

SALA DE AULA INVENTADA O QUE SE (RE)CRIA COM AS CRIANÇAS

Monica **Silvestri** – UFF

Agência Financiadora: FAPERJ

Resumo

A pesquisa contextualizada em meio a complexidade e as tensões vividas no embate entre as lógicas de uma sala de aula convencional, e a força criadora das crianças rumo a configuração de uma sala de aula inventada são a base da investigação. De um lado, a sala de aula do 3º ano, campo empírico da pesquisa, espaço educativo que segue regras e formas de organização em função de um currículo organizado por orientações instituídas. De outro, as discussões travadas pela perspectiva da criança e os campos de significações individuais e coletivos - campos força desarticuladores da modelização -, obtidos nas reivindicações das crianças, que anunciam outras possibilidades de relação, de vida, de conhecimento, de éticas, de estéticas e de "*importâncias*" para uma sala de aula. Na tensão entre lógicas distintas, na abertura de espaços polêmicos encontramos caminho privilegiado ao exercício da cidadania, e de formulação de proposições que afirmam a diferença como um modo de ser possível.

Palavras-chave: Pesquisa; Sala de aula; Experiência; Importâncias.

SALA DE AULA INVENTADA O QUE SE (RE)CRIA COM AS CRIANÇAS

Quem se arrisca a pesquisar com crianças deve saber de antemão - ou estar disposto a saber -, que o trabalho rigoroso e consistente da pesquisa se volta ética e politicamente à composição de sujeitos e mundos sempre em transito, que (re)criam inusitados e passageiros passos cotidianos. O rigor afirma, neste caso, a potência de um processo plural que problematiza a experiência e, no qual, éticas, políticas, estéticas, diferenças e sensibilidades são a base que desafiam as regulações conceituais totalizadoras.

Escrevo um texto que reúne alguns achados de pesquisa¹. Busco recuperar, problematizar a experiência² e acompanhar o dinamismo enredado nas relações entre os sujeitos envolvidos. Ao tentar desfiar os muitos caminhos percorridos durante a investigação, privilegio as reflexões nascidas no diálogo com os saberes das crianças, compreendendo-o como potencia que se funda em diferentes lógicas operatórias e diferentes espaços cognitivos.

Parto, então, do princípio que as crianças possuem um jeito singular e único de ser, estar, conhecer, participar do mundo e que a escola sabe pouco sobre isso, como também pouco sabe sobre os movimentos que as crianças conferem ou não quando (des)praticam normas em geral e, em particular, as normas próprias da sala de aula.

Os espaços tempos da pesquisa marcados por descobertas, conversas, interações e, principalmente, por acontecimentos romperam os roteiros desenhados pela modernidade: separar, medir, classificar, agrupar, rotular ... Na tensão permanente entre lógicas hegemônicas, no confronto de subjetividades, na abertura de espaços polêmicos fortalecemos os significados produzidos na prática da pesquisa e afirmamos o caráter desarticulador dos discursos instituídos. Um caminho privilegiado ao exercício da cidadania³, e ao exercício de formulação de proposições que afirmam a diferença como um modo de ser possível - uma diferença afirmada ou a diferença como afirmação da própria vida.

Com vistas a renovar em todos os dias da pesquisa o fortalecimento de uma razão sensível, benjaminianamente pelo desvio⁴, acompanho os passos das crianças em vários projetos de trabalho, que se configuraram de acordo com seus interesses e

¹ A pesquisa realizada em escola pública, aconteceu em uma sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental, envolvendo 26 crianças e a professora da turma.

² Neste texto, trabalho com o conceito de experiência de Larrosa (2002; 2004), apropriando-me da ideia que experiência é tudo "o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, ou o que acontece, ou o que toca. Mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos passe." (Larrosa, 2004, p. 154).

³ O conceito de cidadania que utilizamos atrela-se à ideia de produção da realidade, o conceito se refere à conquista do espaço público de práticas éticas, nas quais o coletivo produz realidades.

⁴ Nesse texto busco me apropriar da ideia benjaminiana sobre "desvio", como algo que pulsa em sua autenticidade. Ao optar pelo *desvio* como caminho na investigação abandono demarcações empíricas e zonas de segurança e assumo os riscos de buscar *desvios* do cotidiano de pesquisa, entendendo que "todo conhecimento deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão". (Benjamin, 1993, P. 264)

curiosidades. Desenvolvidos a partir de atividades diversas, esses projetos propostos são planejados com as crianças, e qualificados pelas muitas discussões, experimentos e partilhas de ideias que se materializam em invenções provocadoras de lógicas instituídas.

