

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marita Martins Redin

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E MEMÓRIAS DE ESCOLA -
“PORQUE É DE INFÂNCIA... QUE O MUNDO TEM PRECISÃO”!**

São Leopoldo

2008

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marita Martins Redin

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E MEMÓRIAS DE ESCOLA -
“PORQUE É DE INFÂNCIA... QUE O MUNDO TEM PRECISÃO”!**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer

São Leopoldo

2008

Dedico esta história às minhas filhas
Tassiana, Mayra e Mayana
que, principalmente quando as coisas são muito
intensas de estesia, me ajudam a olhar, fazendo
das coisas desimportantes, motivo para fazer a
história se movimentar.

Dedico também a Ana Clara e ao Micael,
que não só me alertam para as velhas/novidades do
mundo como se fossem descobertas recentes, mas
também por ocupar o espaço e o tempo com tanto
ruído e intensidade.

Em especial, dedico esta tese à COEDUCAR,
filhote do CEMOL, para que não se deixe
aprisionar pelas contingências da racionalidade
técnica que ronda os espaços educativos gerados
na modernidade, e possa buscar nos achadouros de
infância, nas memórias dos alunos e alunas,
professores e pais, e de todas as pessoas que de
alguma forma dessa história participaram,
ancoradouro e semente para ousar e não ter medo
de embarcar na viagem das crianças: "porque é de
infância... que o mundo tem precisão"!

Agradecimentos

Agradecer é uma prática contínua, às vezes impensada. Dizemos muito obrigada banalmente diante de situações do cotidiano. A feitura de um trabalho como este só pode ser fruto de concessões, de tempo retirados de outros tempos, de lugar ocupado de outros lugares, por isso torna-se bastante difícil saber se os agradecimentos contemplarão todas as pessoas que atravessaram essa trajetória.

Quero agradecer explicitamente aos sujeitos da pesquisa, ex-alunos do CEMOL/ COEDUCAR que tanto permitiram a minha entrada na sua comunidade do orkut, como responderam prontamente, ou a partir de minha insistência, aos recados deixados durante quase dois anos no espaço virtual. Também agradeço a participação dos ex-professores e atuais professores da COEDUCAR, em especial à Marilange que continua fazendo a ponte entre essas histórias e experiências estéticas.

Embora ele não goste de agradecimentos, agradeço ao Redin meu companheiro de vida, pela cumplicidade silenciosa e sábia, pelos não ditos implícitos, e por manter alerta a rebeldia aos sistemas totalitários e desumanizantes da sociedade.

À Tassiana, por me ouvir de longe e me alimentar com a sua coragem de continuar um caminho difícil, mas pleno de sentidos, buscando na Pedagogia Waldorf a concretização das suas aprendizagens.

À Mayra, que trilha caminhos semelhantes e ousados, e que transforma, deforma e dá nova forma, aos ditos acadêmicos, porque viveu e vive intensamente a experiência estética e ética, por suas interlocuções que me apontaram direções: “Mãe, a educação está cheia de denúncias, mas existem poucas coisas que dizem que é possível fazer algo diferente. Você fez!”

À Mayana, que acha que não sabe, mas que sabe mais do que acha, que nunca chega a um lugar acabado, porque criar não tem fim, ainda que gostaríamos que tivesse, (ainda bem!): a ela que dedicou parte do seu tempo a me acompanhar nas enrascadas da tecnologia, que ajudou a formatar e a revisar meus escritos, e escutou-me com sabedoria e sensibilidade.

À Janaina, por criar algumas “celebridades” para si e ainda acreditar nelas.

À Marilange, que nunca desacreditou da utopia e consegue manter viva a sua curiosidade.

A todos os amigos que de uma forma ou outra não me deixaram esmorecer pelo caminho, em especial: à Vânia, pela troca de fios e nós na tecitura do fazer pedagógico; à Fernanda, pela ousadia jovem que me incentiva a ampliar os horizontes; à Maria Teresa, que surge sempre em momentos importantes da minha caminhada.

A minha orientadora e amiga Beatriz, colecionadora de memórias e achados como eu, pela acolhida, pela sensibilidades e disponibilidade. Mas principalmente pela condução nesse percurso, sabiamente me ajudando a encher a mente e esvaziar as malas de quinquilharias que recolhi pelos caminhos da vida, e transformá-las em uma história.

Às minhas origens, principalmente meus pais e minha tia Ana, que sempre tiveram histórias para contar e souberam guardar retalhos, malas de objetos que ainda servem e servirão para contar mais e mais histórias.



“Sou hoje um caçador de achadouros de infância”.

Manoel de Barros

RESUMO

A dimensão estética como indispensável para fazer diferença no mundo e, em especial, nos processos educativos – eis a idéia básica defendida ao longo deste trabalho. Argumenta-se que uma experiência estética só é possível em escola que considera as crianças como atores sociais, protagonistas da história, sujeitos produtores de culturas. Nesta perspectiva, a pesquisa investiga marcas que permaneceram na memória de um grupo de ex-alunos - hoje jovens em torno de vinte e poucos anos - ao lembrar seus tempos de infância vividos numa determinada instituição educativa, o Centro Educacional Monteiro Lobato, de Viçosa, Minas Gerais, nas décadas de 80/90 do último século. A base empírica, derivada de procedimentos operacionais processados via internet, evidencia como alunos e alunas que passaram por esta escola, que tinha como foco “educar com arte”, restauram suas memórias reconstituindo um percurso marcado por experiências de estesia. A autora, partindo de suas próprias memórias de tempos idos, desdobra referenciais teóricos em favor da infância como idéia do novo, do devir. O “infantil”, mais do que uma etapa de desenvolvimento, é aqui encarado como o próprio processo de invenção, como a experiência vivenciada no ato criativo. Para tanto, traz à tona as memórias dos sujeitos pesquisados, suas histórias de vida na escola, cartografando os percursos onde os processos de criação emergiam, onde a diversidade, a multiplicidades de linguagens, a experiência estética se faziam presente, em diferentes tempos, lugares, atividades, acontecimentos pedagógicos. A dimensão estética revelou-se presente nas memórias dos ex-alunos, permeando as suas reminiscências, apontando que a estesia pode estar presente em todos os processos de conhecimento e não somente nas atividades consideradas de arte. A multiplicidade de linguagens experienciadas esteticamente, e evocadas pelas memórias dos sujeitos da pesquisa, leva à afirmação da importância de criar um espaço na escola para o sentido e significado ao ser/estar e agir no mundo, potencializando a *infantia*. Por isso, quando me refiro à infância, não penso na homogeneidade e nem na solidez do conceito, mas na fluidez e liquidade que está implícita na mesma.

Palavras-chave: Memórias. Infância. Escola. Experiência Estética.

ABSTRACT

The essential aestheticism dimension in order to make the difference in the world and in special, in the educational processes is the basic idea stood up for this research. It is commented that an aestheticism experience is only possible at a school that considers children as social actors, story protagonists and people who produce cultures. In this perspective, the research investigates marks that remain in the memory of a group of ex-students when they recall their childhood times lived in a certain educative institution called Centro Educacional Monteiro Lobato that is located in Viçosa, Minas Gerais during the decades of 80/90 from the last century. Today, these ex-students are young people in at about twenty years old. The empirical base originated from operational proceedings processed by Internet proves as the students who passed for this school, that was focused in "educate with art", recovered their memories reconstructing a route made by experiences. The author based in her own memories regarding to going times, divides theoretical yardstick for the childhood as something new, as something not finished yet. The term "childhood" is more than a development phase and it is considered as the own invention process, as the experience lived in the creative act. For this, the memories of researched people came and also their life stories in the school making the cartography concerning to the routes where the creation processes emerged, where the diversity, the multiplicity of languages, the aestheticism experience has been present, in different times, places, activities, teaching events. The aestheticism dimension showed present itself in the memory of ex-students and also showed permeable itself concerning to their reminiscences, pointing out that feeling may be present in all the knowledge processes and not only in activities that are considered art. The multiplicity of languages that are experienced in an aestheticism form and are brought by the people of this research takes to the confirmation regarding to the importance to create a space at school concerning to the sense and meaning of being and acting in the world, giving potential to the infantia. Because of this when I am referring myself to the childhood, I do not think in the homogeneity and in the strenght regarding to the concept, but I think in the fluidy that is implicit in the same.

Kew-words: Memorys. Childhood. School. Aestheticism Experience.

SUMÁRIO

PARTE I - ABRINDO AS CORTINAS

CENÁRIO I

BRINCAR DE LEMBRAR, LEMBRAR DE BRINCAR: A CASA, A FAMÍLIA,
A RUA, O BAIRRO 21

CENÁRIO II

AS MUITAS ESCOLAS: VIVIDAS, SOFRIDAS, SONHADAS 41

PARTE II

CENÁRIO III

EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO O OBJETO
DA PESQUISA 55

CENÁRIO IV

PORQUE É DE INFÂNCIA [...] QUE O MUNDO TEM PRECISÃO:
A POSSIBILIDADE DE DEPARAR-SE COM O INUSITADO 71

CENÁRIO V

ESTÉTICA E INFÂNCIA 85

Estética e infância na escola..... 92

Estética e infância nos arredores da escola 102

Estética e infância fora do espaço/tempo escolar 109

Estética e infância na experiência de infância..... 111

CENÁRIO VI

INFÂNCIA E CULTURA: CRIANDO FORMAS DE INTERPRETAR O MUNDO ... 121

Os objetos da infância ressignificados..... 123

PARTE III

CENÁRIO VII

DE UMA PROVA MANUSCRITA AOS DESAFIOS DA ERA DIGITAL:
A TESSITURA DE UMA METODOLOGIA..... 139

CENÁRIO VIII

O CENTRO EDUCACIONAL MONTEIRO LOBATO – CEMOL: ACERVOS
E MEMÓRIAS AJUDAM A RECONSTITUIR O CONTEXTO 169

PARTE IV*CENÁRIO IX*

“OH! TEMPOS NO CEMOL/COEDUCAR! UMA ESCOLA DE MUITAS CORES E SABORES” 190

CENÁRIO X

AS FESTAS – PROCESSO: RECANTADAS NA MEMÓRIA 211

CENÁRIO XI

“O ESPAÇO FÍSICO NÃO PARECIA COM O DE UMA ESCOLA” - O ESPAÇO COMO UM LUGAR 232

CENÁRIO XII

"CRESCER ACONTECE NUM PISCAR DE OLHOS [...] EU AINDA OLHO PRA TRÁS... MARAVILHADO": A AÇÃO IMAGINANTE COMO FONTE INESGOTÁVEL..... 242

CENÁRIO XIII

MÚLTIPLAS LINGUAGENS: IMAGENS QUE REVELAM 255

Criação/invenção no cotidiano da escola..... 261

As exposições, mostras, a documentação de um processo..... 270

CENÁRIO XIV

A ESCRITA NA INFÂNCIA: QUANDO ESCREVER É UMA AVENTURA QUE VALE A PENA... 284

CENÁRIO XV

“CANTA, CANTA PASSARINHO, CANTA, CANTA MIUDINHO, NA PALMA DA MINHA MÃO...” - AS CANTIGAS NA LEMBRANÇA 311

PARTE V

CERRANDO AS CORTINAS: APLAUDINDO A INFÂNCIA! 322

REFERÊNCIAS..... 333

Fotografias – Marita Martins Redin

Capa – Mayana Martins Redin

PARTE I - ABRINDO AS CORTINAS

O lugar de onde falo tem a ver com os meus registros individuais que não se deram por acaso, mas foram circunstanciais enquanto pertencia a um primeiro grupo social, a família, e também a outros grupos nos quais fui me constituindo. Logo não falo somente por mim, mas faço uma ponte.

Neste trabalho, o primeiro movimento que fiz, não intencionalmente, mas que no decorrer da própria escrita foi se mostrando em intencionalidade, foi o resgate das minhas memórias de infância. De maneira ora poética, ora saudosa, ora imaginativa, tal qual se compõe uma memória caleidoscópica, fui buscando nos objetos da imaginação e nos fragmentos do passado, ancoradouro para tecer um pensamento, que chamei de infância da memória, ou uma espécie de brincadeira com as lembranças e o ato da criação. Rememorar é mais do que pensar sobre, é refletir a partir de um presente historicizado sobre experiências vividas/sentidas/imaginadas. Nesse caso a memória é também invenção. Invenção de si. Invenção do outro. Invenção de um mundo onde achamos que um dia vivemos. Nesse sentido a memória não é somente a capacidade de olhar para trás, mas a possibilidade de poder projetar-se no futuro. Se não tivéssemos a capacidade memorística não teríamos história, não teríamos passado e nem futuro, não seríamos humanos. Podemos lembrar factualmente, saudosamente, fantasiosamente; de maneira mais dura (mas nunca linearmente), ou de forma mais aberta. Quando pensamos em memórias, logo nos reportamos aos idosos, aqueles que viveram por mais tempo e supostamente teriam muito mais o que “guardar”. Mas será que a memória também não tem uma infância? Foi dessa possibilidade de lidar com as memórias que me ocupei inicialmente, buscando nos elementos que emergiram dos contados e dos vividos, dos sonhados e imaginados, dos desejados e rejeitados. Com os recortes de

narrativas, fiz com que pudesse se manter vivo o germe de uma mente criadora. Cada vez mais me convenço de que nossa criança não nos abandona, pois de uma forma ou outra, a partir de uma teoria ou outra, somos outros, mas somos muito do que fomos e vivemos e do que nos fizeram viver e ser, do que nos atribuíram como vivido e sentido. Mais do que um momento situado no tempo cronológico, a memória infantil da qual falo, é aquela que se permite a novidade, o não dito ainda, o que está por vir, aquilo que ainda não tem forma definida. Assim, sem ter exatamente um atributo, o pensamento, a memória infante é “verdinha” como a orelha de Gianni Rodari, para poder ouvir os passarinhos... Preciso que leiam esse poema:

O HOMEM DA ORELHA VERDE

Gianni Rodari

Um dia num campo de ovelhas
 Vi um homem de verdes orelhas
 Ele era bem velho, bastante idade tinha.
 Só sua orelha ficava verdinha
 Sentei-me então a seu lado
 A fim de ver melhor, com cuidado.
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade.
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.
 De um menino tenho a orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.
 Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que disse o homem de verdes orelhas
 Me disse no campo de ovelhas.

Mas a memória é também multicolorida, multiforme porque feita de várias coisas ao mesmo tempo. É também escorregadia, esburacada, deixa passar algumas coisas, mas não todas. Parece que vai reter voluntariamente o que quer, mas deixa escapar o que não queria, cheia de despropósitos e peraltagens, de infinitos e vazios, como a história de um menino que carregava água na peneira do poeta Manoel de Barros:

A mãe disse que carregar água na peneira,
Era o mesmo que roubar um vento
E sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
Catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
Gostava mais do vazio
Do que o cheio.
Falava que os vazios são maiores
E até infinitos.
Com o tempo aquele menino,
Que era cismado e esquisito,

Porque gostava de carregar água na peneira,
Com o tempo descobriu que escrever seria
O mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
Que era capaz de ser
Noviça, monge ou mendigo
Ao mesmo tempo
O menino aprendeu a usar as palavras
Viu que podia fazer peraltagens com as palavra
E começou a fazer peraltagens
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro

Botando ponto no final da frase.
 Foi capaz de modificar a tarde
 Botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura
 A mãe falou:
 Meu filho você vai ser poeta.
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas
 PERALTAGENS
 E algumas pessoas
 Vão te amar por seus
 DESPROPÓSITOS.

Esse tipo de memória fica por toda a vida, não envelhece, não amadurece, e também não consegue reter o curso da água. Fica o tempo todo inventando coisas para colocar nos vazios, por mais que eles nunca encham, mesmo que transbordem. É de natureza brincante, inventadeira, como as crianças. É uma memória criança! É a precisão de infância!

E é a partir desta perspectiva que se desdobram as próximas etapas deste texto. Antes de ir adiante, porém, é preciso enfatizar que este trabalho nasce de três motivações básicas, de fato inter-relacionadas: de minha indignação diante das propostas pedagógicas para a infância que tenho acompanhado através da supervisão de estágios em Educação Infantil; de minha convicção acerca da indispensável dimensão estética para poder fazer uma diferença no mundo e, em especial, nos processos educativos; nasce também de minha paixão não só em preservar artefatos de outros tempos, como em acreditar na importância de retomar histórias passadas, evocadas pela memória. Assim, passo aqui a desdobrar uma proposta de pesquisa cujo objetivo principal se constitui na possibilidade de investigar que marcas permaneceram na memória de um grupo de ex-alunos (jovens

hoje em torno de vinte e poucos anos) ao relembrar seus tempos de infância vividos em uma determinada escola, localizada no interior de Minas Gerais. As razões que me levaram à escolha desta escola e destes sujeitos serão revelados mais adiante. Convido, pois, a quem estiver lendo que inicie comigo esta aventura aqui subdividida em partes, desdobradas em itens a que denominei *Cenários*.

Abrindo as cortinas, na primeira parte, nos cenários iniciais (I e II), remexendo, revirando, os baús da vida, busco manter viva a criança que habitou a minha casa por um tempo incontável apesar de todas as medidas da racionalidade técnica.. Garanto que encontrei muitas peças: algumas amassadas, outras polidas, algumas que aderiram em mim e nunca mais soltaram, outras que se dissolveram e das quais só restam alguns cacos ou fragmentos. Penso como Manoel de Barros: “Tudo que não invento é falso”. Por isso sigo inventando. Caminho pelas escolas da memória, pelas formas como a minha infância assujeitou-se à institucionalização, mas também “ainda verdinha” se deixou atravessar pela experiência de ser aluna e depois de ser professora. Estes dois cenários, referentes à minha brincadeira de lembrar de brincar e às muitas escolas que perduraram na minha memória, poderiam ser abandonados, pois depois de escritos, de uma certa maneira, já teriam cumprido a sua função. Mas como sempre escorre água pela peneira, penso que eles podem ser necessários para as escritas seguintes não ficarem presas.

Na segunda parte teço as tramas de um texto que quer subsidiar as principais idéias defendidas na tese. Ela compõe-se de mais quatro cenários:

No terceiro cenário desenvolvo meus questionamentos em torno das memórias dos ex-alunos que experienciaram a proposta educativa da referida escola, o Centro Educacional Monteiro Lobato, de Viçosa, Minas Gerais, nas décadas de 80/90. Procuro saber de que forma os alunos e alunas que passaram por uma escola, que tinha como foco, “educar com arte”, restauram suas memórias reconstituindo uma caminhada, um percurso marcado por experiências de estesia. Sujeitos que fazem parte de um contexto histórico social datado, situado narrando as suas experiências de vida e escola, diagnosticando um fazer-ser que é ressignificado pelas

memórias. A memória como possibilidades de reinventar esse infantil, mas não qualquer memória e sim o “infantil” da memória, o que perdura como foco de criação e que ajuda a movimentar tanto o conceito de infância, como o próprio que-fazer da educação.

O quarto cenário “Porque é de infância... que o mundo tem precisão”, trata da criança e da idéia de infância como duas categorias importantes e distintas, mas que necessitam uma da outra. As crianças e sua história, do anonimato, da negação, a um lugar criado pelo discurso da modernidade, tentando ser ressignificado na contemporaneidade, a partir da sociologia da infância que coloca a criança como produtora de cultura, protagonista participante, criadora, neste outro lugar: “O lugar da criança é o lugar das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p.9). E também nesta parte defendo a infância como idéia do novo, do devir, onde o infantil caracteriza o processo de criação. Princípio ativo de vida, poética. A infância lúdica de Benjamin; a infância novidade de Larrosa; a infância devir de Kohan. Esse infantil ultrapassa as barreiras cronológicas e se espalha em memórias, projeções, invenções. Memória e imaginação se fazem faces de um mesmo processo. Pretendo dizer, insistir, que o mundo precisa de infância. Precisa. Precisa muito!

No quinto cenário, procuro discutir os fundamentos estéticos que podem permear a educação mostrados na “estesia” de João Francisco Durate Junior, ou no “sentido do sensível na educação, na prática estética ligada à existência, na pedagogia do acontecimento descortinada por Marly Meira, entre outros, que vou denominar de experiência estética. Percorro algumas instituições de Educação Infantil e questiono culturas escolares que insistem em sabotar as culturas infantis. Também percorro com olhos de encantamento as descobertas das crianças, tomando como inspiração os momentos de convívio com as crianças que fizeram e fazem parte da minha história. Acredito que esse contágio pela vida, pela descoberta, pela novidade que a infância oferece, ainda é possível acontecer para instigar rupturas e mudanças.

No sexto cenário, encerrando a segunda parte dos fundamentos epistemológicos da pesquisa, teço algumas considerações sobre a infância e a cultura, reconhecendo a partir de autores como Corsaro e Sarmiento principalmente, que as crianças são produtoras de culturas entre si e são capazes de interpretar as culturas diversas que permeiam seus contextos de vida. Também me acerco de Benjamin para olhar para os objetos, os artefatos culturais prenes de história, de memória e criação recorrendo à intensificação da experiência, em contraposição à informação, como condição de uma cultura estética. Essas idéias são enriquecidas com Larrosa que coloca a experiência como paixão, chamando então o sujeito para o centro da experiência, para o saber da experiência, ligada a vida, "à forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)" (2002, p.27).

Passamos então para a terceira parte desta caminhada onde retomo os contornos do caminho trilhado refazendo os percursos, buscando os desvios, enfim traço a metodologia que foi sendo experienciada, muitas vezes inventada, nesta tese. Esta parte compõe-se de dois cenários:

A seguir, adentrando no sétimo cenário procuro rememorar o caminho percorrido nessa longa escrita. É onde convido o leitor a me acompanhar no processo de apropriação dos recursos tecnológicos, que inicialmente me eram estranhos mas que no andamento do trabalho me desafiaram para uma nova aprendizagem, para uma alfabetização e também um letramento digital. Os recursos tecnológicos suscitaram aprendizagens não só de técnicas, mas desencadearam a criação de um caminho metodológico, uma espécie de netgrafia.¹ Da mesma maneira, utilizei a memória como recurso, com inspiração na história oral para me aproximar das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, os ex-alunos do CEMOL- Centro Educacional Monteiro Lobato, que em alguns momentos aparecerá associado ao COEDUCAR-

¹ Netgrafia. Atualmente dentro de metodologias alternativas, tem se configurado um conjunto de procedimentos em pesquisas que se utilizam das novas tecnologias virtuais. A netgrafia se configura como uma espécie de etnografia digital, que acompanha blogs, páginas da internet, ou outros recursos deste campo de conhecimento.

Cooperativa Educacional de Viçosa, denominação que a escola foco da pesquisa passou a receber a partir de 1994.

O próximo cenário, o oitavo, contextualiza, retrata a proposta do CEMOL/COEDUCAR a partir de documentos, depoimentos dos atores envolvidos, das memórias resgatadas através de novas ferramentas, que ainda não existiam no tempo em que a escola foi criada, os recursos da linguagem digital, mas também do acervo de materiais recolhidos através dos tempos e guardado em meus pertences.

Na quarta e última parte desta tese, trabalho com os dados obtidos através dos recursos tecnológicos e com os documentos, meus guardados e achados, dando corpo às memórias dos ex- alunos da escola em foco.

A partir do nono cenário, Relembrando os tempos do CEMOL/COEDUCAR, os sujeitos da pesquisa (ex-alunos, dispersos pelo mundo em suas atividades, muitos exercendo alguma profissão, outros ainda em fase de estudos) rememoram a importância, os sentidos atribuídos à escola na sua formação.

Muitos elementos surgiram e foram agrupados e reagrupados várias vezes. Tentei separá-los, e percebi muitas vezes que era impossível. Aos poucos também me dei conta que seria incoerente com os próprios princípios que defendi durante todo o percurso dessa pesquisa. Mas enfim, fui fazendo meus arranjos e pinturas, misturando memórias de cores, de lugares, de sentimentos. E resultaram nesses tantos outros cenários.

O décimo cenário trata das festas – processo, recantadas nas memórias ecoando como momentos de experiência estética intensa, que aflora nas reminiscências da maioria dos sujeitos pesquisados. No décimo primeiro, é onde os ex-alunos pesquisados tecem longos diálogos sobre o espaço físico da escola – (“o espaço físico não parecia com o de uma escola”), e os elementos que o constituíram dando-lhes sentidos inusitados, como as “jabuticabeiras”, a biblioteca e as salas de arte. A seguir, estes jovens dizem que “crescer acontece num piscar de olhos [...] eu ainda olho pra trás... maravilhado” confirmando que a imaginação, a fantasia ainda

permanece como integrante das culturas de infância, mas também como princípio de criação humana.

No Cenário XIII, recolho os registros das produções infantis daqueles meninos e meninas nos meados das décadas de 80/ 90, mostrando todo o potencial neles contido como – múltiplas linguagens – imagens que revelam, um fazer/ser atravessado pela experiência estética. Complementando, esse arranjo tecido entre as falas, diálogos, imagens, guardados e sempre lembrando, permeados pelas minhas memórias, falo no cenário XIV das escritas, das autorias das crianças, numa aventura que vale a pena ser re-visitada.

Enfim, porque precisa ser assim, encerro este percurso buscando talvez o que de primeiro apareceu nas narrativas dos jovens investigados, as suas memórias musicais que permanecem musicalizando os seus trajetos de vida no décimo quinto cenário.

Antes de fecharem-se as cortinas, no último cenário: quero dizer que, inspirada na “técnica do escritor em treze teses” do filósofo Benjamim (1995, p.30), retiro alguns fragmentos que dizem: “A fala conquista o pensamento, mas a escrita o domina [...] Nunca considere como perfeita, uma obra sobre a qual não se sentou uma vez desde a noite até o dia claro. [...] Não escreva a conclusão (e eu acrescento, a introdução) no local de trabalho habitual (achei melhor esboçá-las num trem, talvez pela sensação de movimento!) e, enfim, “a obra é a máscara mortuária da concepção”. Portanto não a dou como encerrada mas como provocadora de outras insônias, outros movimentos.

Cerro as cortinas na quinta parte, dizendo de minhas interrogações sobre tantos outros cenários, que ainda seriam necessários arquitetar para dar conta da riqueza de fatos memorísticos, de imagens, acontecimentos, recursos importantes que podem marcar a trajetória de vida numa escola. Porém antes de sairmos de cena, defendo que, precisamos aplaudir a infância, ser gratos por sermos humanos e podermos continuar carregando “água na peneira e permanecer por muito, muito tempo, com uma orelha verdinha”, porque,

Na roda do mundo
lá vai o menino.
O mundo é tão grande
e os homens tão sós.
De pena, o menino
começa a cantar.
(cantigas afastam as coisas escuras.)
Mãos dadas os homens,
lá vai o menino,
na roda da vida
rodando e cantando.
A seu lado, há muitos
que cantam também:
cantigas de escárnio
e de maldizer.
Mas como ele sabe
que os homens, embora se façam de
fortes,
se façam de grandes,
no fundo carecem de
aurora e de infância
– então ele canta
cantigas de roda
e às vezes inventa
algumas – mas sempre
de amor ou de amigo.
Cantigas que tornem
a vida mais doce
e mais brando o peso
das sombras que o tempo derrama,
derrama
na frente dos homens.
Na roda do mundo
lá vai o menino,
rodando e cantando
seu canto de infância.
Mas lá nas funduras
do peito, outro canto
lhe nasce e ressoa
- erguido de assombros
e de escuridões.
Vazio de infância,
varado de dores,
é o canto mais triste

que as noites já ouviram.
Portanto o menino
não deixa que o mundo
lhe escute esse canto
doloroso e inútil.
Pois sabe que os homens
embora se façam
de graves, de fortes,
no fundo carecem
de claras cantigas
- senão ficam ociosos,
senão endoidecem.
E então ele segue
cantando de bosques
de rosas e de anjos,
de anéis e de cirandas,
de nuvens e pássaros,
de sanchas senhoras
cobertas de prata,
de barcas celestes
caídas no mar.
Na roda do mundo,
mãos dadas aos homens,
rodando e cantando
cantigas que façam
o mundo mais manso,
cantigas que façam
a vida mais doce
cantigas que façam
os homens mais crianças.

O canto desse menino
talvez tenha sido em vão.
Mas ele fez o que pôde.
Fez sobretudo o que sempre
lhe mandava o coração

Thiago de Mello-

CANTIGA QUASE DE RODA

CENÁRIO I - BRINCAR DE LEMBRAR, LEMBRAR DE BRINCAR: A CASA, A FAMÍLIA, A RUA, O BAIRRO

Os papagaios vão pelos ares até onde os meninos de outrora (muito de outrora!...) não acreditavam que se pudesse chegar tão simplesmente, com um fio de linha e um pouco de vento!

Cecília Meireles



Com agulha, fios, linhas, botões um pedaço de pano e um pouco de imaginação, recomponho uma cena de meio século atrás. Autorizo a minha memória e ela também me autoriza. Eis que surge o primeiro cenário (Marita 2006, bordado criador).

No fundo, talvez queira olhar para trás e reconstituir outros pedaços da vida, talvez pedaços perdidos, cheios de imagens, dúvidas. Talvez queira ousar e me lançar à frente, correndo antes do tempo, projetando sonhos, fantasias, utopias. Memórias remetem a imagens que por sua vez, chamam histórias. Realidade? Para Larrosa (2000, p.160) o apelo à “realidade da realidade e à objetividade das coisas” só faz fechar as questões, ou seja, tentar controlar um mundo de coisas e acontecimentos como se fossem de uma mesma natureza. O autor, questionando o que chamamos de realidade como o conjunto da totalidade das coisas, revela que essa realidade foi primeiramente concebida pelo nosso dizer e o nosso agir: logo se constata que,

nosso mundo tenha objetivado como coisas e, portanto, como partes da realidade, tanto a própria linguagem quanto as relações sociais. Como se de um lado estivessem “as coisas” e de outro “as palavras” que as representam e as dizem e, ainda de outro lado, “a vida social” na qual estão as coisas e na qual funcionam as palavras (LARROSA, 2000, p.161).

Tentar romper com a dicotomia das palavras e das coisas, das memórias e das imagens, dos significados e dos sentidos torna-se uma aventura nesta narrativa, onde todas elas se mesclam, formando novos desenhos. Numa pequena, mas progressista cidade do interior, nos idos dos anos cinqüenta, a minha infância se fazia acompanhar dos efeitos da modernidade que podiam ser identificados facilmente. O auge da industrialização estava marcado pelo pós-guerra e os imigrantes europeus faziam tudo funcionar. Ao meio-dia, as fábricas “apitavam” e os trabalhadores que eram muitos, subiam a rua, de terra vermelha, apressados para o intervalo do almoço. Nesta época ainda não se falava em “bóia-fria”. As crianças pequenas como eu, não iam à escola. Ficavam pelas ruas, pelas calçadas, pelos quintais, a inventar coisas de criança. Escola era para crianças que completavam sete anos, a “idade da razão”. Quando se trocavam os dentes de leite estava na hora de começar a alfabetização.

Mas, como sobrinha e afilhada de diretora, eu ia sim. Ia à escola desde um ano e pouco de idade. O tempo que restava, servia para, com meu irmão mais novo, inventar coisas e a apreciar o mundo para entendê-lo, para colocá-lo nas minhas

palavras, na minha realidade, onde tudo era grande, tudo era mágico, tudo era extremamente intenso.



O brasão da cidade foi logo cedo associado ao trabalho, à produção. Ijuí, RS era a “Colméia do trabalho” e o símbolo do progresso estava em todos os lugares. Embora o progresso chegasse apagando a poeira das ruas e marcando os espaços citadinos com as igrejas, praças, e monumentos, nós, as crianças, ainda podíamos viajar na nossa fantasia, carregando gatos, cachorros, sonhos.

Talvez uma das imagens mais carregadas de cheiros e ritmos que registrei foi a da experiência com a madeira. Trabalho, progresso, coisas de gente grande, serras perigosas. Aguardar a chegada das “toras”, grandes troncos de árvores para a serraria, do “tio” Ernesto, um italiano sério, muito católico, rabugento, e avarento, nosso vizinho mais próximo. Dizem que fui a única criança que ele colocou no colo. As músicas em italiano que aprendi no balanço da sua perna, feita cavalinho, não se separam do cheiro e da cor da serragem e do gosto de maçãs que ele guardava, até amadurecer, na casa de paredes altas, de tábuas largas e chão barulhento. O cheiro e o sabor da polenta da tia Catarina, a uva amassada com os pés, os doces de frutas (geléias, *schmier*) fervidos nos tachos de cobre e o pão assado no forno de lenha, provavelmente preencheram os cheiros de casa de vó que eu não tive oportunidade

de conhecer. Mergulhar nessas imagens, sensações, podem até causar uma certa nostalgia, mas não uma crença de que o passado era melhor ou pior do que o presente, pois a memória não é um retorno ao vivido, não devolve a imagem do passado como acredita Halbwachs (2004, p.32). São cenários que me instigam a buscar uma espécie de energia para a linguagem, que segundo Bachelard (1991) está no posto de comando da imaginação, bebendo no “onirismo que acompanha as tarefas materiais” (p.6) os elementos, que vão além do utilitário, do trabalho. Para o autor, “a linguagem poética quando traduz imagens materiais, é um verdadeiro encantamento de energia” (p.6).

As cores da minha infância possuem muitos cheiros. Ou seria o contrário? Como dissociar? Serragem, “maravalha”,² maçã, uva, pão, polenta, fumaça, terra molhada, chuva, brasa, cachorro molhado, poeira, mofo, livro novo, fogo, álcool, injeção, água fresca, bife na chapa, feijão, sagu, melão, pitanga, tecido, ervas aromáticas, cinamomo, sangue. Cores, coisas, cheiros, sabores, repousam em lugares que posso visitar a hora que quiser. Com certeza são matérias sobre as quais posso projetar uma beleza íntima, não só com afetividade, mas com “convicções poéticas”, como bem argumenta Bachelard (1991, p. 7). Então não só nos bordados, ou nos quadros que resgato em algum lugar bem distante encontro essas “convicções poéticas”, mas também nos devaneios de “introversão”, que para o filósofo Bachelard, não podem ser separados, pois “afinal, todas as imagens se desenvolvem entre dois pólos, vivem dialeticamente seduções do universo e certezas da intimidade [...] As imagens mais belas são amiúde focos de ambivalência” (p. 8-9).

Outros acontecimentos que faziam parte de cada dia foram, por alguns anos, a espera do ônibus lotado passar, os trabalhadores voltando apressados do serviço, a boiada caminhando em direção ao abatedouro todos os domingos. Meu tempo infantil era assim regulado por um outro calendário, por outros relógios.

“Meio-dia-panela no fogo, barriga vazia, macaco torrado que vem da Bahia, fazendo careta pra dona Maria”.

² Aparas de madeira.

A cantilena se repetia associada ao apito das fábricas, as chaminés soltavam suas baforadas de fumaça preta fazendo desenhos pelo ar, ao longe se ouvia o apito da Maria Fumaça que ajudava a anunciar um tempo. Imediatamente a rua se enchia de pessoas, o ônibus passava roncando, as crianças mais velhas, de avental branco, voltavam do grupo escolar. Essa variedade de imagens ronda minhas memórias reaparecendo quase que com uma certa materialidade, permeada de acontecimentos, de relações, de sentimentos e significados. Boaventura Santos fala que “a sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles” (2000, p.194). As chaminés que quase chegavam ao céu, símbolos do progresso, assustavam e encantavam meu mundo infantil. Baforadas de fogo contrastavam com o azul do céu e pareciam se aproximar do lugar encantado, onde João conseguiu chegar pelo pé de feijão. O que teria lá em cima? Para onde iria todo aquele fogo? Como as nuvens escurecidas de fumaça ficariam brancas outra vez? Essas e outras tantas perguntas povoavam minha imaginação infantil.



Telhados fazem parte da infância. São os chapéus das casas. Cobrem-nas nos dias frios, protegem-nas do forte sol, grudam-se nelas quando as ventanias insistem em levantar suas abas. Choram, se derramam em lágrimas em dias de tempestades. Contam histórias, guardam memórias. Parece que se tirarmos as tampas das casas, seus telhados, uma imensidão de coleções brotarão dos seus interiores.

Assim como os telhados, as escadas também guardam seus mistérios. Desafios, cantinhos para sentar, “montanhas para escalar”, corrimãos para escorregar, ou posto de espera para ver os acontecimentos. Bachelard me faz lembrar que a imaginação e a memória, em sua primitividade psíquica, são processos indissociáveis.

[...] num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever [...] Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação psíquica que é o devaneio, na paz de um grande repouso (1988, p. 99).

Do posto de observação, em frente à velha casa de madeira, no ultimo degrau, eu espreitava a passagem das pessoas. Os trabalhadores, de barriga vazia, deixavam para trás seu meio-dia de produção. Muitos vinham da fábrica de balas, outros da fábrica de sabão, outros tantos da de café e de erva mate. Alguns mais de perto, da nova indústria de implementos agrícolas; uma boa parte provinha das fundições e funilarias. Outros mais distantes operavam na fábrica de brinquedos e artefatos de madeira. Mais atrasados eram aqueles que vinham do frigorífico que ostentava uma das chaminés mais altas e fumegantes. Eram muitos filmes que se passavam naquele intervalo de almoço. Como seria trabalhar na fábrica de balas sem comer as balas do patrão? Será que os trabalhadores e trabalhadoras levavam balas para os seus filhos? Como seria passar o dia todo com as mãos cheias de graxa preta, soldando ferro, em meio a um barulho ensurdecador? Como seria a sensação de ver uma máquina inteira, acabada, depois de passar meses fazendo as mesmas peças em série? Trilhadeiras, capinadeiras, ceifadeiras, eram máquinas imensas, parecendo monstros devoradores, com os dentes pontiagudos e as bocas arreganhadas, que iam sendo depositados num grande pátio e só saíam a desfilarem no dia da cidade “A Colméia do Trabalho”, ou quando algum colono as adquiria.



Uma soleira de porta... Local de passagem, local de permanência. O alto de uma escada, mesmo que a escada não seja alta. Um lugar perfeito para ver passar a vida e deixar se passar por ela. Um dos nossos lugares preferidos, meu e de meus dois irmãos. Isso nos idos da década de 50.

Não eram somente as grandes máquinas que me chamavam a atenção. Ficava intrigada com o frigorífico. Não concebia a idéia de que toda aquela “tropa” de gado que via passar todos os domingos era transformada em algum produto. Quando ia ao açougue com minha mãe, ficava espiando na ponta dos pés, vendo e ao mesmo tempo não querendo ver, quando o açougueiro abria a imponente geladeira, e deparava com um meio boi pendurado num dispositivo parecido com a mão do “Capitão Gancho”. Além disso, tinha dúvidas da bondade do açougueiro, pois o seu avental branco, todo sujo de sangue e aqueles facões reluzentes, não me convenciam muito de sua boa índole.

Aplaudir a passagem do ônibus do meio-dia, no qual identificava em meio à nuvem de poeira vermelha as letras formando a palavra “CADEADO”³, também fazia parte do ritual diário. Ainda fazia parte deste cenário as duas velhinhas da

³ CADEADO era o nome de um pequeno município do interior do Rio Grande do Sul. Servia de referência temporal para os moradores do meu bairro, principalmente para as crianças. “Quando o ônibus do CADEADO passar está na hora de... Só vamos para dentro, quando o ônibus do CADEADO passar!”.

carroça, sempre de vestido escuro comprido, lenço protegendo a cabeça, além do chapéu, embaixo de um guarda chuva preto imenso. Lá vinha a ranger as rodas, a carroça com as duas velhinhas. Personagens dos contos de fadas, iguais àquelas que minha mãe lia no “Mundo da Criança”⁴ quando meu pai viajava e podíamos, todos, deitar na sua cama grande, embaixo do acolchoado de penas. Eram bruxas? Eram fadas? Era gente? Corria pelo bairro o boato de que moravam na casa “mal assombrada”, ladeada de ciprestes uivantes, árvores típicas de cemitérios. Era um dos lugares temidos, que precisávamos atravessar, eu e meus irmãos, quando íamos buscar leite à tardinha e deparávamo-nos com muitas velas acesas naquela entrada do caminho.

Objetos, imagens, memórias. Cheiros, sabores, sons, tamanhos, cores são fragmentos de uma infância povoada e reabitada pelo meu mundo adulto.



Menéres diz que: Todas as pessoas têm uma infância e só uma. É a que em nós se escreve e se faz escrita. Sempre povoada de lugares, de vozes, de caras, de nomes, de importantíssimos pormenores. Por vezes voltamos a esses lugares da infância não apenas em idéia, mas em presença (1993, p.12).

⁴ Coleção Mundo da Criança (quinze volumes). Copyright 1954 para Língua Portuguesa: Editora Delta. Rio de Janeiro, RJ.

As memórias criam imagens carregadas de sentidos, de cada lugar, de cada acontecimento significativo da minha infância. Mistérios, medos, expectativas. Os santos e santas que habitavam as paredes dos quartos e que ajudavam amenizar as tempestades, o grande livro onde Deus escrevia tudo o que acontecia com cada pessoa na terra, os gigantes e bruxas, que à luz do dia se transformavam em um chapéu pendurado num trinco de uma janela, ou em uma vassoura virada atrás da porta, o rádio em forma de capelinha onde ouvíamos o terço e as notícias, são imagens mais do que efêmeras. São objetos plásticos com sentido estético, são elementos simbólicos de uma grande significação.

“Meio dia, panela no fogo, barriga vazia...”

Os trabalhadores ainda retornavam, aos poucos. Os que vinham da fábrica de brinquedos deviam estar felizes depois de criar tantos brinquedos bonitos.

“Crianças desçam daí! Parem de jogar bolinhas de cinamomo na rua. Vocês podem acertar em alguém”.

A chamada ao mundo adulto se encarregava de trazer à tona uma outra condição. Pollard (apud SARMENTO e PINTO, 1997, p.160) mostram o paradoxo da infância, nesta passagem:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas.

Como interromper a melhor parte da brincadeira? Precisava testar a minha engenhoca, o meu mais novo brinquedo feito com bambu e com uma madeirinha roliça e bem aparada que encontramos nos retalhos de madeira, sobras da fábrica de brinquedos, que eram vendidas para lenha. Poxa vida! Quanta coisa poderia fazer se fosse grande e pudesse manejar as ferramentas e máquinas que os adultos manejavam com tanta facilidade! Mas não podia.



Mãos habilidosas, poucas palavras, muita determinação e trabalho. As peças de madeira torneadas, os móveis: muitas cadeiras, mesas, e até alguns brinquedos. Essas ferramentas pertenceram ao meu avô Emílio, que fugiu da Alemanha logo depois da Primeira Guerra Mundial. Trocou as armas pelas ferramentas. Nas horas de folga ele tocava gaitinha de boca.

Brincar com faca era perigoso e o serrote do vovô, que era um serrote de carpinteiro profissional, “de verdade”, não estava ao alcance de mãos infantis e o outro serrote da casa era muito grande e pesado, além do que, não serrava nada. Que dificuldade. Sentia-me pequena demais para tantas idéias e tantos desejos. Rodari (1982) e Benjamim (2002) tratam do fascínio que os artefatos da cultura exercem sobre as crianças. O mundo adulto parece inatingível em certas situações e os utensílios mais cobiçados são aqueles usados no cotidiano, muitas vezes proibidos.

A relação entre o mundo dos brinquedos e o mundo do adulto é menos clara do que parece à primeira vista: por um lado, os brinquedos aparecem “por redução” e por outro, pela conquista [...] até os objetos mais banais podem descer do seu pedestal cotidiano (RODARI, 1982, p.21).

Hoje penso que deveria ser uma daquelas crianças consideradas hiperativas. Certamente as invenções eram ou se tornavam maiores que as minhas mãos, minhas

pernas, meu alcance. Dificilmente tinha algum adulto disponível para ajudar-me. Restava observar, acompanhar a serra-fita cortando toras imensas de madeira (árvores derrubadas ou caídas?), acompanhar a feitura do pão em todo seu processo, desde a fermentação da massa, a preparação do fogo até a retirada dos pães do forno, a limpeza do poço de muitos metros de profundidade, a preparação da massa de cimento, cal e areia para construção, além do esperado dia em que grandes máquinas da prefeitura consertavam a estrada de chão que cortava a frente da minha casa, deixando o terreno propício para escorregar nos dias de chuva.

Para Saló e Barbuy (1977, p.17), o adulto tem a responsabilidade de

Tornar possível o assombro valorizando o irreversível de cada vivência. [...] A criança recebe a sabedoria necessária de três fontes diferentes: a que leva em seu próprio ser, como herança milenar, como inconsciente coletivo e como instinto animal; a que lhe transmitem os adultos mediante abstrações mentais; a do meio físico, que chega em cada vivência como matéria, como processo transformante e como produto utilitário.

A memória seria, então, a tentativa de reverter o assombro de cada vivência?

Quanta coisa me salta desse baú! Construir uma casinha de verdade, em cima de uma árvore foi um sonho acalentado por muito tempo. As tentativas foram muitas, mas sempre esbarrava na falta de habilidades suficientes para colocar o projeto a funcionar. Não que não tivesse idéias. Pelo contrário. Idéias sempre tinha demais: O que não tinha era tamanho para enfrentar as dificuldades técnicas que surgiam, tais como fazer um buraco profundo com uma pá, ou de fazer com que os tijolos de barro amassados e moldados, “fabricados” na nossa mini olaria, fossem queimados sem rachar. Geralmente chegava ao final do dia cansada, irritada e um tanto frustrada por que ninguém levava a sério os meus empreendimentos. “ Ela é muito teimosa!” diziam as tias.

A procura de pedras diferentes e “preciosas”, a descoberta de tocas de animais, veios d`água nas encostas dos barrancos, eram muitas das aventuras do meu cotidiano vivido numa cidade interiorana. Tinha alguns lugares preferidos para brincar. Alguns eram “perigosos” como a lagoa, maior das três, onde até dava para

andar de canoa e onde nunca sabia se era profunda mesmo. Já havia visto alguns meninos maiores tomando banho nela, mas eles sabiam nadar, e eu não. Quando o dia estava claro e sem vento, a água da lagoa ficava paradinha, paradinha e refletia o céu todo dentro dela. Que mundo! Que buraco enorme. Até onde chegaria? Bom mesmo era ser pato, para ficar na superfície, de um lado para outro sem afundar. Era um mistério jogar pedras e ouvir o barulho surdo que faziam ao caírem na água. Sumiam. Iam para o fundo do mundo para nunca mais voltar. Quanta coisa deveria ter lá por baixo! Coisas reais, como as pedras que jogava e coisas da imaginação, como castelos submarinos, caixas com tesouros, moradas de seres diferentes, parecidos com os desenhos dos livros.

Essas lagoas não duraram muito, mas perduraram na minha memória. As mesmas máquinas fabricadas pelos adultos, pelos trabalhadores que passavam ao meio dia, chegaram numa tarde quente e empoeirada e, com um barulho insistente de vai-vem, deslocando terra, acabaram com o mistério das profundezas da lagoa. Em nome do progresso, aquela lagoa não seria mais a morada dos marrecos, cobras d'água, minhocas, girinos e até lambaris. Aquela lagoa dos sonhos, medos e aventuras do meu mundo de criança, devia se transformar em rua, para contemplar o planejamento urbano. Com algumas grandes baforadas de terra, o que era azul, transparente, espelho dos pensamentos, transformou-se em terra vermelha, viva, feito ferida aberta.

De cócoras, sobre uma elevação do terreno, o barranco, assisti a tudo, maravilhada com o poder da máquina e ao mesmo tempo entristecida com o fim das minhas aventuras. Lembro de Bachelard, quando diz:

A infância vê o mundo ilustrado, o mundo com suas cores primeiras, suas cores verdadeiras. O grande outrora que revivemos ao sonhar nossas lembranças de infância é o mundo da primeira vez. Todos os verões da nossa infância testemunham o “eterno verão”. As estações da lembrança são eternas porque fiéis às cores da primeira vez. O ciclo das estações exatas é ciclo maior dos universos imaginados, assinala a vida dos nossos universos ilustrados. Nos devaneios, revemos o nosso universo ilustrado com suas cores de infância (1988, p.112).

Fiéis às primeiras cores, cheiros, sons, a minha imaginação provavelmente cria imagens. Inscritas na memória? Coisas da memória e da imaginação que, atualizadas permitem desejar que o mundo das crianças possa ser diferente daquele que a produtividade adulta preconiza. Tonnucci (2005) revela os desejos das crianças para tornar a vida mais feliz, mais interessante. Na Itália, nas cidades que consideram as crianças sujeitos de direitos, cidadãos, protagonistas de sua história e de seus desejos, a infância sai do plano das idéias e se materializa em ações concretas. Nenhuma criança, se ouvida, trocaria uma lagoa azul, por terrenos terraplenados, ruas, prédios enfileirados. As crianças necessitam de espaço, não só para se movimentarem, mas também para deixarem a sua imaginação fruir. Elas precisam brincar com o mundo para dar-lhe colorido e leveza, caso contrário não o suportam. Por isso inventam, por isso invertem.

Os brinquedos inventados com restos de materiais encontrados pelos lugares mais inusitados, povoam o mundo infantil. As engenhocas que criava quando criança, não se assemelhavam aos modelos das fábricas. Talvez se aproximassem mais dos artefatos utilitários dos adultos. Nas pequenas mãos, latas de óleo, enterradas e cheias de água, se transformavam em miniaturas de poços, com manivela, feita de arame, um cordão enrolado e um “balde” amarrado. A magia de acender o fogo num fogãozinho feito de pedras e lata e mantê-lo aceso por um tempo suficiente para aquecer os “alimentos” de mentirinha ou mesmo, de verdade, era acompanhada pelas lágrimas provocadas pela fumaça, que tentava interromper tamanha façanha. Essas criações ajudavam a dar vazão a minha ânsia de fazer algo, de inventar. O dia a dia, servia de modelo para a criação das geringonças. Os carrinhos com reboques queoubessem muitos gatos e cachorros, os chiqueirinhos de lenha, os botões de “matéria” plástica derretida, moldados nas formas de empadinha, na chapa do fogão, eram brinquedos que davam trabalho, mas imenso prazer de criação.

Nos dias da minha infância, o sol ia depressa embora e, muito a contragosto, cheirando a fumaça e capim, tinha que deixar a brincadeira para o outro dia e para os

outros dias. Logo agora, que a água estava começando a esquentar e que o cheiro do capim cidreira começava a ser identificado!

A voz conhecida soava cortando o espaço e marcando o tempo

- *“Já para dentro! Está escurecendo. Todo mundo para o banho!”.*

Era o limite para um tempo e uma história que nunca terminava, pois continuava a preencher os sonhos noturnos.

Cuidar de uma casa de verdade, não era fácil. Eu bem que via minha mãe, com quatro filhos pequenos, com uma cunhada e uma tia avó velha e doente, um monte de cachorros e gatos, lidando o dia todo com os afazeres domésticos. Talvez tenha sido isso que me permitiu explorar tanto o entorno da casa. Não sobrava muito tempo para reparar por onde andavam as crianças. Éramos muitos! E, pra sermos felizes, precisávamos ser muitos! Um cuidava do outro, e quando a noite chegava, estávamos todos dentro de casa.

- *Eu sou o último a tomar banho!*

- *Não, eu falei primeiro, que vou ser a última.*

- *Não mesmo, o último sou eu, que fiquei guardando os brinquedos.*

- *Não, então vamos escolher!*

- *Uni duni-te, salamê, mingûê, um sorve-te colore-te o escolhido foi vo-cê.*

- *Não! Não vale.*

- *Mãaanheeeeeeee!*

- *Começa novamente. Agora começa por esse lado daqui:*

- *Uni duni-te...*

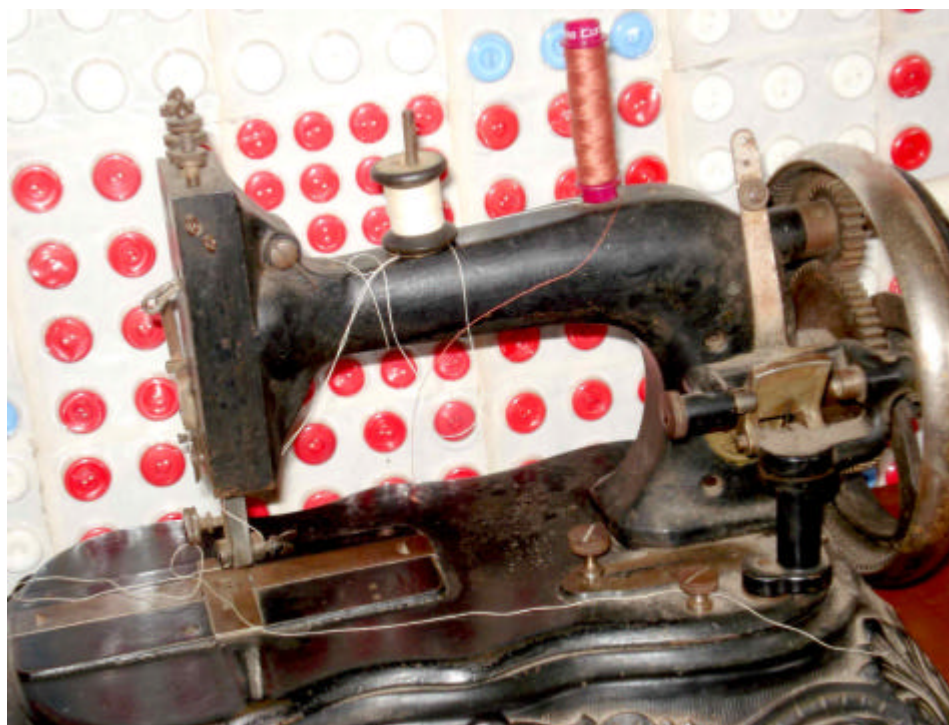
Enquanto isso a água do banho ia esfriando e nova chaleirada de água quente era despejada na bacia, que servia de banheira. Ninguém queria interromper o tempo que ainda restava e que fazia parte do dia de brincadeiras. Era certo que, depois do banho não poderia se sujar mais. O banho era a oportunidade também, de fazer bolhas de sabão, ensaboando as palmas das mãos, friccionando-as e soprando. Era muito difícil, mas volta e meia saia uma bolha pelo ar, e meus irmãos, que estavam esperando a sua vez, vibravam correndo atrás dela. Durava pouco e se dissolvia como o tempo que a gente não sabe para onde vai.

Bolhas de sabão! Translúcidas, leves, coloridas. Quem foi que as inventou? Porque não fazem máquinas de fazer bolhas de sabão? As crianças iam gostar. Ou não? O sabonete derretia na água morna na bacia de folha de zinco fabricada pelo funileiro, o mesmo que fazia baldes, canecos de lata de óleo, galos para colocar nas chaminés das casas e até regadores semelhantes aos ilustrados no “Mundo da Criança”. Artefatos da infância, da minha infância, que quando identificados em algum bazar de beira de estrada, fazem ressurgir desejos de permanência e de continuidade de criação. A infância nos escapa, se dilui e de tempos em tempos se vivifica e se materializa através do ato criador que nos remete a nossa condição de humanos.

Meus brinquedos não se comparavam com a infinidade de brinquedos que via nas vitrines da cidade. Nas vitrines da cidade havia muita coisa bonita! Roupas, calçados, tecidos, materiais escolares, brinquedos. Nem parecia que eram feitas por pessoas com a ajuda de máquinas.

O passeio preferido nos finais de semana, depois da amargura de ficar ajoelhada durante uma eternidade na missa, era olhar as vitrines. As lojas, naquele tempo, possuíam vidros grandes, sem grades, onde eram expostos os produtos para serem apreciados pelas pessoas. Podia chegar bem perto dos vidros e imaginar aqueles sapatos novos e brilhantes nos pés, as roupas “feitas na máquina”, ou “roupas de lojas” que eram diferentes daquelas que minha mãe fazia com os retalhos de tecidos, retirados dos mostruários que meu pai utilizava no seu trabalho de caixeiro viajante.

Graças a isso, aos nove anos já aprendera a costurar na máquina e podia aproveitar os retalhos para as roupas das bonecas e também me aventurava a costurar algum calçãozinho para meus irmãos, obviamente cortado pela minha mãe.



Uma máquina de costura Uma costura na máquina. Uma costura na cabeça. A máquina de costura no sótão... O sótão é lugar das memórias. Memórias são sótãos distantes que se aproximam quando se abrem brechas para entrar a luz do sol. Teias de aranha. Todos os sótãos têm, senão não seriam sótãos.

Mas a máquina de costura no sótão não funciona. Precisa de mãos que a empurrem, que façam vibrar seu mecanismo como cordas de um violino. Das máquinas de costura também saem pinturas, traçados, caminhos tracejados, emendas, cerzidos. Para costurar memórias, fios, muitas linhas, fragmentos, emaranhados.

As marcas nos joelhos e as fortes imagens dos santos da igreja, impregnadas de cheiro de incenso, de missa, de confissões, desapareciam quando os meus olhos de criança se fixavam na próxima vitrine: os lápis de cor. Como podem inventar cores tão bonitas?

De que são feitos os lápis? De que são feitas as cores? De que são feitas as flores? Nas minhas experiências usando flores para fazer perfumes, pétalas de flores coloridas para fazer unhas, misturas de terras com diferentes matizes transformadas em tintas, restos de espelhos quebrados transformados em caleidoscópios, a diversidade de cores não satisfazia o sonho de possuir uma grande caixa de lápis de

cor. Mas quem sabe, talvez um dia, quando estivesse na escola de verdade ganharia a tal caixa de lápis com muitas cores, tão sonhada?

As cores da realidade, as cores da infância. Novamente Bachelard (1988, p.112) me ajuda a não jogar no lixo as primeiras marcas estéticas, as “estações da lembrança”, que possuem o dom de embelezar, sendo tão singulares, quanto universais. Estas estações, para o filósofo, nunca erram; podem descaracterizar-se, “cumprir-se mal”, recolher-se. Mas retornam vigorosos, fiéis às cores da primeira vez.

*As marcas do lápis
cor de maravilha,
que a gente molha na
língua e fica uma cor
tão bonita, ainda não
desapareceram.
Reencontrei-as nas
páginas amareladas
do meu primeiro
caderno,
sobressaindo aos
demais desenhos.
Permanecem vivas e
brilhantes.*



Mas do que brincavam crianças como eu, na década de 50? Bolita, perna de pau, amarelinha, brincar de esconder, “Meu pai matou um porco”, “Diabo rengo”, “Passa-passará”, bilboquê, corda, pedras... Daria para encher páginas e mais páginas, baldes de pensamentos, somente para narrar coleções de brincadeiras. Essas que, ano após ano, por décadas ou até séculos, as crianças brincam. Brincarão por muito tempo ainda? Coleções de memórias que se misturam a objetos e a “desobjetos”, como diz Manoel de Barros. Sim, porque para as crianças os “desobjetos” são mais suscetíveis à transformação. Para que serve a um adulto, um pente desdentado, a não ser o caminho dos dejetos do consumo? A uma criança, pode ser sempre uma coisa nova, como expressa o poeta Manoel de Barros:

[...] Era uma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areias e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo. O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores e chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado a musgo [...] E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto (BARROS, 2003, p.III).

Portanto, todos os desobjetos que passaram pela minha infância, cacos, retalhos, pilhas de lenha, tampinhas de garrafa, ossinhos de galinha, são fragmentos que reconstroem narrativas poéticas verdadeiramente verdadeiras, pois como diz Manoel de Barros: “Tudo o que não invento é falso” (2003).

O quintal da minha casa, e das casas dos vizinhos, os quintais da rua, eram diferentes das lojas, das vitrines daquele tempo. Imagine então, o quão diferente deve ser das grandes magazines da modernidade, das cidades temáticas da contemporaneidade, dos grandes shoppings desejados pelas crianças de hoje?

A loja de brinquedos. O que teria na vitrine naquela semana diferente da semana anterior? Um novo modelo de carrinho, um berço com balanço, um carrinho de mão para levar coisas no pátio? O outro grande sonho de criança era ter uma casinha de boneca daquelas compradas. Tudo em miniatura: caminha, guarda-roupa, mesa com cadeiras, armários com portas que se abrem, sala com sofá e poltronas.

Benjamin fala que as crianças atuam no mundo como se este fosse um grande canteiro de obras. Exercitam a sua curiosidade, a sua relação com os objetos que estão ao seu alcance e que lhes chamam a atenção,

ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sente-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem doméstico, na costura ou na marcenaria (BENJAMIN, 2002, p.103).

Nas cargas de restos de madeiras, vindas da fábrica de brinquedos, sempre encontrava pedaços de brinquedos com alguma falha. Ficava a imaginar e descobrir de que brinquedo seria aquela pequena parte. Meio pião? Uma parte de bilboquê? O

negativo de onde fora recortado algum jogo de encaixe? Não interessa. A minha imaginação não tinha limites para as criações. Pregava as minhas invenções, montava minhas casinhas, carrinhos, caminhos, etc. sem pregos e sem recortes. Ficava horas a montar um mundo, para depois desmontar tudo e guardar para a próxima investida. Benjamin alerta para a produção de objetos, como brinquedos e livros para as crianças, o que chega a denominar de “insensato”, “uma das mais rançosas especulações dos pedagogos” (p.103).

Penso no sentido das palavras do filósofo Benjamin mostrando que as crianças se contentam com as sobras, as sucatas, os retalhos dos produtos fabricados pelos adultos com os quais inventam os seus brinquedos. E não tinha nada mais fascinante do que procurar no pátio, no galpão, ou até entre as coisas da mãe, objetos que poderiam complementar as minhas arquiteturas, “reconhecer o rosto que o mundo das coisas” (p.104) assumia no brinquedo.

Lembro que admirava os cientistas, mas sabia de antemão que eram poucas pessoas no mundo que poderiam ser famosas e inventar coisas. O resto da população deveria ficar trabalhando nas fábricas, fazendo as coisas que, somente algumas pessoas dotadas de um dom especial, inventavam. Como criança, uma das poucas vezes que me senti útil à comunidade, diga-se, à alguns poucos vizinhos e familiares, foi quando, num final de domingo, depois de dois dias cavando, juntamente com outras crianças, consegui fazer uma vertente virar um pequeno, grande reservatório de água.

As memórias aparecem nestes acontecimentos como misturas do que imaginamos e do que vivemos, mas às vezes elas se tornam tão vivas, que são capazes de nos transportar no tempo, em muitos anos, tantos quantos nunca havia acreditado sobreviver. Bachelard diz que:

Muitas vezes uma criança vem velar o nosso sono. Mas também na vida desperta, quando o devaneio trabalha sobre a nossa história, a infância que vive em nós traz o seu benefício. É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz (1988, p.21).

Escrever essas memórias é de uma certa forma, ter o direito de conviver com a criança que imagino que fui e me aproximar do mundo das pessoas e das coisas primeiras, de experimentar, de ousar, de inventar sem ser cientista. Não afasto o perigo da “nostalgia, que pode, ingenuamente, levar a leituras conservadoras da realidade” como apontam Stephanou e Bastos (2005, p.417) alertando que os percursos labirínticos da memória são capazes de querer fazer reviver elementos prazerosos como brincadeiras, relacionamentos afetivos. Se por um lado as pesquisas com memórias caminham na contramão da história factual, tradicionalmente considerada científica, os caminhos da história oral abrem-se para outras leituras do mundo, inclusive para elementos da subjetividade que na modernidade, foram desconsiderados. Nesse sentido os estudos a partir da memória podem permitir combinar subjetividade com referenciais coletivos, que, neste caso, situam uma infância singular num tempo de concepções de infância coletiva. Pinto (1992, p.293), referindo-se a Benjamin, fala da memória como produção de sentido aos “detritos que as representações vão impondo à história passada”, mostrando tanto a sua dimensão de subjetividade como a sua inserção no imaginário coletivo:

Configura-se, assim, no estrangeirismo desse passado e de suas projeções no presente, o espaço de uma poética que insiste na abordagem dos tempos idos, constituídos individualmente, mas revelados com a textura do coletivo. Tornamo-nos memoriosos e redefinimos, trilhando a fronteira porosa entre história e ficção, o lugar possível da memória (PINTO, 1992, p.294).

O lugar possível da memória! Será possível abriremos espaço para que ela possa nos reconduzir aos saberes da experiência, àqueles que nos impregnaram e que, ainda podem narrar as coisas e seus sentidos, na medida em que, também nos deixamos narrar por elas, permitindo sermos levados por caminhos onde nem sempre predomina a lógica que o mundo empilhou nas nossas costas, anos a fio?

Tentando responder a esta questão, nas páginas a seguir desdubro reminiscências que dizem respeito às minhas experiências de e com o processo educativo. Busco percorrer caminhos que, de certo modo, me levaram ao tema de investigação.

CENÁRIO II – AS MUITAS ESCOLAS: VIVIDAS, SOFRIDAS, SONHADAS

O futuro é, na verdade, uma barreira cega: onde estaremos projetados daqui a três ou quatro séculos?

Cecília Meireles



Quando penso em infância, minhas memórias me remetem principalmente a duas experiências marcantes: o brinquedo/brincar e as lembranças do Grupo Escolar do Bairro Osvaldo Aranha, a escola pública onde fiz as minhas primeiras descobertas para além do ambiente familiar. Por que elas se mantêm tão vivas e brilhantes? Bachelard (1962, p.3) chamaria de devaneio poético que ilumina com tal luz a consciência, que seria inútil procurar antecedentes inconscientes.

Nasci na escola. Na verdade não consigo separar muito bem isso em minha vida. Por ser sobrinha afilhada de uma professora, mestra das letras e das artes, que passava o dia todo na escola e se dedicava exclusivamente a ela, tive o privilégio e ao mesmo tempo a desvantagem de me constituir uma pessoa escolar, antes mesmo de ser escolarizada.



Fazem parte do conjunto de artefatos culturais que certificam a nossa condição de aluno, as tradicionais recordações escolares.

Ao lado do lúdico representado pelos blocos de construção, brinquedos para construir castelos, caminhos, pontes, torres, a formalidade da posição das mãos, indicavam o caminho da transformação.

De criança para aluna, dos blocos de brinquedo para os sólidos geométricos, os quais ainda hoje, apesar de muitos anos de matemática, não aprendi a nomear e muito menos a conceituar. Da casa para a escola, da rua para casa, do quintal para a rua. Inicialmente as fronteiras eram apenas tênues. Aos poucos foram se acentuando na medida em que os papéis entre ser criança e ser aluna, também se diferenciavam.

As letras primeiras aprendi no colo dessa minha tia, decifrando as manchetes do “Correio do Povo” e brincando na máquina de escrever. No Grupo Escolar do Bairro Osvaldo Aranha, os sólidos geométricos, as fichinhas coloridas com letras (sobras de uma gráfica da cidade), os lápis de cor, e as revistas “Sesinho”, “Nosso Amiguinho”, e também a “Revista do Ensino” com seus encartes coloridos, ajudavam a me aproximar mais do universo letrado.



Escola-sofrimento, escola-alegria, escola-conhecimento, escola-exclusão, escola-fracasso, escola-poder, escola-vida...

A minha escola da infância, popular, criativa, fundamentada nos princípios dos movimentos da Escola Nova no Brasil (avançada, para a década de 50), deixou as marcas primeiras, mais próximas e, talvez, mais significativas. Brincar de roda? Nem pensar! Ficava de longe espiando a roda imensa ir inchando até tomar conta do pátio

todo, do imenso pátio (seria tão grande assim?). As preparações para as festas e para os desfiles em homenagem à pátria, onde era sabedoria mostrar o que de melhor fazíamos na escola. Um desfile de sete de setembro era uma verdadeira “escola de samba”. Alegorias, enfeites, faixas, maquetes, mapas... artefatos que mostravam por onde andávamos e por onde gostaríamos de andar.



Os tambores acompanhavam esse andar, mesmo que alguém se enganasse e errasse o passo, eles estavam aí para marcar tempos e delimitar espaços.

O Grupo Escolar do Bairro Osvaldo Aranha com certeza veio me dizer com antecedência o que poderia ser uma escola onde o mundo ainda era motivo de descobertas, mistérios, busca de saber com sabor, doce, amargo, misturado ao cheiro de leite em pó, armazenado em enormes tambores e ao gosto da sopa servida nos pratinhos de alumínio. O lúdico ainda fazia parte da vida, tal qual na rua, no bairro, nos quintais. A vida naquela pequena escola fazia sentido? Ou faz sentido hoje, nas minhas recordações?

Neste contexto de experiências caseiras cheias de aprendizagens, choros, alegrias, medos, risos, teimosias, o tempo ia tecendo os seus pontinhos. A escola que freqüentava de brincadeira, acompanhando minha tia Dileta os acontecimentos mais

significativos, eu vivia sem cobranças e sem obrigações, mas ela começou a ficar para trás. Não podia mais sair da secretaria e ir buscar guabiroba no riacho que passava aos fundos da escola. Nem podia mais fazer “polenta de barro”, botas e luvas com a argila retirada do córrego.

Os desenhos, recortes, coleções, agora eram para valer. Tinha caderno e tudo. Quem sabe, se no final de ano não ganharia a tão esperada caixa de lápis de cor? Talvez até inventassem uma com mais cores. “Estuda bastante para tirar o primeiro lugar”.

*Veja a Sarita!
Veja a Sarita!
Veja a Sarita!
Veja a Sarita!
Veja a Sarita!
Já estou cansada!
Já estou cansada!*



Meu caderno da primeira série. Ijuí, 20 de março de 1959.

O caderno, as linhas, os exercícios, eram demais para o meu mundo de invenções. Ou melhor, hoje percebo que eram de menos, pois como se pode aprisionar o espírito que quer investigar a vida e colocá-lo entre linhas? Restava-me algo: agora podia enfeitar o caderno com aquele lápis cor de maravilha que molhava na língua e que parecia tinta.

A menina é Sarita.
 A menina é bonita!
 A menina é bonita!
 A menina é bonita!
 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-
 11-12-13-14-15-16-
 17-18-19-20.
 Já enchi a linha, já
 enchi o saco, menina
 bonita não chora, não
 cansa, não para, enche
 a linha, não enche o
 saco, no final do ano
 aprende a escrever e ler
 e aprende que a Sarita
 é uma menina bonita.



No final do ano, mesmo não acreditando mais em Papai Noel, tive a minha primeira grande caixa de lápis de cor e o primeiro lugar (para os meus pais). Eis que, aos poucos me transformava em aluna.

Mas enquanto escrevo estas linhas fico pensando: será que quando a gente muda de lugar leva as memórias dos lugares para junto da gente? Lopes, (2000) trabalha com a idéia de lugar como um espaço com sentido. Mostra que a afetividade, experiência, relação entre as pessoas e as coisas, acabam por transformar o espaço abstrato em um lugar marcado pelo humano. O espaço deixa de ser indiferenciado, abstrato na medida em que vamos dando-lhe valor, ou sentido.

São, portanto essas marcas humanas, materializadas pelos processos de criação que povoam as memórias. Só temos memórias quando podemos de uma certa forma, mesmo que simbolicamente, tomá-las “nas mãos”, modelá-las, feito massas disformes, que podemos dar foco e nitidez.

Provavelmente são essas memórias de escola, da escola primeira, que alimentaram minhas investidas como educadora, na criação de outras alternativas, onde quer que eu estivesse, para que as crianças tivessem o que levar pela vida. As

minhas memórias são como que coleções de imagens, objetos, lugares, falas, pensamentos que ressurgem com um brilho e colorido especial da imaginação. Constatado que a necessidade humana de reordenar a vida, de passá-la a limpo, faz com que se invente arranjos estéticos, narrativas que articulem experiências passadas transformando-as em existência.



*Vou tecendo os fios, enrolando novelos e desembaraçando nós,
rebobinando filmes, aparentemente desordenados, para
recompor outras histórias ainda não contadas.*

Para Larrosa (2002), a experiência tem um sentido singular, não é totalitária, é intransferível, “é finita, imanente, contingente” (p.25). Diz o autor: “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (p.25). Assim, tento retirar objetos e pessoas de seus antigos lugares e os coloco em relação uns com os outros criando novas configurações, produzindo novas narrativas. Sinto que essa possibilidade de poder realizar novas montagens, de poder deslocar-me para do presente para o passado, do passado para o futuro, num ir e vir sem ponto de partida ou chegada, pode ser feita de diversas maneiras. Importa romper a ordem dada, fechada, para não ser cristalizada, para

poder dar espaço para o novo, para a criação sem, contudo perder a dimensão da experiência, da existência.

Nesse sentido a memória pode exercer um papel importante enquanto parada, enquanto escuta, enquanto possibilidade de conexão entre os acontecimentos existenciais. Ao mesmo tempo em que pela memória, juntamos, associamos, também fragmentamos, estilhaçamos fazendo relações impensadas ou aparentemente irrealis. Assim essas narrativas memorísticas não são ligadas somente ao que passou longinquamente, mas podem ressignificar acontecimentos de outrora e transformá-los em configurações estéticas. Memória e experiência se complementam, dando sentido à existência, permitindo uma apropriação da própria vida.

A exuberância da vida na escola, na minha escola primeira, foi apagada assim que saí do antigo “primário” e passei para a escola grande, onde cursaria o “ginásio”. Essa passagem para a escola privada coincidiu com o início da puberdade. Mudanças na escola, mudanças na vida. O lúdico, o criativo, os dias festivos, os símbolos trabalhados cuidadosamente pelo grupo escolar, davam lugar ao formal, ao instituído, à rigidez, comuns a todos os espaços escolares privados que constituíam as escolas de alguma confissão religiosa, nas décadas de 60 e 70. Delas faziam parte as decepções, os choros, as tentativas inúteis de memorização de lições sem sentido, para as provas escritas e orais. Escola lugar de humilhação, de cobranças estúpidas, de competição, de produtividade. Lugar onde não mais poderia ser criança, ter infância, mas sim cumprir o papel predestinado de aluna. Andar direito, não conversar com os colegas, vestir-me adequadamente, seguir sempre a fila, repetir os ensinamentos, ouvir em silêncio ironias das irmãs religiosas, professoras, mulheres, sempre que alguma colega não cumprisse os rituais prescritos nos regimentos.

De modo contraditório, o próximo passo foi minha formação como professora primária, fato também esperado ou historicamente determinado para as moças do interior, que tivessem acesso à continuidade dos estudos. Do Curso Normal, com estágio e tudo, para o Curso de Pedagogia, os diferentes enfoques, as

diferentes posturas sobre a escola, iam se mesclando com as vivências anteriores e as projeções futuras.

Do viver a infância, do viver a infância na escola, para o sofrer a escola, foi uma caminhada de construções de significados que certamente fizeram a base das concepções, mais tarde, criticadas e contestadas.

E a crítica veio forte! Anos 70. A escola reprodutivista, a escola mantenedora do sistema, a escola formadora da elite dominante... Época dos grandes discursos críticos, das grandes angústias em relação às estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade e, também, em relação à minha postura e ao meu papel como educadora. Modernidade e suas conseqüências: acabar com a escola, seguindo o pensamento do contestador Ivan Illich (1973)?

A caminhada foi longa e percorria caminhos nem sempre permitidos, numa época em que o país passava por um processo histórico de fechamento e onde o regime instaurado não consentia aos cidadãos a participação na sua própria história. Como educadora, não me era possível, por exemplo, discutir e conhecer o trabalho de profissionais como Paulo Freire.

À revelia do sistema vigente, com muito medo e ingenuamente, mas com ousadia, fazia incursões por caminhos não muito tolerados. Os discursos de esquerda sempre chegavam, oportunizando, mesmo que parcialmente, discutir as condições em que tinham sido produzidos e o que produziam.

Junto com a crítica à escola e à sociedade, procurava entender como as condições de produção da vida material interferiam na organização e funcionamento da sociedade como um todo e como eu, tão frágil diante do mundo, fazia parte disso. Esse tempo, década de 70, os espaços sociais, políticos eram contraditórios e difíceis de entender, uma vez que a censura estava de olho em tudo e sem discussão, não era possível compreender o mundo.

