

CANSADAS DE ESPERAR GODOT QUEBRAMOS OS ESPELHOS

Cansadas de esperar
godot quebramos
os espelhos

Carmen Lúcia Vidal Pérez¹

Luciana Pires Alves²

Resumo

As práticas pedagógicas disseminadas no cotidiano escolar respondem/correspondem a uma concepção de cognição que expulsa dos bancos escolares a imaginação, o rememorar, a herança cultural e os modos de fazer de todos aqueles que não se limitam a quantificar e ou pensar de forma a classificar, segregar, separar e ordenar o conhecimento. O modelo cognitivo escolar deixa de fora possibilidades de conhecer de diferentes grupos sociais que beberam em outra tradição, desprezando suas formas de aprender, colocando a margem outros conhecimentos e outros processos cognitivos. A busca por práticas pedagógicas mais justas dá visibilidade à injustiça cognitiva, que se faz sentir na escola quando os sistemas de significação, os saberes e as práticas culturais são sufocados ou historicamente desvalorizados em nome do progresso ou de uma única forma de ser e estar no mundo. Questionar o modelo de conhecimento fundado na representação é questionar o fracasso da escola. Na pesquisa nos dobramos sobre as questões relativas à formulação de novas possibilidades para a ação educativa da escola a partir da revisão-ampliação do conceito de cognição, articulando-o a uma perspectiva político-epistemológica fundada na concepção de injustiças cognitivas.

Palavras Chave: Representação; Cognição; Aprendizagens.

¹ **Carmen Lúcia Vidal Pérez** – Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: clvperez@gmail.com

² **Luciana Pires Alves** – Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – RJ.
E-mail: lualpires@gmail.com

Abstract

The pedagogical practices disseminated daily in schools respond / correspond to a conception of cognition that expelled students banks imagination, remembering the cultural heritage and ways of doing all of those who are not limited to quantify and to think or rating , segregate, separate and organize knowledge. The cognitive model school leaves out opportunities to learn from different social groups who drank in another tradition, disregarding their ways of learning, putting the margin other knowledge and other cognitive processes. The search for pedagogical practices fairer gives visibility to cognitive injustice that is felt in school when systems of meaning, knowledge and cultural practices are historically undervalued or suffocated in the name of progress or a single way of being in world. Questioning the model of knowledge representation is founded on questioning the failure of the school. In the research we doubled on issues relating to the formulation of new possibilities for educational activities from reviewing school-extended concept of cognition, linking it to a political-epistemological perspective founded on the concept of cognitive injustices.

Keywords: Representation; Cognition; Learning.

CANSADAS DE ESPERAR GODOT QUEBRAMOS OS ESPELHOS

“Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender (...)

Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber,

a passagem viva de um a outro”

(Gilles Deleuze).

A prática pedagógica escolar é fruto de uma tradição. Uma tradição, que nos ensinou a pensar e a agir a partir de um universo discursivo considerado único e verdadeiro. Na escola o conhecimento é transmitido, difundido e socializado a partir de uma ordenação lógica que tem como fundamento uma concepção de totalidade em que o todo tem primazia sobre cada uma das partes, que só existem em função do todo e, de uma temporalidade abstrata que sustenta a ordenação e a progressão do conhecimento [curricular] estruturado numa seqüência gradual do simples ao complexo, criando pré-requisitos para o ensino e para “aprendizagem”.

O modelo escolar de conhecimento engendra [e é engendrado por] um processo cognitivo em que a atenção focal, a percepção [auditiva] e a memorização constituem a base da “aprendizagem”. Para aprender na escola a criança deve ser capaz de ouvir [atentamente uma explanação sobre determinado assunto], ler [reconhecer novos conhecimentos sobre o assunto no livro didático disponível] e escrever [reproduzir de modo preciso] o “aprendido”. Tal modelo toma a cognição em sua função intermediária: através dela o sujeito [cognoscente] entra em relação com o objeto [do conhecimento], o que resulta num conhecimento como representação do objeto.