De um lado, a sala de aula do 3º ano, campo empírico da pesquisa, espaço educativo que segue regras e formas de organização em função de um currículo organizado por orientações disciplinares. Carteiras enfileiradas, quadro de giz posicionado em frente às carteiras, mesa do professor em posição estratégica para controle da turma, um pequeno armário, uma mesa de apoio na lateral da sala com um mimeógrafo a álcool (ainda em uso), alfabeto colado nas paredes, bem como, alguns trabalhos e desenhos das crianças.

De outro, as discussões travadas pela perspectiva da criança e os campos de significações individuais e coletivos - campos força desarticuladores da modelização -, obtidos em afirmações simples que nos chegavam aos ouvidos.

- *Carteira atrapalha a gente.*
- *Carteira só serve para gente ficar sentado e parado.*
- *Carteira da dor na cabeça e dor nas pernas. A perna fica pendurada, olha!*
- *Quando eu deito pra escrever a tia diz: levanta daí e senta, já viu que tem cadeira na sala?*
- *A cadeira da nossa sala é sempre azul.*
- *Quando a gente senta na carteira é porque lá vem tarefa.*
- *A gente fica sentado o tempo todo. Se levanta um tiquinho só ... é logo: senta menino teimoso!*

Um desafio constante. Como viver esses paradoxos? Como viver outra ética que, se não forje seu rompimento, pelo menos, anuncie os jeitos ensimesmados de políticas e propostas que insistem em fazer pernas e cabeças doerem, e cadeiras serem sempre azuis?

Metodologia?

Nosso estudo qualitativo que se mantém atento às crianças em suas redes de subjetividades, encontra em seus enredos a potencia na/da/para reflexão. Enredos que fazem pulsar atitudes inventivas, desnaturalizadoras e ações partilhadas e compartilhadas entre os envolvidos. Dito de outra maneira, privilegiamos o caráter

desarticulador de práticas e de discursos instituídos ao decidirmos caminhar com as crianças.

Desta forma, a pesquisa se dá em uma relação dinâmica que a cada passo determina os próprios caminhos da pesquisa ou, ainda, o caminho da pesquisa é uma produção do grupo envolvido, que fratura a relação pesquisador/objeto pesquisado no sentido de sobreposição de um sobre outro.

A pesquisa, então, se ancora em uma dimensão de criação que (re)afirma, na pesquisa, o encontro dos desvios produzidos na emergência do inesperado, nas subjetividades nascidas na experiência. Para tal, não nos ocupamos em levantar dados objetivos e analisá-los meramente como tais, e abandonamos práticas que promovem a cisão sujeito objeto, pesquisador pesquisado, teoria prática.

É desse lugar que podemos produzir reflexões - apenas reflexões -, pois uma metodologia de pesquisa com crianças ainda está por ser sistematizada, se é que isso possa ser feito. No momento, opto por apostar na ideia de que os caminhos *teóricometodológicos*⁵ vividos na pesquisa se ancoraram em um exercício constante de aproximação e tensionamento, de intensificação e experimentação - do pensamento, do afeto, do conhecimento... . Enfim, a aposta se estende à adoção de caminhos feitos de provocações e produção de formas outras de compreensão da pesquisa com crianças. Um exercício que produz reflexões, também, em trânsito.

A busca por qualificar um entendimento sobre o proceder na pesquisa com crianças, ou melhor, sobre a participação das crianças na pesquisa voltou-se muito mais para as formas como nós todos, os envolvidos, nos (re)inventávamos nos encontros, do que para o estabelecimento de categorias, que compusessem uma lista de saberes e fazeres que, a priori, precisaríamos dominar. Categorias, como muitos acreditam, capazes "*não só de conhecer mas inclusive de corrigir o ser*" ou, ainda, categorias que entendem que o conhecimento "*tem a força de uma medicina universal.*" (Larrosa, 1997, p. 41)