O universo pedagógico, do qual agora fazia parte como professora alfabetizadora de adultos com o “Método Paulo Freire”, mostrava-se rico de

concepções e práticas contraditórias. De um lado, a escola simbolizava o instrumento de reprodução e manutenção das estruturas vigentes, como “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1983), fundamentada numa teoria da escola, enquanto “violência simbólica” (BORDIEU e PASSERON, 1992). De outro lado, existiam as possibilidades de abertura a partir de diferentes metodologias, filosofias, psicologias que, naquele momento, afluíam não só como críticas, mas como possibilidades alternativas, tais como o trabalho de educação através da arte.

Buscava posturas humanistas, centradas na vida, na produção da existência, na realização de necessidades básicas de ação, expressão, comunicação, interesse, denominadas por Saviani (1984) de “concepção humanista moderna”. Procurava os fundamentos de uma educação que contemplasse o sujeito estético, a criança que produz sentidos, que aprende o mundo em toda a sua dimensionalidade, tal qual eu aprendera com as primeiras experiências da vida, da rua, dos quintais, da escola, que para Duarte Junior, 1981, se constituía nos “fundamentos estéticos da educação”.

As propostas pedagógicas que tinham significado para a construção do ser autônomo, criativo, produtor de conhecimentos, questionador, faziam parte das minhas bandeiras e influenciavam minha postura e prática pedagógica. Minha história de infância certamente estava presente no meu fazer docente. Precisava ser crítica, pois a escola do jeito que a conhecia não servia, mas precisava suporte para propor algo. O ritmo da vida acabou me levando para outros lados. Agora eu precisava ser grande o suficiente, pois era mãe e, a experiência da morte de quatro pessoas queridas, entre elas a madrinha mentora que me ensinara as primeiras letras, me levou a mudar de vida. Pude compreender algumas coisas da cultura, das diferentes culturas marcadas pelas pessoas e lugares pelos quais incursionei. Aproximei-me de pessoas que trabalhavam com arte, que ganhavam a vida vendendo seus produtos, mas que o acompanhavam em todo o processo de criação. Andei pelo nordeste em busca de entendimento sobre processo criativo e escolhi aquilo que sempre me atraía, o fazer, a matéria transformada, as imagens concretizadas. Ao recordar tal etapa, lembro das palavras de Saló e Barbuy:

Quando o pensamento surge isolado, somente a violência fabrica formas. Mas quando a matéria compromete a idéia, a mensagem brota como uma formosa flor, fresca, perfeita e necessária. Isolar a mente da matéria é viver na tática e na estratégia, no cálculo e na especulação, disfarces todos da violência (1977, p.44).

A sociedade me era apresentada pelos interlocutores intelectuais, como sendo sempre má, exploradora, injusta, voltada para o lucro e a produtividade. Aprendia que a escola era parte dessa sociedade e as aulas de lógica com o professor Mario Osório Marques, me ensinavam a construir os silogismos. A vida também me parecia má. Como poderia ter me arrancado dos braços uma das filhas e o marido? A arte aparecia como um refúgio onde a minha dor e revolta se materializavam. Andar pelo interior do nordeste, deparar-me com as dificuldades das pessoas, conhecer a resistência das crianças traduzidas pelo brinquedo-trabalho, me mostraram muito. Tanto que talvez eu não tivesse tempo e maturidade para digerir os ensinamentos que hoje tento resgatar. Reflito meus passos, identificando tentativas de atribuir significado às experiências pelas quais passei. Lembro aqui de Derdyk, (2001, p.16), quando comenta que,

O ato da criação *cria* um recorte no tempo e no espaço usuais para a instauração de um toque diferencial, aquele toque que redimensiona nossas pequenas vivências cotidianas, ressignificando a matéria inerte. As experiências são tão vívidas, porém imediatamente perdidas se não forem, de alguma maneira, aprisionadas pelo ato da criação por meio de formas inaugurais, reapresentando os elos cultivados pelas experiências poéticas e estéticas significativas.

Os fundamentos da Arte-Educação, conhecidos e vivenciados pelos seguidores do “Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil”, a ação pedagógica, que era mais poética do que pedagógica, de Celestian Freinet, as tentativas de alfabetização com “métodos naturais” entre outras ousadias, me pareciam alternativas para humanizar e aquecer os espaços escolares por onde circulava.

No Rio Grande do Sul, em Sergipe, em Minas Gerais, a minha ânsia de romper com as amarras institucionais que engessavam o ser de criação, me levaram a buscar alternativas próprias, como a de realizar oficinas de arte com crianças, assessorar escolas de educação Infantil, atuar como ministrante de cursos de extensão

sobre arte e educação, trabalhar em programas de capacitação para professores de redes públicas, introduzindo a importância daquilo que acreditava. Mas sempre acabava dentro da escola onde me debatia por encontrar uma aprendizagem mais significativa para a criança. Questões como a importância da ação para a aprendizagem, o papel da representação em suas múltiplas dimensões, a função da linguagem, do brincar, entre outras, foram temas discutidos, suscitados e sustentados a partir de autores interacionistas, como Vigotsky, Luria, antigos mas importantes mestres como Paulo Freire e Piaget.

Entre as várias concepções de escola brasileira, de sistema de ensino, de teorias educacionais, meu cotidiano era agora marcado pelo tempo e espaço que ocupava tentando fazer acontecer uma proposta pedagógica em toda a sua operacionalização. O Centro Educacional Monteiro Lobato,⁵ (CEMOL) escolinha infantil, criada numa cidade do interior de Minas Gerais, serviu de palco para ensaios e defesa das crenças, estudos, experiências e utopias, que até então nem sempre podiam se tornar reais. Sem dúvida, colocar em prática uma escola concreta, com crianças, pais, professores, funcionários, em meio a uma comunidade ainda desconhecida, com uma cultura diferente, não foi uma tarefa fácil. As experiências locais, circunstanciais, ligadas à cultura e às condições concretas de produção material e existencial, delinearam minhas representações sobre o processo escolar, marcando minha história de vida e reintroduzindo-me integralmente no espaço escolar.

Retomando teorizações, ainda vinculadas à prática, buscando descortinar, talvez até desconstruir, para novamente ressignificar, uma história de escola que teve

⁵ O Centro Educacional Monteiro Lobato (que será melhor identificado nas páginas seguintes) iniciou suas atividades, no ano de 1985, com Educação Infantil. Progressivamente foi constituindo as primeiras séries do Ensino Fundamental. Em 1984 foi transformada em uma cooperativa educacional COEDUCAR, com o *slogan*: “educar com arte” incorporando até a 8ª série do Ensino Fundamental, como se mantém até os dias atuais. No desdobramento desta pesquisa, os sujeitos ora referem CEMOL, ora COEDUCAR.

grande significado para mim, busco, agora como professora universitária, os motivos e a importância dessa trajetória.⁶

Até este momento, ao longo dessas páginas procurei expressar a articulação entre a minha trajetória de vida, permeada pela e na escola, deparando-me com a possibilidade de buscar uma metodologia e um aprofundamento, que me permita recontar histórias de pessoas e fatos de outra maneira, talvez como a de minha mãe contar histórias de fadas ou a minha maneira de contar histórias de escolas. Imagino-me em Sousa, Camerini e Morais (2000, p.150), quando afirmam que é nesse recontar que posso descobrir

signos perdidos, caminhos e labirintos que possam ser retomados, continuações de histórias em permanente devir. Recuperar para o futuro os desejos que não se realizaram, as pistas abandonadas, as trilhas não percorridas, é uma forma de intervenção ativa no mundo.

É assim que me coloco diante desse novo desafio: percorrer um caminho investigativo a partir das memórias de um grupo de jovens, ex-alunos do CEMOL/COEDUCAR. Antes, porém amparada em referenciais teóricos com os quais identifico minha opção pedagógica, passo a desdobrar a Parte II envolvendo a temática da infância dimensionada pela experiência estética.

⁶ Minha dissertação deu origem a um livro chamado “Entrando pela janela: o encantamento do aluno pela escola”, obra na qual mostro os meandros de um currículo vivo que muitas vezes encanta, mas que na maioria delas, desencanta. Essa busca por registrar e analisar a experiência de Minas Gerais teve sua caminhada interrompida quando de minha primeira tentativa, no mestrado por razões circunstanciais optei por desenvolver a pesquisa em outra escola de ensino fundamental onde por seis anos fui coordenadora.

PARTE II

CENÁRIO III -EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO O OBJETO DA PESQUISA



*Tem pena Senhor
Tem carinho especial
Com as pessoas
Muito lógicas
Muito práticas,
Muito realistas
Que se irritam
com quem crê
no Cavalinho Azul.
D. Helder Câmara*

Para pensar a pluralidade da infância, a escola e as crianças de hoje, que se constituem como sujeitos de cultura são necessários outros paradigmas numa dimensão mais criativa, com características não só de ordem cognitiva e conceitual, mas de ordem afetiva e simbólica, própria dos processos de subjetivação. Logo, é fundamental recorrer a novos paradigmas de natureza estética, que considerem os acontecimentos, as cenas perturbadas pelas incertezas, os arranjos e re-arranjos do tempo e do espaço, as narrativas, as práticas muitas vezes contraditórias, que estão carregadas de sentidos. Porque não estamos sós, estamos sempre lidando com o diferente, com o outro, mas também com o outro instituído, formatado, que faz calar e que se coloca como única verdade.

Por trás da criança concreta, existem culturas, que não pode ser descoladas de aspectos econômicos, políticos, culturais, religiosos, educacionais, sociais, estéticos e históricos. Em tempos de transição ou de mudanças aceleradas, se faz necessário um (re)mapeamento do mundo, o que faz com que passemos por novas concepções do que representa ser sujeito e em que consiste ser humanizado. Junto a isto é fundamental um (re)mapeamento da cultura e uma nova forma de educação e de política; uma “educação e uma política infantil” (KOHAN, 2003). E é nesta nova cartografia, do sujeito, do ser no mundo, e da própria sociedade com campo de múltiplas relações, que autores como Morin (1995), Guattari (1993a, 1993b) têm feito análises enriquecedoras para compreensão da complexidade das relações. Nestas perspectivas, as grandes explicações para o funcionamento e o desenvolvimento do sujeito e da sociedade, vistas sob uma única e totalizante explicação, cedem espaço para explicações menos audaciosas no sentido do controle, do dogmatismo e da previsibilidade, mas nem por isso, menos complexas e aprofundadas.

Deparamo-nos com questões que fogem às esferas do saber, das explicações lógicas, globais. Como diz Guattari (1993b), “é preciso constituir um mínimo de territórios existenciais” onde seja possível recompor as práxis humanas nos mais variados domínios, tanto individuais como coletivos, tanto no cotidiano, como na “reinvenção da democracia”.

Benjamin (2002, 1995) recorre ao valor da experiência e da memória para não se perder a historicidade, a humanidade elementos cada vez mais enfraquecidos nas sociedades modernas. Larrosa (2000, 2002) ressalta o valor da experiência para uma nova educação menos dogmática e revestida de supostas verdades e aberta para outras possibilidades, para uma dimensão estética, a partir da experiência/sentido, concepção reforçada por autores como Meira (2003) que reflete sobre o sentido do sensível e de Duarte Junior (2001) que analisa a importância de uma educação fundamentada na “estesia”.

Souza (1994) advoga em favor da dimensão estética na educação, redimensionando o espaço escolar e suas práticas educativas. É neste sentido que busquei investigar os efeitos de uma práxis criativa e estética em todo o currículo escolar e não simplesmente nas disciplinas designadas como arte ou educação artística. Villela (1995) dá um novo sentido à estética retirando-a do campo essencialmente filosófico ou disciplinar em que foi colocada pelos pensadores iluminista no século XVIII. O autor embrenha-se nos espaços onde a estética se institucionaliza, entre eles a Academia, que acaba por consolidar a Arte como manifestação objetivada e projetada para fora do sujeito. Tentando uma interlocução com a sociologia da infância, a filosofia e a arte, busquei através das memórias de infância na escola, um reencontro como o que somos, com o infantil que nos atravessa, como pensa Kohan (2004) ou como nos deixamos atravessar pela experiência. Acerquei-me dos estudiosos da memória, como campo profícuo para aproximação da experiência, da vida cotidiana entre eles o próprio filósofo Benjamin, e o fenomenólogo Bachelard, aproximando-me da história oral que me ajudou a compreender a dimensão labiríntica da memória com Stephanou e Bastos (2005); Halbwachs (2004), Thomson (1997), entre outros.

A escola, como campo que reflete e constitui as concepções de sujeito, de sociedade, de mundo, que acabam por se concretizar nas diferentes modalidades de currículo, também foi foco do meu olhar. Marcada nas minhas memórias de infância o lugar/tempo de escola em minha vida, como na vida de muitos adultos, reteve

sentimentos e imagens paradoxais que me acompanham no meu fazer/ser educadora. Acredito, hoje mais do que nunca que, além de estar contextualizada, num determinado campo social, a escola concretiza pela sua ação curricular, explícita ou implicitamente, dimensões locais, específicas, diferenciadas, inusitadas. Não podemos considerá-la somente como campo específico de produção de saber, pois, além disso, ela se constituiu num espaço de formação ou conformação de sujeitos, que constroem identidades e se constituem como pessoas diferenciadas, singulares.

Um sujeito estético pensa a si próprio, e é ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. Nossas experiências de mundo, de vida e de nós mesmos, são mediadas pela cultura, pelas linguagens. Larrosa (2000, p.49) “diz que cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive a nós mesmos”.

Para olhar para esse sujeito estético é necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos micro espaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética – estética nas frestas da sociedade atual. Buscar alternativas para pensar a infância como experiência e criação para além da concretude, às vezes trágica da vida, como acompanhou Benjamin no século passado. Pensar na infância como possibilidade, para além de um período demarcado pela idade, mas como um princípio ativo de vida, de novidade e de experiência estética. Compreender a busca de novos paradigmas culturais, educacionais sob um olhar da estesia, e de experiência estética no cotidiano do espaço escolar e sua especificidade. A escola, como espaço de vida para as crianças e jovens, está ficando cada vez mais padronizada e distanciada da estética da existência (REDIN, 2002). Podemos perceber essa dimensão estética, como possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do

homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito –felicidade, sujeito-memória, sujeito–experiência.

Há propostas, projetos educativos espalhados pelo mundo que se definem nestas perspectivas.⁷ E é neste sentido que quero, neste trabalho, focar uma escola em especial: **O Centro Educacional Monteiro Lobato, da cidade de Viçosa, Minas Gerais- CEMOL.**

O tema principal desta pesquisa é a infância sua relação com um tempo e espaço, sua significação na vida dimensionada pela estesia. Situa-se na busca da infância como experiência estética marcada pela cultura escolar, utilizando como suporte principal, as memórias de um grupo de jovens, ex-alunos e alunas que freqüentaram uma escola de Educação Infantil e ensino fundamental em torno de 20 anos atrás.

Neste momento, pontuo o principal foco de meus questionamentos, os quais ajudaram a nortear o percurso investigativo:

- *De que forma a proposta educativa de uma escola, que carrega na sua nomenclatura “educar com arte”, subsiste nas memórias dos alunos e alunas que por ela passaram?*
- *Em que consistem essas memórias e de que forma podem ser restauradas como paisagens, poemas, narrativas, constituindo uma infância atravessada pela experiência estética?*

Percorri um longo caminho na investigação das memórias e culturas, sistemas simbólicos, múltiplas linguagens, ou narrativas diversificadas e singulares, que marcaram a infância de um grupo de crianças, no interior de Minas Gerais, nos

⁷ Em alguns países da Europa, como Itália, Dinamarca, realizam-se políticas e práticas pedagógicas que buscam um novo sentido para a educação das crianças. Consultar: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1999. DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância-perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

idos anos oitenta/noventa do século XX. Para tanto foi necessário atualizar a memória, refazer quadros, desfazer clichês calcificados e abrir espaço para novos enredos nas narrativas desses sujeitos que passaram uma parte da suas vidas compartilhando um mesmo local, deixando se atravessar, (ou não ou em parte, ou até que ponto), por um projeto educativo. Resta saber se, as resistências ao mundo dogmático e linear dos adultos foram suficientes para deixar aflorar os devaneios infantis, as possibilidades de novidade e de infância requeridas para a renovação do mundo a cada dia. Nas muitas temporalidades permeadas pelas palavras seria possível vislumbrar a estética da “experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p.20)? Em outras palavras, o que significou e ainda significa na vida dos jovens ex-alunos do **Centro Educacional Monteiro Lobato- CEMOL**, as suas memórias tramadas com as memórias de seus outros. Assim a linguagem, as palavras ditas e pensadas, sentidas e suspensas, “postadas” num espaço e tempo virtual puderam compor outras narrativas.

Mônica, uma ex-aluna da escola foco dessa investigação, escreveu um texto sobre a “Eternização da vida”. A partir do seu olhar, arrisquei um primeiro ensaio sobre o que pode ser uma dimensão estética no mundo contemporâneo. Junto a essa concepção de vida que mostra um sentido subjetivado e ao mesmo tempo ancorado no social, posso captar o papel da memória para essa jovem estudante, ⁸quase profissional, prestes a entrar num sistema produtivo.

A vida é muito suntuosa para que não seja notada e, muito majestosa para que não seja recordada. As nossas vivências merecem ficar guardadas na memória, como uma recordação eterna, sendo sempre notórias e dignas de serem lembradas. E, para não escaparem da nossa consciência, o passado, o presente e o futuro são tempos que devem estar sempre interligados. A memória é, pois, inseparável do sentimento do tempo ou da percepção do tempo como algo que escoou ou passa. A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo. A cada segundo, o tempo passado se torna num constante futuro que se está vivendo e, juntos, o passado e o futuro, se constituem no presente. E é a esta conexão temporal, que se encontra o

⁸ Mônica formou-se em Odontologia e atualmente dedica-se ao trabalho na cidade de Viçosa onde se situa a escola e onde presta serviços como odontóloga.

presente, é que devemos celebrar com sabedoria, para que, cada instante, perdure em nossa memória! (Mônica)

Quando Mônica disse que “as nossas vivências merecem ficar guardadas na memória, como uma recordação eterna, sendo sempre notórias e dignas de serem lembradas”, desconfiar que as vivências de infância têm um significado que integra o fazer-se sujeito crítico e criativo num mundo em transformação. O que as memórias de infância têm a nos dizer pode ter muito do que somos, do que aprendemos a ser, do que ainda poderemos experimentar de infância na vida.

Para Bachelard (1988, p.45) “A razão do valor que resiste às experiências da vida é que a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar”. Em meio a um mundo em transformações palpáveis, Benjamin (2002) antecipou as consequências da civilização e ainda via na criança a possibilidade de recuperação da expressão humana. As crianças não somente recordam ou imitam o mundo dos adultos, mas dele se apropriam criativamente dando-lhe outro sentido. A imaginação, o brinquedo, a fantasia do real são dispositivos próprios do modo de ser criança que podem ser deixados vingar, dar uma nova configuração para a face da terra. Seria pretensão? Para Benjamin (2002, p.77), as crianças estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos, captam sua essência, se sentem atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário.

Nesta perspectiva retomo o foco da minha pesquisa – **as memórias de escola, a infância e a experiência estética** – Procurei amparo nos autores que pensam a infância em suas múltiplas abordagens. Tornou-se necessário situar a infância, suas concepções e as culturas infantis, para recolocar a criança no seu papel de protagonista. Rastrear as concepções de cultura e buscar subsídios para compreender a memória como dispositivo não só individual, mas como fruto de significados coletivos e sociais.

Para pensar um objeto de estudo e suas interfaces com os referenciais teóricos disponíveis foi necessário, além de um trânsito por algumas correntes de

pensamento sobre a infância, a estética e a educação construídas através dos tempos, ter como desafio a transgressão e a ousadia. A velha pergunta se fez presente, durante toda a pesquisa: a teoria que ajuda a elucidar e dar sentido à prática ou é o fazer, às vezes intuitivo e despojado que pode ressignificar velhas concepções sacramentadas e tidas como verdades? Penso que qualquer que seja o teor de uma investigação, em tempos de transformações sócio-culturais e políticas, é fundamental fazer-se sujeito imaginativo, criador, apaixonado, conhecedor, aberto diante do novo, do desconhecido, e sensível para captar nuances, sutilezas que, nem sempre um pensamento racional nos permite, ou seja, nem sempre conseguimos deixar nos atravessar pelo infantil, ou lidar com ele quando nos surpreende. Por uma cultura ocidental cartesiana, reproduzida e referenciada na cultura escolar, fomos constituídos como sujeitos que podem conhecer, que podem se aproximar da ciência, embora muitas vezes acabamos nos afastando do mundo empírico, da experiência do cotidiano ou daquilo que Duarte Jr. (2001) denomina de sentido dos sentidos. Fragmentos, verdades unilaterais, retalhos, compartimentos fechados e intocáveis, são resquícios de um modo de pensar o mundo instaurado na Modernidade ou são prerrogativas do próprio processo de humanização? Juntar as partes, buscar o conhecimento holístico, integral, harmônico é possível ou é mera ingenuidade? Durante esses percursos de invenção ou de desconstrução, cada vez mais me convenci de que a tentativa de aproximação às teorias que buscaram explicar o ser humano nos seus processos de ser e se constituir sujeito num mundo, são tão complexas como o é esse sujeito e seu entorno social.

No contexto atual, acredito ser ainda possível rever concepções sobre a infância, o ser humano, o sentido da vida, da sociedade e, conseqüentemente, o papel da escola. Ela ainda é necessária? A escola (ainda) tem futuro? (COSTA, 2003). Que culturas circulam e se tornam presentes na vida dos alunos e alunas? Por que quando falamos em crianças imediatamente nos remetemos ao espaço escolar? O que faz com que certas práticas, sentimentos, imagens, valores, crenças se perpetuem nas memórias de escola? Como a infância resiste, persiste, insiste? Qual o papel dessas

memórias, ao longo da vida? Como podem se tornar presentes e intervir no cotidiano?

A partir da minha escuta, das minhas memórias que persistiram ancoradas no meu convívio com esse grupo por alguns anos, acredito que como outros educadores sensíveis à infância, pude me aproximar de um mundo sentido e significado pelas narrativas, pelas memórias desses ex-alunos da escola foco dessa investigação. Pude percorrer e identificar em que medida foram elas, então crianças na década de 80/90, protagonistas das suas próprias ações, pensamentos e sonhos? Até que ponto, este tempo e espaço de vida na escola foi experienciado como um tempo em si mesmo, um espaço de cultura e protagonismo e o que restou de infância e que pode ser atualizado pelas memórias?

Souza; Camerini e Morais (2000, p.150) dizem que a escola é um lugar idealizado pelos adultos, que acaba por se constituir num *tempo-lugar de construção de subjetividades*. Vivemos uma realidade em que fatos, acontecimentos, reais e/ou fictícios, coexistem, fazem parte de um mesmo mundo onde se torna difícil separar coisas do imaginário e da realidade cotidiana vivida a cada momento. Ou, vendo sob outro ângulo, a avalanche de informações geradas pelas possibilidades das diversas tecnologias, a dimensão dos acontecimentos fugazes, sobrepostos, movimentados por outro tempo, não permite à mente das crianças, escolhas entre o possível e o impossível, entre a experiência sensível e direta e o mundo virtual exilando-as da experiência e da memória.

A poética que me remete às memórias e devaneios da infância está ancorada inicialmente em Bachelard (1988), porém considero muito pertinente a atual crítica à cultura adultocêntrica e midiática e a valorização da infância como momento pleno de descobertas, de ludicidade que tece Benjamin (2002). Igualmente, não posso deixar de consentir com os “*enigmas da infância*” apontados por Larrosa (2000) nos colocando diante da alteridade e da sua absoluta heterogeneidade em relação ao mundo dos adultos.

Mas como passamos de um mundo para outro? Existem rupturas entre o ser criança e o manter-se impregnado de infância? Qual o papel e a importância da memória nessa aventura de viver e narra-se, de projetar-se a distâncias impensadas e aparentemente inatingíveis? Para que servem as memórias se, atualmente temos a disposição tecnologias que nos permitem ter acesso a informações, conhecimentos, dados, imagens das mais variadas fontes? Mais do que um processo de apreensão da própria história, “das experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades” como bem relembra Josso (2004), as memórias possuem dimensões múltiplas. Controle do passado, possibilidade de realizar o contato entre passado revisto e presente, representação e fixação de lembranças vividas, como diz Pinto (2001, p.295):

A memória afirma-se diferentemente da história pela capacidade de assegurar permanências, manifestações sobreviventes de um passado muitas vezes sepultado, sempre isolado do presente pelas muitas transformações, pelos cortes que fragmentam o tempo. Memória como lugar de persistência, de continuidade, de capacidade de viver o já não existente. Projeção do passado no presente, identificação de marcas de uma continuidade pouco notável e certamente não compulsória.

Noutra perspectiva, Bachelard vai recolocar o papel da memória como possibilidade de criação, enquanto substrato para a vida, buscando na infância e nos seus devaneios as imagens primeiras que perdurarão como elementos indispensáveis para ressignificar constantemente à vida. Também Larrosa (2002) diz da importância da memória para “o saber da experiência” e aponta a fragmentação e a velocidade dos acontecimentos, a falta de tempo e de silêncio, como responsáveis pelo nosso afastamento da existência. A escola, onde passamos maior parte da vida, cada vez mais adere às lógicas da modernidade, fragmentando conhecimentos, em tempos cada vez mais curtos, em atividades aceleradas, participando da “lógica de destruição generalizada da experiência” tornando “impossível que alguma coisa nos aconteça,” (p.24) nos toque, nos deixe marcas memoráveis.

Ao longo da minha trajetória como educadora, convivendo com as crianças de diferentes contextos nos seus cotidianos escolares, aprendi que as crianças são

muito diretas, explícitas e que operam com uma lógica diferente da do adulto. Sua espontaneidade lhes permite expor o que pensam, sentem, imaginam, sonham. Comecei a pensar que muitas formas de lidar com o mundo adulto, consideradas como falta de limites, “pirraças”, “manhas” não passam de resistência frente ao modo de ser adulto; parecem demonstrar que é muito difícil colocá-las em formas, engessá-las ou imobilizá-las.

Sabemos que a infância na modernidade passou e ainda passa por processos de colonização dos adultos, materializados pelas instâncias encarregadas de educá-las, moralizá-las, ensiná-las, com inúmeros instrumentos de controle e dominação. Tempos e espaços para a infância são amplamente determinados pelos adultos. Percebe-se que não só a forma, mas também os conteúdos do que é considerado importante para ser criança, são determinados por uma cultura adultocêntrica que seleciona e produz a cultura escolar. Essa cultura escolar, a constituição dos currículos para a infância, tem mostrado o quanto essa concepção de que o adulto é um ser superior, que sabe o que é bom para a criança, que sabe das suas necessidades e que tem um futuro planejado para os pequenos, está presente nos espaços escolares, ou na cultura escolar materializada em forma de currículo, em forma de organização de rotinas⁹, atividades e outros dispositivos escolares. A escola, como uma das formas de administrar a infância acaba por desconhecer ou desconsiderar a criança como “construtora de cultura” como os jogos infantis, por exemplo. Sarmiento (2003) alerta para importância de conhecermos essas culturas infantis que apesar de serem atravessadas pelas culturas sociais, constituem-se, mais do que como processo reprodutivo, em uma interpretação criativa.

Como educadora voltada para a infância, fico mobilizada a acreditar e ainda encantar-me com a poética, com a sutileza, com a leveza, com a sagacidade que permeia o universo infantil e que se expressa nas diferentes linguagens, mas, ao mesmo tempo, fico me questionando sobre o disparate do referencial humano que nós adultos civilizados e evoluídos, estamos oferecendo a elas.

⁹ Ver BARBOSA, Maria Carmem. *Por amor e por força: as rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Se uma criança, ao ver uma galinha viva andando, admirada, questiona sobre *como se desliga o controle remoto dela*,¹⁰ ou se os meninos catadores de papel que perambulam pela rua, famintos e esfarrapados, ainda conseguem entrar nas caixas vazias que recolhem e fazer de conta que estão pilotando espaçonaves, temos um impasse: a infância ainda existe? Existe como? Existe para quem? Se existe, quais os sistemas simbólicos fazem parte desse universo, como são significados e representados pelas crianças?

Então, para além da palavra plural, as linguagens nas suas múltiplas formas, como o desenho, o brinquedo, a pintura, o movimento, são espaços de resistência, onde a poética infantil se resguarda. De que forma, essas linguagens podem ser ativadas pelo espaço escolar, para poder fortalecer e cultivar o sujeito estético?

A escola - **Centro educacional Monteiro Lobato – CEMOL**, foco dessa pesquisa, pretendia romper com a estrutura escolar instalada na modernidade. Foi buscar na arte o suporte para o seu cotidiano. Nesta investigação, a partir das memórias, muitas vezes ancoradas por imagens e guardados como escritas, fotografias, desenhos dos ex-alunos do CEMOL procurei dimensões presentes na formação de uma cultura infantil, bem como os processos de singularização desses sujeitos sociais, as formas de significação que constituíram a subjetividade estética durante o tempo em que permaneceram na escola. A estética aqui é entendida como uma possibilidade de experiência, de infância, permeada de afetos que podem dar outro sentido aos acontecimentos pedagógicos. Nessa perspectiva a estética não se restringe ao campo da arte, mas alastra-se a todo um modo de pensar a realidade, de viver a vida e significá-la.

A estética é a criação contínua de conceitos para explorar o campo do sensível, do gosto, da imaginação, das paixões, das intuições, das emoções, exigindo uma competência sobre tais assuntos, quando se quer aplicá-los a um tema como o da arte. Fazer estética não é adaptar-se ao mundo como ele é, ou assimilar esse mundo com parâmetros impostos, ainda que liberais, libertadores, democráticos. É mostrar o que pode fazer sentido, o que põe em crise os significados e as práticas, através da

¹⁰ Comentário de uma criança de três anos, de classe média, ao deparar-se com uma galinha viva andando na escola.

reflexão sobre o imprevisível, o imponderável, o complexo e o incalculável (MEIRA, 2003, p.27).

Penso não ser mais possível, na sociedade atual e, nos espaços educativos, institucionalizados ou não, desconsiderar a dimensão do sensível, a *estesia*. Arriscome a dizer que a escola sem arte, sem ludicidade, sem fantasia, sem imaginação e sem invenção está morta. Resume-se a um espaço burocratizado e infeliz, onde as crianças desejam que o tempo passe depressa para se libertarem do aparato instituído como verdade. Não pode haver ética, se não existe o respeito pela humanização, pela capacidade de criação das crianças, idéias contidas na infância como abertura para o que é novo, que ainda está por vir. Nesta linha de pensamento, evoco que:

[...] a concepção de uma educação ético-estética da realidade deve agir; na verdade, ela é uma tentativa de enfrentar a desumanização das relações sócio-afetivas e culturais na sociedade capitalista, e resgatar o encontro do homem com a sua própria liberdade (SOUZA, 1994, p.4).

De posse destas considerações situando a infância numa outra perspectiva, acredito que a dimensão estética como forma de constituição do sujeito, se torna uma questão política, uma questão de inclusão do sujeito na condução da própria vida. Sendo a infância um momento significativo de construção de sentidos e significados, além de uma condição à qual podemos retornar e beber na novidade, o pensamento inovador, considero urgente uma postura educativa que privilegie a educação estética, como possibilidade de identificação e valorização das mais diferentes linguagens e experiências memorísticas. A educação em todos os sentidos, mas principalmente nos espaços escolares pode ser guardiã da história pelas memórias e arauto de novas formas de pensar e viver na medida em que valoriza, propicia o recriar o romper, o descobrir a alienação em que se está imerso. Ainda é possível potencializar linguagens silenciadas pela arte, pela reflexão, pela troca afetiva fazendo emergir da cotidianidade uma nova educação. Souza (2000, p.27) considera que

Uma educação estética é formar pessoas capazes de criar um novo modo de se acercar da verdade que se refugia nos objetos, nas paisagens, no

rosto de uma pessoa; a formação estética deve permitir ainda que se recupere um modo arguto de aprender e interpretar as conseqüências positivas e negativas do progresso e da civilização na vida do homem.

A educação, como espaço cultural privilegiado em nossa sociedade atual, não pode estar dissociada do pensar e do agir humanos nas suas múltiplas dimensões e instâncias. Portanto, acredito que, uma das maneiras de dimensionar a importância do tempo e do espaço vivido na escola, é buscar nas memórias de infância os elementos que constituíram as culturas das crianças. Pinto e Sarmiento, (1997, p.20), por sua vez, reconhecem a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações em sistemas organizados em culturas infantis.

Retomo o foco dos meus questionamentos: Se a escola é um espaço de produção do sujeito, e o currículo - nas suas diferentes formas de se constituir e se colocar em ação - permeia a vida das crianças, (1)- de que forma uma proposta e uma prática educativa de uma escola específica subsistem na memória dos alunos e alunas que por ela passaram? (2)-É possível resgatar memórias ligadas a imagens, fatos, resquícios de infância presentes nas narrativas desses jovens ex-alunos? (3) Em que consistem essas memórias e como são restauradas a partir de um novo lugar e tempo? (4) Como me aproximar das formas de significação, das relações de sentido, que hoje, como jovens adultos, atribuem àquele cotidiano escolar?

Pretendia, portanto, aproximar-me das dimensões que constituem o sujeito estético, das redes culturais, e dos universos simbólicos que fizeram a história dessas crianças, através das memórias desses jovens. Por isto busquei amparo nos autores que pensam a infância em suas múltiplas abordagens situando o papel da memória como dispositivo não só individual, mas como fruto de significados coletivos e sociais, e da experiência estética na infância para recolocar a criança no seu papel de protagonista.

Como ex-coordenadora pedagógica e ex-diretora da referida escola, de 1986 à 1993, possuo um acervo razoável de produções das crianças, como livros de histórias,

textos, desenhos, poesias, além de imagens fotográficas que marcaram minha trajetória por ela. Inicialmente propus-me de maneira experiencial, resgatar, através dessas fotografias, as memórias da instituição. Constatei que não se tratava de algo estanque, mas de uma história viva que ainda faz sentido. Percebi que não seria um exercício fácil, pois as minhas memórias, tanto como integrante e mentora de uma série de idéias e práticas dessa escola, como as minhas memórias de infância, de criança que brincava muito, explorava o quintal, a casa, a rua, o bairro e continuava essas descobertas como profissional nessa escola, acabavam se misturando, se mesclando, formando um mágico caleidoscópio.

Por um bom tempo passei tentando identificar um grupo de ex-alunos dessa escola, adentrando no mundo digital, experienciando as novas tecnologias que permitissem uma aproximação aos ex-alunos da referida escola. Busquei guardados do passado para atualizar o presente através de fotografias que pudessem suscitar narrativas cheias de infância. As imagens da infância, naquela escola dos anos 80/90, as primeiras imagens, começaram como panos de fundo me mostrar estratégias de identificação e de aproximação entre pesquisadora, ex- integrante desse grupo na condição de educadora. Nessa busca também pude ressignificar meu projeto de educação, minha crença na estesia e na experiência estética, na infância como princípio de criação. O cheiro, a música, as imagens diversas se mostraram presentes no mundo das memórias, mostrando que deixaram marcas, constituíram-se em culturas escavadas pelas memórias.

Os elementos dessas memórias de escola podem ser considerados como culturas de infância; possuem um valor poético e ao mesmo tempo histórico, pois anunciam pessoas que passaram por um lugar e deixaram seus lugares impregnados de culturas. A memória e a imaginação são partes dessa cultura e ajudam a constituí-la, trazendo para o presente, elementos como lugares, atividades, sentimentos, tempos da infância recuperados. Bachelard (1988, p.114) refere-se ao binômio imaginação e memória como devaneios que se tornam vivos, porque nunca deixaram de existir. Para o filósofo que defende a poética da infância,

Quanto mais mergulhamos no passado, mais aparece como indissolúvel o misto psicológico memória-imaginação. Se quisermos participar do existencialismo do poético, devemos reforçar a união da imaginação com a memória. Para isso é necessário desembaraçar-se da memória historiadora, que impõe os seus privilégios ideativos.

São lugares e tempos nas memórias e memórias dos lugares e tempos; lugares do imaginário, tempos por onde a infância se fez presente, que vão e que vêm para contar uma história que ainda não teve fim. Por isso, as imagens, também produzidas pelas astúcias da imaginação, desencadeada pelas imagens congeladas da técnica fotográfica, tornaram-se, não só fonte de pesquisa, mas também possibilidade de criação. Como diz o referido autor, “a memória - imaginação faz-nos viver situações não factuais, num existencialismo do poético que se livra dos acidentes” (p.114). Os lugares e tempos que marcaram as memórias da infância das crianças do Centro Educacional Monteiro Lobato foram provocados, evocados, narrados em outras paisagens. Algumas ainda me são familiares, bordadas pelas cores da minha imaginação e do meu desejo; outras me surpreenderam!

**CENÁRIO IV - PORQUE É DE INFÂNCIA [...] QUE O MUNDO TEM PRECISÃO:
A POSSIBILIDADE DE DEPARAR-SE COM O INUSITADO**

*Meu companheiro menino/Perante o azul do teu dia,
Trago sagradas primícias/De um reino que vai se erguer
De claridão e alegria.[...]/Não faz mal se vais dormindo,
Porque teu sono é canção.[...]/Tu vais de estrela na mão,
Tu vais plantando ternuras/Na madrugada do chão [...]
Mas leva contigo a infância/Como uma rosa de flama
Ardendo no coração:/Porque é de infância, Leonardo,
Que o mundo tem precisão.*

Thiago de Mello



Centro Educacional Monteiro Lobato

"Porque é de infância. . . que o mundo tem precisão"



Podemos pensar a partir desse pedaço de verso de Thiago de Mello em duas direções, mas também não podemos esquecer que uma não prescinde da outra. Quando lembramos da infância imediatamente somos arremessados para um tempo áureo, idílico, muitas vezes romântico, tempo da nossa vida em que não tínhamos nada mais a fazer do que brincar e sonhar em crescer, em habitar um outro mundo, o mundo dos adultos. Paradoxalmente descobrimos também que nem todas as crianças possuem infância no sentido do gozo, do prazer, da alegria. Concretamente a vida de milhares de crianças no mundo inteiro é marcada pelas condições sociais, econômicas, ou seja, pelas mesmas condições de vida que injustamente fazem o mundo dos adultos ser também infeliz.

Isso posto podemos dizer que a infância é um conceito de certa forma abstrato, mas que foi inventado num tempo histórico marcado por relações sociais, culturais entre as pessoas e suas relações com o mundo. Mas só podemos considerar o conceito, a idéia de infância a partir dos paradoxos em que se geram tais idéias, portanto essas mesmas contradições podem nos mostrar que não podemos conceber uma infância única, homogênea, uniforme para todas as crianças (isso nem seria possível). Podemos dizer que os estudos atuais falam de “infâncias” ou de uma “infância plural” (MARTINS FILHO, 2006; JAVEAU, 2005).

A criança como ser biológico, diferente do adulto, foi foco de estudos principalmente das áreas das ciências biológicas e psicológicas, a partir da modernidade, o que gerou uma representação da infância regulada por aspectos de um desenvolvimento supostamente evolutivo e natural. No contexto das sociedades anteriores à modernidade, uma idéia de infância como período especial da vida, ou pelo menos diferenciado das atividades, gostos, pensamento, modo de se comportar, sentimentos... dos adultos, surge a partir de estudos de Philippe Ariès (1978). As crianças existiram sempre na espécie humana, mas o seu entendimento como um grupo etário diferenciado dos adultos, passou a ser reconhecido como tal muito recentemente. Foi fruto de construções culturais e sociais que no decorrer da história foram tomando diferentes configurações. Por não ser consideradas como seres

diferentes dos adultos, mas simplesmente menores, seres biológicos, sem identidade específica, talvez não tenham chamado a atenção dos estudos anteriores aos de Ariès (1978). A forma como as sociedades reconheciam ou não as crianças, para o autor, estava ligada á organização dos grupos sociais, principalmente a família que passou por diversas transformações no decorrer dos tempos. Na sociedade medieval, por exemplo, as formas de ser criança eram muito diferentes do que nos tempos modernos ou nos dias de hoje. Assim que pudessem ser menos dependentes dos cuidados de uma pessoa mais velha, já se misturavam aos adultos, participavam de seus afazeres, diversões, dos acontecimentos do grupo ao qual pertenciam e no qual se organizavam para a sobrevivência.. Sob os nossos conceitos atuais sobre infância, deixavam de ser crianças.

Na Modernidade, segundo mesmo autor, do anonimato as crianças que sobreviviam nos primeiros anos de vida, na Idade Média, passam a ser notadas de maneira diferente, ou seja, é neste contexto da história da humanidade que emerge a infância como categoria social a partir dos sentimentos de “paparicação” e da “moralização”. Um olhar afetuoso sobre a graça e ingenuidade que distraia os adultos e a necessidade de controlar, moralizar as crianças, educá-las dentro de uma nova ordem social que emergia as mudanças nas formas de organização em torno do trabalho e do convívio da família, geram além de um lugar onde surgem os afetos e a privacidade, um novo entendimento sobre as crianças.

A idéia de infância, como categoria social, que emergiu da Modernidade e desembocou nas concepções contemporâneas, teve como principal berço as instituições que se configuraram nas sociedades burguesas em meados do século XVIII, principalmente a família e a escola. Embora nos últimos tempos nossos conceitos de infância tenham sido basicamente apoiados nos estudos históricos de Ariès, que detalhadamente descreve a vida das crianças a partir de documentos e iconografias onde as mesmas estariam representadas ou ausentes, temos outras fontes para pensar tanto a vida dos infantes nos diferentes contextos sociais e culturais, como a idéia, o conceito de infância, as representações de infância. O lugar

das crianças nas sociedades, o lugar de determinado ciclo vital humano é concebido a partir dos modos de gerar e gerir a vida. Muitas discussões e pesquisas na área da educação e da história, vêm revelando diferentes representações da infância através dos tempos e espaços.

Postman (1999) chegou a chocar os meios acadêmicos ao anunciar o “desaparecimento da infância” que da mesma forma como foi concebida, inventada pode e está prestes a desaparecer. Fazendo uma leitura do desenvolvimento social e cultural, o autor atribuiu às formas de linguagem, às trocas sociais e às modalidades de desenvolvimento das culturas, entre elas as tecnologias de comunicação, os motivos de distanciamento ou de aproximação dos mundos das crianças e dos adultos, configurando novas concepções de infância. A linguagem como instrumento de comunicação, aprendizagem, de informação, e posteriormente o acesso à leitura expandida às crianças, fez com que estas pudessem participar ou não dos segredos dos adultos. Antes, nas sociedades pré-modernas, não havia diferença entre o que um adulto sabia e o que uma criança poderia saber via experiência e cultura oral. Com a descoberta da imprensa, a expansão das instituições educativas e o acesso à leitura e escrita, abre-se uma divisão entre os que sabem e os que não sabem e que precisam ir à escola para saber. Sarmiento (2000) recorda que a institucionalização da escola pública e a sua expansão como escola de massas está “associada à construção social da infância”, uma vez que ajudou a liberar as crianças das atividades do trabalho produtivo, mas em contrapartida criou o que chamou de “ofício de aluno” (p.127) prerrogativa diretamente ligada à institucionalização da infância. Postman (1999) reconhece que se antes da modernidade tudo era compartilhado e não havia distinções entre as idades da vida, na modernidade essas idades ficaram bem marcadas e foram criados diversos artefatos e dispositivos para distinguir os adultos das crianças. Mas, da mesma forma que essas distinções perduraram por muito tempo marcando a idade áurea de vida infantil onde foram preservados valores e práticas que se acreditava, fariam das crianças seres mais felizes na adultez, as sociedades foram caminhando para a anulação entre os dois mundos. As crianças, para o autor, participam da vida social na atualidade em condições de igualdade com

os adultos. Vestem-se como eles, ouvem as mesmas narrativas da vida, mas paradoxalmente possuem uma indústria de artefatos culturais voltados para o seu “mundo infantil”. Contraditoriamente fazem parte de um mundo cada vez mais adulto, mas precisam aprender a ser adultos e para isso necessitam de instituições que os introduzam numa cultura adultocêntrica, entre elas a escola.

Constata-se que, nas sociedades modernas, ao lado de todos os elementos que representavam o progresso e o desenvolvimento como a industrialização e a tecnologia, incluem-se a educação das crianças como possibilidade de “progresso cultuado” (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p.24). A expansão das informações, sobre o desenvolvimento infantil sobre os cuidados com a saúde e com a higiene em relação à criança geraram uma “cultura mais científica” que tiveram lugar nos ideários das pedagogias da época.

Os estudos de Ariès multiplicaram-se e, embora amplamente reconhecidos, não podem ser consideradas a única referência para nos aproximarmos da vida das crianças em outros tempos. Para Kuhlmann Jr. e Fernandes, (2004) existe uma diferença entre as representações sobre a infância feitas por Ariès e as reais condições de vida das crianças através dos tempos. Em diferentes culturas e economias, sob políticas que as considerem como sujeitos de direitos em maior ou menor escala, as crianças ainda são vítimas de descaso, violência e exploração, anonimato, e correm o risco de diminuir consideravelmente como população infantil. Almeida, (2000, p.11) constata uma “forte diminuição da população infantil nas últimas décadas”,¹¹ pois estão nascendo cada vez menos crianças em alguns países do mundo, inclusive no Brasil. Por outro lado acompanhamos, além da violência urbana, exploração sexual, trabalho infantil, fome, pobreza, outras formas da infância ser usurpada, de tal maneira que Elkind (2004), escreve um livro sobre a infância estressada, onde aponta as expectativas sociais, familiares, sobre a criança, corroborando, embora em outra

¹¹ A autora faz uma referência à diminuição de nascimentos em Portugal. “Em termos relativos, o grupo dos 0-14 anos representava, no início dos anos 80, cerca de ¼ da população total do País. Em finais dos anos 90, não chega a 18%. Dito de outra maneira: nasceram, em 1960, numa população de 8 milhões e 800 mil portugueses, 214 000 bebês; em 1997, nasceram 113 000 bebês, para uma população de quase 10 milhões de indivíduos” (p.11).

perspectiva, com o que tem sido denominado “institucionalização da infância” (SARMENTO, 2000 apud CHAMBOREDON e PREVOT), o que faz muitos estudiosos da infância, entre eles Kulmann Jr. e Fernandes (2004, p.25), se questionarem: “crianças sem infância ou sociedade desumanizadora?”

São inúmeras as referências nas quais poderíamos buscar o entendimento de infância na contemporaneidade. As perspectivas para compreendê-la na sua complexidade provem de áreas diferenciadas, de discursos diversos, mas como lembra Müller (2007, p.27) “a infância é um fenômeno híbrido”. Retirá-la de um contexto social político, histórico, abstraí-la como um conceito homogêneo e aplicável a todas as culturas, já admitimos que é uma tarefa ingênua ou inútil.

Martins Filho (2005), como outros teóricos contemporâneos que têm se debruçado sobre a infância e suas culturas, lembra que para falarmos de infância precisamos nos referir ao plural. Diz o autor:

Podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permitem-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais (MARTINS FILHO, 2005, p.13).

Para este estudo faço dois recortes em caminhos diversos, mas não excludentes, com o intuito de pensar a **infância** como uma idéia que pode movimentar e ressignificar a vida, e ao mesmo tempo recolocar a **criança** como ser social e cultural que é capaz de interpretar o mundo e criar cultura. Dentro dessas duas vertentes, a primeira de origem mais filosófica e a outra sociológica, procuro situar a infância e as crianças na relação com a educação e a escola.

A corrente sociológica, introduzida no Brasil a partir de Delgado e Muller (2005), que começa a dar visibilidade para a condição social da criança fruto da modernidade, aponta os paradoxos dessa condição. Sarmento recorda que “a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tampouco lhe retirou a identidade plural, nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como

atores sociais”. Para o autor o importante é que, “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (2001, p. 5).

Nessa perspectiva as mudanças da sociedade em todos os setores, especialmente marcada pela globalização, afetam diretamente os grupos minoritários, entre eles as crianças. Sarmiento (2001) se refere a essas mudanças como “rupturas sociais” (p.3) que afetam de maneira desigual e com sentido diferenciado, a administração da vida em sociedade e conseqüentemente imbricado nesse processo está o que chama de “administração simbólica da infância”. Portanto as designações sobre as crianças, advêm dos contextos sociais, políticos, econômicos, que acabaram configurando a infância de que se fala (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004). Os autores consideram que a infância, na pluralidade das suas configurações, circunscrita num discurso histórico, fruto de variados contextos, está situada nos lugares que as diferentes sociedades reservam para as crianças: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida.

As idéias de infância, sua representação simbólica, ou seja, os discursos por onde circulam as crianças, tiveram suas marcas maiores na sociedade moderna. A necessidade de educar esse “Não-cultivado, um ainda selvagem” (LARROSA, 2000, p.46) fez com que se institucionalizasse a infância em diferentes instancias para melhor administrá-la. O surgimento e permanências das escolas, bem como os asilos, hospitais, e outros movimentos da sociedade, em nome de um discurso ora higienista ora moralista, se voltam para a recuperação e estimulação da criança, preocupados com o seu desenvolvimento e seu bem-estar. O acesso à escola, a educação para todos principalmente para crianças de 7 a 14 anos, e mais recentemente a preocupação sobre o período anterior, ou seja, dos 0 aos 6 anos, que passa a ser considerado como fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, fazem parte dessa administração simbólica da infância.

Assim no interior das instituições da infância, durante os primeiros anos da vida humana, implícita ou explicitamente, desenvolvem-se conjuntos de relações sociais, que ajudam a formar, (pra não dizer formatar) a infância. Pela complexidade desses conceitos que rondam, tanto o imaginário sobre a infância tratada com diversidade, multiplicidade, como as práticas sociais e pedagógicas necessitamos de uma certa desconstrução paradigmática, que poderia “começar com a possibilidade de pensar o inusitado, o inesperado que tão bem caracteriza o ser criança em qualquer cultura” (REDIN. MULLER, REDIN, 2007).

Sarmiento, (2003) busca na *infância*, o conjunto de características ou elementos comuns às diferentes crianças, nos diferentes tempos e espaços, quando ainda se asseguram alguns elementos como: a “ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração”.

Nos acercamos também da filosofia da educação buscando na infância uma idéia que pode oxigenar, movimentar o mundo, que pode lhe dar abertura e criação. Por isso além de se mostrar múltipla enquanto marcada pelas práticas sociais, pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições pode ser entendida como única, como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias.

“É de infância que o mundo tem precisão”, diz o poeta Thiago de Mello, de infância enquanto possibilidade que carrega a criação, que se faz invenção enquanto o infantil da novidade, do que se anuncia, da experiência, do devir anunciado pelos filósofos pós modernos como Deleuze e Guattari (1997). Inserido num contexto hostil aos humanos, marcado pelas guerras e ao mesmo tempo pelo progresso das cidades anunciado pela modernidade, Benjamim como filósofo da experiência humana, recorre a infância para mostrá-la como nesse lugar/ idéia de possibilidade e também de esperança.

Kohan (2003) propõe modificar nossa relação com a infância, nossas concepções e práticas educativas, apresentando uma outra idéia de infância, uma

outra forma de pensá-la a partir dela mesma. Para isso resgata o conceito de experiência benjaminiana. Sem experiência de infância nos tornamos inertes, fechados e sem a possibilidade de movimento de mudanças, não existe historicidade, daí a importância de deixar que a nossa infância, ou o nosso infantil invada a nossa condição de humanos, como possibilidade de inovação, de novidade, de experiência e conseqüentemente de historicidade.

A infância para Kohan passa de

um momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade de existência humana. Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência (2003, p.244-245).

Também as idéias de Agamben (apud KOAHN, 2003) amparado nos escritos traduzidos de Benjamim, anunciam uma nova base para se pensar a infância e sua educação, tirando-a do lugar de repositório de possibilidades futuras, ou da condição de não valia, de inferioridade, do não saber à espera da nossa sabedoria adulta colonialista. Essa educação da infância não mais poderá ser um “preenchimento de um receptáculo disposto por natureza para acolher os sonhos adultos” (p.246) ou suas frustrações.

Esses pensadores têm ajudado a fazer fruir um novo pensamento, não só a respeito das crianças que vivem e sofrem as conseqüências de um mundo marcado pelas diferenças, pelos paradoxos sociais e culturais, mas a respeito do infantil, do novo, que poderá marcar a educação com uma estética, associada a uma ética e uma política, para uma vida melhor. Não podemos pensar e conceber a infância só como uma idade cronológica, mas como uma condição de experiência, de abertura para a novidade do mundo. E tudo o que é falado pela primeira vez é dotado, além do significado, do sentido atribuído pela experiência.

Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Ranciere e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que

todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o “que há que pensar”. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (KOHAN, 2003, p.247).

Assim, mais do que

a ausência de voz, *in-fância*, não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *soma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar esse soma infantil é, segundo Agamben, o nome a tarefa do pensamento (p.245).

Associo essas reflexões àquilo que entendo como uma dimensão estética, permeada de abertura para a invenção, para a busca de alternativas que impregnem nosso atos de humanidade, de diálogo com a dignidade humana que cotidianamente precisa ser construída. É como se disséssemos para nós mesmos que o mundo precisa desse espírito infantil, dessa condição de infância, desse processo que Deleuze (1997) chama de devir. Um “devir múltiplo”, profícuo em positividade. Uma “afirmação do ainda não-previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2003, p. 252).

É essa possibilidade de experimentar outras maneiras de ser humano, que “a criança do devir criança” anuncia. (JÓDAR e GÓMEZ, 2002) Para Agamben, estudado por Kohan a versão de infância não está diretamente ligada a criança como ser dependente, frágil, pequena, ou da infância como período de passividade, de dependência, à debilidade ou inferioridade. Assim como os autores, apoiados em Deleuze, como Jódar e Gómez, vêm na infância, na experiência do infantil, o que chamam de “devir-criança ilimitado” (p.35) que quer impregnar a educação. Essa perspectiva, mais do que um “devaneio voltado para a infância, mais do que a poética” como Bachelard (1988) sonhou e buscou na fenomenologia do humano,

busca uma idéia de ruptura, de metamorfose, de experiência, sem importar idade, como uma quebra dos discursos de continuidade, linearidade.

Talvez essa condição do infantil, essa “precisão de infância” da qual o mundo estaria carente, se aproxime, embora em outros tempos e contextos, das esperanças na humanidade depositadas por Benjamim a partir das crianças.

A sociedade atual é hostil á infância e faz com que a abandonemos rapidamente, argumenta também Kohan (2003). É uma sociedade que busca na educação da infância a preparação para o futuro, a preparação para o mercado de trabalho, ou para a cidadania, abandonando a possibilidade de viver a infância como experiência. A educação como “restauração da infância”, como criação de “situações propícias à experiência, a “própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado” (p.247) “a geração das condições para que sejam possíveis, entre nós, outra infância e outra experiência, a infância da experiência e a experiência da infância“ (p.247), acabam sendo somente ideário dos filósofos e dos poetas”.

Acredito que essas idéias só se concretizam através de uma educação atravessada pela dimensão estética, por práticas sociais e culturais criativas onde a infância possa ser vivida e pensada “como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (KOHAN, 2003, p.248). Aliado a uma perspectiva sociológica que pode dar voz e vez às crianças na sociedade, esse olhar filosófico da educação como pesava Benjamim, e também como deseja Kohan, não pode prescindir da experiência, e eu diria muito mais, da experiência estética, que é ética porque é bela no sentido do humano, da criação. Essa condição do experimentar, do não deixar a infância, não pode ser perdida e se a estamos perdendo precisamos recuperá-la mesmo como “educação dos que não estão na infância, dos excluídos da experiência -sejam crianças ou adultos- a tarefa de uma tal educação, é inventar essa infância e não

deixar que se volte a perder (p.248). Isso não significa uma idealização romântica da infância nem um retrocesso a uma natureza pura, inocente, ou um estado de perfeição. Nem tampouco uma confusão de idades, pois como ainda anuncia Kohan, (2003, p.250). “nada parece menos infantil do que o infantilismo tão em voga em nossas sociedades”

A infância, portanto, como subjetividade não tem idade, e é concebida como condição emancipatória que abre as portas à experiência de si próprio., que permite à educação a possibilidade de sem perder suas historicidade, ser pensada a partir da experiência/sentido, falada por Larrosa (2002). A experiência da infância como encontro consigo mesmo existe como possibilidade de se constituir em história, enquanto se fizer aberta, a infância da própria linguagem e do pensamento. A infância enquanto experiência que transforma (KOHAN, 2003, p.249).

Retomo as questões de fundo epistemológico que me movem nesse pensamento sobre a infância como uma necessidade para o mundo e busco situá-las em duas categorias importantes e distintas, mas não excludentes:

- As crianças, sujeitos que fazem parte de um contexto histórico que vão se constituindo enquanto sujeitos sociais, que se relacionam com uma cultura, que aprendem no convívio intergeracional. Nessa perspectiva constituem-se como uma categoria da sociedade que não é homogênea, mas plural porque marcada pelas práticas sociais e culturais que as revelam como capazes, incapazes, menores, autônomos, ativas, imaturas, protagonistas, produtoras e consumidoras de cultura; crianças que compõem uma variedade de infâncias.

- A Infância que contém, que traz em si, a idéia do novo, do devir, onde o infantil caracteriza o processo de criação. Princípio ativo de vida, poética. A infância lúdica de Benjamin; a infância novidade de Larrosa; a infância devir de Deleuze. Esse infantil ultrapassa as barreiras cronológicas e se espalha em memórias, projeções, invenções onde memória e imaginação se fazem faces de um mesmo processo.

Poderíamos pensar então, de um lado, na infância como pluralidade de existência, de experiência, de novidade e continuidade, de “enigma” e na criança como um ser que:

alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepitível, como uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito, como uma pura presença irreduzível a qualquer causa, condição ou fundamento (LARROSA, 2000, p.196).

A educação para a infância, e numa perspectiva de infância, seria a “experiência do encontro” em direção ao desconhecido, ao enigma, ou seja, no encontro que “exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínios” (p.196) tão presentes nas práticas pedagógicas. Penso que esse encontro com a infância só pode ser poético, escapando de tudo o que está determinado e pré-estabelecido e por isso tão escorregadio. É assim que Larrosa anuncia uma nova relação com a educação como possibilidade de encontro com a infância e como rejeição aos sistemas totalitários, ordenados e previsíveis, que vivem planejando o futuro, produzindo também as pessoas que nele viverão. Nesse sentido a educação, entendida como um projeto, nunca poderia reduzir “a novidade da infância” (p.190).

Considero que esse encontro com a infância a que Larrosa se refere só seria possível a partir de um encontro consigo mesmo, com os resquícios de infância que conseguiram perdurar e permanecer pelo saber da experiência. Isso implica naquilo que o autor chama de “viagem de formação”, que é aberta, atravessada pela experiência ou melhor, pela experiência estética. E aqui o autor reconhece a “experiência estética” como aquela que “não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele” (p.53). É nesta direção que Kohan, percebe a educação:

Precisamos de um pessoal muito adequado para restaurar a infância no mundo inteiro. Não se pode prescindir da política. Não se pode prescindir da educação. Não se pode prescindir da política. Mas se pode pensar uma educação e uma política filosóficas, abertas, problematizadoras, não totalizadoras. É possível pensar uma educação e uma política infantis. É possível pensar. É possível. É. (2003, p.254).

Diferentemente de uma preocupação política somente voltada para as relações sociais e econômicas ou para a institucionalização da infância como categoria de direitos das crianças, essa tendência da filosofia contemporânea busca amparo para as questões humanas, para os valores sociais e individuais, aliada em uma “política do pensamento”, como uma condição de qualquer ser humano sem exclusão de nenhum grupo historicamente considerado minoria, como foram e ainda são as crianças. A aposta política assim entendida é também uma aposta de não conformismo, uma aposta “pela perspectiva de um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto” (KOHAN, 2003, p.250), que se baseia numa abertura às transformações. Faz sentido então, frente aos paradoxos da infância na contemporaneidade, marcada por exclusão, opressão e ao mesmo tempo pela falsa liberdade anunciada pela modernidade e concretizada pela sociedade global que contribui para uma homogeneização humana. A possibilidade de pensar na infância, na educação, na transformação, na criação de um outro estado de coisas, principalmente no âmbito das instituições que estão marcadas pela relação com a infância, não só a escola, mas principalmente ela, faz-se necessária. A infância como uma dimensão ainda não suficientemente pensada como experiência humana, a infância que leva o indeterminado, o revolucionário do nascimento, levando a sério a novidade desse acontecimento único e ao mesmo tempo múltiplo porque imbuído de novidade é segundo Kohan, condição de criação (p.251).

CENÁRIO V- ESTÉTICA E INFÂNCIA



*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejou, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano, 1991

A estética antes de tudo não pode ser descolada da ética portanto, embora não seja este o foco principal dessa investigação acho necessário deixar claro que qualquer ato humano para ser estético, precisa estar sedimentado em princípios que valorizem a vida, o humano. Para falar de estética antes mesmo de buscá-la nas fontes mais específicas, recorro às idéias de filósofos como Morin, Guattari e Benjamin, o entendimento e a necessidade de repensarmos nossa atuação no mundo, nossa postura de cuidado com a vida, com a terra e conseqüentemente com a educação. Nesse sentido falamos de ética/estética pela impossibilidade de separar essas perspectivas em qualquer ação humana principalmente na educação e mais especificamente na educação de crianças. Morin propõe novos paradigmas culturais e educacionais para melhor compreender o espaço escolar e sua especificidade. Podemos perceber essa relação ética/estética, permeando, costurando as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do homem-antropológico, do homem-poiésis, do homem-práxis, do homem-felicidade:

Cada ser humano é um cosmos, cada indivíduo é uma efervescência de personalidades virtuais, cada psiquismo secreta uma proliferação de fantasmas, sonhos, idéias. Cada um vive, do nascimento à morte, uma tragédia insondável, marcada por gritos de sofrimento, de prazer, por risos, lágrimas, desânimos, grandeza e miséria. Cada um traz em si tesouros, carências, falhas, abismos. Cada um traz em si a possibilidade do amor e da devoção, do ódio e do ressentimento, da vingança e do perdão. Reconhecer isso é reconhecer também a identidade humana. O princípio de identidade humana é *unitas multiplex*, a unidade múltipla, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural e individual (MORIN, 1995, p.62).

Esse mesmo ser humano é aquele concreto, situado, datado, com que nos deparamos todo dia, nas diferentes esferas do social, na rua, na casa, nos aglomerados, nas multidões, na solidão, nas diferentes formas de convívio. Esse ser humano, somos nós, também sujeitos que se constituem, que se conformam em si a possibilidade de poder ser assim. Por isso, Morin fala da identidade humana como algo múltiplo, tanto do ponto de vista individual, como cultural, subjetivo e social:

É que nos canta em toda parte para a poesia, é o que nos diz em toda parte a literatura. E, por mais separados que estejamos pela língua, pelo tempo, pela cultura, podemos nos comunicar com o estrangeiro em sua

literatura, sua poesia, sua música e seu cinema, podemos reconhecer o tecido comum, diversamente expresso, de que somos feitos, com o fugitivo albanês, o pastor sardo, o samurai, o imperador da China, o escravo de Roma, o miserável de Paris, o culpado de Petersburgo, o inocente... (1995, p.62).

Morin (1995), numa dimensão mais ampla, descreve a sua percepção do nosso planeta levando-nos a uma re-significação do espaço, do tempo, da configuração da terra. E recoloca o papel da educação neste cenário, dizendo que precisamos reaprender a nossa relação com o planeta terra (se é que em algum momento aprendemos!!) Assim, quando escreve “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000), busca uma ética e também uma estética na educação, que seja capaz de unir o que foi fragmentado, de considerar a incerteza como paradigma para a abertura de outras possibilidades de vida sobre a terra. Talvez seja muito mais do que isto, uma tomada de consciência de nós mesmos dentro do cosmos, abrindo a possibilidade de re-configurarmos nossa trajetória como sujeitos, históricos, sociais, biológicos. Trata da identidade desse ser humano, ou seja, da sua unidade/diversidade complexa que foi ocultada e traída pelo desenvolvimento especializado/compartimentado das ciências, dilacerando o sujeito dividindo-o em departamentos, perdendo-se certos aspectos, que hoje, a duras penas, tentamos recompor. Diz o referido autor:

A sociologia foi incapaz de ver o indivíduo, a psicologia incapaz de ver a sociedade, a história acomodou-se à parte e a economia extraiu do *Homo sapiens demens* o resíduo exangue do *Homo economicus*. Pior ainda, a noção de homem se decompôs em fragmentos desarticulados, e o estruturalismo triunfante acreditou poder eliminar definitivamente esse fantasma irrisório...E a filosofia foi incapaz de ligar a experiência da subjetividade a um saber antropológico (1995, p.64).

Ainda segundo seu pensamento, é fundamental o reencontro da unidade humana e, segundo ele, só se consegue isso, tornando concreta a identidade comum e ao mesmo tempo considerar a multiplicidade da vida humana. Isto significaria, resgatar o sujeito da vida, o ser da dignidade e a dignidade do ser, ou seja, o humanismo, o que só será possível através de uma “reforma de pensamento, uma reforma moral”. Para isso, é preciso desenvolver:

Uma compaixão do coração, um humanismo de espírito, um verdadeiro universalismo e respeito das diferenças que nos levará a superar as cegueiras ego-etnocêntricas ou ideológicas que nos fazem ver apenas o estranho no estrangeiro, e que nos fazem ver, naqueles que verdadeira ou ilusoriamente nos ameaça, um porco, um ser imundo (MORIN, 1995, p.63).

Guattari (1993b) acredita que é urgente desfazer-se de todas as referências e metáforas científicas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas. Um sujeito estético pensa a si próprio, é sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Não existe para isto um padrão, uma medida, uma meta. Existe um constante fazer e desfazer, próprio da existência humana. Para olhar para esse indivíduo estético é necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos micro espaços as possíveis relações de sentido.

Seria então essa estética à que os autores se referem o conjunto de ações mobilizadas por sentimentos, sensações e afetos, capacidade de nos afetarmos com os acontecimentos do mundo e de nos expressarmos em relação a eles? Sob esse ponto de vista a estética não se restringe a uma disciplina, a um campo específico do saber; pode ou não ser aplicada à arte, mas acima de tudo a dimensão estética, está ligada a uma forma de ser no mundo. Meira diz que “fazer estética não é adaptar-se ao mundo como ele é, ou assimilar esse mundo com parâmetros impostos, ainda que liberais, libertadores, democráticos” (2003, p.27). A autora relaciona a estética como uma “criação contínua de conceitos”, ou seja, uma forma de viver, “mostrar o que pode fazer sentido, o que põe em crise os significados e as práticas, através da reflexão sobre o imprevisível, o imponderável, o complexo e o incalculável” (p.27). Assim conceituada a estética, perpassa qualquer campo do conhecimento. A autora alerta que esse tipo de pensamento/postura “não se inscreve no prescritivo mas “nas mediações, meditações e atuação, onde se deve mergulhar fundo, graças à atitude poética”. É necessário “libertar a estética e a poiésis das funções míticas e instrumentais que a sociedade geralmente atribui a elas” (p.45) historicamente restrita

à algumas pessoas, consideradas artistas, aquelas que conseguem transformar afetos em execuções, que aliam um “ fazer dramático com forças imateriais conjugadas a materiais”. Aponta a necessidade de desconstruir essas crenças e recolocar tanto a poética como a estética no cotidiano, fazendo como Benjamin, alargando as fronteiras da criação e da estética, vinculando arte à “processos sociais que interferem no fazer e nos efeitos culturais e pessoais de suas obras” (p.45).

A estética não pode prescindir da poética porque se liga aos afetos e nem da ética porque é uma atitude de relação com o mundo baseada em princípios de humanização. Onde existe vida, relação com a vida deve existir uma presença humana, humanizada e humanizadora.

Para a autora essa condição humana marcada pela estética não se dá no vazio e nem se limita a um conceito metafísico. Lembra que a estética, embora tenha surgido como um discurso sobre a arte, como teoria estética enquanto disciplina da metafísica grega, ou como reflexão sobre o sensível e o inteligível entre a teoria e a prática, não nasceu somente para explicar a arte, também surgiu por “necessidade de compreender o sentido das interações, do que transita e vibra, anima e é animado por tal relação” (p.23). Sua proposta é a de colocar a estética e a poética no cotidiano, como experiência sensível direta, através do que chama de “pedagogia do acontecimento” que exige uma “arte de pensar, e uma nova maneira de inclusão dos afetos na percepção do aqui e do agora” (p.15) para a autora essa seria uma perspectiva ética que, “numa complexa esfera de pensamento estético, é uma forma de integralizar o conhecimento como política de resistência à globalização abstratizante” (p.16).

De forma aproximada, Hoyuelos (2006), analisando a estética presente no pensamento de Loris Malaguzzi, chega a concepção da estética, ligada a uma dimensão da espécie humana, como uma necessidade primária, no entanto ainda negligenciada nos espaços educativos, ou que desperta reações contraditórias de admiração ou rejeição. Para o autor é necessário entender que “se trata de uma aspiração à beleza que encontramos em todos os povos e em todas as culturas atuais

e passadas: a atenção estética entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer atenção, graça e ironia, um enfoque mental que supera a simples aparência das coisas, e que mostra aspectos e qualidades inesperadas e impensada delas” (HOYUELOS, 2006, p.18).

Souza (2000) também recoloca a dimensão estética no cotidiano e na educação, alertando para o caráter subjetivo da estética, que como “juízo do belo” historicamente, não poderia ser do campo do conhecimento, da razão, mas do gosto. Embora aborde a questão da estética pela via da subjetividade, a autora demonstra que a subjetividade é um constructo social, que se dá na relação entre o sujeito e suas práticas sociais e culturais, portanto não é abstrata, mas uma práxis humana. Considera que a estética na educação, ou nas ciências humanas atuaria como um “ponto de partida e um desvio para se aprender a complexidade, cada dia maior, da experiência do homem num mundo em permanente transformação” (p.20). Busca nas idéias de e Bakhtin, a estética como elemento que ajuda a criar enunciados poéticos para a vida cotidiana, enquanto experiência aberta ao mundo a aos outros (p.21). Busca também em Benjamin os fundamentos para a estética, que para o autor está intimamente ligada à ética e à política. Benjamin refere-se à estética como o campo da arte, que para ele tem sempre uma função crítica, rebelde, de interpretação do mundo, de relação com os valores supremos da vida. Para Benjamin, a estética está ligada à verdade, a experiência de liberdade e dignidade humanas, portanto sempre será transformadora na busca de um mundo mais justo. Por isso defende a experiência vivida com intensidade, com a inteireza do sujeito.

Quando penso na estética como categoria criada pelo ser humano para dar sentido e significado ao seu fazer/estar no mundo, logo me remeto a todas as demais instituições que são constituídas, formal ou informalmente, e que cumprem alguma forma de regulação dos sujeitos que a elas se assujeitam. Então meu foco se volta para as crianças, sujeitos que nascem numa cultura, tempo e espaço que regulam mais ou menos intensamente a mente, jeito de ser e habitar um tempo-lugar. São inúmeros e muitas vezes incontroláveis os elementos, que de certa forma atravessam

o ser criança, elementos que acabam por denominar o que é próprio para, o que serve para, o que combina com, enfim que, simbolicamente prescrevem o que representa, o que significa ser criança ou ter infância. Pego-me a questionar recorrentemente, que lugar e tempo estão vivendo nossas crianças agora, que mecanismos, dispositivos, institucionalizações atravessam o ser criança hoje. Então, qual seria o papel dessa dimensão chamada de estética, como e com que elementos essa infância que se desenrola e de desdobra em diversificadas infâncias, é atravessada por uma dimensão estética?

Kastrup (2001) busca em Deleuze a relação entre a arte e a aprendizagem, mostrando que até os hábitos, considerados comportamentos aprendidos pela repetição, possuem uma dimensão inventiva que se formam na experiência, numa relação dinâmica entre processo e produto. Para a autora existe na aprendizagem uma dimensão de arte, pois Deleuze diz que “a arte é o destino inconsciente do aprendiz” (p.210). Assim, podemos perceber que o ato de aprender não é um ato acabado, mas muito mais um processo que possui o que consideramos como atravessamentos simbólicos, sentidos, ou o que Larrosa chamou de “saberes da experiência” (2002), o que para o autor deveria ser eminentemente a “experiência estética” (2000, p.53). Esses atravessamentos são simbólicos, pois o mundo não existe fora da cultura, das formas que lhes dão perfis, que mostram paisagens. Por isso Larrosa fala da linguagem como possibilidade de relação com o mundo, relação esta que pode ser fechada, dura, e falsificada, sem mistério, rotineira.

A experiência com a cultura, com a linguagem pode ser estética enquanto possibilidade de rompimento desses bordões, como possibilidade de desprendimento das formas fixas de cultura. Mas como se movimentar num mundo marcado por signos sem se prender ou deixar-se aprisionar por eles? Novamente Kastrup busca em Deleuze o entendimento de signos, que para o autor, não tem um sentido lingüístico, mediado pelas representações, mas um sentido direto, que emana do mundo e que problematiza a nossa presença nele, a nossa relação, a nossa aprendizagem. Ou seja, “segundo Deleuze o signo é aquilo que exerce sobre a

subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação” (KASTRUP, 2001, p.211). Explicita ainda que,

Os signos são emitidos por matérias, objetos, pessoas, mas não são formas, objetos, ou sujeitos. Os signos são um tipo de qualidade, de essência, ou diferença que existe no seio de qualquer matéria, e não apenas na matéria lingüística. Podem ser extraídos da madeira, de um corpo doente, dos ingredientes da culinária, do campo de futebol e assim por diante. Eles revelam a presença da diferença no âmbito do objeto, seu diferencial. O signo é inequívoco em sua presença, mas é equívoco em seu sentido. Através dele captamos a fluidez da matéria, mais do que a solidez do mundo dos objetos conhecidos. O signo aparece, temos certeza de que ele nos atinge de fora, mas não sabemos ainda qual o seu sentido. Possui a força de uma interrogação que força a pensar, de um problema que exige solução. [...] Deleuze afirma que aprender é considerar uma matéria ou um objeto como se emitisse signos a serem decifrados (KASTRUP 2001, p.211).

Os atravessamentos simbólicos, maneiras de ver, sentir, agir no mundo das crianças, passam por uma cultura que se engendra e se produz na sociedade, ou seja, a partir do mundo dos adultos. Não existe educação neutra, já dizia Paulo Freire, e nossas instituições escolares são marcadas por diversos atravessamentos simbólicos, que poderiam ajudar a elaborar novos conceitos de infância, colocando-a em novos lugares, insistindo no novo, no afastamento dos modelos, engendrando outros olhares, ao invés de somente propor instituições que “educam” crianças.

ESTÉTICA E INFÂNCIA NA ESCOLA

Temos acompanhado a proliferação das escolas para crianças, sedimentadas na herança higienista¹² que marcou principalmente a Educação Infantil. Mas mais do que isto, o fazer pedagógico tem primado pela rotinização,¹³ pela repetição de

¹² Sobre esta questão, ver: CARVALHO, Marta M. Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização. In: FREITAS, Marcos C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997. Podemos verificar também: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, A, L, G de e MELLO, S.A. (orgs.). *Linguagens infantis - outras formas de leitura*. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

¹³ O conceito de rotinização foi sabiamente desenvolvido por Maria Carmem Barbosa na obra *Por amor e por força: as rotinas na educação infantil*. Posto Alegre: Artmed, 2006.

atividades desconectadas com a vida, ou com o conhecimento, a experiência e a curiosidade das crianças. Elas deixam de ocupar o lugar que lhes é de direito, para submeterem-se às normas e aos dispositivos próprios dos espaços institucionalizados. Uma infância que se submete aos ditames adultocêntricos, distanciada dos princípios básicos de viver e ser feliz.

As práticas com crianças têm mostrado, diferentemente daquilo que acredito, um ato mecânico, onde muitas vezes predomina ordem, limpeza, assepsia, falta de afeto, insensibilidade à vida humana. O cotidiano parece desprovido de elementos vitais, do olhar que transcende, que busca o novo, que o convívio com a criança poderia instigar. Temos adultos formais e formatados querendo enquadrar crianças num regime de ordem, padronização, impedindo que os acontecimentos surjam e se instalem nos mais simples atos.