Na escola o conhecimento é concebido como aprendizagem de uma perícia: o conhecimento é tratado

como reconhecimento - conhecer é representar o conhecido. Na moderna sociedade contemporânea a escola cumpre a função de formar peritos. Fundada numa perspectiva *políticoepistemológica* que reduz a teoria do conhecimento a uma teoria do conhecido, a prática educativa escolar se estrutura a partir de uma ordenação lógica em que o conhecimento é tratado como representação do conhecido. Tal lógica sustenta as discussões sobre o currículo, a aprovação/reprovação e o destino acadêmico/profissional dos estudantes.

Vivemos no cotidiano da escola o *teatro da representação* – no sentido que lhe atribui Deleuze (2003) – que se nutre e se realiza no fluxo significado-significante fabricando padrões de comportamento ao mesmo tempo em que engendra formas e modos de pensar e agir

produzindo desejos e sentidos. Na escola [e na vida social] a representação opera na/para a reprodução do *mesmo*.

- “*Nada a fazer*”. Diz Gogo (Estragão) em baixo de uma árvore no meio de uma estrada, em lugar nenhum, em qualquer lugar.

- “*Não podemos fazer nada*”. Dizem uma, duas, dez, cem professoras, diante dos impasses do cotidiano da sala de aula, uma sala de aula, duas salas de aulas, dez salas de aulas, cem salas de aulas, de uma escola, qualquer escola, todas as escolas...

Como Estragão (Gogo) e Vladimir (Didi), personagens de Beckett, muitas professoras também esperam por Godot: um acontecimento ou pessoa que venha a modificar a vida cotidiana da sala de aula, ou, um método que lhes oriente como agir e um material didático que lhes ajude a ensinar.... As professoras esperam, mas Godot não vem e não virá. Godot já chegou, está presente no cotidiano da escola sob a forma do *tem que ser assim!*

A lógica do *tem que ser assim* fundada na representação generaliza-se em hábito. Aí reside a força da representação - fazer do hábito uma segunda natureza – ou seja, a representação naturaliza as relações de poder [e as normas e

sanções], legitima conhecimentos e formas de produção do saber [produzindo epistemicídios e injustiças cognitivas], organiza pensamentos e sentidos [limitando experiências e reflexões], define comportamentos [controlando a criatividade e o desejo] e, constitui a subjetividade humana.

A obediência a norma do *tem que ser assim* [crianças em fila seguindo para a sala de aula, carteiras enfileiradas umas atrás da outras, pedir permissão para falar, para se locomover, para ir ao banheiro, para beber água e aprender a escrever para depois ler; professoras atônitas diante das recomendações de: ensinar primeiro as vogais, depois sílabas simples e paulatinamente as “complexidades” da língua, trabalhar todo o livro didático, preparar as crianças para as avaliações externas, etc.] produz a angústia de uma expectativa que nunca se realiza. No cotidiano da escola a obediência gera angústia, frustração e cansaço. Muitas professoras vivem o cotidiano da escola como Estragão e Vladimir - que esperam em baixo de uma árvore numa estrada deserta em que ninguém vem ninguém vai e nada acontece – paralisadas e resignadas esperam desesperançadamente.

A organização do trabalho na escola se funda na estrutura sedentária da representação (Deleuze, 2003, p. 54). A hierarquia - mando e obediência, superior e inferior, forte e fraco – empobrece e restringe as experiências educativas e limita a ação escolar à reprodução do *mesmo*.

Enquanto esperam silenciosamente que nada aconteça Estragão e Vladimir são surpreendidos com a chegada de dois “estranhos”, embora muito familiares Pozzo e Lucky. Pozzo puxa uma corda que está amarrada ao pescoço de Lucky, que por sua vez carrega uma mala pesada que não larga um só instante, uma banquetta dobrável, uma cesta e um casaco. Pozzo carrega um chicote, com o qual controla as atitudes de Lucky e garante à obediência as suas vontades: *alto, casaco! Para trás, cesta, banquetta*.