Na pesquisa havia um preparar com as crianças, um estar com elas, aprender com elas; um contexto que não se resume a uma simples escolha, mas, sim, uma produção da pesquisa partilhada. Pesquisar com as crianças exige paixão, exige o

⁵ Neste texto, algumas palavras apresentam-se articuladas com o objetivo de contrariar qualquer ideia de causalidade linear ou compreensão tradicional de seu significado. A exemplo de Alves e Oliveira (2001) empresto a esta forma de escrita a ideia de movimento e, portanto, de resignificação das compreensões e sentidos, acostumados, do próprio termo.

exercício de uma sensibilidade que mobiliza uma razão ampliada, que envolve a intuição e a imaginação na construção de um saber prático, que é teórico também, e que só a experiência com a criança anuncia/forja.

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. (idem, 2002, p. 26)

Experiência como um saber que nada diz sobre experimento como nos ensinou Larrosa (2002), ao nos alertar sobre possíveis confusões entre os termos experimento e experiência. Buscamos "*limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes.*" (p. 27). Conectados a essas notas importantes fomos levados ao desafio de compreensão dessa força criadora que é a própria experiência. Caminho desconhecido, permeado pela produção da diferença, pela potência de lógicas que não se repetem e, por isso mesmo a cada passo dado, reafirmam o estado de abertura para o que não se conhece, não se sabe, não se definiu antecipadamente. Pesquisar com a criança implica, portanto, um modo de ser e estar no mundo. Requer disponibilidade, abertura, aceitação às influências do desejo e da imaginação em um *espaçotempodepesquisa*, no qual singularidade, imprevisibilidade são caminhos conscientemente escolhidos.

Foi com essa compreensão que nos aproximamos das crianças. Uma busca constante e tensionada de proximidade com conteúdos que se constroem em uma relação dialógica, mas que também comportam uma gama tessituras individuais, já que buscamos capturar os significados que são construídos pelos sujeitos infantis nos muitos diálogos travados com eles, em suas narrativas e também nas imagens que foram se formando nessa trajetória.

Na tentativa de fraturar as representações instituídas sobre as crianças, aprendemos a construir significados outros de pesquisa que exigiram formas de abordagens não planejadas, não prescritas, feitas de contrassenso, desviantes. Vivemos, sim, um exercício ensaístico de forjar a constituição de uma rede de subjetividades, nas quais os fios das infâncias são os próprios movimentos da pesquisa.

As redes de conversação que tecemos se constituíram como "procedimento" privilegiado de pesquisa. Ouvir as crianças estar com elas implicou a subversão da

relação adulto criança; caminhada desviante que promoveu o exercício de dessegregar diferentes percursos e formas de compreensão da criança. A multidimensionalidade de saberes nas cenas cotidianas anuncia constantemente a intuição, a imaginação e a curiosidade como força potente de construção de outras lógicas.

Em Nietzsche, a relação essencial de uma força com a outra nunca é concebida como um elemento negativo na essência. Em sua relação com uma outra, a força que se faz obedecer não nega a outra ou aquilo que ela não é, ela afirma sua própria diferença e se regozija com essa diferença. O negativo não está presente na essência como aquilo de que a força tira sua atividade, pelo contrário, ele resulta dessa atividade, da existência de uma força ativa e da afirmação de sua diferença. (Deleuze, 1976, p. 7).

Materiais produzidos pelas crianças: textos escritos e/ou digitados, desenhos, pinturas, objetos feitos por elas, dentre outros; os registros diários e muitas anotações de campo feitas em blocos partilhados de notas; as muitas imagens fotográficas capturadas compõem um corpo de informações provocativo da força e da autonomia dos sujeitos envolvidos. As crianças, a professora, todos nós que estivemos passo a passo no *tempoespaço* da pesquisa não seríamos esses sujeitos força?