O dia a dia nas escolas que conheço são muito diferentes do que sempre considerei importante para o desenvolvimento de uma educação permeada pela estética. O “cuidado” com as crianças não permite que as experiências com os objetos, com os materiais e mesmo com as diferentes pessoas possam se transformar em princípios de descoberta e educação do sensível. Nas escolas que visito como professora de estágio¹⁴ encontro crianças enfileiradas, mais de uma vez por dia, colocadas em silêncio, sentadas nas cadeiras (isso quando não estão viradas para a parede), esperando pacientes as ordens dos adultos. Logo já precisam ser trocadas quase que em série, e essa atividade, em algumas instituições mais modernas, fiscalizadas por algum parecer, utilizam-se de normas, como a exigência do uso de luvas de borracha pelas professoras para trocarem as crianças. Para os bem pequenos, brincar significa, muitas vezes, ficar num cercado com alguns brinquedos de plástico colorido. Para os maiores até se pode ampliar o universo: cubos de montar, quebra-cabeças, pinos coloridos de encaixe, alguns carrinhos para os

¹⁴ Tenho atuado como professora de Prática Pedagógica, ou seja, o Estágio Curricular do curso de Pedagogia, ênfase na educação Infantil, na UNISINOS- São Leopoldo RS, desde 2000.

meninos e bonecas para as meninas. Tudo de plástico, ou a nova coqueluche do mercado escolar infantil: o “EVA”.¹⁵

As cores? Você já viu, já tentou observar as cores de uma sala ou de um local com brinquedos infantis? Tente, experimente. Veja se os seus olhos conseguem descobrir alguma cor de terra, de folha, algum verde musgo, algum cinza... Verde, amarelo, azul, vermelho e branco, geralmente compõe os brinquedos dos parques e dos brinquedos infantis. Rosa em seus diversos tons, de preferência relacionado à Barbie, fazem a alegria das crianças, ou melhor, das meninas, (ou talvez seja das “tias”?) nas lindas casinhas de boneca.

Nas escolas infantis tudo deve ser educativo, os brinquedos, os materiais, os jogos. Os kits pedagógicos já vêm com instruções de uso, regras e ainda a indicação das idades para as quais os brinquedos se destinam (caso contrário, não surtirá seu efeito pedagógico!). Parece até com remédio, que passa pelo controle de qualidade, possui dose certa para o peso correspondente e prazo de validade. Tudo deve ter o seu tempo, a sua hora, o seu dia.

Quando modela, usando argila, o que acontece esporadicamente, deve atingir algum objetivo ou produzir algum objeto utilitário. Quando se exercita deve correr dentro de um caminho, passar por debaixo de uma corda, para poder desenvolver a motricidade. Ou seja, as atividades assim realizadas, são soltas, fragmentadas, sem sentido e dirigidas por um roteiro baseado em datas determinadas pelo calendário escolar (GROTH, 2002, p.41).

Esse fragmento do trabalho de conclusão de Curso investiga as práticas curriculares de Educação Infantil em uma escola de um município do interior do RS. Ilustra bem o que chamamos de cultura escolar, cultuada nas datas comemorativas que orientam as atividades da escola e internalizada em suas práticas rotineiras. Constata-se que, junto à formalização da educação para as crianças, cada vez com menos idade, caminha a ansiedade de fazer prevalecer um currículo com fins utilitaristas, ou “preparatório”, onde, quanto mais cedo os bebês se tornarem alunos,

¹⁵ Material flexível emborrachado que não quebra, não amassa, não torce, ou seja, que não permite descobrir nada além daquilo que já está dado.

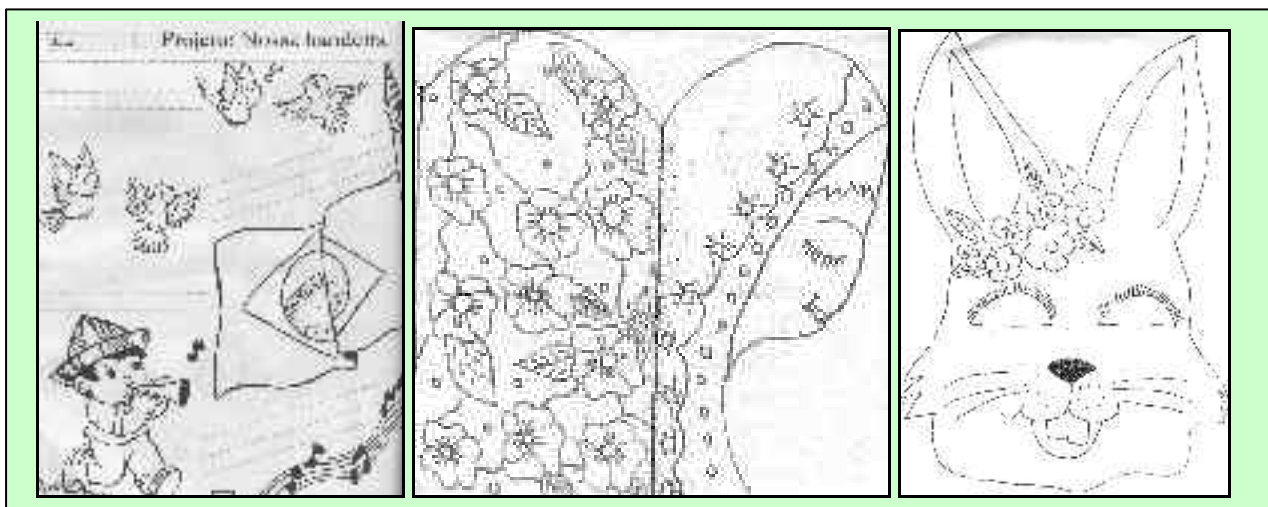
mais competente será a instituição. É grande a decepção dos pais quando as crianças não chegam em casa e fazem o relatório do seu desempenho diário. As agendas, pareceres, diários registram ou tentam registrar passo a passo a criança na escola, como que monitorando a sua vida. Monitoramento esse que está cada vez mais sofisticado, agora usando os recursos tecnológicos para capturar as imagens do interior das escolas. Um panóptico sofisticado. O objetivo é de controle, mesmo que se mascare como de cuidado.

No fundo, educadores, pais, querem uma produtividade infantil ou ao menos a tranqüilidade de que as crianças estão desempenhando com normalidade os atributos de que a psicologia do desenvolvimento, principalmente, postulou como esperada para cada faixa etária. Mas como medir se o conhecimento está sendo realizado? Na Educação Infantil não existem provas. A grande prova ainda é a espessura da “pasta de trabalhinhos”. Para isso, a indústria pedagógica prolifera em sugestões de manuais e até já prepara as apostilas para facilitar a vida das professoras. Podemos constatar isso nos materiais do “Positivo”, “Objetivo”, entre outros.¹⁶

Groth, investigando as práticas nas escolas de educação infantil, escreve:

Na minha cidade, as professoras que trabalham na educação infantil, destacam a importância do uso dos mais variados materiais, entre eles: recortes, painéis, histórias em quadrinhos, dramatizações, modelagem, dobradura, criação e dramatização de histórias, dança, passeios, desenho, hora do conto, música, máscaras, fantoches. Mas investigando esta realidade, pude constatar que, o que predomina na prática pedagógica da maioria das professoras, são mesmo os xérox e cópias, atividades nas quais a criança apenas deve seguir o que é pedido, automaticamente, seguindo instruções e recebendo recompensas, elogios e punições (2002, p.41).

¹⁶ Instituições de ensino que se tornaram igualmente empresas produtoras de materiais didáticos, em especial de manuais de textos e atividades que substituem livros didáticos.



Estes materiais, modelos prontos para serem copiados pelas professoras, como os manuais de datas comemorativas, são amplamente utilizados no cotidiano das escolas infantis. Provêm de estereótipos que acabam reduzindo as atividades da Educação Infantil a meras pinturas dentro de linhas, limitando as possibilidades de manipulação de materiais por parte das crianças e, conseqüentemente enfatizando a mecanização e repetição no processo de aprendizagem (GROTH, 2002, p.41).

Brassart e Rouquet (1977), tratando da educação artística na ação educativa, na década se setenta já deploravam a introdução de propostas comercializadas que confundem

criar e realizar, conceber e imaginar com executar [...]. São recortes pré-desenhados, pré-coloridos, pré-ajustados... São convites, a pintar como... Van Gogh ou Picasso. Os contornos estão traçados, as cores preparadas... São falsas iniciações e rígidas gramáticas que enganam a criança, degradam seu gosto e deformam as suas necessidades, não lhe oferecendo mais do que, nos melhores casos, a possibilidades de representar tecnicamente (BRASSART e ROUQUET, 1977, p.51).

Grande parte das escolas de Educação Infantil, onde os infantes iniciam sua trajetória de alunos, às vezes, até com dois meses de idade, têm demonstrado falta de sensibilidade ou de entendimento sobre a infância como uma dimensão de novidade, de experiência estética. Juntamente com o cenário, ou até através dele, aprendem desde cedo a serem alunos. Asseados, organizados, atentos (caso contrário podem ser diagnosticados com “déficit de atenção”), quietos, comportados (para não correrem o risco de serem hiperativos). Sacristán (2005, p.20) diz que a categoria *aluno* é uma forma social “[...] resultado da acumulação de maneiras de entender os menores

estando escolarizados”. Para o autor “a escolaridade cria toda uma cultura em torno de como vemos e nos comportamos com os menores (as maneiras de vê-los, de pensá-los, e de amá-los” (p.20). Junto à forma de ser aluno, a escola cria também gostos, rejeições, relações com o mundo, maneiras de ver e agir nele. É uma dimensão estética que se configura nas práticas pedagógicas, modelando a forma de produzir sentidos. Saló e Barbuy (1977, p.17) dizem que a criança aprende a se relacionar com o mundo de três formas:

Como corpo sensível, capaz de vibrar inteiro, perceber a informação mais sutil e guardá-la durante toda a vida;
Como estrutura mental-racional-lógica que constrói eficientes processos técnicos de transformação do meio;
Como lógica criatividades de mundos prováveis, como detecção de futuros desenlaces e como percepção de símbolos essenciais.

Porém, em nome da ordem, da aprendizagem de hábitos ou até de supostos valores instaura-se na escola e, portanto também na vida de muitas crianças, aquilo que Morin denomina de “erro da razão”, ou seja, a supremacia da racionalização. O autor contrapõe a *racionalização* à *racionalidade*, mostrando que a última tem um papel regulador, sim, mas aberto ao “que permite a distinção entre vigília e sonho, imaginário e real, subjetivo e objetivo” (2000, p.22).

E continua o filósofo da complexidade: “[...] uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo, não é racional, mas racionalista” (p.23).

Talvez ainda não tenhamos nos dado conta de que esses modelos de entendimento do mundo iniciam na mais tenra idade, no âmago das instituições que acolhem crianças e que fazem a programação do seu dia, seu ano, suas férias, por muito tempo durante a sua vida. Podem, portanto criar uma aproximação da poética, da criação ou gerar um profundo afastamento do sentido plural que uma educação estética poderia desempenhar. Cada vez mais, às crianças é apresentado um mundo inexpressivo, homogêneo, padronizado, plasticamente achatado.

Agora tudo é lindo, limpo, “perfex”, EVA, isopor, verde, amarelo, vermelho, azul, branco e... rosa Barbie. Não dá sujeira. Fica tudo colorido, muito colorido e às vezes os efeitos são ressaltados pelos fluorescentes ou pelos brilhos das purpurinas.

Tenho me deparado com falsos artefatos de um faz-de-conta cultural; uma indústria que cresce e se reproduz vertiginosamente, atingindo principalmente o público infantil (mas não só ele). Reproduções de personagens de histórias em quadrinho, de uma indústria cultural que se avoluma cada vez mais. Numa das minhas visitas a uma escola de Educação infantil, encontro numa das salas, um painel de isopor rodeado de purpurina, tomando todo o espaço da parede, com a Branca de Neve e os Sete Anões; na outra sala uma enorme reprodução, também de isopor, da Turma da Mônica enchendo todo o espaço da parede. Na próxima sala de aula, com mesas e carteiras individuais (as crianças estão mais adiantadas, um alfabeto gigante representando cada letra sendo “carregada” por um animal caricaturado. As paredes anunciam a escolarização das crianças, o seu “nível ou etapa” em que se encontram. Nas paredes, evidentemente não sobra nenhum espaço para a expressão infantil: nem quadros de giz, nem painéis para colocar trabalhos, nem murais com produções de crianças. Mais ao fundo, num corredor, um varal com desenhos, ou melhor, com cópias de desenhos cobertos por bolinhas de papel crepom amassadas e coladas pela criança (e, certamente também pela professora).

Esse “cenário” com analisa Cunha (2005) é comum nas escolas de Educação Infantil e povoam o imaginário social: escola para os pequenos deve ser enfeitada, cheia de brinquedos industrializados (às vezes mais parecem lojas), para os maiores é imprescindível anunciar por numerais e letras nas paredes, que as crianças já estão “aprendendo” alguma coisa séria. Nenhum indício de felicidade, tampouco de sujeira, bagunça, ou demonstração de trabalhos inacabados, projetos em andamento. O protagonismo infantil se restringe ao fazer mecânico, repetitivo demonstrado também pela pesquisa de Groth:

Até a comemoração do aniversário da criança, data especial, pessoal, única, acaba sendo homogeneizada. Como bem reflete a fala de uma das professoras: 'A gente procura igualar, para não haver diferenças, nas

festas de aniversário [...]’. E esta mesma igualdade serve como pretexto para igualar todos os índios, os homens-trabalhadores, as mulheres-donas de casa, as crianças-obedientes e limpas, as professoras-velhas e de óculos, as famílias - sempre completas e de no máximo 4 ou 5 elementos, com meninos brincando de carrinho e meninas de boneca, os papai-noéis-americanizados, com roupas grossas e cheios de presentes, os anjos masculinos no mês da bíblia, vovós idosas, de coque, sempre fazendo tricô e vovôs de bengala e óculos, são alguns dos estereótipos encontrados na maioria dos livros de atividades ou manuais de educação infantil (GROTH, 2002, p.41).

Fico pensando que, há mais de 30 anos, quando saí do RGS, tempo em que as novidades da Escola Nova invadiam o Brasil, tempo em que A Escolinha de Arte do Brasil (com sede no Rio de Janeiro e alguns desdobramentos em Recife e Porto Alegre principalmente) marcava um lugar em defesa da expressão infantil, já se considerava um trabalho insano tentar convencer as professorinhas recém formadas pelos cursos normais, a desistirem de usar os carimbos, os desenhos para a criança colorir, os estereótipos infantis utilizados para ilustrar as datas comemorativas. Ainda hoje, me deparo com pessoas que defendem esses modelos culturais e os consideram estéticos. “A criança gosta”.¹⁷ Ou a professora não sabe o que fazer com o tempo que possui para conviver com as crianças? É possível vislumbrar uma dimensão estética nas grotescas séries de modelos xerocopiados e preenchidos pelas crianças? Quantas denúncias, pesquisas, estudos foram realizados no decorrer desses tempos: Pillar (1996), Read (1978), Rizzo (1982), Reily (1986) Silva (1989), Stabile (1988), Stant (1985), Lowenfeld (1970), Leite (1986), Marinho (1976), entre outras.

Mas parece que é muito difícil se afastar dos modelos que são “vendidos” para as professoras. Procure observar a invasão de periódicos ensinando “como fazer”, principalmente em revistas dirigidas para professores de Educação Infantil. O “pedagógico” que se concretizou nos espaços escolares da infância brasileira não se afasta dos antigos modelos do “jardim de infância” de pelo menos 30, 40 anos atrás.

¹⁷ Ver: Ostetto, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO e LEITE. Arte, infância e formação de professores. Autoria e transgressão. Campinas SP: Papirus 2004.

Vejam como a obra¹⁸ de Idalina Ladeira Ferreira e Sarah P. Souza Caldas, na 15ª edição (1992) ainda serve de roteiro para as novas professoras. Parecem muito atuais. O que mudaram são os personagens, os ícones que impregnam a cultura infantilizada e estereotipada que fazem parte das indústrias culturais.

A leitura da imagem requer um olhar investigativo, que ultrapassa a percepção daquilo que é imediatamente revelado, buscando perceber, em cada detalhe e no todo da imagem, seus possíveis significados e os elementos que a constituem (SOUZA, 2000, p.151).

Mesmo entendendo a importância da criticidade frente às imagens fornecidas, por que não aceitar que as crianças têm uma necessidade de expressar-se de diferentes maneiras. Ao invés de só fornecer modelos deslocados culturalmente, parar, conversar, compreender e aprender novas formas de ver o mundo com a infância e na maneira como ela o explora:

Ela pinta e desenha, canta, dança, representa, em que o fazer artístico torna-se dimensão fundamental da construção e expressão de sua subjetividade. Ela não apenas tem prazer, mas precisa expressar seu mundo nesta exploração. Nessa ação, ela transita pelas diferentes expressões estéticas, experimentando materiais, recursos e temáticas. Mas é imperioso para a criança dar livre expressão a sua ação artística, sem submetê-la a uma disciplina pedagógica, definida pelo adulto. Ao contrário a escola deve possibilitar-lhe essa multiplicidade de expressões, utilizando diferentes materiais. Ou seja, essas expressões não podem ser ensinadas, mas vividas na escola (GOUVÊA, 2002, p.25).

O que tem pautado os currículos das escolas infantis são os trabalhos com projetos e as imprescindíveis datas comemorativas. Se tirássemos do currículo da educação infantil as datas comemorativas, talvez aconteceria o mesmo com o ensino médio e os cursinhos, se tirássemos das universidades o vestibular! Mas, dirão alguns, o que fazer com as crianças por tanto tempo na escola? Ou como fazer tudo o que é necessário para cuidar de uma criança – escovar os dentes três vezes ao dia,

¹⁸ Os modelos para colorir e outros tipos de atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil são analisados por trabalhos de conclusão das alunas do curso de Pedagogia da UNISINOS. Entre é citado aqui o de Cimara Groth: Culto às datas comemorativas: que cultura é esta? São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

lavar as mãos umas tantas vezes, trocar fralda ou levar para o penico ou para o vaso sanitário, dar remédio, dar de comer, dar banho, dar comida, colocar para dormir, e ainda “ensinar”? Mas às vezes o dia custa a passar, e sabe-se que a “babá eletrônica” não é só privilégio das famílias em que as crianças não vão às escolas. Nos dias de chuva, a televisão com seus vídeos tem feito parte do currículo da escola de maneira sistemática.¹⁹ Ou seja, as escolas acabam repassando uma visão comercial de cultura, sendo que o forte apelo comercial, a exposição e decoração de vitrines, a mídia e, é claro, a recompensa, o presente, são os ingredientes que comprovam o interesse das crianças por estas datas. Logo, tudo o que é visto, deve ser lembrado.

As datas comemorativas que tem balizado os currículos das escolas infantis, juntamente com as rotinas, preenchem o tempo que as crianças passam na escola, complementados pelas ofertas da mídia. As fitas de vídeo e agora de DVD, (da Xuxa e os clássicos Disney, entre outras) estão presentes para deixar as professoras descansarem por algum tempo enquanto as crianças assistem passivas e silenciadas, todos os estereótipos que para elas são repassados. Da mesma forma os rituais vão instituindo os “dias de levar brinquedo, dia de ir à pracinha, dia de não levar dever de casa, dia de comer fruta, dia de comprar no bar”.

Um atrás do outro, um primeiro que o outro, todos juntos, agora, todos quietos agora, todos dormindo, todos acordando. De um levantamento feito,²⁰ em 29 escolas de educação infantil, constatei que todas elas têm como prática, a realização de filas, “trenzinhos”, ou seja, lá o nome infantilizado que for para ordenar as crianças. Fila para ir ao banheiro, fila, para ir para o pátio, fila para entrar na sala, fila para ir para o refeitório. As professoras não sabem explicar bem o porquê de tantas filas. Recebem ordens. E fazem. Não há pedagogia que as desmobilize para não fazer a tal arregimentação das crianças. Têm medo. Não ousam. Imagina se um bando de

¹⁹ Em certa ocasião, depois de três dias de chuva, numa escola de educação infantil, privada, tive a oportunidade e a desilusão de verificar que as crianças assistiram 12 fitas de vídeo, todas elas da Disney. Essa prática vai se instaurando como natural, pois as crianças e os pais sabem que quando chove, podem levar fitas para ver.

²⁰ Trabalho realizado por ocasião de atividade curricular junto ao Curso de Pedagogia da UNISINOS em 2005.

crianças sai correndo porta afora! Por isso usam de outros artifícios que ajudam a controlar os pequenos. Um desses dispositivos disciplinares, que substituiu os grãos de milho, é a “cadeirinha de pensar” ou “cadeirinha do pensamento”. Tenho constatado com professora de prática pedagógica de educação infantil que o fenômeno não é tão raro assim. Nesta perspectiva, poderia resgatar inúmeros fragmentos de diários de campo realizados por alunas de prática pedagógica em escolas de educação infantil para compor os “cenários da infância” no interior das instituições.

Afinal, para que serve uma escola para crianças? Quais as contribuições ou as marcas que podem fornecer? Como pode uma escola ser a guardiã da novidade, ser espaço para os acontecimentos da vida, para o saber da experiência? Como pode contribuir para a poética que povoa as memórias primeiras?

ESTÉTICA E INFÂNCIA NOS ARREDORES DA ESCOLA

No pátio da maioria das escolas de educação infantil existem outras possibilidades. Existem sim. A maioria delas é de concreto e novamente de brinquedos ou parques de plástico ou polietileno que são mais modernos e que supostamente não machucam.

Escorregadores amparados por tapetes de emborrachado, piscinas de bolinha, e cama elástica fazem a alegria das crianças, assemelhando o espaço da escola, não aos antigos quintais das casas e à rua, mas ao shopping. Agora até podemos ter algo mais moderno ainda: grama sintética. Imagina só, nem suja a roupa! Não tem formiga, nem formigueiro, nem “micuim” e muito menos “pega-pega”. Mas, onde as crianças vão cavar aquele enorme buraco para chegar lá no Japão? De onde vão tirar alguma tábua para fazer uma gangorra sobre uma grande pedra para experienciar as noções básicas do “conhecimento físico” através das

brincadeiras e brinquedos? Onde vão testar as suas hipóteses a respeito das coisas, do mundo? Kamii e Devries (1985), Deheinzelin (1976), Freire (1983).

O contato com a matéria, com as experiências que emanam dos objetos é amplamente desenvolvida por Bachelard (1991), na sua obra “A terra e os devaneios da vontade – ensaio sobre a imaginação das forças”. Nessa obra, o autor trabalha com a imaginação da matéria, estudando as imagens da terra, depois de ter se dedicado aos outros três elementos materiais, a água, o fogo e o ar, que a filosofia e as ciências antigas, seguidas pela alquimia, colocaram na base de todas as coisas.

Essas imagens da matéria terrestre oferecem-se a nós em profusão num mundo de metal e de pedra, de madeira e de gomas: são estáveis e tranqüilas; temo-las sob os olhos: sentimo-las nas mãos, despertam em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las (BACHELARD, 1991, p.1).

Por que o filósofo se dedica a esses estudos, aparentemente sem muita relação com a educação, ou com a escola em si? Entendemos, e o autor explicita em suas buscas, que é necessário passar pelas “experiências positivas” para se chegar “às experiências estéticas”. Argumenta que a nossa relação com o mundo, passa pela matéria e a partir desses contatos desenvolvemos os devaneios imaginários. Para Bachelard, a imaginação é fundante, imprescindível para o ser humano.. Ele diz que

Se o homem sonhante pode ter tão belas impressões, não é de espantar que a imaginação material e dinâmica disponha de uma espécie de *massa em si*, de um *barro primitivo*, apto para *receber e para conservar* a forma de qualquer coisa. Tal imagem material, tão simples, tão intensa, tão vivaz, é naturalmente espreitada pelo conceito. É este o destino de todas as imagens fundamentais (BACHELARD, 1991, p.65).

Nossas memórias de infância podem nos surpreender com algumas experiências positivas, experiências estéticas ou que podem nos levar a buscar o infantil necessário para ressignificar nossas práticas pedagógicas ou mesmo nossa vida.

Retorno aos meus lugares de infância, às tardes telúricas e ao contato com os elementos de uma imaginação material. A cor da água do banho, após ter passado

horas correndo, escavando buracos, descendo pelos barrancos de terra vermelha, certamente tingiu a minha história de vida. Pés encardidos, roupa clara difícil de limpar, bolinhos de barro, entre tantos outros retratos terrenos, marcaram uma certa plasticidade futura, rememorada nas minhas coleções de terras, nas esculturas de argila, e em outros caminhos da arte que continuei desenvolvendo. Minhas memórias de lugares, descobertas, ousadas e também de medos e frustrações, provavelmente me ajudam a manter uma sensibilidade, uma estesia em relação à infância em suas múltiplas linguagens.

Volto a me referir à minha infância para talvez procurar os motivos da minha indignação com a assepsia dos espaços escolares e das práticas que aí se desenvolvem. Que imagens as crianças alimentarão no decorrer das suas vidas, se mal podem andar descalças ou se molhar, ter contato com a natureza, com a vida em seu entorno?

Essa imagem deve falar por si...



Ana Clara, com dois anos, experimenta a sensação deliciosa de subir num monte de terra e escorregar. Provavelmente deve ser “uma montanha muito grande” esse pequeno monte de terra. Tenta, cai, levanta... Mais uma vez... Outra vez...

As cores, os materiais, as texturas, os sons, os movimentos que compõem os cenários da infância contemporânea não estarão muito distantes das possibilidades de invenção?²¹ Seriam somente os materiais em si que poderiam garantir uma experiência estética? Tanto o filósofo Benjamin, como o fenomenólogo Bachelard concordam com a necessidade desse atravessamento do mundo material, enquanto possibilidade de experiência sensível para avivar ou desencadear a ação imaginante. Manoel de Barros (2003) tece suas narrativas poéticas fortemente marcadas pelas experiências com os objetos e os “desobjetos” do chão.



Os materiais emitem convites a que coloquemos as mãos neles e a que deixemos a imaginação viajar, percorrer lugares imprevisíveis, às vezes inabitados ou não visitados. Botões, conchas, pedras, metal, água, poeira... tudo pode ser motivo de reconhecimento do mundo. Podem ser também possibilidades de criação de outras narrativas. Se um botão morasse dentro de uma concha... Existem também, botões com quatro olhos... Observe. Eles te vêem, espiam...

²¹ É nessa perspectiva o trabalho de CUNHA (2005) que, percorrendo diversas escolas infantis, identifica e descreve os “cenários” que atuam como “formas e fôrmas de ensinar, junto com outras modalidades pedagógicas do currículo explícito” (p.165).

Há muito tempo atrás, ainda se encontrava no mercado, nas antigas ferragens, uma panelinha de ferro, ou de pedra, também alguns utensílios de alumínio, como chaleirinhas, bules, panelinhas... E as xícarazinhas de porcelana? Nos empórios de brinquedos ou armazéns de secos e molhados que tinham algum bazar, podíamos encontrar cubos de madeira, bilboquês, piões, caminhões de madeira e até “patrolas” com retro-escavadeira. Era por aí que ainda se podiam encontrar as mobílias de madeira: caminha, mesa, cadeiras, e até penteadeira, caso contrário sempre tinha um pai ou avô que resolvia construir essas mobílias em miniatura. Também, se isso não pudesse fazer parte dos materiais para brincar, as caixas de fósforo vazias, forradas com papel de embrulho colorido, coladas com goma de farinha, serviam e encantavam a vida de muitas crianças. Encher saquinhos de tecido com arroz, para fazer “As Cinco Marias”, recolher cacos de “matéria plástica” e derretê-los no fogão à lenha em forminhas de alumínio e fazer os botões para os meus irmãos montarem os times de futebol de mesa, eram algumas das engenhocas que davam o que fazer por muitas horas. Pareço uma saudosista velha, mas costurar roupinhas de boneca, e depois poder passá-las com o ferro pesado que se enchia de brasas, são experiências que ocupavam boa parte da minha vida de criança. Nas memórias de infância, brincar parece que estava acima de tudo, e provavelmente as dores, desconfortos, decepções, choros que também tiveram suas marcas, ficaram mais soterradas.²² Poder reeditar uma trajetória com a liberdade de fazer atalhos, ir e vir, descobrir novos percursos ou jeitos de chegar em alguns cantos, são processos possíveis pela capacidade memorística que se assessora através de muitas imagens, que em alguns momentos flutuam, em outros submergem para reaparecerem novamente ou para ficarem de vez enferrujando num fundo qualquer. Cerdeira e Andreiulo falam da memória como,

liberdade lúdica que necessitamos para acessar tudo aquilo que fez parte de nossa história e que ainda hoje nos diz algo, caso contrário não seria trazido à baila. Liberdade lúdica no sentido de que esse acesso é conquistado sem fórmulas- não há um caminho único para se chegar ao lugar onde os sentidos flutuam (2000, p.133).

²² Bem afirma Mário Quintana: “a memória tem uma bela caixa de lápis de cor...”.



As marcas da infância... Translúcidas, coloridas, azuladas borboleteando em asas. Leves, flutuantes como as bolhas de sabão sopradas entre os dedos. Escorregadias como a rua enlameada depois da chuva. Enrugadas, amassadas, embora muitas vezes possíveis de serem desamassadas, com um pequeno/pesado ferro de passar. Passar a limpo. Ou quem sabe “ferrar”... Por esse ferrinho inofensivo, muitas brasas tentei segurar.

Quem acompanha uma criança pequena brincando talvez nem saiba a importância de tudo o que faz, sente, pensa, enxerga, experiência. A matéria prima da vida surge pelo brincar e pelas possibilidades da imaginação. Marcondes (1998, p.19) afirma que “O brincar é. Encontra-se no espaço do sonho. Uma criança livre, feliz, brinca quando come, quando sonha, quando faz seus pequenos discursos poéticos”.

Pela importância do brincar na vida de uma criança, a autora associa o brincar à poética, fundindo em uma só dimensão a densidade desse ato. Diz a autora: “A forma brincada poderia ser a poíesis de cada criança” (p.23).



Deixe um pedaço de pano ao alcance de uma criança e procure acompanhar quantas transformações podem ser feitas pelas suas mãos, pelo seu corpo, pela sua imaginação. E, se forem pedaços de panos diferentes uns dos outros, com texturas, padrões e cores diversas, então a mágica se multiplica. Ora serve para ser colocado na cabeça, ora pode ser jogado no chão para servir de cama, ou quem sabe para enrolar uma boneca. Também para brincar de esconder ou para imitar adulto limpando algum objeto. Colocar pano na boca e mascar? Quem nunca chupou as mangas de uma blusa ou camisa?

Mas esse material, o tecido, bem como o ferro, a madeira, o alumínio, entre outros, desapareceram da escola moderna atual. Estamos vivendo a era do “pedagógico”. Os brinquedos são produzidos por indústrias especializadas em ajudar a “pedagogizar a infância”. Aqui vale a pena consultar Brougère (2004).²³ O autor, em suas diversas pesquisas, analisa o brincar como um elemento de cultura e o ato de brincar como “cultura lúdica” percorrendo também a indústria cultural e a produção de artefatos para as crianças. O autor questiona: “será que o brinquedo é (ou deve ser) educativo?” (p.197). Considera que essa é uma construção social que se enraíza na nova visão de criança nascida no fim do século XVIII e que modificou a idéia que se fazia da brincadeira. “Essa concepção de brinquedo educativo ou pedagógico se desenvolve segundo lógicas de certos discursos científicos ou de

²³ Pesquisador francês contemporâneo que se dedica à temática da ludicidade e às suas interfaces com a infância, em várias obras.

práticas de profissionais da educação, mas também das mídias que acompanham e que de uma certa forma, criam tais discursos” (p.197).

Os brinquedos e as brincadeiras vão sendo modificados pela história e pelas culturas engendradas na sociedade ocupando os espaços pedagógicos, mas não deveriam perder a sua dimensão de liberdade,²⁴ de prazer, de não produtividade.

ESTÉTICA E INFÂNCIA FORA DO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR

Os quintais e a rua estão deixando de ser espaços de descoberta, e liberdade para muitas crianças. Além delas não poderem desenvolver uma estética da matéria, não poderão dar vazão às suas explorações. Para Bachelard, (1991, p.38) “O buraco feito na areia, depois na terra movediça, corresponde a uma necessidade psíquica da alma infantil. A criança precisa viver a idade da areia”. O filósofo faz também um comentário sobre as mães que querem as crianças limpas dizendo: “mas que educação mais estranha é essa que impede uma criança, quando já tem força para isso, quando as suas forças reclamam essa façanha, de fazer buracos na terra, com o pretexto de que a terra é suja” (p.38). Saló e Barbuy (1977) trabalhando com os quatro elementos, água, ar, terra e fogo, no que consideram uma “oficina escola inicial”, defendem que os materiais didáticos não precisam ser buscados numa biblioteca, nem nas fábricas ou no comércio, pois acredita que esses materiais já possuem as marcas da vontade adulta. Fala então que, além da natureza, o melhor material para as crianças se encontra nos resíduos.

O melhor material didático se encontra na matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada; antes que tenha a forma da vontade humana e depois do uso que a desgastou, porque pode ser tomada pela criança, livre do uso que o adulto a obriga dar-lhe (SALÓ e BARBUY, 1977, p.38).

²⁴ Euclides Redin insiste que a ludicidade não é propriedade da infância, mas uma dimensão que ultrapassa qualquer idade e integra o “humano”. Para aprofundar, consultar a obra: *Se der tempo a gente brinca: o tempo e o espaço da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

E onde as crianças das cidades, dos prédios, dos condomínios, e também das escolas infantis, poderão encontrar tais materiais? Onde poderão pendurar uma corda para poder se balançar? Fazer um foguinho? Extrair corantes dos vegetais, construir pontes e represas, acompanhar processos de crescimento e transformação de vegetais e animais, fazer misturas de matérias que não se misturam ou que provocam reações. Provavelmente as aprendizagens essenciais que fazemos na infância estão ligadas ao acesso que temos, pelo brincar e pela brincadeira, à complexidade e ao mistério do universo. Nossas vivências sensíveis, produzem memórias que perduram, que se multiplicam em linguagens, em narrativas e que nos tornam mais sensíveis às causas humanas. Duarte Jr, refere-se ao poder da nossa capacidade olfativa, por exemplo, como um “aspecto marcante de nosso estar-no-mundo”. Diz o autor:

Talvez pouquíssimos de nós não se deixem levar pelas lembranças despertadas por aromas que, vez por outra, invadem as nossas narinas, produzindo verdadeiros poemas mnemônicos em nosso ser. Inegavelmente, há cheiros específicos em nossa memória: os da infância, da escola, de certas férias, do perfume de um primeiro amor etc. (p.99).

Alerta para a crise dos nossos sentidos ou anestesia. A sociedade moderna cada vez mais nos priva de contatos diretos, principalmente com a natureza, ou cria mediações artificiais, para não dizer virtuais entre um mundo sensível e um mundo transformado em produtos, fazendo com que as nossas maneiras de perceber a vida passem por um pragmatismo, que valoriza a supremacia do funcionalismo. Somos educados para produzir e consumir, para nos sentirmos úteis, produtivos, ao mesmo tempo em que aprendemos desde cedo o valor do descartável, e também do desperdício. Quanto à dicotomia entre a percepção “prática” utilitarista e a necessidade de uma educação do sensível, Duarte Jr (2001) defende a dimensão da estesia no cotidiano da vida, ressaltando a importância de um “olhar [...] que deixa fluir, deixa ocorrer o encontro entre uma sensibilidade e as formas que lhe configuram emoções, recordações e promessas de felicidade” (p.98). Mas a felicidade a que o autor se refere é a felicidade da criação, da imaginação, da poética do não deixar se aprisionar.

Como contraponto poderíamos dizer que atualmente essa promessa de felicidade, já na mais tenra infância não se dá pela beleza da natureza, pela possibilidade de experimentá-la com intensidade, pelo encontro e a alegria do afeto e do riso, ou pela tranqüilidade da convivência e da troca ou mesmo pelo cultivo da esperança em atos de dignidade humana. A felicidade, para uma criança, caminha cada vez mais para “a felicidade na cultura do consumo”, como mostra Souza:

Através dos objetos, o mercado cria imagens que prometem a felicidade e nos induz a acreditar que acabaremos conquistando-a se tivermos acesso aos bens que ele coloca à nossa disposição. A imagem da felicidade do homem atual está indissolivelmente relacionada à posse de objetos descartáveis (2003, p. 88).

ESTÉTICA E INFÂNCIA NA EXPERIÊNCIA DE INFÂNCIA

Retomo minha análise sobre a constituição dessa dimensão estética na infância insistindo que a escola tem um papel fundamental nessa mediação entre a criança e o mundo, não só naquilo que faz, mas também naquilo que oferece em termos de espaços, ambientes, materiais. Muito me incomoda o reducionismo curricular a que a escola submete a infância. Parece até que os adultos não sentem falta de outras opções ou não conseguem encontrar alternativas, pois a sua fonte de imaginação pode estar obstruída. As aproximações às descobertas que o entorno convida certamente serão marcas, ou como designa Benjamin (2002, p.49) “sentimentos essenciais” que as manifestações infantis pretendem.

Nessa mesma linha de pensamento, considero que Saló e Barbuy podem contemplar uma educação estética da criança quando propõem o desenvolvimento da sensibilidade, da experiência com o mundo, pela exploração do espaço, da matéria, do próprio corpo. Insistem nessas relações primeiras com os materiais como suporte para a criação. Dizem os autores: “Primeiro conhecer o bosque, as noites estreladas e os rios serpenteantes antes que as plantações alinhadas, os canais de

irrigação e os letreiros luminosos para que a expressão surja como linguagem sem idioma” (p.17).

Subir em árvores, escalar muros, descer barrancos, brincar com água, rolar pneus, são atividades do passado. Lembro-me de uma visita que fiz a uma escola onde Maria de Lourdes Pereira²⁵ trabalhava com o “Método natural de alfabetização” criado por Heloísa Marinho. As crianças da antiga pré-escola rodavam pneus enormes no pátio da escola e por essas atividades as professoras também conseguiam verificar sua destreza, equilíbrio e coordenação motora. Aliás, para essa educadora, subir em árvores, desenhar aproveitando o espaço do papel organizando cenas cada vez mais completas, pintar grandes áreas, pular corda entre outras habilidades motoras, eram pressupostos básicos para uma boa alfabetização.

Constato que essas atividades lúdicas, de vida prática, de artes, de contato e cuidado com a natureza, realizadas nos antigos “jardins de infância” com influência de Froebel, Montessori, Freinet, entre outros estão desaparecendo da Educação Infantil. Passando pela questão básica que predominou as discussões da década de 70 “alfabetiza ou não na pré-escola”²⁶ ou pelo “período preparatório” e atualmente centrado na discussão da inclusão de mais um ano no ensino fundamental, furtado justamente da Educação Infantil, constata-se que educação infantil, além de falta de políticas públicas que protejam e priorizem a infância, vai sendo reduzida a práticas pedagógicas preocupantes.

²⁵ Maria de Lourdes Pereira uma seguidora de Heloísa Marinho, talvez uma das precursoras dos ensinamentos da escola Nova no Brasil. Defendia o Método natural de alfabetização, mas mais do que isto, num tempo onde proliferavam as cartilhas de alfabetização e os exercícios motores preparatórios para a leitura e a escrita, defendia a relação com os materiais, as experiências diretas com as coisas, e a expressão livre dos estereótipos. Pode parecer aos nossos olhos críticos sobre os ensinamentos da escola Nova, algo um tanto ingênuo ou romântico, mas creio que possuía muito do saber da experiência, das descobertas da invenção que os teóricos da contemporaneidade estão redescobrimo.

²⁶ Quanto a essa discussão ver: KRAMER (org.). *Alfabetização; dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986; AMORIM, Marília. *O brincar e a linguagem*. Condições cognitivas e sócio-afetivas para a alfabetização Brasília Ministério da Educação. 1985. E também as contribuições de FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: 1989; FERREIRO; TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Atualmente o assunto volta à baila com a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental (BRASIL. MEC, 2006).

Junto a uma falta de perspectiva e posicionamento político e pedagógico, se constata que os espaços para brincar, bem como os materiais que permitem as transformações, as mágicas, estão sendo substituídos por novos artefatos culturais. Junto às cores padronizadas, aos materiais assépticos, laváveis, ainda fazem parte do novo reino encantado da criança, a “decoreção infantil”, artefatos que certamente ajudam a constituir uma visão de mundo.

Visitando muitas escolas infantis, nos últimos seis anos, pouca coisa vi que revelasse uma preocupação cultural estética. As crianças estão sendo privadas de sua curiosidade, de sua imaginação, da liberdade de movimentos; estão empobrecendo suas culturas lúdicas, que está sendo engolida pela cultura de massa. Parsons (apud MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998) constata que existe um caminho percorrido pela criança para chegar a uma apreciação artística.

Gardner (1994; 1998) também se dedica a compreender os processos de simbolização da criança e o seu desenvolvimento estético. O que tem sido proposto nesta perspectiva pelas escolas ou instituições dedicadas à infância em nosso país? O que é feio e o que é bonito para uma criança? Uma criança de menos de dois anos já é capaz de olhar para uma cena na TV onde um personagem chora e também começar a chorar, ou reagir frente a um personagem de desenho animado mal caricaturado e dizer “bicho feio”. Também uma criança dessa idade, como Ana Clara, é capaz de brincar muito tempo com obras de um artista plástico, feitas com casca de coco e papiê-machê, com características nada infantis, ou considerada pelo olhar adulto como distantes do entendimento da criança.



Ana Clara (2 anos)
brinca com as
esculturas do artista
mineiro "Baba".

Ana Clara, como a maioria das crianças que são instigadas, está atenta ao mundo aos acontecimentos do seu entorno. Pode nos guiar por um percurso de desenvolvimento estético. Seus olhos brilham diante das coleções de sementes, pedras conchas, cascas de árvores, gamelinhas entalhadas na madeira, potes de barro, folhas secas e gravetos, materiais pelos quais deixa de lado uma boneca de plástico (ou até a convida a fazer parte da brincadeira).

As crianças em geral, desde cedo, procuram e, por isto, descobrem, criam, inventam novas relações entre os objetos, outros arranjos, outros significados diferentes. São protagonistas de uma cultura própria, uma cultura onde o lúdico, a fantasia, a afetividade, o maravilhamento podem transformar, desenrijecer carcaças petrificadas. Brincar com as palavras, cantarolar, gritar, dançar, espalhar-se no espaço, esconder-se nos cantos, desafiar os limites do corpo, gargalhar com intensidade, preencher tudo.

Experimentar o sabor, andar depressa, devagar, parar quanto tempo quiser, no que lhe dá prazer, enchendo os bolsos de fragmentos, às vezes cacos, pedaços, ou até destroços, mas transformados em sonhos coloridos. Insiipiência de linguagens,

inscrição no mundo, marcas, coleções, restos, talvez, como o poeta Manoel de Barros (2003) deixa-se ler: “respeito a coisas desimportantes”, que podem gerar uma “abundância de ser feliz”.

Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito
Às que vivem de barriga no chão
Tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes. [...]
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
Como as boas moscas

Os fragmentos de mundo, as coisas “desimportantes”, que as crianças como Ana Clara recolhem, não só lhes permitem transformá-los naquilo que desejam como as instigam a criar relações novas, estranhamentos entre as coisas. As sementes ora são “remédios geladinhos” para aliviar machucados, ora são alimentos para serem cozidos; as pedras roliças passam de perfumes á frutas, ou peças que se movimentam e ajudam a construir um castelo onde as princesas, príncipes e fadas habitam seus sonhos.

Para Gardner (1994, p. 88) “as compreensões infantis da mente e da matéria afetam fortemente seus roteiros sobre os objetos e eventos mais universalmente encontrados no mundo – a pedra caindo, o amigo triste”.



Ana Clara atenta ao mundo que a cerca, percorre caminhos coma o olhar, com o corpo, com a curiosidade. Olha, cheira, procura sentir o espaço e ocupá-lo com intensidade. Faz barulho, ri, chora, brinca com as palavras e também busca regularidades nos objetos das suas experiências. A terra certamente é um elemento forte que a atrai, que a instiga. Impossível não tocá-la.

Algumas coisas despertam mais atenção, são mais próximas, podem ser tocadas. Serão partes essenciais dos devaneios que, mais tarde, retornam à infância, através das narrativas, da poética. Nossos primeiros tateios nos levam à investigação da matéria, primeiro como exploração e somente depois como imaginação das formas. Escreve Bachelard (1991, p.76):

Modelagem! Sonho de infância, sonho que nos leva de volta à nossa infância! Foi dito freqüentemente que a criança reunia todas as possibilidades. Crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso? Há entretanto um meio, no centro mesmo da maturidade, de reencontrar essas possibilidades perdidas. Um meio? Quê! Seria eu um grande pintor? – Sim, você seria um grande pintor algumas horas, por dia. Eu faria grandes obras? – Sim, faria grandes obras admiráveis, obras que lhe proporcionariam as alegrias diretas da admiração, obras que o levaria de volta aos tempos felizes em que o mundo causa admiração.

Não estaria aí a profusão de elementos necessários à poética do mundo? Criar, entre outras coisas, é necessário para ampliar a nossa estada no mundo.

Voltamos para Benjamin, e a sua terra repleta de materiais (2002) para serem explorados. O ar, a sombra, a água, estão aí, ainda em profusão. Às vezes não conseguem entrar nas paredes fechadas da sala de aula e muito menos nos sôtãos imaginários dos adultos. Perderam-se por aí e continuam se perdendo. Que materiais? Mayra²⁷ compôs para “Música de Nanquim” um poema que, no meu sentir pode expressar uma imensidão de vida a ser poetizada:

Quando você sai
 Esqueço todas as palavras
 Ouvido não escuta
 Paredes não habitam nada
 Quando você sai
 Quero que você entre
 Escondido na luz
 Há perfume na vaga
 Sombra/assombra há sombra no planeta
 Cheiro entregue à curva
 A luz que não se curva
 Tentativa inútil
 Aos caprichos da sombra [...]

²⁷ “VAGALUZ” é uma das músicas do grupo “Música de Nanquim”, composto por Mayana Martins Redin; Mayra Martins Redin; Luciano Bedin da Costa; Cristiano Bedin; e Rafael Wolski.



Num cair de tarde, caminhando pelos arredores da nossa casa, Ana Clara descobriu uma parte disso... Brincou por muito tempo. Registrei esse momento mágico em várias etapas. Um dia, quem sabe, depois de muito tempo, as imagens ajudarão a evocar memórias das suas primeiras descobertas.

Considero que essas imagens são necessárias para resgatar elos perdidos, devaneios que nunca se deixaram transformar em luz, perfume, cor. São sombras que nos acompanham, não como fantasmas, mas como cantigas de desadormecer gente grande. Por isso trago mais alguns materiais distribuídos em quantidade pelo universo, à espera das crianças.



O espaço do prazer não é o mesmo espaço da realidade. O imaginário não conhece o tempo cronológico nem os cerceamentos do real. O prazer da arte está relacionado ao prazer do jogo [...] Na criança, o espaço plástico é o gesto que mobiliza o sujeito inteiro na produção da mancha colorida (RICHTER, 2001, p.55).

Benjamin (2002) diz que a criança estabelece uma relação *verdadeira* com o mundo que a cerca, relação esta que perdurará na memória. Busca a origem dos brinquedos e as formas de brincar das crianças ressaltando o papel do imaginário na criação. Talvez seja este o entendimento da “experiência” que o autor busca em cada fragmento da vida, dizendo que “cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdos” (BENJAMIN, 2002, p.23). Brinquedos, livros, palavras, materiais diversos, mas também e com mais intensidade, diz que:

A terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível (2002, p.103).

É que para as crianças tudo é possível: elas estão sempre criando relações novas e até incoerentes, aos nossos olhos viciados, entre os materiais. Utilizam-se da fantasia e brincam com o mundo formando o “seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (p.104).

Mas se a criança ainda é capaz de ser-estar-ver-sentir-narrar o mundo com uma atitude inaugural, de estranhamento e ao mesmo tempo de familiaridade, de possibilidade de tocar, criar sentidos, fazer aproximações - de poder ter “intimidade” com as coisas como o poeta Manoel de Barros (2003) encontra nos “achadouros” dos quintais da sua infância - o mundo dos adultos, no mínimo precisa facilitar ou pelo menos não impedir as descobertas e achados das crianças.

CENÁRIO VI - INFÂNCIA E CULTURA: CRIANDO FORMAS DE INTERPRETAR O MUNDO



“Aninha” tem 70 anos. Costurei um vestido novo e fiz também outro chapéu para ela. Sentada junto a uma coleção de obra, escritos sobre a educação de crianças, recorda-me constantemente a importância do lúdico, da arte, da cultura. Como guardiã da infância, pertence a um tempo em que os brinquedos eram peças de luxo para as crianças, cujas famílias possuíam recursos financeiros para adquiri-las. Essas bonecas eram de porcelana, ou “bonecas de louça”, diferentes das bonecas de pano, ou “bruxas” feitas pelas mães, avós ou até pelas próprias crianças. Eram guardadas com muito cuidado e, talvez por isso, atualmente ainda existem alguns exemplares, como a boneca “Aninha”.



Ana Eulália, em 1936.

A boneca pertencia a minha tia Ana, que nesta fotografia de 1936, tinha em torno de 5 anos, época em que ganhou a boneca de presente de sua madrinha. Este foi seu mais precioso presente, talvez o único brinquedo comprado para uma das quatro crianças da família, que cedo ficaram sem mãe (minha avó paterna) e em seguida, sem pai (meu avô paterno,) o que fez com que o tempo de brincar, fantasiar se tornasse tempo de tentar sobreviver. A menina cresceu. Tia Ana gostava muito de crianças e não teve filhos. Lembro-me, quando criança, que ela guardava a boneca num armário com vidro, uma cristaleira junto a outros objetos. Quando eu passava uns dias com ela, deixava-me brincar com a boneca preciosa. O tempo passou e a boneca continuou lá. Numa das visitas que fiz a ela, já doente, com setenta e poucos anos, presenteou-me com a boneca “Aninha”.



Ana Clara, minha primeira neta, conheceu a boneca Aninha com 1 ano e pouco. Quando vem me visitar, segura a boneca com todo o cuidado, dizendo: -“Tem de segurar com as duas mãozinhas, né vó?! É de vidro e quebra!”

Ana Clara, em 2005.

OS OBJETOS DA INFÂNCIA RESSIGNIFICADOS

Crianças/brinquedos é um binômio que aprendemos associar na modernidade. Na história dos brinquedos nem sempre foi assim o que podemos acompanhar pelas buscas de estudiosos sobre o assunto como Brougère (1997, 1998, 004) Kishimoto (1998, p.999), Moyles (2005, 2006). Observando as crianças e suas relações com os brinquedos, como artefatos de uma cultura, não posso de deixar de me reportar aos objetos da minha infância, ou seja outra época, outro contexto, outras concepções de infância. O contato de minha neta com um objeto de cultura despertou-me o pensamento sobre a complexidade dessas relações entre as crianças e os objetos, as crianças as relações com as culturas. Pelos objetos da infância é possível identificar a vida, os costumes, as práticas sociais e a própria concepção de infância nas culturas e na história. Ariès (1981, p.87), analisando a iconografia de períodos remotos da história pode imaginar como era a vida das crianças no início do século XVII. Mostra que alguns brinquedos ainda presentes nos nossos dias apareciam entre as crianças da época, como é o caso do cavalo de pau, o cata-vento, o pássaro preso por um cordão. Relata ainda que as crianças brincam de bonecas e bola mas que aliada a esses artefatos geralmente produzidos artesanalmente, gostam de realizar atividades de recorte, cantar, dançar, participar de jogos de rimas. Também constata que apesar dos brinquedos terem uma especificidade e servirem até uma certa idade (o sétimo aniversário) as crianças não se separam das atividades lúdicas dos adultos. Podemos dizer então que as atividades lúdicas como os objetos que servem de suporte para a ludicidade podem conter em si, histórias.

Voltando a boneca Aninha, não poderei saber quando terei outros netos, e se também conhecerão a boneca Aninha. Agora ela já faz parte tanto de um acervo de objetos que guardo por admiração quanto para fazer certas “escavações”, como diz Benjamim (1995). Não serve simplesmente como instrumento para a exploração do passado, “mas significa antes, o meio”.

É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do

próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. [...] Não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo (1995, p.239).

Acho que fui uma criança escavadeira e hoje sou uma mulher escavadeira. Descubro nas minhas escavações “imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador”. Como se pode constatar, quem também tem me auxiliado nas escavações é o filósofo Benjamim, como aí, na página duzentos e trinta e nove, das suas “Obras escolhidas”.

Alguns objetos são prenes de memórias, outros se desfazem rapidamente. Começo minhas reflexões sobre a cultura situando esse objeto, essa pequena e velha boneca da década de 30, que resistiu há 3 gerações e guarda consigo uma história que só poderá ser avivada pela memória e pelo sentido que teve para quem com ela conviveu. Hoje, não posso mais dizer que a boneca serve para brincar pois ela contém muito mais do que o ato lúdico, o suporte para a memória e a possibilidade de uma história que pode ser narrada a partir de um outro tempo, o presente.

“Tia Ana”, a então criança a quem pertencia a boneca, mudou muito. Hoje está triste e trêmula (com Mal de Parkinson) e nem gosta mais de brincar. “Aninha”, a boneca, até mudou um pouco, pois ganhou um vestido novo e não mora mais com o Papai Noel de uma espécie de plástico que também ficava no armário junto com algumas peças de porcelana. Hoje ela vive em outro armário, cheio de livros que narram sobre tudo (mesmo que nem tudo se possa entender do narrado). Ana Clara, também está mudando. Ainda tem o brilho nos olhos e a curiosidade na ponta dos dedos e, por mais que tenha muitas bonecas e até uma que fala, sempre que vem à minha casa, pega com cuidado a boneca de porcelana e pano que tem setenta anos. Parece que sabe que está carregando no colo um pouco de uma história que, talvez um dia, lhe será narrada. Então poderá fazer as suas escavações, inventariar os achados e, quem sabe, guardar a pequena “Aninha” em um outro armário especial.

Será que outras “Anas, Marias, Solanges, Patrícias...” ainda brincam com as bonecas? Provavelmente sim, mas brincam agora com as “Barbies”, “Pollys” e com as muitas novidades que surgem a cada dia no mercado. As infâncias são diferentes e se modificam no decorrer dos tempos; as novas correntes sociológicas que estudam as infâncias tentam reconhecer o seu papel na sociedade, na cultura, a sua importância para o mundo.

Para pensar a infância e propor qualquer tipo de análise se faz necessário considerar que, por trás da criança concreta, existem culturas da infância (PINTO; SARMENTO, 1997). Conhecer, ouvir, chegar mais perto das crianças, e da criança da nossa memória, pode ser uma maneira de conhecer melhor a sociedade em que vivemos. Pensar e propor políticas e práticas sociais que se aproximem dos direitos e necessidades da infância requer muito mais do que o olhar de áreas do conhecimento econômico, político, cultural, religioso, educacional, estético, científico, filosófico, histórico. Será necessário desenvolver uma escuta sensível, uma aprendizagem, de que ainda é possível ter utopias se pudermos descobrir com as crianças como conseguem serem portadoras de sonhos. Sarmiento (2002, p. 1) afirma que as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

O que sabemos sobre as formas de significação e sobre os sentidos que as crianças dão aos acontecimentos do mundo e da vida?

Vivemos em um ambiente sociocultural convivendo com jogos de forças e interesses, muitas vezes contraditórios, que marcam as maneiras de ser infantil. Atualmente apesar de admitir-se que as crianças têm uma cultura própria (SARMENTO, PINTO, 1997), entretanto pouco se conhece sobre as “culturas infantis” (QUINTEIRO, 2002).

Para falar das culturas infantis precisamos percorrer um pouco este campo conceitual diverso e escorregadio. O que é cultura, o que não é cultura? Augusto Boal

numa entrevista sobre cultura para o Centro Eco-Cultural da Brasilândia (2008) responde que

Cultura é a reflexão do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo, e sobre o que faz neste mundo. É o feito e o fazer, é o como fazer o que se faz. É a criação de uma realidade não prevista nos desígnios da Natureza. Um Real objetivo, como a construção de casas e pontes, feitas de pedra; e um Real subjetivo, como a Moral, feita de valores.

Guattari (1993) considera que o conceito de cultura encerra uma postura reacionária, pois ao separar atividades semióticas em esferas às quais os homens são remetidos, quer sejam no mundo social ou cósmico, tende a isolá-las, nivelá-las e destituí-las de seu potencial político. O autor contextualiza esse conceito nas sociedades capitalistas, mas alerta que outras sociedades ou grupos que vivem na dependência desse modelo econômico, acabam por desenvolver o que chama de “modos de produção capitalísticos” (p.15). Explica com sua teoria que a cultura é gerada nas práticas sociais produzindo subjetividades, gerando desejos e valores. Logo a cultura seria um sistema sógnico, que produz subjetividades, mas fortemente ligada aos modos de produção da sociedade. Diz ele que “o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva” (p.16), necessária ao lucro capitalista.

Stuart Hall (1997) diz que o conceito de cultura é um dos mais complexos de utilizar nas ciências humanas, pois tem a ver com “significados partilhados” que por sua vez só são possíveis através da linguagem, meio pelo qual damos sentidos às coisas. A linguagem por sua vez precisa gerar uma cultura de partilha, para gerar um entendimento a respeito das coisas e do mundo. Essa forma de interpretação acontece porque funciona como “sistema de representação” que se utilizam de “sinais e símbolos —podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos— que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos” (p.2). Dessa forma a linguagem é o instrumento primeiro e que nos acompanha até o fim da vida na mediação com o mundo. Por ela pensamentos, idéias e sentimentos são representados em uma cultura, produzindo significados.

Para o autor há diversas formas de definir a cultura: A “alta cultura” de uma época. aquela que “incorpora o melhor que já se pensou e disse em uma sociedade guardadas nas grandes idéias, representados nos clássicos da literatura, pintura, música e filosofia”(p.3)e, em contraposição, a moderna “cultura de massa” ou “cultura popular” que distribui amplamente, levando ao cotidiano da sociedade, a música popular, a publicidade a arte, as atividades de lazer e até um tipo de literatura.de uma época.

A partir do olhar da antropologia, integrando-se ao contexto social, a palavra cultura refere-se a tudo que seja próprio de um modo de vida, de um grupo, povo, comunidade, nação. Sob um olhar da sociologia poderia também se referir aos valores partilhados de um grupo ou sociedade. Recentemente a sociologia da cultura procurou centrar-se mais na importância do *significado* para a definição de cultura”. A cultura, argumenta-se, não é tanto um conjunto de *coisas* —romances e pinturas ou programas de TV e quadrinhos— quanto um processo, um conjunto de *práticas*” (p.3). Nessa perspectiva não basta pertencer a um mesmo lugar, ou grupo social mas interpretar de forma semelhante a sua realidade e expressá-la de forma que também seja compreendida por aquele grupo Isso significa que antes de tudo, a cultura se dá no intercâmbio e na produção de significados, que podem soar como “ excessivamente unitária ao compartilhar dos mesmos significados. Hall diz que:

Em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados acerca de todo e qualquer tópico e mais de uma forma de interpretar ou representá-lo. Além disso, a cultura é concernente a sentimentos, vínculos e emoções bem como conceitos e idéias. A expressão do meu rosto “diz algo” sobre quem eu sou (identidade) e o que estou sentindo (emoções) a que grupo acho que pertencço (vínculo), que pode ser “lido” e entendido por outras pessoas, mesmo que eu não tenha tido a intenção deliberada de comunicar qualquer coisa tão formal quanto p. 3 “uma mensagem”, e mesmo que a pessoa não consiga dar um relato muito lógico de como tenha entendido o que eu estivesse “dizendo”.

Constata-se que esse conceito é complexo uma vez que os significados culturais não nascem com as pessoas e muito menos estão apenas “na cabeça”, mas influenciam nossa forma de ser e agir e regulam as práticas sociais, ou seja são práticas culturais. As coisas em si, para essa perspectiva de cultura, não têm

significados únicos, fixos, imutáveis, pois “é através do uso que fazemos das coisas, e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca destes — como os representamos— que *os damos significado*” (p.4). São as nossas relações com as coisas do cotidiano, seus acontecimentos, que são significadas, em parte utilizando a capacidade e a estrutura de interpretação que temos. A forma como representamos o mundo —“as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca destas coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos” constituem o que o autor chama de cultura.

Inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, ou em culturas que vão lhe circunscrevendo um lugar social “a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, sentir e refazer o mundo” (SOUZA, 2000). Essa relação porém é complexa e dinâmica. Sarmento (2003) fala de “culturas produzidas para as crianças” e “culturas produzidas pelas crianças”. Somos levados a nos questionar sobre a influência dessas culturas produzidas para as crianças que preenchem os lugares por onde elas circulam, dificilmente escapando a criança que não gosta, não conhece, ou não usufrui dos ícones, que seduzem a infância com uma variedade de produtos, artefatos incontáveis em sua variedade, mas ao mesmo tempo marcada pelas suas características. Qualquer criança de pouca idade, mesmo antes de falar é capaz de identificar personagens, pois estão muito mais do que na mídia televisiva, nas roupas, nos utensílios domésticos, nos materiais de escola. Souza (2000, p.106) considera essa cultura infantil marcada pela sociedade de consumo:

A construção da subjetividade das crianças se dá na relação com os estímulos do mundo material que as circulam, ou seja, elas já nascem usando a fralda X, bebendo o leite Y e brincando com a boneca Z. deste modo, assimilam, desde muito cedo e com rapidez, os valores que atuam como manipuladores dos significantes sociais.

Nas décadas de 70/80, surgia uma preocupação com a “produção cultural para a criança” (ZILBERMAN, 1982), pensando num mercado que considerasse a infância como um período de vida específica e especial. Havia críticas sobre a

violência nos programas de TV, aliás a grande vilã da época e pensava-se nas alternativas que pudessem minimizar os efeitos dessa nova tecnologia que veio para ficar. Hoje, a aceleração da tecnologia gerou e está gerando mudanças da sociedade, nas formas de ser, viver, produzir e ser produzido infantil. Tornou-se incontrolável o avanço da mídia e o mercado de produtos infantis têm crescido assustadoramente. Para Sarmento existe uma resistência das crianças, pois suas culturas são atravessadas pelas formas de cultura de outras gerações, e ao mesmo tempo refletem as formas, valores, da sociedade. Porém o autor considera que as crianças não repetem, imitam, reproduzem os fatos tais como aparecem. Elas possuem uma grande capacidade de interpretar, de recriar essas culturas e de viver a infância, não de maneira ingênua e inocente, mas participando, ou melhor, atribuindo sentidos e significados ao mundo.

Atualmente, a partir dos estudos antropológicos (ITURRA, 2001) e o conjunto de pesquisas voltadas para o campo da sociologia da infância (DELGADO e MÜLLER, 2005), o que seriam as culturas próprias da infância? Em que medida essas culturas contemplam, abarcam o sujeito estético, a necessidade de estesia, de criação, de invenção?

Acredito que as crianças, enquanto vão se constituindo como sujeitos epistêmicos e sujeitos sociais seres de e na cultura, neste emaranhado de relações entre coisas, pessoas, sentimentos, mundos, linguagens, estão se constituindo também como sujeitos de cultura, estéticos. Entendo aqui o sujeito estético como capaz de *estesia* (DUARTE JR., 2002) diante do mundo, de si e dos outros, pois a educação da modernidade, apesar de tentar desenvolver conceitos de estética, voltados para a sensibilidade, ainda não deu conta de aproximar o fazer da escola ao fazer da arte e o cotidiano ao sentido da poética. Segundo Meira,

para enfrentarmos esse dilema, devemos trançar educação, arte e cultura, para entender o lugar da cultura na vida humana como vivência que avança além de seus limites e que põe em prática virtualidades ainda não exploradas (2003, p.25).

Para a antropologia cultural, a investigação atual caminha no sentido de identificar o que constitui uma *epistemologia da infância* (ITURRA,1997), ou seja, a compreensão da infância como um momento, um mundo específico, diferente do mundo dos adultos, assentado tanto nos modos de vida como nos sistemas simbólicos infantis. Então a cultura da e na infância estaria ligada a um modo de ser criança em diferentes tempos e espaços. Já para Pinto e Sarmiento (1997, p.21),

A questão radica em saber se a produção das culturas pela infância tem uma natureza estritamente social, isto é, ocorre nas condições específicas da ação social das crianças no quadro das estruturas sociais em que se integram, ou se, mais lentamente essa produção cultural se sustenta numa *episteme*, mesmo se esta é radicada na sociedade e na história.

A contemporaneidade tem se configurado com um cenário cultural, onde as produções tecnológicas e midiáticas geram novas concepções de tempo, espaço, enfim novas configurações da sociedade e do planeta. Dessa forma estão também se produzindo novos sujeitos. Qualquer época é diferente da outra e sempre haverá novos cenários. A questão é a homogeneidade que a grande sociedade global de consumo produz hoje achatando culturas singulares e localizadas e contraditoriamente fazendo emergir culturas que interessam a pequenas grupos de poder. Nesse sentido, Souza (2000, p.26) afirma que:

As transformações técnicas na sociedade capitalista se incorporam às diferentes áreas do fazer e do sentir, marcando, de forma decisiva, não só a experiência cotidiana, mas deixando, também, suas marcas nos modos de expressão cultural e nos modos de percepção estética. A cada dia o mundo vai ficando cada vez mais inexpressivo, sem particularidades, sem diversidade cultural, enfim, perfeitamente padronizado e aculturado.

A mesma autora faz uma referência às principais causas dessa homogeneização, dessa anestesia que está tornando o seu humano cada vez mais insensível, e inexpressivo que acaba criando uma uniformização dos gostos, um nivelamento cultural. Ela considera que a civilização imposta pelo capitalismo tardio e a ideologia do consumo são os principais motes da neutralização das culturas, e chega a falar em genocídio do pluralismo cultural e o império de uma cultura monolítica de massa.

Pouco sabemos sobre as manifestações infantis, suas linguagens, seus fazeres nas sociedades contemporâneas. As culturas infantis estão diretamente ligadas, mediadas por um mundo adulto, compartilhadas entre crianças. Corsaro (2005), Sarmiento (2003), Quinteiro (2002) pesquisam o que caracteriza essas culturas e como elas persistem.

Lamentavelmente temos um retrato da infância na pós-modernidade, intrinsecamente ligado às questões da cultura midiática, e do mercado cultural que transformam os elementos culturais infantis, como os brinquedos, os livros, as músicas em depositários de um modo de ser criança que carrega e ao mesmo tempo produz uma concepção de infância. Nesta perspectiva, Campos e Souza (2002, p.140) alertam para a substituição das formas de ser criança, pela forma de ser consumidor:

Nos dias de hoje há cada vez mais a preponderância dos processos de consumo, fazendo com que os sujeitos sejam levados a identificar-se com coisas e objetos que os levam a diferenciar-se dos demais, como também a discriminar e hierarquizar grupos sociais. [...]. O processo de construção da identidade na cultura do consumo apresenta-se como cambiante, fluido, fragmentado e parcial. Objetos e mercadorias são usados para demarcar as relações sociais e determinam estilos de vida, posição social, além da maneira das pessoas interagirem socialmente.

Além do consumo, produzindo um novo sujeito, todos os dispositivos das revoluções tecnológicas, têm transformado as experiências de vida das crianças em eternas novidades. Tudo é novo, tudo é rápido, tudo é descartável. A magia mítica do faz-de-conta, transformou-se em virtualidade instantânea. Basta acionar botões, que o faz-de-conta se faz presente sem esforço e participação humana nenhuma. As brincadeiras infantis, tradicionalmente associadas à artefatos culturais produzidos por adultos, reproduzidos e aproveitados pela indústria cultural como grande fonte de renda, têm sido retomadas como formas culturais produzidas pelas crianças que possuem um estatuto muito bem elaborado por elas mesmas, que as tiram de um lugar de passividade e de absorção do mundo dos adultos, para uma condição de protagonismo, de capacidade de ação e criação. Corsaro (1997) Sarmiento(2003) numa tentativa, diante de uma sociedade onde as diferenças entre adultos e crianças são

borradas, buscam nas culturas lúdicas da infância contemporânea, elementos que as identifiquem que mantém o infantil.

Os segredos, os esconderijos, as formas de guardar, colecionar objetos, a magia dos contos de fadas, a expectativa dos presentes, as brincadeiras e brinquedos. As linguagens lúdicas foram eliminadas da infância ou se transformaram em novas linguagens? Pereira (2002, p.150) retrata uma preocupação com essas novas formas de experimentar a vida na qual a tecnologia tem uma participação intensa.

Nesse ritmo incessante, inaugurado pelo modo de produção capitalista e exacerbado pelas revoluções tecnológicas contemporâneas, vamos construindo novos modos de experimentar a vida, pautados na dispersão, na simultaneidade, na superficialidade. Condenado a ser um eterno presente, o cotidiano parece abdicar de sua historicidade e o tempo vivido vai perdendo seu caráter processual. È como se acordássemos todo dia, anestesiados, num contexto essencialmente novo, originalmente, novo, sem marcas ou apelos do passado e como se nossos atos não contivessem uma força prospectiva.

Dornelles (2005) acompanha o acesso das crianças, desde muito cedo, às novas tecnologias, refletindo como as culturas dos centros urbanos configuram infâncias diversas. Diferentemente da modernidade que buscou uma homogeneização da infância, sua idealização como um período de inocência e afastamento do mundo dos adultos, a autora recoloca a infância num novo cenário que é preciso compreender para pensar sobre as culturas infantis.

Sarmiento e Pinto (1997) chamam atenção para as formas de colonização dos adultos sobre as crianças através da crescente institucionalização da infância, do controle dos seus quotidianos pela escola, pelos tempos livres cada vez mais monitorados pelas práticas familiares e sociais que não compreendem a riqueza dessas culturas da infância. As culturas da infância entendo, podem ser terrenos de criação, de estesia, onde múltiplos sentidos são criados e transformados concreta e simbolicamente. Recordo aqui a importância da experiência, que tanto para os adultos (muito mais para eles), como para as crianças, é fundamental para uma cultura estética. Lembramos que no nosso cotidiano, prendemo-nos a valores estabelecidos, e deixamos de conceber a vida como um percurso criador. As crianças,

embora mergulhadas numa sociedade adultocêntrica sujeita à todas as facetas da vida, agem muito mais a partir de seus afetos, dos sentimentos e sensações o que faz com que se relacionem de maneira mais intensa no sentido de estabelecer vínculos significativos. Nossas experiências de mundo, de vida e de nós mesmos, são mediadas pela cultura, pelas linguagens. Larrosa (2000, p.49) “diz que cultura é, justamente um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive a nós mesmos”.

Uma das perspectivas mais desafiadoras nas pesquisas da sociologia da infância, entre elas a de Willian Corsaro, é considerar a importância da atividade lúdica entre as crianças como criação de uma cultura entre as mesmas. Corsaro (1997, p. 95) define como cultura de pares “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Embora não podemos deixar de considerar as influências das demais culturas, como a midiática, a própria cultura escolar, que também são produzidas a partir das influências dos adultos sobre as crianças, é também necessário considerar esse espaço-tempo de brincadeiras como resistência e como transgressão ao poder adultocêntrico. Portanto, não se trata de isolar as crianças num outro mundo, mas conseguir entender seus movimentos no sentido de interpretar a sociedade da qual fazem parte. Considerar as crianças como um grupo social, que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, não é tão simples assim e significa uma mudança de paradigmas em relação à participação das crianças na sociedade. Elas deixam de ser números para estatísticas e assumem um lugar ativo, onde tanto influenciam as formas de viver dos grupos sociais, como são influenciadas por eles.

Nesta linha de pensamento, um tema em especial tem ocupado a atenção das pesquisas na área: brincadeiras, têm sido estudadas por diferentes pesquisadores, entre eles Brougère (1997, 2004), Kishimoto (1998, 1999), Moyles (2006), Redin (1998), que incansavelmente procuram mostrar o quanto a brincadeira/jogo pode ser vista como cultura ou ligada a ela, refletindo até mesmo uma história social. Mas Willian

Corsaro (1995) não se atém aos resultados do ato de brincar das crianças, nem aos artefatos que servem de suporte para as brincadeiras. Busca a dinâmica engendrada no próprio processo, as ações e os sentidos produzidos pelas crianças na relação com seus pares. Nessas brincadeiras de pegar, esconder, fugir, por exemplo, existe um elemento de medo e surpresa, onde os sujeitos que brincam ora se sentem poderosos, valentes, ora estão na posição de fugir e sentir medo. Corsaro acompanha esses movimentos durante as brincadeiras de aproximação-avoidance, extraindo daí aquilo que entendo como criação, ou seja a possibilidade de dar sentido e significado ao fazer/estar no mundo.

Para o autor essas formas de brincar são ricas e criativas, pois não são simplesmente imitação da vida adulta, como muitos autores denominam nas brincadeiras de faz-de-conta. Existe uma dinâmica mais complexa e que se reproduz de maneira “interpretativa” entre as crianças, possibilitando que apreendam com os pares e numa situação lúdica, “situações de tensão, excitação da ameaça”, bem como, “o alívio e alegria da fuga”. O interessante é que essa cultura é produzida entre as crianças, sem a intervenção direta dos adultos. As crianças aprendem de maneira coletiva e embora mantenham alguns elementos que identificam as maneiras de brincar, podem e mudam as situações a seu bel prazer. As crianças gostam dos desafios que elas próprias criam e o prazer está em poder modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira ao seu modo. Talvez aí se encontre a diferença entre um jogo proposto pelo adulto, com outra lógica, e a brincadeira gerada no próprio grupo de crianças mesmo que elas, inicialmente, não tenham conhecimento e domínio de todas as etapas. As regras são criadas no decorrer da própria brincadeira.

O faz de conta, como habilidade das crianças mais novas, é o campo privilegiado para a criação. Essas brincadeiras permitem as trocas de papéis, a transferência de lugares, de nomes permitindo que as próprias crianças se transportem para diferentes espaços e tempos. O “embelezamento da brincadeira” é uma habilidade que, mais tarde, as crianças acabam perdendo ao entrar em contato com as regras do mundo adulto. Mais do que assumir papéis associados às

atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa. O brincar é em si um ato de criação. Porque os adultos não brincam mais? Talvez, alguns ainda brincam com palavras, com idéias, com materiais, com sons quando a sociedade do trabalho ainda permite.

As crianças, em certo momento, saem dos espaços familiares e passam para os espaços institucionalizados, que administram a infância. Nessa perspectiva, a cultura produzida ludicamente entre pares, deixa de ser espontânea e passa a ser controlada, associada às concepções teóricas que conduzem o olhar, tanto de pesquisadores como de educadores de crianças pequenas. Esse olhar do adulto, além de micro, tenta se aproximar do universo infantil e possui uma perspectiva maior, que precisa rever a infância na sociedade, como opção política. Certamente concepções de mundo, de sociedade, de sujeito, farão diferença tanto nas práticas pedagógicas, quanto em ações investigativas.