Extração e Vladimir não se espantam com o desconforto da situação de Lucky, com seu esforço para executar as ordens recebidas ou com os castigos por não conseguir realizar a tarefa

a contento. “O que de fato os deixa abismados é a descoberta de que Lucky é capaz de pensar:” *Pense!*” diz Peso

E Samuel Beckett nos mostra o pensamento de Lucky:

Dada a existência tal como se depreende dos recentes trabalhos públicos de Poinçon e Wattmann de um Deus pessoal quaquaquaqu de barba branca quaqu fora do tempo e do espaço que do alto de sua divina apatia sua divina athambia sua divina afasia nos ama a todos com algumas poucas exceções não se sabe por que, mas o tempo dirá atormentados atirados ao fogo às flamas às labaredas que por menos que isto perdure ainda e quem duvida acabarão incendiando o firmamento, a saber, levarão o inferno às nuvens tão azuis às vezes e ainda hoje calmas tão calmas de uma calma que nem por ser intermitente é menos desejada, mas não nos precipitemos e considerando por outro lado os resultados da investigação interrompida não nos precipitemos à investigação interrompida, mas consagrada pela Academia de Antropopopometria [...] (BECKETT, 2005, p. 85)

Para nós é impossível ler/ver esta passagem da peça de Beckett sem nos reportarmos às condições de produção do pensamento/conhecimento na escola. Mais do que um pensamento “sem coerência”, o que Lucky nos mostra é uma aprendizagem, do pensar e do agir, objetificada: o ato de pensar e seu conteúdo resultam da pobreza de suas experiências e de sua existência objetificada.

Mais do que um modelo de conhecimento, a racionalidade indolente – que engendra e é engendada pela representação - produz [e reproduz] um sistema de signos e valores que, fundados na lógica da reduplicação do *mesmo*, difunde “verdades” que se configuram como saberes

universais³. A razão indolente fundamenta tanto a organização curricular do conhecimento, quanto os procedimentos didáticos e metodológicos subjacentes às práticas escolares. Os dispositivos pedagógicos engendrados *na e pela* razão indolente cumprem a função de marginalizar e ocultar a diversidade de saberes - que se organizam e se estruturam a partir de outras lógicas de pensamento e ação – que caracterizam outros modelos de racionalidade e divergem da lógica operante da escola e, por conseguinte, outros modos de aprender e produzir conhecimentos, que circulam [e são invisibilizados] no cotidiano da sala de aula.

Impactadas diante de tais constatações nos debruçamos sobre as implicações do *teatro de representação* na educação. Questionamos as possibilidades de *fazerpensar* uma prática educativa para além do condicionamento de ações (e pensamento), de memorização de conteúdos, de controle de subjetividades e de fixação de significações dominantes. Quais as reais possibilidades de *pensarpraticar* uma educação, que para além das estruturas sedentárias de representação, tome como fundamento a experiência e o movimento da vida cotidiana?

Em nossa busca *praticoteórica* nos deparamos com o conceito de *memória longa* (Deleuze e Guattari):

[...] a memória longa diz respeito às estruturas sedentárias da representação dominante e autorrefenciada que, como em um jogo de espelho, desdobra o mesmo significado e atribuição de valor para as coisas. É uma imagem que, no lugar de

³ A ciência moderna promulga como saberes universais aqueles que sustentam as leis gerais, que regulam o mundo e seus habitantes. A Ciência como projeto da modernidade, confere um caráter universal a representações “verdadeiras”, daquilo que recorta como objeto de investigação, operando com demarcações que consistem em delimitar o que há de universal sob as particularidades e/ou contingências. Os saberes universais emergem de um projeto de totalização (e totalitário) que exclui outras formas de racionalidade, lógica e relações cognitivas que não se adaptam ao modelo de hegemônico de representação de mundo. A esse respeito ver LATOUR, 1994.

obedecer à característica singular do objeto que deve ser refletido, ao contrário, forja nele uma mutação constante para ele obedecer ao padrão da imagem de antemão concebida. A memória longa (família, raça, sociedade ou civilização) decalca e traduz, mas o que ela traduz continua a agir nela, à distância, a contratempo, intempestivamente, não instantaneamente. (2004, p. 26).