Os registros, como também, as questões que dali emergiam alimentaram e qualificaram nossas reflexões durante a pesquisa. Reificados nas conversas, fortaleciam nosso movimento - "*fazer-com*" - crianças. Nos permitimos explorar "*uma outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber: pensar a educação valendo-se da experiência*". (Larrosa, 2004, p. 151-3)

O essencial do trabalho de análise ... deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstância e atores particulares. (Certeau, 1996, p. 341)

As conversas se deram como oportunidade concreta para destacar e colocar em análise o pensamento em movimento, e os sentidos que iam sendo produzidos "*de situações de palavra*", *de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários.*" (Certeau, 1994, p. 50) Em outras palavras, nos envolvemos com nossas redes de pensamentos, de diálogos, de lógicas, de diferenças, tecidas nas experiências cotidianas que eram das criança e nossas também. "*Comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém*" e causa "*um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular "lugares-comuns" e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis.*" (Idem, p. 50)

Nesse texto, me volto às conversas sobre a sala de aula do 3º ano. Contextualizada em meio a complexidade e as tensões vividas no embate entre a sala de aula convencional e a força inventiva das crianças rumo a configuração de outra sala, que reivindica e anuncia outras possibilidades de relação, de vida, de conhecimento, de éticas, de estéticas e de "*importâncias*" para todos que a frequentavam.

"Importâncias"

O que é importante? Quem atribui importância? Como se faz isso sem negar o que é essencial para o outro ou uma cultura? Quais os nossos limites para identificar ou recusar o que é importante como tal?

Novamente a conversa ou o diálogo como prefere Freire (1977) quando salienta que "*a educação é comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados*" (p. 69) deu rumo ao nosso encontro com as crianças. Uma simples pergunta: o que vocês fazem aqui na escola? e, as respostas assim obtidas, começaram a dar visibilidade à complexidade do cotidiano escolar e as forma de enfrentamento dessa realidade.

- *Aqui a gente não pinta.*

- *Você sabe que eu sou veloz?*

- *Tem material aí; é pra gente usar?*

- *A gente fica sentado escrevendo.*

- *A gente aprende a escrever o que a tia coloca no quadro.*

- *Às vezes a gente desenha, mas não é com tinta.*

- *Eu corro no recrio e na sala também.*

- *A gente também vê filme, mas não tem internet pra gente ver o filme do computador.*

- *Tem dia que a gente fica parado esperando o sino tocar.*

Ao nos deixamos implicar pelas falas das crianças; "*importâncias*" foram surgindo, - sem uma lógica pré-estabelecida, sem um tempo pré-definido, sem um espaço pré-determinado. Suas falas expostas nas *conversas diálogos* revelavam as importâncias ou por que eram falas engraçadas e, ao mesmo tempo, desafiadoras das lógicas escolares ou por que nos envolvia em grandes silêncios, mas potentes

reveladores de práticas, de um lado, insuportáveis para as crianças e, de outro, desarticuladoras de certas "certezas".

Atribuir importância foi sem dúvida uma tarefa difícil. De um lado, porque a importância nasceu, na nossa pesquisa, na/da experiência, e ir ao encontro dela significou/implicou provocar uma *experiência* em nós mesmos. O sujeito da experiência

... é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (Larrosa, 2004, p. 154)

De outro lado, porque as conversas com as crianças roubavam nosso "lugar seguro" de *sujeitos cartesianos*⁶ (Najmanovich, 2001), nos tirando desse certo lugar e nos projetando a outro repleto de incertezas e dos nossos limites teóricos, práticos, existenciais, estéticos, políticos ...

- *Por que você está escrevendo as coisas que a gente diz?*

Por que não quero esquecer e porque que quero entender melhor o que vocês estão me dizendo.

- *Você não entendeu o que eu disse?*

Entendi que você disse que é veloz.

- *Eu disse veloz porque você não me conhece.*

Viu só porque eu escrevo? Por que isso que você disse é importante. A gente precisa mesmo se conhecer. Conhecer o outro é muito importante.

- *Ser veloz também é! Você escreveu aí essa importância?*

Escrevi que você é veloz e isso é muito importante. Tá bom assim?

- *Tá bom. Eu posso escrever aí uma coisa importante?*

Hum! Você escreveu: "*eu gostei muito dessa ideia*". De que ideia você gostou?

- *Escrever coisas importantes.*

A ideia que todos gostaram e que ele fez questão de anotar referia-se a não só escrever em um caderno qualquer, mas no caderno das "importâncias" e, mais, um caderno cujos registros nos ajudaria a juntos encontrarmos a *significação dos significados*. Foram desses momentos que se iniciavam nas conversas agora registradas

⁶ Sobre isso, Najmanovich (2001) afirma que "o sujeito cartesiano construiu um mundo estável, de substâncias eternas e relações matemáticas expressas em leis universais. Um mundo de linhas causais independentes e absolutamente previsíveis em seu curso. Um mundo onde o sujeito estava dividido em compartimentos estanques: corpo e alma, cognição - emoção - ação."

e, que muitas vezes terminavam nela também, que retiramos não só as "*importâncias*", mas a ideia de pensar o que fazer na escola no tempo em que ficaríamos juntos.