Bachelard (1988) nos mostra que existe uma “poética na infância”. O mundo contemporâneo passa por transformações que carecem de poética, onde a divisão entre a infância e a idade adulta está borrada. Postman (1999) aponta para o desaparecimento da infância, enquanto Pinto e Sarmiento (1997) discutem a infância numa perspectiva de autoria infantil, considerando culturas pautadas pela ludicidade, pela fantasia do real, pela necessidade de interagir com os outros. A institucionalização da infância está cada vez mais marcada por práticas sociais e culturais globalizadas. Sarmiento (2003) considera que “as culturas da infância são tão antigas quanto a infância” (p.54), mas sendo “socialmente produzidas constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade” (p.54). Essa perspectiva do autor remete para o caráter dinâmico da cultura lúdica infantil que, apesar dos paradoxos da globalização, das regras mercadológicas disponibilizando atrativos modelos midiáticos, possui um caráter de criação, ou de resistência próprio das crianças e seus pares. Convivemos com a crescente institucionalização das atividades

lúdicas para as crianças, que são comercializadas, agregadas de valor mercadológico. Atualmente paga-se para brincar, para encontrar amigos, para adquirir brinquedos, pois a rua e os quintais deixaram de ser o lugar privilegiado da ludicidade. As pedagogias estão em todos os espaços: nos shoppings, na mídia, nas lojas, nos parques, nos clubes e nas escolas infantis. Neste caso, a produção cultural se volta para a criança: atrai, seduz, induz ao consumo de produtos, que se beneficiam com a capacidade de simbolizar e de fantasiar dos pequenos. O tempo de infância é curto e cada vez mais ocupado por novas atividades e exigências. A dimensão lúdica humana, caracterizada pela liberdade de imaginar, fantasiar e poetizar o mundo, que está na base de todo processo de criação está cada vez mais restrita e institucionalizada.

De fato, brincar, como uma atividade compartilhada permite ao ser humano conhecer e reinventar, “reproduzir e interpretar”, gerando novas formas culturais entre as crianças. Através do brinquedo, a criança também tem acesso ao passado e ao futuro, revitalizando e inventando o mundo que almeja. Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensada fora do contexto social e cultural da infância.

Algumas dimensões humanas podem ser potencializadas nas culturas lúdicas que circulam entre as crianças, e a escola, como local de convívio entre pares, poderia ser o lócus de produção de culturas singulares, que assegurasse a dimensão lúdica, o prazer da descoberta, o cômico, a leveza do pensamento, o espantamento. Mas o que tem isso a ver com a infância? A infância deve ser entendida como plural, como construto social e cultural, e o brinquedo, representa-o papel que a cultura lhe oferece.

Se acreditamos no potencial que a brincadeira possui, constituindo-se na capacidade de criar, de aprender sobre o mundo e a vida, essas dimensões devem ser cultivadas como possibilidades de se manter a novidade que a infância carrega, como movimento, como vitalidade criadora. A criança que passa o dia todo sozinha, tendo como companhia a televisão, o computador ou um adulto despreparado que somente a ordena, não terá a oportunidade de desenvolver-se com essas dimensões. Por outro

lado, a criança de classe social desfavorecida, que passa o tempo todo na rua, convivendo com todo tipo de violência e humilhação, também não terá condições de usufruir uma infância intensa. Tem algo mais pleno do que uma criança brincando? Machado (1998, p.35) escreve que “o brincar dos filhotes de todos os animais é uma imagem bela, que nos emociona, e o brincar da criança humana é estético em si - expressão de uma beleza própria da infância. A estética do brincar está no correr da criança na praia e em seus castelos de areia”.

Precisamos identificar suas culturas e torná-las significativas perante os nossos olhos de adultos modernizados para tirar a escola do seu lugar cativo de disciplinadora, conteudista, ou despreparada e assumir um tempo e espaço de criação, de culturas lúdicas. Criar espaços em que a criança possa expressar seu modo de viver a contemporaneidade, romper com a rotina, provocar a reflexão, o refazer, a interlocução, a experiência de si e dos outros. A escola necessita urgentemente contemplar na sua concepção e prática, a infância, melhor dizendo, as infâncias contemporâneas, com suas formas de ser e habitar esse mundo.

De certo modo, foi a partir desta perspectiva que nos idos 80/90 do século XX, se buscou estruturar uma proposta alternativa de escola. Para melhor compreender o projeto então desenvolvido, convido o/a leitor/a para acompanhar a próxima parte deste trabalho, que inicia ao descerrar o cenário VII, explicitando os procedimentos operacionais desenvolvidos segundo a opção metodológica aqui assumida.

PARTE III

CENÁRIO VII - DE UMA PROVA MANUSCRITA AOS DESAFIOS DA ERA DIGITAL: A TESSITURA DE UMA METODOLOGIA



Sentada no sofá, abro uma caixinha preta, parecendo um estojo de executivo, ligo um botão e antes de surgirem as primeiras imagens/dados/anotações, deparo-me com uma imagem refletida na tela espelhada: a minha. Estou imbricada na tecnologia. Estamos na era digital! Estou conectada, “logada”, e posso me comunicar com inúmeras pessoas, lugares, imagens sem sair do meu confortável lugar. Se por um lado as coisas se tornaram mais fáceis desde o tempo em que Freinet introduziu uma pequena tipografia numa escola do interior da França, tentativa de trazer o mundo da imprensa, recente descoberta da era industrial, da modernidade, para a escola, ou do tempo em que sentada no colo de minha tia eu procurava as letras no teclado da antiga máquina de escrever Woodstock na década de 50, não é bem assim.



Acabo de descobrir que uma página que criei na Internet, o meu fotolog, “foi para o espaço”. Talvez não tenha sido “alimentada” como os tamagochis japoneses e provavelmente expirou. Isto parece um diário de campo, mas não é. Trata-se de uma parte importante da minha pesquisa sobre **as memórias dos jovens alunos que passaram pelo CEMOL, O Centro Educacional Monteiro Lobato na década de 80/90**, utilizando-me de um dos recursos tecnológicos que permitem uma aproximação virtual com esses sujeitos. Um fotolog é uma espécie de diário virtual muito utilizado atualmente, principalmente por jovens.

(www.coeducar.flogbrasil.terra.com.br). Como relatei anteriormente, a minha primeira tentativa de utilizar esse recurso para me aproximar dos ex-alunos, sujeitos da pesquisa, foi a criação de um fotolog que acabou expirando. Se ele ainda estivesse “vivo”, você poderia digitar o endereço acima e encontraria uma página colorida com imagens e comentários sobre o Centro educacional Monteiro Lobato. Poderia, de qualquer parte do mundo, em qualquer horário, entrar nessa espécie de diário ou álbum de imagens e deixar seus comentários, suas impressões.

Um Flog (também Fotolog ou Fotoblog) é um registo publicado na Internet com fotos colocadas em ordem cronológica, ou apenas inseridas pelo autor sem ordem, de forma parecida com um Blog. Ainda pode-se colocar legendas retratando momentos bons de lazer. É parecido com um blog mas a diferença é que predomina fotos ao invés de texto. A palavra é uma abreviação de *fotolog*, que por sua vez surge da justaposição de "foto" e "log" (do inglês, *diário*) (<<http://pt.wikipedia.org/wiki/fotolog>>. 27 nov. 2006, 01:20).

O principal objetivo dessa modalidade de página é compartilhar imagens de maneira interativa, já que as pessoas que visitam o site geralmente podem fazer comentários, sugestões ou críticas. Pode funcionar como uma espécie de álbum onde são mostradas fotos selecionadas de amigos, família ou assuntos de interesse do autor. Algumas pessoas utilizam-no com um caráter mais profissional, com produções técnicas mais elaboradas, uma vez que, diferente da criação de um site, não requer tantos conhecimentos para criá-lo.

A facilidade com que os jovens operam com as tecnologias digitais, fazem com que essas modalidades de ferramentas virtuais se expandam com extrema velocidade. Os antigos diários de adolescentes que marcaram época, agora são páginas do passado. Os diários existem, mas de maneira compartilhada, em rede, expostos. Quase que identificando as pessoas, seus gostos, interesses, o que lêem, fazem, por onde andam, com quem se relacionam. Até bebês, antes mesmo de nascer já possuem sua página anunciando uma espécie de lugar no mundo. Diferente dos álbuns de família amarelados, as imagens são obtidas cada vez com mais facilidade. Câmeras digitais complementam o instantâneo de captura dos dados que vão compor os novos álbuns virtuais. Por enquanto são fios, cabos, que fazem as

ligações entre aparelhos eletrônicos cada vez menores e com mais recursos. As memórias eletrônicas podem se expandir ao ilimitado. Weisscheimer (2006, p. 21) fala da “explosão da blogosfera”:

Um novo mundo dentro de um velho mundo. A blogosfera expande-se pela Internet, articulando um número cada vez mais crescente de comunidades e interações – e buscamos novas formas de linguagem. O potencial desse novo mundo já é visível no debate político, mas não se limita a ele. Os blogueiros estão em busca de uma forma para exercer a prosa do mundo.

Diz o autor que uma das possíveis maneiras de se descrever o ano de 2006 é dizer que foi o ano em que a blogosfera viveu seu big bang. Explodiu e se esparramou pela Internet com uma velocidade avassaladora. A proliferação de blogs de todos os tipos imagináveis, tratando sobre todos os temas possíveis, abriu um novo, rico e inovador espaço de comunicação. Um espaço que ainda não foi dimensionado e bem entendido. Para o autor, o espaço virtual onde ficam todos os blogs, mundo dos “bloggers”²⁸ é um fenômeno social!

As distâncias espaciais são hoje minimizadas pela tecnologia. Não só as distâncias são concebidas numa outra lógica, mas também os espaços, as relações entre as pessoas, entre as culturas. Muito temos a aprender sobre essas novas possibilidades de relações na sociedade contemporânea. Hillis (2004, p.11) alerta que,

Muito embora a realidade virtual tenha recebido a publicidade equivalente à de uma celebridade [...] existe uma lacuna na área teórica que, se preenchida, levaria a uma maior compreensão das razões pelas quais a realidade virtual emergiu, tanto como tecnologia, quanto como idéia, nesse momento cultural.

Chartier (2002) por sua vez, desenvolve um tratado sobre as novas tecnologias e o seu impacto sobre a leitura e a escrita, analisando as transformações dos instrumentos, matérias, os suportes para esses atos, que acompanham a história da humanidade. Dos textos manuscritos em rolo de pergaminho à grande revolução que foi a descoberta da imprensa e a produção do livro na forma como o conhecemos

²⁸ O termo aproxima-se na pronúncia e no significado do termo “noosfera”, “o mundo do pensamento”.

hoje, o autor mostra como os novos artefatos culturais criam também novas maneiras de existir, de agir e se comportar que estão intimamente relacionadas. Segundo Chartier, no século IV da era cristã, surge uma revolução que afetaria os suportes da cultura escrita: “O códex, isto é, um livro composto de folhas dobradas, reunidas e encadernadas, suplantou progressiva mas inelutavelmente os rolos que até então haviam carregado a cultura escrita”(p.106). Certamente as novas invenções modificaram e continuarão modificando, a história humana e sua relação com a escrita e a leitura. Novas materialidades, como a invenção do livro na forma de “codex”, criaram gestos antes incomuns, tais como “escrever enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho” (p.106). Criaram também outro tipo de relação entre o leitor e seus livros.

É difícil imaginar como anteriormente era possível ler alguma coisa, manuscrita em um rolo. Precisamos de muita imaginação para poder voltar ao passado e acompanhar tais práticas. Da mesma forma será bizarro para nossos descendentes imaginar nossa vida antes da criação e uso das tecnologias digitais, entre elas os computadores em toda a sua variedade e velocidade. Quando há 15 anos, na década de 90, deparei-me com o primeiro CD, que substituiria rapidamente e em larga escala, os antigos discos de vinil, não poderia imaginar o quão rápida seria a implementação de todas as descobertas desta ordem.²⁹ Ter um celular, por exemplo, alguns poucos anos atrás, era algo inédito. Atualmente procura-se nos dedos quem não o possui.

Concordo que a tecnologia pode ser utilizada para fins diversos, benignos ou não, e que o acesso a suas diversas formas ainda não é democratizado. Pelo contrário, para Chartier (2002, p.112),

a revolução eletrônica, que parece repentinamente universal, pode também aprofundar, e não reduzir, as desigualdades. É o novo

²⁹Aliás, o disco de vinil foi uma grande novidade da minha quase adolescência, pois até então os discos eram pesados, rodavam com agulhas e na rotação de 45 min. Riscavam facilmente e também se quebravam. Cada lado do disco tocava uma música. É tão difícil imaginar a distância entre um disco desses e os aparelhos eletrônicos chamados de MP3 (um dos pedidos das crianças desse natal de 2006), que contém milhares de músicas num aparelhinho minúsculo.

“iletrismo”, definido não mais pela incapacidade de ler e escrever, mas pela impossibilidade de aceder às novas formas de transmissão do escrito – que não são baratas, longe disso.

Pierre Lévy fazendo uma retrospectiva da história da escrita e anunciando um novo mundo basicamente comandado pela realidade virtual,³⁰ fala maravilhas das novas tecnologia.

A tecnologia virtual é para mim- assim como para muitas pessoas que ainda nasceram num tempo em que o tempo tinha outro tempo- motivo de descoberta, fascinação, dificuldade, irritação, prazer. Considero que a sensação que tive após perder o medo de me relacionar com a “máquina”, foi a der estar me alfabetizando novamente. Da arte prazerosa da descoberta das letras, das histórias, das imagens, tenho memórias boas, pois provavelmente nasci embrenhada em meio às pilhas de livros, jornais, revistas, canetas de tinta, penas de nanquim, lápis de cor e máquina de escrever. Ou seja, nasci em meio a uma cultura de leitura e escrita e com ela aprendi o gosto por livros e tudo que dissesse respeito a eles. Da parte técnica da alfabetização, se assim posso me referir à maçante dimensão que a escola tem dado a esse ato maravilhoso, tenho recordações amargas, de horas a fio tentando repetir coisas inúteis que quanto mais repetidas, mais inúteis e mais distantes dos modelos ficavam. Acredito que será diferente para os que nascem numa cultura digital, a sua relação, tanto com os hábitos que essa nova cultura requer, como com os efeitos ou formas de relação com o conhecimento. Não podemos deixar de pensar nas previsões de Benjamim, quando anunciava uma nova configuração no mundo das imagens, da arte, com o surgimento da litografia e depois da fotografia:

[...] *podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do expectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que*

³⁰ Conferência proferida em Porto Alegre no ano de 1994. O que mais me impressionava, na época, era a grande utopia, para minha cabeça, de que poderia visitar todos os museus de arte do mundo, pela Internet ou que numa máquina poderia estar contida toda uma biblioteca com milhares de volumes.

constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade (BENJAMIN, 1985, p.168).

Os questionamentos surgidos, como quando algo inédito surge entre nós, eram de temor e de curiosidade. Que mundo teríamos? As obras de arte desapareceriam? De maneira similar, poderíamos dizer que o surgimento das novas tecnologias provocou e ainda provoca controvérsias. Talvez o nosso assombro signifique que, junto com todas essas mudanças, mudamos também.



Guardo ainda a máquina fotográfica que registrou acontecimentos da minha infância; imagens que podem me remeter a achados, guardados, rerepresentados ao mundo de hoje.

O filósofo Benjamin argumentava que “no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência” (p.169). Isso significa que esse é um processo histórico e cultural, que junto às novas descobertas surgem e se constituem outras maneiras de pensar e agir, assim como as novas maneira de ser possibilitam novas descobertas. Chartier defende a idéia, de que novas tecnologias podem coexistir com

antigas descobertas, que um dia também foram revolucionárias. Não se trata de desaparecimento ou abandono, mas de incorporação e coexistência. Faz então referência à escrita e aos meios eletrônicos dizendo que:

O mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica (CHARTIER, 2002, p.107).

Retomando a questão que me fez iniciar este capítulo: “e o meu fotolog? Foi para o espaço!” Explico: Para obter uma interação com os ex-alunos do **CEMOL**, espalhados por diversos lugares, inclusive no exterior, descobri que poderia criar um espaço virtual para comunicação. O contato olho no olho, ouvido atento, suor, foi substituído pela experiência de capturar todos esses sentidos via rede satélite.

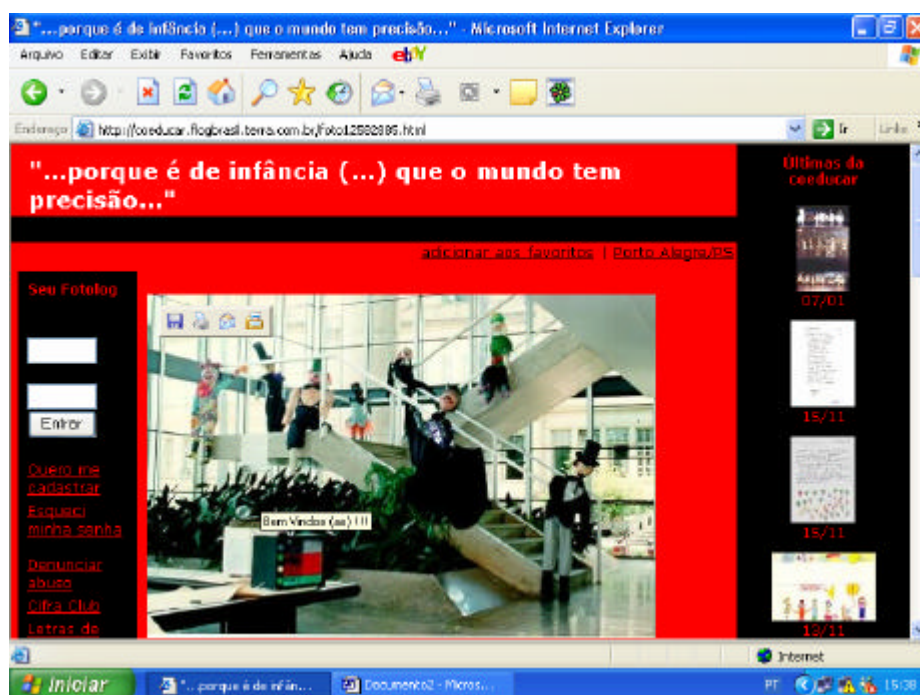
Assim, querendo unir imagens e palavras, ou melhor, pensando em através de imagens suscitar memórias, também querendo aprender a buscar uma interação diferente agora virtual, criei, uma espécie de “álbum” virtual chamado fotolog.

Neste espaço virtual, comecei a disponibilizar imagens, fotografias da escola que guardava comigo. As imagens foram *scaneadas* e disponibilizadas na Internet, para que por acaso, ou por indicação de outro internauta, os ex-alunos se deparassem com as imagens. As imagens selecionadas provinham de um álbum de fotografias, recordações que guardei dos tempos em que dirigia o **CEMOL** - nas décadas de 80/90. Uma vez colocadas na rede, estas imagens estariam ao alcance do mundo, e aqui podemos dizer, de todo o mundo mesmo, que pudesse ou que quisesse dispor delas.

O objetivo desse procedimento era o de evocar memórias, resgatar outras imagens ou acontecimentos relacionados com as fotografias da escola que faziam parte o meu antigo acervo. Essas páginas foram “ao ar” desde 14 de junho de 2005, mas sem explicações do mundo real, “foram para o espaço”, em meados de abril de

2006. Claro que a tecnologia prega esse tipo de armadilha. Felizmente havia feito uma cópia de todo o material que havia disponibilizado, ou seja, guardei em outro “álbum” uma cópia do material. Os “negativos” foram salvos e poderiam ser resgatados. Por outro lado, o fotolog, disponibilizado na realidade virtual como meu instrumento de contato com os ex-alunos, é uma ferramenta que poderia me possibilitar esse contato, mas ao mesmo tempo, não me dava nenhuma garantia de que as pessoas conseguiriam acessar a página e intervir na mesma, ou também que as pessoas até tivessem acesso a ela, mas não se propusessem a participar.

O primeiro fotolog criado continha a frase “...porque é de infância que o mundo tem precisão” uma espécie de epigrafe que acompanhava parte dos documentos da escola, como se fosse uma “marca” da sua filosofia. Eis a seguir as primeiras imagens e seus comentários:



Bem Vindos (as) !!!

14/06/2005 02:47

O que a memória amou fica eterno! Adélia Prado
 Esta é uma proposta instigante que convida as pessoas ligadas, de alguma forma, ao **CEMOL e COEDUCAR** a participarem de uma pesquisa diferente. Com o intuito de estimular a memória pessoal de cada um,

colocarei regularmente imagens de alguns momentos vividos nesses espaços. As contribuições farão parte da elaboração de uma Tese de Doutorado em Educação, que tratará da constituição de memórias da infância sobre a vida na escola. Suas memórias serão preciosas para este trabalho. Marita Essa primeira foto é das exposições dos bonecos no Centro de Vivência, lembram??

Comentários

(14/06 16:31) Jimmie: Você sabe que ano foi essa exposição? queria saber pois eu participei de muitas atividades no coeducar.

(15/06 11:02) Marita: Meus jovens. Confesso que fiquei emocionada com a reação imediata à minha provocação. Estudo autores que dizem que a infância nunca desaparece de dentro da gente. Será mesmo verdade? Para que servem nossas memórias?

(15/06 11:05) Marita: Olha, esqueci de dizer que se tiverem alguma foto e gostariam de colocar neste espaço, enviem para meu e-mail.

(09/12 00:54) Augusto Codevilla Soares: de que época é essa foto, acho q essa feira aconteceu quando eu estava ai ainda

(10/07 02:17) Marcos Andersen: Marita, que legal essas fotos todas! Vou olhar por aqui e ver se eu tiver alguma coisa dessa época eu te mando! Adorei as fotos do muro do colégio, me trouxeram ótimas lembranças!

Quando a página, o fotolog expirou fiquei desapontada mas não desisti, pois os comentários eram muito instigantes. Criei uma nova página em sete de maio de 2006 e continuei a fazer contato com os jovens colaboradores. O novo endereço do fotolog: www.fotolog.com/coeducar.³¹

Provavelmente a forma de textualidade eletrônica a que Chartier (2002) se refere é muito diferente dos discursos conhecidos, onde os suportes materiais também ajudavam a identificar, classificar, ordenar as diferentes classes de textos e seus usos. Os textos eletrônicos fogem à linearidade, à organização e à lógica dos conhecidos discursos e maneiras de operar sobre eles, pois o autor desenvolve sua argumentação, segundo uma outra lógica, “aberta, expandida e relacional”.

³¹ Aqui não serão trazidas imagens do atual fotolog. As mesmas poderão ser acessadas pelo respectivo endereço.

Nesse novo suporte, a tela eletrônica, os textos, imagens, dados são móveis, abertos, com possibilidade de circular pelo mundo todo, permitindo a correspondência entre grupos, discussões temáticas com intervenções e comentários, de maneira que vai se criando uma nova modalidade de escrita e de leitura. Diz Chartier que “nesse sentido, a revolução das modalidades de produção e de transmissão dos textos é também uma mutação epistemológica fundamental” (p.108).

Vivemos outros tempos em que, de gêneros textuais facilmente identificados pela sua forma e materialidade passamos para uma modalidade completamente diferente, tanto de operar como de produzir sentidos. Diante das telas eletrônicas não temos mais textos, mas hipertextos que se ligam e se desmembram com imensa facilidade. Utiliza-se outra linguagem, universalmente conhecida, visualmente chamativa, que tende a multiplicar-se em comunidades que tanto podem compartilhar de saberes e avançar em construção de conhecimentos como pode “levar à perda de qualquer referência comum, a separação das identidades, a exarcebação dos particularismos. Pode, inversamente, impor a hegemonia de um modelo cultural único e a destruição, sempre mutiladora das diversidades” (CHARTIER, 2002, p.115).

Assim como as distâncias podem ser minimizadas pelas memórias, será que as distâncias temporais também não podem ser minimizadas pela tecnologia? Estamos vivendo em outros tempos e espaços onde uma nova epistemologia se faz necessária. Os humanos (nem sempre e nem tanto) criam artefatos culturais que nem mesmo eles conseguem reconhecer. Hillis (2004, p.14) considera que a “realidade virtual exemplifica uma ironia pós-moderna específica - ou pelo menos um paradoxo caracteristicamente moderno- revela uma crença não admitida em um híbrido que chama de “empirismo mágico”.

Essa espécie de empirismo mágico a que o autor se refere pode fazer parte da curiosidade das crianças e jovens que não possuem resistências para experimentar o novo, para apertar botões para ousar novas linguagens e principalmente, novas formas de escrita. Note-se o vocabulário utilizado nas trocas virtuais. Assim também

me parece bastante mágica a possibilidade de colocar imagens numa tela e enviá-las para lugares e tempos em que não consigo controlar, receber ou não mensagens com dados que remetem também á tempos e espaços longínquos. Foi mais ou menos assim que os dados empíricos dessa pesquisa foram chegando. De diversos lugares, de passados, vividos ou imaginados, atravessados por interferências de outros, em redes, em tramas, em malhas, em cascatas, em rolos...

São, ao mesmo tempo, depoimentos consistentes, profundos, mas também fugazes que podem num passe de mágica, ir “para o espaço”, como aconteceu com a minha primeira tentativa de utilização dos atraentes recursos que a tecnologia me oferecia. Meu primeiro fotolog expirou, sumiu, não existe mais. Na sua concretude, de fato, nunca existiu. Muito diferente da materialidade que possuem os documentos impressos no papel, livros amarelados, ou até mesmo as primeiras inscrições feitas nas paredes das cavernas, se mantém, corroídas, mas resistindo aos tempos. Mas também as formas de escrita tradicionais possuem alguns indícios de efemeridade. Podemos pensar nos quadros – negros das salas de aula, que se matém até hoje, mas que funcionam apagando todos os registros feitos. Escrever, apagar, refazer, recortar, colar, deslocar o fim para o começo, o começo para o fim. As conversas na tela do computador possuem lógica similar.

Pesquisando na Internet, numa espécie de “dicionário” chamado Wikipédia, encontrei os seguintes dados sobre essa espécie de correio instantâneo.

MSN ou Microsoft Service Network é uma coleção de serviços oferecidos pela Microsoft em suas estratégias envolvendo tecnologias de Internet.

O Microsoft Network foi inicialmente concebido para ser uma grande BBS (ou *serviço online*) em 1994 para os usuários do Windows 95. Contrariando a grande tendência da época, Bill Gates afirmava que a Internet era apenas uma "moda passageira" e que os grandes serviços online eram o futuro das conexões caseiras entre computadores pessoais. Devido ao grande sucesso que era a America Online e a CompuServe, Gates não poderia estar mais errado. Mas um ano depois voltou atrás e o serviço MSN já não existia mais. Todos os grandes serviços online se converteram em provedores de acesso à Internet devido ao espantoso crescimento da rede.

Em 1996 o MSN não conseguiu se firmar de fato como um grande provedor, ficando atrás de alguns que nem existem mais. Em 1997 a Microsoft faz uma grande campanha de marketing nos Estados Unidos e Europa angariando milhões de assinantes e colocando o MSN como sexto maior provedor nos Estados Unidos. Em 1998 esta campanha foi atrelada ao Windows 98 mas não obteve tanto sucesso como no ano anterior. Em 1999 na Inglatera o MSN inglês conquistara o posto de maior provedor da Europa. Também nessa época é que o foco do MSN em todo mundo muda para portais tendo inclusive uma filial inaugurada no Brasil em 2000.

Em 2001 inicia-se uma agressiva campanha de marketing para promover o MSN Messenger, que era apenas um clone do já conhecido ICQ. No Brasil essa campanha foi feita junto ao público jovem com comerciais na MTV e Jovem Pan. Em 2003 o programa da Microsoft já era o mais utilizado pelos internautas. Por esse grande sucesso, a sigla MSN é mais conhecida como o programa mensageiro. Em 2001 também foi introduzido o MSN Explorer que era apenas um browser baseado no Internet Explorer mais atraente ao público leigo e com fácil acesso aos serviços do portal MSN.com visando estimular seu uso. Apesar de ser incorporado no Windows XP até 2002, o MSN Explorer encontra-se atualmente abandonado.

Hoje o MSN ainda mantém grandes portais na Internet integrados pela tecnologia .Net Passport concentrando mais de vinte milhões de páginas. Através deste conglomerado de sites (que engloba tudo da Microsoft até seu site corporativo) a sigla ocupa o segundo posto em número de acessos nos Estados Unidos. Em 2002 a Microsoft tentou introduzir o MSN 8.0 como um software que englobasse acesso rápido e expandido a todos os seus serviços mediante a uma assinatura mas não obteve sucesso. Em 2003 a estratégia foi abandonada e o domínio MSN.com foi liberado para o serviço de e-mail gratuito Hotmail. (<http://pt.wikiédia.or/wiki/> acesso em 11 de dezembro de 2006).

Retomando o percurso metodológico escolhido para esta pesquisa, lembro que, na mesma época em que o fotolog foi criado, também fiz meu primeiro contato virtual com um dos ex-alunos do CEMOL pelo MSN. Numa primeira conversa com Diego, um rapaz de 24 anos que atualmente se encontra na Espanha cursando Ciências Políticas, fui experienciando o que se delineava então como uma possível alternativa opcional para buscar os elementos empíricos que os propósitos do projeto demandavam.

Tinha como objetivo principal resgatar as memórias dos ex-alunos de pelo menos 20 anos atrás, o que para os jovens representa muito tempo. Queria saber da importância da proposta da escola da qual fora idealizadora, na vida desses jovens, mas antes necessitava descobrir como fazer contato com eles. Onde estariam, pelo menos parte dos ex-alunos? Como poderia obter seus endereços?

Foi a partir desse primeiro ensaio que fui descobrindo a possibilidade de usar a tecnologia para aproximar distâncias e também para descobrir o paradeiro, e mais do que isto, parte da vida daqueles sujeitos. Estava diante de vários desafios: Operar com outra lógica de entrevista, valer-me de narrativas, comunicar-me com jovens que utilizam outra linguagem, que vivenciam outras culturas e que possuem um universo próprio. Sentia-me uma estrangeira. Essa primeira conversa que resgato abaixo, porém, abriu-me um caminho bastante complexo, mas ao mesmo tempo muito rico para que tal aproximação fosse concretizada.

Já nas primeiras trocas, pude perceber que precisaria aprender a dominar a técnica, e tentar operar com outras lógicas. Descobria também, que precisaria estar aberta ao novo, a deixar que algo me acontecesse também nesse novo universo há pouco tempo atrás, tão desconhecido e enigmático. Não poderia pensar em começo, meio e fim, e nem teria as respostas ligadas às perguntas como poderia ter, se estivesse fazendo uma entrevista temática ou obtendo respostas num questionário ou mesmo buscando traçar uma história de vida. Eram histórias sim, mas com diferente narrativa. Aqui vale lembrar novamente de Chartier (2002) quando diz que o texto eletrônico se caracteriza pela maleabilidade, pela mobilidade e pela abertura, sendo que

o leitor pode intervir em seu próprio conteúdo. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que são constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica, que dá realidade ao sonho de Foucault quanto ao desaparecimento da apropriação individual dos discursos (CHARTIER, 2002, p.25).

Diego, no Chat do MSN, me ajudava a pensar em possibilidades para tentar mapear e procurar contato com ex-alunos, mas mais do que isso, já começava a trazer elementos importantes para o que mais tarde foi se delineando como a minha pesquisa. Na época dessa primeira conversa, não conseguia imaginar que rumo daria a ela, como trabalharia com os dados obtidos, como faria a seleção dos sujeitos. Já percebia que essa nova modalidade de entrar em contato com os ex-estudantes daquela escola da década de 80 teria que ser diferente. Hillis diz que “as tecnologias virtuais têm o potencial de remapear ou mesmo colapsar a moderna distância experimental entre sujeito e objeto, tecnologia e relações sociais” (2004, p.18), rompendo fronteiras, fazendo e refazendo histórias, fazendo misturas e combinações, manifestando desejos e anseios ou cartografando memórias.

Meu primeiro contato pelo MSN, com Diego, certamente deu início a um processo complexo, às vezes atordoante e incerto que me desassossejava frente ao seu domínio. Ora dizia coisas que não eram bem aquilo que escreveria se tivesse tempo, ou se pudesse fazer no rascunho, ora deixava de escrever ou de ler coisas importantes, as quais demorava para localizar nos “guardados” dos arquivos. Mas também a partir desse primeiro Chat pude perceber que seria muito interessante “conversar” com esses jovens. Eles certamente teriam muito a me dizer, embora precisasse ainda compreender toda textualidade eletrônica nas suas características muitas vezes simbólica ou grafada com meias palavras.

Reproduzo aqui, parte dessa primeira conversa com Diego, inicialmente mediada por minha filha, a Mayana que foi colega de turma dele no CEMOL:

Mayana diz:

Ah, olha só! minha mãe chegou agora aqui e falei pra ela que eu tava conversando cvc,,, ela tá fazendo o projeto de doutorado dela em cima do cemol...e ela tava precisando de alguns depoimentos, nada longo, de pessoas que estudaram lá..... tu tá disposto a conversar com ela um pouquinho?

Diego diz:

claro

Diego diz:

é complicadinho mais da para levar

Mayana diz:

tá trabalhando aonde?

Diego diz:

uma bolsa de ajudante de pesquisa

Mayana diz:

ichi, já fui dessas...

Mayana diz:

perai que minha mãe tá aqui

Mayana diz:

Ela vai falar contigo!

Diego diz:

Ei Marita.....

Marita diz:

Oi Diego. Tudo bom? As coisas evoluíram desde o tempo do CEMOL em que a gente tinha que fazer tudo no mimeógrafo. É, parece que era no tempo das cavernas. Mas, mesmo assim fazíamos coisas muito interessantes como aquela oficina de artes. Lembra quando fizemos fantoches e resolvemos fazer as roupas dos bonecos? Bem, a Mayana já falou que estou tentando resgatar algumas coisas daquela escola.

Diego diz:

Falou sim, para seu doutorado. Imagino que vai ser muito interessante

Diego diz:

Gostaria de elaborar a formula de criar grandes homens??

Marita diz:

Pois é Diego, gostaria que me escrevesse algo sobre as memórias, as imagens, as lembranças que tens daquele tempo. Em que essa escola marcou a sua vida? O que trazes contigo que remete às experiências realizadas no CEMOL?

Marita diz:

Não sei se criar grandes homens pois se alguém tivesse a fórmula não estaríamos mais aqui, mas quem sabe procurar alternativas que possam deixar as crianças mais felizes, pelo menos na infância.

Diego diz:

Marita, Não só comigo, a geração CEMOL é uma geração que se sobressaiu aos demais ao longo dos anos

Diego diz:

Assim o vejo

Diego diz:

São pessoas mais criativas, seguras, inteligentes e empreendedoras....

Diego diz:

Você nós fez assim

Marita diz:

Mas o que realmente te marcou? Podes me dizer coisas simples, do cotidiano. Na verdade quero fazer um trabalho com as memórias das pessoas, no caso de vocês jovens que passaram por uma escola um tanto diferente para a época. Os trabalhos que temos sobre escolas e suas memórias geralmente são com pessoas idosas. Não se pesquisa o que uma escola faz, quais suas marcas em jovens.

Diego diz:

Li um artigo na veja faz uns meses que falava sobre o papel da Yoga para ter um mente equilibrada. Só o CEMOL propôs Yoga infantil como atividade acadêmica.

Diego diz:

Isso é brilhante..

Diego diz:

Tenho muita lembrança das aulas de Arte

Diego diz:

Os teatros

Diego diz:

Os amigos, que eram muito mais que colegas

Diego diz:

O coral

Diego diz:

As festas juninas

Marita diz:

Tenho umas fotos das crianças daquela época, entre elas você. Numa delas estás brincando com blocos de madeira. Tem também uma fita em que vocês estão tendo aula com a Cacá, Ela toca violão, contando a história dos três ursos e vocês estão fazendo os movimentos, brincando. Também numa outra situação, estão pintando as mãos para fazer um teatro de mãos. Lembra alguma coisa disso?

Diego diz:

As lembranças que tenho do CEMOL não são de um colégio, mas de uma comunidade "alternativa", muito mais amplo que uma escola... (lembro também dos Gnomos)

Marita diz:

Ah, as festas juninas. Que festas heim? Não tem quem não lembra delas. Todo mundo preparando horas a fio aqueles imensos painéis! E o passeio de carroça pela cidade? Sobre os teatros tenho também uma foto em que vocês estão assistindo a peça a "Bonequinha Preta" encenada pelas professoras. A Marilange ria durante a peça e as crianças ficavam boquiabertas escutando.

Marita diz:

Dos gnomos? O que lembra dos gnomos?

Quando a gente é jovem é mais difícil lembrar, mas parece que você tem algumas imagens marcantes também

Diego diz:

Os Duendes e Gnomos são os mascotes, são eles que deram ao Cemol um ar místico, nas aulas de artes víamos uns desenhos sobre gnomos : lembro de sua gorra vermelha, suas botas, sua casa no jardim, suas poções mágicas, seus inimigos os grows..... certa vez no seu antigo chalé fizemos uma atividade que não me lembro bem mas tinha alguma relação com os gnomos

Diego diz:

e modelávamos gnomos em argila.....

Marita diz:

Vou te mandar uma das fotos que te falei. De repente ele pode te fazer lembrar mais coisas. Mas que interessante essa dos gnomos. Lembra de alguma história, de algum lugar da escola que mais gostavas?

Diego diz:

Lembro de tudo....(ou quase tudo)

Diego diz:

Lembro quando engoli um giz de cera sem querer

Marita envia:



Marita diz:

Também gostaria de saber o que está fazendo atualmente? Es um “grande homem”? O que aprendeste de especial para isto?

Diego diz:

Marita, se eu pudesse definir a minha filosofia de vida é: “de não sossegar enquanto não for um grande homem”

Marita diz:

Puxa vida, Diego, que bela filosofia. De fato se todos pensassem assim o mundo talvez fosse diferente, não achas?

Diego diz:

Marita, vamos marcar uma hora para continuarmos a conversa (infelizmente o resto da conversa não foi gravada)

Diante da possibilidade de fazer contato com esse jovem e talvez, deparando-me com o rompimento de um primeiro bloqueio em relação à tecnologia virtual, comecei a pensar em algo diferente que, mesmo distante no tempo e no espaço, pudesse resgatar um pouco do que foi aquela proposta.

Diego me colocava diante de uma responsabilidade que até então não atribuía à escola, ou à minha pessoa, pelo fato de estar a frente de sua proposta. Era na verdade uma faceta que me assustou. Da mesma forma que minha antiga sócia abriu uma escolinha de crianças para passar o tempo ou porque simplesmente gostava de crianças, eu também poderia dizer que não tinha toda a consciência necessária de que a escola teria uma função tão marcante na vida das pessoas. E se não desse certo?

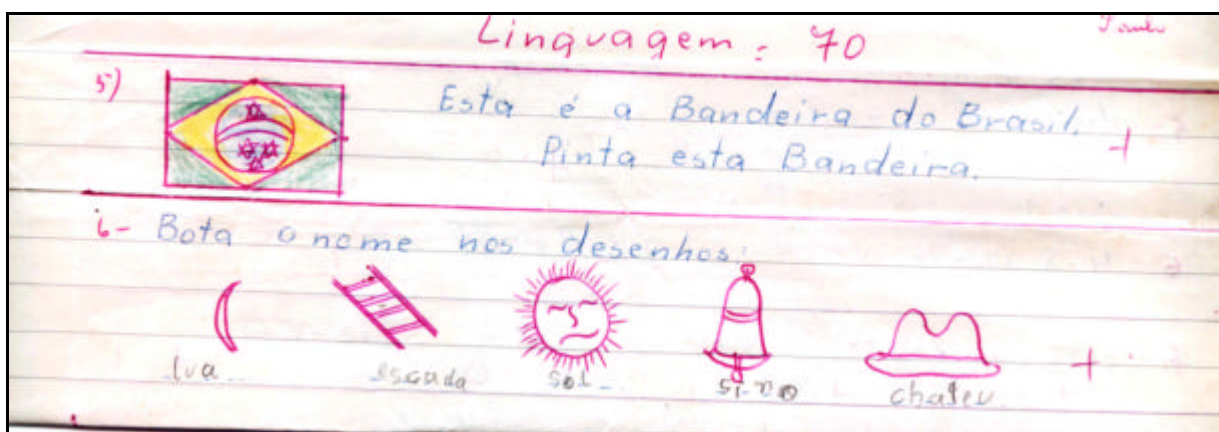
Continuei o diálogo com Diego, mas novas perspectivas se abriam para capturar momentos e imagens guardadas nas histórias e memórias de pessoas que atualmente se encontram em muitos lugares. Seria essa uma metodologia válida? Em que linha de pesquisa a enquadraria? Onde buscar seus aportes teóricos? Nas áreas

das mídias, das tecnologias virtuais, do ensino à distância? Seriam histórias de vida, autobiografias? Narrativas?

Novamente valho-me de minhas memórias: quando era pequena, eu ficava fascinada com os inventores. Era a época em que a escola ensinava que o mundo era feito por heróis. Um dos primeiros trabalhos que lembro de ter realizado foi sobre o descobrimento do Brasil. Desenhei, ou melhor, passei horas copiando e colorindo a primeira missa no Brasil. Santos Dumont, a criação de Brasília, os índios, Duque de Caxias, princesa Isabel, Tiradentes, foram alguns dos heróis que poderia imediatamente resgatar das minhas memórias infantis. Capturei-os pelas imagens; guardei suas fisionomias refeitas na ponta dos meus lápis de cor, certamente enfeitadas pelas minhas mãos e mente de boa aluna. Mas falando dos heróis e dos mitos, pensava que, para inventar algo teria que ser muito inteligente ou muito mágico. Colocar uma máquina pesada no ar para voar, como o fez um dos heróis conhecidos e admirados, o Santos Dumont, certamente não era para qualquer mortal. Quando somos criança podemos brincar livremente com a fantasia. Podemos inventar combinações impensadas, objetos estranhos, dar vida a seres inanimados, tornar-se grande imitando o que os adultos fazem, ou criando outras formas de ser. O importante é dizer que a função criativa da imaginação é própria do ser humano e pode ser desenvolvida, alimentada.

As máquinas foram cedendo um lugar privilegiado para as tecnologias. Vivemos numa era digital. Uma grande distância separa minhas memórias da descoberta da caneta tinteiro, ou da moderna esferográfica que só poderíamos usar na quarta série do ensino fundamental, para se preparar para o ginásio. Bastante distante estão os recursos da nova tecnologia que utiliza em abundância imagens, sons, recursos técnicos de animação, entre outras possibilidades. Uma das minhas primeiras provas, na primeira série do ensino fundamental, na escola estadual do bairro onde morava, também lá pela década de 50, foi escrita à mão pela professora. Hoje, depois do mimeógrafo, ou seja, depois da era da máquina, fico a imaginar

como seria escrever quatro páginas de papel almaço, à mão, para cada criança de uma turma de pelo menos 25 alunos.



Fragmento de uma das minhas provas da 1ª série do ensino fundamental - 1959

Diante disso as novas tecnologias parecem ser muito mais confortáveis. Porém, nada tão confiáveis. Tenho em minhas mãos, depois de quase 50 anos essa prova amarelada, do jeito que foi criada, preenchida por cruces, marcadas por quem ainda não dominava totalmente o código da escrita. Paradoxalmente corro o risco de perder as mensagens que me chegam pelos meios virtuais.

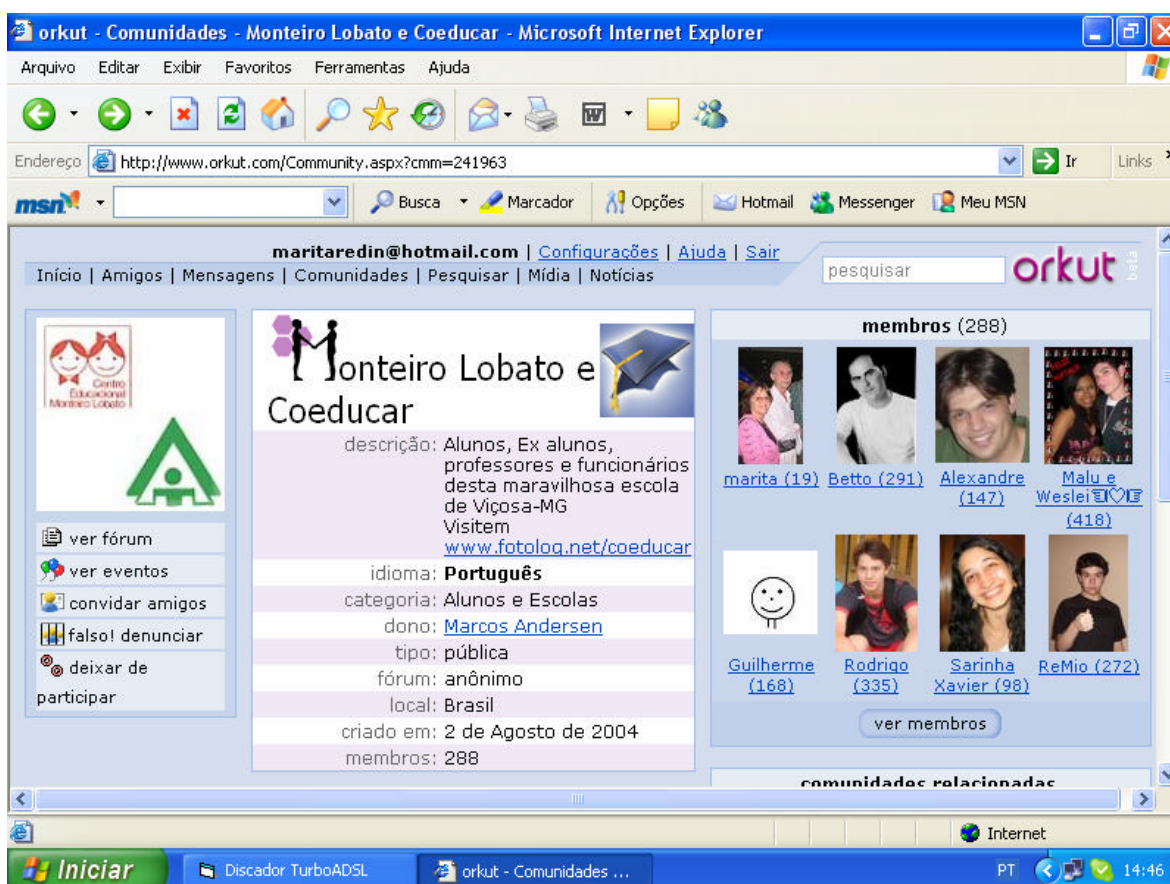
Tentando, pois, assegurar a base empírica da investigação, o próximo desafio foi a criação de uma comunidade virtual pelo ORKUT. Talvez diante do meu entusiasmo, de poder “conversar” com Diego utilizando o recurso inimaginável, (pelo menos para mim, há duas décadas atrás), minha filha Mayra, também ex-aluna da escola pesquisada, sugeriu: “Mãe, porque você não cria uma comunidade sobre a escola? Existem comunidades virtuais sobre vários temas, locais onde as pessoas se encontram e vão discutindo”. Esta foi a primeira vez (há menos de dois anos) que ouvi falar das tais comunidades virtuais, hoje vastamente difundidas principalmente entre jovens. Uma nova geografia, uma “geografia virtual” como denomina Hillis (2004)? Um novo ambiente de aprendizagem?

Como todas as criações desse gênero, o ORKUT é bastante polêmico, pois se presta a inúmeras finalidades, desde a discussão de gêneros literários, música, arte, medicina, enfim até atos de terrorismo.³²

Voltando aos meus percursos virtuais conturbados pela curiosidade, pela ansiedade e pela falta de entendimento suficiente para me movimentar autonomamente nessas novas virtualvias, ou intervias, se é que posso inventar também nomes para as coisas. Enfim quero dizer desses caminhos novos que não vêm com manual de instruções e que só se aprende experienciando, ousando, errando, perdendo dados. O bom é que se a gente erra não existe ninguém para nos cobrar ou corrigir a não ser a gente mesmo.

Com a idéia de criar a comunidade virtual para agrupar ex-alunos em torno da escola estudada criei uma nova expectativa. Como fazer? É difícil? É em inglês? Minhas filhas, Mayra e Mayana novamente vieram em meu socorro. “Mãe, nós te ajudamos!” Mas para nossa surpresa, descobrimos que a comunidade já existia! Chamava-se **MONTEIRO LOBATO E COEDUCAR** e foi criada por Marcos Andersen, tendo como atributos ser uma comunidade formada “por alunos, ex-alunos e funcionários desta maravilhosa escola de Viçosa-MG” (www.fotolog.net/coeducar).

³² Segundo uma pesquisa na página da Internet (<http://pt.wikipedia.org/wiki/orkut>), O ORKUT foi lançado em 22/1/2004. Trata-se de uma comunidade on-line que tem como principal objetivo ser um canal de comunicação social, criando novas amizades e relacionamentos. Essa a idéia original. A origem do nome deve-se à pessoa que desenvolveu a ferramenta, um funcionário do Google, chamado ORKUT BÜYÜKKOKTEN. O sistema funciona a partir de uma “conta” onde cada usuário cria seu perfil, mas só pode criar uma conta aquele que for convidado por outro internauta. Segundo outros dados obtidos no site ([http://www.orkut.com/Members All.aspx](http://www.orkut.com/Members>All.aspx)), o ORKUT permite também a construção de Comunidades, onde há entre outros, o Fórum de discussão. A maioria é de jovens (58,47% entre 18 e 25 anos. Dos usuários, 73,81% estão no Brasil. O que chama atenção é que ao clicar a palavra “aula”, por exemplo, surgem mais de 1000 Comunidades.



A nova ferramenta já estava ao alcance dos atuais e ex-alunos desta escola. Criaram a comunidade virtual no ORKUT, para falar de suas memórias de escola, da mesma forma que falo com meus “botões”, e com outros interlocutores interessados em histórias de ensinar, aprender, viver a arte e poder viver. São atualmente (fevereiro de 2008) 301 membros que participam das conversas desta comunidade e assim, enquanto vão recordando eventos, personagens, coisas engraçadas, vão identificando pessoas, buscando imagens no passado e no presente, pessoas crescidas, inseridas no mercado de trabalho, ou ainda estudando para “ser alguém na vida”, como Diego. Eis alguns tópicos em torno dos quais a comunidade se movimenta, discute, argumenta, relembra fatos, histórias.





[Início](#) | [Amigos](#) | [Mensagens](#) | [Comunidades](#) | [Pesquisar](#) | [Mídia](#) | [Notícias](#)

Discussão de membros

[primeira](#) | [< anterior](#) | [próxima >](#) | [última](#)

tópico	autor	postagens	última postagem
 Quem gostaria de participar??	marita	2	15/11/2006 09:53
 Reencontrando o CEMOL/COEDUCAR	marita	12	15/11/2006 09:38
 EX ALUNOS!!! IMPORTANTÍSSIMO	Flora	16	29/08/2006 14:26
 Thyaga na China	Mauricia	4	29/08/2006 14:08
 Semana da Família	Denise	1	24/08/2006 15:04
 Impossível não lembrar da COEDUCAR:	Igor	3	11/06/2006 14:57
 IDEIAS PRO PRÓ-SEDE!	Flora	1	23/05/2006 19:24
 MARIA JOSÉ : lenda ou messalina???	anônimo	5	20/05/2006 10:39
 Lendas da COEDUCAR	Carlos caco	28	12/05/2006 06:07
 Músicas!!!	Rafael	14	11/05/2006 19:02
 Quem conhece minha mãe?	? Aline ?	10	11/05/2006 18:58
 Festa Junina	Alexandre	6	07/05/2006 19:57
 JaBuTiCaBa!	Carolina	9	16/04/2006 17:14
 SITE COM FOTOS!!!	maya	10	16/04/2006 17:05
 ano na escola	Logística	40	16/04/2006 17:01
 Que tempo bom, q nao volta nunca	Gabriela	1	10/04/2006 07:44

<u>mais!</u>				
 <u>TATU BOLINHA</u>	<u>Tomas</u>	5	23/02/2006	11:36
 <u>HOMENAGEADOS</u>	<u>Gustavo</u>	1	22/02/2006	12:37
 <u>sobre as artes!</u>	anônimo	8	06/02/2006	09:21
 <u>quem vai continua na coeducar</u>	anônimo	1	30/01/2006	15:59
 <u>Gente, a aula vai começar 7 horas?</u>	<u>Clacla</u>	1	16/01/2006	19:04
 <u>Aos meus queridos ex-alunos que concluíram a 8ª</u>	<u>Igor</u>	2	23/12/2005	11:53
 <u>Pesquisa sobre a escola</u>	<u>maya</u>	3	25/11/2005	18:39
 <u>Professores do Coeducar</u>	<u>Jimmie</u>	6	25/11/2005	06:46
 <u>Para os meus ex-alunos q me chamavam(chamam)de tio</u>	<u>Igor</u>	5	24/09/2005	15:56
 <u>Comunidade da Laina</u>	anônimo	1	22/09/2005	07:32
 <u>Reencontros de turmas</u>	<u>Andre Macabeu</u>	13	15/09/2005	16:12
 <u>Funcionário dinossauro</u>	<u>Tomas</u>	1	14/08/2005	23:49
 <u>Quem estudou lá em 1993?</u>	anônimo	12	02/08/2005	22:24
 <u>Casos Engraçados</u>	<u>Alessandra</u>	12	01/08/2005	18:16
 <u>Nova Sede</u>	<u>Karla f Golfinho</u>	2	29/07/2005	12:06
 <u>REI POLUIDOR...</u>	anônimo	12	18/07/2005	11:20
 <u>voltando ao rei poluidor....</u>	<u>Carolina</u>	1	18/07/2005	11:14
 <u>ai!! povo q estudou ou estuda na coeducar!!</u>	<u>MaHrIE³</u>	1	17/07/2005	08:27

	<u>ai! povo q ja estudou e estuda na coeducar!!</u>	<u>MaHrIE³</u>	1	17/07/2005	08:26
	<u>Alguém aí dá notícias do Carlos (Geografia)</u>	<u>Igor</u>	3	16/07/2005	23:17
	<u>O que significa ou significou a Coeducar para vc?</u>	<u>Karla e Golfinho</u>	2	16/07/2005	17:13
	<u>FORMANDOS 2000</u>	<u>Tomas</u>	1	07/07/2005	07:46
	<u>Meu sonho</u>	<u>? Marrinà Camilã</u>	6	17/06/2005	07:19
	<u>Parabens!!!</u>	<u>Fox,</u>	1	27/05/2005	21:55
	<u>Alguém da 6a serie em 95?</u>	anônimo	1	26/05/2005	11:08
	<u>O que vcs estao fazendo?</u>	anônimo	7	19/05/2005	09:07
	<u>continuando arte</u>	<u>Mayra</u>	4	09/05/2005	19:06
	<u>tia Cida 1ª serie..quem lembra??</u>	<u>Dayse</u>	3	14/04/2005	07:09
	<u>Encontrei vocês também!!!</u>	<u>Mayra</u>	5	01/04/2005	13:02
	<u>Visitem o Blog do Tio Igor.</u>	<u>Igor</u>	2	30/03/2005	14:13
	<u>Logo da comunidade</u>	<u>Mayra</u>	3	28/02/2005	13:34
	<u>Coloca uma foto!</u>	<u>Levi</u>	8	22/02/2005	18:24
	<u>ENCONTREI VOCÊS!!!!</u>	anônimo	2	22/02/2005	09:03
	<u>Coeducar de Hoje</u>	<u>Carlos caco</u>	2	22/02/2005	08:57

serviço filiado ao

Google

[orkut in english](#) | [Sobre o orkut](#) | [Centro de segurança](#) | [Anuncie conosco.](#) | [Privacidade](#) | [Termos de uso](#)

Começo a me embrenhar na história dessa escola, buscando elementos para recontá-la através de outras vozes: as dos então alunos que fizeram parte da mesma.

Pode ser uma tentativa de aprisionamento para que essa singular história, não se perca no vazio, não se esvaia na solidão e não se dilua nos emaranhados das montanhas mineiras. “Essa escola foi vida viva” diz um dos ex-alunos, provavelmente com seus vinte e poucos anos. Onde estará? O que estará fazendo? Como deverá ser a sua vida hoje? Continuará sendo uma “vida viva”? Muito havia por investigar. A pesquisa começa a tomar corpo. Os alunos atuais e os ex-alunos a seguir, num dos tópicos do ORKUT confabulam, rememoram, sobre o que significou a escola:

*Essa vai para todos aqueles que passaram pelo **CEMOL** hj **COEDUCAR**, gostaria que falassem um pouquinho da experiência de cada um por lá.... inventa... essa escola foi vida viva... (15/07/2005 09:34)
É muito bom mesmo relembrar todos esses anos!
kd a galera da minha turma?!
E foi uma época incrível na minha vida. Até hoje eu sinto saudades de Viçosa, do Coeducar, dos amigos daí...*

E foi uma escola viva. Talvez se pudesse defini-la seria isso: viva. Tenho uma imagem nítida na minha mente que talvez ajude a fazer um pouco de sentido para aquela proposta e para outras tantas que tentei durante meus anos de educadora. A imagem de Celestin Freinet, narrado por sua filha Elise,³³ num dos mais belos compêndios de educação que li. Era uma descrição talvez assim: Freinet, ferido pela guerra, ensinava numa pequena escola no interior da França. Os alunos sentavam-se uns atrás dos outros em carteiras individuais. A sala era escura e fria, embora lá fora a primavera já anunciava a sua presença. Os alunos (provavelmente a maioria meninos) deveriam seguir a risca os passos das lições, obedecer e respeitar seu mestre, ficar calados e portar-se como alunos de uma escola moderna qualquer. Freinet, não se conforma. Com a intensidade do sol que entra pela janela e o pedido insistente do trinado dos pássaros e do perfume das flores, rompe com o silêncio, com a rigidez, e a forma daquela escola. Sai porta afora e leva seu alunos para a vida de onde recolhem argumentos para criar textos, histórias, cenas. Com certeza o texto

³³ Para acompanhar melhor a caminhada de Freinet verifique em FREINET, Élise. *O itinerário de Celestin Freinet. A livre expressão na pedagogia de Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1979

não é bem assim, mas essa narrativa deu-me suporte para argumentar diante de diversos colegas professores, a necessidade de pensar e fazer acontecer uma escola diferente: principalmente, cheia de vida!

Era o **CEMOL** uma escola freinetiana? Não. Eu diria que era uma escola onde havia um diálogo constante entre aqueles que escreviam sobre a escola e aqueles que viviam a escola. A primeira vista parece romântico, mas sem a poética que emoldura nosso ser fazer, o que nos resta? Memórias são sempre emolduradas com as intensidades vividas e nas vivência contornadas pela tela do computador, abre-se janelas e mais janelas, fragmentos de escola misturados com a vida desses jovens/crianças. Falam da proposta. Sabiam que existia uma proposta, pois assim a categorizam., a nomeiam. Alguém a designou, criou a sua gaiola. Mas quem sabe seja um grande viveiro e não um pequeno alçapão: vejamos então:

A PROPOSTA, A ESCOLA ATUAL

Ahhh! Eu já saí de lá ha um tempão (saí em 99) mas infelizmente a carga horária de aulas de artes diminuiu drasticamente (eu cheguei a ter só uma aula de artes por semana nos últimos anos que estudei lá). Mas ainda havia atividades legais, teatros, essas coisas, acho que faltou um pouco de direcionamento nas atividades artísticas. Mas sem dúvida ainda é a melhor escola de ensino fundamental de Viçosa... (Orkut, Marcos, 2006).

Demonstram possuir um parâmetro do que consideram uma boa proposta. Algo mudou e “infelizmente” foi a menor carga horária de artes, mas ainda assim é a melhor escola da cidade e ainda existem atividades legais. A proposta de escola não conseguiu romper com os formalismos legais da estrutura de ensino. A partir da 5ª série do ensino fundamental, o currículo era organizado por disciplinas. O meu propósito é o de ater-me às memórias mais remotas, ou seja, tentar saber o que a escola deixou de marcas nos primeiros anos de escolarização. Neste sentido, um jovem diz com todas as letras: “*Mesmo sendo por pouco tempo nessa escola, ela me marcou muito e devo muito do que sou a ela!*” (Orkut, Larissa, 09/05/2005 19:06).

Esses alunos e alunas mostram a escola como um “lugar de memória” (Cortez; Souza, 2004) não só pelo seu aspecto físico, seus espaços e acontecimentos, mas também pela sua proposta, ou seja pelo sentido implícito ou explícito do que se

propunha ser. Uma relação de sentidos poder ser marcada por sentimentos fortes, intensos que vêm à tona assim que são instigados a trocar experiências vividas num grupo que compartilha de alguns princípios ou sentimentos.

Luis Bruñel, cineasta, em algum lugar escreveu, que a memória constitui uma vida, mesmo que seja a partir de retalhos, fragmentos. Par ele “uma vida sem memória não seria vida, como uma inteligência sem possibilidade de se expressar não seria inteligência [...]. Porém a memória é invadida constantemente pela imaginação e o sonho”.

Memórias: misturas de sonhos que se aproximam muito mais da imaginação, que para Bachelard é diferente da formação de imagens. O autor em sua obra “O ar e os sonhos” (2001) considera o papel da imaginação fundamental para a criação, para a abertura, para ir além do convencional, da realidade ou seja é uma faculdade da “sobre-humanidade” (BACHELARD, 2001, p.2).

Mas quais as imagens criadas pelo imaginário que estão presentes nas conversas dos ex-alunos, na comunidade do CEMOL/COEDUCAR, nas páginas do ORKUT?

Meu sonho (Marina Camila. 28/11/2004 05:04)

Aí galera, hoje eu sonhei que o coeducar tinha voltado a ser o que era, com galpão, os pés de jabuticaba, a cantina onde era...tudo igual. Me deu uma saudade danada. Mas agora tem aquele prédio lá, deixando nossa escola feia. Fala sério né!!!!

q triste (09/12/2004 13:37)

é Mary, e o pior é que já ouvi falar que vão cortar a jabuticabeira, é sério... é pq um dia aí pra trás caiu um galho e os pais tão achando perigoso!!! Vai ser o fim do símbolo da nossa escola chuiffF!!!

Bem, infelizmente (22/02/2005 08:59)

As coisas mudam... Temos que nos acostumar com as mudanças... é uma tristeza cortarem aquela jabuticabeira linda mas se Deus quiser na sede nova da Coeducar vai ter não uma, mas várias jabuticabeiras cuidadas pelos alunos para as futuras gerações... Espero que a Coeducar continue para eu poder botar meus filhos lá!

Penso em deter-me nessas falas e suspender algumas expressões para olhá-las de perto. Falam novamente de um espaço transformado em lugar, em algo que existe atualmente, mas que existe muito mais na memória e se corporifica através de

objeto, matéria que se transformam em ícones. Não são as filas, provas, uniformes que marcaram a passagem pela escola, mas elementos que remetem à vida, ao movimento, à ousadia. Os pés de jabuticaba (que pertenciam ao terreno vizinho à escola), mas que representavam muito do que uma criança deseja na infância: subir numa árvore, apanhar fruta no pé. Uma jabuticabeira corporifica uma imagem forte que não pode ser removida, correndo o risco de arrancar da memória todas as histórias que se passaram ao pé daquelas árvores, ora cobiçadas, ora proibidas, ora acolhedoras.

Retomando o processo metodológico, numa certa altura da caminhada fui convidada a participara da comunidade e também criei a minha página no ORKUT, onde fiz vários contatos com esse grupo de alunos, e também com outros que pertencem a outras comunidades virtuais, que não são necessariamente a da escola estudada. Através dessas ferramentas descobri endereços eletrônicos de alguns ex-alunos e continuei os contatos buscando dados para essa pesquisa.

Abaixo sintetizo as principais fontes que utilizei para percorrer as memórias dos jovens ex-alunos do CEMOL/COEDUCAR³⁴ imbricadas em diferentes suportes e narrativas.

- Comunidade do orkut criada pelos próprios alunos e categorizada em tópicos por assuntos recorrentes dos seus interesses.
- Minha comunidade do orkut por intermédio da qual obtive dados sobre a escola em conversas com ex-alunos e ex-professores.
- Comunidade do orkut criada por ex-alunos, hoje estudantes do Curso de Arquitetura da Universidade Federal de VIÇOSA-MG com o objetivo de pesquisar “quais as melhores lembranças da escola” “quais os lugares que mais gostavam e que mais ou menos utilizavam”,

³⁴ **CENTRO EDUCACIONAL MONTEIRO LOBATO – CEMOL** (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1^a à 4^a séries – 1985 -1993) , hoje **COEDUCAR - COOPERATIVA EDUCACIONAL DE VIÇOSA** (Educação Infantil e Ensino Fundamental da 1^a até a 8^a séries- 1994 –atual).

buscando obter dados para a criação de um projeto de nova sede para a escola.

- Fotolog 1, criado em 14 de junho de 2005 e extinto em meados de abril de 2006, local onde disponibilizei as primeiras fotos para comentários.
- Fotolog 2, criado em maio de 2006, onde até março de 2007 foram disponibilizadas fotos, desenhos e textos dos alunos das décadas de 80/90 (www.fotolog.com/coeducar).
- E-mails dos sujeitos cujos endereços eletrônicos foram disponibilizados nas comunidades do orkut e nos fotologs (16 sujeitos).

**CENÁRIO VIII- O CENTRO EDUCACIONAL MONTEIRO LOBATO – CEMOL:
ACERVOS E MEMÓRIAS AJUDAM A RECONSTITUIR O CONTEXTO**



*Voa borboleta/ voa que eu /te quero livre/ que eu te quero solta, não
sou /sua prisão [...] Voou, voou,/nas montanhas/de Minas Gerais
Voou, voou /nas vastas /montanhas de Minas Gerais.*

Paulinho Pedra Azul

A minha escola de infância possuía árvores, riachos, animais... Festas. Teria algo a ver com essa escola que anos mais tarde ajudei a construir? As marcas de escola primeira permaneceram e transmutaram-se em um ideal de escola contribuindo para que um dia eu conseguisse transgredir, ousar e colocar em prática muitos sonhos alimentados por imagens primeiras de infância. Também as marcas negativas, de uma escola pesada que sucedeu à primeira, tiveram um papel importante nas minhas memórias que, como experiência ajudou-me a pensar criticamente na educação tentando não reproduzir, dentro do possível, tais aspectos. Arriscava-me a propor e experienciar uma nova escola, uma alternativa, uma escola diferente do convencional. O **Centro Educacional Monteiro Lobato - CEMOL** foco das lembranças, das reminiscências de seus ex- alunos, se mostrou uma escola diferenciada das demais escolas existentes no município de VIÇOSA – MG, nas décadas de 1980/90. Remexendo em meus guardados, encontrei um recorte de jornal com os seguintes dizeres:

À Marita Martins Redin

Obrigada Marita por seu trabalho criativo e por deixar em Viçosa a semente de uma nova concepção de escola. A escola que forma e não apenas ensina. Obrigada por fazer-nos compreender que cada criança é um mundo e que não podem existir regras rígidas que reduzam as potencialidades de cada pequeno ser a um determinador comum. Obrigado pela valorização do único, do individual, do gênio livre e criativo. As cores vibrantes, os traços fortes e simples dos trabalhos apresentados nas exposições do CEMOL traduzem a exuberância da vida que desperta e desabrocha. Meninos de cara marota, olhos brilhantes, pés descalços, mãos e roupas cheias de tinta e terra à saída da aula nos fazem concordar com o poeta Pablo Neruda "...Y así salta el niño a vivir porque más tarde solo tendrá tiempo para andar limpio, pero ya sin vida". Pela vida e pela esperança, obrigada Marita!

Hermínia E. P. Martínez; Cláudio H. Bruckner

(Jornal Folha da Mata Viçosa, 11/12/93)

Folha da Mata

EXPEDIENTE
FUNDADO EM 25/10/63
Propriedade da Editora Folha de Viçosa Ltda.
CGC(MF) 17.762.766/0001-06
Certificado de Registro de Marcas no INPI nº 790.151.111
Registro no Cartório de Títulos e Documentos sob o nº 06, livro B-1 Fls 05

Diretor Responsável: Pelmeiro Simões de Carvalho Reg. Prof. nº Mtb/DR. 042-705/80	Redator Chefe Womer Wellareso de Oliveira Jornalista Provisoriado - Reg. 118
--	---

ASSINATURAS: São feitas para vencimento em 30 de junho e 31 de dezembro
Administração e Redação:
Rua Santana, 150
Fone (031) 891-2159 (PBX)
Oficinas: Rua Santana 171 - Viçosa MG

FOLHA DA MATA - 11/12/93

**À MARITA MARTINS
REDIN**

Obrigado Marita por seu trabalho criativo, e por deixar em Viçosa a semente de uma nova concepção de Escola. A escola que forma, e não apenas ensina. Obrigada por fazer-nos compreender que cada criança é um mundo, e que não podem existir regras rígidas que reduzam as potencialidades de cada pequeno ser a um denominador comum. Obrigado pela valorização do único, do individual, do gênio livre e criativo. As cores vibrantes, os traços fortes e simples dos trabalhos apresentados nas exposições do CEMOL traduzem a exuberância da vida que desperta e desabrocha. Meninos de cara marota, olhos brilhantes, pés descalços, mãos e roupas cheias de tinta e terra à saída da aula nos fazem concordar com o poeta Pablo Neruda : - "... Y así salta el niño a vivir porque más tarde solo tendrá tiempo para andar limpio, pero ya sin vida." Pela vida e pela esperança, obrigada Marita!

Hermínia E.P. Martínez Cláudio H. Bruckner

Cláudio e Hermínia foram pais que tiveram seus filhos na escola. A declaração publica no jornal da cidade na época, talvez tenha soado como uma despedida e um agradecimento da comunidade pelo trabalho que desenvolvi. Mas, hoje, revendo imagens, resgatando falas, juntando retalhos da memória, tento formar um desenho do que representava a proposta da escola. A “escola que forma e não apenas ensina”, a concepção da criança na sua singularidade e o respeito às suas linguagens, “a exuberância da vida que desperta e desabrocha” são expressões marcantes na fala de pais que ousaram colocar seus filhos numa escola inovadora. Será que ainda pensam assim? Hoje, anos mais tarde, o que teria ficado na “formação” desses então alunos do CEMOL? Será que a sujeira das mãos e pés, o lambuzo de tinta serviram para manter os olhos ainda brilhantes e a exuberância da vida?

Da escola, das muitas escolas vividas e imaginadas, sonhadas ou experienciadas, procurei elementos que possam narrar um fazer, crer, acontecer, alinhavado por fios invisíveis, que podem unir coisas aparentemente perdidas no tempo e no espaço e transformá-las em novos desenhos, padrões, para novamente desfocá-los e subtraí-los aos dados temporais e espaciais.

As escolas! É quase impossível pensar as crianças sem pensar na escola! Crianças sem escola, escolas sem crianças; crianças sem movimento, balburdia, ocupação de espaços e tempos com intensidade. Som, sabor, saber... Com Elementos simbólicos com os quais associamos a nossa vida na escola e a nossa escola na vida. O que nos pode tornar sujeitos estéticos, senão a possibilidade de reviver nossa experiência e torná-la própria, diria Larrosa (2002).

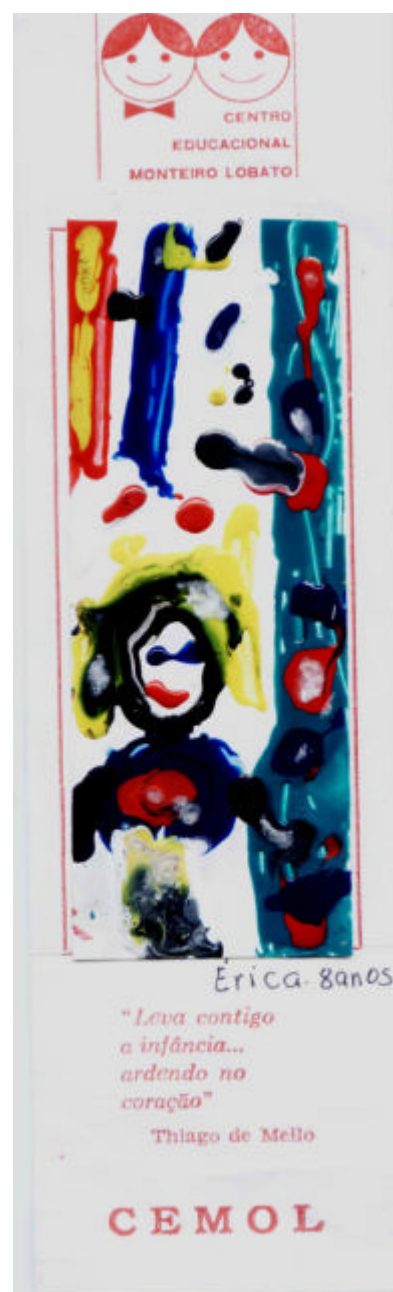
O saber da experiência, para o autor, “não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2002, p.27). Propus-me, nesta empreitada, buscar

formas de pensar a importância de uma escola na vida, na minha própria vida, e na vida de várias pessoas.

Conforme já referido, o CEMOL, Centro Educacional Monteiro Lobato, mais tarde transformado em COEDUCAR, Cooperativa Educacional de Viçosa-MG, é o lócus desta pesquisa. Entranhada “nas vastas montanhas de Minas Gerais”, como diz a canção de Paulinho Pedra Azul, essa escola nasceu, poderia dizer despretensiosamente, em 1985, como tantas “escolinhas para crianças” criadas Brasil afora.

A minha história com esta escola inicia em meados de 1986, numa pacata cidade do interior de Minas Gerais, uma cidade universitária, uma cidade agrária. Enchentes, feiras livres, calçadão onde se concentrava todo o comércio, ponto obrigatório principalmente das manhãs de sábado, onde geralmente as famílias levavam as crianças para a rua, para a praça. Cidade marcada, como a maioria das cidades mineiras, pela forte religiosidade e tradição cristã. Ainda era possível naquele tempo, na década de 80, encontrar na rua um monsenhor, com sua batina preta e um chapéu socado na cabeça, bem como irmãs religiosas encobertas por longos hábitos. As festas religiosas e populares contemplavam desde a procissão de Nossa Senhora

Santa Rita, padroeira da cidade, momento em que as crianças pagavam as promessas dos pais, vestidas de miniatura de Santa, até as festas do mês de maio com a coroação de nossa Senhora. Sonho de toda menina viçosense foi sempre o de “coroar” ou seja, passar um mês arrecadando dinheiro para a igreja, vendendo votos, para numa das noites da novena, subir ao altar vestida de mini-noiva, colocar uma coroa de flores



em nossa senhora e distribuir doces entre os convidados. Também as comemorações das festas de Corpus Christi, faziam da cidade um lugar onde a tradição religiosa se mesclava com a modernidade de uma cidade universitária, coabitando, o avanço das pesquisas nos cursos de Mestrado e Doutorado, principalmente nas áreas agrárias, Floresta, Silvicultura, Tecnologia de Alimentos, Microbiologia, entre outras, com os rituais de realizar tapetes coloridos para a procissão do senhor morto.

Também era nas praças que o povo se encontrava para louvar aos seus santos, para mostrar a sua arte, para tomar café e saber das novidades, e para acompanhar as festas tradicionais. Na semana santa, por exemplo, os fiéis lotavam a praça principal para acompanhar a encenação da paixão e morte de Jesus Cristo coroada pelo sábado de Aleluia, onde todos aguardavam a descida de um “anjo” pela torre da igreja.³⁵ Ritual mágico que encantava e ao mesmo tempo assustava as crianças. Apesar de toda tradição mineira, hoje na praça principal, o antigo cinema foi transformado em uma igreja evangélica do tipo Igreja Universal do Reino de Deus, contracenando com o antigo coreto característica de muitas outras regiões mineiras e com as apresentações da banda da cidade.

Viçosa, como outras cidades mineiras era assim, grande e pequena, avançada e conservadora. Lugar de muita pobreza, representada pelos antigos lugarejos onde ainda predomina uma população descendente de escravos negros, como o Buieié, periferias urbanas compostas por trabalhadores migrantes de antigas fazendas de café, como “nova Viçosa” e bairros de classe média alta com casas confortáveis. Situada num vale, entre morros, terrenos irregulares, Viçosa contrastava por sua diversidade. A população, em torno de 60 mil habitantes, recebia muitos estudantes de outros estados e até de países da América latina. O centro cultural, a Universidade Federal de Viçosa, abrigava estudantes de diversos pontos principalmente os que procuravam as áreas agro-pecuárias. Os alojamentos de estudantes, próprios do campus, tornavam-se lares temporários para seus pelo menos 6 mil estudantes. Deslocada dos grandes centros, a universidade estrategicamente se fechava nos seus

³⁵ Magicamente uma jovem vestida de anjo, descia pela torre da igreja, sustentada por cabos de aço.

estudos evitando se filiar a movimentos estudantis, a efervescências e acontecimentos políticos mais centrais. Os próprios prédios da Universidade contemplavam essa dicotomia. Ao lado de construções clássicas, majestosas do tempo do presidente Arthur Bernardes, elevavam-se prédios modernos como o Centro de vivência, local de encontros culturais privilegiados.