Instigadas por tal formulação buscamos em nossas ações de investigação-formação desfazer esse jogo de espelhos subjacente as práticas cotidianas da/na escola. A escola, professores, crianças, jovens e suas famílias encontram-se num labirinto de espelhos que reproduzem a mesma imagem infinitamente criando a ilusão de que estamos diante de novas perspectivas ou de novas imagens. Imagens que refletem imagens e que se apresentam [e são percebidas como] novidade. Mas neste labirinto não existe o novo, somente o *mesmo*. O que fazer? Esperar a chegada de Godot? Não! Juntamente com as crianças e suas professoras partimos para a grande aventura de quebrar os espelhos!

QUEBRANDO ESPELHOS: CONHECER E APRENDER NA TRANSVERSALIDADE

Quebrar espelhos na educação é uma tarefa árdua, difícil e muitas vezes dolorosa. Por acreditarmos na potência da criação, assumimos as possibilidades de *outra* educação, -ou melhor, dizendo, de *muitas outras* educações – *em que as certezas são provisórias e as verdades, sempre parciais, expressam um ponto de vista, uma possibilidade, uma experimentação...* (PÉREZ, 2003, p.4).

Afirmamos outros *funcionamentos para* a prática educativa: a aula é um acontecimento, que traduz outras/novas experiências de criação e de encontro de formas singulares de aprender, conhecer e viver. A aula como acontecimento é uma experiência de encontros entre o aprender e o ensinar, portanto, para além dos métodos e teorias totalizantes elegemos alguns

princípios que organizam nossas ações [de investigação-formação] com as crianças e suas professoras: (i) *pensamento é criação*; (ii) *conhecimento é autoria*; a *aprendizagem é um processo coletivo* - aprender não é fazer *como*, mas fazer *com*; (iii) educar não é conduzir (como postula a perspectiva moderna da pedagogia), mas alimentar: a prática educativa potencializa (no sentido de nutrir) a criação e é a professora quem alimenta o *fazer com*, o *fazer junto*, a conquista da autonomia e a afirmação da autoria - o *fazer por si mesmo*.

Quebrar o espelho em que se reflete a racionalidade indolente da escola é uma ousadia. O que os estilhaços desse espelho quebrado nos revelam? Revelam como faz diferença afirmar para a criança *porque não*, ou ajudá-la a se perguntar *por que não*? O exercício da pergunta (*por que não?*) nos coloca outras possibilidades e experiências que nos fazem pensar, força a invenção e rompe com a naturalização do não saber ou da ignorância. Praticar a Pedagogia da Pergunta (FREIRE, 1991), é apostar na invenção como produção de conhecimentos suprimindo a intermediação da representação: a criança produz conhecimento pela ação inventiva [conhecer é criar], não representativa.

O senso comum científico, característico do conhecimento escolar, não possibilita que professoras e crianças pratiquem a *“pedagogia da pergunta”*. A ênfase no conhecimento como um processo de assimilação de informações, impede que se instale o processo de investigação da realidade e, a potencialização da curiosidade e da descoberta como formas de conhecer. O exercício da pergunta colocou as professoras e as crianças diante de outras possibilidades e experiências que forçam o pensamento, a invenção e rompem com a naturalização do *não saber* ou da ignorância.

Metodologicamente entendemos nossa pesquisa inter(in)venção como um *acontecimento* resultante do compartilhar e do movimento coletivo de crianças, professoras e professoras que fazem do cotidiano da sala de aula uma possibilidade de aventuras. Temos investido na configuração

de metodologia(s) e práticas produzidas em parceria com as crianças, que apostam na potência da autoria e na invenção de outras formas de *aprenderensinar*, a partir de um paradigma ético-estético que se distancia das lógicas, práticas e teorizações tecnocráticas⁴.