Vale ressaltar, que a pesquisa não se pretende completa, assume uma ordem provisória, se não só por que gerou novas perguntas a cada resposta que pensávamos respondida. Porque, pesquisar com as crianças, implicou um começar sempre de novo. A metáfora benjaminiana do colecionador aqui se aplica, e traduz essa maneira de lidar com a incompletude do trabalho de pesquisa.

Na tentativa de aproximar o leitor de nossas "*importâncias*", opto por apresentar alguns *flashes* do nosso percurso. *Flashes* se desdobram nas conversas que as crianças travaram livremente entre elas e conosco sobre a sala de aula ou melhor, a "sala de aula inventada".

- *Você vai dar aula pra gente?*

Esse é um jeito de dar aula, você não acha?

- *Mas nessa vez que você vem aqui não é igual a dá aula.*

Não é igual, por quê?

- *A gente conversa, brinca, pinta, é diferente. Por isso que não é aula, né?*

Se vocês acham isso é por que talvez seja um jeito um pouco diferente. É importante saber se é aula ou não é aula?

(silêncio)

O que é mesmo importante pra nós?

- *O jeito que a gente vai passar o tempo juntos.*

E que jeito é esse?

- *Um jeito que a gente inventa, brinca, pinta e faz coisas diferentes.*

Nas discussões adultas sempre realizadas depois dos encontros com as crianças, algumas questões eram apresentadas pela professora:

- *O conhecimento que surge das crianças, não cabe na proposta e a proposta não cabe no interesse da criança. Como deixar de dar a matéria que o terceiro ano precisa receber?*

Discutimos que no trabalho que estávamos desenvolvendo com as crianças a proposta e os conhecimentos precisariam ser entendidos de modo diferente.

Nenhuma concepção teórica ou perspectiva prática quanto aos processos de ensino *aprendizagem ensino* vai acontecer na realidade do modo como foi pensada/proposta/planejada. Isso porque os processos reais de *ensinoaprendizagem* são habitados por saberes/poderes/quereres dos *teóricopraticantes*. (Alves, 2012, p. 71)

E o conhecimento

... não é nem uma forma, nem uma força, mas uma função: “Eu funciono”. O sujeito apresenta agora como um “ejecto”, porque extrai dos elementos cuja característica principal é a distinção, o discernimento: limites, constantes, variáveis, funções, todos esses functivos ou prospectos que formam os termos da proposição científica. (Deleuze & Guatarri, 1992, p. 89)

Se a questão não foi completamente compreendida ficou a reflexão. Todos nós no grupo, e isso significava não deixar as crianças de fora, éramos *teóricopraticantes*, portanto abertos a formas outras de pensar, propor, fazer, *ensinaraprender*. O melhor seria, então, dialogar com premissas que nos parecessem capazes de sustentar nossa investida para compreender as crianças. Estava em jogo o movimento no qual as complexidades teórico empíricas se tecem concomitantemente, abrigando as incertezas. *"Há complexidade onde quer que se produza um emaranhado de ações, de interações, de retroações. Esse emaranhado é tal que nem um computador poderia captar todos os processos em curso."* (Morin, 1996, p. 274)

Isto significa dizer que o conhecimento não é produzido de forma estática, mas sim num complexo de organização e desorganização e isso se dá em meio às trocas e interações do grupo envolvido. Como propõe Morin (2001), é especialmente nesses momentos *“que se modificam o comportamento ou a natureza de elementos, corpos, objetos, fenômenos em presença ou em influência.”* (p. 72)

Com as crianças as conversas nos momentos de avaliação do nosso dia, mas principalmente quando planejávamos o trabalho continuavam em torno da aula ou da não aula

- *Se não é aula, essa não é sala de aula?*

Com a professora a ideia, ainda incerta:

- *Como tentar modificar e fazer tudo acontecer?*

Sala de aula inventada

Nas nossas conversas ficava evidente a cada dia que os espaços tempos e estéticas da sala de aula convencional das crianças precisavam ser revistos. As carteiras atrapalhavam o movimento das crianças em busca de materiais ou de seus pares, para o desenvolvimento dos nossos combinados, as *cadeiras eram sempre azuis*, o *armário estava sempre fechado...* Ao mesmo tempo em que ficavam evidentes as afirmações de que eu não dava aula e, assim, aquele espaço não era uma sala de aula.