Mas voltando ao começo. Como surge o Centro Educacional Monteiro Lobato.

Cheia de vida, próxima da morte!



Entrada da
funerária

O muro da escola foi pintado pelo pai do Eric que trocou seus serviços pelo custeio dos estudos do filho.

Dois portões num mesmo muro. Um deles levava à funerária mais conhecida da cidade, a funerária do “Seu Divino”. Assim eram dadas as referências para quem quisesse encontrar o Centro Educacional Monteiro Lobato: na subida para o cemitério, ao lado da funerária, tem um muro pintado, colorido. Ai ficava a escolinha, como era conhecida na comunidade.

Nas minhas provocações postando fotografias no primeiro fotolog que criei, para buscar dados desta pesquisa, uma das imagens mostradas foi a da fachada da

escola. Um projeto desenvolvido com as crianças sobre o que gostariam que tivesse no muro e realizado por um pai de aluno, o pai do Eric, resultou na pintura do muro. Essa pintura nunca foi terminada totalmente, e durante a sua feitura demorada, muitos projetos paralelos surgiram entre as turmas, como um sobre o arco-íris, outro sobre uma fada que tinha idéias, projetos sobre artistas e pintores, que desencadearam a cultura de pintar outras paredes na escola.

Diante da imagem da antiga fachada da escola os internautas começaram a reagir:³⁶

Lembram dessa época? E desse muro? (Marita).

De que época é essa foto, acho q essa feira aconteceu quando eu estava ai ainda (Augusto 09/12 00:54).

Marita, que legal essa fotos todas! Vou olhar por aqui e ver se eu tiver alguma coisa dessa época eu te mando! Adorei as fotos do muro do colégio, me trouxeram ótimas lembranças! (Marcos:10/07 02:17).

Pôxa como eu lembro desse muro. Foi o muro mais lindo que já teve na COEDUCAR! Tenho muitas fotos e vou tentar mandar. (Narah, 17/06 16:53).

-Claro que eu lembro! Muito massa esse muro, e lembro mais ainda daquele corcel que aparece ali...hehehe! Da nossa diretora Marita Redin...Saudades daquele tempo. Nessa escola foram dados os meus primeiros passos para a construção se um ser humano critico e participativo na sociedade. Mostrando a importância que a educação infantil reflete na construção do homem.(Pedro, 18/06 01:20):

Oi Marita! Essa foto do muro do CEMOL me trás muitas recordações lindas! Como era bom estudar lá! A gente aprendia brincando e fazendo arte!Bjos (Gláucia, 27/06 10:58).

CEMOL 90-91-92 e COEDUCAR 96-2001: arrepiei... (Carolina,25/11 00:29).

Pooootz!!! Moooorrrroo de saudade desse muro!!! Nossa!!! tempo muito bom!! (Bruna, 07/07 22:06) bjós a todos.

³⁶ Ao longo deste trabalho é mantida a redação literal conforme digitalizada pelos sujeitos.

Marita. Parabéns pelo blog... Esse muro traz excelentes recordações...Tempinho bom era aquele!!! (Karla, 23/08 23:11).

Viçosa, como muitas das cidades mineiras da zona da mata, é marcada pela topografia típica das Gerais. É muito difícil encontrar um terreno plano, com espaço suficiente para uma escola. Mas em termos de espaço e localização o CEMOL era um local privilegiado., tanto que, embora em terreno alugado, ainda permanece neste local. A escola foi criada pela Denise, nora do seu “Divino”, recém formada em Economia Doméstica³⁷ e sua irmã, formada em Magistério.

Seu “Divino” como dono do terreno, cobrava um pequeno aluguel pela antiga casa. Diziam que antigamente, depois de ter sido moradia dos proprietários, as dependências da escolinha, serviam como depósito de galinhas, por isso suas paredes eram tão frágeis por traz da tinta recente e ainda mantinha o forro de um tramado de bambu caiado. A área externa gramada, a “cabaninha” coberta de sapé, os brinquedos no pátio, eram atrativos para os pais das crianças, além da localização central e caminho para o campus universitário que, além do comércio local, absorvia considerável mão de obra da população.

No seu primeiro ano de funcionamento (1985), o Centro Educacional Monteiro Lobato já possuía em torno de 70 alunos de 3 a 6 anos. Meu contato com a escola foi, formalmente, no ano seguinte, quando uma das sócias, formada no magistério, se afastou e a escola ficou sem ninguém habilitado para assinar a documentação. Fui solicitada a fazer essa atividade e, aos poucos comecei a reunir as “tias”, educadoras, funcionárias,³⁸ uma vez por semana, para “aproveitar” o pequeno pagamento que recebia a fim de legalizar a função da escola. Eu era a única pedagoga da escola. Com o tempo fui me deixando atravessar pelos acontecimentos,

³⁷ Marcado pela psicologia do comportamento e do desenvolvimento, o curso de Economia Doméstica, da Universidade Federal de Viçosa foi um dos primeiros do Brasil, juntamente com curso de Agronomia. Falava-se na cidade universitária que os cursos mais famosos eram o “pica couve e o pica fumo” referindo-se às faculdades.

³⁸ As professoras eram estudantes da Universidade Federal de Viçosa, oriundas de diversos cursos e estados do Brasil. Eram contratadas por tempo determinado, geralmente até o final do período letivo; em sua maioria não eram registradas. Como estudantes universitárias esse era um trabalho que ajudava enquanto cursavam a faculdade.

me embrenhando no fazer/refletir daquelas educadoras, exploradas como mão de obra barata, e daquelas crianças que, mal entravam no portão, arregimentavam-se em filas, prática corrente em todas as escolas da região. As práticas pedagógicas não se diferenciavam das demais que marcaram a história da Educação Infantil no país. Exercícios mimeografados para colorir, o uso de cartilhas, uniforme, filas, temas de casa, e outros mecanismos que constituem a cultura escolar civilizatória característica das escolas da modernidade.

Em final de 1986, depois de ter trabalhado na assessoria pedagógica por um semestre, tornei-me sócia da escola. Abandonara as demais atividades, entre elas as aulas que ministrava no magistério, num curso médio de formação de professoras, uma assessoria no departamento de assuntos culturais da UFV, uma oficina de artes plásticas que realizava com crianças num centro de arte e música, para dedicar-me inteiramente ao novo projeto.

Hoje ousou dizer que o sentido daquela escola mudou a minha vida e vice-versa. Larrosa (2002) diz que o saber da experiência é aquele que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p.27). Tinha nas mãos a oportunidade de colocar em prática tudo que acreditava e trazia como bagagem das outras experiências que já realizara no Rio Grande do Sul, na Escolinha de arte da FIDENE (atual UNIJUI), na Escola Parque de Aracaju e das inúmeras andanças pela região de Minas Gerais em cursos de formação de professores. Retornava também de uma nova graduação, agora em Educação Artística na cidade de Campinas, SP. Também me valia da minha atuação como docente num curso de formação de professoras de Educação Infantil denominado Estudos Adicionais, criado por um grupo de professores, entre os quais me incluía, mantido pelas religiosas do maior colégio de Ensino Médio da cidade. Naquele ano, optara pelo novo projeto, abrindo mão de um convite recebido para coordenar o “jardim de infância” mantido pela mesma congregação religiosa. Comprara uma escola. Um

capricho? Um ideal? Ingenuidade? Uma resposta ao que ia me questionando no decorrer da vida?

O ano finalizava. As crianças foram embora e as professoras também. Havia comprado um nome, um ponto comercial, nada mais do que um espaço onde poderia ou não desenvolver uma idéia. Comecei a deparar-me com a realidade do “negócio”. Além de ter que colocar em ordem toda a documentação, a parte administrativa da escola, bastante precária, teria que conceber aquelas professoras como profissionais e regulamentar sua profissão. Para tanto era necessária uma proposta pedagógica. Para mim, mais do que um projeto que regulamentasse o funcionamento e a função da escola, necessitava de algo que justificasse a minha opção de trabalhar numa instituição privada, portanto sujeita a lucros, a selecionar pessoas que pudessem pagar por esses serviços. Tal perspectiva não condizia com meus ideais de democratização do ensino.

Contraditoriamente existia outro lado. Poderia finalmente dar o rumo que acreditava fundamental para a infância. Na minha concepção, a escola só se justificava como centro de irradiação de uma proposta pedagógica diferenciada, alternativa, fora dos moldes e parâmetros tradicionais que tanto questionava com minhas leituras de Bordieu e Passeron, Paulo Freire, Viktor Lowenfeld, Herbert Read, Durmaival Trigueiro Mendes, teóricos que conheci no meu curso de Pedagogia na década de 70. Confesso que esta opção não foi pacífica e nem fácil. Com um ano de convívio com minha sócia, foi impossível conciliarmos idéias tão diferentes uma da outra. Ela se afastou da escola e fiquei com a responsabilidade total da mesma.³⁹

Considero que nascia naquele ano a proposta da escola discutida entre todos os membros, ou seja, entre as pessoas que participavam da comunidade escolar: as professoras, os pais, funcionários, pessoas convidadas para palestras e debates. Essa

³⁹ Na fala da Narah, ex-aluna e filha da minha companheira, dá para perceber que houve uma divergência de idéias que não permitiu a continuidade da sociedade. Narah, (2005) lembra esse momento, na comunidade do Orkut. [...] Afinal a COEDUCAR é uma escola única e de experiências únicas..! Eu agradeço muito o momento em que minha mãe "lhe passou" a escolinha e então vc foi capaz de tornar o CEMOL em uma escola diferenciada e que marcou a vida de cada pessoa que passou por lá! E deu origem a Coeducar [...] Incrível! (Narah).

proposta nunca foi encerrada totalmente. A cada novo ano ela se modificava pois novos elementos iam se agregando, novas discussões eram feitas ao mesmo tempo em que o espaço físico ia se modificando. Agora já tínhamos, toscamente, as salas de aula montadas de maneira que, em cada uma delas pudéssemos trabalhar com diferentes atividades e áreas do conhecimento em forma de oficinas.⁴⁰

Caixotes de madeira coloridos, pintados pelas próprias professoras, pequenos móveis feitos numa marcenaria de fundo de quintal, estantes improvisadas, suportes para livros de história e brinquedos, blocos de madeira recolhidos dos restos de marcenarias, eram algumas das novas configurações do espaço que agora contrastavam com as antigas salas vazias com carteiras enfileiradas. O acervo de brinquedos catalogado por cores, e os livros de literatura infantil também nomeados por cores e formas começavam a pedir mais espaço o que mais tarde se materializou em um espaço específico, a biblioteca.⁴¹ Ao lado do acervo infantil, crescia o acervo para pesquisa e estudos das professoras. Fazíamos sessões de leituras e discussão de temas ligados à prática pedagógica.

Ficou estabelecido na proposta pedagógica que as professoras teriam garantidas na sua contratação 4 horas semanais pagas para planejamentos, estudos e aprofundamento. Se por um lado essa opção trouxe grandes vantagens para o desenrolar dos ideais traçados, teve sérias conseqüências em termos financeiros. De um sistema onde as professoras eram consideradas funcionárias eventuais, sem registro, sem direitos trabalhistas, passaram aos poucos para um regime de regulamentação da sua situação funcional e isso gerou muitos custos. Por vários anos, ou melhor, enquanto estive a frente da proposta, ou seja, de 1987 a 1993, a escola não apresentava nenhum lucro. O que se recolhia na receita era investido em

⁴⁰ Resquícios que trazia das minhas crenças na pedagogia de Celestin Freinet, das experiências de Arte-Educação experienciadas na Escolinha de Arte da FIDENE (Ijuí-RS) e na docência no curso de Pedagogia na mesma instituição.

⁴¹ Nas memórias de um grupo de ex- alunos, que pesquisam quais os espaços mais marcantes nas memórias desses jovens, a biblioteca é citada como um dos lugares preferidos por eles. Essa pesquisa é uma iniciativa de um grupo de estudantes de arquitetura na UFV que se propuseram a realizar uma maquete para a construção da nova sede da escola.

melhorias do espaço físico, dos materiais e em formação e aprimoramento do corpo docente, principalmente na aquisição de livros e mais livros.

As memórias de ex-professoras não são o foco principal dessa pesquisa, mas suas histórias estão imbricadas com as narrativas dos ex-alunos e certamente costuradas com os diversos suportes de textos que consegui colecionar enquanto estive na escola.⁴²

Recorro a alguns depoimentos colhidos pelo correio eletrônico, uma das ferramentas que utilizei para buscar reminiscências dessa escola, alvo da minha pesquisa.

Oi, Marita!!! Não sei se você vai se lembrar de mim, afinal, quantos professores passaram "por você", não é? Mas eu, com certeza, nunca te esqueci!!! Em 1989 eu, muito novinha, havia acabado de passar no vestibular para Administração na UFV, quando a Marilange me disse que haveria um curso de final de semana e no final a escolha de professores para o CEMOL. Eu participei, tranqüila o tempo todo (até na entrevista individual), até que no final, numa espécie de dinâmica de grupo, fiquei muito insegura, pois havia algumas pessoas muito mais experientes que eu! Me deu uma coisa! Fiquei muda! A Zuleika (psicóloga) me deu um papel com o telefone da escola, disse para ligar às 15:00h para saber o "resultado". Nunca o tempo passou tão devagar! Quando ela disse que eu tinha sido selecionada, fiquei pulando sozinha na rua (eu estava em um telefone público!). Trabalhei à tarde. Comecei com o maternal (Hélia, via e-mail, 12 de outubro de 2005 00:45).

Hélia é uma das professoras que fez parte do corpo docente do CEMOL, recentemente descobriu meu e-mail e escreveu lembrando sua experiência educativa na escola. Hélia relata suas memórias e regata sua trajetória de formação. Sua narrativa retrata seus conflitos, sentimentos e a importância da pequena escolinha, o CEMOL, no encaminhamento da sua vida profissional, dizendo:

[...] Mas aí aconteceram algumas coisas que mudaram o meu destino... Eu estava terminando o curso de Administração e estava difícil conciliar: estudos pedagógicos no CEMOL de manhã, trabalho com as crianças à tarde e aulas à noite. Se eu estivesse fazendo Pedagogia, tudo bem. Mas o curso não tinha nada a ver! Zuleika tentava me convencer a largar meu curso e

⁴² Somente as histórias de vida dessas ex-professoras já poderiam se transformar em uma tese, como o fez Fischer (2005) desenvolvendo as histórias de um grupo de professoras primárias no interior do Rio Grande do Sul.

fazer Pedagogia. Comecei a ficar num conflito! Em 1993 eu teria que fazer estágio em ADM e aí não teria como trabalhar... Em janeiro decidi sair mesmo do CEMOL. Foi uma decisão muito difícil, sofri muito. Decidi que nunca mais seria professora! Fiz o estágio, concluí o curso, fiquei noiva, vim pra Belo Horizonte, fui trabalhar numa empresa de informática e depois na Editora Lê (na Assessoria da Presidência), me casei em 1995, tive meus filhotes em Dezembro de 1998 e Janeiro de 2001... mas tinha um buraco na minha vida! Em 2001 vi o anúncio do concurso de Professor da Prefeitura de Belo Horizonte (que, apesar de todos os problemas, ainda é uma das que mais valorizam o professor...). O mundo da Administração estava frio demais pra mim... Não resisti: fiz o concurso (concorridíssimo!), passei e estou lá até hoje, com meus aluninhos lindos!!!! Ah! Também me formei em Matemática! Percebi que minha vida é mesmo a educação! Eu amo fazer isso! Voltei pra ela como quando você briga com o namorado e volta, sabe, morrendo de saudade e não querendo largar mais! E pode ter certeza que em tudo o que eu faço tem um pouco de você! Você me ensinou demais, você não faz idéia! Até mesmo com o seu silêncio... Eu achava que você não gostava do meu trabalho, até que você me disse: "Hélia, quando eu não fico entrando na sala da professora, não falo nada, é porque está tudo muito bem! É o meu jeito de dizer que estou gostando do seu trabalho. É o meu jeito". Sei. Entendo muito bem. Desculpe ter feito este relatório (lembro que você gostava dos meus relatos)! mas era o único jeito, eu tinha que te contar tudo assim, em detalhes! Você fez e faz parte da minha vida! Admiro você demais, demais, demais, mesmo! O que eu aprendi nos 4 anos no CEMOL não há dinheiro que pague! E vale pra vida toda!!!! Espero poder falar com você outras vezes!!! (e-mail recebido dia 12 de outubro de 2005 00: 45).

Assim como essa professora, a realização de estudos, discussões, e o envolvimento com a proposta educativa acabava capturando as pessoas que por lá passavam. Continuava sendo um local de passagem, onde estudantes de diversas áreas de conhecimento experienciavam e refletiam sobre o fazer pedagógico.

Retomo alguns depoimentos de ex-professoras que tiveram sua passagem pela escola e que, atualmente me reencontraram e trazem suas memórias. Tais depoimentos podem ajudar a situar o alcance daquela proposta de escola lá no interior do estado de Minas Gerais: Regina fazia nutrição e trabalhava com as crianças menores de três anos. Atualmente atua na prefeitura de Belo Horizonte, onde segundo seu depoimento, graças a sua experiência com educação no CEMOL, obteve aprovação num concurso. Vinha de uma família muito pobre, do interior do estado, possuía muitos irmãos e saiu de casa aos 11 anos para trabalhar como doméstica. Tinha um carinho especial pelas crianças, era alegre, viva e envolvida na proposta. Aguinha, como Regina era chamada, não tinha formação no magistério,

mas tinha interesse em aprender e buscar alternativas para sua prática com as crianças. Acredito que a diversidade de saberes, também marcada pelos diferentes lugares de onde se originavam as professoras, fazia com que a mistura cultural ocorresse. Regina deixa um recado utilizando-se dos recursos tecnológicos que atualmente podemos ter acesso, minimizando distâncias, ressignificando práticas, dizendo talvez, o que nunca tinha sido dito.

Marita, gostaria muito de deixar um depoimento falando da importância da sua existência para a minha vida e para a educação da humanidade. Vc é dessas mulheres que vale a pena conhecer e estar perto, sempre. Em Viçosa vc foi uma mãe, mestre e grande amiga. Tenho muitas saudades das tardes no chalé, dos grupos de estudos e de toda a sua influência em minha formação enquanto educadora e gente. Amo muito vc. Um grande abraço para vc, Redin e as meninas (Regina, rRecado no ORKUT, dia 10 de agosto de 2006).

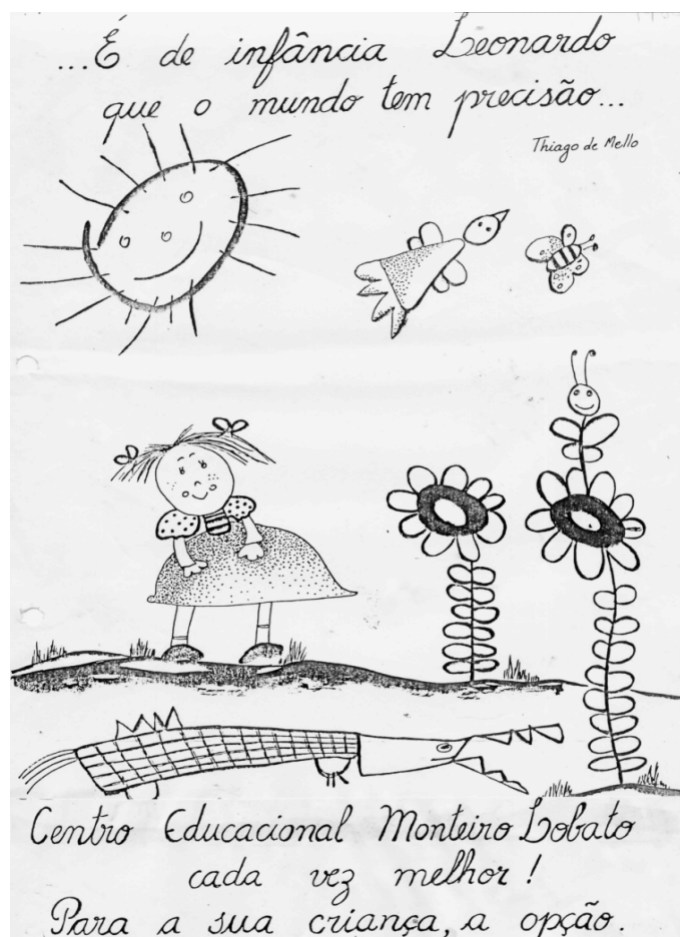
Esse, e outros depoimentos me remeteram à feitura do projeto da escola e aos objetivos que se tinha. A criança como foco principal, como protagonista, valorizada no seu tempo e espaço e não simplesmente como massa a ser trabalhada para se tornar um(a) aluno(a), um estudante, um adulto competente.. Para romper os paradigmas do que se esperava ou se tinha aprendido sobre a infância, ou até mesmo sobre o que não se sabia sobre ela, era preciso acreditar na capacidade que as pessoas têm de se deslocar, de poder mudar a forma de conceber, de ver, de experienciar maneiras diferentes de fazer educação. Até então, com algumas professoras formadas no magistério, a base de conhecimentos sobre a infância não escapava dos tradicionais manuais de psicologia. No máximo sabiam que as crianças passam por etapas de desenvolvimento, que precisavam ser estimuladas e acompanhadas;além disso, traziam consigo as próprias memórias de escola, marcadas pelos paradigmas da cultura escolar moderna. Boto (2003, p.7), considera que,

definir a identidade da escola como instituição requer indagar dela seu projeto; mas requer, como contraponto, interrogar também o meio social onde a instituição se coloca: o que esperam da escola seus diferentes atores e seu contemporâneos...Revelar a estrutura formal da instituição não parece suficiente para aprender as operações intelectuais e rituais das quais ela se vale para conferir significado ao mundo.

O CEMOL não era um “parquinho para crianças pequenas”, embora toda sua área chamasse a atenção para isso. Queria ser uma escola infantil, queria ter um sentido além de um “depósito de crianças”, pretendia ser um lócus de aprendizagem, de conhecimento, onde diferentes atores sociais compartilhassem suas experiências de vida e educação: um lugar onde se pudesse caminhar na busca de alternativas que dessem sentido às práticas pedagógicas. Falar da “proposta pedagógica” foi uma das práticas discursivas que aos poucos foi se instaurando naquele cenário. Falar aqui significa dar sentido, refletir, perguntar-se se o que se faz é mesmo o que se tem como propósito, ou como possibilidade.

Larrosa (2002, p.21), considera que

as palavras determinam nossos pensamentos, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” assim; as “palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.



Nas primeiras propagandas da escola já se anunciava uma proposta. “Por que é de infância que o mundo tem precisão”. Foi, sem dúvida, essas palavras do poeta Thiago de Melo, que nomeavam, ou melhor, que antecipavam pela linguagem poética, uma epistemologia de conhecimento, sobre a infância. Mais do que um *slogan* comercial - para os marketeiros não teria valor de mercado nenhum - essas palavras possuíam um jogo, eram cuidadas, eleitas num campo de significantes. Larrosa (2002, p.21), amparado em Foucault, diria que nomeamos o que fazemos e isso tem um sentido pois “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

A proposta pedagógica do Centro Educacional Monteiro Lobato era mais um processo de tomada de consciência dos fazeres e dos saberes cotidianizados do que um documento formal e normatizador. Era difícil terminá-la e também era prudente não cristalizá-la. Mas aos poucos, a partir das inúmeras reflexões uma práxis se fazia presente. Precisávamos colocar em palavras as nossas crenças, as nossas utopias, para rumar em direção a elas e também para assegurar que poderíamos alçar vôos sem, contudo perder o chão. Retomando alguns documentos da escola, faço um recorte dos escritos da proposta pedagógica na sua primeira versão. Para a sua redação foram fundamentais, além das contribuições de toda equipe de professores, a participação de pais e de profissionais da área que estavam ligados à escola.⁴³

A escola que queremos há de ser o espaço privilegiado onde a existência de professores e estudantes seja refletida, organizada e vivida em sua plenitude humana. Dará prioridade a construção de conhecimentos, tendo como base o domínio dos conhecimentos já elaborados pela humanidade, em relações ricas e solidárias, mediatizadas pelo mundo comum da coletividade que compõe a escola: estudantes, professores,

⁴³ Euclides Redin, meu esposo, pai de duas alunas da escola e, na época, professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG, além de fazer várias palestras para a comunidade, participava de reuniões de estudo e assessorava a elaboração do documento. Maria Tereza Castelo Branco, mãe de duas crianças na escola, psicóloga social, assessora da Fundação Educar, antigo Mobral, na época, mestranda no curso de Economia Rural na UFV e também professora no curso de Estudos Adicionais, elaborara um documento sobre o cotidiano da escola intitulado “Planejando na pré-escola”, que serviu de norte para os estudos na escola.

trabalhadores da educação, pais de alunos e todos os membros que compõem a escola (Excertada da proposta pedagógica da escola de educação infantil – CEMOL-1988).

Além de privilegiar a infância como centro do trabalho educativo, tinha como pressuposto a crença de que o trabalho necessitava de uma equipe participativa e envolvida na causa. Assim, posso dizer que quase na sua origem o CEMOL optou por algumas utopias, que se não foram alcançadas, porque utópicas, ficaram como lastro de formação de muitas professoras, como Hélia, Regina, Liege, Marilange, Eliane, Maurícia, Cacá, Aguinha, Rômulo, Igor, Thiaga, que deixaram seus comentários nas páginas virtuais. O texto que foi sendo escrito e reescrito em uma de suas versões trazia o seguinte título:

*“A escola que queremos
A criança que descobrimos
A educação que estamos construindo”.*

O mesmo documento traz um apanhado da história da criança no Brasil, situa alguns fundamentos epistemológicos para a proposta, resgatando autores como Freinet, Piaget, Emilia Ferreiro, Constance Kammi, Vigozky, Lúria, leontiew, “alguns filósofos, artistas e educadores brasileiros; Augusto Rodrigues, Heloisa Marinho”. Mais adiante diz o documento: “no Brasil, jamais serão suficientemente valorizadas as contribuições de pensadores como Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro Mendes, Cecília Conde, com o apelo que foi sua iniciativa, seu movimento nas ‘Escolinhas de Arte do Brasil’”. Num outro parágrafo, o documento, intitulado como Proposta do CEMOL, faz referência a Paulo Freire dizendo:

Não poderíamos deixar de destacar a importância do educador brasileiro Paulo Freire, um dos maiores educadores deste século, que fez a virada do papel-educador educando, revolucionando a concepção de educação: “o educador é sujeito junto com o educando, com mais experiência, aprendendo na aprendizagem que o educando faz. É processo constante. Tanto o educando como o educador são sujeitos do conhecimento (Proposta pedagógica da escola de educação infantil – mimeo., s/d).

Podemos constatar que os teóricos que davam suporte para os nossos estudos tinham relação com a forte vertente que ia se instaurando no Brasil na década de 80/90, o construtivismo. Mas, antes disso, identifica-se a influência do movimento da Escola Nova,⁴⁴ de uma certa forma também disseminado pela Arte Educação Não nos nomeávamos como construtivistas,⁴⁵ embora a pressão para que nos enquadrássemos numa ou outra nomenclatura era sentida, principalmente nos meios acadêmicos, quando éramos solicitadas para algum relato ou assessoria pedagógica. Principalmente no curso de Pedagogia, onde algumas professoras eram estudantes, havia a cobrança sobre qual seria afinal, a linha da escola.

Além dos pressupostos históricos da infância e dos fundamentos epistemológicos, discutíamos quem era a criança com a qual estávamos comprometidos e quais as perspectivas que teríamos na sua educação. Fazíamos também uma opção por trabalhar com princípios que balizassem a nossa atuação junto às crianças, sem, contudo fechar-se numa prescrição. Aos poucos tínhamos claro o que não queríamos para aquela pequena escolinha, que pouco a pouco se complexificava na sua existência. Uma das partes que deixava explícita as concepções de infância que tínhamos estava registrada no mesmo documento:

⁴⁴ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades

⁴⁵ Construtivismo- VELLAS, diz que as teorias construtivistas levantam questões essenciais para a educação: “como permitir e considerar o desenvolvimento do homem, a transmissão e a apropriação dos saberes e das competências quando o progresso científico provou amplamente a capacidade de auto-organização intelectual de cada ser humano? Essa pergunta é feita desde que se compreendeu que o ser humano só constrói sua inteligência e seus conhecimentos por intermédio de suas próprias ações, em seus diversos meios de vida. Piaget, Wallon, Vygotsky ou Bachelard, figuras tutelares do construtivismo, bem como seus sucessores, reforçaram esta concepção revolucionária da formação do homem: o educador deve poder encontrar na criança seu primeiro aliado” (VELLAS, 2005, p.30).

- Criança ser capaz com características próprias, com "inteligência" diferente e não inferior à do adulto, capaz de construir uma visão de mundo, baseada na sua experiência de vida.
- Criança ligada à sua cultura e vinculada ao aqui e ao agora necessitando condições concretas de produzir a sua existência, como ser individual e social, com necessidades e direitos que precisam ser assegurados.
- Ser pensante que é capaz de construir e transformar a realidade, que lida com problemas conceituais para compreender o mundo; que tem suas hipóteses e forma suas concepções a respeito de tudo que a cerca.
- Sujeito ativo e afetivo, capaz de construir conhecimentos, agindo sobre o mundo físico, natural e social, construindo conhecimentos e apropriando-se ao que já foi construindo conhecimentos e apropriando-se ao que já foi construído pela humanidade; ser que necessita se relacionar com seus semelhantes (adultos e crianças) construindo a base da humanização, através das trocas afetivas.
- Criança, ser que aprende através da brincadeira, do jogo, do faz-de-conta, do contato direto com materiais e situações, de maneira global e significativa envolvendo todas as áreas de desenvolvimento: afetivo, motor, cognitivo, lingüístico, social.

O lugar de protagonista para a criança estava posto. O difícil era reverter as concepções subjacentes às nossas bases culturais, que sempre foram de colonização da infância. Como atribuir sentido às palavras e transformar em palavras o sentido da experiência? Tínhamos a necessidade de escrever, de registrar, de documentar. Talvez daí a quantidade de imagens registradas pela câmera fotográfica e também pela série de vídeos que se somaram no decorrer dos primeiros anos. Eram narrativas que tentavam relacionar as palavras às coisas, aos acontecimentos, ao que nos passava, que nos atravessava, e que ao mesmo tempo nos subjetivava. Fazíamos parte de uma mesma proposta embora fossemos tão diferentes.

Quando falo da proposta pedagógica do CEMOL tomo a escrita no plural, porque não me é possível separar o que pensava daquilo que gostaria ver acontecer no coletivo, enquanto grupo que acreditasse numa mesma causa. Durante o tempo de permanência, de participação, ou não, no projeto que se pretendia, nem sempre era possível apreender o alcance dos acontecimentos. Impossível desprezar como significativo também os conflitos, as frustrações, os descompassos que certamente estiveram inerentes ao cotidiano de então, mas que na memória atual surgem em

cores esmaecidas. Confirma-se, pois, o que estudiosos da memória têm alertado, ou como refere Arendt (2005) ao dizer que todas as dores podem ser vencidas quando contamos uma história a respeito delas. Hoje, distanciados do cotidiano da escola, envolvidos com outros tempos e lugares das nossas vidas, nós, professoras(es), alunos(as), que fizemos parte da mesma história, trazemos reminiscências, atribuindo determinado sentido, ao vivido e experimentado. É o que desdobraremos a seguir na última parte deste trabalho.

PARTE IV

**CENÁRIO IX – “OH! TEMPOS NO CEMOL/COEDUCAR! UMA ESCOLA DE
MUITAS CORES E SABORES”**

INFÂNCIA QUERIDA

*Infância querida nos tempos no CEMOL/COEDUCAR!
Tinha outra casa outro quintal, outras mães e pais
(Marilange, Vicentina, Marita, Maria Elisa, Waneuza,
Cida, Regina, Jaqueline, Zoraide, Ritinha.
São tantas para
lembrar
E tinha o pai Thyaga que tocava violão para a gente cantar!
Pouco sabia ler, escrever e contar.
Mas sabia fazer massinha colorida, chocalhinhos com pedrinhas
e com macarrãozinhos, colar...
Tinha areia, tinta e terra para sujar.
Árvore para subir, amigos para abraçar.
Tinha pinheiros, flores nos canteiros,
Jabuticaba para chupar!
Oh tempos no CEMOL/COEDUCAR!
Uma escola de muitas cores e sabores
Na parede tinha pintado um reino encantado onde eu queria morar...
Tinha fadas, arco-íris cortando o céu,
uma colméia cheia de mel, milhares de flores e estrelinhas...
E dentro da sala uma caminha pequenininha
Onde eu deitava para descansar
Banho de mangueira perto da salinha,
Reunião secreta na cabaninha,
Clubinho de meninos e meninas,
bilhetinhos...de amor na festa Junina!
Oh tempos do CEMOL/COEDUCAR
Como é bom lembrar dos teatros, poesias e livrinhos,
estórias para imaginar...
Só um "Livro da vida pra registrar"!
Abraços, Isis*

Escola: qual a sua importância e significado na vida das pessoas, principalmente das crianças? Qual a sua relevância social, cultural nos tempos de hoje? Como transformar esse tempo/espço em um lugar/ambiente com sentido e significado para as crianças? Estas e tantas outras questões povoam as preocupações de educadores/as desde sempre.

Por mais que se pense e pesquise a escola e as suas diferentes interfaces históricas, culturais, sociais, não temos ainda a resposta ou a fórmula para que se torne um ambiente vivo e profícuo em atos de solidariedade, criatividade, trocas interculturais, conhecimento de si e dos outros, entre tantos atributos que poderiam compor as práticas escolares.

No decorrer dos tempos, a escola criou uma identidade própria, que faz com que o seu tempo e espaço sejam marcados por uma série de rituais, que chamamos de cultura escolar ora reproduzindo valores e normas sociais ora tentando inovar e romper com a realidade dominante. A escola que conhecemos, criada e alimentada na modernidade mantém-se presente na sociedade como elemento imprescindível para o bem viver do cidadão. Ela ainda tem importância, como possibilidade, criada culturalmente de “se dar bem na vida”. O fato é que não conseguimos pensar a criança fora da escola, embora convivamos com inúmeras pedagogias que eduquem com muito mais eficácia que os bancos escolares. Parece que mesmo bastante defasada das novas descobertas, como as novas tecnologias, a escola continua sendo um lugar onde as crianças e jovens podem se encontrar, conviver, vivenciar diferentes formas de ser e de conhecer. Como transformar essa instituição pela qual a maioria das crianças passará parte da sua vida, em lugar/tempo, não tão fantástico como os shows da vida, mas pelo menos agradável e encantado, de forma que possa guardar marcas memoráveis, e cumprir sua função de compartilhar ou até construir conhecimentos? Com certeza, a valorização da educação a criação de políticas públicas voltadas para a pesquisa e o ensino, os investimentos econômicos na educação podem ajudar a transformar a escola num espaço/tempo que valha a pena

na vida das pessoas. Mas, não é somente com investimentos materiais e tecnológicos que podem acontecer mudanças.

Não se trata de criar um método de ensino e estudo, que seja atraente e único como tentou Comenius, objetivando unificar as práticas pedagógicas da escola moderna. Vivemos outros tempos, outras condições onde proliferam recursos e meios para tornar o ensino e a aprendizagem mais eficazes e até atraentes; não avançamos, porém em práticas existenciais que considerem a complexidade do ser humano e da vida.

É necessário também o desenvolvimento da dimensão humana, não só na perspectiva de desenvolvimento de valores éticos mas também na dimensão estética. Essa dimensão inclui a emoção da criação, a experimentação de novas formas de ser, conviver e se relacionar com os outros e o mundo. A meu ver, essa é uma tarefa constante que perpassa, desde o espaço da sala de aula, as relações entre os sujeitos que convivem num mesmo lugar, até a exploração de novas possibilidades de a escola se relacionar com a cultura da comunidade, com o entorno social, com a cidade. Precisamos alimentá-la com o bom senso, não aquele que acomoda, mas aquele que impede que a dureza das estruturas vigentes sufoquem as pessoas e seu atos de criação. Inaugurar o novo, todo dia significa, ver no cotidiano as possibilidades de ruptura, de inovação, ousadia, características que ainda demonstram as crianças. A escola deveria ser, ao meu ver, um espaço/tempo de infância. Como diz o poema do Thiago de Mello: “é de infância.[...] que o mundo tem precisão” Irradiação de possíveis curiosidades, descobertas, experiência, flexibilidade, ousadia, ludicidade deveriam ser os princípios curriculares em detrimento dos modelos a que estamos atrelados. Ou seja, os programas, as rotinas, as ordens, os procedimentos burocráticos, as provas, as séries, poderiam dar lugar ao sujeito e às suas relações e realizações direcionadas a projetos grupais ligados ao entorno social e cultural.

Qual o modelo de escola que perdura na memória dos ex- alunos do Centro Educacional Monteiro Lobato, atualmente operando como uma cooperativa

educacional a COEDUCAR, que traz no seu *slogam* a epígrafe; “COEDUCAR-Educar com Arte”?

Acompanhando os diálogos sobre a escola pesquisada, tanto na comunidade do orkut como nas entrevistas via on-line que realizei, fui tecendo enredos, rememorando acontecimentos, dúvidas que me acompanhavam durante os tempos em que estive à frente dessa instituição.⁴⁶ Até que ponto o compromisso com o conhecimento específico de uma escola pode ser enredado em outras práticas culturais, sim, mas nem tanto reconhecidas como tais? A preocupação dos pais dos alunos quando procuravam a escola e viam nela uma provável “escola diferente” era sempre sobre se os filhos aprenderiam algo na escola. Os depoimentos dos ex-alunos, suas memórias sobre os conhecimentos adquiridos nesse tempo espaço, não se referem a problemas de matemática, a fatos históricos ou mesmo fórmulas químicas. Qualquer adulto que passou pela escolarização fundamental raramente recorda essas aprendizagens chamadas de conteúdos. Lembramos sim, dos momentos em que esses conteúdos eram formalmente e rigorosamente cobrados nas provas, ou avaliações. Mas com certeza, como eles, lembramos das nossas escolas e dos conhecimentos que conseguimos desenvolver, mesmo que os mesmos não sejam palpáveis. Na escola aprendemos muitas coisas entre elas a sermos alunos: andar em fila, obedecer aos mais velhos, fazer os temas ou deveres de casa, estudar para as provas, esperar uma nota, uma aprovação. Como alunos aprendemos também a “matar aula” mesmo que seja encima da jabuticabeira, como relatou Juliana numa de suas memórias de lugares no CEMOL. Em algumas escolas também aprendemos a colar, a competir, a querer ser sempre o melhor. Em algumas a prendemos a brincar (sim aprender a brincar!) a rir, a ser solidário, a compartilhar. Também podemos tomar consciência do mundo em que vivemos e de que forma podemos contribuir para que fique melhor. Essas e outras aprendizagens muitas vezes indizíveis povoam nossas memórias de escola. Isis fez a abertura desse texto transformando suas memórias de escola num poema. E termina dizendo: “Em muitos momentos me

⁴⁶ De 1986 à 1993 estive na direção da referida instituição.

lembro do CEMOL! Não só um caminho novo para a educação, mas para a vida!” (ISIS FERNANDINO segunda-feira, 22 de outubro de 2007 18:08).

Fiz a provocação enviando um e-mail para alguns endereços de ex-alunos do CEMOL. Nele dizia o seguinte: “*Quando penso nos tempos de escola, as lembranças, acontecimentos, objetos, lugares, pessoas, atividades, mais significativos que compõem as minhas memórias, são*”.

É tanta coisa que nem cabe na memória! Lembro-me que quando mudei para BH (Belo Horizonte) e entrei em um sistema de ensino "concreto" e rígido tive muita dificuldade. Conheci a insegurança e a partir daí o mundo perdeu um pouco de todo aquele encanto. Hoje consigo perceber as influências destes tempos em minha vida, e fazem parte da minha formação (Sonali Begazzo, quinta-feira, 8 de novembro de 2007 18:49).

Muitos alunos como Sonali começam a perceber as diferenças de um sistema de ensino “concreto” aqui traduzido para duro, sem leveza, sem riso, sem criação, quando mudam de escola e se deparam com outra instituição. Sabemos que esta análise comparativa entre as duas realidades foi feita a partir do presente, numa releitura do passado, função que a memória possui. Não conseguimos situar e datar os acontecimentos, as vivências tais quais ocorreram. “É tanta coisa que nem cabe na memória” diz Sonali, mas a partir de sua experiência vivida com as diferentes escolas pode elaborar uma representação desses tempos/ espaços e perceber que existem propostas diferenciadas. Julia, por exemplo compara o que fazia no CEMOL com a escola que freqüentou em São Paulo

Lembro-me que na escola (CEMOL) fazíamos muitas atividades com pintura, dança e teatro, e eu gostava muito disso tudo. Quando fui para São Paulo, acho que me destaquei muito nas escolas que freqüentei porque, nos meus primeiros anos na escola, aprendi a me expressar, ser criativa e me relacionar bem com os outros (Julia Zara, segunda-feira, 22 de outubro de 2007 07:49).

Paloma não conseguiu de imediato lembrar desse tempo tão distante. “Olá Marita, tudo bom? Quando li seu e-mail pensei: “ih... Mas eu não lembro de muita coisa daquele tempo...” Mas foi só dar uma olhadinha no blog, ver as fotos que as memórias avivaram na minha cabeça”.

A ex-aluna que cursou medicina busca nas imagens suporte para suas lembranças. Visita o blog alimentado por algumas imagens e logo “as memórias são avivadas”. Eis uma das chamadas que realizei nesta espécie de álbum virtual:

Oi pessoal. Estou querendo agilizar minha pesquisa sobre as memórias de vocês no CEMOL, ou seja, estou pesquisando qual a importância uma escola pode ter na vida de uma criança. Como vocês não são mais crianças, é claro que preciso provocá-los para lembrarem dos tempos em que entraram na escola. Vou colocar mais imagens, pois acho que as fotos podem trazer recordações e gostaria que divulgassem entre os seus amigos, ex-alunos do CEMOL. Acreditem, é muito importante para mim.



Foi o jeito que encontrei de chegar mais perto de vocês. Entrei também no ORKUT, onde existe uma comunidade do CEMOL, COEDUCAR, criada pelo Marcos. Se alguém quiser dar um retorno por e-mail, também estou esperando: Maritam@brturbo.com.br. Bem vou postar mais algumas fotos. Bjo, Marita.

Na linguagem virtual não existe linearidade e num primeiro momento tudo parece impessoal. Escrevia e postava imagens com um foco, ou seja, buscar dados para, através das memórias do ex-alunos da escola em questão, traçar a importância, as marcas deixadas na vida dos alunos e alunas. Paloma e muitos outros sujeitos utilizaram –se das imagens como âncoras para suscitar outras imagens. As narrativas nunca são a realidade, mas a engendram. Meira (2003) diz que a “imaginação tem o poder de outorgar a qualquer situação, acontecimento, fato, objeto, ser, função a estrutura de uma forma plástica” (p.94). Paloma prontamente responde àquilo que antes eram vagas lembranças.

Lembro-me do muro, do uniforme, lembro das atividades que fazíamos (eu adorava uma coisa mole que eu achava que era parecido com nuvem pra pintar) e devo ter guardado em algum lugar uma agenda que foi feita com os nossos desenhos. Lembro, também, de uma festinha de aniversário que fiz aí (devo ter algumas fotos em casa) e lembro de uma vez que tinha um teatro

[...]. Lembro das tragédias que ocorreram na escola, como na vez em que caí no pátio e ralei o nariz no chão. Acho que demorou um ano pra sarar, até sair todas as casquinhas super-vermelhas de mercúrio... Hehehe...Acho que devo me lembrar de mais coisas com o passar do tempo... Volto a escrever quando lembrar. Bom, agora estou morando em Santa Maria-RS, me formei em medicina.

Objetos da memória como o muro, o uniforme, juntamente com atividades desenvolvidas onde protagonizava algo como pintura, teatro, ou mesmo “a tragédia” de cair e ralar o nariz, coisas aparentemente muito diferentes são colocadas pela imaginação numa composição. A memória busca apoio nos guardados tais como uma agenda e algumas fotos, como que para comprovar que esse passado existiu.

Voltar no tempo pela memória, pode se tornar um ato de “refazer esse mundo como um devir criativo às avessas” diz Meira (p.93). Nesse ir e vir da memória, é impossível “eliminar o sujeito, a subjetividade, o indivíduo como ser vivo, e sua contingência de ter um corpo” e quanto mais significativa for a experiência mais elementos podem ser combinados para uma nova narrativa.

Clara não necessitou das fotografias para buscar suas memórias de escola. Sua narrativa fluiu pelos afetos, demonstrando uma passagem pelo sensível, mas que não deixa de marcar uma profunda consciência de presença. Ela diz:

As minhas lembranças dos tempos de Monteiro Lobato nem sempre são muito nítidas, são pequenas sensações, imagens, sons, cheiros... São lembranças pequenas, mas que me trazem uma alegria e um conforto enormes que só quem viveu nessa escola pode entender. Eu e meu irmão Lucas tínhamos um prazer enorme em ir para a escola. Criamos uma relação muito boa com a escola e com o ato de ir para a escola, de estudar. Algo que permaneceu em todos as fases da minha vida escolar. Pra mim ir para a escola nunca foi um castigo, um sacrifício. Pelo contrário. Me lembro quando começamos a estudar de manhã e minha mãe sempre tinha um pouco de preguiça de levantar cedo... Nós acordávamos, nos arrumávamos e íamos acordá-la. E ela dizia: hum... Oi gente... Vocês não querem perder o primeiro horário não? Vamos todos ficar em casa hoje, vamos? E a gente não deixava ela dormir por nada! Ou quando ela queria dar algum castigo sempre dizia: Olha que vocês não vão para a escola amanhã... Claro que ela sempre dizia de brincadeira, Tenho por essa escola um carinho impressionante.

É possível sentir junto com a Clara, percorrendo sua narrativa a importância atribuída à escola memorada pela via dos afetos. O prazer de ir à escola, o querer estar nela e a relação com o estudo são elementos identificados a partir de um presente pleno de experiências, de uma relação com a curiosidade que continua viva na sua trajetória. Clara fala do seu presente dizendo o que pesquisa e busca atualmente demonstrando os resquícios de uma escola que cultivou a capacidade de dar sentido ao entorno, a dar sentido a si próprio.

Bom, hoje eu estou estudando Geografia na UFV, 8º período. Uma das coisas que mais tem me encantado é conhecer um pouco das realidades de outros países da América Latina. Estive na Argentina no ano passado participando de um encontro organizado pela Ashoka, que selecionou 15 jovens filhos de "empreendedores sociais" que são ou já foram vinculados à Ashoka. Consegui participar desse encontro e conheci jovens e diversos trabalhos sociais dos quais participam ou desenvolvem no Peru, Chile, Argentina, Paraguai, Uruguai, México, Colômbia, Bolívia... Foi uma experiência incrível que nos uniu bastante e fez com que nos organizássemos em uma rede, a qual denominamos por ora de Rede Ashoka Jovem. Com essa união conseguimos organizar ainda um outro encontro e mais uma vez nos reunimos, no início deste ano, dessa vez na Bolívia e por iniciativa nossa, com o apoio da Ashoka e outras organizações. Nesses encontros pude não só conhecer trabalhos interessantes que me ajudam a fortalecer os próprios trabalhos que tenho realizado ou mesmo idéias de trabalhos, como pude vivenciar um pouco das realidades de outros países e povos tão próximos, mas tão distantes da gente. Tenho uma certa paixão pela América Latina... Há pouco tempo estive mais uma vez viajando, mas dessa vez por minha conta. Fui participar do Encontro Latino-americano de Estudantes de Geografia que se realizou em Lima, no Peru. Foi uma experiência incrível, mesmo. Pude conhecer um pouco da Geografia que se está construindo nos outros países da América Latina, trocar idéias, vivenciar outras realidades, compartilhar com outros estudantes e ver o tanto que é necessária e urgente uma aproximação maior entre a gente. Conhecendo várias pessoas tive ainda a oportunidade de viajar mais e conhecer ainda um pouco mais do Peru, da Colômbia e do Equador. Foi um mês viajando sozinha, ou melhor, bem acompanhada por meus novos amigos de vários outros países! Aprendi muito. Uma experiência de vida incrível, que até agora eu estou tentando digerir (Clara, terça-feira, 9 de outubro de 2007 16:21).

Quero lembrar que Benjamin (1994) reflete sobre o empobrecimento da experiência na modernidade, e Larrosa (2002) alerta que o excesso de informações não é experiência, mas é quase o seu contrário. Clara consegue trazer para os dias de hoje uma aprendizagem da experiência. Mostra em suas palavras o que lhe acontece, o que lhe toca, fazendo relações, ouvindo o outro buscando alternativas para uma

realidade que lhe atravessa. Certamente Clara hoje não é mais a menina que experienciou as delícias da pintura a dedo, os teatros, os amigos, a vontade de ir à escola, mas busca nela um referencial para suas novas experiências dizendo que a escola, mesmo muito diferente dos seus tempos de criança, é um porto seguro onde volta para realimentar-se.

[...] E até hoje não consegui sair dela (da escola) de vez... Sempre volto pra fazer um estágio, dar uma oficina, assistir as apresentações, ou só andar pela escola, que apesar de já estar bem diferente hoje ainda tem aqueles cantinhos que avivam a memória, esfriam a barriga, esquentam as bochechas, apertam o coração...

Bom, Marita, espero que isso te ajude um pouco... e que sirva pra gente nunca se esquecer dessa escola e lembrar que sempre é possível fazer de uma escola (e da própria educação) um lugar especial e importante na vida das crianças, dos estudantes, professores, pais, funcionários... Abraço, Clara (Clara, terça-feira, 9 de outubro de 2007 16:21).

Esse retorno à escola de origem não é feito somente a partir das memórias oníricas, ou de um sentimentalismo saudoso da infância. Alguns ex- alunos fazem essa volta à comunidade escolar com objetivos diferentes, seja para dar continuidade às suas experiências através de seus filhos como é o caso de Juliana, para avivar a memória como Clara ou então para dar continuidade a uma atividade talvez iniciada na infância, como Gabriel que cursou letras com o objetivo de se tornar professor na escola e de Mônica que formando-se em odontologia presta seu serviço à mesma comunidade, ou de Fábio que se tornou professor de história na atual escola. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas da escola, a Marilange.⁴⁷ *Os ex- alunos visitam muito o espaço da escola, choram, deitam na biblioteca. E as crianças que freqüentam a escola, até hoje pegam birra literalmente porque não querem ir embora da escola (Marilange, MSN, 25/11/2007).*

Outros como Luciana demonstram que a escola da escola, da sua proposta teve grande influência na sua vida e acha que as memórias que possui dos tempos de escola poderiam ajudá-la a “criar uma escola”.

⁴⁷ Marilange é atual coordenadora pedagógica do ensino fundamental (1ª à 4ª série) e antiga professora da educação Infantil.

*Oi Marita! Não sei se você se lembra de mim...mas eu me lembro muito de você!!! Você, junto com tudo que envolve o Monteiro Lobato e a Coeducar marcaram d+ a minha infância! Eu e meus três irmãos estudamos lá: Daniela, Luciana (eu!), Zé Tarcísio (ou Tarcisinho) e Renata. Lembro de suas filhas tb...a Mayana estudou com a Daniela...elas eram mto amigas na época! Nossa... Agradeço mto por minha mãe ter sido tão sabia ao escolher a nossa escola! Com certeza a escolha não poderia ser melhor!
Hj faço psicologia na UFMG, e gosto bastante da área de psicologia escolar...às vezes penso em criar uma escola usando as memórias que tenho do Monteiro Lobato! Já imaginou que sonho que seria?!?!?!? Quem sabe um dia né...hehe
Espero que esteja tudo ótimo com vc e toda sua família...só tenho lembranças boas de vcs!!!!Um grande abraço...😊 (Luciana)*

O diálogo abaixo trás os sentimentos de três alunos que passaram sua infância e de maneiras diferentes resgatam a importância da experiência para suas vidas mesmo que somente pelo desejo de que seus filhos possam ter vivências dessa natureza.

Odeio a COEDUCAR. Calmaaaa posso explicar... Nesse colégio conheci meus melhores amigos....Vivi os melhores momentos da minha vida....Tive as melhores excursões...Os melhores professores...lá era tudo de bom....Odeio esse colégio pq sempre q penso nele me da uma vontade loka d voltar ao passado e estudar lá...Odeio esse colégio pq foi nele q eu tive os melhores anos da minha vida e eles não voltam mais. É tão triste isso.... COEDUCAR é o lugar.t+ (orkut Anônimo 08/06/05).

Eu tb odeio!!! E o pior é estar tão longe e nem poder, quem sabe um dia, colocar meus filhos lá... O bom é que podemos trazer para nossos trabalhos a nossa experiência e tb na educação de nossos filhos...(orkut, Mayra, 09/06/05).

Se for assim eu odeio freneticamente a COEDUCAR, mas felizmente como adiantei um pouco o lado de ter filho(a), ano que vem a minha pequenina já começa a ser uma aluna da COEDUCAR (Orkut, Juliana, 17/06/05).

Quando pensam nos tempos de escola os ex-alunos continuam suas narrativas trazendo objetos, ícones, pessoas, lugares, fatos, sentimentos tudo interligado compondo um conjunto memorístico que teve como componente básico a dimensão da experiência ou como nomeia Meira (2003, p.14) “uma prática estética ligada à existência e à pedagogia do acontecimento”.

Marcos, o criador da comunidade sobre a escola no orkut, é estudante de história na Universidade Federal de Viçosa e diz da sua vida atual:

Tento ir contra o pessimismo em relação ao mundo que o curso parece inculcar nas pessoas mais sensíveis. Toco bateria em uma banda cover do Jethro Tull. Mexo com eletrônica para instrumentos musicais, faço intensa pesquisa musical por conta própria. Tenho muitos interesses em diversas áreas, mas fico perdido em relação a “qual direção seguir”, vivo tentando me encontrar, isso já me provocou muita dor, hoje nem tanto.

Marcos desde pequeno desenvolveu um espírito curioso, ligado ao funcionamento dos objetos. Chegou em certa ocasião montar uma espécie de laboratório/ oficina na garagem da casa da sua avó. Convidada então os colegas da escola para visitarem seu refúgio. Em uma das exposições de trabalhos dos alunos, Marcos apresentou um gramofone montado com restos de materiais. Não era somente uma pesquisa experimental. Buscava nas enciclopédias leituras que fundamentassem as suas buscas. No entanto, para desgosto da sua professora de segunda série, Marcos mal conseguia escrever. Por outro lado, junto à essa curiosidade sobre as máquinas e seus funcionamentos demonstrava uma sensibilidade para com as pessoas. Seus afetos para com o mundo expandiram-se para o presente. Ele relembra o que lhe vem à memória, quando lhe pergunto sobre os tempos de escola:

Pintura a dedo, cabaninha, Marilange (professora), sala de aula, diversão, alegria e pureza, em alguns momentos a crueldade infantil tanto minha para com meus colegas quanto deles para comigo, a espera pelas festas da escola o Thyaga (professor de música). a festa junina, o tempo de criança, a festa de fim de ano, sentimentos contraditórios em relação às férias (não sabia se gostava mais da escola ou de ficar em casa). Minha preguiça de aprender a escrever, a prensa que tomei da Marilange que me fez aprender rapidinho. No geral o sentimento é muito bom, acredito que foi o “crescer” mais saudável que uma criança poderia ter (Marcos, 23 de outubro de 2006 14:59).

Gláucia também fala sobre a sua formação e sobre as atividades que está desenvolvendo atualmente:

Sou pedagoga formada pela UFV e curso mestrado em Educação na Faculdade de Educação da UFMG. Minha pesquisa é sobre a gestão da educação ambiental na escola pública de Belo Horizonte. Recentemente, fui

Supervisora do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem, Programa de Inclusão de Jovens. Este foi meu primeiro emprego e gostei muito do nosso trabalho de supervisão e pesquisa. Pratico escalada, esporte que amo e que me deixa mais perto do mato!!! Curso espanhol, que já é minha terceira língua. Pretendo aprender francês também.

Semelhante ao Marcos, Gláucia associa aos tempos de escola, além de objetos, cores e formas, atividades, aprendizagens, lugares especiais, sentimentos que perduram na sua memória. Gláucia nomeia suas lembranças:

Alegria, brincadeira, desenho, giz de cera, cheiro de giz de cera, lápis de cor, argila, tinta, pintura, pintura com cola, pé de jabuticaba, uniforme vermelho e branco, teatro, violão, música, canto, roda, casinha de madeira, grama, coelho, merendeira, cozinhar com a professora, aprender a ler e escrever, aprender a escrever meu nome na areia, amar a natureza (E-mail, Gláucia, quarta-feira, 8 de novembro de 2006 14:05).

Destaca a importância dada aos dos amigos de uma vida inteira, outros amigos que fez nas suas voltas à escola no decorrer dos anos, outros ainda que se destacaram como colegas que a acompanharam em momentos especiais, bem como amigos ligados à família.

Amigos de uma vida inteira desde os 06 anos (Narah V., Mayra). Amigos que fiz indo à escolinha matar a saudade ao longo dos anos (Denise B., Maria Gabriela, Mônica, Marina, Fernanda C.). Colegas que me acompanharam em momentos legais (Tiago Couto, Thiago S., Lucas S., Ana Carolina E., André, Gustavo R.). Amigos da minha família também estudaram na escolinha (meu irmão Leonardo, meu primo Thiago e minha prima Fernanda). Enfim uma gama de pessoas únicas que estudaram na escola e fizeram (fazem) parte da minha vida (E-mail, Gláucia, quarta-feira, 8 de novembro de 2006 14:05).

Abre a sua listagem, o sentimento de alegria como uma dimensão do afeto que deveria permear todo o processo de aprendizagem das pessoas. Novamente as palavras de Meira na “Filosofia da criação” (2003) remete à dimensão de um fazer que é estético, porque é também autopoético, um fazer/ saber que não se separa, não se fragmenta, mas que “considera o sujeito dentro do contexto em que realiza suas cognições” (p.27), mostrando que pensar, conhecer, fazer e amar, no sentido vivo do afeto, são elementos que fazem parte de uma dimensão humana que precisa ser resgatada e preservada.

Gabriel recebe meu recado nos Estados Unidos de onde responde o e-mail rompendo distância, tempo e espaço impensáveis antes da era tecnológica. Retomando seus escritos sobre as memórias de escola, mesmo tendo imagens, fotografias atuais desses sujeitos, minhas memórias como educadora que convivia com eles, então crianças, volta-se para seus rostos, suas expressões e jeitos de ser da época. Gabriel fala das suas atuais atividades;

Eu vim aos Estados Unidos como estagiário em um programa de intercâmbio e estou sendo patrocinado pra completar meu ensino superior em uma faculdade americana. Tenho estudado língua inglesa e francesa. Eu estudei no CEMOL/COEDUCAR ate a sétima serie [...] Passei no vestibular da UFV pra letras, onde estudei muita literatura, aprendi inglês e francês e muito sobre educação. Na UFV eu ensinei inglês como estagiário por um ano. Sabendo do meu interesse pelo Inglês, o professor porem me perguntou se gostaria de fazer intercâmbio nos EUA através de um programa no qual ele representava. O programa era em agricultura mas eu teria a oportunidade de melhorar minhas habilidades lingüísticas em inglês, então aceitei o convite. Nos EUA, eu trabalhei em uma floricultura por um ano e meio e conheci muita gente, inclusive padres, os quais me apresentaram pra muita gente importante que acabaram me patrocinando pra estudar em uma faculdade católica. Hoje estou cursando "estudos internacionais" nesta faculdade - St. Norbert college www.snc.edu. (E- mail, Gabriel, 06 de novembro de 2006 01:22).

Gabriel viaja para longe atrás dos seus sonhos, mas viaja também em busca das suas memórias trazendo os elementos mais significativos que compõem as suas reminiscências. Assim como Marcos e Gláucia, Gabriel diz que acha que poderia escrever um livro relatando esses pontos.

Lembro muito bem do pé de jabuticaba, o lanche da Maria José, jogar bola na terra, festa junina, festa de final de ano, argila, bloquinho de madeira, pintar, desenhar, gincana, biblioteca, subir em árvore, o chalé. reunião com os pais, dever de casa. Passar o dia inteiro no colégio" (E- mail, Gabriel, 06 de novembro de 2006 01:22).

Lembra de lugares e objetos, pontuais e também recorda de algumas aulas. Faz alusão, como a maioria dos sujeitos da pesquisa, às festas da escola acontecimentos com grande envolvimento da comunidade escolar. Mas também registra nas suas memórias algumas pessoas que fizeram parte da sua história, como “os professores Thiaga, Gilberto, Marilange, Vicentina, Lurdinha” e muitos colegas

da sua turma que cita nominalmente: “Sávio, Diogo, Filipe V., Filipe C., Fred, Davi T., Karla, Vanessa, Priscila, Bernardo, Brener, Acácia...”.

Nesta escola nunca houve filas nem campainhas, ou sirenes. A organização dos tempos e espaços era sempre discutida entre o corpo docente e se preservava o convívio das crianças pequenas com os maiores, embora as turmas fossem divididas por idades. Também os tempos de recreio que eram chamados de “recriação” eram distribuídos de acordo com os combinados que consideravam o espaço disponível a necessidade das crianças, os projetos que estavam sendo realizados. Como cada turma a cada início de ano escolhi um nome, Gabriel ainda ouve nas suas memórias auditivas, a cantilena da professora chamando-os para lanche: “turma da Alegria lavar mãozinha pra lanche”.

Sarmiento (2003) identificando os elementos que constituem as culturas da infância mostra que no convívio entre as crianças persiste a interatividade, ou seja a possibilidade de compartilhamento de atividades, rotinas, idéias, invenções com outras crianças. No CEMOL o compartilhamento dessas experiências, a cultura de pares está associada aos colegas, aos sentimentos que até se transformaram em amizades.

Amigos de sempre, falam reiteradamente os ex- alunos e provavelmente amigos reencontrados atualmente, em outros tempos inclusive favorecido pelos recursos da Internet, como é o caso das comunidades virtuais.

O que vcs estão fazendo?

Gostaria de saber o que os alunos do CEMOL estão fazendo da vida... Estou cursando mestrado na FAE UFMG! Que saudades da escolinha! (Gláucia , 18/05/05).

Caramba! Será que a gente estudou junto no Monteiro Lobato? Vc lembra que ano foi que vc esteve lá? Salvo engano, eu estudei de 1985-87. Esqueci de dizer o que estou fazendo. Eu formei em direito e acabei de fazer a segunda etapa da prova da OAB, que só Deus sabe o resultado. Estou morando em BH, onde faço cursinho para encarar os concursos públicos da vida... (Fred, 18/05/05).

Oi Gáu, oi Fred (não sei se te conheço, mas fui colega da Gáu...) eu tô aqui no RS... Nesse frio. Terminando a faculdade de Psicologia e cursando a faculdade de artes visuais... Estudei na escolinha até 93...Quase morro de saudades...Beijos (Mayra, 18/05/05).

Eu continuo em Viçosa MSM, to fazendo História na UFV. (Marcos, 19/05/05).

To aki ainda. Também continuo em Viçosa e estou cursando Direito na UFV... (André M., 19/05/05).

Estudei na escolinha em 1988 e 1989, acho que a gente não se cruzou por lá...Mesmo sendo por pouco tempo nessa escola, ela me marcou muito e devo muito do que sou a ela! Assim como a Mayra, tb morro de saudades! Bjim p todos! (Anônimo, 19/05/05).

Procuram identificar seus colegas de escola e recolocá-los em outro tempo e lugar. O que estão fazendo? Serão os mesmos colegas dos tempos de escola? Compartilham pelo menos de alguns valores, sentimentos que outrora experienciavam no seu cotidiano infantil? Dificilmente teremos respostas para isso mas a curiosidade de saber do outro e a euforia que demonstram quando encontram alguém que era da mesma turma ou até da mesma época, demonstra a necessidade que têm de unir fios da sua própria história, o que pode ser possível pela memória.

Tomás, Clara, Júlia, Rafael, Gabriel, Narah e muitos outros fazem exercícios memorísticos para buscar suas amizades infantis e muitos deles falam que alguns colegas de escola se transformaram em amigos até hoje. Tomas aponta:

Também me resta de lembrança que estudava com ainda grandes amigos meus como Pedro Bahia Castro, Pedro de Miranda Lisboa, Rafael Furtado Soares, Daniel Bitencourt, Clara Ferrari, entre outros, lembro-me bem de professores como Vicentina, Tia Cida (que se encontra no RS), Marilange e outros (Tomás, sexta-feira, 28 de setembro de 2007 17:49).

Num reencontro entre Narah e Mayra podemos perceber a dimensão dessas experiências de infância ressignificadas, atualizadas. Narah escreve:

Adorei a visita da Mayra aki em floripa! Nós passeamos muito e matamos a saudade da infância com nossas longas conversas. É tão bom saber q mesmo depois de tantos anos ainda somos tão amigas. E isso se deve muito a todo o contexto educacional que nos envolveu durante nossa formação. Mesmo

estando tanto tempo longe da Mayra, sei exatamente como ela é. O q vale pra muitos outros amigos da mesma época (Narah, 18 de outubro, 2007).

Também eu, procuro encontrar nas minhas memórias cada rosto, jeito de ser e, embora tenha fotos atuais dos ex- alunos nas comunidades do orkut, não são esses retratos atuais que associo aos nomes. São as feições daqueles tempos que tento buscar cada vez que um deles se manifesta e narra algo. Nem sempre consigo. Penso: quem era fulano de tal? De que tempo? Na época era muito difícil guardar os nomes de todos (em torno de 230 alunos na década de 80/90).

Provocando minhas buscas e também a curiosidade deles, postei algumas fotografias de turmas dizendo:

“Encontrei estas carinhas espertas. Alguém se reconhece nas fotos? (Marita, 22/06/06)”

Comentários no Livro de Visitas:

Olá!!! Que bom encontrar um FOTOLOG da COEDUCAR!! Fico muito feliz! bjuesss (Vanessa, 25/06/06 20:56)

Essa era minha turminha... Mas eu não estava... Onde eu estava? Na outra sala? Com outra turma? Adorava fazer isso: ir e vir... (Mayra, 29/06/06 23:23).

*NOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO
Q isso... Nem lembrava dessa foto...Ai to eu fazendo "xifrinho" hauuahauuaha (Tiago Couto, 13/07/06 11:4).*

Gente... Que maravilha isso aqui! Ótima iniciativa Marita! Bom, eu sou mais nova, não estou nessa foto, e nem estudei no CEMOL (infelizmente).Mas reconheço algumas pessoas aí..Por um acaso aquela no canto direito, embaixo, é a Mônica?Se não for, parece muito! Beijos a todos vcs!! (Marina Camila 20/07/06 22:32).



Ei galera! Eu tenho um flog tb...E já posteí lá uma foto da minha turma da 3 serie...É só dar uma olhada nas fotos mais antigas (www.flogao.com.br/marinacamila). O ultimo post fala um pouco tb da COEDUCAR!!Beijos (Marina Camila 21/07/06 12:58).

Além das amizades que perduram, que foram se solidificando em outros contextos, os ex- alunos falam da importância que atribuem à escola como um lugar de amizades, de encontros, de acolhida, dimensão que ultrapassava coleguismo estudantil, mas que entrava na vida privada, nas casa dos colegas, como lembra Julia:

Estudei no Centro Educacional Monteiro Lobato até a 1ª série do Ensino Fundamental, e depois me mudei para São Paulo. Foi muito difícil deixar aquela escola e meus amigos! Só tive experiências boas naquela escola!!! Gostava de meus colegas e professora. Eu freqüentava muito as casas dos meus colegas, e acho que isso tornava nosso relacionamento na escola ainda melhor. Quando estava na oitava série voltei a estudar na COEDUCAR. Foi apenas um ano, mas fiz muitos amigos, participei do Grêmio Estudantil daquela escola, estudei bastante, e passei no COLUNI (Julia, segunda-feira, 22 de outubro de 2007 07:49).

Juliana relembra a relação de amizade entre a turma e a professora, (aliás os professores são muito lembrados nas narrativas dos ex- alunos) e entende hoje, que a interatividade, a experiência com o outro ajudaram-na a (não) reconhecer-se neles. A escola é, antes de tudo um lugar de afetos. Em outra pesquisa (REDIN, 2002) constatei que o que deixa os alunos mais felizes na escola é a possibilidade do encontro, das relações entre os seus pares, as trocas sociais, as amizades, o que nos faz crer que este tempo/espaço não pode prescindir do direito à ternura, à amorosidade.

A minha turma sempre foi muito agitada, mas nós nos dávamos especialmente bem com a professora Lourdinha, dessa época. A formação de panelinhas na minha turma a partir da sexta série não foi divertida, mas foi muito significativa. Foi a partir daquela época que defini claramente que certos valores não eram meus (Juliana P., segunda-feira, 22 de outubro de 2007 16:03).

As memórias desses sujeitos vão mostrando que entre os acontecimentos, os objetos as pessoas, existia uma concepção de conhecimento que perpassava toda a proposta pedagógica. Além de buscar um desenvolvimento na área da cultura, do

conhecimento, dos valores, das concepções a respeito do mundo, havia uma dimensão humana de constituição de sujeitos históricos, autores da vida. Mônica avalia esse tempo de escola, dessa maneira;

Sentir-se autora principal da minha História. Acho que é isso que o CEMOL proporcionou na minha vida: a auto-confiança, consciência, respeito, liberdade de expressar sem vergonha, atitude e caráter (Mônica, quinta-feira, 25 de outubro de 2007 22:21).

A autoria, a valorização do processo de criação não se restringia à arte, nem a disciplinas, ou conteúdos. Era processo, experiência estética que se entranhava nas diversas atividades curriculares. Relembro aqui as concepções de currículo⁴⁸ como artefato estético trabalhado como campo de sentidos e significados, não somente como instrumento de geração de informações, idéias, imagens, crenças, mas também como instrumento de (re)significação da dimensão da criação, da abertura para o diferente, para o novo, para o inusitado e imprevisível. Questionar o normativo, o cristalizado, aparentemente lógico ou formal, era um procedimento que acompanhava os fazeres saberes da escola, tanto com os professores, como com os pais e com os alunos. Esse processo de aprender/ser era cuidadosamente cultivado na busca de alternativas divergentes, para não se fechar em significados rígidos de conhecimentos. As argumentações, os diferentes pontos de vista, as hipóteses a respeito do mundo, da cultura, da natureza eram amplamente instigadas. O trabalho com projetos (que mereceria uma pesquisa a parte) demonstrava que a curiosidade acompanhava não só as crianças, mas também os professores.

Nesse sentido essa escola vivia uma experiência estética que abarcava a busca pelos conhecimentos da cultura legados da humanidade mas também possibilitava a redimensionalização dos mesmos a partir de novas leituras. Não raro encontro-me com relatos atuais sobre os projetos que a escola desenvolve, envolvendo o meio ambiente, problemas da comunidade e da cidade, os contextos locais, regionais e mundiais. Ciência tornou-se arte e arte virou história, geografia;

⁴⁸ REDIN, Marita Martins. *Entrando pela janela. O encantamento do aluno pela escola.* Porto Alegre: Mediação, 2002.

português é música e poesia nas narrativas, metáforas e tratados científicos. Por que não?

Acho que terei inúmeras experiências para contar; mas como estou passando por um momento delicado em minha vida acadêmica resolvi relatar a seguinte:

Durante todo meu processo de aprendizagem no CEMOL e COEDUCAR fui estimulada a fazer perguntas em sala de aula e estas sempre foram bem recebidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Enquanto eu aprendia mil idéias paralelas iam sendo formadas na minha mente. Algumas absurdas claro! Mas outras bem próximas de pensamentos científicos e filosóficos coerentes com o que ocorre na natureza e no universo. Essas minhas "hipóteses" eram bem trabalhadas e recebiam muito respeito.

Hoje faço pós-graduação numa Universidade Federal (UFSC) e os professores do programa de pós Graduação tratam os alunos com uma verticalidade e com uma falta de diálogo que jamais vivenciei em toda minha vida. Enquanto eu estudava no CEMOL/COEDUCAR minhas idéias eram aceitas e discutidas de igual para igual com o professor e a turma. Já aqui na UFSC, onde faço mestrado e teoricamente eu estaria mais próxima dos professores para discutir idéias, essa relação horizontal não ocorre. Parte-se do princípio de que os alunos são seres ignorantes e infantis. Conseqüentemente me sinto desestimulada a discutir idéias e problemáticas científicas. Exatamente o oposto do que ocorria no processo ensino/aprendizagem a COEDUCAR e CEMOL. Onde eu me sentia cada vez mais estimulada a formular "hipóteses" discuti-las e pesquisar a veracidade das mesmas! (Narah, Segunda-feira, 27 de novembro de 2006 16:39).

As aprendizagens rememoradas pelos ex- alunos apontam o forte comprometimento da escola com a história, com a comunidade e com a natureza. Atualmente ainda desenvolvem um projeto de conscientização ambiental que ultrapassa os muros da escola. Desenvolveram vários projetos junto às famílias como o de recolher todo lixo reciclável na própria escola e de transformá-lo em matéria prima para outros produtos. Mas além de trabalhar na reciclagem desenvolvem a necessidade de evitar a produção do lixo, do desperdício. As imagens dessa consciência ecológica perduram nas memórias dos jovens que passaram pela escola e são também documentadas nos desenhos, pinturas e objetos por eles criados.

Ao lado, uma amostra de um dos registros realizados, ou seja, a primeira página de um calendário ecológico onde cada turma teve a tarefa de realizar um painel coletivo utilizando materiais diversos como colagens, desenhos, pinturas.



Juliana e Sonali, trazem com muita clareza a dimensão desses valores cultivados nos tempos de escola. São conhecimentos que não podem ser separados da maneira de se viver, que devem ser alimentados numa perspectiva ética/estética. Retomo o que Morin (1995), alerta sobre a nossa condição humana e a percepção do nosso planeta dizendo da urgência de revermos nossa relação com o cosmos, com a vida. Essa atitude frente ao meio ambiente é também uma atitude de cuidado consigo mesmo, com o outro, com a nossa própria historicidade. É fomentar a capacidade de nos indignarmos perante os fatos que não contemplam o humano, assombro que Benjamin já anunciava na modernidade com o empobrecimento da experiência. A experiência estética na educação, precisa ser capaz de unir o que foi fragmentado, de considerar a incerteza como paradigma para a abertura de outras possibilidades de vida sobre a terra, e de acreditar que as crianças são capazes de criar culturas.

A preocupação com as “questões ambientais” estão entre as narrativas desses jovens quando dizem:

Por fim, a COEDUCAR sempre se preocupou muito com questões ambientais e eu não tenho dúvida de que isso contribuiu imensamente para a

minha formação ecológica (Juliana PB, segunda-feira, 22 de outubro de 2007 16:03).

A consciência ecológica também me marcou muito, tinha busca a bichos exóticos nas terras da escola, trilha pela mata no sítio da Mayra, uma turma de protetores da natureza. (Sonali, quinta-feira, 8 de novembro de 2007 18:49).

Muitas falas poderiam ser acrescentadas para elucidar qual a escola que perdurou na memória desses sujeitos jovens. Um lugar de aprender, um lugar de compartilhar, um lugar de se divertir, fazer amigos, amar a natureza, descobrir-se autor. Fecho esse quadro com os depoimentos do André, atualmente estudante de arte e dançarino e da Clara, uma geógrafa que viaja pela mundo em busca de soluções mais humanitárias para a vida.

É estranho me sentar na frente do computador para puxar lembranças de quase 16 anos atrás. Da minha infância. Foi uma época muito boa. Uma infância muito boa. E muito dos valores que hoje eu quero passar pra minha filha eu aprendi nesta escola (André, novembro de 2007).