Os cacos do espelho quebrado também revelam que é possível romper com o signo da convergência do mesmo e do fechamento do sistema cognitivo⁵, pela afirmação do diálogo entre diferentes formas de ser, pensar e produzir conhecimentos.

Em nossa empreitada de quebrar espelhos, ou, de romper os limites [e as limitações] da representação nos deixamos guiar pela curiosidade da criança: é a curiosidade que move a busca, dando energia para permanecer a procura, mas há uma diferença ou uma exigência, quem busca não se apodera da curiosidade entrega-se a ela, num movimento de ruptura com a visão do cotidiano como mesmice ou rotina - que oblitera nossa percepção da diferença, nos distanciando da aura da inventividade, como indica Benjamin ao comparar o rastro e a aura:

O rastro é a aparição de uma proximidade, por mais longínquo esteja aquilo que o deixou. A aura é a aparição de algo longínquo, por mais próximo esteja aquilo que a evoca. No rastro, apoderamo-nos da coisa; na aura, ela se apodera de nós (1994, p.40).

⁴ A pesquisa *Injustiças Cognitivas: resignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano escolar* refere-se à investigação que desenvolvemos ao longo de 03 anos, com crianças de classes populares, alunas do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de Educação de Duque de Caxias - cidade situada na Baixada Fluminense na periferia do Rio de Janeiro.

⁵ Segundo Kastrup, no quadro dos grandes sistemas, a cognição é entendida como idêntica a si mesma, fechada aos efeitos imprevisíveis do tempo, marcada pela repetição, por um funcionamento que se mantém sempre o mesmo. As condições da cognição são invariantes, correspondem a um sistema fechado onde o tempo não opera transformações significativas (2007, p.66).

A passagem de Benjamin nos obriga a questionar as relações de perspectiva: o próximo e o distante, o possível e o impossível. A pesquisa com as crianças e suas professoras tem nos obrigado a fazer o movimento de ruptura com a racionalidade dominante, resgatando a possibilidade como categoria modal da existência.

Procurando estabelecer uma dinâmica diferente da lógica seriada acreditamos que a sala de aula pode funcionar como um coletivo de intercâmbio de experiências e, por isso mesmo, de criação de percursos com o conhecimento. Tal possibilidade se materializa no cotidiano da escola como um processo que chamamos de *aula como acontecimento*, pois a organização inventada exige que a escola funcione como espaço da pergunta, da curiosidade, da investigação...

Estudar ótica ou eletricidade e magnetismo ou moléculas, no terceiro ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental é do ponto de vista do modelo lógico-cognitivo operante inaceitável, pois a razão indolente - que nos (de) forma - postula a progressão do conhecimento em seus diferentes níveis de complexidade. Dessa forma somos levadas a acreditar que nesta fase de seu desenvolvimento, as crianças ainda não possuem ‘maturidade psíquica’ que as capacitem a apreender relações físicoespaciais complexas e formulações científicas mais “abstratas”.

Uma câmera de filmar e uma turma de 26 crianças, o que pode acontecer? As crianças da escola pública na Baixada Fluminense podem fazer um filme? Logo com essas crianças! Uma loucura! As crianças vão quebrar a câmera! O grupo é muito grande! É impossível fazer um filme.... (cf. Pérez & Alves *apud* Gouveia & Nunes, 2009, p.117)

Apresentamos para as crianças a idéia: fazer um filme coletivamente. Um filme feito na altura dos olhos das crianças - o outro. A câmera e as filmagens despertaram diferentes sentimentos: assombro, dúvida, desejo de participar, proximidade, conflito e curiosidade.