Outras perguntas simples nos levaram a importantes descobertas.

Para que serve o armário?

- *Pra viver fechado.*
- *Pra guardar as coisas que só a tia pega.*
- *Pra esconder as coisas da gente?*
- *Pra ninguém roubar o material da escola?*
- *Quando sumiu a chave a tia chorou.*
- *Pra ficar bagunçado.*

Para que servem as carteiras?

- *Pra todo mundo sentar separado.*
- *Pra sala ficar feia.*
- *Pra tia mandar a gente sentar.*
- *Pra tia sentar também.*
- *As carteiras ficam pra lá, quando a gente senta no chão pra conversar. Olha!.*

(apontou para o canto da sala mostrando as carteiras colocadas de lado).

E o que tem as carteiras ficarem pra lá?

- *Atrapalha tudo.*

Como a gente faz, então?

Nos percebemos pensando com as crianças, refletindo com elas, não só a ordenação do lugar sala de aula, mas tudo o que implicava aquele espaço. Signos e símbolos que falam de um modelo de ensino que traduz não só o espaço rígido, mas também o lugar das pessoas e dos objetos.

As crianças não sabiam sobre isso, mas sabiam que as carteiras atrapalhavam, que carteiras azuis e sempre azuis eram muito monótonas, que com elas ocupando espaço era difícil trabalhar em grupos, sentar no chão, deitar pra escrever... Sabiam, inclusive, que aquele espaço precisava de alegria e rapidamente um palhaço foi incluído na lista das importâncias. E, ainda, sabiam que a professora precisava estar mais perto deles e dividir a mesma mesa poderia ser o "máximo".

E a mesa da professora?

- *Não precisa! Ela senta junto com a gente.*
- *É, a gente pode dividir tudo.*
- *Vai ser o máximo!*

As lógicas das crianças subvertiam os espaços, os tempos, as regras, os lugares demarcados. As crianças sabiam que não queriam copiar do quadro e, portanto, no espaço praticado por elas não haveria quadro de giz.

E como a professora vai escrever coisas para todos lerem, copiarem? Acho que o quadro vai fazer falta na sala, vocês não acham?

Um silêncio tomou conta da sala, mas a pergunta ressoava respostas nos silêncios pensativos das crianças.

- Ela pode pedir ajuda de alguém pra digitar no computador e, depois, todo mundo pode ler no telão.

As crianças contrariavam condicionamentos, desafiavam signos e símbolos e a sala que a gente ia passar o tempo juntos, a sala onde íamos descobrir coisas, seria "*um espaço para executar um querer próprio.*" (Certeau, 1998, p. 96). Um querer que (re)quer suas redes de saberes, que (re)quer tecer seus enredos, que (re)quer a invenção para a produção de suas importâncias.

Olhar para a nossa "sala de aula inventada" nos levava ao encontro de uma criança que se mostra plástica e imaginativa, que mesmo convivendo com adultos transita por outras lógicas, outros modos de pensar, sentir e agir. Estava posta a significatividade que as crianças emprestaram a esse processo de (re)criação do espaço. Estava posto o convite para pensar "*a infância desde outra marca, ou, melhor, a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade.*" (Kohan, 2007, p. 101). Significar significados pôs em mudança a percepção dos espaços comumente definidos para as crianças como sala de aula.

A sala de aula inventada nos educava na convivência, na partilha de um espaço fluido, vivo, que se (re)cria pela a intervenção dos próprios sujeitos. Ficam as marcas propositalmente praticadas, como nos ajuda a refletir Certeau (2004): "*Essa história começa ao rés do chão, com passos.(...) Os jogos dos passos moldam os espaços. Tecem os lugares.*" (p.176)

Vamos desenhar e escrever essas ideias? Na nossa sala inventada tem que ter?