Sempre ficou muito claro que a gente adorava ir para a escola e via na escola não só um lugar onde se estudava, mas onde a gente se divertia, tinha amigos, aprendia sempre coisas boas, aprendia a viver, a conviver, a amar, a respeitar, a questionar, a crescer...

Vários anos se passaram e o que eu aprendi nessa escola tenho guardado comigo até hoje. Mais do que qualquer outra escola que eu tenha estudado há menos tempo... Tanto em relação a conteúdos quanto a vivências... (Clara, terça-feira, 9 de outubro de 2007 16:21).

CENÁRIO X - AS FESTAS – PROCESSO: RECANTADAS NA MEMÓRIA



**“ Na roda do mundo,
mãos dadas aos homens,
lá vai o menino...”**

**DIA 7 DE DEZEMBRO /91
ÀS 19:00 H
CENTRO DE VIVÊNCIA**

**...rodando e cantando
cantigas que façam
a vida mais doce
cantigas que façam
os homens mais crianças...”**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE CULTURA**

A escola tem sido retratada no decorrer da história da educação, como um lugar de conhecimento e conhecimento está associado à seriedade, ou até mesmo à dificuldade. Em 2002, pesquisando sobre o que deixa feliz/infeliz uma criança/jovem, numa escola de ensino fundamental⁴⁹ constatei que as amizades, os encontros entre as pessoas, e as atividades como as festas, os encontros esportivos, os eventos culturais artísticos e principalmente os recreios, são os principais motivos que fazem com que a escola ainda seja um lugar de alegria. Finalizo o livro com um capítulo intitulado: “Felicidade na escola, por que não?” (REDIN, 2002, p.131), onde retomo a questão do atravessamento ético – estético que perpassa ou não o currículo escolar. Resgato as contribuições de autores como Snyders (1988); Assmann (1996); Calvino(1990), Bachelard(1988), entre outros, que mesmo não sendo diretamente ligados à escola, tecem suas conjecturas a respeito do conhecimento humano enquanto cultura criada e cultivada na poética, na reinvenção da vida cotidiana, que possa re-inventar o humano. Na escola em geral ri-se pouco; o lúdico, o cômico, a fantasia e o mistério não são associados ao conhecimento mas separados dele. As memórias dos ex-alunos do Centro Educacional Monteiro Lobato, retratam a alegria cultural ligada às festas, aos eventos culturais e artísticos que marcaram uma trajetória escolar e que ficaram respingando em forma de fragmentos de canções, imagens de personagens, lugares e cenários vividos, emoções diante de fotografias que registraram alguns momentos. São festas do dia a dia e não as festas ensaiadas e repetidas que se esvaziam em sentido nos currículos escolares. As festas da vida são diferentes das datas comemorativas que compõem a cultura das festas escolares regidas pelo calendário, atualmente muito mais comercial e midiático do que das tradições populares, históricas ou religiosas. Memórias que todos temos. Imagens de cansaço dos ensaios, de submeter-se à apreciação das expectativas, principalmente dos familiares, de desistência diante das vitrines, muitas vezes de frustração diante de tropeços ou erros. As festas escolares, principalmente àquelas que se incorporaram ao currículo pelas “datas comemorativas” já fazem parte de uma cultura curricular escolarizante. Os desfiles nas datas cívicas, o hino nacional cantado

⁴⁹ Pesquisa desenvolvida por ocasião do meu Mestrado em Educação transformada em livro: Entrando pela janela. O encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

em fila e posição de sentido, provavelmente são alguns dos rituais que perduram em muitas memórias. O mesmo hino cantado na escola torna-se quase que outro artefato quando cantado num estádio de futebol. Dificilmente vemos alunos e alunas emocionados ao cantar o hino nacional brasileiro, porém encontramos adultos, homens, que choram de emoção numa situação onde representam pelo ícone nacional, a sua pátria.

Tenho me perguntados o porque da minha contestação às datas comemorativas que povoam os currículos escolares. Tirando o ridículo óbvio das crianças vestidas de coelho ou com cocares de cartolina imitando índios americanos, ou fazendo presentes para o dia das mães, diga-se de passagem, geralmente colheres de pau, ou aventais pintados, e para o dia dos pais, cinzeiros, porta lixo de carro, muitos outros atravessamentos passam pela constituição dessa cultura típica da escola. Somos marcados pelo culto aos heróis, pelos mitos que povoam toda a nossa história.

Barbosa (2006) realiza uma ampla pesquisa sobre as rotinas escolares que têm pautado a educação da infância. Constata inclusive que muitos dos currículos são conduzidos pelas “datas comemorativas”, transformando-as em rotinas estruturantes. A autora situa as concepções de rotina, na história e na sociedade, mostrando como a organização do tempo está ligada aos modos de organização de cada cultura. Diferencia as rotinas que não permitem o acontecimento, o inusitado como uma categoria pedagógica, que ordena e reproduz, das atividades do cotidiano. Diz a autora:

O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do extraordinário* (BARBOSA, 2006, p.37).

De uma outra perspectiva Duarte Junior (2001) fala da forma como temos vivido nosso cotidiano marcado pelo momento histórico presente, fazendo com que nos afastemos cada vez mais da sabedoria do sensível, das experiências estéticas.

Demonstra que a Modernidade gerou uma crise nos nossos sentidos afetando principalmente elementos essenciais para a nossa vida cotidiana, tais como o morar, o comer, o conversar, o caminhar e o trabalhar (p.75). Marcada pela racionalidade técnica, os paradigmas da sociedade moderna entranham-se nas relações sociais substituindo os saberes da experiência, o conhecimento direto das coisas da vida, pelo que o autor denomina de anestesia. O autor fala dos sentidos não somente como percepção prática, que busca a utilidade das coisas, mas sim como estesia relacionada com “os prazeres sensíveis e emoções [...] O olhar estético não interroga, mas deixa fluir, deixa ocorrer o encontro entre uma sensibilidade e as formas que lhe configuram emoções, recordações e promessas de felicidade” (p. 98).

Entre as imagens reconstruídas pelas memórias dos ex-alunos do CEMOL, uma das mais reiterativas é a das festas da escola. Referem-se a elas como inesquecíveis e chegam a resgatar letras de músicas inteiras onde a memória de um vai complementado a dos outros num encadeamento povoado de imagens, personagens lugares. Marcos traduz nessa fala a importância desses eventos para ele. *“Lembro que aquelas festas de fim de ano e “Tempo de criança”⁵⁰ me marcaram profundamente. O Centro de vivência era uma coisa enorme e imponente que ficava com a cara do CEMOL durante um tempo, era um êxtase.”* Percebe-se que ele diz com muita convicção que o “centro de vivência” (local onde normalmente ocorriam os eventos) ficava com a “cara do CEMOL”, ou seja, a escola e suas atividades artísticas e culturais, espalhava-se para fora, continuava neste outro espaço.

As festas de fim de ano, como um acontecimento especial, eram esperadas e construídas por todos, *“onde o lúdico estava em todas as partes”* o lúdico estava presente tanto no cotidiano como nestes momentos diferenciados, tanto para os alunos como para os professores. Eliana, ex-professora do CEMOL, encontrou a comunidade no orkut e também se manifestou. Talvez o seu depoimento possa ajudar a vislumbrar o

⁵⁰ “Tempo de criança” - Nome escolhido para uma série de atividades diferenciadas realizadas durante uma semana, num espaço fora da escola. Geralmente constava de shows com algum grupo de música e teatro, oficinas de literatura, teatro, música e artes plástica, exposições de trabalhos da escola. As crianças de diversas idades tinham contato com atores e autores para saber das suas experiências, conhecer as suas obras e também demonstrar a sua produção para a comunidade externa.

quanto a experiência de pertencer a essa escola transformou-se em experiência vivida por todos.

Aprendi tudo lá: como fazer a famosa rodinha, histórias dramatizadas, massinha de farinha, pintura a dedo com grude, importância do desenho livre, acampamentos, relação professor /aluno, enfeitar charretes para as Festas Juninas, bonecos (isso era maravilhoso) e as festas de final de ano. Aquilo tenho certeza que marcou cada aluno. A escola me proporcionou em minha formação uma vivência de que não tenho como expressar o quanto (Eliana).

“Algumas festas de fim de ano foram especiais: o baile do menino Deus, o da fada que era bruxa e o do rei poluidor. Além disso, algumas festas de final de ano foram marcantes”, diz Juliana rememorando seus tempos de escola.

O “Rei Poluidor”, “O baile do Menino Deus”, “As festas juninas” são acontecimentos citados várias vezes pelos sujeitos da pesquisa, nas buscas de suas memórias sobre a escola. Os detalhes dessas festas são atualizados pela memória de maneira significativa mostrando marcas, resquícios, numa das conversas na comunidade do CEMOL, no orkut, onde criaram um tópico somente para rememorar esses eventos. Podemos acompanhar como reconstituem um passado vivido, criando fios, hiatos, exclamações que vão remontando um cenário.

REI POLUIDOR...

Ai galera, outro dia tava deitado na minha cama vendo a foto da formatura da oitava série, lembrando do colégio, e ai me veio uma musiquinha mt loca na cabeça, que o Thyaga fez pra uma festa de fim de ano. Alguém lembra do REI POLUIDOR? Que queria transformar o lugar numa fabrica de bomba nuclear? FALA SÉRIO ow! Eu lembro como se fosse ontem, e olha que eu devia ter uns três ou quatro anos, de um cara muito doido entrando de preto com uma capa grandona, óculos escuros e tocando essa musica que foi a minha preferida por muitos anos (Anônimo,⁵¹ 02/10/04).

Eu lembrooo. Eu lembro dessa musica, foi cantada lá no centro de vivência, lá na UFV...Era um cara meio loiro q era o rei poluidor...A musica era a seguinte: "Eu sou, o rei poluidor!! Eu sou, o rei poluidor!! E quero transformar esse lugar, e quero transforma esse lugar, numa fabrica de bombas nuclear!!!" hahaha, era mt doido! (Rafael,18/10/04).

⁵¹ Anônimo, numa comunidade do orkut, refere-se a um membro que posteriormente desligou-se da comunidade, mantendo somente a sua participação nos registros da mesma, sem a atual identificação.

Isso ai. Pô, a musica era essa mesmo, muito engraçada... ow, loco d+, eu lembro direitinho dessa festa, e eu era mt novo... A minha turma tava vestida de fruta (entregoooouuu), cada um de uma coisa, eu era um mamão eu acho... HAUhaUHauhaUhauhA (Anônimo, 18/10/04).

Si, si. Eu me lembro tb, parece q foi ontem....Essa festa foi uma das melhores que a escola já fez... (Carolina, 19/10/04).

Hahaha eu tava nesse teatro. Não me lembro exatamente, mas acho que eu fazia alguma coisa uma hora q tocava uma musiquinha assim "Seres da terra chegam para trabalhar, e os seres da semente chegam para semear..." O "Rei Poluidor" era o saudoso amigo Pedro Aléssio, Filho da Carmen do Conservatório Guerra Peixe que está morando no RS mas aparece aqui de vez em quando) (Marcos, 15/11/04).

GEEEEEente, e alguém sabe por onde anda o menino que fez o rei poluidor??? Eu não lembro o nome dele não, só lembro que ele era bagunceiro pra caramba e que tava na 4 serie, por aih.... Eu morria de medo dele ehheheheheheheheheheh!!! (Carolina, 19/10/04).

Quem não lembra! Eu me lembro muito deste dia e quem interpretou o rei poluidor foi um menino chamado Pedro. Muito bom o cara incorporou o personagem, até eu que era mais velha que o garoto fiquei com medo! kdê o Pedro? (Narah, 31/03/05).

-Nossa, eu nunca mais tinha ouvido falar do Pedro Alessio. Lembro na época ele contou que um menininho viu ele na rua e saiu chorando pra mãe que o rei poluidor estava lá... Lembra que tinha um globo (que era qualquer coisa menos redondo), que passava de mão em mão, marcos? A gente dançou a música planeta sonho nesta festa... Eu fui um gnomo... (era isso mesmo ou estou confundindo as festas?) (Juliana, 17/02/05).

À volta do Rei Poluidor. Daí galera...Eu sou o Rei Poluidor...hahaha! Ou...Foi muito bom fazer aquele teatrinho, e o engraçado que muita gente lembra até hoje...Da ultima vez que estive em Viçosa, que foi no inicio desse ano, tava no baile de formatura da UFV, e eu to lá bem distraído...Quando vem alguém, bate nas minhas costas e me pergunta: Você que é o Rei Poluidor? Hahaha...Foi muito massa... Mas adorei encontrar essa comunidade, o Marcos ta de parabéns... Um grande abraço pra todos (Pedro, 22/05/05).

As reminiscências dessas festas, nas memórias, são compostas como diz Thomson (2002) dando um sentido à vida passada nessa escola e provavelmente instigados uns pelos outros, foram se acercando dessa experiência vivida por todos, mas de maneiras diferenciadas. Unem-se elementos atuais como a ocasião em que

Pedro, o “Rei Poluidor” estava num baile e acaba sendo identificado como o menino do teatro. Thomson também alerta para o fato de que existe uma relação entre a memória e a identidade, mas que se movimentam de maneira dialética uma vez que as narrativas nos ajudam a compor um passado, onde convivem múltiplas identidades. O autor fala dessa identidade como “a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com a nossa própria vivência. Construímos a nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos - como histórias secretas ou fantasias - ou para outras pessoas, no convívio social. No caso desta comunidade virtual as narrativas vão tomando uma configuração diferente dos contos orais ou dos causos que os antigos relatavam sentados ou redor das fogueiras ou nas calçadas das suas casa. Estamos vivendo uma era tecnológica e percebemos que os jovens descobrem uma nova maneira de contar suas experiências. Fernandes e Park (2006) numa pesquisa com memórias infantis que envolveu um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental, numa tentativa de trabalhar com uma população comumente não pesquisada pela pouca idade, mostra que as crianças buscam suportes para suas lembranças nos objetos tais como “ gibi, agenda, livro, caixa de música, calendário, álbum de fotos, fotografias, relógio, bússola, cartão –posta, souvenir, troféu, CD, fita de game-boy, bicho de pelúcia etc.” (p.45).

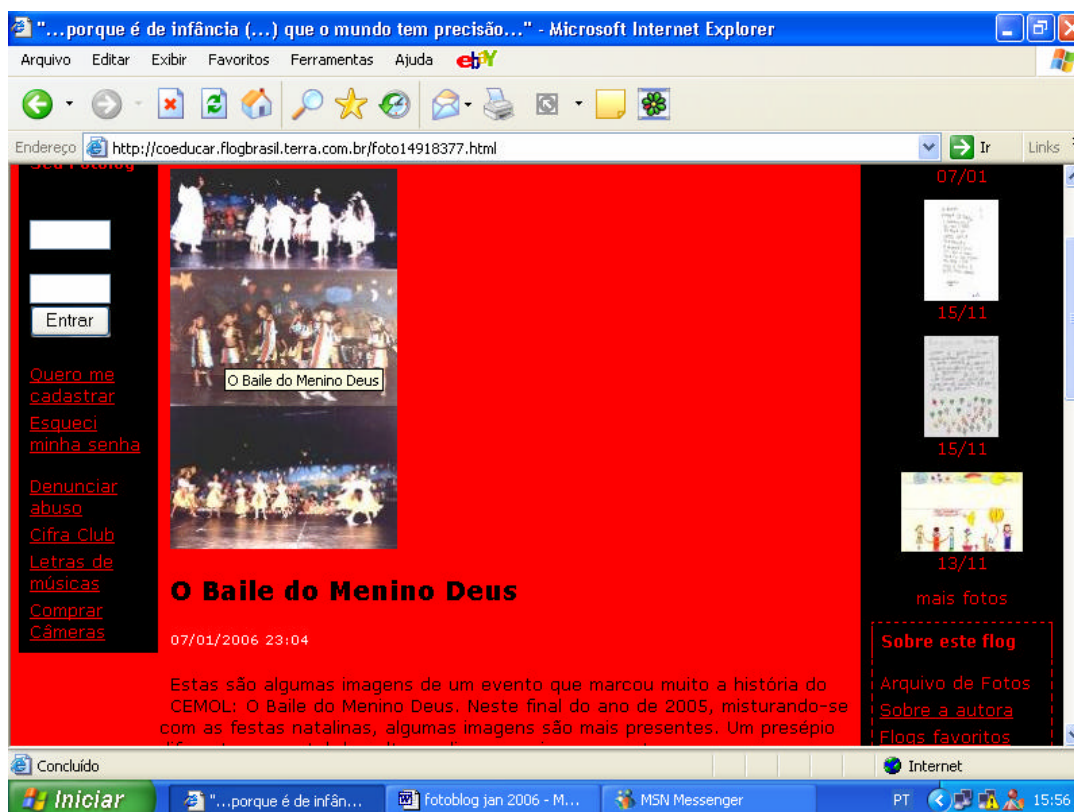
Assim, um fio puxa outro e muitas vezes as coisas se misturam. Uma festa entra na outra, um personagem aparece e reaparece, como eles mesmos se referem á “volta do rei poluidor”.

Muito bom...Também faço parte da família dos Dinossauros da COEDUCAR e lembro muito bem desta festa...Foi muito boa...Mas falando desta lembrei de um teatro que fizemos que fala mais ou menos da mesma coisa, tinha uma música assim.. "de repente o céu escureceu, e uma nave estranha desceu, de um planeta cheio de horror os homens de lá não tem amor.." será que tem alguém ai que lembra? (Anônimo, 18/07/05).

E logo começam a puxar as outras festas instigados também por outros suportes que ajudam na busca de memórias. A memória pode ser uma constante ação que dá sentido ao nosso passado, mas também ao nosso presente. Novamente

Thomson (1997) diz que nem sempre as imagens e linguagens usadas por uma coletividade são perfeitamente fiéis às experiências pessoais. Acompanhando as conversas on-line dos jovens pesquisados, o fotolog serviu como mais uma referencia para agrupamento de memórias. Talvez pela minha inexperiência de conviver com um discurso fragmentado, sem uma narrativa seqüencial, onde tudo acontece ao mesmo tempo e em que a própria tecnologia com seus recursos vai reagrupando falas, (como é o caso das diversas comunidades virtuais), senti necessidade de encadear-me nas conversas buscando algumas referências visuais para as falas.

Num dado momento, postei uma imagem das festas a que se referiam. Não no mesmo espaço e nem ao mesmo tempo em que falavam delas. Também não foram os mesmos sujeitos que buscaram na imagem postada no fotolog, o suporte para as suas falas. Mas as imagens eram de uma dessas festas a que faziam referências e dizia o seguinte:



O Baile do Menino Deus

07/01/2006 23:04

Estas são algumas imagens de um evento que marcou muito a história do CEMOL: O Baile do Menino Deus. No final do ano de 2005, misturando-se com as festas natalinas, algumas imagens são mais presentes. Um presépio diferente, um natal de culturas diversas..Ciganas, pastores, caboclos, anjos, reis, pastorinhas, Jaraguá, boi... Todos no palco, todos participando da grande festa que anunciava e anuncia, sempre na terra, que nasceu, novamente uma criança. O mundo se renova, mantêm-se infante, pleno de possibilidades. A escola é lugar de nascimento, de criação (Marita, dez/jan 2005/06).

Torna-se difícil separar as minhas memórias, as minhas experiências vividas naquele tempo e lugar, do meu momento atual como pesquisadora. Também busco nessas imagens, na seleção e escolha das mesmas, momentos e vivências que constituíram a minha forma subjetiva de ser educadora. Assim as memórias se mesclam com a emoção vivida e com o meu presente na busca de uma educação mais plena de sentido, de estesia. Izquierdo (2003) diz que os fatos envoltos em grande carga emocional são lembrados porque são importantes para nós. Para mim, a construção dessa primeira festa com a participação de todas as crianças, professoras e funcionárias da escola teve um sentido único. Marcada por uma escola excludente, ou seja, que sempre privilegiou uns em detrimento de outros, tenho nos meus princípios que as festas escolares não podem expor as crianças ao ridículo. Se não conseguirmos transformar qualquer apresentação em algo com sentido, principalmente para as próprias crianças, não podemos usá-las para “mostrar a escola”. Minhas memórias de escola, em relação às atividades de música e teatro sempre foram frustrantes. Eram atividades prontas, fechadas em que somente como alunos, tínhamos que ensaiar e apresentar para os pais. Os ensaios eram sempre acompanhados do autoritarismo dos professores, e muitas vezes o que deveria ser motivo de alegria cultural, acabava em choros. Por muito tempo tive verdadeira aversão a qualquer situação que me expusesse ou expusesse alguma criança no palco. O CEMOL estava situado num contexto entre outras tantas escolas, que incluíam no seu currículo, acabar o ano com uma formatura do “pré-escolar”. Teatros decorados, as melhores e mais ricas crianças com fantasias caras, apresentando cenas

rigorosamente ensaiadas e encomendadas, com uma imitação da solenidade de formatura da Universidade Federal referência para a comunidade. Assim que assumi a direção dessa escola, uma das providências foi a de deixar claro que criança não é bibelô ou cartão postal de escola e, portanto merece respeito. Por dois anos nossas atividades foram modificando a cultura do produto para mostrar e centraram-se nos processos de criação. As próprias crianças eram as porta vozes dos processos que viviam no cotidiano, nos acontecimentos que se transformavam em festa diária. Aniversários, se transformavam em motivos importantes para que todas as turmas combinassem e criassem formas de homenagens, de atividades protagonizadas pelas próprias crianças. A “cabaninha” um dos lugares de memória muito lembrado por eles, tornava-se a palco do cotidiano, o local onde se comemorava tudo. Somente depois de um certo tempo cultuando essa nova forma de participação, em que tanto crianças como professores comesçassem a sentir-se criadores, as “festas” começaram a ser expostas para a comunidade. “O Baile do Menino Deus”⁵² foi um evento transgressor. Em uma cidade marcada pela tradição religiosa, as músicas em torno das quais fomos compondo essa festa, espécie de teatro, música, dança, falavam do Natal em regiões esquecidas do Brasil. Buscava elementos do folclore, incluindo grupos pagãos como as cigatinhas. Junto à necessidade de criar as coreografias, os enredos, estava também o desafio de fazer um cenário, ou seja, um painel de 18 metros de comprimento por 3 m da altura. As crianças ficaram muitos dias desenhando casas, carros, pessoas, plantas e outros elementos para compor o fundo da cena. Cada turma foi trazendo suas produções colocadas neste grande painel. Outro desafio foi o de não excluir nenhuma criança e também não privilegiar algumas em detrimento de outras. Tínhamos 230 crianças de 2 a 9 anos para aos poucos integrarem o cenário, o que ocorreu durante o tempo da festa.

Essa festa abriu um espaço para criar-se uma cultura de festas de final de ano. Nos anos seguintes a escola buscava desde cedo uma temática que pudesse juntar todos, crianças, professores e também pais num evento que traduzisse algo

⁵² “O Baile do Menino Deus”, com músicas de Antonio José Madureira e letras de Ronaldo Correia de Brito; F. de Assis de Sousa Lima apresenta uma coletânea de músicas relacionadas à natividade e às diferentes manifestações populares brasileiras em torno dessa data festiva.

significativo para todos. É importante deixar claro que a experiência da festa continuava sendo parte do cotidiano escolar, tanto que nas memórias dos ex-alunos algumas delas são marcadas, talvez pelo fato de terem sido realizadas em espaço fora da escola, mas não se comparavam às festas escolares de encerramento de ano que, no último mês de aula tomam conta das escolas absorvendo as crianças em ensaios⁵³ sem fim e muitas vezes sem sentido.

Trago alguns comentários registrados nas páginas do álbum virtual orkut fazendo referência “ao Baile do menino Deus”

E a Sonali? Gente... Essa menina eu e ela éramos que nem carne e osso... e o Baile do Menino Deus??? Eu dancei a música da cigainha... e vcs? (Mayra, 12/07/2006).

Oi!!! Eu tb dancei no Baile do Menino Deus, agora não lembro mais de que... Tenho até uma fita de vídeo mofada dele (hehehe) Lembra de mim? (-Juliana, 14/07/2006).

As imagens fazem aflorar reminiscências não só dos personagens representados, mas das relações entre os membros da comunidade. Mayra atribui um sentido de amizade que acredita ter vivido intensamente com a colega Sonali nos tempos de escola. Gláucia ao ser questionada sobre as suas memórias de escola traz também as festas de fim de ano e em especial essa, que ficou como memória auditiva. “Lembro da apresentação no Centro de Vivência do nascimento do menino Jesus, eu me vesti de cigainha, lembro até um pedaço da música “ai, ai cigainha bela, quem te deu cravo e canela... Cigana morena do Egito...”. Lembro que meu irmão dançou a música da romã” (Gláucia).

⁵³ Nos relatos de estágios de Educação Infantil, no curso de Pedagogia da UNISINOS, durante as épocas de festas convencionadas como importantes, torna-se inviável desenvolver qualquer atividade que saís das programações prescritas pela cultura curricular destas datas. Pode-se constatar isso em relação ao dia das mães, dos pais, da criança, Páscoa e Natal, alguns eventos cívicos e também ao dia do índio. Em uma ocasião, uma das alunas não pode terminar o seu estágio numa dessas escolas, pois durante quase todo mês de novembro as crianças de 5 e 6 anos precisavam decorar seu discurso e ensaiar a sua formatura.

As imagens fotográficas postadas no fotolog, também suscitaram o envolvimento das professoras da época⁵⁴. Passaram pelo processo de construção do evento junto com as crianças, numa nova forma até então não utilizada, por não ter sido desenvolvida na formação pedagógica da maioria delas. Trabalhar com as crianças, descobrir materiais para expressar algo com sentido, buscar na cultura local elementos que pudessem traduzir algo que tivesse um significado para as mesmas e também para as professoras, foi uma aprendizagem que se fez no próprio processo. Provavelmente essa forma talvez mais estética do que pedagógica, teve uma marca. Marilange, uma das professoras que permanece atualmente na escola e que passou por um processo de desconstrução de paradigmas de uma escolarização formal, mas que conseguiu resgatar as suas próprias linguagens expressivas comenta:

Realmente esta festa (referindo-se ao “Baile do menino Deus”) ficou na história da escola. Ainda me lembro de cuidar do Vinicius o dia todo para ele não estragar os bobs do cabelo pois ele era o menino Deus. Ainda hoje sinto as emoções daquele momento, o Jaraguá, a Rita (professora) vestida de aranha, a Vicentina (professora) vestida de cigana e o melhor de tudo, a alegria e espontaneidade das crianças no palco. Foi mesmo inesquecível. Que bom que eu estava lá, detalhe, vestida de pastora é mole?? (11/01 22:07).

Difícil é separar as emoções de quem estava lá. Num espaço onde crianças e adultos compartilham de um mesmo projeto as memórias também afloram identificando processos subjetivos, mas também coletivos. No dia 25 de novembro de 2007, encontro, via on-line, num Chat de conversa o MSN, justamente a professora à que me refiro anteriormente, Marilange, fala da festa de final de ano, depois de quase 20 anos, mostrando como se gerou uma cultura em torno desse evento e o sentido que ainda tem para todos que dela participam:

Sabe de onde eu to vindo? Do centro de vivencia. Hoje é a festa de encerramento da COEDUCAR, lembra? A desse ano chama “Andanças e desandanças de um planeta chamado terra”... Conseguimos fazer dentro dos mesmos moldes. A prof de educação física faz um trabalho muito legal de expressão corporal. Ela conseguiu junto com as professoras discutir com os alunos o tema e deixar que eles criassem os movimentos. A festa de hoje, tem mais um aspecto de expressão do que de coreografias. Participam todos os

⁵⁴ Embora o foco desta pesquisa não se refere às memórias dos professores, uma vez postados na Internet, o álbum virtual passou a ser de uso irrestrito e até mesmo outras pessoas não ligadas à escola em estudo, acabaram deixando seus depoimentos ou impressões.

alunos do maternal a oitava serie. A oitava serie aproveita esse momento pra fazer sua despedida. Todos prof e funcionários dançam no final. Hoje usaremos blusas coloridas com mangas enormes e calça preta. O Thiaga (professor de música) fez com os alunos, acessórios maravilhosos e fica na organização geral. Não investimos tanto em roupas e sim na confecção dos acessórios. Cada pessoa dentro de um quadro de horário disponível, professores e funcionários trabalham 6 horas na sala de artes. Daí cada um faz aquilo que acha que da conta. Trabalhamos dessa vez com muita espuma, porque dá efeito legal e usamos compressor pra pintura. Já sei usar. Montamos uma sessão de fotos dos bastidores. Posso mandar pra vc. (Marilange, MSN, dia 25 nov 2007).

A partir dessa conversa pude buscar mais elementos para rememorar com essa professora que continua a caminhada da escola, algumas memórias de outros tempos, perguntando se lembra o porquê de termos inventado essa forma de festa ao que ela respondeu: “Penso que a intenção maior daquele MOMENTO era fazer de forma significativa uma apresentação coletiva, dando uma cara diferente ao coletivo enquanto as outras escolas faziam mega formaturas. Lembra antes do ‘Baile do Menino Deus’ fizemos em 1987 já um encerramento diferente?” (Marilange, MSN 25 nov 2007).

“Baile do Menino Deus”, “Cantiga quase de Roda”, “Cantos de Encanto e de Encontros”; “Tempo de Criançar” foram algumas das festas lembradas por jovens brincando com suas memórias. Juliana, diz:

Adorei o Fotolog. Deu uma nostalgia. Aqueles tempos foram realmente muito bons, muita coisa fica fortemente guardada na minha memória, como o cheiro de giz de cera queimado na vela, a gostosa e fria sensação nas mãos das atividades de pintura a dedo, as colagens, as músicas, as danças, doces e fantasias das festas juninas, as festas de final de ano, etc. etc. (Juliana P., 25/07/2007).

Fica difícil separar racionalmente os elementos que compõem essas memórias. Sensações gostosas como o contato com a massa fria da pintura a dedo, a memória olfativa que remete a imagens de atividades como derreter o giz de cera na vela para transformá-lo em material líquido, colagens e músicas. Memórias visuais, táteis, que se confundem, ou melhor, que se, mesclam com memórias musicais, linguagens cênicas, corporais, linguagens que falam da alegria cultural, da cumplicidade, da emoção de um fazer lúdico e criativo, da experiência do processo. É

quase impossível separar estes elementos tradicionalmente fragmentados em atividades disciplinares.



Foto referente a uma das festas do CEMOL postada num dos blogs e comentada pelos ex-alunos.

As imagens despertam emoções, mas também evocam lembranças distintas a partir do mesmo evento, certamente marcadas pela realidade vivida na atualidade. Marcos, por exemplo, hoje cursa história na universidade e faz a sua leitura de passado a partir de seus referenciais.

Acho que era aquela apresentação da música "Planeta sonho" do 14 Bis, é uma música que marcou muito minha infância e me lembro de toda aquela atmosfera de fé no futuro pós ditadura da década de 80/início de 90, o que a letra exemplifica muito bem...Enfim, vendo essa foto surgiram essas lembranças e algumas outras aflorando (Marcos, Fotolog).

Vivemos em um país enriquecido por elementos culturais populares que nem sempre são descortinados principalmente pela escola. Embora nossos programas e currículos falem da diversidade cultural podemos constatar que as culturas referendadas, lembradas e, portanto que persistem no imaginário das pessoas, são aquelas recortadas pelos livros didáticos e dadas como importantes. No CEMOL tínhamos a preocupação de dar visibilidade à elementos negligenciados

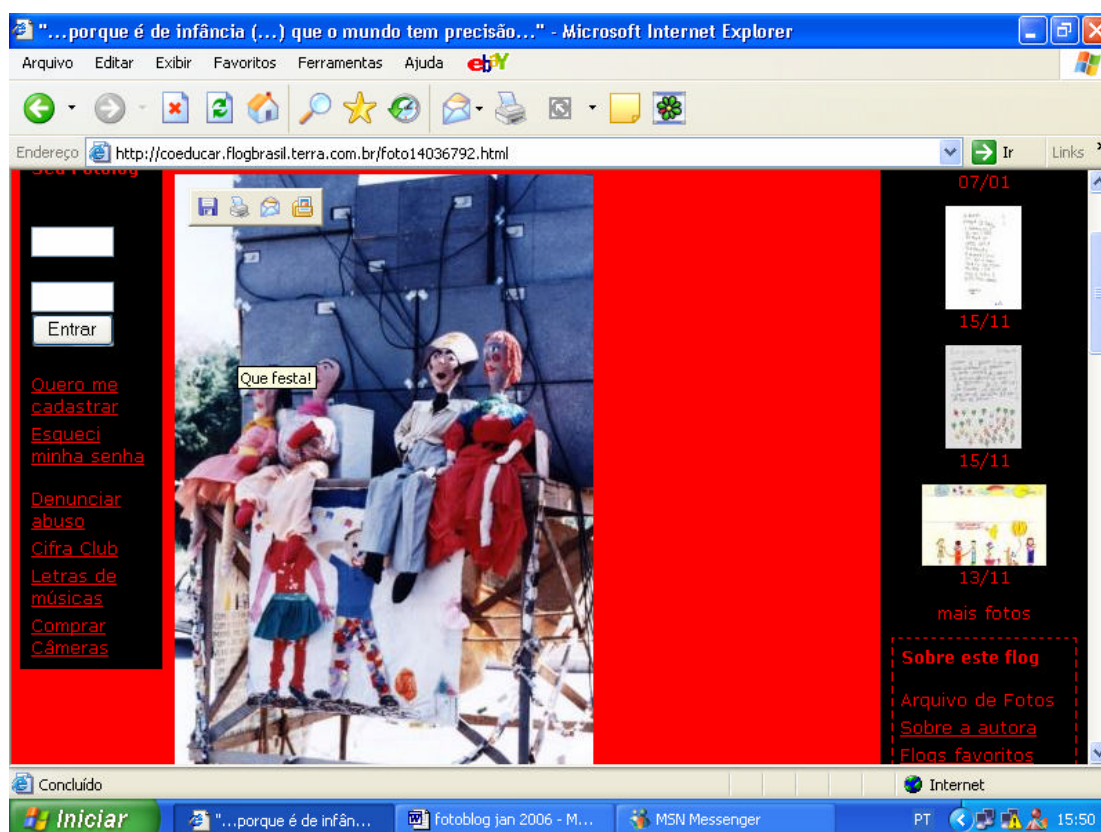
pelos livros escolares. Dessa forma passavam para o primeiro plano, atividades folclóricas, personagens das culturas populares do interior do Brasil e também personagens inventados pelo imaginário do coletivo dos professores e das crianças. Embarcávamos nas viagens e construíamos elementos que pudessem unir sons, movimentos, cores, formas num experienciar contínuo. Não tínhamos fórmulas, técnicos, coreógrafos. As idéias iam sendo constituídas no andar dos acontecimentos e a prática de comemorar o cotidiano levava ao processo criador intenso em todas as áreas de conhecimento.

Para organizar um projeto cultural eram necessários elementos da história, das ciências, da técnica, da linguagem. Buscar nos livros, na literatura, e nas memórias das pessoas da comunidade eram ações imprescindíveis para que qualquer evento se constituísse em uma atividade de alegria cultural. As tradicionais **Festas Juninas** atestam o envolvimento da escola quando fazem parte das memórias dos alunos e alunas.

As festas juninas eram ótimas, tinham várias brincadeiras típicas, como pescaria e pau de sebo... as danças eram muito legais e nós mesmos escolhíamos nossos pares... tinha muita comida, maçã do amor, amendoim torrado, pipoca, pé de moleque... e os bonecos (Gláucia, 19/06/06).

A partir das lembranças dos sujeitos da pesquisa que faziam referências às festas juninas, busquei algumas imagens dessas festas e postei no fotolog com alguns comentários:

Pois é. Uma das coisas bem marcantes da cultura mineira são as festas juninas. No CEMOL conseguimos fazer uma grande mistura de culturas, com danças de diversas regiões. Uma das coisas interessantes era a confecção dos bonecos. Eles transmutavam. Tanto serviam como caipiras nas festas Juninas como se transformavam em outros personagens em outras épocas. Que outras imagens, sentimentos sugerem estas festas? A escola pode ser um lugar de festa? (fotolog; Marita, 21/06/06).



Às imagens e às provocações de rememorar histórias os internautas reagiam procurando seus pertencimentos, articulando pontos para buscar uma história que seja coerente, um certo “sentido satisfatório” (THOMSON, 1997,p.86), às suas vidas presentes e passadas. Nos “Comentários no Livro de Visitas” (1) Marcos Andersen disse em 01/06/06 01:04: “Pra mim o CEMOL sempre foi sinônimo de festa, cada festa, Junina, Fim de ano, Tempo de Criançar... Eram festas aguardadas ansiosamente por mim!”. Não tem como afirmar que as afirmações do Marcus como as dos outros ex- alunos, sejam verdadeiras, pois toda narrativa compreende uma invenção da realidade a partir de uma situação experienciada.

As festas juninas eram incríveis! Eram momentos felizes, de amizade, de música boa, de muitos romances tb claro! O correio do amor é q o diga. hahahah (Orkut, Narah, 14/08/2006).

Nooooosa! Que saudades dessas festas!!! A gente aprendia um monte sobre as diferentes culturas do Brasil... E eu amava toda a preparação, as roupas, os bonecos gigantes, as músicas, o casamento, e é claro... O correio né Narah? (Orkut, Mayra, 14/08/2006).

Mas Marcos, Mônica, Juliana, Narah. Mayra, como os demais participantes dessa pesquisa, não narram elementos que os deixavam descontentes. Insistem em buscar nas suas lembranças, os momentos, os fragmentos imagéticos, que se unindo com os demais ex - colegas, vão traçando uma paisagem movimentada pelas memórias. *“As festas juninas eram super legais, lembro que era tímida, mas vencia a barreira e me divertia. Tinha o passeio na carroça e o pau de sebo enfeitado com as fitas coloridas que davam cor à festa”* (fotolog, Mônica, 15/ 06/2006).

As fitas coloridas, os grandes painéis, a confecção de lanternas com dobraduras e recortes não eram suficientes para encher de cor e brilho a escola. Inventávamos. No imaginário de cada criança existe um boneco, uma boneca ou a falta de um, que acalentou sua infância. Os bonecos que surgiram numa das primeiras festas juninas eram feitos de jornal amassado e se transformavam em personagens com nomes e características pessoais. Acompanhavam cada turma nas danças juninas. Na memória de Juliana fazer os bonecos era algo prazeroso. “Eu adorava fazer bonecos” escreve nas suas memórias a então menina Juliana. Mais tarde, a experimentação associada à vontade de aprimorar os elementos que davam alegria às crianças e desafiavam as professoras no seu saber criador, foi originando novas técnicas de criação e montagem desses bonecos. Liege, professora na época, também reage às imagens e rememora o seu próprio fazer criativo em torno dos bonecos:

Lembro-me bem desses e de outros bonecos que construíamos na sala com as crianças. Lembro-me de quando fui tentar fazer um boneco desses e o balão que dava suporte ao "papel machê" estourou. Que frustração, depois de tanto trabalho. Como pude, com você aprender tantas técnicas? Na verdade, quando iniciei meu trabalho no CEMOL, pensava que se clareava tinta guache com água. Essas e outras aprendizagens teriam sido ocultadas pela escola da modernidade que insiste em não transmitir/construir cultura. Hoje, mostrei a Mariana (minha filha de 5 anos) os bonecos e ela disse: "Eu sei. O Thiaga (professor de música) faz. Mas a gente pode fazer também. É só molhar o jornal e colocar no dedinho. Depois que secar, a gente pinta." Veja como ela conhece a técnica e transfere sua informação, do fantoche de dedo para o boneco grande (Comentários, Liege, 25/07/2006).

De papier marchier, usando restos de papel e pano, usando suportes que os deixassem mais leves e maiores, os bonecos bem como os acessórios, figurinos, e cenários, também começavam a necessitar de espaços mais apropriados pra as construções e montagens. Geralmente ao ar livre ou sob o teto de um galpão rústico, a cabaninha, os bonecos iam sendo criados. Junto às imagens dos bonecos, coloco no fotolog mais uma observação:

Olhem, esses bonecos lembram alguma coisa especial? Quanta festa e quanto trabalho! Ensaios, construção de bonecos, música, muita pintura. O dia a dia de aprender coisas novas. Os bonecos se transformavam de caipiras de Festa Junina em personagens de contos de fadas. Se bem que muitas vezes estavam mais prá bruxos do que prá fadas. Escrevam, façam contato, contem suas histórias de Monteiro Lobato (CEMOL e COEDUCAR, fotolog, Marita).

Esta passagem me remete à crença na importância da criação, da experiência estética, da cultura lúdica na escola. Os autores que trabalham com a infância e também com o significado das memórias de infância na vida adulta, como Bachelard (1988); Benjamim (1884), Kohan (2000) insistem, embora em perspectivas diferenciadas, na importância da experiência lúdica e criativa para a vida humana. A busca de elementos lúdicos associados à um momento da vida, à infância, pode ser considerado um retorno ao prazer, mas também um espaço de fantasia, de emoção profunda, onde não há limites entre um mundo imaginário e um mundo real. Kohan busca na filosofia o significado da infância como construção social e histórica, os fundamentos para um mundo contemporâneo que necessita de outras narrativas para se sustentar, o que não mais é possível a partir de um pensar instaurado pelo iluminismo. Para o autor, a criança tanto concreta, datada, situada, como a criança que representa a idéia de inovação, de novidade, de enigma, são fundamentais para uma educação que transforma, que critica, que cria. O autor refere-se à educação das crianças como uma educação dos adultos onde “o elo crítico entre a política no interior das pessoas e a política exterior que a circunda poderia ser a educação infantil. Quando o sujeito-em-decurso dialoga coma a *infantia*, ele dialoga também com a criança real” (KOHAN, 2001, p.86). Esse diálogo com a infantia constitui-se no processo criador que é cultivado, ou melhor, que foi cultivado no cotidiano do CEMOL e que vem sendo rememorado nas narrativas dos ex-alunos nas suas

conversas via on-line sobre a escola. É importante pensar que, sem a alimentação dessa *infantia*, caracterizada pela transgressão, pela inovação, pela busca de experiências construídas pela comunidade que compunha a escola, as reminiscências deste tempo/espço, provavelmente seriam outras. Aqui, o processo de construção do tempo vivido em torno das festas, das músicas, dos personagens se mistura com os próprios sujeitos da pesquisa constituindo o que Thomson chama de “lenda coletiva” (2002).

Os bonecos não pertencem mais às festas juninas. Para elas foram inventados e também desinventados. Pertencem a outros eventos e como nas brincadeiras infantis podem se transformar em diversos personagens alimentando a fantasia das crianças e dos adultos. Hoje persistem nas memórias de alguns e ainda habitam o fazer processo das festas da atual escola. Mary, uma aluna que ainda frequenta a escola pesquisada, atualmente a COEDUCAR, fala dos bonecos:

Sabiam que este bonecos ainda existem, é uma luta, o balão estoura, o jornal não seca, o papel mache fica mole, mas quando fica pronto a alegria é total, as crianças ficam muito felizes ao ver o Juquinha, Zeferino, Justino.... Vestidos tão elegantes. É uma atividade que vale a pena ser construída com o grupo. Já conseguimos evoluir na construção dos bonecos, como: usar cone de linha para o pescoço, colocar anti-mofo na massa, usar bola de isopor ou bola plástico, eu amo fazer bonecos, sou a cabeleireira deles. Faço calvo, estilo Lula, estilo LObão, estilo Elba e assim por diante. Os bonecos da festa junina serão transformados em papai e mamãe Noel para exposição de artes e ornamentação do calçadão Arthur Bernardes, beijos (Mary, 03/10 12:53).

Criou-se uma cultura em torno de uma comunidade escolar que diferenciava àquela escola perante as demais da região. Talvez também porque a escola recebia alunos e alunas filhos de estudantes da universidade (UFV) provenientes de diferentes lugares. Da mesma forma, os professores, em grande parte pertenciam a esse grupo de estudantes universitários e essa diversidade enriquecia as trocas e invenções. Cada nova festa, uma nova pesquisa que absorvia um bom tempo no experimentar outras linguagens. Os conhecimentos nunca foram separados, segmentados e estéreis. Pode-se resgatar através dos comentários dos ex-alunos, a linguagem teatral, dramática que estava presente desde cedo no corpus escolar. Não como um veículo, um apoio para aprender algum conteúdo, mas como uma das

linguagens que por si só se constituía em conhecimento, em aprendizagem em jeito humano de ser aluno e ser professor. “Teatro então, nos fizemos muitos, eu adorava. Sempre tinha um trabalho que em vez de ser uma redação ou outro trabalho convencional era teatro” recorda André, que atualmente é estudante de arte e dançarino confirmando o que Lovisolo (1989), diz sobre a memória e a formação dos homens, reminiscências que sempre têm uma relação com os nossos pertencimentos, com os nossos desejos.

As referências à estas linguagens não convencionais nos espaços escolares apareceram nas memórias dos ex- alunos do CEMOL. Diz a Paloma: *“lembro de uma vez que tinha um teatro que a historia era “ A bela adormecida ” e que ninguém queria ser o príncipe, dai como eu tinha cabelo curtinho (sempre...), eu me ofereci para ser príncipe! E fui! Hehehe”* para Paloma, usar outra forma de identidade, poder transmutar-se por instantes em príncipe, foi uma experiência que as brincadeiras de faz-de-conta permitem aos pequenos e que aos poucos vai se transformando em dramatização até atingir o nível da dramaturgia. Não só as crianças, mas também os professores eram desafiados a criar e representar personagens, enredos. Pintar o corpo, fazer teatro com as mãos, com sombras, pintar-se e pintar os outros, manipular bonecos de diferentes materiais, criar cenários, elementos para sonoplastia, eram atividades que passaram a fazer parte da escola. As peças e histórias com cunho de magia e fantasia, as performances com poemas e músicas usando materiais simples e ao alcance de todos, as peças que foram sendo mais elaboradas até atingir o reconhecimento da comunidade são lembradas pelos alunos. Juliana recorda que essa linguagem acompanhou sua vida escolar em diferentes momentos:

Recordo do teatro da bruxinha que era boa (eu adorava) e, mais tarde, um sobre a queda do muro de Berlim. Também teve o que a minha turma apresentou, que se chamava “Maria Gervasiana, a pequena sereia, a rainha das trevas, e seus amigos que moravam em Choquito Prestigio”. Houve, ainda, a apresentação da minha turma sobre a estória da matemática na feira de ciências do NEICIN, que foi premiada (Juliana).

Além da experiência estética, da poética do conhecimento, as festas que marcaram as memórias dos ex- alunos do CEMOL e que perduraram nas práticas

culturais realizadas pela escola atualmente, existe uma dimensão de aprendizagem que só pode acontecer diante de acontecimentos onde há envolvimento e participação. A realização de qualquer projeto, antes de mais nada, deverá surgir de um desafio e permitir as idas e vindas próprias do ato de conhecer. Conflitos, comparações, momentos de caos, compõem um processo de criação de onde emergem soluções e novos problemas. Num projeto escolar dessa natureza não há lugar para a repetição mecânica, para as fórmulas desgastadas, para os cadernos amarelados. Os ex- alunos não abandonam a escola e uma festa é motivo de encontro comum passado presente que se ressignifica a cada novo evento. Juliana, ex – aluna do CEMOL, atualmente com uma filha na escola, anuncia no orkut a festa junina de 2007:

Festa junina 2007. Galera, semana que vem 02/07 tem a festa junina da coeducar 2007 com trem mineiro!!!! Ótima oportunidade de matar as saudades do povo, do Thyaga, etc... Os ingressos estão a venda lá na portaria da escola a 5,00!!!! Além da festa boa, a gente ainda ajuda a escola né???? Por favor compareçam!!!!!! Bjos da ju jardim (orkut).

O envolvimento da comunidade escolar em qualquer desses projetos também fica evidente nas palavras de uma mãe que compõe o conselho técnico pedagógico da atual cooperativa educacional COEDUCAR aludindo à Festa Junina que transformou-se em tradição na escola:

Eu acho que nós deveríamos usar mais este espaço, vou começar falando da festa junina deste ano, uma demonstração de cooperativismo, de união, coisa rara hoje em dia. A festa já começou de manhã com muita gente arrumando as barracas, decorando o espaço, inventando e criando. A mineiridade foi contagiante: o trem, a ciranda, a quadrilha de pé quebrado, a alegria, as comidas e bebidas, sem falar nas danças cuidadosamente preparadas junto com as crianças. Todo trabalho valeu a pena, pois a festa resgatou a alegria de ser COEDUCAR (orkut, Cacá, 05/06/2007).

A alegria cultural, a alegria de pertencimento, fazer parte de uma comunidade que busca compartilhar sonhos e realizações fica evidente na fala e Cacá complementada pela observação da atual diretora da escola, Denise dizendo: “Queríamos resgatar o espírito de alegria, união e cooperação que sempre esteve presente nos eventos da escola. Acho que conseguimos, né?”

**CENÁRIO XI: “O ESPAÇO FÍSICO NÃO PARECIA COM O DE UMA ESCOLA”-
O ESPAÇO COMO UM LUGAR**

*Não faças mal, ó terra,
Sobre ti todos os seres se deitam,
Terra, sobre ti dançam e cantam
Os homens, sobre ti lutam, falam.*

*Terra, provedora de germes,
Queira o senhor das criaturas
Tornar-nos maternal a terra,
De horizonte a horizonte,
Ela que tudo porta em seu seio.
Ela, cercada pelo vôo das águias e dos flamingos,
Ela, que o vento percorre
Criando espaços perturbados e sacudindo as árvores
Hinos védicos pelos místicos hindus*



Turmas do Foguete Prateado e dos Bichos Mágicos - 2º Período (2001)

Espaço, lugar, ambiente. O meio físico, social e cultural revela-se nas memórias desses sujeitos associados a aprendizagens de sentido. Quais os lugares que marcaram a vida escolar desses jovens? Como narram nas suas memórias os lugares significativos que fizeram parte dos tempos na escola? Eles comentam na sua comunidade do orkut:

[...] o espaço da escola era uma delícia, o parque com brinquedos de madeira, as árvores, muitas plantas (Talita, 22 de outubro de 2007:21:23).

Subir no pé de jaboticaba, brincar na areia, deitar na "cabaninha" e contornar o nosso corpo. Na biblioteca costumava-se contar as historinhas como um filme (desenhados num papel e passados em um rolo. Esqueci o nome disso!) que iam se revelando na televisão imaginária e dentro da cabecinha de cada um de nós os personagens movimentavam e tomavam vida! (Mônica quinta-feira, 25 de outubro de 2007 22:21).

Lugares das árvores na quadra, de como eu me sujava na terra (minha mãe uma vez me fez lavar aquela blusa branca por isso), de jogar queimada e bandeirinha. Foram significativas as aulas "matadas" em cima da jaboticabeira ou na sala de artes (Juliana Pb segunda-feira, 22 de outubro de 2007 16:03).

Autores como Frago e Escolano (2001), Tonucci (2005); Lopes (2007), Horn (2004), têm discutido a relação entre a aprendizagem e o espaço, falando do lugar e do ambiente como construtos sociais e culturais, marcados, portanto por elementos simbólicos, ou seja, por atribuição de sentidos humanos. Quando pensamos em ambiente, tanto podemos pensar nos aspectos físicos de um espaço, como as cores, as formas, os objetos, os aromas, os sons, os materiais, as dimensões, como podemos pensar nos humanos, ou seja, no(s) sujeito(s) que estão ali, que compõe aquele cenário, mesmo que somente durante um determinado tempo.

Para Talita, Mônica e Juliana tanto o espaço como um todo "o espaço da escola era uma delícia", como elementos mais pontuais rememorados como "o espaço das árvores", a "biblioteca", o chão da "cabaninha", são narrados como lugares especiais para refugiar-se, para se sentir bem. Os lugares são marcados na memória ora com imagens plásticas, como a cor da terra que encardia as roupas, ou como a natureza, as árvores, as plantas. Mas o que carrega de sentido essas memórias

de lugares é o envolvimento das então crianças, nas brincadeiras e nas atividades em que eram protagonistas.

Algumas memórias os remetem a espaços fora da escola, como é o caso do “chalé”, uma casa no topo de um morro, perto de um a mata, onde em algumas ocasiões os alunos passavam uma noite experienciando outras formas de convívio e também de atividades. Nas conversas a seguir este lugar é rememorado:

Xiii! Como não lembrar do "Chalé " ...lembro que minha turma ganho uma gincana e como premio fomos dormir no chale....tudo de bom!! Com direito a um big café da manhã!! (orkut, Anônimo, 27/07/05).

Lembro de um monte de gente com os colchões na varanda contando histórias de terror! E lembro dos "hi-fis" que a gente fazia no Chalé! Alguém lembra disso? (orkut, Mayra, 27/07/05).

Então era isso mesmo!!![...] Tinha umas abóboras com vela dentro, típica de halloween!!! Era muito massa...Deu uma chuva monstra, ficou mto sinistro...A tia Marilange ficou brava com os meninos que não desligavam as lanternas, foi mto loko!!! Lembro de algumas pessoas, tinha o Marcos q é quem criou a comunidade, tinha o Vitor (atualmente vitor telletubie), tinha as donas do chalé, quem mais foi podia falar aí... (orkut, André Macabeu, 27/07/05).

Claro que eu lembro né Mayra! A gente morrendo de medo...hahaha (orkut, Narah, 27/07/05).

Hiii- De baixo da árvore...hehehehe (orkut, Mayra, 27/07/05).

O que dá sentido a um espaço como lugar, além dos elementos sensoriais como cheiros, cores formas, por exemplo, são as memórias, que permitem dizer que aquele espaço tenha vários tempos, que pode ser narrado tanto por imagens, como por sensações ou até enredos. Isso me permite dizer que o tempo e o espaço, só existem como experiências humanas. As memórias nos ajudam a revisitar alguns lugares, ou seja, aqueles espaços/tempos que foram marcados, não só por elementos factuais, mas por elementos emocionais, de sentidos. A memória. Diferencia-se da história, por se apresentar como um “lugar de persistência, de continuidade, de capacidade de viver o já não existente” (Pinto e Sarmiento 2001, p.295). Existem

lugares revisitados pelas memórias, lugares que passam da condição de espaços físicos para lugares de imaginação, de poética. Porém os espaços são construídos pelas pessoas, pelas relações humanas, pelos sentidos criados. Por isso, Bachelard fala muito da infância com um espaço/tempo de constituição de sentidos, pois para a criança existe uma intensidade experiencial infantil que se aproxima de todos os elementos que fazem parte do seu ambiente. Às vezes o que parece tão insignificante para um adulto, pode parecer imensamente significativo para os pequenos.

Os devaneios, que são estados de criação e poética, fazem com que enfeitemos os espaços, rememorando, e muitas vezes, de uma forma saudosista, juntando tempo e espaço numa mesma condição onírica. Marina Camila, nos seus comentários do orkut diz:

Meu sonho. Ae galera, hoje eu sonhei que o COEDUCAR tinha voltado a ser o que era, com galpão, os pés de jabuticaba, a cantina onde era...Tudo igual. Me deu uma saudade danada.Mas agora tem aquele prédio lá, deixando nossa escola feia.Fala sério né!!!! (? Marina Camila).

Marina Camila mistura suas lembranças da escola com o presente mostrando que um novo elemento naquele espaço, pode transformar tudo, causar um estranhamento. É bastante comum voltarmos a lugares da infância e nos depararmos com algo muito diferente daquilo que tínhamos registrado na memória, descobrimos que as coisas estão diferentes. Os tamanhos, as distâncias, as cores, as formas, a disposição dos objetos... As coisas mudaram? Guardamos imagens diferentes do que realmente eram? Éramos muito pequenos e as coisas pareciam muito grandes? Talvez todas essas hipóteses fazem parte do nosso imaginário e da nossa memória. Bachelard diz que não podemos dissociar a memória da imaginação e entende esta última como um processo que nos permite criar, ir além, por isso para o filósofo o imaginário tem movimento e é o que permite mudar as imagens, deformando-as a partir da percepção. Fala inclusive numa “ação imaginante” que nos permite mudar as imagens primeiras, juntar inesperadamente outras imagens, fazer novas combinações, ou seja “estar aberta, evasiva para se tornar a própria experiência da novidade” (BACHELARD, 2001, p1.). “Logo, fica estranho, principalmente para nós

adultos, reconhecer a importância de alguns “lugares” de memórias que os jovens sujeitos rememoram como marcantes na sua vida escolar. Uma jabuticabeira, uma rede na biblioteca, um pedaço de terra, um chão da cabaninha, são espaços insignificantes para nossas representações adultas de um ambiente escolar, mas são espaços medidos pela intimidade que as crianças possuem com as coisas.

Um grupo de ex-alunos do CEMOL/COEDUCAR, estudantes de arquitetura na Universidade Federal de Viçosa, criaram uma outra comunidade no orkut, para pesquisar quais os lugares, os espaços que mais gostavam e menos gostavam da escola, bem como quais as imagens que guardam da mesma. O objetivo da pesquisa on-line era o de projetar uma nova escola, como exercício acadêmico. De posse desses dados consigo complementar os diálogos realizados em outros momentos. Um dos integrantes da pesquisa diz: *“Os lugares que eu mais gostava era o galpão, a jabuticabeira e a sala de artes! E não sei qual eu menos gostava. Pra mim a COEDUCAR em geral foi marcante”* (M. B.).

Luh, também coleciona algumas memórias de alguns lugares com os quais estabeleceu algumas relações significativas: *“Bem o que eu mais gostava na COEDUCAR era o “GALPÃO”; era o lugar onde a gente apresentava os teatros, brincava, tinha as oficinas, onde lanchávamos. Era o meu lugar preferido na escola... Depois dele era as jabuticabeiras que ficavam perto da Cantina antiga”*. Nas narrativas de infância, das nossas infâncias sempre existe uma árvore, um pedaço de terra. Sem muita explicação racional isso me lembra Manoel de Barros que cavouca, escava suas memórias em busca de “achadouros de infância”(2003). Em muitas infâncias os quintais compõem cenários memorísticos. Uma árvore para subir, um buraco para escavar, uma ponte para atravessar. Criamos nossas pontes, nossas represas para podermos movimentar nossas vidas. *“Adooooooooooooorava essa jabuticabeira... akelas saudades do COEDUCAR...Ah!E do Monteiro Lobato tb!!!”* (orkut, anônimo, 12/09/2006).

Bem, infelizmente, as coisas mudam... Temos que nos acostumar com as mudanças... é uma tristeza cortar aquela jabuticabeira linda mas se Deus quiser na sede nova da COEDUCAR vai ter não uma, mas várias

jabuticabeiras cuidadas pelos alunos para as futuras gerações... Espero que a COEDUCAR continue para eu poder botar meus filhos lá (orkut, Marcos, 22/02/05).

No diálogo sobre a jabuticabeira vai sendo tecida uma nova “lenda coletiva” Carolina inclusive nomeia a árvore como um ícone lendário dizendo:

Gente, e a Jabuticabeira lendária?? Lembra qd eles falaram q ia precisar cortar pra fazer não sei o que e td mundo ficou revoltado? Ah, não! Pra construir akele prédio eles jah cortaram akelas duas novinhas q tinha perto da cantina nova! Era tão lindo em setembro, qd a árvore começava a dar florzinhas e ficava cheio delas voando pela escola! Super mágico! (orkut, Carolina, 17/09/2006).

A medida em que ia re(colhendo) memórias, também recolhia fotografias que fizeram sentido para o tempo em que vivi nesta escola. Num dos momentos da pesquisa, postei essa imagem da jabuticabeira num dos blogs criados com a seguinte mensagem:

NO ORKUT a garotada falou muito da jabuticabeira. Encontrei essa foto onde uma das arvores cobiçadas e veneradas, aparece ao fundo. Quando viemos embora de Minas Gerais para o RGS trouxemos uma muda de jabuticaba. Estava uma árvore linda e dando frutos, mas neste ano, de uma hora para outra secou, morreu. Eu gostaria que os nossos sonhos não murchassem e que sementes plantadas e regadas frutificassem... (fotolog, Marita).



Tais reminiscências, reportam a uma pergunta singular: Para que serve uma árvore numa escola? Quais podem ser os melhores lugares que perduraram nas memórias de escola? Levi responde: “Sem dúvida os melhores lugares eram: a jabuticabeira (todas elas, uma complementava a outra), a sala de artes e a quadra de futsal. Nó, que saudade! Hehehe”.

A jabuticabeira, ou melhor o conjunto de jabuticabeiras produziu memórias ligadas à leveza, ao sonho, à magia. Não eram só os frutos gostosos ou a sombra frondosa. As memórias em torno da lenda vão sendo tecidas com outros elementos oníricos próprios de um pensamento infantil (aqui me refiro à *infantia* de Kohan, 2000). Essa imagem poética das florzinhas voando pela escola, envolve-nos numa outra lógica, a que o filósofo contempla na sua teoria sobre o pensamento humano neste novo século. A tentativa de ressignificar nossa dureza racionalista herdada da Modernidade e tão bem traduzida em aparatos e procedimentos escolarizantes nas escolas. Essa imagem faz dissolver nossas certezas, nossos conhecimentos prontos diante de algo tão fluido como o é uma nuvem de florzinhas a voar pelas janelas de uma escola. Mas a conversa sobre os lugares desses alunos continua. Marina Camila reforça a imagem com a seguinte observação: *“Com certeza Carol aquelas árvores davam um ar especial ao colégio, sem contar que as jabuticabas eram deliciosas!!!”* (orkut, 12/09/06 ?Marina Camila).

As conjecturas sobre a jabuticabeira são tecidas em tempos diferentes. Os ex-alunos retornam à ela pela memória dando-lhes um significado marcado pela vida presente, outros, como Marcos, associam-na a um passado feliz, dizendo que *“eu guardo a imagem da infância e adolescência muito feliz!!. E que sem dúvida vai deixar saudade”*. Desejam que, no novo espaço físico para o qual a escola futuramente deverá passar, a jabuticabeira ainda esteja presente: *“No terreno novo onde vai ser construída a nova COEDUCAR já foram lá plantar a jabuticabeira: -não é legal? Descobri isso semana passada!!!!”* (orkut, Marcos, 25/09/06). Sandra, atual aluna da escola, faz uma referência ao presente: *“Eu ainda desfruto da jabuticabeira e eu adoro D +”* (orkut, Sandra, 07/09/06). Presente, passado, futuro, associados num quadro imaginário. A jabuticabeira, um lugar onde muitas histórias, sentimentos, afetos, foram e ainda são vivenciados. Novamente podemos pensar no significado dos objetos, dos elementos que pensamos serem sem vida, mas que não o são para as crianças. Em pesquisa anterior⁵⁵ investigando os motivos de dês/encantamento dos alunos pela escola,

⁵⁵ Espaço físico: passagem e permanência, tempo de um lugar” In: REDIN, Marita. *Entrando pela janela O encantamento do aluno pela escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

constatei que um dos principais elementos que consideram para gostar ou não de uma escola, é o espaço/lugar. Novamente posso, através das memórias dos sujeitos, ex- alunos do CEMOL, retratar a importância da escola como um ambiente de vitalidade, de sonho, de refúgio, ou seja um lugar de onde não querem sair, onde insistem em voltar ou a necessidade de manter, mesmo que simbolicamente, através do plantio de novas jaboticabeiras na nova sede, um elemento que possa dar continuidade a uma história. Um espaço social ou íntimo, o lugar de acolhida e aconchego, um tempo de convivência e trocas, mas principalmente um lugar de criação, de liberdade de invenção. Além da jaboticabeira, a biblioteca e a sala de artes foram espaços lembrados como significativos durante a vida de estudantes nessa escola. “*Melhores lugares: biblioteca, jaboticabeiras e sala de artes.... Adorava isso tudo viu!*” (orkut, LU. 14/09/06); “*O espaço que eu mais utilizava era a biblioteca*” (orkut, M.B. 15/09/06). “*Quais os espaços você mais usava? Com certeza a sala de aula e a sala do Thiaga (professor de música) por isso gostaria que melhorassem esses lugares!!*”(orkut, Caio, 18/09/06).

Esses alunos não falam somente da ocupação de um espaço e de sua utilização; estão a rememorar uma construção que segundo Frago (2001) só é possível a partir do “fluir da vida” (p.61), o que segundo o autor requer tempo. “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói” (p.61) e se constrói nas relações humanas, nos tempos que lhes foram dados para atribuir-lhes sentidos, transformando-os em lugares, “espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo” (p.63).

Junto com as lembranças dos melhores lugares da escola os integrantes da pesquisa falam da importância da escola, das imagens que guardam da mesma.

A melhor imagem possível! Uma escola onde todos se conheciam, como se fosse uma grande família. Nunca mais encontrei outro lugar q fosse como a COEDUCAR. Era uma escola que dava vontade de acordar cedo e ir para aula! (orkut, Caio, 18/09/06).

A sala de aula aqui se configura como um dos lugares agradáveis rememorados, bem como a biblioteca que se desenha nas memórias desses jovens com um espaço denso de significados e utilização, marcado por trocas sociais, por

encontros consigo mesmo, e com outros mundos veiculados pelo universo dos livros. Mas os próprios sujeitos fazem a ligação dos lugares que privilegiaram nas suas memórias, com uma proposta de escola que se diferenciava.

A Coeducar é, sem dúvida alguma, um colégio diferenciado de todos os outros. Existem certas dependências físicas que influenciam esse fato. Creio que os locais onde sempre foram realizadas atividades culturais - talvez o grande diferencial da escola - têm valores especiais e devem ser conservados. É o caso do "GALPÃO", como era conhecido antes de ser destruído. Julgo indispensável a reconstrução do mesmo. Sempre gostei da aconchegante biblioteca que a Coeducar tem, e ela é o lugar que eu mais gostava na escola. O que mais me marcou na Coeducar foi a "Jabuticabeira". Quem passou pela Coeducar sabe que este é um lugar incomparável (orkut, Marina Camila 28/09/06).

Para Marina Camila a escola se diferencia das demais e um dos motivos é o espaço físico, mas não simplesmente o espaço pelo espaço, mas os lugares onde eram realizadas atividades culturais, lugares estes que veiculavam “ valores especiais”.

O Coeducar foi sem dúvida um marco muito grande na vida de todos q estudaram e trabalharam lá. Pois sempre foi um colégio diferente, fora dos padrões normais. Que outro colégio tem um lindo pé de jabuticaba? Que outro colégio tem um grande espaço ao ar livre? Acho que era isso fazia a diferença: o espaço físico não parecia com o de uma escola. Por isso os alunos sentiam tanto prazer em ir pra lá. Outra coisa que muito marcou foi a sala de artes; um lugar bem diferente, e com a cara dos alunos. A decoração da biblioteca também é muito boa...almofadas, rede...é muito aconchegante. Essas são algumas coisas que marcaram, mas com certeza tem muito mais... (orkut, Caio, 30/09/06).

Caio traz no seu depoimento a escola como um lugar que marcou a sua vida e o estende como um marco na vida de “ todos que estudaram e trabalharam lá”. Além de uma dimensão espacial de um estabelecimento de ensino, esse ex-aluno refere-se á escola como um lugar de dimensão educativa, de construção cultural. Ao mesmo tempo em que podemos senti-la representada como um colégio com “ grande espaço ao ar livre” dando a idéia de abertura, de liberdade de expressão, de participação onde valores são preservados, podemos quase que visualizá-lo a partir da memórias dos alunos, como um espaço intimista, subjetivo “ um lugar com a cara dos alunos”. Retomo o que Frago (2001) diz sobre as memórias que temos sobre os lugares:

O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto nossa história (FRAGO, 2001, p.63).

As memórias de lugares desses sujeitos, na concepção de Frago atestam isso: uma espécie de "tomada de posse de um espaço vivido" (p.63), pois o espaço físico, objetivo em si, para o autor não existe. Existe é um lugar, uma escola lembrada onde os espaços se subjetivam, de maneira individual ou grupal, tecendo enredos, e sendo transformados em materialidade figurativa, onde mais do que o aspecto arquitetônico, as aprendizagens curriculares, vislumbra-se uma natureza dramática das aprendizagens.

CENÁRIO XII - "CRESCER ACONTECE NUM PISCAR DE OLHOS [...] EU AINDA OLHO PRA TRÁS... MARAVILHADO": A AÇÃO IMAGINANTE COMO FONTE INESGOTÁVEL

Esse muro me lembra essa música:

Bem te vi, bem te vi, andar por um jardim em flor, chamando os bichos de amor, sua boca pingava mel. Bem te quis bem te quis e ainda quero muito mais, maior que a imensidão da paz e bem maior que o sol... onde estás? voei por este céu azul, andei estradas do além, onde estarás meu bem. Onde estás? nas nuvens ou na insensatez, me beije só mais uma vez, depois volte pra lá...

(Mayra, 22/06 21:26).



Uma casa encantada? Um lugar mágico? Uma escola! Uma parede muito velha ganhou uma obra de arte. Baba, Tassiana, Marita, Marilange, pintaram. Alguém mais ajudou? Foi em 1988, no Centro Educacional Monteiro Lobato.

A foto me traz recordações particularmente maravilhosas. É da época em que estudava no CEMOL, escola que fiquei até 1993, na terceira série, quando me mudei para onde estou agora. Traz-me à memória os momentos de encenações e criação livre, trabalhos manuais e de liberdade de expressão. Lembro-me das festas de final de ano, das descobertas infantis, das experiências em sala de aula, das pinturas à dedo, dos ovos de páscoa escondidos, das histórias e cantigas de roda. Lembro-me dos passeios aos sítios, apiários, jardins botânicos, das festas juninas, das quadrilhas e dos professores fantasiados. Lembro da areia, da turma inteira fazendo represa na caixa de areia enorme que tinha lá. Os teatros, as aulas de músicas e oficinas na semana da criança no Centro de Vivência da universidade, os passeios no Belvedere, no Recanto da Cigarra, nos laboratórios da universidade... Lembro-me de uma infância muito curtida, muito feliz. Uma fase onde constantemente estava em êxtase de descoberta e de ânsia de viver, onde até as dificuldades tornavam-se interessantes para compreender o mundo que estava acabando de conhecer (May, 2005).

Uma imagem poderia juntar tantas lembranças numa narrativa só? Seria possível separar nessa escrita o que foi realmente vivido, do que foi experienciado pela imaginação?

A fumaça a subir de um teto!...traço de união entre a aldeia e o céu...Nas lembranças ela é sempre azul, lenta e ligeira. Por quê? Crianças, nos são mostradas tantas coisas que perdemos o senso profundo de ser. Ver e mostrar estão fenomenologicamente em violenta antítese. E como os adultos nos mostrariam o mundo que perderam? Eles sabem, acreditam que sabem, dizem que sabem... Demonstam para a criança que a Terra é redonda, que ela gira em torno do Sol. Pobre criança sonhadora, quanta coisa não és obrigada a escutar! Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala de aula para galgar a encosta, a tua encosta! Que ser cósmico é uma criança sonhadora! (BACHELARD, 1988, p.122).

Os ex-alunos pesquisados, diante dessa fotografia referente a um muro interno do CEMOL, pintado por um artista plástico da região com o auxílio de professores e também de crianças, rememoram não só os elementos presentes na imagem postada. Fazem arranjos entre elementos aparentemente de natureza diferenciadas, como fatos ocorridos, passeios, atividades, misturados com sentimentos de êxtase e descoberta.

Venho conferir esse projeto da Marita, muito legal por sinal...A respeito dessa foto, ela me aclara um fato curioso: Ao lembrar da minha infância uma das imagens que me vêm a cabeça é de Duendes... Esta pintura reflete como os Duendes eram figurinhas carimbadas no repertório artístico do CEMOL Beijos a todos que passaram por ali (Diego, 25/06 18:35).

Duende, fadas, bruxas, piratas, saci-pererê... faziam parte do cotidiano da escola e não se restringiam às crianças pequenas. Lendas, contos populares, poemas, narrativas fantásticas, bem como a criação plástica ou imaginária de personagens demonstravam que não tínhamos medo do imaginário, pelo contrário, o alimentávamos compondo novas narrativas, novos arranjos para os elementos das culturas permeadas de fantasia próprias da infância. Era uma maneira de resistir à colonização do imaginário pelo mercado, como sugere Sarmiento (2003).

Ao invés de absorver e valorizar os personagens midiáticos, que homogeneizam as culturas lúdicas infantis, eram incentivadas as experiências estéticas com a criação e recriação de novos ícones, movimentando o imaginário e potencializando-o em todos os espaços e atividades.

Respondendo às escritas dos ex- alunos no fotolog, junto a outras imagens que remetiam à infância na escola estudada, provocava-os para que procurassem suas narrativas, escrevendo e postando no álbum virtual:

São muitas as histórias de bruxas e fadas que povoaram o universo das crianças do CEMOL. Ora boas, ora más, ora assustadoras, ora nem tanto, assim com é a vida.. O saci que morava no sótão, o capitão gancho que navegava nos mares... foram muitos os inquilinos daquele buraco no forro de uma sala de aula. Quem lembra de algum deles? Então escreva. (Marita, 11/2005).

Sim, eu me lembro! Lembro da fadinha clara-luz que morava no buraco do forro. Uma vez, no 2 período, a professora Claudia pediu para escrevermos um bilhete para ela, pedindo alguma coisa. Eu pedi uma boneca pra mim e outra pra minha irmã. Pq será q a fadinha só atendeu o bilhete do Diego q pediu humildes cliques???rsrsrsrsrs (Carolina, 25/11 00:25).

Bachelard (2001) tece vários estudos sobre a imaginação humana. Inicialmente, nos seu primeiros escritos, procura uma objetividade para explicá-la e busca nos elementos da natureza na interpretação do ar, do fogo, da terra e da água as sucessões do desenvolvimento da imaginação. Busca na psicanálise os conceitos de inconsciente coletivo e defende a idéia de que todo ser humano opera com um inconsciente arquetípico. Nos textos literários estuda as metáforas, os elementos que fazem com que os humanos imaginem, tenham sonhos oníricos, que chama de

imaginação criadora, capaz de impulsionar dinamicamente os humanos nas suas viagens entre o céu e a terra, entre o finito e o infinito. (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p.41) procurando insistentemente as características dessa faculdade. No fundo queria encontrar explicações para a realidade fora dos métodos racionalistas e técnicos. Embora inicialmente busque na psicanálise e na psicologia métodos para elucidar os fenômenos imaginativos acaba por chegar ao que chama de “fenomenologia da imaginação” (p.42) concluindo que a imaginação constitui um “reino autônomo, que escapa a causalidade psíquica” (p.44). Para o filósofo a imaginação é o próprio psiquismo composto por dois tipos de imaginação: “Uma que dá vida à causa formal- imaginação formal – e outra que dá vida à causa material- imaginação material” (p.45). Tanto numa como na outra, o importante é que o autor considera a imaginação como a capacidade de ultrapassar o real. Ele diz que antes de ser a capacidade de “formar imagens” ela é a capacidade de “deformar as imagens” (BACHELARD, 2001, p.1) fornecidas pela percepção.

Fala dessa capacidade humana como algo dinâmico e escreve um ensaio sobre a imaginação do movimento. Uma imagem presente precisa desencadear imagens ausentes, uma imagem ocasional precisa ser transformada em imagens aberrantes, explosão de imagens, união inesperada de imagens.

Diego, um dos nossos ex-alunos, esperava encontrar “duendes nos jardins”, André e Mayra procuravam gnomos no matagal, “era quase mágico. Eu e a Maira tentávamos encontrar gnomos no matagal. Eu juro que vi um” Carolina ficou frustrada porque a “fada Clara Luz” nunca trouxe a sua boneca perdida, enquanto Juliana, “quando era bem pequena, procurava asas de fada nas épocas das saúvas”. Essas memórias se mostram mescladas com o que Bachelard chama de ação imaginante, que está diretamente ligada ao movimento. A memória também não é estática, portanto não é composta de imagens fixas, que podem estar ligadas à percepção, lembranças de formas, cores, mas não está ligada ao imaginário, que faz com que a imaginação seja aberta e evasiva como pensa Bachelard (2001). Logo tudo que se torna estável corta as asas da imaginação, pois esta se relaciona com

mobilidade, vitalidade, fecundidade (p.2). Cultivar o imaginário infantil é, portanto importante como experiência estética que dá sentido aos atos humanos e abre o caminho para a criação e a invenção.

