antemão o que há de ser ensinado ou aprendido, se mata a experiência” (Kohan, 2002, p. 129). Por isso, entendo que ensinar não tem a ver, somente, com explicar e aprender, não tem a ver só com constatar ou reproduzir o exposto. “O aprender está no meio do saber e do não saber. No meio. Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois” (Kohan, 2002, p. 129). O aprender está no correr da ação de pensar.

Mas a aluna estagiária sente e percebe os alunos por meio de suas virtualidades, de suas potências. Por meio de sua alegria ao plantar pequenos grãos de arroz e ficar na expectativa de que amanhã ou depois nasçam os primeiros pés. Foi um “ato de resistência” da aluna estagiária contra todas as forças que trabalham para entristecer a vida, “para diminuir ou nos separar das forças ativas de que somos capazes” (Corazza, 2007a, p. 17). Um ato de quem

resiste ao domínio e ao controle, de quem procura elementos para criar novas formas de fazer, de pensar, de sentir e de viver a educação.

Outra situação também ocorreu, em uma quarta-feira intrigante, de Caçadora e seus alunos:

Chegamos à quarta-feira, agora o novo dia da retomada da caixa que fica junto com seu sorteio, tudo no mesmo dia.
 Marisa nos trouxe a caixa cheia de surpresas... Contou-nos que foi no Parcão e em uma praça para fazer sua Caça as Sementes.
 Sua caixa tinha muitas sementes diferentes, muitas que não sabíamos os nomes. Trouxe-nos uma que deixou todos curiosos... Pois ela era grande e fazia barulho como se tivesse algo dentro.
 Como havia trazido duas resolvemos explorar e abrir a outra. Abrimos e... Que fedor profe... A semente exalava um cheiro horrível... Mas descobrimos que havia outras sementes dentro... Muito legal!
 Começamos a conversar sobre os cheiros de algumas sementes, como a da goiaba, essa que abrimos e outras como a da manga... Mais uma descoberta sobre as sementes, elas tem cheiro (CAÇADORA, 2009, p. 55).

Cheiros! Surpresas! Caixas! Sementes! Barulhos! Quantas novidades! Uma procura incessante do Acontecimento!

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. [...] Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena. O acontecimento considerado como não-atualizado (indefinido) não carece de nada (DELEUZE, 2002, p. 16).

Coordenar uma aula é um processo de criação. Uma ação única, imprevisível e repetida, que a cada repetição produz a diferença. Quantas quartas-feiras, Caçadora e seus alunos abriram a caixa e encontraram mais e outras sementes e nessa quarta-feira uma semente com cheiro. Sementes têm cheiro! A mesma aula, o mesmo dia da semana, mas não os mesmos movimentos, os mesmos fluxos, não as mesmas sementes. Uma semente diferente, uma semente com várias sementes e cheiro. Acontecimentos e singularidades. Atualização do real num plano de imanência, traçado por Caçadora, que lhe dá consistência através de suas experimentações. Experimentações pelas quais se podem explorar outros modos de fazer, pensar e sentir o espaço escolar.

5 ALGUMAS PALAVRAS ALADAS

Palavras⁵⁶ ...
lavras, larvas
Aladas
salada...
Palavras aladas
larvas na salada
Será lavras e larvas
salada de palavras...
Larvas aladas
palavradas nas lavras
Que loucurada...
palavras lavradas
Lavradas nas palavradas
Palavradas na salada
loucurada nas larvas
E ainda há quem não pense em
Palavras aladas...

Este estudo me possibilitou um encontro com meus próprios pensamentos e minhas invenções e, mais do que isso, com as criações e pensamentos de velhos e de novos intercessores. Uma cartografia por “pensamentos desconjuntos”, assim os chamei porque foram pensados “em conjunto” para em seguida serem deformados, transformados em uma conjunção de vários, de muitos, pois é assim que entendo uma multiplicidade.

Tornou possível um encontro com o meu “diário” e com o “diário” de duas alunas estagiárias que colaboram comigo na criação deste Diário Poético. Um Diário que se movimentou em vários sentidos e com diferentes velocidades. Por vezes rápido como uma lebre, por horas foi lento como um jabuti, houve momentos que escureceu a luz dos vagalumes, não correu atrás das borboletas, mas planejou brincar com a língua, pervertê-la para poetar, filosofar.

A mim não interessou a essência das abordagens aqui tratadas, mas o que está “entre” elas, mais especificamente entre as alunas estagiárias que fizeram parte dessa pesquisa e as práticas pedagógicas adotadas pelas mesmas. Não o que é de uma ou da outra, mas o que diz respeito às duas: de um lado, as alunas estagiárias com seus pensamentos, sensações, sentimentos, concepções, etc.; de outro lado, um conjunto de ações adotadas pelas mesmas para atuar em sala de aula. Interessou-me questionar o que aconteceu entre um e outro. O que

⁵⁶ Poema escrito por Letícia Carvalho de Bello.

estava no meio? Quais movimentos surgiram? Que efeitos? Eles aumentaram ou diminuiram a alegria?

Um movimento que surgiu diz respeito ao planejamento. Planejar foi uma prática dessas professoras. Uma prática diária em que os “imprevistos” faziam parte da proposta pedagógica. O imprevisível era visto como uma possibilidade de criação de algo novo e não como “fracasso” ou ausência de planejamento. Como mencionou Borboleta⁵⁷ “é meu entendimento conceber o imprevisto como um fato importante e esperado, que move as bases daquilo que já se sabia, para mudar o rumo, o andamento das coisas, sendo assim, o imprevisto é fundamental para que haja reflexão sobre a prática docente” (Borboleta, 2008, p. 61). Penso que essas professoras em formação planejavam para que algo novo acontecesse em sala de aula. Elas buscavam o Acontecimento. O Acontecimento era desejado, esperado em sala de aula.