Uma curiosidade que nos coloca diante do aparelho de filmar, diante da relação entre magia e técnica, crianças ao redor da câmera vendo umas as outras e se perguntando como? *Como paramos aí dentro?* Dominar o aparelho: liga/desliga, conecta e desconecta a bateria, aperta o botão – a aprendizagem acontece rápida e naturalmente. Ah! A curiosidade da criança! Aquela companheira tantas vezes esquecida e/ou relegada ao segundo plano na sala de aula. Mentes curiosas e inquietas fuçam daqui, perguntam dali e muito rapidamente põem tudo para funcionar. Dominar o instrumento é o desafio que a curiosidade suscita. Vencido o desafio vem o assombro: *como as imagens entram na câmera?*

Entrelaçando a aula com a experiência de fazer o filme, à inteligência prática e a paixão de conhecer, as experiências vividas e os estudos realizados com as crianças, vivemos

cotidianamente um processo de emergência, em que conceitos científicos e conceitos cotidianos se integram para alimentar a curiosidade e a busca do grupo. A aventura humana de fixar imagens [desde a câmera escura à imagem em movimento], nos possibilita a experiência com a técnica e com o instrumento – à câmera de filmar faz parte do estudo da fotografia, da ótica, do cinema e da memória.

A câmera como um instrumento, nos conduziu aos estudos de ótica. O instrumento não só de filmagem, mas em seu sentido histórico e cultural - em seu conceito de aparelho óptico. A curiosidade como princípio auto-organizador nos possibilitou ampliar a busca e, ao mesmo tempo em que encontrávamos algumas respostas às nossas questões íamos, paulatinamente, nos apropriando [e reconstruindo] a história do instrumento e de suas técnicas. (cf. Pérez & Alves *apud* Gouveia & Nunes, 2009, p.117)

A câmera escura nos levou, em muitas tardes de sol, para o pátio em busca do melhor ponto de observação e da luz que inundasse as caixinhas, para que a imagem invertida se fizesse em nossas pequenas telas de papel fino. Diante da última tecnologia, lá estávamos nós mergulhados no passado

de um olhar, que não tem a rapidez e a nitidez do hoje, mas é borrado e esperado como peripécia.

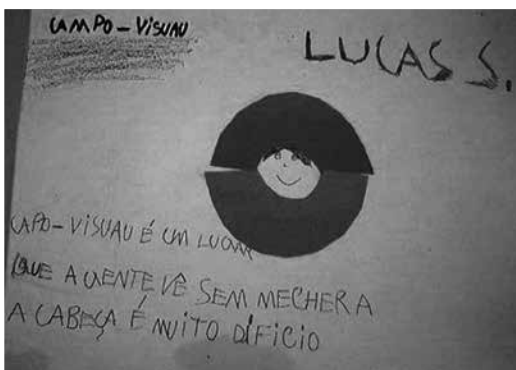
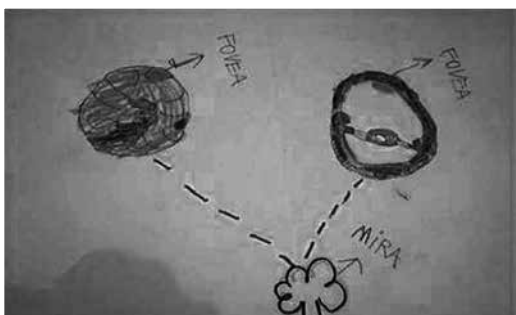


A câmera escura, o eletroscópio, a decomposição da luz, o campo visual, os jogos de espelho e ilusões de ótica, assim como as máquinas de ver, o olho biônico, a lupa, o óculos, as sombras..., vamos elaborando nosso currículo praticado e a aula vai acontecendo.



A conjugação de linguagens desenho, escrita e oralidade, fotografia e cinema, nos permite ampliar nossa compreensão sobre os processos cognitivos das crianças. A informação veiculada pelo desenho é complementada pela

escrita e ampliada pelo relato oral. A pesquisa *com* as crianças tem confirmado as formulações de Michel de Certeau (1998), ao apontar que as lógicas operatórias são plurais, por que são plurais as experiências dos praticantes.