A ação imaginante ao contrário do que se teme, é sinal de saúde mental. Para Bachelard, “um ser privado da função do irreal é um neurótico, tanto como o ser privado da função do real” (2001, p.07). O grande medo dos adultos quando percebem que há um incentivo à imaginação, uma alimentação da fantasia é o de que as crianças passem a viver em outros mundos e “saíam da realidade”. Se observarmos os depoimentos dos ex-alunos em todo o seu percurso, desde os nomes da turmas, os desenhos, o espaço físico cheio de produções, bonecos, maquetes, painéis, estruturas, palcos, peéis coloridos, fantasias, mágicas, poesias, pinturas, enfim todo um conjunto de elementos que, sem idade, fomentam a fantasia do real. Para isso professores e alunos vivenciavam essa cultura lúdica com intensidade.

Em alguns anos que se passaram nossos ex-alunos se tornaram homens e mulheres conscientes da natureza, preocupados com o meio ambiente, com o cuidado de si e do outro, participativos em sua comunidade, demonstrando que esta escola, apesar de ter sido “fanática por bruxas e fadas” desenvolveu valores importantes e perduráveis.

Um dos membros da comunidade do orkut comenta:

COEDUCAR foi uma escola fanática por fadas bruxas e sempre tudo relacionado com a natureza lembro da época em q saímos na rua com sacolinhas (um mutirão) para fazer um protesto de como a cidade estava suja e saímos catando os lixos da cidade alguns alunos deram entrevistas a tv de viçosa tve acho foi uma coisa q marco da COEDUCAR pra mim e isso reflete muito nos meus atos (Mariane, 07/06).



Ilustração 1



Ilustração 1

Vestir-se rei, de rainha,(1) pintar o rosto e virar outro personagem, ser fada ou inventar mágicas (2), além do faz-de-conta, da brincadeira simbólica presente principalmente nos primeiros anos de vida das crianças, a ação imaginante era desencadeada e fortalecida em outras situações, em que a ludicidade, a experiência estética, a interatividade estavam presentes. Nestes momentos planejados sim, não havia a pressão do tempo para terminar, dos conteúdos a vencer. Aprendizagem era uma coisa permeada, atravessada pela poética do conhecimento e talvez, arrisco dizer, perdurou tanto nas lembranças desses jovens.

As situações e contextos eram exploradas em todas as linguagens, do corpo, da fala, da escrita, da leitura e da pesquisa. Num dos relatos de projetos que encontrei em um folheto podemos ler:

Ursinho Panda no Acamari!?

No mês de outubro, a Turma do Ursinho Panda pôde vivenciar uma tarde de puro verde.

Fomos convidados pela Vânia (mãe do Igor) para fazermos uma trilha ecológica. Sabe onde? No Acamari.

Lá nós tivemos a oportunidade de colher amora, ver de perto uma caixa de marimbondo e andar através de trilhas cobertas de árvores.

Ouvimos os cantos das cigarras e de alguns passarinhos, o que, para muitos, foi uma novidade.

Devido aos ventos fortes daquele dia, levamos a nossa imaginação mais longe, dizendo que o vento era o redemoinho do saci-pererê e que as florestas eram encantadas.

Depois de uma bela caminhada pelas trilhas, chegamos a uma cabana de sapé, onde nos foi servido um gostoso lanche para repor as energias.

A Turma do Ursinho Panda deixa um lembrete: respeite a natureza, quando for fazer qualquer visita ou trilha à floresta. Não jogue copos, papéis e restos de lanche no chão. Leve-os para separar em casa.

TURMA DO URSINHO PANDA - I PERÍODO
CLÁUDIA E VANUSA



RECICLANDO. INVENTANDO. MONTANDO



Durante o desenvolvimento do projeto CIRCO um dos nossos objetivos foi confeccionar objetos, utilizando materiais recicláveis. Para isso pedimos às crianças que trouxessem de casa sucatas, ou seja, o "lixo" separado e limpo.

Com o material em sala, exploramos várias atividades:

Fizemos um palhacinho usando garrafa de pitchula, papel e tinta. Cada criança escolheu um nome e montamos uma história...

Confeccionamos um leãozinho com rolo de papel higiênico, pazinha de sorvete e usamos retalhos de papel como parte dos bichos do nosso circo...

Uma das provas da nossa gincana de matemática foi a construção de um objeto. Cada equipe de 5 crianças se reuniu e, utilizando rolos, caixas, potes e tampas, começou a contar, separar, dividir...

Neste momento, houve troca de material: quem não tinha o que precisava pedia ao colega. E, colando e cortando, cada equipe criou o seu objeto. Surgiu navio policial, castelo mágico, máquina do tempo e muito mais.

Com essas atividades, aproveitamos para incentivar as crianças a usarem o material reciclável e discutir a importância da preservação do meio ambiente.



TURMA DO FOGUETE PRATEADO - II PERÍODO
ANA BARROS

Tons da Natureza

O título da matéria é também o título de uma das aulas de laboratório de ciências da 3ª série.

Arte e ciência se misturam no encerramento dos estudos sobre pigmentos vegetais.

As crianças, além de relacionarem os pigmentos à produção de oxigênio e alimento para o planeta, percebem também seu papel na atração de polinizadores.

Os tons da natureza se manifestam, então, no trabalho de pintura com esses pigmentos, no

qual, utilizando a sensibilidade e o "caldo" multicolorido dos vegetais, as crianças juntam tudo sem corantes nem fixadores.

O resultado foi exposto num painel no Centro de Vivência durante as festividades de fim de ano.

BETH - PROFESSORA DE
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS
1ª A 7ª SÉRIE



É possível perceber a partir desses exemplos de relatos de projetos desenvolvidos, que existe uma proposta que considera a fantasia do real importante

para o ser humano. A imaginação infantil continua sendo uma das formas de relação das crianças com o mundo que mais chama atenção dos estudiosos. De Freud a Piaget, da psicanálise às teorias psicológicas, a imaginação, o faz-de-conta, o jogo simbólico, ocupam páginas de tratados e que tentam explicar o mundo das crianças.

Para a maioria dessas teorias que surgiram ligadas às concepções modernas de infância, o imaginário infantil foi sempre associado à déficit, que por sua vez esteve historicamente ligado à negatividade da infância ou à sua insignificância ou incompletude em relação à idade adulta. Essas concepções consideram que a criança utiliza-se do imaginário, da fantasia, para compensar a falta de um pensamento lógico, racional, objetivo para se relacionar com a realidade. A sociologia da infância através dos estudos sobre as culturas que circulam entre as crianças, traz uma concepção diversa das anteriores dizendo da importância do imaginário infantil, da fantasia necessária nessas culturas, considerando-o “inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta e que acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo” (SARMENTO, 2003, p.54). A “fantasia do real” reincide como um traço comum entre as crianças de diferentes contextos e épocas históricas, embora atravessada pelas culturas adultas.

É consenso que entre crianças existem muitas diferenças de contextos, de valores, de desejos e de possibilidades de desenvolver o que se denomina de culturas da infância. A sociologia da infância busca os elementos que poderiam caracterizar essas culturas infantis e diferenciá-las ou aproximá-las das culturas de outras gerações. Entre os elementos encontrados nas culturas infantis estão, a ludicidade, a interatividade, a reiteração e a fantasia do real. É através “do jogo e da construção imaginária de contextos de vida” (SARMENTO, 2003, p.53). Além do imaginário como um dos traços que identifica as culturas próprias da infância, elementos simbólicos, lingüísticos e “elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores” integram essas culturas (p.60).

A ação imaginante não era privilégio dos alunos. Hélia relata algumas “peraltagens” imaginativas que tinha que desenvolver para embarcar na viagem das crianças:

Nesse ano inventei o projeto lúdico do "Pirata Zeprequeté". A Lídia (que ficava no portão, com suas bochechas rosadas de blush, uma vez a Ritão até deu uma aula de maquiagem pra ela, mas que nada! Ela gostava mesmo é das bochechas rosadas!) era minha cúmplice: era ela quem jogava as cartas do pirata pela janela da nossa salinha e depois saía correndo agachada... Como as crianças não se cansavam do pirata, um dia resolvi mandá-lo para o Japão! Não adiantou, elas não o esqueciam! Então o pirata resolveu enviar cartas lá do Japão pra todo mundo! Como o selo não podia ser do Brasil, criei um selo japonês, coloquei no envelope e fui pessoalmente levar algumas cartas nas casa das crianças (jogar em caixas postais, pelo portão ou debaixo de portas!). Outras, não teve jeito, tive que mandar pelo correio mesmo. Então, desenhei símbolos japoneses bem do lado do selo brasileiro... Você não faz idéia dos comentários sobre as cartas do pirata! Foi o máximo! (E-mail, Hélia, maio 2006).

Vários acontecimentos pedagógicos eram atravessados pelo imaginário, pela poética, pela ludicidade, não só das crianças, mas da escola como um todo. A escolha de um nome para cada turma, a cada novo ano no CEMOL, constituía-se num dos ritos da escola. Sempre esperada com expectativas pelas crianças, na medida em que a prática de efetuava mais vezes, buscava-se novas formas de dar sentido à ela. Anunciar na porta da sala o nome escolhido e confeccionar um desenho coletivo para ela, fazer processos de escolha exercitando a argumentação e o voto, nomear os textos coletivos ou projetos com o nome da turma. Essa experiência ética era também uma experiência estética como as demais atividades realizadas. Além dos elementos lingüísticos, os elementos plásticos se faziam aprimorados na feitura dessa cultura. Os ex-alunos relembram nas suas memórias a escolha desses nomes que tem significados e que utilizam a ação imaginante.

Era muito legal as pinturas nas paredes, as fadas, o arco-íris, etc. Nossa escola era linda, toda colorida! Era muito legal escolher os nomes das turmas

Quem era da TURMA DO PIOLHO DE COBRA, quando ainda era CEMOL??? Turma do Piolho de Cobra (Orkut, Karine, 23 abril).

Era uma delicia o dia em que votávamos o nome da turma. O nome da turma "GOTA DE LUAR", acho que foi a Narah que sugeriu, foi o que mais gostei! (Mônica, 28 abril 2006).

Eu lembro q já fui da "TURMA DO RAI0 DE SOL", "TURMA DO COMETA COLORIDO"... hum... Foram taaantas q nem lembro mais!! MELHORRR época da minha vida e q morro de saudades!!! (28 abr Anônimo).

A "TURMA 1001" foi assim denominada porque várias crianças estavam perdendo os dentes ficando com "dois zeros" entre os dentes que restavam; TURMA DO CARACOL, TURMA DA FADA SAFADA, TURMA DO PIRATA, TURMA DA FADA ENCANTADA, TURMA DO URSINHO PANDA, TURMA DO SOL DOURADO TURMA DO FOGUETE PRATEADO, entre outros nomes fantasiosos eram escolhidos e trabalhados com construções, invenções, engenhocas entre as crianças.

Os projetos também eram de invenções, como lembra May numa das suas conversas com os colegas do orkut:

Estudei lá também, sei que fui colega do marcos e da irmã do MEC. O Marcos eu sei que lembra de mim, já me comuniquei antes.... Falando de lembranças, vocês se lembram de algum projeto que marcaram vocês? É porque me lembrei de um que até hoje me marcou: o das máquinas! Fizemos um texto em grupo com a descrição de uma máquina e depois construímos máquinas de diferentes funções! Hoje faço faculdade de artes plásticas e essa lembrança me fez fazer um projeto de intervenção urbana na minha cidade - Porto Alegre! contem algo!!!! (orkut, May, 26/06/2006).

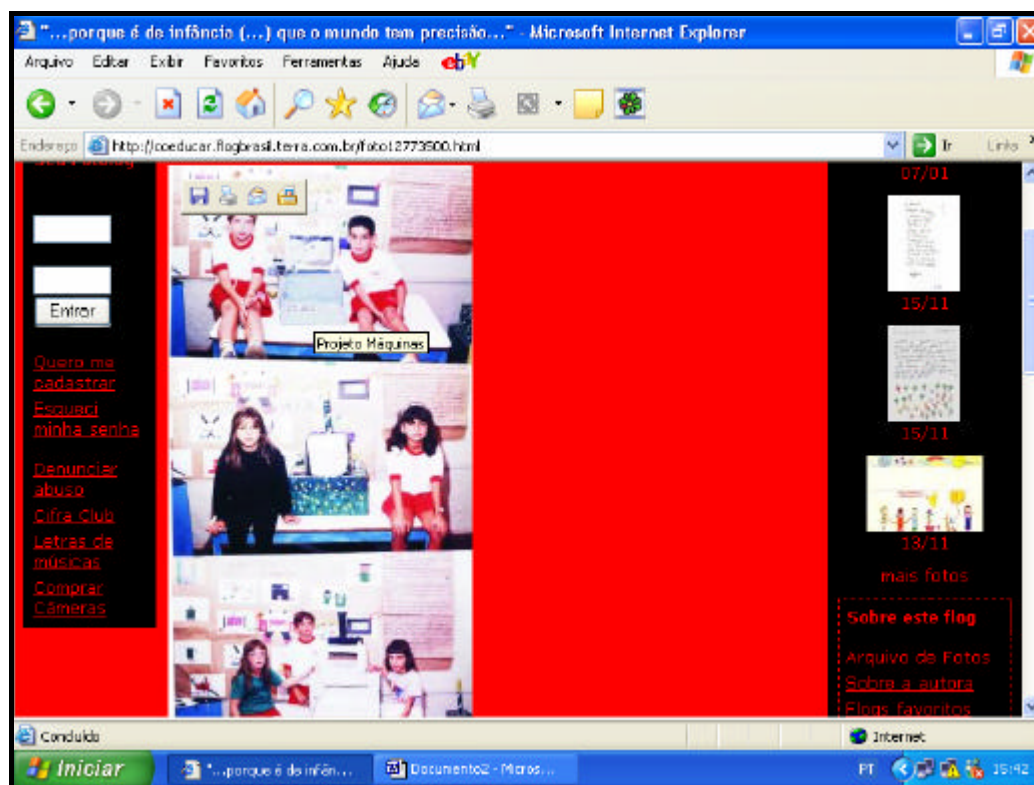


Ilustração 2

Projeto Máquinas

Então, se reconhecem? De cima pra baixo, Marcos e Zeca, Dani e Niara, Mayana, Pedro e Míriam... (May, 26/06/2005 13:24).

Hahahaha... Que massa... Olha eu lá no fundo... Muito legal, mas não tenho nem idéia do que agente fez... (Pedro, 26/06 15:51).

Oi Pedro. Vocês tinham que inventar uma máquina e criar um texto sobre ela. Surgiram umas coisas muito interessantes. Máquina de palavras, máquina do tempo... (Marita, 26/06 20:59).

Deus do céu, Eu e Zeca, que dupla do barulho hein? A gente deu trabalho heheh (Marcos, 10/07 02:18).

Alguns não lembravam exatamente o que estavam fazendo como Pedro, embora Maya recordou com intensidade o que realizara, tanto que atribuiu à sua atividade presente às memórias daquele projeto. Brincar com palavras, gestos, cores, formas, inventar outros mundos, máquinas do futuro, túneis do passado, são elementos primordiais para uma ação imaginante que precisa ser preservada. Retomo as idéias de Sarmiento que diz que o tempo passado e futuro são simultâneos

no imaginário infantil, mas isso não significa que tenham um pensamento ilógico. No jogo simbólico a criança pode navegar entre esses dois universos, o imaginário e o real, sem que isso seja considerado uma alteração, uma incapacidade da criança. Essa característica dos princípios ilógicos também integram as linguagens poéticas (SARMENTO, 2003 p. 61).

“Das historias contadas em um televisão pequena, onde colocava-se umas placas de vidro, com historias como a dos três porquinhos, chapeuzinho vermelho por exemplo”, lembra Rafael, das brincadeiras No tanque de areia onde faziam represas e saíam imundos, lembra Tomás, das brincadeiras e cantigas de roda, lembra Clara, dos espaço na cabaninha que servia para fazer e ouvir histórias, teatros e brincadeiras. A brincadeira e a alegria fazem parte dessas memórias potencializando a criação e resguardando o infantil necessário. Por isso Sarmiento (2003) fala das culturas lúdicas como espaço de resistência, de reação aos ditames da sociedade adulta. A fantasia está presente nas linguagens infantis, mais intensamente nos jogos, nas brincadeiras. O ato de brincar é em si condição de aprendizagem e logo de aprendizagem da sociabilidade, mas é em si também possibilidade de poética, de criação, de imaginação. A fantasia presente, principalmente nas brincadeiras infantis, faz com que o “verdadeiro e o imaginário se confundam estrategicamente” (p.62) gerando a surpresa, a aventura, mantendo viva a curiosidade, e potencializando a criação de novas combinações na interpretação do mundo. A imaginação não existe por si só. As crianças a desenvolvem sistematicamente

a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (2003, p.64).

Vigotzky (1999) questiona o dom imaginativo como privilégio de alguns iluminados, quebrando paradigmas que perduraram por séculos nas diferenças entre as pessoas. Para o autor a função criadora, a imaginação é uma forma de operar da mente humana e é própria de todos os sujeitos, e não de alguns escolhidos. O

desenvolvimento da imaginação ou da ação imaginante que se transforma em criação é uma atividade desenvolvida, alimentada, aprendida, cultivada em situações significativas.

As imagens criadas pelo imaginário vão sempre além das próprias imagens. É isso um pouco, por exemplo, que representa a poesia. “*O poema é essencialmente uma aspiração a imagens novas*” (BACHELARD, 2001, p.3). E precisamos de ação imaginante para poder ter muitos meninos ainda carregando “água na peneira”, porque

Crescer acontece num piscar de olhos. Um dia você está de fraldas, no outro você já se foi. Mas as lembranças da infância ficam com você em longo prazo. Me lembro de um lugar... uma cidade... uma casa como muitas outras casas... um quintal como muitos outros quintais... numa rua como muitas outras ruas. E o negócio é que... depois de todos esses anos, eu ainda olho pra trás... maravilhado (Pedro, 01/12 12:42).

CENÁRIO XIII - MÚLTIPLAS LINGUAGENS: IMAGENS QUE REVELAM

CRIAR É TÃO DIFÍCIL OU TÃO FÁCIL COMO VIVER. E É DO MESMO MODO NECESSÁRIO.

Fayga Ostrower



Turma 100% - 4ª Série (200

Buscar nas memórias do ex-alunos os desdobramentos das suas criações, a multiplicidade das suas linguagens é de uma certa forma mapear o humano e as suas relações com aquilo que simboliza, que pode dar sentido e significado ao mundo. Falo da multiplicidade da linguagem como aquela que produz o humano, que cria o sujeito, o revela, o instaura no mundo. Sabemos que somos seres simbólicos, que antes mesmo da palavra utilizamos outros tipos de linguagens, entre elas a linguagem das imagens que foi denominada de arte rupestre (necessidade que a própria linguagem criou de nomearmos coisas, fazendo-as existirem). Fazer a realidade existir, dar forma, cor, movimento à vida bem como ultrapassar a realidade, criar outra “realidade”, é capacidade humana possível pelas orientações da imaginação e da memória. Mas por que necessitamos dessa “irrealidade”? Por que a nossa existência somente não nos basta? A apropriação simbólica do mundo quer com imagens, sons, movimentos, palavras se revela através da magia, do mistério e talvez daí, se desenvolveram as diversas linguagens consideradas artísticas, mas não somente artísticas.

Mais do que um sistema para conhecer, representar a realidade, a linguagem humana dá sentido à vida buscando diferentes sistemas simbólicos para expressar maneiras de estar no mundo que vão além da percepção, do pensamento, dos sentimentos. Logo toda a experiência/sentido é mediada pela linguagem, o que faz com que Larrosa afirme; “o homem é um vivente com palavra” e insista que a palavra ou a linguagem não é uma ferramenta dada, uma faculdade, uma coisa, mas “que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2002, p.21). Essa colocação pode nos levar a pensar que palavras estão associadas a raciocínio, a argumentação, e não teriam nada a ver com a diversidade de linguagens que podem surgir dos traços, das cores, dos sons, dos movimentos corporais, do próprio silêncio. Mas o que o autor quer enfatizar é que essas formas restritas de linguagem foram nos ensinadas que o sentido ou a falta de sentido está relacionada com a possibilidade da experiência. O que somos, o que nos atravessa, as coisas que

nos tocam, podem ter sentido, se não deixarmos que as nossas experiências se “empobrecem” como alertava Walter Benjamim (2002). Nesse sentido as linguagens, em toda a sua multiplicidade são inseparáveis da experiência, que por sua vez segundo Kohan (2003) está ligada á novidade, à possibilidade de criação, de inovação e de enigma contido na infância, não como período cronológico de vida,mas como condição de estar no mundo. O autor recorre a Agamben que faz uma relação imprescindível entre experiência e linguagem, pois não existe experiência sem linguagem e a linguagem se constitui na infância. “Na infância, o ser humano se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem” (KOHAN, 2003, p.242). Na infância, originalmente com o significado de não fala, de ausência da palavra (in-fans, in-fância), é que o ser humano se apropria da linguagem produzindo sentidos e sendo constituído por ela, na busca do “eu”. Diz o filósofo, ancorando-se no pensamento de Agamben, intérprete italiano de Walter Benjamin:

É precisamente nesse círculo em que se encerram linguagem e infância que deve ser procurada a experiência, e não num plano transcendental prévio à linguagem. A experiência é a diferença entre o lingüístico e o humano, entre o dado e o aprendido, entre o que temos e o que não temos ao nascer (p.243).

Assim o que constitui a experiência, o que a torna possível, é a condição infantil do humano que não nasce falando, que tem uma infância, onde como único animal, precisa aprender a falar, e nesse ato de linguagem se constitui e ao mesmo tempo se historicisa.

Entendemos que, além de um modo, de pensamento humano dotado de características de abertura para o novo, para a criação, a infância contém, pela não-fala, uma abertura para as possíveis múltiplas formas de exercer a linguagem.

Podemos então colocar as diferentes linguagens não somente dentro de um campo conceitual, denominado historicamente de arte e que reflete tendências das culturas sociais, mas dentro de uma dimensão mais abrangente, de criação ou do que Meira (2003) denomina de estética, dimensão que está impregnada de linguagens, que não se restringem às linguagens artísticas, ou seja, “a estética é criação contínua

de conceitos para explorar o campo do sensível, do gosto, da imaginação, das paixões, das intuições, das emoções, exigindo uma competência sobre tais assuntos, quando se quer aplicá-los a um tema como o da arte” (MEIRA, 2003, p.23). Retomando esses pensadores, podemos dizer que falam, de maneiras diferenciadas, numa necessidade de enriquecer a experiência, impregnando-a de infância como condição de instaurar no mundo uma nova relação com a vida, mais humana, mais infantil, pois é nela, na infância, na passagem da não linguagem para a significação do mundo que se abre no humano a criação, a novidade, a invenção. Logo quanto mais rica for a experiência, “mais estética” como quer Meira, mais diversificada e capaz de gerar novas formas de linguagem.

O contato com as memórias do ex-alunos traz, sob o meu olhar, a alimentação desse espírito infantil, dessa criação constante, expressa na diversidade de linguagens, na esteticidade dos acontecimentos pedagógicos e não só artísticos.

Garimpando pelas memórias dos jovens pesquisados, chego às imagens primeiras, mais densas de sensações memorísticas resguardadas pela “imaginação material” de Bachelard (1991). Lá, nos labirintos da memória, as experiências são narradas com a linguagem das cores, sabores, odores, que se misturam numa simbiose prazerosa. Uma das principais memórias de Mônica, por exemplo, se refere ao contato com alguns materiais, assim como Paloma que embora não lembre o nome do material usado, o compara a uma figura conhecida. Elas dizem:

Minhas lembranças da infância no COEDUCAR são mágicas, puras e encantadoras. Como era gostoso ser artista, se lambuzar na tinta e deixar nossas impressões num papel! O contato com a argila, sensação de estar amassando barro, em contato íntimo com a natureza, sem frescura e com liberdade (Mônica, quinta-feira, 25 de outubro de 2007 22:21).

Lembro das atividades que fazíamos (eu adorava uma coisa mole que eu achava que era parecido com nuvem pra pintar) (Paloma, 05 de novembro de 2007).

Mas do que estava falando a Paloma? Ao postar no fotolog essa imagem prontamente recebi retornos. “A coisa mole” que ela achava parecido com nuvem,

era o que chamávamos de “pintura a dedo”. Uma espécie de massa mole de farinha de trigo na qual acrescentávamos pigmentos, corantes. Era colocada sobre a mesa às colheradas, muitas vezes ainda morno, e as crianças se deliciavam espalhando as cores por toda a mesa e muitas vezes pelo corpo. Essa é uma das atividades recorrentemente lembrada pelos alunos.



Pintando ou pintando-se?

Quem não lembra da sensação deliciosa de colocar as mãos na tinta, de sentir seu corpo se transformando em uma tela colorida? A famosa PINTURA A DEDO!!! (fotolog, Marita, 29/06/2005 13:29).

As imagens avivam as memórias, lhes dão suporte, cutucam e logo aparecem os comentários:

Uma das melhores lembranças que eu tenho da escola... Era uma delícia esses dias de pintura a dedo!!! (fotolog, miosótis(29/06 23:42).

Que saudades! Era muito bom! (fotolog, Dani, 01/07 08:21).

Lembro como se fosse ontem... q triste! A mesa geladinha...O cheiro da tinta! Lembro do cheiro do meu avental de plástico qd começaram a pedir pra levar pra gente não se sujar taaanto... (Mas a gnt sempre dava um jeitinho:) (fotolog, Carolina CEMOL 90-91-92 e COEDUCAR 96-2001, 25/11 00:54).

As memórias de escola e de infância desses sujeitos podem apontar para uma constituição de um sujeito estético que se faz na e com a linguagem nas formas como foram descobrindo o mundo, dando sentido para ele e como o próprio mundo foi se apresentando para eles. E aí temos sempre a intervenção do humano, pois quem faz com que o mundo seja nomeado, representado é sempre um outro. Isso significa que as palavras, as representações simbólicas não são neutras, são sempre construções sociais, culturais que são ressignificadas pela memória e pela criação. (É através da criação que podemos experimentar outros jeitos de ser que não o jeito acostumado do qual nos constituímos através do outro). “A mesa geladinha, o cheiro de tinta, o cheiro do avental de plástico... são palavras que emanam dos objetos, mas que são significadas na experiência com os mesmos mediados pela linguagem do outro adulto ou criança. Era uma delícia esses dias de pintura a dedo!!!” A possibilidade de experienciar esteticamente essas linguagens freqüentemente negligenciadas em outros espaços escolares, está ligada a uma proposta pedagógica, a uma prática “estética ligada à existência” ao que Meira chama de “pedagogia do acontecimento” (2002, p.14) proposta que contém a idéia de uma infância protagonista, que tanto considera a criança em si como sujeito de desejos, sensações, idéias, curiosidade, como a “Infantia” (KENNEDY, 1999, p.83), possibilidade de descobrir dentro de nós uma irracionalidade, ou uma outra lógica que requer outras linguagens, onde os mistérios, ainda persistem, ou como Larrosa (2000, p.196) expressa sobre o encontro entre a adultez e a infância como possibilidade de, ao invés de apropriar-se dela com verdades prontas, deixar emergir o enigma nela contido. Criamos os acontecimentos pedagógicos estéticos, mas não basta criar as condições se, como educadores adultos, marcados pela linguagem da racionalidade, não nos permitirmos quebrar paradigmas e buscar um reencontro com os enigmas suprimidos pela adultez. Liege e Tassiana ao depararem-se com as imagens e comentários do ex-alunos no fotolog, também rememoram seus sentimentos como professoras aprendizes, deixando-se

atravessar pela experiência e pela “infantia” ou pela infância como “ condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda”, aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema” (KOHAN, 2003,p.239).

Eu, como professora, achava que pintura a dedo, apesar de essencial nas aprendizagens das crianças, dava muito trabalho para limpar depois. Eu gostava mesmo era de desenhar com giz-de-cera, possibilidade nunca vivida por mim antes de trabalhar no CEMOL. Lembro-me que ao observar o envolvimento das crianças com o desenho, comecei a desenhar também. Foi fantástico como a partir daí, comecei a ter um outro olhar para a natureza, os objetos e tudo o que estava à minha volta e que, simbolicamente, poderia estar no papel. Talvez, a criança tenha exatamente essa sensação ao ser incentivada a desenhar (fotolog, Liege14/07 12:23).

Uma delícia! Uma meleca! Ai, que morninho! Olha, o amarelo tá misturando com o vermelho...Que cor vai virar? Experiências essenciais para as crianças, e eu, como professora, ainda tão novinha nessa hora queria mais era voltar a ser criança ou me permitir curtir como criança essas sensações...Sempre dava um jeitinho de também colocar a mão no grude! (fotolog, Tassiana 27/07 11:12).

CRIAÇÃO/INVENÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Então falar dessas linguagens reavivadas pelas memórias dos ex-alunos sujeitos dessa investigação, significa, antes de tudo falar de expressão e também de criação/invenção. No início da vida de uma criança, palavras e coisas, pessoas e formas se misturam. Vive o mundo plenamente, através de todos os sentidos, experimentando tudo sem a mediação da moral, diferentemente de nós adultos que nos acostumamos e nos enquadramos nos padrões impostos e por isso deixamos de lado o saber sensível, também é uma forma de linguagem Pode brincar com tudo, pode ir de um lado para outro, pode trocar as coisas de lugar. Por isso inventa, faz-de-conta, ri, repete, em todos os sentidos. Quando risca, rabisca, repete traços, mistura cores, explora espaços nem sempre permitidos pelos adultos; quando canta, cantarola, inventa intervalos, brinca com pausa e espaços cheios, rima, espicha, encolhe os sons, as cores, as formas. Quando se movimenta o faz em todos os sentidos. Portanto, “as crianças são de soar e sabem de sabor e ocupam o espaço, com

intensidade” (JODÁR, GÓMEZ, 2002, p.36). Quando “arruma” ou “desarruma” o mundo ao seu redor o faz com a curiosidade primeira, com a intuição movida à imaginação a que Bachelard de refere. O autor fala numa “abertura para o mundo” em “intuição do mundo” e nos faz recordar que, “as raízes da grandeza do mundo mergulham numa infância. O mundo começa, para o homem, por uma revolução de alma que muitas vezes remonta a uma infância” (BACHELARD, 1988, p.97).

Mônica, outra ex-aluna que iniciou seu depoimento anteriormente, continua falando da liberdade e do prazer de explorar novas linguagens e fala de um processo experiencial que não possui erros, censura, ou seja, um único e certo caminho.

E assim era também na hora de inventar. Escrever uma estória, representar, fazer desenhos. Lembro de muitos desenhos. Lembro de um, que copiei da Maíra, que era um arco-íris que se formava dentro de uma espécie de palco de teatro, todo colorido. O que é que tem copiar? Eu achei bonito (Mônica, 25 de outubro de 2007 22:21).

É novamente Meira (2002) que defende uma proposta voltada para uma “pedagogia do acontecimento”, que leve a uma “prática estética ligada à existência”. (p.14), o que não se restringe às aulas de arte, mas á toda uma postura e um fazer estético no cotidiano da escola, como situação pedagógica. Fala de uma prática de significação da experiência estética, onde antes de tudo está a vida, o ser vivo, ou seja, a criança .

que naquele momento se dá como entrega, via sensível a nós, educadores/artistas/artesãos de vidas, a dialogar conosco por silenciaos, detalhes, vestígios, signos que forçosamente temos que aprender a compreender, para fazer nossas propostas de ação e exposição“ (MEIRA, 2002, p.65).

As memórias dos jovens pesquisados evidenciam não um lugar específico no currículo, um horário ou dia, um programa fechado para que as linguagens de maneira diversificada proliferassem. O processo constante de descoberta e invenção vais se configurando em várias narrativas, atravessando os espaços, infiltrando-se nos fazeres e saberes dessas memórias de escola. Não existe um lugar para arte. Pois afinal “todos os dias a gente fazia arte”, “a maioria das aulas eram de arte”. Quase

uma década após a sua fundação, a escola, antigo CEMOL transformado em COEDUCAR incorporou na sua nomenclatura “educar com arte”.

Todos os dias a gente fazia arte, desenhava, pintava, utilizando várias técnicas. Na 1ª série a Liege (professora) cantava com a gente todos os dias, tocava violão e a gente adorava. Recordo que a gente brincava com qualquer coisa, brinquedos, objetos, ou só com nós mesmos, inventávamos viagens, personagens, guerras....quanta imaginação! (e-mail, Gláucia, quarta-feira, 8 de novembro de 2006 14:05).

Outra coisa que amava na escola eram as aulas de arte, na verdade acho que a maioria das aulas eram aulas de arte: fizemos muitos brinquedos com sucata e desenhos com as mais diversas técnicas, cozinhamos, cantamos e dançamos bastante. Lembro de uns biscoitinhos que fizemos para a páscoa uma vez, ficaram lindos. Depois decoramos os vidros para colocar, foi super divertido (e-mail, Talita, terça-feira, 9 de outubro de 2007 18:16).



Ilustração 3



Ilustração 4



Ilustração 5



Ilustração 6

Construindo com caixas vazias o projeto de algum objeto como de um avião (3) utilizando os blocos de construção que diariamente podiam ser transformados em pontes, cidades, caminhos, prédios (4), encenando cantigas populares utilizando-se de recursos improvisados como chapéus, fitas e papel (5) ou deliciando-se em pintar as mãos (inicialmente) e expandindo-se com o pincel pelos braços acima para a realização de um “teatro com as mãos” (6) eram atividades processuais no cotidiano da escola.

Falar das linguagens infantis é falar das infâncias, da cultura e de como a educação tentou capturar e, de uma certa forma, colocar amarras nessas linguagens. Como a educação vem considerando a infância nas suas possibilidades? Lembro de um fato relatado num jornal da Escolinha de arte do Brasil, quando, em 1948, desenhos de crianças brasileiras foram recusados em Milão, numa exposição de arte Infantil: “Não tivemos muito o que escolher. Não recebemos nenhuma criação verdadeiramente livre das crianças brasileiras... preteriram as criações espontâneas pelos assim chamados desenhos ‘bem feitiños’ e ‘carentes de originalidade” (referindo-se às escolhas feitas pelos brasileiros para enviar os seus representantes para a mostra).⁵⁶

No Brasil o olhar para a criança como produtora de uma linguagem própria, pelo menos na linguagem do desenho, provém de um grupo de artistas que envolvam os educadores e mais tarde foram nomeados de arte-educadores. O movimento das escolinhas de Arte no Brasil, coordenados por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro, ancorou-se num movimento mundial que valorizava a “livre expressão infantil” a partir de Herbert Read, considerado um dos pais da educação pela arte. Dizia Augusto Rodrigues num dos seus artigos:

O mundo atual, dominado pela máquina e pelos processos de massificação afastam o homem da verdade. A criança, com sua visão pura, simples e direta vê, descobre o que é essencial às coisas [...]. A criança acaba perdendo essa qualidade porque a escola tenta substituir essa forma simples de agir, trocando a experiência viva por um complexo sistema de conceitos pré-fabricados. A escola tenta explicar o mundo à criança, num quadro negro. O

⁵⁶ Jornal Escolinha de Arte de Brasil. Brasília, INEP, 1980, p.32.

mundo, cheio de interesse, vai ficando reduzido a um círculo de giz. Frio e vazio. Ensina-se a criança a desenhar um cavalo, como se ela não o soubesse. Mais importante do que ensinar é levar o outro a aprender (como dizia o velho e querido mestre, Anísio Teixeira). A escola tradicional que nós temos, provoca o desconcerto do homem consigo mesmo (Augusto Rodrigues, mimeo., s/d).

Mas, muito tempo passou, as Escolinhas de Arte proliferaram, mas sucumbiram às exigências da formalização da cultura escolar e os traços, as cores, os movimentos espontâneos das crianças, traduzidas em inúmeras linguagens, foram suplantadas pela escolarização metódica que deveria produzir habilidades necessárias, principalmente para a leitura, para a escrita e os saberes matemáticos, tão necessários à escolarização. As concepções de infância, de experiência e de linguagem como abertura ou como endurecimento/fechamento passam necessariamente pela sociedade e pela história que trabalha com outras dimensões como a ética, a estética e a política. Assim a valorização das múltiplas linguagem infantil, está ligada aos momentos históricos, às culturas, à legitimidade social e na escola podem ou não ser ampliadas num pensamento político de dar a voz, fazer-se ouvir e deixar-se ouvir, expressar-se em todos os sentidos ou de calar-se, de aquietar-se.

Constata-se que uma tentativa louvável de considerar pelo menos umas das linguagens infantis, o desenho, com respeito e valorização, a partir das diversas propostas de escolinhas de arte disseminadas pelo país, tentaram entrar nas escolas, embora sabemos que ainda nesta área, a do desenho infantil como linguagem expressiva, com muitos estudos sobre ela, ainda não é de todo compreendida ou valorizada nos currículos. Desenhar, pintar, modelar, ainda são consideradas como habilidades, muitas vezes associadas a dons, talentos, ou à algum tipo de inteligência pictórica. Assim como as demais linguagens, a escola faz uma seleção e prioriza o sua inclusão ou não no currículo, estando longe de considerar a experiência, a experiência estética, a infância como uma experiência em si, onde a possibilidade de invenção pulsa e pode ser cultivada. Dessa forma, tira-se tanto das crianças como dos adultos com ela envolvidos, a voz, a atuação, a práxis criadora, o espaço e o tempo

para a transformação de si, a significação dos atos individuais ou coletivos, as relações e trocas entre os diferentes, a condição de ser um sujeito estético, engajado na sua própria história. Kohan acerca-se de Amgaben para mostrar essa relação entre infância, linguagem e história dizendo que:

O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vém dada “por natureza”, senão porque tem que aprender a falar (desde que nasce), porque não fala desde sempre (porque não é falado desde sempre pela linguagem), senão porque fala e é falado submergido numa história (KOHAN, 2003, p.243).

O ser humano não é ahistórico justamente pela possibilidade que tem de aprender a falar, “a falar-se, a ser falado numa infância que não pode ser naturalizada, universalizada nem antecipada. No humano, a infância é a condição da história” (p.43). “Esse processo de ‘aprender a falar’ não se restringe a um período cronológico, pois estamos o tempo todo aprendendo a falar a sermos falados, sendo que nunca pode acabar nossa experiência (infância) da e na linguagem” (p.244).

Nesse sentido as pesquisas e discursos atuais, de diferentes áreas como a sociologia, a antropologia, procuram redescobrir a infância, na medida em que constatarem a sua invenção como categoria social e histórica e também o seu “desaparecimento” (POSTMAN, 1999). Na educação, tentando abandonar um discurso que por muito tempo naturalizou a infância, romantizou-a, colocou-a num lugar menor, surgem algumas alternativas pedagógicas que tentam dar conta da riqueza das linguagens infantis. Um delas, bem disseminada neste início de século é representada pelo pensamento de Loriz Malaguzzi.⁵⁷ Diz ele, que as crianças possuem “cem linguagens”, numa metáfora que nos mostra a abertura para a criação ilimitada dos seres humanos. Mas esse discurso está muito distante da escola. Filha da racionalidade moderna, herdeira da disciplina, dos conteúdos, dos métodos, a escola moderna, por mais que tenha vivido a época da infância como idade áurea, ao invés de libertar as linguagens infantis, aprisionou-as. Colocou-as em áreas de conhecimento, em matérias escolares, em suportes para ler o mundo, em artefatos

⁵⁷ Idealizador de uma das experiências educativas no norte da Itália, proposta que tem chamado atenção dos meios acadêmicos que tratam da Educação Infantil.

culturais que restringiram ainda mais, as formas de expressão e conhecimento do mundo das crianças. Ainda hoje, podemos encontrar escolas infantis onde as crianças seguem rigidamente rotinas, com horários e tarefas pré-definidas, inclusive com materiais considerados ultrapassados, como apostilas (atividades para colorir, recortar e colar bolinhas) ou cadernos com linhas, e até cadernos de caligrafia. O medo da criação parece estar ainda assombrando escolas. As múltiplas linguagens podem escapar das suas fronteiras e se transformarem em leituras difíceis de serem lidas pelas cartilhas dos adultos. Porque a escola tem medo da criação?

Procuro acompanhar as memórias dos sujeitos pesquisados, suas histórias de vida na escola, cartografando os percursos onde os processos de criação emergiam, onde a diversidade, a multiplicidades de linguagens, onde a infância, a experiência estética se fazia presente, em tempos, lugares, atividades, acontecimentos pedagógicos.

Clara pôde resgatar essas atividades e as coloca num todo indissolúvel.

Atividades de arte não se separavam. Lembro das atividades na sala. As histórias, as poesias, as rodas cantadas, os bloquinhos de madeira, a caminha de boneca... As pinturas com tinta, pintura a dedo, desenhos com nanquim, com água sanitária num papel azul (será isso mesmo) era uma magia... Incrível... Os desenhos apareciam e depois de secos coloríamos com giz de cera. Fazíamos livros, exposições, cartazes... (Clara Ferrari, terça-feira, 9 de outubro de 2007 16:21).

Teve uma aula, uma tarde, que um grupo de crianças do qual eu fazia parte construiu uma cidade de sucata. Eu achei o Maximo pois meu pai fazia, e faz, maquetes. Minha opção por arte hoje, com certeza teve a ver com estas aulas que nos tínhamos no Cemol (E-mail, André, nov/ 2207).



Ilustração 7



Ilustração 8



Ilustração 9



Ilustração 10

Transformar-se por uns tempos em mágico e encantar os colegas num projeto sobre o circo e seus costumes (7) lavar as pedras coletadas para cozinhá-las feito a lenda da sopa de pedras (8), construir um projeto de máquina do futuro a partir de um texto criado em pequenos grupos, (9) passear com os pés molhados na tinta sobre um papel descobrindo novas cores e composições, (10) são algumas das experiências comentadas pelos ex- alunos nas suas memórias.

Não podemos falar de linguagens sem refazer nossas concepções sobre a infância, entendida não de forma homogênea assim concebida e revelada nas práticas sociais e culturais. Jódar e Gómez (2002, p.35), dizem que “uma criança não é de nenhum modo, uma generalidade. Trata-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada”.

Criam signos, códigos e também são capazes de destruir signos e códigos prescritos pelos adultos, seja pela palavra, pelos gestos, pelas brincadeiras, utilizando materiais bi ou tri dimensionais, processos onde o dizer e o fazer se fundem e se manifestam no e com o corpo todo. As formas de linguagem, tradicionalmente restritas à fala, à escrita, à letra ou por outro lado dicotomizadas entre a ciência e a arte, tomam o caráter de multiplicidade. À semelhança de um caleidoscópio, as manifestações simbólicas humanas vivem fazendo novos desenhos na possibilidade ilimitada de combinações. Então, do som ao ritmo, da palavra à forma, do movimento à escrita, as “cem linguagens” proliferam, tanto quanto os sujeitos diferem entre si. Tudo pode ser linguagem, linguagem na inteireza do corpo e da vida.

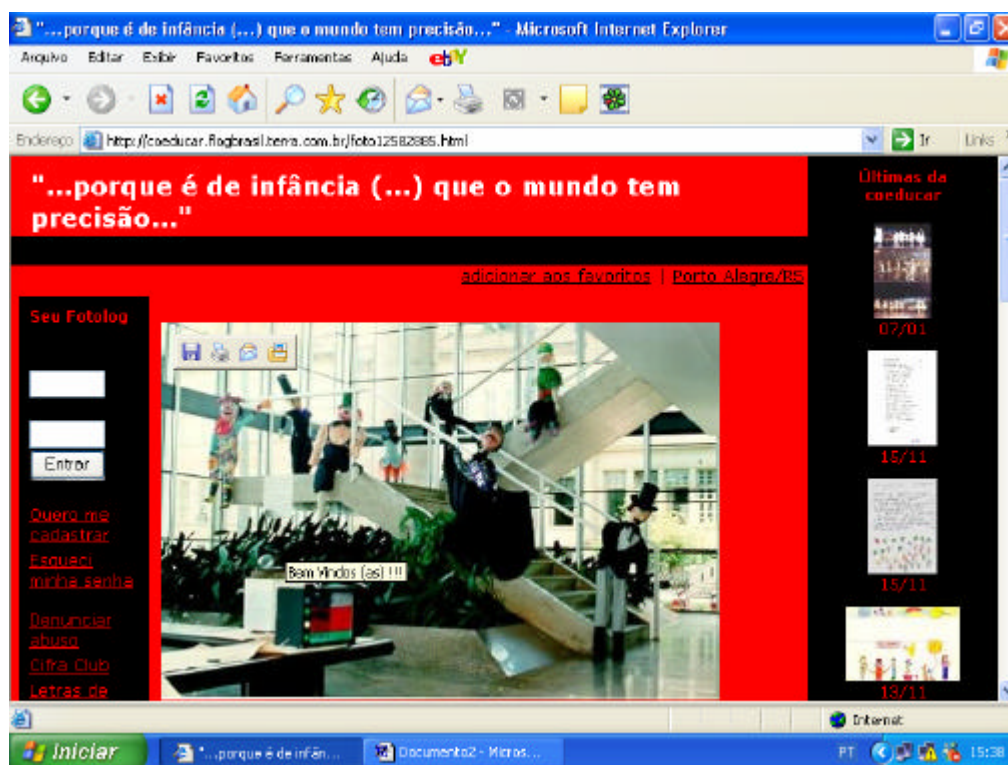
Resgatar alguns aspectos do que se produzia no Centro Educacional Monteiro Lobato, mostrando que reunir desenhos, pinturas, construções, danças, poemas, livros, textos, fazia parte dos acontecimentos pedagógicos cotidianos, foi possível através das memórias do ex- alunos bem como do acervo de fotografias, e desenhos guardados por mim por esses mais de 20 anos. Um painel na porta da sala anunciava sempre uma história que se desenrolava. Ligado ao nome da turma, ou à uma projeto em andamento, era uma maneira de anunciar com palavras, antecipar, e também convidar os que chegavam a embarcar na viagem da turma. Além de cada turma desenvolver suas linguagens, de documentar sua trajetória com diferentes recursos sonoros, plásticos, visuais, a escola como um todo construiu uma cultura de valorização das experiências estéticas das crianças. As mostras eram feitas em espaços da comunidade e se encaminharam aos poucos, para a busca de um espaço reconhecidamente acadêmico, alguma dependência da Universidade Federal de

Viçosa. Mais do que dar visibilidade às produções infantis, era uma maneira de valorizar um trabalho de equipe onde crianças e adultos compartilhavam de um fazer/pensar criativo, de um protagonismo marcado não só pelo “artístico” mas principalmente pela “estesia” apregoada por Duarte Junior (2000, p.26) para quem a educação do sensível é fundamental, para um não apagamento da experiência. Minhas memórias me permitem reler a minha trajetória frente ao projeto dessa escola, constatando nele uma dimensão política e ética enquanto proposta que buscava de todas as maneiras ultrapassar o senso comum, e também o “oficial” dos currículos escolares. Assim ética, como respeito e valorização das crianças como protagonistas da sua história, bem como dos professores, funcionários e pais que acabavam experienciando os acontecimentos pedagógicos no cotidiano, e política enquanto denúncia e anunciação de uma nova forma de fazer educação, compunham com uma dimensão estética para “mostrar o que pode fazer sentido, o que põe em crise os significados e as práticas, através da reflexão sobre o imprevisível, o imponderável, o complexo e o incalculável” (MEIRA, 2003, p.27).

AS EXPOSIÇÕES, MOSTRAS, A DOCUMENTAÇÃO DE UM PROCESSO

A partir dos meus guardados, algumas fotografias serviram para evocar memórias dos jovens ex-alunos, procurando através das narrativas, ancoradas na história oral, não só “modos de lembrar e contar” como Errante (2000) anuncia, mas o contexto da rememoração, a experiência vivida. A autora propõe, além do cruzamento entre as narrativas individuais entre si, cruzá-las com documentos, ou instigar com algumas perguntas um fluxo de memórias. Não podemos esquecer que as narrativas de memórias são narrativas de identidade e revelam do sujeito, seus modos de subjetivação. Em se tratando de um espaço aberto para que todos os usuários da tecnologia digital tenham acesso, inicialmente pensei que teria muita resistência por parte dos sujeitos, mas acredito que o cuidado, o medo de se expor, na busca desses depoimentos estava muito mais em mim, há menos tempo introduzida

no mundo digital ainda descobrindo seus mecanismos e possibilidades, do que dos jovens internautas que quase nasceram na era da informática.



Bem Vindos (as) !!!

“O que a memória amou fica eterno”, Adélia Prado.

Esta é uma proposta instigante que convida as pessoas ligadas, de alguma forma, ao CEMOL e a COEDUCAR a participarem de uma pesquisa diferente. Com o intuito de estimular a memória pessoal de cada um, colocarei regularmente imagens de alguns momentos vividos nesses espaços. As contribuições farão parte da elaboração de uma Tese de Doutorado em Educação, que tratará da constituição de memórias da infância sobre a vida na escola. Suas memórias serão preciosas para este trabalho. Essa primeira foto é das exposições dos bonecos no Centro de Vivência, lembram?? (Marita, 14/06/2005 02:47).

Anunciava-se assim, mais uma vez, à comunidade externa que, além dos familiares dos alunos, outras pessoas poderiam compartilhar de uma caminhada, de um processo de descobertas e achados.

Bruna então reagiu:

Marita!!! Que bom esse fotolog!! Muitas lembranças boas de um tempo q nao volta mais... Um tempo de inocência, ingenuidade e muuuuuita coisa boa!!! Essa escola foi tudo na minha vida!!! Aprendi muuuito com todos e vivi a minha infância no sentido pleno da palavra!! ai ai ai...q saudade!! Bjos (fotolog, Bruna © 07/07 22:09).

No espaço virtual do fotolog, em maio de 2006, colocava mais uma imagem seguida de um comentário para que os internautas pudessem deixar suas palavras.



(11) O CEMOL valorizava as linguagens das crianças. Esta imagem retrata a “SEGUNDA MOSTRA DE ALGUNS ASPECTOS DA EXPRESSÃO INFANTIL”, aonde se compartilhava com a comunidade de Viçosa-MG, conhecimentos, relatos de projetos, desenhos, pinturas, modelagem, construções e instalações realizados durante o ano escolar. Lembram-se dos calendários, agendas, “quadros”, painéis, bonecos, livros de histórias? Alguém ainda guarda algum desses exemplares? (fotolog, Marita, 07/05/06).

Ilustração 11

Exposições como esta, se sucederam e viraram cultura nas outras mostras realizadas na comunidade. Enchiam de cores e formas os recintos por elas ocupados. Móviles, painéis, poesias ilustradas, bonecos representando diferentes personagens, livros, cartões, calendários, agendas ilustradas, marcadores de livro, pinturas em tecidos, painéis, esculturas, desenhos e pinturas, fazia com que nesses dias, a escola, a partir de todos os alunos e alunas, se mostrasse numa vitrine proficua de criação.



Ilustração 12



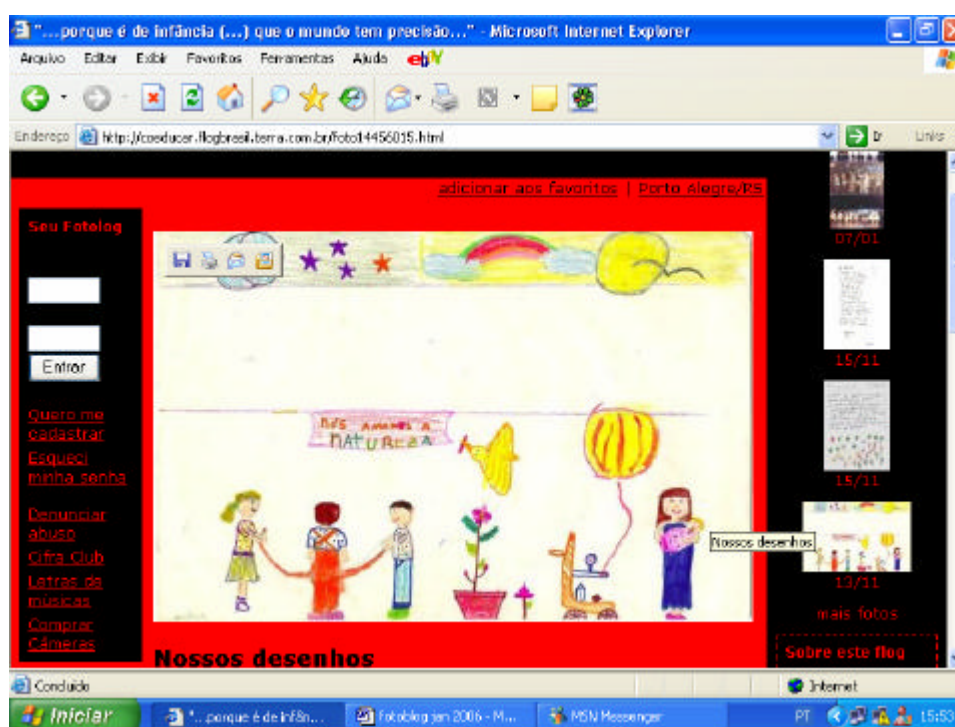
Ilustração 13

Nas imagens acima (12-13) podemos identificar uma dessas exposições realizada pela escola e que atualmente ainda se constitui num evento cultural que se disponibilizava para a comunidade. Todo dia era dia de se entusiasmar com a produção das crianças, mas quando chegava o final de ano ou outra oportunidade para mostrar a produção delas tornava-se difícil escolher, entre tantas produções. Com certeza “muita gente grande” não desenhava, pintava, escrevia e inventava como as crianças do CEMOL. Passávamos (professores, e alguns pais e também algumas crianças) as noites preparando calendários, agendas, quadros, bonecos, experienciando nossas próprias linguagens estéticas, arranjando e rearranjando espaços e materiais, elaborando escritas, faixas, cartazes, antes da era do computador, num fazer artesanal que era aprendido no próprio processo. Marilange, uma das atuais coordenadoras pedagógicas da escola fala das exposições que ainda são realizadas dizendo: “As exposições são maravilhosas; são de encher os olhos. São realizadas dentro de um espaço lindo no shopping” (MSN, novembro 2007). Tassiana, comentando sobre as exposições guardadas em sua memória de professora iniciante, comenta: “Trabalheira boa! Em nenhum outro lugar do mundo vi algo igual... arte pura, pura expressão das crianças, envolvimento e amor dos educadores pelo que de melhor as crianças expressavam todos os dias na escola” (fotolog, Tassiana, 20/12 17).

Das primeiras explorações de materiais até o domínio de diferentes técnicas foi um percurso, uma sucessão de acontecimentos estéticos, a alimentação de uma

cultura visual, plástica, musical, corporal, escrita, dramática, musical, sempre ligada aos aspectos do mundo, do contexto social, da complexidade do conhecimento, mediada por linguagens que se constituíam numa práxis de criação. Juliana ainda recorda de algumas produções que marcaram sua passagem pela escola, dizendo:

Também houve uma vez fizemos umas esculturas de argila homenageando as mães. As estátuas ficaram tão boas que algumas pessoas da escola (não sei quem) surrupiaram elas. Ficamos um pouco bravos, mas ninguém falou nada. Eu, Myriam e Carolina havíamos feito uma índia amamentando. Até hoje adoro trabalhos manuais em geral, mas não tenho mais tempo de me dedicar a isso (e-mail, Juliana PB, segunda-feira, 22 de outubro de 2007 16:03).



Nossos desenhos

Pois é pessoal. Quem de vocês não tem algum desenho ou texto guardado em algum caderno esquecido? Quero convidá-los a me ajudar a resgatar memórias dos tempos de escola, ou melhor, dos tempos em que estavam no CEMOL/ COEDUCAR. Quem tiver interesse em me auxiliar pode enviar e-mail, texto, foto, desenhos... para o e-mail maritar@brturbo.com.br (Marita, 13/11/2005 01:57).

Esse desenho é da Mayra, mas tenho muitos textos e desenhos de outras (crianças). Quem sabe você não é uma delas? Por favor, façam contato (Marita).

Oi Marita, eu fui colega da Mayra no 1º ano de existência da COEDUCAR. Ela na 5ª e eu na 6ª série. Eu tenho ainda algum material daquela época, um pau-de-chuva lindo que fizemos na aula do Thyaga, uma latinha com pintura marajoara que a Sandra fez pra mim... Só que tá tudo na casa da Maria Júlia, que também estudou lá e é minha grande amiga desde aquele ano de 93. Vou procurar alguma coisa aqui em casa e se achar te mando, Mariana, 14/11/10:43).

Com a seguinte chamada: “Imagens que revelam”, fui colocando alguns dos achados, guardados, desenhos e fotografias de trabalhos das então crianças, para serem compartilhados por colegas e rememorados nesse novo espaço de memórias, agora tão distante dos meios artesanais que eram disponibilizados na época. O mesmo fiz com os textos, as escritas que mereceu um capítulo próprio. A riqueza de detalhes, a demonstração da capacidade que todos e não apenas alguns possuem na linguagem pictórica, fica evidenciada nessas amostras.



Ilustração 14



Ilustração 15

Nas ilustrações acima acompanhamos a construção de um painel coletivo, (14-15) o processo de elaboração dos desenhos, o recorte das imagens produzidas por alguns dias, toma outra forma no trabalho de organizar os diversos elementos em um outro todo significado pelas crianças, neste caso um grupo de 4 e 5 anos de idade.



Ilustração 16



Ilustração 17

Mayana, na época com 5 anos (16) utiliza os traços finos e precisos para desenhar um objeto do seu conhecimento, “o telefone para ligar para o meu pai” e Poliana, (17) também com a mesma idade, se esmera no preenchimento com o lápis de cera preto para trabalhar com o seu conceito de noite.



Ilustração 18



Ilustração 19

Roberto (18) com 7 anos, na década de 80, ainda se permite explorar as cores, fazer misturas para fazer aparecer uma “careta assustadora”, ao passo que Thiago, 6 anos (19) traz para os seus desenhos os traços aprendidos dos desenhos animados, da cultura visual com a qual convive, fazendo heróis e personagens se movimentarem num universo de fantasia e ficção.



Ilustração 20



Ilustração 21

Natália com 4 anos (20) já indicava um trajeto no seu pensamento visual, pictórico, trajeto percorrido com a força criativa de suas linhas experimentadas diariamente em inúmeras situações. Glauce, na ocasião com 5 anos (21) trazia suas referências pessoais e culturais para a representação pictórica de uma menina. Esses exemplares podem nos dizer que não existe uma resposta pronta na ponta do lápis, mas que existe um processo aberto, ou seja desenhar, é utilizar uma linguagem múltipla, caleidoscópica, ou como diz Larrosa, uma linguagem onde o convencional é silenciado deixando emergir a “indeterminação da infância, do espírito de criança” (2000, p.46).



Ilustração 22



Ilustração 23

Continuo minha passagem pelo acervo da minha memória e pela coleção de desenhos guardados em muitas pastas. Os registros a lápis, atrás das folhas desenhadas, para não interferir na autoria das então crianças, era orientação que deveria ser seguida pelos professores, embora muitas vezes escapava uma palavra nomeando alguma forma pouco reconhecível aos olhos de adultos. Nas ilustrações acima (22 e 23), temos um desenho de Camila (5 anos), utilizando giz de cera, com tinta “stencil” uma tinta extraída de matrizes usadas que era bastante explorada na escola e logo a seguir um desenho com o fundo todo preenchido com giz de cera, do Vitor na época com 5 anos. Os desenhos feitos com giz de cera requerem muito esforço das mãos e por isso, tanto as professoras como as crianças foram descobrindo que um desenho não precisava ser terminado num só dia, que vários materiais podiam ser misturados, sobrepostos e principalmente que no ato de desenhar não existe erro, perfeição, o que fazia com que a confiança em si próprio fosse maior. As imagens abaixo (24 e 25) mostram como crianças de uma mesma idade, em contextos diferentes conseguem dar soluções diferentes para seus grafismos. Eric, experimenta a elaboração de uma figura abstrata combinando espaços, formas e somente duas cores. Felipe, na época com 7 anos utiliza-se também de poucas cores criando contrastes entre o movimento dos “soldados” caindo do avião de guerra” e a solidez da casa, mostrando que nela há calor, há vida, uma chaminé que fume.



Ilustração 24



Ilustração 25

Iavelberg (2006), percorrendo as inúmeras teorias que estudam os desenhos infantis, recontextualiza o ato de desenhar infantil na perspectiva da cultura, tirando-o de um lugar anteriormente enfatizado pelas interpretações e explicações da psicologia e da própria arte que buscou apoio na guesltal. Fugindo de uma visão espontaneísta concepção na qual a livre expressão preponderava sobre quaisquer outros motivos para desenhar, apoiada na crença de um desenvolvimento espontâneo e natural das crianças e de seus desenhos divididos em etapas ou fases, a autora coloca o desenho infantil, além da construção, da gênese, do processo, numa relação com a cultura e com a história, como um processo aberto.

Para “além da memória e do domínio na realização de esquemas de desenho construídos através da interação com pares e produtos das culturas as próprias crianças possuem suas concepções sobre o processo de desenhar” (p.54). Assim, além do contato com a arte e com a cultura, de habilidades individuais e do desejo de desenhar, imaginação, capacidade de observação, as crianças necessitam de um tempo e espaço propício para a aprendizagem do desenho em suas diversificadas formas (p.54). O conjunto de desenhos coletados há mais de 20 anos na escola foco da pesquisa, demonstram não só um produto, um resultado por estarem descontextualizados, mas indicam também uma ação desenhante. Nas memórias do ex- alunos, desenhar aparece como algo do cotidiano, ação ligada à maioria dos fazeres da escola. Demonstram que não foi perdido “ o que precisa ser potencializado por educadores que sabem que dar espaço para a invenção é mais do que simplesmente “ deixar fazer” (MARTINS, 2007, p.148).

Mais do que produtos, as memórias revelam processos, processos de trocas, de contato com materiais e idéias diversas, de liberdade de escolha ou seja de um protagonismo, que não era privilégio individual mas de uma coletividade escolar que buscava na infância uma maneira de se, uma experiência rica de vida. Um protagonismo semelhante, embora em outro contexto histórico, social, ao que Loris Malaguzzi conseguiu desenvolver na sua proposta pedagógica. Alfredo Hoyuelos (2006) rastreia o pensamento do educador italiano analisando a importância do seu

pensamento estético, que juntamente com uma ética de respeito a criança e suas múltiplas linguagens, mostrando a importância dada ao desenho e seus desdobramentos.

A multiplicidade de linguagens experienciadas e rememoradas nas memórias dos sujeitos da pesquisa remete à estética e leva a refletir sobre a importância dessa dimensão de dar sentido e significado ao ser/estar e agir no mundo, e sobre os processos ou acontecimentos pedagógicos desse espaço escolar na alimentação da “infantia”, da infância dos ex- alunos. “Na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sócio, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e ler signos com fins artísticos-estéticos”, diriam Martins, Picosque e Guerra (1998, p.41). Ou seja, através da arte o sujeito cria linguagens, visuais, musicais, cênicas, cinematográficas, entre outras, de forma singular, operando e manejando cores, formas, movimentos, sons, cheiros, fazendo com que o mundo seja expressado, contado, imaginado, evocado, e, porque não, criado. Se a linguagem possibilita esse descolamento da realidade, permitindo que as nossas experiências correntes tenham um sentido singular, quanto mais diversificadas as linguagens, maiores são as possibilidades de criação. Estou me referindo aqui a uma forma de linguagem, a linguagem da arte que para Luigi Pareyson (apud MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1989, p.32), “é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”.

A arte como um campo conceitual, possui um objeto específico, que se configura pela maneira como o artista explora os signos artísticos e que, como toda linguagem possui códigos, sendo que em cada linguagem diferenciada da arte existe um código, um sistema estruturado de signos. Mas quando falamos das múltiplas linguagens infantis, estamos falando de arte, mas muito mais do que arte. Quando deparamo-nos com o ato de experimentar cores e formas, de se movimentar, de expressar sentimentos pelo choro, por exemplo, não estamos simplesmente diante de uma manifestação artística, mas diante de formas diferenciadas de expressão da experiência, do infantil como dimensão de humanização. As crianças possuem a

capacidade de ainda expressarem-se de forma intensa, se colocando no mundo. Se forem “ouvidas e sentidas” com toda a sua inteireza, pelos adultos que com elas compartilham espaços de aprendizagem, poderão envolvê-los em experiências ricas de significado.

Kastrup (2001) recorda que a aprendizagem não está descolada da arte, mas se funde nela como invenção de mundo. O ato de aprender não é um ato acabado, mas um processo atravessado pelos símbolos, pelas imagens, pelos afetos, enfim só se aprende o que pode ser significado, ou seja, o que se entrega aos saberes da experiência estética, no dizer de Larrosa (2000, p.53). Quanto mais dinâmicas, abrangentes inventivas forem as possibilidades de mediação simbólica com o mundo, mais duradouras e significativas serão as aprendizagens. Kastrup, (2001, p.211), apoiada em Deleuze, argumenta que essa mediação entre mundo e sujeito é exercida pelos signos, mas que os mesmos funcionam como que uma interrogação que nos desafia a partir de qualquer matéria, um tipo de essência ou diferença que está presente em diferentes lugares ou situações, mas que não é fechado, ou seja, que é equívoco em seu sentido. A experiência estética, a que permite que as linguagens brinquem entre si, impede que nos fixemos em formas cristalizadas de cultura, ou em outras palavras, nos torna sujeitos criativos que podem transformar a vida, inventando novas formas de ser e de habitar esse mundo.

As maneiras de ver, sentir, agir no mundo das crianças, passam por uma cultura que se engendra e se produz na sociedade, ou seja, a partir do mundo dos adultos. Não existe educação neutra e nossas instituições escolares são marcadas por signos que poderiam ajudar a elaborar novos conceitos de infância, colocando-a em novos lugares, insistindo no novo, no afastamento dos modelos, engendrando outros olhares, ao invés de somente propor instituições que “educam” crianças.

Os relatos do projeto educativo de Reggio Emilia, por exemplo, demonstram a capacidade que as crianças têm de se envolverem com projetos, dar continuidade às suas descobertas, manifestando seus desejos, coordenando suas idéias e abstrações extraindo e gerando novos significados à suas experiências (EDWARDS; GANDINI e

FORMAN, 1999). O alto nível de competência das crianças nos desenhos, nas pinturas, esculturas que são realizadas nas escolas do norte da Itália fazem com que pensemos em uma “instrução artística”. Porém, nessa proposta, as Artes Visuais são integradas como linguagens disponíveis; as artes não são ensinadas como matéria ou disciplina, nem como foco de instrução pelos seus próprios méritos.

Rinaldi (2002) argumenta que a imagem de criança e o ambiente em que ela vive são fundamentais para o desenvolvimento de uma proposta educativa plena de significados. Nas suas palavras:

A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer (p.76).

A perspectiva da autora nos coloca diante de uma criança capaz, rica, que “por momentos pode ser vista como um desafio e, às vezes como um problema”, enfim, essa criança é considerada nesta proposta como “uma pessoa, um sujeito na vida” (p.77). O que difere na proposta, de Educação Infantil do norte da Itália e, atualmente considerada referência como uma proposta de qualidade, insisto, é a grande crença na criança como autora e produtora de sentidos e significados, o que faz conceber a infância como um tempo e espaço de experiências significativas, vividas e compartilhadas entre pares e entre adultos. A idéia de uma criança que não está no mundo somente para receber dos adultos e mais velhos a sabedoria acumulada, mas um sujeito capaz de intervir no cotidiano, entrar nos acontecimentos, expressar seus sentimentos e idéias, utilizar artefatos culturais disponíveis de maneira crítica e criativa. “A criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens”. (RINALDI, 2002, p.77).

Isso nos faz pensar que quando nosso foco se desloca do que “ensinar para a criança”, para uma garantia de espaço e tempo para explorar a multiplicidade de formas de expressão infantil. Temos então, um nível de competência não só artístico, mas humano impensável. A poética infantil se desprende e prolifera em terreno

fértil, contagiando os adultos que se deixam envolver pela magia da descoberta e da criação. O direito ao riso, ao choro, à palavra, a poder se sujar, a passear de uma linguagem a outra sem barreiras e prescrições, possibilita o surgimento de outras linguagens, de inúmeras formas de expressão e de comunicação não convencionadas. Surge então a criança, como um sujeito na vida, procurando terrenos para suas culturas serem vivenciadas, significadas e proliferadas. Era assim que se encarava a criança no CEMOL/COEDUCAR. E, de certa forma, é assim que hoje as memórias trazem à tona tais significados. O encerrar este “cenário”, insisto ainda: para que as linguagens se multipliquem é fundamental deixar emergir nossas próprias linguagens aprisionadas pelas convenções da vida. Enquanto não nos deixarmos surpreender com a poética do mais simples do cotidiano, não poderemos ver o inusitado, o surpreendente da vida. Trago como metáfora um poema escrito por Leni Rosa e cantado por Dércio Marques e muito vivenciado no Centro Educacional Monteiro Lobato.

GIRABELHINHAS

(Loni Rosa; Dércio Marques)

*Uma abelha dessas pequeninas
Pousou numa foto de uma flor
E um romance todo feito em cores
Foi-se revelando e fez-se amor!
Carregou a foto pra colméia
E explicou o caso pra rainha
Essa, que era sábia, foi dizendo:-
“Será que você tá piradinha?”.
“Esse girassol aí não vale nada”.
É bonito mas não passa de um papel!
Nunca vai lhe dar perfume, pólen, filhos...
E aqui, nós precisamos é de mel.”
Embrulhou a foto e suas roupinhas
E voou em busca de um cantinho
Pra viver seu sonho de verdade
Sem rainhas pra “encher seu saquinho”.
E hoje existe um lugar na Terra
Onde há girassóis que tem asinhas!
E abelhas que voam com pétalas,
Num mundo novo, cheio de
Girabelhinhas.*

CENÁRIO XIV - A ESCRITA NA INFÂNCIA: QUANDO ESCREVER É UMA AVENTURA QUE VALE A PENA...

No escrever o menino viu
Que era capaz de ser
Noviça, monge ou mendigo
Ao mesmo tempo
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
Botando ponto no final da frase.

Manoel de Barros



Qual o espaço, o lugar de memória que o processo de leitura e escrita ocupa nas reminiscências dos ex-alunos do CEMOL/COEDUCAR? Como era concebida a alfabetização na escola na década de 80/90 e de que forma a “infância da escrita” era resguardada como uma variedade de linguagem rica e indissociável das demais linguagens?

Já se pode constatar nos demais capítulos, em especial no capítulo que trata do cenário onde as múltiplas linguagens, a experiência estética, o espírito da infância se faz presente em toda a sua grandeza, que a língua escrita estava permeada de esteticidade. A questão da alfabetização como concepção epistemológica, ou como método era discutida nos estudos sistemáticos realizados pelo grupo de professores da escola. Questionávamos sobre a natureza da língua escrita, dos processos de aquisição da mesma, e, após desfazer uma prática anteriormente adotada pela escola, na suas primeira turma de “alfabetização”, (baseada na crença de que as crianças se alfabetizam através de cartilhas, exercícios, regidas por um método seguido passo a passo), passamos por várias experiências de aprendizagem sobre a alfabetização.

Nos primeiros tempos da escola, quando ainda não estendia seu ensino para as séries iniciais, não tínhamos o compromisso de “alfabetizar”, portanto nos sentíamos livres para experimentar todas as linguagens possíveis sem que a sociedade nos cobrasse essa competência das crianças. No decorrer dos tempos, por necessidade, querer dos pais e desejo nosso, ampliamos a escola para as primeiras séries do ensino fundamental, tendo aí um desafio: dar continuidade à proposta que rezava a necessidade de não destruição da experiência de infância das crianças. Anteriormente à criação da então primeira série, lidávamos com questões de “preparação para a escrita e para a leitura” que tradicionalmente era relacionada com exercícios motores, habilidades perceptivas, pensamento lógico entre outros elementos. Nossas primeiras discussões foram no sentido de argumentar que tais atividades despidas de significado para as crianças, baseadas na repetição e no exercício, não levariam necessariamente à aprendizagem ou mesmo à preparação para a alfabetização. Buscávamos então, com base nos escritos de Heloísa Marinho

(1976.) sobre o método natural, sustentado pela Gestalt, as justificativas para priorizar outras atividades com sentido para as crianças, onde necessariamente estariam desenvolvendo as competências necessárias para o processo de leitura e escrita. Juntamente com os escritos de Freinet (1977), que associava a escrita e a leitura à vida, ao cotidiano e aos acontecimentos plenos de sentido, bem como a uma funcionalidade para o escrever e ler, realizávamos uma série de leituras e discussões sobre o assunto. Paulo Freire (2002) já era nosso aliado na justificativa de que a leitura do mundo se faz de diversas maneiras e que só damos significado a ele a partir de uma prática social. No caso das crianças sabíamos que mais do que um método que as ensinasse a leitura e a escrita, necessitávamos de algo que não as afastasse do desejo de continuar desenvolvendo de maneira prazerosa outras linguagens. Buscávamos maneiras de desfazer as marcas que a alfabetização, no imaginário dos professores e dos pais, trazia consigo. Sem dúvida, uma cultura de ordenamento, um processo com início e fim, com atividades de preparação e exercício, para o domínio do mundo simbólico das letras e numerais. Seria possível relacionar a cultura lúdica, as brincadeiras, a cultura dos livros de literatura infantil, as letras dos jornais, os “rótulos”, os poemas, os relatos de acontecimentos, a comunicação entre as pessoas, sem separar leitura, escrita dos processos de desenho, modelagem, dos projetos de investigação do meio ambiente, dos conhecimentos a respeito do mundo que buscávamos. Marcados pela cultura de necessariamente usarmos um método, inicialmente buscamos nos ensinamentos de Maria de Lurdes Pereira,⁵⁸ uma metodologia que se aproximasse dos nossos desejos. Naquele momento, o Método natural era o que mais se aproximava das nossas aspirações. Tínhamos receio de lidar com as experiências das crianças na exploração da escrita. E se elas aprendessem “errado”? E se fixassem os erros? Aos poucos, com a liberdade de pesquisa, do uso de materiais do registro das experiências e do incentivo à literatura infantil, mas muito mais na elaboração de materiais como jogos, trilhas,

⁵⁸ Maria de Lurdes Pereira trabalhava com Eloísa Marinho na escola Santa Inês no Rio de Janeiro e passou uma semana no Centro educacional Monteiro Lobato dando um curso de formação sobre o “Método Natural de Alfabetização”, envolvendo inclusive a participação de pais dos alunos.

painéis, palavras ilustradas, textos e poemas escritos diante das crianças, fomos sentindo maior confiança em suas capacidades.

Nessa mesma época surgia no Brasil as descobertas da psicogênese, através das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986). Imediatamente buscamos o estudo da autora e das demais experiências que se realizavam em torno da alfabetização. Nos depoimentos das ex-professoras fica evidente a prática do estudo que ocorria sistematicamente na escola. Eliana, hoje fonoaudióloga, encontra a comunidade virtual que trata dos tempos da escola e diz:

Falar do CEMOL é um prazer porque foi a minha primeira experiência de trabalho e que me fez acordar para a vida. Aliás decidi toda minha vida. Era tão tímida que às vezes fico até envergonhada de lembrar...Era tanta vergonha que contava histórias apenas com a porta fechada, mas gostava de estar por lá. Eram tantos estudos e eu nem sabia por onde passavam aquelas coisas.Foram tantos cursos, estudos, convivência, desacertos e acertos também (E-mail, Eliana, 2007).