Coisas para nossa sala	O porquê das coisas
<i>Mesa grande pra todo mundo sentar em volta.</i>	<i>Porque chega de cadeira azul!; Porque vai ficar mais bonita; Porque a gente vai poder conversar mais; É porque a gente vai ficar junto, assim um do lado do outro.</i>
<i>Tem que ter cortina e vaso com plantas e flores.</i>	<i>Pra ficar bonita; pra ser mais colorida; Pra enfeitar; Pra gente ficar feliz; Pra quem vier aqui dizer: oh!</i>
<i>Um armário aberto pra gente pegar as coisas.</i>	<i>Pra todo mundo pegar lápis pra escrever; pra poder ver o que tem lá dentro; pra não ficar com cor cinza na porta.</i>
<i>Um lugar pra fazer teatro.</i>	<i>Pra agente usar fantasia e fazer as histórias com a gente mesmo; Pra imitar coisas, animais também; Pra fazer voz</i>

	<i>de bruxa, de monstro de extraterrestre.</i>
<i>Um lugar pra contar história.</i>	<i>Pra ter almofada e ouvir história na paz; Pra arrumar todos os livros que a gente gosta; Pra ler os livros.</i>
<i>Tem que ter telão pra gente ver filme e ver a internet.</i>	<i>Pra ver Bee Movie; O filme do malvado; Filme de vampiro e zumbi; Pra gente pesquisar na internet a vida dos animais e os jogos legais. Pra gente escrever e ler as coisas.</i>
<i>Na sala tem que ter um palhaço e tem que ter coisas pra gente brincar.</i>	<i>Pra ser divertido; porque palhaço traz alegria e faz coisas engraçadas; porque a gente gosta de brincar na escola.</i>
<i>Tem que ter material pra todo mundo usar.</i>	<i>Porque o lápis fica trancado no armário se ficar pra todo mundo fica melhor e não falta nada pra escrever.</i>
<i>Tem que ter tarefa boa de fazer. Tem que ser engraçado.</i>	<i>Porque tem muita tarefa chata de fazer conta, de problema; Porque copiar dói a mão. Porque a gente tem que fazer o que a gente não quer?</i>
<i>Tem que ser limpa e sem teia de aranhas.</i>	<i>Lugar sujo é muito feio. Aranha traz doença; Pra todo mundo jogar o lixo fora; Pra ficam bemmmm limpinho.</i>

As crianças, ao proporem outras lógicas para a ordenação do espaço, desafiaram o programa cultural pedagógico de arquitetura escolar desses espaços.

A arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem ... mas também pelo papel de simbolização que desempenham na vida social ... é uma forma que comporta determinada semântica através dos signos e símbolos que exhibe, como variante que é da chamada arquitetura institucional. (Fargo, 1998, p. 33-4)

Se a sala precisava ter um palhaço para ser alegre é porque nela o que era feito não despertava alegria; se precisava ter coisas para brincar é porque o brinquedo, a brincadeira, era importante para as crianças e lá brincava-se pouco; se precisava ter acessórios (cortina, plantas, estantes abertas), para ser bonita é porque os acessórios que possuía não atendiam às necessidades das crianças.

Que melhor acolhimento pode ser dado a uma criança se não o de um espaço praticado por elas, onde as marcas de sua subjetividade desafiam a estética limitadora e unívoca do mundo contemporâneo? Essa estética contemporânea capitalista que enseja um projeto sutil, secreto de subjetivação das ideias, mas, ao mesmo tempo, comporta a potência humana, neste caso a das crianças.

Fizemos listas de materiais, desenhos, pinturas, definimos os espaços com direito a "planta baixa"... Planejamos a ordenação do ambiente, criamos regras cortamos tecido, usamos pregos e martelos; procuramos incluir todas as importâncias listadas. A cada dia de encontro realizávamos algumas das tarefas planejadas.

- *Se a gente conseguir fazer a nossa sala assim, com tudo as coisas, o meu pai vai querer vir aqui na escola pra ver porque eu to nessa escola.*

De uma sala de aula convencional para uma outra pensada e executada com as crianças. Todos juntos se educavam na ação e na partilha. O espaço se (re)criou pela intervenção das crianças, a nossa também, e as marcas da nossa ação partilhada definiram a sala - propositalmente. Um lugar praticado.