Fotografias das crianças filmando as *cenar cotidianas* foram tiradas pelas próprias crianças e fazem parte do registro iconográfico das aulas. Também foram produzidos slides nas idas à Lan House (novidade – aprender a fazer Power point) e ainda estudamos o funcionamento o olho humano, os

mecanismos da visão e os conceitos de ótica, eletricidade e o sistema solar – para compreender “*os diferentes tipos de luz*”, tudo devidamente registrado no caderno de investigação.



A pesquisa com as crianças tem sido para nós uma experiência estética, com elas temos aprendido que o exercício de olhar o olhar das crianças - que nos possibilita captar as singularidades no/do processo de conhecer de cada uma. O exercício do olhar estético no cotidiano da sala de aula implica mobilizar os diferentes sentidos e as redes de significados

que tecem as idéias, as imagens, as concepções presentes nos diferentes *estilos cognitivos* das crianças. Implica ainda em pensar-fazer uma escola em que

O estudo se faz de desfazer-se: não há mais que o risco entre ler e escrever, o desconhecido que volta a começar, algo (se) passa, o gesto de apagar o que acaba de ser lido ou escrito para que a página continue em branco, ainda por ler, por escrever (Larrosa, 2003, p.113).

Na perspectiva de um *estudo que se faz de desfazer-se* a ênfase está na conexão entre os diferentes campos do saber – fazer um filme significou também, estudar física, geografia, astronomia, etc., além de mobilizar nossos saberes sobre leitura, escrita, matemática, etc.

A sala de aula ao *funcionar* como uma comunidade investigativa aponta para “... *uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis através do paradigma arborescente*” (GALLO, 1999, p.32). A transversalidade além de promover diferentes trânsitos pela multiplicidade dos saberes, possibilita *policompreensões infinitas*.

A sala de aula como uma *comunidade investigativa* procura articular e se funda, numa *epistemologia conectiva*, que ao promover outra abordagem do conhecimento lhe confere outro *funcionamento* que nos permite superar a fragmentação do conhecimento - que ignora a interação entre o todo e as partes e separa o pensamento científico e o pensamento humanista - rompendo com hierarquizações e disciplinarizações a partir de uma configuração *políticopistemológica*, que ao articular conhecimento e experiência cotidiana nos possibilita pensar as questões humanas e enfrentar as incertezas de nossas próprias aprendizagens.

O paradigma rizomático orienta nossa investigação-ação com as crianças e suas professoras. O paradigma rizomático tem como imagem um tipo de caule radiforme, formado por

pequenas raízes emaranhadas. O rizoma é um conjunto complexo que compreende linhas segmentadas que se entrelaçam. No rizoma qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro. O rizoma é conectivo, reversível, susceptível a modificações constantes, caracteriza-se pela circulação (de estados e elementos), pelo movimento, pela transformação permanente, é real e virtual ao mesmo tempo – traz sempre a possibilidade de não ser o que é, de ser o que não é e de tornar-se. As crianças constroem rizomaticamente seu conhecimento do mundo.

No paradigma rizomático os saberes transitam pelos diversos campos do conhecimento e articulam inúmeras conexões e possibilidades de compreensão. Em nossas investigações tomamos o princípio da transversalidade como um imperativo metodológico fundamental para captar, as intensidades dos acontecimentos e das práticas cotidianas, colocando-as em conexão com os diferentes campos do saber.

A transversalidade caracteriza-se no paradigma rizomático do saber, como uma forma de trânsito entre os inúmeros devires de um rizoma, transita e integra conectivamente diferentes áreas do conhecimento. Do ponto de vista da prática educativa, a transversalidade representa uma ruptura político-epistemológica: os saberes já não são mais disciplinarizados ou compartimentalizados em rígidas fronteiras, estão conectados, mesclados, hibridizados, numa forma de conhecer em que as possibilidades de trânsito e de articulação são infinitas.