Para Deleuze (2002) uma vida é feita de virtualidades, de acontecimentos, de singularidades. Um acontecimento é a possibilidade de criação. Da criação de algo novo, até então não pensado, significado, sentido. Um pensar. Uma possibilidade. Uma potência que afirma a vida e aumenta a nossa alegria. Sendo assim, um planejamento que busca o Acontecimento foi uma prática pedagógica adotada por essas alunas estagiárias e expresso na construção de um “diário” alegre e artístico.

Para mim, o Acontecimento desta pesquisa foi o encontro artístico com um estilo de escrita utilizado pelas autoras em seus registros. Uma escrita que busca pensar e pensar, cada vez mais. Um estilo de escrita rizomática, reversível e conectável em todas as dimensões. Indefinida, inquieta. Em transformação. Inacabada. Um devir. Uma escrita que busca a Literatura. A Literatura e a vida. A vida na Literatura.

Uma escrita pervertida em língua de brincar. Brincar de poemática. Brincar de poetar filosofar. Brincar de contar pesquisar. Brincar de pesquisar poetar. De poetar contar. De contar poemática. De filosofar poemática. Brincar de brincar com a língua. Deformar a língua. Fazer vibrar a língua. Inventar palavras. Desformar palavras. Um delírio constante e pensante.

Uma escrita delirante e potente. Uma prática potente porque busca criar novas formas de expressar o vivido e o vivível. Pensar sobre esse processo que atravessa o vivido e o vivível, a vida. Um estilo de escrita que busca outras formas de expressar essa vida que é vivida e vivível no espaço escolar. Uma escrita que busca contar os acontecimentos da sala de aula alegremente, sensivelmente.

⁵⁷ Em seu Portfólio da 5ª etapa elaborado para a disciplina EDU 02073 – Seminário de Docência V: Organização Curricular: fundamentos e possibilidades – 4 a 7 anos.

As situações de práticas analisadas no *poemátulo* “Uma didática da invenção” foram problematizadas pelo critério de imanência de aumento e diminuição da potência. Através dessa problematização foi possível perceber que esses encontros foram uma arte. Arte, porque tanto as alunas estagiárias quanto os alunos puderam capturar modos de existência, formas diferentes e diversas de estar, de viver, de se projetar no espaço escolar, pois existem sementes com cheiros, folhas brancas com e sem imagens, a escola tem tesouros escondidos e as bruxas vão ao circo. Insisto, essas práticas não são modelos, não são receitas. São práticas criadas e adotadas por essas alunas estagiárias, num contexto específico, para um determinado grupo, portanto não cabível em qualquer situação. Contudo, nos grupos e contextos nos quais ocorreram, essas práticas pedagógicas provocaram um encontro com a alegria que os espaços escolares podem nos proporcionar, quando não conduzem as vidas à culpa, às queixas e aos ressentimentos.

Muito existe para se discutir sobre o que está entre essas alunas estagiárias e suas práticas pedagógicas esse é um movimento que não se cessa aqui. Essa pesquisa não quis e não diz “tudo”. Ela é intencional em sua parcialidade e aberta a outras possibilidades e criações. Ela não se permite “saber tudo”.

Caro/a Leitor/a,

deves ter percebido que aquilo que importa não se encontra no início ou no final, está no meio. Podes voltar ao meio, tantas e quantas vezes quiseres, ... entre as coisas.

Começo, meio, fim⁵⁸
 Fim, meio, começo...
 Meio... palavra meio
 Sem fim...
 Ou meio... sem começo
 Sei lá...
 Meio sem fim
 Que coisa?
 Será o meio mais inquietante, indefinido
 Que o começo
 e que o fim...

⁵⁸ Poema escrito por Letícia Carvalho de Bello.

REFERÊNCIAS

ALQUIMISTA. **Brincando com as experiências:** ciência e magia. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. **Um mundo em transformação:** será magia, alquimia, ciência e bruxaria. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim:** Um bairro que virou escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BARROS, Manoel. **Gramática expositiva do chão.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **Memórias Inventadas – A segunda infância.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

_____. **O guardador das águas.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **O Livro das Ignorâncias.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Dossiê “Gilles Deleuze”.** Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 27, n. 2, jul/dez 2002.

BORBOLETA. **O segredo é não correr atrás das borboletas.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. **Cartografias de um semestre.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CAÇADORA. **Folclore.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. **Caçadores de sementes.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org). **Currículo: questões atuais.** São Paulo: Papirus, 1997, p. 103 – 143.

_____. **Currículo:** artistagem de educadores culturais. In: GRUHBAS. Currículos 2002: textos reflexivos. São Paulo: GRUHBAS, 2004, p. 8-10.

_____. **O que Deleuze quer da Educação?** In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, nº 6, 2007a, p. 16-27.

_____. **Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração.** In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, nº 6, 2007b, p. 68-75.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. A imanência: uma vida.... **Dossiê “Gilles Deleuze”**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 27, n. 2, jul/dez 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, FÊLIX. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. 96 p.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas** – A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Dossiê “Gilles Deleuze”**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 27, n. 2, jul/dez 2002.

_____. O que pode um professor? In: *Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, nº 6, 2007, p. 48-57.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Dossiê “Gilles Deleuze”**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 27, n. 2, jul/dez 2002.

_____. Tinha horror a tudo que apequevava. In: Deleuze Pensa a Educação: A Filosofia da Diferença – **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. São Paulo: Segmento, nº 6, 2007, p. 6-15.

SILVEIRA, Débora de Barros; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p. 52 – 71.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar: em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. IN: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. São Paulo, Papirus, 1997. p. 69 – 89.