A sala inventada era, então, lugar construído com os sujeitos e não para os sujeitos. A distinção que as crianças faziam entre a aula que estavam acostumadas a receber e a aula diferente se refletia na ordenação do espaço e nos convidava a refletir a potencia criadora das crianças e o lugar deslocado e sem jeito de muitas práticas adultas

As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial, tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (Foucault, 1971, p. 145)

Para a sala foram feitas duas mesas de pernas baixas, quadradas e bem grandes; capazes de acomodar 12 crianças ao redor. Essas mesas podiam ser arrumadas separadamente ou, quando juntas, se tornavam a mesa grande para todos sentarem em volta. Não havia cadeiras ou carteiras na sala. As crianças, cada uma, fez um pequeno tapete enfeitado a gosto próprio. Nesta sala, as crianças sentavam em tapetes coloridos.

Ficou bom assim? As carteiras não vão fazer falta?

- *Sentar no chão é melhor, a perna fica do jeito que a gente quer.*

Nossos movimentos nos conduziam a um fazer no qual estética e ética se trançam em uma perspectiva inventiva, que busca manter a vida, a alegria, os desejos e as importâncias significadas. Trata-se de um espaço onde a imaginação é impulsionada pelos objetos disponíveis e pelas relações intersubjetivas que constantemente renovam desafios a nossa capacidade inventiva. A nossa sala inventada, nossa força praticada que contrariava "*a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários*". (Certeau: 2004, p. 40)

Ergonomia, postura, coluna substituídos por movimento. As crianças desafiaram nosso, ainda muito carregado, pensamento instrumental. Impelidos a abandonar nossas pertenças nos disponibilizamos a buscar junto com elas os sentidos de *garatujar o verbo* como diz o poeta Manoel de Barros.

E se essa posição de sentar der dor nas costas?

- *Aí a gente deita um pouco.*

Verdade! Criança não fica parada por muito tempo. Acho que não vai dar tempo de as costas doerem.

Nós adultos vivemos o compasso de "*uma dominação que se enfraquece*", pelo atravessamento das ideias das crianças, com sua "*entrada, mascarada*" em nossas frágeis certezas. Foucault (1971) desafia o medo que nos imobiliza, nos cega e impele a fazer valer a cultura dos modelos definidos pela ordem ao reforçar a importância de um pensar fazer problematizado.

As crianças são curiosas e são, ao mesmo tempo, pesquisadoras. Mergulham fundo quando estão criando. Diante de múltiplas possibilidades tudo é bem vindo e quase tudo é possível. Pensam sobre o que vão criar, definem o material a ser utilizado, encontram dificuldades no processo e redefinem materiais, formas, tamanhos, cores. Interpretam suas escolhas e produções de inúmeras formas e sua compreensão sobre as coisas, sobre o mundo não é fechada. Não porque, aparentemente, no "mundo mágico" da criança tudo se torne possível, mas porque, para elas, as possibilidades não se esgotam em receitas "aprendidas". Elas diferentes de nós adultos, que já aprendemos a nos vigiar, são livres de amarras, acreditam em seus talentos e não atribuem importância a padrões estéticos, aqueles que nós, muitas vezes, costumamos valorizar.

Fica a importância. Criar é como um explosivo; a cada vez que se detona um explosivo tem-se a potência que, a contrapelo de um contexto social, não prioriza o individualismo e a padronização daquilo que é plural, não cinge a dimensão criativa de todo ser humano (Deleuze 1992). Ao potencializarmos a relação entre os conhecimentos e a experiência temos respeitada a mediação entre o sujeito e a realidade tal qual se apresenta e temos evidenciada outra relação, a do real reificado, que inclui, sim, as coisas que a gente inventa.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda & LIBÂNEO, José Carlos. (orgs). *Temas de Pedagogia diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês B. de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Iluminuras, 1993.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2004.
- _____. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- _____. *Conversações: 1972 - 1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1992
- _____. *Conversações: 1972 - 1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FARGO, Antonio Vinão. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la généalogie, l'histoire*. In: *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: PUF, 1971
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. Educação e Realidade. Porto Alegre: 22 (1), 1997.
- _____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. jan-abr, número 19. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Bras, 2002.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- MORIN, Edgar. *Epistemologia da complexidade*. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. *Os sete sabres necessários à educação do futuro*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro DP&A, 2001.