Entendendo o cotidiano como território da multiplicidade, vislumbramos na noção de *transversalidade* uma ferramenta conceitual fundamental à construção de novas configurações no campo da pesquisa educacional e da prática educativa: o princípio da transversalidade reorienta o foco de análise para a apreensão da complexidade, da pulverização, da multiplicidade e da fragmentação das relações cotidianas.

A transversalidade nos coloca o desafio de pensar outros sistemas de referência, ao mesmo tempo em que nos lança num movimento que busca apreender/compreender a realidade e o

cotidiano em outros termos. Vamos exercitando nosso *olhar investigativo* e articulando conexões que, transversalmente produzem outras significações e novos caminhos para o conhecimento e para as aprendizagens na escola.

CONCLUSÃO: ALGUNS ESTILHAÇOS DOS ESPELHOS QUE QUEBRAMOS

Em nossas pesquisas *com* as crianças buscamos colocar no centro da investigação [e do debate acadêmico-pedagógico], a lógica, como instrumento fundamental à leitura do mundo. A escola ensina a criança a pensar o mundo na perspectiva da lógica formal - o que do ponto de vista do processo de aprendizagem, tem resultado num conhecimento do mundo, ineficaz, impedindo a aquisição de novas posturas e a construção de respostas necessárias ao enfrentamento dos desafios que o cotidiano nos coloca.

Trazer a lógica para o centro do debate é evidenciar a necessidade de superar [principalmente na educação] a racionalidade operante, substituindo-a por um novo aprendizado: um aprendizado capaz de promover uma leitura do mundo [e da palavra] fundamentada numa relação dialética-dialógica capaz de resgatar as "*contra-racionalidades*, ou melhor, "*racionalidades paralelas (e não irracionalidades) que foram jogadas embaixo do tapete da história e recusadas nos estudos de nossas faculdades*" (SANTOS 1998).

Pensar a produção de conhecimento na escola para além da representação é problematizar o modelo cognitivo operante [que confunde a matéria com a forma dos objetos], substituindo-o por relações cognitivas abertas ao novo, imprevisíveis, que produzam tanto a inquietação, quanto a instabilização da própria cognição.

Quebrar os espelhos das representações implica romper com os limites da recongnição [condições demarcadas e previamente definidas, invariantes e inultrapassáveis], substituindo-os pela produção de outras práticas cognitivas

[resíduos - tudo o que escapa aos limites e aponta para outros modos de funcionamento cognitivo], que afirmem outras formas de conhecer.

As experiências vividas com as crianças em nossa investigação nos permitem tecer

argumentos em favor do resgate das experiências compartilhadas no cotidiano da escola e dos saberes que emergem de tais experiências, como alternativas epistemológicas fundamentais à reinvenção da sala de aula e da escola. Apesar da profunda crise instaurada em todos os campos da realidade social, as instituições escolares ainda podem ser espaços privilegiados

Para produção de subjetividades potencializadas, o que nos desafia a investir na (re) invenção da escola como lugar privilegiado para a recriação de saberes.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994

BECKETT, Samuel. *Esperando Godoy*. São Paulo: Cosac Naify Editora, 2010.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERTEAU, Michel de. . *A Invenção do Cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 1994.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2003.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, SP: Editora 34, vol. 1, 2004.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FIGUEIREDO SILVA, G. M. *Das imagens identitárias da pedagogia ao ofício de*

pedagogo na contemporaneidade: traçados nômades. Campinas: [s.n.], 2009.

GALLO, Silvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. e GARCIA, Regina L. *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

GALLO, Silvio e CARVALHO, Alexandre Filordi. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação. In: *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v.12, n.1, p.280-302, jul./dez. 2010.

GOUVÊA, Guaracira, NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Crianças, Mídias e Diálogos*. Rio de Janeiro, Editora Rovel, 2009.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo no estudo da cognição*. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

LATOURETTE, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras Alfabetizadoras: Histórias Plurais. Práticas Singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. e ALVES, Luciana Pires. *Injustiças Cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano da escola*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. Um Discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1998.

Data de recebimento: maio de 2014

Data de aceite: junho de 2015