As concepções de Freinet (1979) sobre a aprendizagem da língua escrita, tal qual se adquire a língua falada, sem sofrimento e de uma maneira viva, plena de sentido, “natural”, reforçadas pela metodologia experienciada no curso de Pereira, aliadas agora aos ensinamentos, constituídos a partir da psicogênese, faziam aumentar a crença na criança como portadora de uma língua, criativa, ancorada numa cultura, capaz de ser significada de maneira rica. Mantínhamos a pluralidade de linguagens, mas deixávamos e criávamos oportunidades para que as crianças, mesmo que pequenas, experienciassem a aventura de escrever. Os textos surgiam em diferentes situações, ouvíamos as crianças, acompanhávamos suas tentativas de se relacionar com os signos lingüísticos de maneira prazerosa e mantínhamos o assombro diante das suas produções. Não raro aparecia uma professora correndo com os olhos brilhando, mostrando as descobertas das crianças em relação à escrita. Dessa forma o prazer do conhecimento, como em outras linguagens vivenciadas no espaço da escola, era alimentado também na escrita como uma experiência estética. Muitos projetos surgiram ampliando os temas geralmente desenvolvidos pelas crianças. Lembro de um projeto que foi desencadeado na escola toda (na época

tínhamos até a 3^a série de ensino fundamental) onde cada professora pesquisava com sua turma para quê servem as letras, a leitura e a escrita. Decorrente dessas concepções, desde crianças de 3 e 4 anos até os maiores que já produziam suas escritas mais densas, foi organizada uma mostra onde se acompanhava a evolução da escrita em diferentes tempos e culturas chegando até a era da informática⁵⁹. As situações de uso da escrita e da leitura eram cada vez mais potencializadas e, atualmente, revirando meus materiais da escola daqueles tempos, encontro coleções de textos, livros ilustrados, painéis, blocos diários com bilhetes e registros das crianças, incluindo desde as suas primeiras tentativas de diferenciação entre escrita e desenho até o uso da escrita para a representação do pensamento matemático envolvendo enredos e soluções.

Frente à retomada deste contexto, decidi inserir o tema como mais um tópico evocador de memórias. Assim, através do fotolog, comecei a disponibilizar textos escritos por eles na época e guardados entre os meus pertences. Também recolhi entre os dados coletados por meio da web, situações que envolviam a aprendizagem da leitura e da escrita. Juliana dá seu depoimento:

Me lembro pouco de aprender a ler e escrever. Me lembro mais de brincadeiras, dos amigos e das professoras, mas pouco das atividades. Tudo era feito com arte. Me lembro muito de desenhar, cantar, mexer com argila, ouvir histórias e brincar com toquinhos. Em uma época, descobri que um jeito fácil de desenhar pés de pessoas era em formato de meia lua. Isso deve ter sido com uns 5 anos. Sobre aprender a ler, me lembro que um belo dia eu olhei para alguma coisa e li. Aí comecei a olhar para todas as placas da cidade e ler. Me parece como se, de repente, de uma hora pra outra, eu passei a olhar as coisas escritas e entendê-las.

Sobre as atividades, me lembro de termos uma ficha com nossos nomes, que colocávamos em um lugar de plástico transparente. Cada um podia desenhar na ficha do seu nome.

Também tinha um quadro com todas as letras do alfabeto e nós tínhamos que falar uma palavra que começasse com a letra que saísse para nós.

Em um outro período que não me lembro qual, ouvimos a história de uma princesa cujos irmãos foram transformados em cisnes. Gostei tanto da história que não me esqueci dela.

Me lembro, especificamente, de ter escrito uma história sobre meu ursinho de pelúcia (Pimpão) e de uma poesia que fiz com a minha amiga Glauce sobre o

⁵⁹ Na época eram raros os alunos que possuíam computador em casa e se o tivessem era objeto de trabalho dos pais e nem a própria escola possuía essa ferramenta.

mundo ao contrário, mas isso deve ter sido por volta de 93 (9 anos, 3a série). A partir dessa época me lembro de mais coisas (desenhos que fiz, músicas, fatos) (e-mail, Juliana, quarta-feira, 31 de outubro de 2007 12:54).

Juliana tenta juntar alguns fragmentos de memórias sobre as atividades desenvolvidas que pudessem levá-la à sua aprendizagem da leitura e da escrita, mas sobre o processo em si não consegue lembrar. Provavelmente era muito pequena, ou o processo de descoberta e construção desse novo conhecimento estava tão misturado com as demais linguagens exploradas na escola, que a maneira lúdica e criativa que envolvia essa aprendizagem tornou-a prazerosa, preta de curiosidade, digna de assombro: “*me lembro que um belo dia eu olhei para alguma coisa e li. Aí comecei a olhar para todas as placas da cidade e ler. Me parece como se, de repente, de uma hora pra outra, eu passei a olhar as coisas escritas e entendê-las*”.

Abaixo procuro mostrar alguns textos das crianças da época e, na medida do possível os seus processos de descoberta e contato com a escrita. Mayana com apenas 5 anos (26), experimenta a sonoridade e o ritmo das palavras amplamente vivenciado nas brincadeiras e jogos orais e arrisca o uso de outra forma de dizer da sua admiração pela natureza. Jamila, na época com seis anos (27), no segundo texto, produto de uma atividade de escrita, na sala de aula, experiência ora no desenho, ora na narrativa, uma junção de linguagens e sentidos.

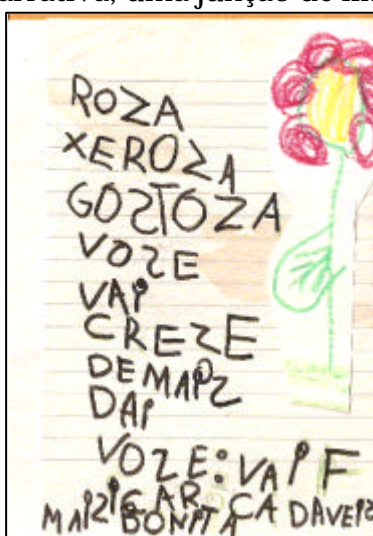


Ilustração 26



Ilustração 27

Miguel também tinha seis anos e na sua turma a expectativa era grande em torno de uns girinos que estavam na oficina de pesquisa e experiências, para serem acompanhados. Mas, um dia, um dos girinos aparece morto e a discussão, na rodinha, é grande. Eis a solução: comunicar o fato por escrito:

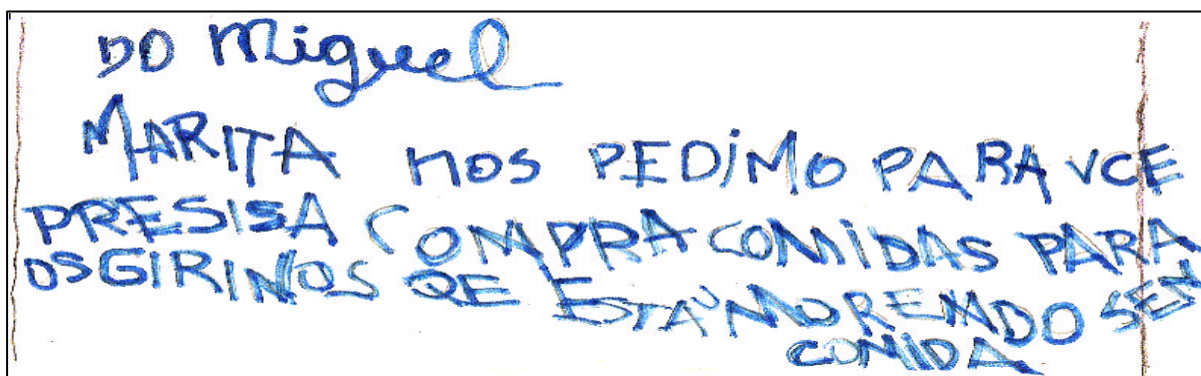


Ilustração 28

A paixão pelo futebol, o trabalho desenvolvido pela turma também se mostrou forte na escrita de Vitor que, com apenas cinco anos, faz a sua lista de “coisas do futebol e ainda arriscou uma comunicação com um dos ídolos do futebol (29).

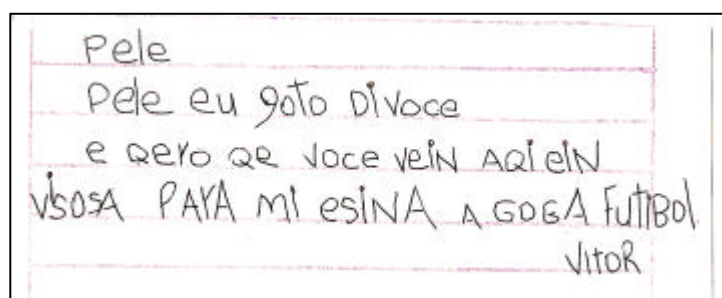
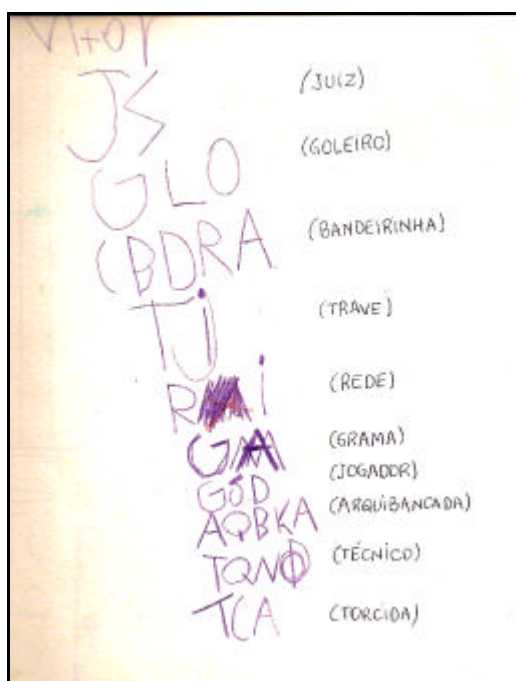


Ilustração 29 1

Assim como a Mayana, a Jamile, o Miguel ou o Vitor, a maioria dessas crianças viviam numa sociedade grafocêntrica e conviviam com uma cultura de letramento⁶⁰. Ensaivavam suas experiências de leitura e escrita, de forma curiosa, investigativa e até ousada. Não “pediam permissão” para os adultos alfabetizados, para tentar entender o que esse novo objeto de conhecimento representava.

Relendo esses textos não com um olhar lingüístico, mas com um olhar atravessado pela estesia e pela poética, acredito que quando May fala da rosa que colheu no jardim, da “ROZA, XEROZA, GOSTOZA”, ela transpõe para uma razão verbal aquilo que ela aprendeu antes de forma sincrética, pelos sentidos. Quando Jamila expressa seus sentimentos sobre a vida da “Cachorra tristi”, essa história não se traduz numa mera história de uma cachorra, mas constitui uma metáfora, uma forma de organização simbólica de toda percepção e emoção de um mundo de Jamila, que vai além do conteúdo factual do texto. Quando Miguel descobre uma maneira de dizer que é preciso tomar uma providência “porque os girinos estão morrendo sem comidas”, ele tem consciência da força do pedido por escrito num ambiente fortemente mediado pela escrita: a escola. Quando Vitor expressa por escrito, um desejo tão forte e na sua fantasia, tão simples de se realizar, com a vinda de seu ídolo “AQI E VIÇOSA”, essas crianças na década de 80/90 procuravam relacionar-se de maneira singular e criativa com essa outra forma simbólica, com essa nova modalidade de linguagem que surge aberta, que se apresenta para ser experienciada intensamente.

Carlos Henrique e Kalina, nas ilustrações a seguir com sua pouca idade, em torno de 4 anos, demonstram nesses registros, de mais ou menos 20 anos atrás, que reagiam sabiamente diante uma folha dividida em dois espaços. Numa das partes “desenham” e na outra, “escrevem” embora nenhuma das representações, nem o desenho e nem a escrita, se apresentem aos nossos olhos como formas reconhecidas como tal. Amanda, (ilustração abaixo) embora tivesse apenas 3 anos, fez a sua

⁶⁰ Letramento. Conceito utilizado para diferenciar a aquisição da lecto/escrita em uma perspectiva cultural social de convívio com os atos de leitura e escrita. Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno (SOARES, Magda. *O que é letramento?* Diário na escola. São Paulo: Santo André, 2003).

tentativa e disse: “Eu fiz escrita e desenho”, anunciando a sua compreensão de que já participava, à sua maneira, desse mundo grafado.



Ilustração 30



Ilustração 31



Ilustração 32

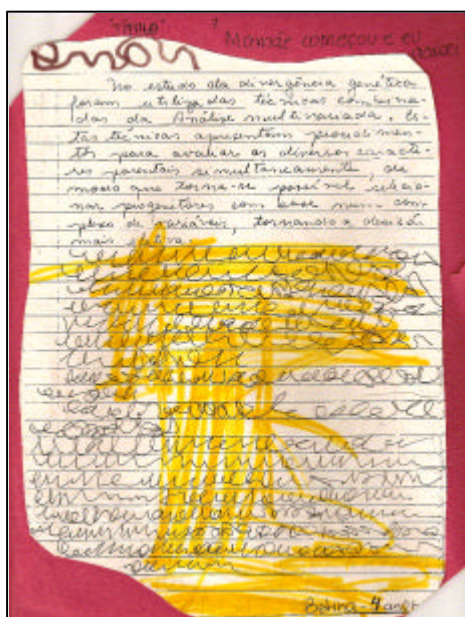


Ilustração 33

Betina, tinha 4 anos e convivia com os pais que eram estudantes da universidade, fato comum entre muitos pais dos ex-alunos do CEMOL. Ambos estavam escrevendo suas dissertações de mestrado, enquanto a pequena Betina, também experimentava a sensação de “fazer um trabalho”. Chegou eufórica na escola com uma folha de papel pautado, onde lia-se a seguinte anotação:⁶¹ “No estudo da divergência genética foram utilizadas técnicas combinadas da Análise Multivariada. Estas técnicas apresentam procedimentos para avaliar...” Betina disse:

“Mamãe começou e eu terminei”.

⁶¹ Tempo em que os pesquisadores ainda se utilizavam de rascunhos para escrever seus textos que posteriormente seriam datilografados ou alguns já, digitalizados.

Crianças, mesmo pequenas, demonstram que a escrita pode ser um ato de prazer, de surpresas que muitas vezes passam despercebidos pelos professores tão preocupados com a certeza, com o acerto, que não conseguem acompanhar a aventura da descoberta.

Pedro, 5 anos ainda estava explorando sua capacidade de representar o mundo por desenhos como este, onde traçava um ônibus cheio de bancos viajando pelo mundo da sua imaginação. Logo acima, “escrevia”: “OIUIF~” e lia: “Ônibus infantil”. (34) Por que riqueza maior do que esta de Pedro, que ainda não conseguia um resultado de escrita ortográfica, mas era capaz de perceber que um til pode ser uma parte de uma palavra?

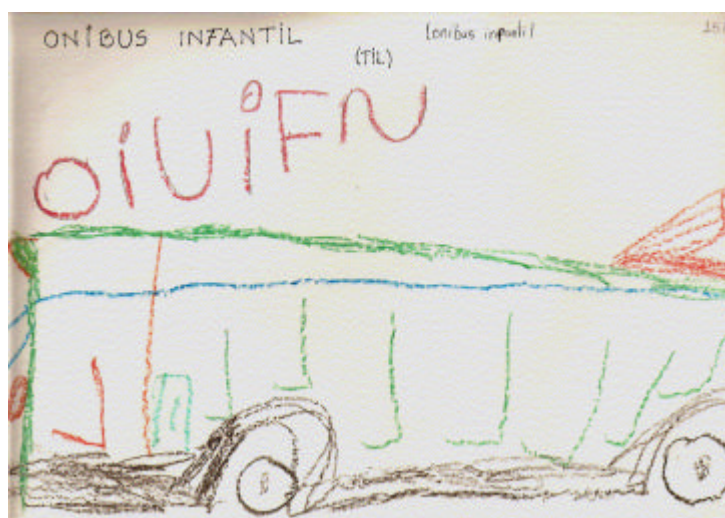


Ilustração 34

Diferentemente de uma concepção mecanicista de alfabetização, o CEMOL experienciava um caminho que se fazia num contexto plural de linguagens . De certa forma, tal perspectiva metodológica transparece nas evocações da memória dos jovens ex-alunos.

Talita, fala do que lembra (ou não lembra) da aprendizagem da leitura e da escrita. Ela diz:

Uma das coisas que acho interessante é que antes dos 5 anos já sabia ler, mas não lembro de ninguém me ensinando a ler, a gente aprendia tudo de um jeito muito natural, com muitas histórias e brincadeiras. Quando fomos para

SC, via meus colegas da nova escola sendo alfabetizados com muito dever de casa, preenchendo cartilhas e passando o lápis em linhas e mais linhas de letras pontilhadas, era um trabalho cansativo, sem sentido, nada divertido como minha escolinha antiga. (e-mail, Talita, terça-feira, 9 de outubro de 2007 18:16).

Entre os achados, está um bilhete da menina Talita, (35) deixado num “blocão” que servia para registros das crianças na sala de aula. Ela, escrevia assim:

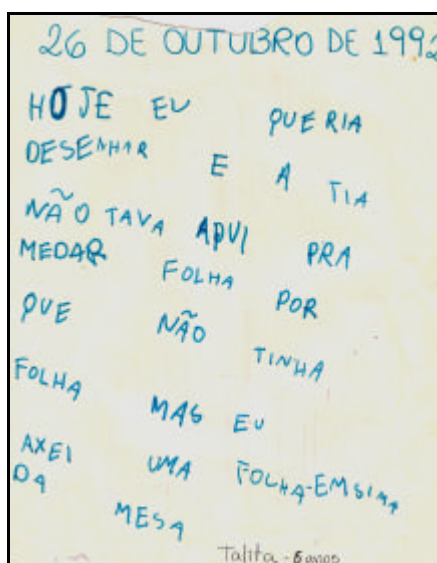


Ilustração 35

O significado, o tipo de relação com o mundo da escrita, construía-se pelas crianças, numa relação com a cultura, com os afetos, num espaço onde o seu protagonismo era respeitado. A produção da escrita como forma de expressão, de construção de significados, de representação que o ser humano pode desenvolver e que, muitas vezes, é abafada ou massacrada por inúmeros fatores: sócio-políticos, sociais e principalmente pedagógicos, era neste contexto, valorizada e integrada entre as demais formas de expressão. A construção do ser humano, naquilo que lhe dá uma consciência de ser social e cultural, se faz na intensa capacidade de forjar símbolos, porque símbolo é o que significa e, de certa forma, ordena o real. A escrita é, talvez, o sistema de símbolos mais complexo e convencional que a história construiu. Na concepção de Freinet (1977) a escrita e a leitura são experiências vitais que ajudam a edificar a própria personalidade com dignidade, é a tomada de consciência de que estamos vivos. A história nos mostra a necessidade que temos de

registrar nossa vida através de diferentes formas e materiais. Já o ser humano primitivo, através de pictogramas, deixou sua história gravada na parede das cavernas. As crianças nos mostram esta mesma necessidade através dos seus rabiscos, dos seus desenhos e de suas escritas, nas paredes, nos brinquedos, nos papéis. Isto porque estão inseridas numa sociedade grafocêntrica, onde as relações são intensamente mediadas pela escrita.

Quando a escola não transforma esta atividade em tarefa árdua e enfadonha, a escrita pode ser vivenciada pela criança, de forma lúdica e prazerosa como meio de acesso e ressignificação de culturas. Escrever permite descobrir e planejar algo para nós mesmos; escrever permite “emoldurar momentos selecionados em nossas vidas”. Emoldurar momentos significativos através da escrita, podendo relatar acontecimentos verdadeiros, plenos de emoção, mesmo que faltem elementos formais da escrita ortográfica, espaços entre as palavras, pontuação, omissão ou troca de letras. Quando olhamos para o que Gustavo queria relatar, podemos sentir a intensidade da sua experiência.(36) “*Eu andei de cavalo. Ele correu comigo e eu quase caí do cavalo e eu vi a vaca no curral. Eu tava no carro, eu tava numa Chevette e vi. Eu fui no bar igual, eu jantei. Eu tava na casa da minha vó*”.

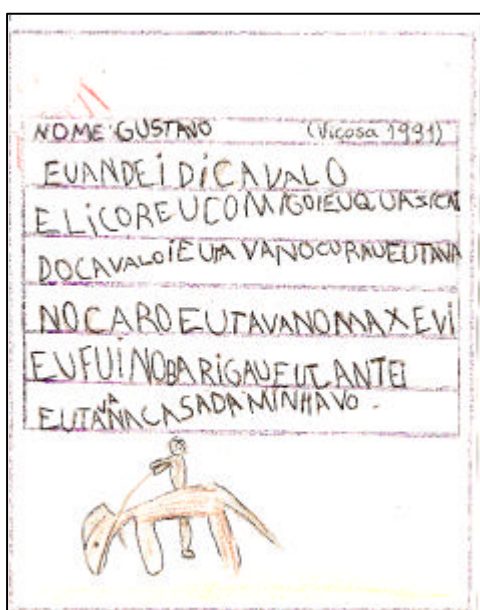


Ilustração 36

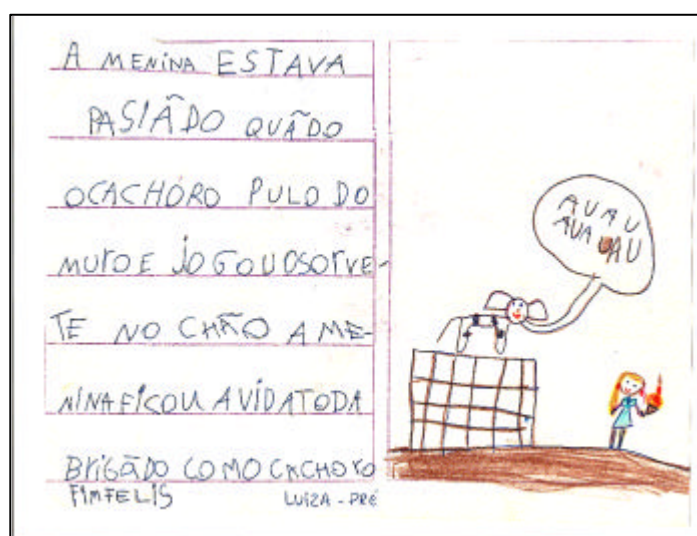


Ilustração 27

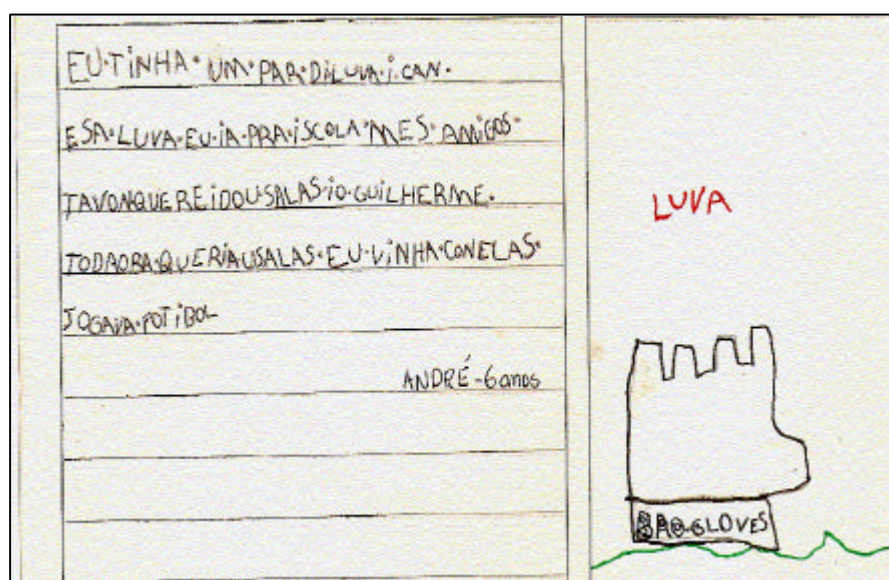
Existe no sujeito uma necessidade de escrever, de dar forma e sentido às imagens, sentimentos, idéias, de objetivar aquilo que parece caótico, desordenado, de dizer algo para si e para os outros. Essa escrita verdadeira muitas vezes é afastada da escrita escolar onde predominam as marcas da correção, do treino, do traçado legível das letras em detrimento do sentido que pode ter para uma criança, escrever sobre si, sobre sua vida, tornar-se autor da sua história. Muitas histórias surgem quando existe um espaço de valorização da expressão infantil. Luiza, (37) uma das ex-alunas, na época com 5 anos, preocupava-se em colocar no papel a sonoridade da língua. Estava descobrindo que nem sempre a mesma letra possui o mesmo som nas palavras e então, arriscava o uso do til para apontar essa diferença.

Pelos depoimentos do ex-alunos e analisando os registros coletados pode-se constatar um visível projeto de troca, de construção coletiva de escrita, ao mesmo tempo em que as singularidades, as experiências dentro e fora da escola se faziam presentes nas escritas.

Alfredo Hoyuelos interpretando o pensamento estético presente no pensamento de Loris Malaguzzi aponta para a “sedução estética” que pode estar presente em todos os processos de conhecimento e não somente nas atividades consideradas de arte. Aponta também que essa sedução estética não se dá somente a nível individual mas está “ em la base de la construcción intersubjetiva del conocimiento y em la relación cultural com el saber” (2006, p.178).

Na escrita de André, ele fala de si, das suas luvas e do sentido que possuíam no compartilhamento das amizades. É uma escrita de si, de como se sentia em relação às luvas, artefato diferente, provavelmente estranho ao ambiente escolar a à todo seu aparato, mas que por tantos motivos faziam-nas objeto da cobiça dos colegas e merecedoras desta escrita. André utilizou-se de um recurso, que muitas outras crianças que estão resolvendo os usos que fazem dos sinais convencionais da escrita, também utilizam, ou seja, o de colocar um ponto para separar as palavras

entre si. Percebe-se também que utilizou um pronome para se referir às luvas, ” o *Guilherme toda hora queria usá-las*” misturando uma linguagem coloquial com o que poderíamos chamar de uma linguagem formal ou escolarizada. (38)



“Eu tinha um par de luvas e com essa luva eu ia pra escola. Meus amigos estavam querendo usá-las e o Guilherme toda hora queria usá-las. Eu vinha com elas e jogava futebol”.

Ilustração 28

É preciso reconhecer: os princípios pedagógicos presentes na perspectiva de Freinet serviram de referência para os estudos sobre os processos de lecto/escrita das crianças dessa escola. As situações de experienciar a língua escrita, bem como as demais linguagens estava na ordem do cotidiano do CEMOL. Nos nossos estudos descobríamos que o educador francês, ferido e profundamente marcado pela guerra, inicia suas atividade pedagógicas e percebe pela sua sensibilidade que as crianças possuem necessidades vitais que precisam ser respeitadas. A partir de sua coragem de romper com as estruturas do ensino formal e propor uma pedagogia voltada para a livre expressão,

Freinet (1979) abre caminho para verdades que ainda temos medo de encarar. Cabe observar que Freinet introduziu no espaço escolar, os recursos técnicos da época, como o tipógrafo, que permitiu desenvolver a imprensa escolar e dar um sentido para a produção escrita das crianças. Sem formação universitária, este grande mestre, soube a partir da sua “pedagogia do bom senso” inovar na escola, fazendo uso dos recursos que a modernidade oferecia privilegiando, acima de tudo, o ser humano. Ele acreditava que a vida não existe separada da escola; as crianças vivem a vida; a escrita é a expressão livre da criança, é a tradução da alegria, da curiosidade, da emoção, dos acontecimentos em formas e estilos diversos.

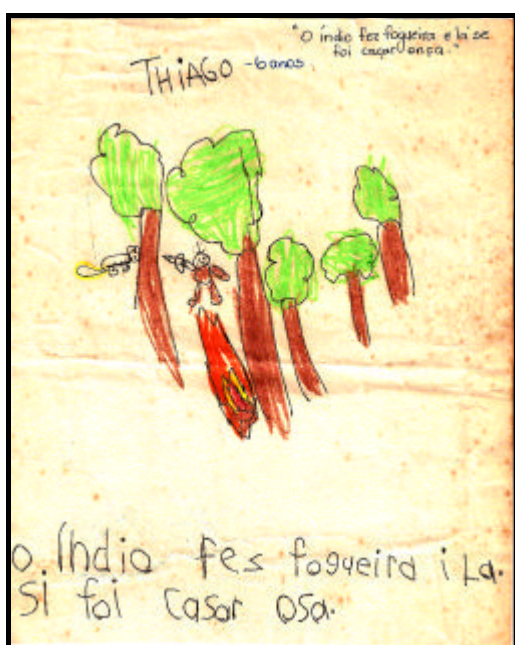


Ilustração 29

“O índio fez fogueira e lá se foi caçar onça”.
(Thiago 6 anos)

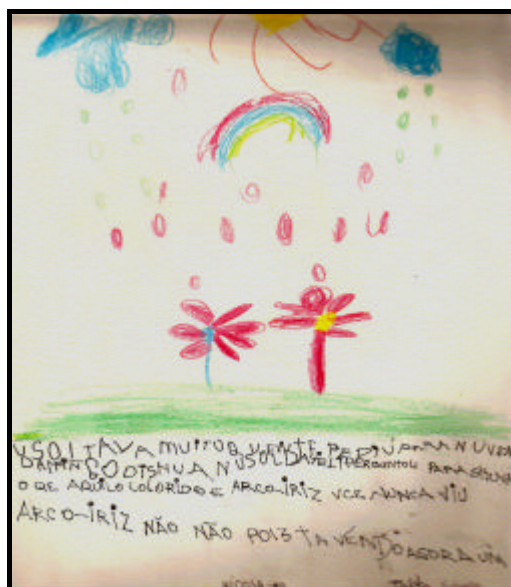


Ilustração 30

“O sol estava muito quente. Pediu para a nuvem dar um pingo de chuva no sol, daí ele perguntou para a chuva: - O que é aquilo colorido? - é arco-íris! Você nunca viu, arco-íris, não? Não? Pois tá vendo agora um”. (Talita - 5 anos)

O que fazia com que essas crianças não perdessem a conquista da autoria, a busca da experiência da escrita como muito mais do que um sistema de representação duro e formal? Como potencializar a dimensão estética da escrita onde, sim, desenhos e escritas possuem sua diferenciação, mas nem sempre uma das formas pode dispensar a outra, porque escrita e desenho não precisam se separar no

decorrer dos anos. Manter a poética da representação da vida, embora nem sempre podemos mantê-la na própria vida, deveria ser uma das mais importantes metas da escola. Escrever e ler coisas que tocam a alma, que alimentam a criação, a invenção de novas formas de ser e fazer diferença no mundo. Acredito que, em tempos em que a escolarização se torna cada vez mais sinônimo de competência, de aceleração de conhecimentos de uma cultura escolar, não podemos esquecer o que dizia Freinet, buscando o sentido verdadeiro da escrita e da leitura na escola.

Partir da atividade espontânea das crianças, partir de suas atividades mentais, de suas afeições, de seus interesses, de seus gostos predominantes; partir de suas manifestações morais e sociais tais como se apresentam na vida, todos os dias, segundo as circunstâncias, os acontecimentos previstos ou imprevistos que sobrevêm, eis o ponto inicial da educação. Eis o suporte para as atividades de produção de textos! (FREINET, 1979, p.45).

Buscar maneiras de respeitar as diferentes experiências infantis aproveitando para transformá-las em atividades com significado, ricas de sentido, torna-se um desafio para a cultura escolar. Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2006) lembra que estar com as crianças é estar diante da complexidade, diante de

capacidades que estão- as vezes, ainda que não necessariamente- a espera de ser expressadas através de uma intervenção coerente que possa solicitar a atividade das mãos, do cérebro, da surpresa, o interesse, a atenção, a concentração da criança (p.146).

Porém, chama atenção para o ensino baseado excessivamente na palavra, ao texto lido ou escrito privilegiado nas escolas, prática esta que impede de considerar a inteireza das crianças. Por esse motivo, e não para segmentar áreas de conhecimento, Malaguzzi cria espaços de ateliês nas escolas italianas, espaços onde o conhecimento é integrado, onde as “cem linguagens convivem e se mesclam”

No CEMOL embora na época este pensador fosse desconhecido, criavam-se estratégias de incluir a escrita nas demais atividades, em forma de estranhamentos, listas, histórias, relatos de passeios, jogos de linguagem, vivenciando de forma estética uma “gramática da fantasia” tal qual Rodari (1992) comenta em sua obra. As adivinhas, os casos engraçados, os opostos das palavras e acima de tudo a

possibilidade de brincar com a língua, eram naquela época, uma forma lúdica, mas muito ousada em relação aos métodos tradicionais, pois não se tinha certezas, garantias de que as crianças aprenderiam a ler e escrever. No entanto, o que de certa forma começou a nos surpreender, foi que crianças de pouca idade também se interessavam pela escrita, pelo jogo das palavras, pelas narrativas não só fantásticas, mas também aquelas que relatavam o cotidiano, as atividades realizadas.

Crianças como Juliana, Vitor e seus colegas de turma, faziam listas dos seus gostos, dos passeios que realizariam, dos objetos que gostavam ou que necessitavam para alguma atividade.

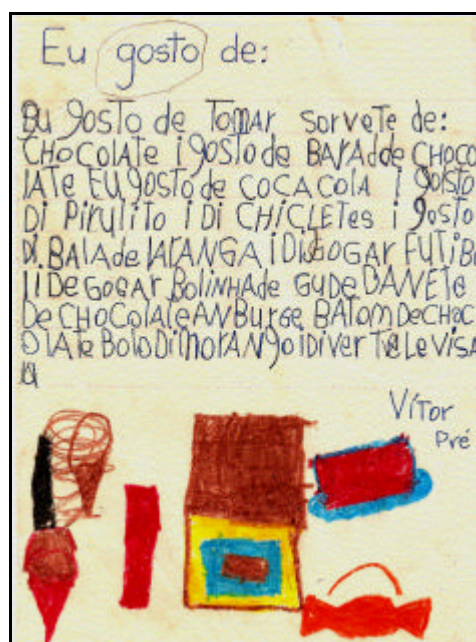


Ilustração 31

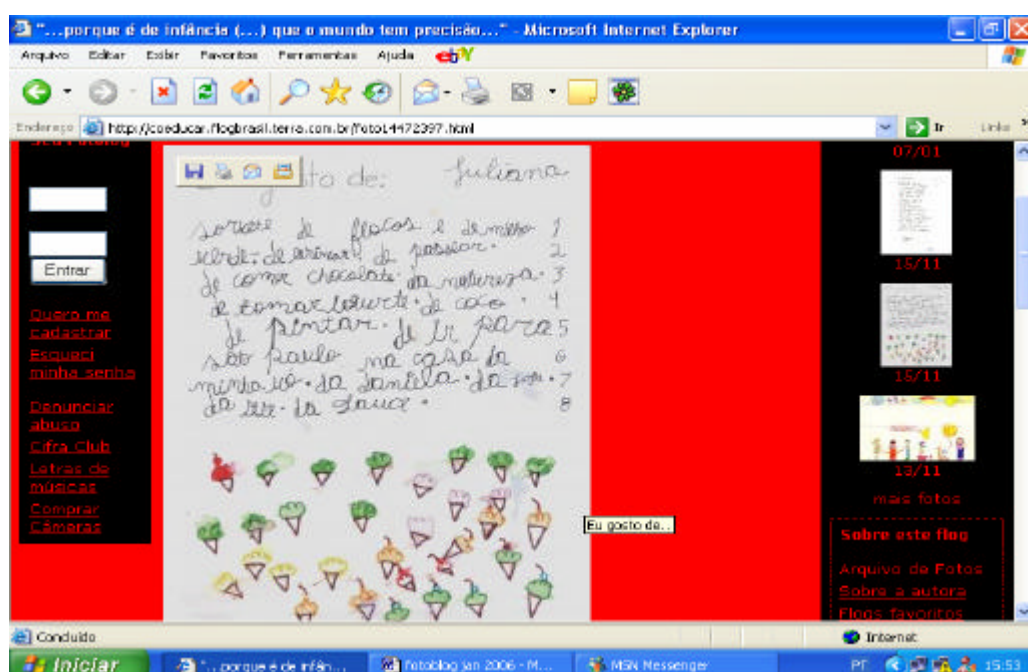
Diante da riqueza de materiais disponibilizados em meu acervo, minhas provocações continuavam no fotolog na espera de um reconhecimento de autoria. Talvez isso até fosse mais possível se estivesse trabalhando com memórias de pessoas com mais idade a lembrar de processos, ou acontecimentos de épocas em que ainda estavam se formando estruturas lingüísticas. Halbwachs, ao buscar os elos memorísticos e situá-los em contextos coletivos, diz justamente que a infância é difícil de ser lembrada se não tiver um apoio em narrativas vindas de outrem. Por isso temos mais sensações, sentimentos provocados pelos momentos que estamos

vivendo no presente e recheamos nosso passado infantil pela riqueza da imaginação. Diz o autor: “Se não nos recordamos de nossa primeira infância, é, com efeito, porque nossas impressões não se podem relacionar com esteio nenhum, enquanto não somos ainda um ente social. Revejo o acontecimento (na primeira infância), mas provavelmente não se trata de uma lembrança de imagem que formei da coisa muito antigamente, à época das primeiras narrativas que me fizeram dela” (2004,p.38).

No processo investigativo em curso, querendo “saber” mais das lembranças de um período de alfabetização, continuava instigando as memórias dos jovens, talvez na esperança de encontrar algo que dissesse como os manuais têm dito, que para aprender a ler e escrever é necessário um método específico de alfabetização. Não foi bem o que lembram, não foi esta a resposta que consegui. Postei então mais esse texto:

Eu gosto de...

Olhem só este texto. É da Juliana, mas não sei bem qual delas. Será que a Juliana ainda continua gostando destas coisas? Escrever, começar a escrever de forma livre e criativa fazia parte da proposta do CEMOL. O que será que estarão escrevendo hoje, nossos ex-alunos? Poesias? Ensaios científicos? Contos? Cartas? E-mails? Musicas? Ou estarão escrevendo o seu destino, a sua própria história? Escrevam e, me escrevam... (fotolog, Marita, 15/11/2005 00:09).



A resposta primeira não foi de alunos pois como dizia Talita no início desse texto, nem sabe como aprendeu a escrever e ler, demonstrando que é muito difícil recordar como se dá esse processo. A resposta imediata foi de uma professora que na época dedicava—se a descobrir como se dava o processo de aprendizagem das crianças. Liege então escreveu:

Marita, ao ver essa letrinha cursiva com tantos "erros" de Português, lembro-me dos primeiros textos de meus alunos da primeira série. Como eram lindos e carregados de significados. Ler um deles era como ler o conteúdo da própria mente e do coração da criança. Eles eram livres para escrever o que queriam e pensavam. Embora trabalhássemos a estrutura de um texto narrativo, jamais pensávamos em aprisionar a criação e a emoção... Como eles se esqueciam do tempo quando escreviam, às vezes, mais de uma página... E como eram incentivados. Eu quero que seja assim com os meus filhos (fotolog, Liege, 15/11 00:33).

Embora tivesse atingido inicialmente uma professora, que não é o objeto desta pesquisa, lembro de que a memória é coletiva, se constitui numa rede de significações, muitas vezes demarcada por um espaço de convivência, ou seja num tempo e lugar onde se fez uma história e essa história foi uma história de escritura. Compartilhar essas escritas, realizadas muitos anos atrás, deve desencadear um certo estranhamento nos jovens. Alguns comentavam: “Eu escrevi isso? Não lembro! Mas continuei postando textos e desenhos e instigando comentários.

O cavaleiro perdido⁹³
 Um belo dia de sol
 um cavaleiro estava
 perdido em uma floresta.
 Ele andava e andava até
 que ele encontrou uma caverna
 na e ele viu um capim.
 Ele conseguiu fazer um cobertor
 para passar os dias ali. Enquanto
 to tsoo os pais do cavaleiro
 estavam procurando o
 cavaleiro. Até que eles
 chegaram na caverna e ele
 olharam para o cavaleiro
 e se abraçaram com
 muita vontade e ficaram
 felizes por...
 memórias

Quem disse que criança no início do processo de alfabetização não é capaz de escrever coisas lindas? Por que, ao invés de pontos e riscos não podemos colocar estrelinhas, corações, brilhos nas nossas escritas? As crianças fazem isso. Tenho uma coleção de textos lindos produzidos pelos alunos do CEMOL. Tenho alguns da “bruxinha”. Este texto é da Narah. Quem lembra um pouco do seu processo de alfabetização? “...porque é de infância que o mundo tem precisão...” (fotolog, Marita, 26/11/06).

Ilustração 32

Crianças como Alfredo e Gabriel, brincavam com as peripécias da “Bruxinha” de Eva Furnari, deslocando seus quadrinhos e criando textos para os seus desenhos, ou seja, fazendo leituras de imagens.



Ilustração 33



Ilustração 45

Embora os dois meninos naquela época ainda não possuíssem um mesmo entendimento de como se estrutura a nossa língua portuguesa em toda a sua complexidade, podiam expressar sem medo do erro, o que entendiam ou o que lhes fazia sentido, mesmo que para isso não se utilizem de todos os signos em sua ordem. Podemos muito bem ler o que Alfredo escrevia, mesmo que utilizasse “FS” para grafar FEZ, ou que utilizasse as letras “MAGCA” para escrever MÁGICA e “CDRA” para CADEIRA.

Essas escritas “erradas” eram motivo de preocupação para os pais, e também para os professores, pois os fundamentos da psicogênese ainda não estavam (e para muitos ainda hoje não estão) completamente absorvidos. Afinal os tradicionais métodos de ensino de leitura sempre funcionavam e se uma ou outra criança não se alfabetizasse, o problema era colocado na própria criança, como foi o caso de Poliana, que chegava no CEMOL depois de ter freqüentado 3 vezes a primeira série, de saber

“de cor” os textos da cartilha, mas de não compreender nada do que “lia” e nem conseguir identificar o código escrito em outros suportes para leitura. Precisou resgatar antes de tudo a crença em si própria, na capacidade de autoria, para que os atos de lecto/escrita fizessem sentido em sua vida.

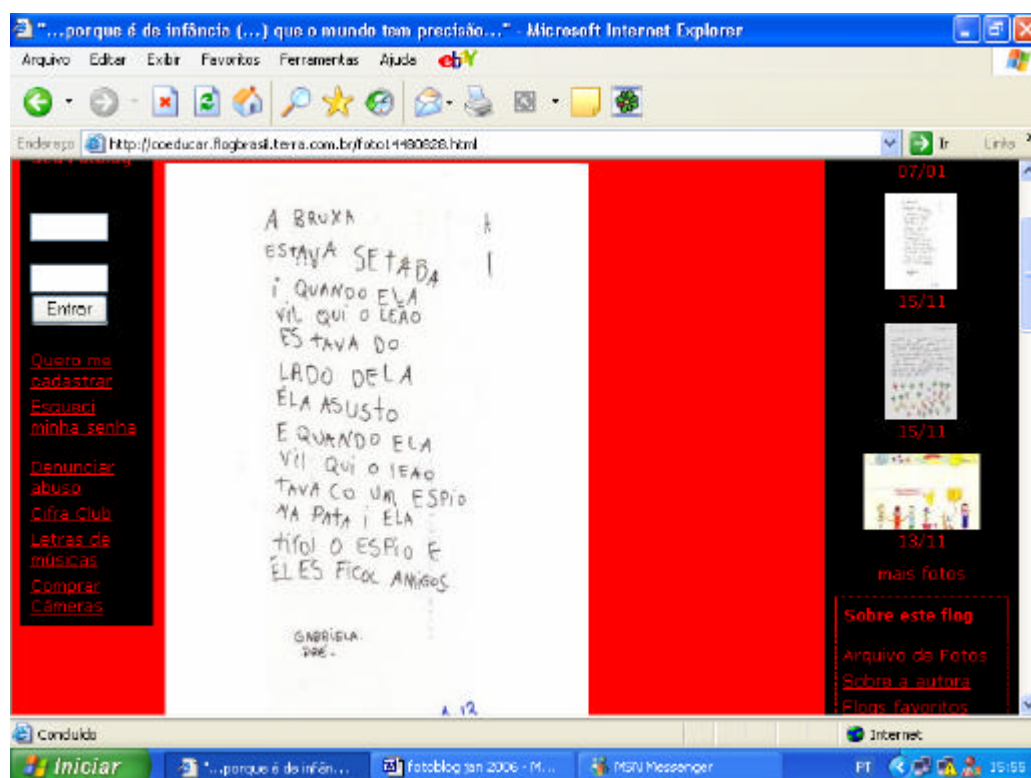
Textos “prontos” com escrita correta e priorizando a letra cursiva faziam parte de um desempenho esperado pela sociedade e pelas escolas da região. Por isso as cartilhas ainda eram as principais referências para esse desempenho e acabavam formatando, não só uma maneira de escrever e ler, mas uma forma de pensar. O texto da abaixo pertencia a uma menina que vinha de uma outra escola e que se atinha às escritas aprendidas pelo texto da cartilha. Ela escrevia então:

Marcelo faz um
barquinho.
Ele solta o barquinho.
Ele vai longe... longe...
etc...

A

memória

sobre os processos de aprendizagem, tanto da leitura e da escrita como outros campos do conhecimento, são construções atuais, que instigadas por alguns meios vão se relacionando entre si. Os textos, aqui diferentemente das fotografias servem como dispositivos que provocam sentimentos ou mesmo lembranças de acontecimentos significativos. Vale lembrar que a memória não é linear, é “vestígio” no dizer de Halbwachs (2004,p.420), uma espécie de “intuição sensível”. Ou na base de toda lembrança, “o chamado a um estado de consciência puramente individual que – para distingui-lo das percepções onde entram tantos elementos do pensamento social – admitiremos que se chame *intuição sensível*.” (p.37). A memória para esse autor é sempre coletiva e os elementos precisam ser colocados em contato uns com os outros. Assim, visando desencadear uma fala dessa comunidade escrevente, iniciante, busquei na infância das suas escritas, um disparador de memórias. Colocava, então, num dos fotologs mais textos encontrados e amarelados pelo tempo dos meus arquivos.



As histórias da bruxinha.

Mesmo com as referências de textos de colegas, Gabriel, que estudou línguas estrangeiras e atualmente se encontra fora do país continuando seus estudos, tem dificuldade de situar na memória o seu processo de alfabetização. Ele diz:

Eu não me lembro muito bem da minha época de alfabetização. Eu tenho feito um grande esforço pra lembrar e o que vem na minha cabeça são aqueles quadros de cartolina com palavras representadas desenhos. Eu me lembro disso muito bem. E lembro que ficava bem intrigado com o "gue", "gui"... lembro que cometia erros relacionados a diferença entra a língua escrita e a língua falada; lembro que a professora me corrigia quando escrevia "muinto" ao invés de "muito". Me lembro também que eu tinha mudado de turma ou coisa assim e todo mundo estava repetindo as letras do alfabeto com a professora e eu nem sabia como pronunciar as letras. Lembro de coisas como os dois erres "RR", como em carro... Um tanto vago.. Mas tenho essa lembrança. Acho que tudo era muito relacionado com figuras, o que faz muito sentido pra mim hoje depois de ter sido preparado pra ser professor de inglês na UFV. E uma pena que não consigo lembrar de coisas com mais precisão, mas se você me fizer perguntas talvez mais lembranças virão à tona (e-mail, Gabriel).

Gabriel lembra pouco da sua época de alfabetização, mas fica evidente que algumas coisas isoladas como a troca de turma, a associação das palavras e letras

com as imagens, os quadros de cartolina com palavras e desenhos, são alguns resquícios de memória, assim como outras inferências que faz entre a diferença entre língua escrita e falada são compreensões posteriores que o remetem à tentativa de compreensão de como se dá um processo de alfabetização. Ele diz *“o que faz muito sentido pra mim hoje depois de ter sido preparado pra ser professor de inglês na UFV”*.

Aqui fica mais uma vez comprovado que “a memória é trabalho” (BOSI, 1995) porque ela faz constructos a partir do hoje, dos significados que hoje estes jovens atribuem aos acontecimentos de ontem.

Dando continuidade ao percurso investigativo, lembro que brincar com palavras é poesia, é poder movimentar imagens, memórias, transformando palavras em linguagem viva, fecunda, aberta a outras formas e sentidos. Para Bachelard (2001) isso só é possível através da imaginação, que pode nos liberar da realidade e permitir-nos experimentar o lirismo tão necessário para vitalizar-nos. Diz Bachelard que “Para bem sentir o papel imaginante da linguagem, é preciso procurar pacientemente, a propósito de todas as palavras, os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos de metáfora” (2001, p.03). Então as crianças vivem no mundo da poética movendo-se de maneira leve, solta, até serem engessadas pelas próprias palavras e seus significados.

Nesta perspectiva, Gabriela, uma menina de 6 anos, resolveu fazer um livro. Seu livro tinha duas partes, a capa e uma folha interna com a sua pesquisa. Deve ter-se demorado um bom tempo para realizar a obra, mas partindo da sua vontade e interesse, deve ter sido uma aventura pelo mundo das palavras.



Ilustração 46

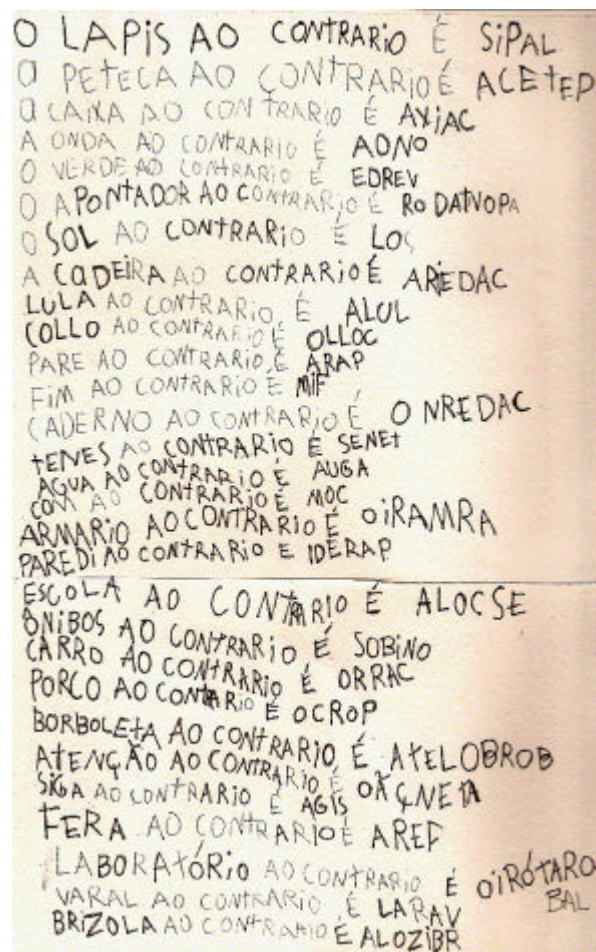


Ilustração 347

É evidente que dificilmente poderemos encontrar a base para este tipo de trabalho nos receiptários de ensino, nos métodos ou cartilhas, pois está assentado em algo bem mais profundo - em uma proposta de educação voltada para a pedagogia da interação e da livre expressão, para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criatividade, para o desenvolvimento construído na ação e na relação. Então podemos dizer que a

escrita é um ato estético, poético onde podemos brincar e bordar e pintar. Era esta a concepção subjacente à proposta da escola hoje evocada.

Corações e estrelas podem substituir os pingos dos “is”, “jotas” podem se parecer com gatos, mesmo que não façam parte da grafia deles. Coroas e sóis precisam brilhar entre as duras letras que a escola nos apresenta e muitas vezes nos faz repetir de maneira mecânica.

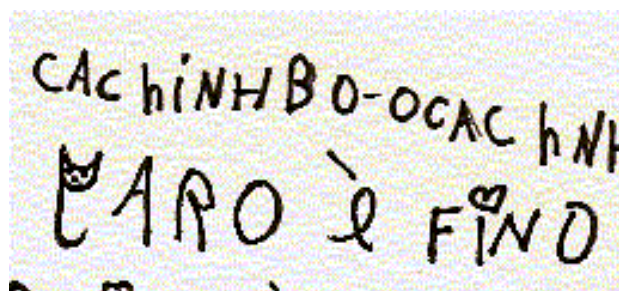
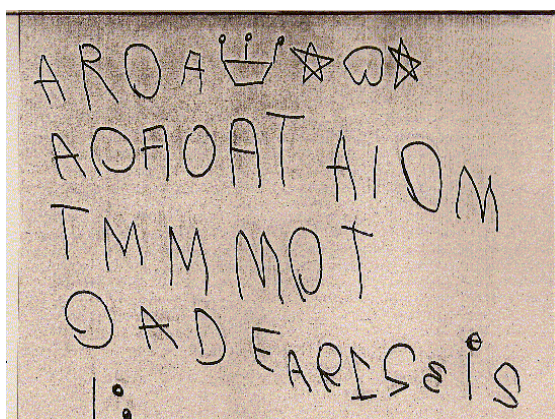


Ilustração 48=49

Muito cedo aprendemos a “fala” dos desenhos nos dizendo que um coração vem sempre acompanhando atos de afeto entre as pessoas, que estrelas não estão somente no céu mas fazem também brilhar os olhos; que, mesmo que a escola nos ensine a grafia correta das letras, faz diferença endereçar uma mensagem cujos entre-lugares das letras, estejam repletos de metáforas, recheados de sentidos.

Por isso, Poliana com 5 anos, já era incentivada a fazer um poema e afirmar que não bastam somente as coisas da terra e do ar, para que uma planta se transforme em flor: é preciso “DI AMOR”.

“A poesia da flor
A flor precisa de água
E precisa de terra
E precisa de amor
É tudo que precisa
Para uma flor”. (Poliana, 5 anos)



Ilustração 350

Pena que nem sempre conseguimos continuar brincando com as palavras depois que passamos pela escola. Só alguns conseguem guardar suas estrelinhas e corações para continuar arriscando viver num mundo com as palavras ao contrário. Mas para isso precisam continuar acreditando que existe “uma cidade muito grande”, onde o imprevisível ainda pode acontecer, como na história da Narah.

“O cachorrinho falante.
Era uma vez uma cidade muito grande.
E na cidade tinha um cachorro que só sabia latir. Um dia um homem pegou o cachorro e fez o cachorro falar. E todo mundo ficou falando:
- Olha, olha só um cachorro que fala! E o cachorro virou um artista. E o cachorro ficou feliz para sempre. Fim”.
(Narah, 7 anos)

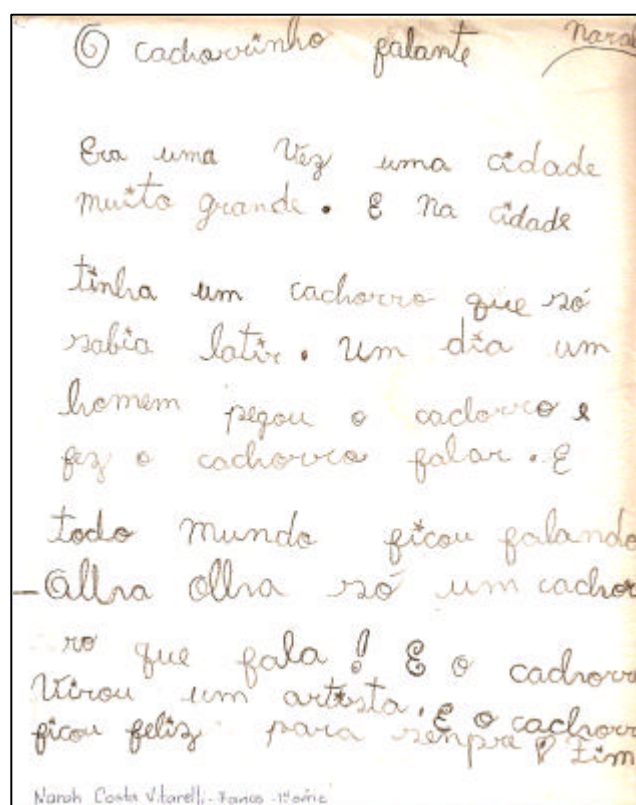


Ilustração 51

A coletânea de textos produzidas por essas crianças ajudam a desvendar a artistagem das escritas, muitas vezes encoberta pela linguagem convencional que aprendemos a ver, ouvir e repetir. Talvez precisemos mudar as formas de linguagem para falar outras línguas, deixando que nosso lado sensível aflore, nos tire da anestesia da convencionalidade, para dar voz à poética da infância.

Mayra, de maneira mais poética, ao trocar memórias com ex colegas na comunidade do orkut, lembra não da alfabetização como um processo específico mas das atividades de letramento decorrentes de uma proposta em que se sentiam autores.

Eu lembro que uma vez minha turma fez um livro de poesia. Cada página tinha a poesia de um da turma... Também tinham desenhos para ilustrar as poesias e a gente fez uma noite de autógrafos! Eu adorei! Parece que foi ontem... Eu lembro até mesmo de como eu pensei a minha poesia. Estes livros de quando a gente era uma pouco menor, cheio de cores e tipos de papéis, e outros materiais eram incríveis. Pareciam vivos porque não tinham aqueles tamanhos básicos (A4) e não eram feitos apenas de canetinha, lápis de cor e mimeografo. Eles eram mágicos porque tornavam reais as nossas imaginações acerca das histórias que criávamos, ouvíamos, vivíamos (Orkut, Mayra 07/05/06 23:00).

Ao encerrar este tópico, cabe enfatizar que tais depoimentos corroboram para que se reafirme a importância fundamental do processo criativo na ação pedagógica.

Quando as crianças mantêm uma relação fortemente significativa e inventiva com o objeto de conhecimento, a escrita é muito mais do que supomos. Estas crianças trabalhavam muito além das diferentes funções sociais da escrita e, neste contexto, as questões ortográficas se tornavam irrelevantes. Estavam descobrindo que, mesmo não dominando a forma convencional de escrita, eram capazes de registrar suas experiências de maneira pessoal, criativa e, o melhor, sem pressão, sem massacre, sem modelos estereotipados e estéreis. E o mais importante: estavam descobrindo que suas experiências cotidianas mereciam ser passadas para o papel. Então o ato criativo de escrever se transformava numa aventura que valia a pena ser vivida.

CENÁRIO XV - “CANTA, CANTA PASSARINHO, CANTA, CANTA MIUDINHO, NA PALMA DA MINHA MÃO...”- AS CANTIGAS NA LEMBRANÇA



*Cipó caboclo ta subindo na virola
Chegou a hora do pinheiro balançar
Sentir o cheiro do mato da imburana
Descansar morrer de sono na sombra da barriguda
De nada vale tanto esforço do meu canto
Prá nosso espanto tanta mata ah já vão matar
Tal Mata Atlântica e a próxima Amazônia
Arvoredos seculares impossível replantar
Que triste sina teve Cedro nosso primo
Desde menino que nem gosto de falar
Depois de tanto sofrimento seu destino
Virou tamborete, mesa, cadeira, balcão de bar
e por ai vai... Linda...*

*São inesquecíveis as músicas que o Thiaga tocava não é mesmo!?
Espero que ele ainda as toque. Essa pra mim é ótima
(MEC Gabriel, 25/04/06).*

*Essa da girabelinha era linda! Mas a minha preferida sempre foi "matança".
Até tive q aprendê-la a tocar no violão anos depois! Quem se lembra dessa?
Ah e quem se lembra da música da Zulmira? Quando a Mayra veio em
viçosa, nós fizemos um churrasco lá em casa e o Thiaga apareceu e nós o
fizemos tocar esta; foi muito engraçado! (Narah, 16/04/06).*

A memória musical, segundo Halbwachs (2004), apesar de parecer muito evocativa, pois todos lembramos de alguma melodia ou cantiga da nossa infância, é bastante complexa. Para o autor essa é uma memória que necessita estar vinculada ao contexto, ao grupo, portanto é uma memória coletiva. Ele distingue dois tipos de memórias em relação à música. Lembramos de linhas melódicas, cujas letras não recordamos totalmente ou evocamos trechos de palavras ritmadas. O ritmo nas palavras torna-se mais fácil de ser retido, o que aparece quando, depois de adultos, conseguimos repetir trechos inteiros de poemas ou de parlendas, trava-línguas aparentemente muito difíceis, mas que conseguíamos recitar quando crianças. Portanto, o ritmo realiza um papel importante na memória musical. O autor também considera importante o desenvolvimento de uma cultura musical. Mesmo existindo na natureza, esses ruídos, para serem transformados em ritmos requerem a ação dos outros, dos homens entre si. Portanto “o ritmo é um produto da vida em sociedade. O indivíduo sozinho não saberia inventá-lo” (HALBAWACHS, 2004, p.182).

A dimensão coletiva da memória musical está muito explícita nas narrativas dos ex-alunos do CEMOL. Uma frase melódica puxa a outra, uma imagem remete a ritmos, mas essa construção se faz de maneira orgânica, quando associam fragmentos de uma experiência estética musical vivida intensamente e em conjunto. Em capítulos precedentes mostrei como as lembranças desses sujeitos são extremamente difíceis de serem separadas. Sempre aparece uma imagem associada a uma atividade, que lembra um acontecimento, que faz recordar um grupo de pessoas, ou um lugar, ou um personagem. Mayra, uma das integrantes, reagindo a uma das imagens postadas imediatamente, a associou a uma música:

Esse muro me lembra essa música: "Bem te vi, bem te vi, andar por um jardim em flor, chamando os bichos de amor, sua boca pingava mel. Bem te quis bem te quis e ainda quero muito mais, maior que a imensidão da paz e bem maior que o sol... onde estás? voei por este céu azul, andei estradas do além, onde estarás meu bem. Onde estás? nas nuvens ou na insensatez, me beije só mais uma vez, depois volte pra lá..." (Mayra, 22/06 21:26).

Como se pode constatar, não são somente as imagens grafadas que permanecem e ajudam a constituir memórias sobre os modos de ser criança, mas outros elementos fortes como a música.

Tem duas do meu tempo embrionário...

Tem duas do tempo do pré do Monteiro Lobato, quando eu era praticamente um feto... "Bem-te-vi... bem-te-vi, andar por um jardim em flor, chamando os bichos de amor, sua boca pingava mel..." ·E o Cio da terra, que está no repertório de qualquer coral que se preze..."Debulhar o trigo, recolher cada bago do trigo, forjar no trigo o milagre do pão, e se fartar de pão..." (Miguelito, 21/04/06).

As conversas sobre as músicas, que foram surgindo através do mundo virtual, alçam vôos, como quando falavam das festas que resgatei no décimo cenário desta escrita, onde recordavam os enredos, os personagens a partir das lembranças musicais, como a música “do rei Poluidor”.

Ae, alguém se lembra das músicas q o Thyaga fazia ps festa de fim d ano? Eu acho q me lembro de algumas...

1-Quem te ensinou a nadar, quem te ensinou a nadar, foi, foi marinheiro, foram os peixinhos do mar...

2-Ei nós, que viemos de outras terras de outro mar. E nós, que viemos de outras terras de outro mar. Temos pólvoras chumbos e bala, nos queremos, é guerrear!!

3-E a inesquecível musica do rei poluidor...hehehe (Rafael, 22/09/05).

Associada às músicas está sempre a referência ao professor de música, o Thiaga. Thiaga não era somente músico. Era uma pessoa acima de qualquer disciplina, de qualquer área de conhecimento. Sem formação pedagógica, ou musical, sem nenhuma faculdade, ou curso de metodologia, Thiaga é um poeta, não só das palavras das músicas, da arte, da invenção, da natureza. Thiaga é um poeta da vida. Criava instrumentos com as crianças, inventava músicas para os acontecimentos do cotidiano, instigava a musicalidade em todos os que por ele passavam e deixavam se envolver pela experiência estética, que fazia acontecer ao seu redor. Por não ter formação e não seguir os trâmites legais exigidos em outras instituições de ensino, e por precisar lutar com poucos recursos para sustentar sua grande família (8 filhos), Thiaga foi ficando na escola e nela está até hoje. Realmente é um dos ícones da escola.

Nas conversas entre os ex-alunos seu nome é sempre evocado:

Me lembro da galinha d'angola e da música que o Thyaga fez para ela (ele nem se lembra mais da música, eu ainda sei a letra) (Juliana, segunda-feira, 22/11/2007 16:03).

Lembro de várias músicas que o Thyaga cantava e algumas ele canta até hoje. Algumas músicas marcaram época na COEDUCAR: Girabelhinhas, Menino e o mar...

Nossa eu lembro de tanta coisa !!!! Eu participei do coral dele era tão bom !!! Eu amo o Thyaga!! huahuahuhuah (Mariane, 25/09/05).

Gente, o Thyaga cantava muitas músicas lindas! Lembram do anjo barroco? "Um anjo barroca quietinho maroto, chegou na sacada pra vê-la passar. Aquela menina com jeito de santa que não se espanta com anjos assim..." e quando ele tocou na Narah, quase morri de emoção... (Mayra, 17/04/06).

Lembrem de outras músicas aí! Por favor! Lembram daquela? "A flor amarela olha a janela da bela Arabela, que flor é aquela? É a flor amarela..." E agora veio outra na minha cabeça: "voa borboleta, voa borboleta, pousa no meu coração, voa que te quero livre, que te quero solta não sou tua prisão..." Essa não lembro se o Thyaga cantava... lembrem mais aí!!! To adorando! (Mayra, 21/04/06).

Ostetto (2004) revela o poder da música na cultura escolar, denunciando a predominância daquelas que estão na moda, na mídia, feitas para adultos espalhadas pela infância de maneira inconseqüente. Fortemente justificado, nos “gostos”, reforçados pela comunicação massiva, as culturas musicais nas escolas são discutidas pela autora. Com a intenção de problematizar as práticas musicais nas escolas infantis, sem intenção de desqualificar as diferentes manifestações sonoras instaladas ou surgidas em diferentes culturas, a autora considera que “atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais” (2004, p.41). Traz subsídios para se pensar na falta de formação artístico-cultural dos professores, principalmente de crianças pequenas, para potencializar as culturas musicais que se transformarão em memórias musicais. No CEMOL buscou-se trabalhar sob outra perspectiva. Nas memórias dos ex-alunos, uma das recorrentes lembranças referem-se às músicas, e às festas. Num movimento memorístico coletivo é possível identificar que as diferentes linguagens eram cultivadas com intensidade na escola. Os sujeitos da pesquisa não

separam as memórias dos movimentos, do corpo, dos espaços que ocupavam, dos encontros entre os colegas, outros corpos, dos “teatros” que sempre utilizaram a musicalidade, dos poemas, enfim pode -se dizer que as memórias musicais espalhavam-se por todos os cantos. Patrício (2000) lembra que as artes não existem separadas, unem-se no sujeito, mediadas pelo mundo sensível. Para o autor a música é uma das artes mais antigas, com raízes mais profundas.

E há a música do vento, com as mãos a perpassarem pelas árvores, pela folhagem dos arbustos e das ervas. E há a música das águas, dos regatos, das cascatas, do mar. E há a música da linguagem das aves. E há a música das tempestades, que nos faz estremecer até o fundo da alma (p.156).

Lembremos também que Fischer (1977), ao argumentar da necessidade da arte na vida do humano, resgata os rituais primitivos de onde nasceram os primeiros ritmos que acompanhavam o trabalho, que de elementos sonoros, ritmos, movimentos, foram se transformando em manifestações diversificadas nas variadas culturas humanas. Patrício diz:

Do cosmos chega ao homem a matéria da música: o som, o silêncio, o timbre, o ritmo, o volume, o tempo, o espaço. Tudo isso bate a porta do corpo do homem e entra. Entra por si, pois a porta está aberta, estão abertas as portas dos sentidos. Entra com o consentimento do corpo, ávido e amoroso. Tudo isso é já música. Tudo isso é já o que entre os pitagóricos se chamava a harmonia das esferas (2000, p.159).

O autor, que defende uma educação musical, uma educação pela arte, pode nos encantar com essa espécie de romantismo gerado por todas essas fontes, ou o que ele chama de “matéria para a experiência humana da música” (p.159). Porém deixa claro que sem intervenção humana não há elaboração musical. Ele defende uma escola que, conhecendo a complexidade da arte musical, contemple em todas as instâncias possíveis, a música. Essa escola a que se refere faz parte do “Movimento da Escola Cultural” (p.159). Para o autor português, como para outros tantos⁶² que se

⁶² FLUSSER, V. A música contemporânea e a prática musical com crianças. *Cadernos de estudo: educação musical*, n.2/3. São Paulo: Atravez, 1991; JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990; SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

dedicam a pensar a música, e em especial a música como uma das linguagens humanas mais universais, apesar de considerarmos essa linguagem como intrínseca ao ser humano, “segunda linguagem materna” (ÁVILA e SILVA, 2003,p.76) ela é fruto da cultura, e se constitui nas relações de sentido e significado como as demais linguagens. Portanto não podemos deixar que naturalmente a criança busque o seu referencial musical. Ela buscará na cultura dos adultos, naquela que lhe é oferecida desde o berço, nas mediações de linguagem, nas experiências rítmicas, sonoras, de silêncio, de audição, de movimento, que lhe atravessam.

Como lembra Ostetto (2004), as crianças estão expostas a uma avalanche de repertórios musicais, referendados e difundidos pela mídia e, sem critério nenhum, entram escola adentro. Não só pelos ouvidos, pelo corpo, criando desejos, e gerando um espaço perfeito para a indústria cultural embutir suas preferências.

Nas escolas infantis criou-se uma cultura que cada vez mais de homogeneiza, do Rio grande do Sul às aldeias mais escondidas do interior do Pará, já foi designado pela história do currículo escolar, que algumas canções “são da educação infantil”.⁶³ Mas por que as crianças não podem aprender a conviver com outros repertórios? Por que será que criança gosta destas cantigas? Não será porque acreditamos que as crianças têm dificuldade de aprender coisas difíceis, então restringimos o seu repertório reduzindo-o a uma cultura que se designa própria para as crianças? Mas não raro encontramos as crianças rebolando, e cantando letras imensas de melodias divulgadas pela mídia. Recordo que uma das desconstruções difíceis de realizar junto às professoras do CEMOL foi em relação aos estereótipos musicais. Era quase impossível que eu, gaúcha, loira, pudesse dizer que a minha conterrânea, “rainha dos baixinhos” não passava de um mito vazio criado pela mídia e reproduzido e alimentado pela cultura escolar. Trabalhar com o imaginário das professoras, resgatando as suas memórias musicais infantis, também fez parte dessa proposta. Discutíamos muito. “mas as crianças gostam, e daí?” “Mas nós gostamos também?” “Que mal faz?” A luta contra determinada postura pedagógica, permitiu que

⁶³ Existem coletâneas de CDS específicas para o trabalho na Educação Infantil como o nome “As canções mais cantadas na pré escola”.

criássemos espaços onde todas as linguagens fossem valorizadas, onde cada criança, com a sua singularidade pudesse se sentir contemplada de alguma forma. Tímidos, falantes, ativos, com alguma deficiência física ou motora, com mais ou menos recursos econômicos, todas as situações eram estudadas para incluir as crianças e fazer com que se sentissem participantes de alguma forma. Não queríamos e tínhamos como princípio, que as crianças fossem excluídas, como muitas que vieram de outras escolas rejeitadas por serem consideradas incapazes. Partíamos do princípio que todos têm capacidade para aprender e para desenvolver sua expressão, suas linguagens e que, também as professoras, educadoras de crianças, poderiam resgatar linguagens negligenciadas pela escola ou pela vida.

Procurávamos suportes musicais nos cantadores populares, nos cantadores da vida, da natureza, da poesia, sem fazer distinção entre o que era para as crianças ou para os adultos. Os adultos professores também experienciavam a descoberta de novos ritmos, movimentos, buscando desenvolver as sua musicalidade junto com as crianças. A música estava em todos os lugares: na sala de aula, nas histórias contadas e cantadas com o auxílio de um violão, nas danças coreografadas e ornadas plasticamente, nas cantorias em algum local do pátio, nas oficinas de construção de instrumentos, na organização de corais. Fugíamos dos clichês reforçados pela mídia (como a Xuxa, por exemplo) ou as musiquinhas para anunciar rotinas, ou para demonstrar boas maneiras

Documentos iconográficos, complementados por memórias de ex- alunos, ajudam a comprovar:

No CEMOL havia um empenho em desenvolver uma cultura musical lúdica, permeada de elementos imaginativos, em situações de interatividade e companheirismo. A criação de um coral, o contato com as cantigas de roda, as cantigas primeiras que perpassam gerações, como o conhecimento de instrumentos, e a participação em eventos culturais onde os próprios autores, músicos eram

convidados⁶⁴ (ilustrações abaixo) faziam parte desses acontecimentos, dessa experiência estética.



⁶⁴ Sempre que possível a escola proporcionava eventos em que as crianças pudessem conhecer artistas, compositores, poetas, músicos, escritores de Literatura Infantil. Poderia lembrar muitos nomes com os quais as crianças desenvolveram atividades com Ana Raquel (ilustradora de livros infantis), Marcelo Xavier (cria cenas com massinha de modelar para ilustrar seus livros) Ziraldo (ilustrador e autor de obras infantis) entre tantos. A imagem retrata um encontro entre o Músico Dércio Marques (autor de muitas obras musicais ouvidas e cantadas pelas crianças do CEMOL, e o próprio Thiaga, cantando com as crianças.

Me lembro de muitas coisas do CEMOL/COEDUCAR. Me lembro que quando eu entrei na escola nos cantávamos muito e eu gostava disso. Houve uma época em que eu cantava no coral, ainda sei as músicas.

Eu me lembro de várias. Tenho minha pasta de coral até hj. Tinha a da estrela que caiu do céu ("veio pra terra brincar de criança..."), Uma Nova Canção, uma pra galinha da angola, O Mundo ao Revés..." Eu também adorava Matança. O interessante é que, das músicas que o Thyaga fez (que não são, todas as que a gente cantava, óbvio), muitas ele já não se lembra mais (Juliana, 26/04/06).

Sério que ele não se lembra? A gente podia lembrar ele... Tentar resgatar... vc tem a pasta do coral, deve ter várias que ele não lembra! (Mayra, 01/05/06).

Vanessa, outra jovem integrante do universo da pesquisa, escreve entusiasmada alguns versos de uma possível canção:

Genteeeeeeee! Vocês esqueceram de ACAUAA!!!! "Todos os caminhos dessa terra, podem levar ao mundo de acauã! todos os lugares dessa terra, têm a beleza e a força de acauã! mundo sem miséria. Ódio ou inveja! mundo sem bandidos e sem guerra! gente tropical, luzes da manha! gente com o brilho de acauã! acauã acauã o brilho do olhar eh o talismã! acauã acauã gente com o brilho das manhas" (Vanessa, 06/05/06).

Passaram-se 20 e poucos anos, pouco tempo para uma história, mas tempo suficiente para verificar que as marcas deixadas não foram as dos ícones da mídia e nem da reduzida cultura dos currículos convencionais. Clara, uma das jovens ex-alunas da escola escreve com emoção: "*Me lembro até hoje das músicas que cantávamos, das apresentações de fim de ano que encantavam...*" "*Viva o arco-íris, o como é belo, tem 7 cores...*" *Meus olhos se enchem de lágrimas (Clara, e-mail).*

Mas essa cultura musical perdurou? Muitos ex-alunos trazem nas suas histórias posteriores uma relação de proximidade com a música. Marcos tem uma banda e diz:

Estou fazendo um curso de Luthieria em São Paulo, me preparando pra aprender piano (já toco bateria), mexendo com eletrônica pra instrumentos musicais e ano que vem volto pra UFV pra terminar meu curso de História. Mas não vou fugir da arte, que é a minha sina e da música que é a minha vida, [...] enfim me tornei músico de nível profissional.

Jimmie também demonstra que as memórias musicais deixaram de ser somente memórias e atualmente fazem parte da sua vida, assim como tantos outros ex- alunos.

Minha vida no COEDUCAR me transformou. Eu sempre passava horas escutando o Thiaga cantar e contar as prosas, tanto eh que agora eu também toco musica. Não como o estilo do Thiaga, mas da pro gasto. Se você quiser escutar um pouco vai pra www.myspace.com/bdtmusic (Jimmie).

Através dessas costuras de memórias, compartilhamento de experiências estéticas, de histórias de escola e de vida, outras partituras poderiam ser compostas.

Este processo investigativo, porém precisa de um limite. Razões de ordem acadêmica assim o exigem. É chegado, pois, o momento de cerrar as cortinas.

PARTE V

CERRANDO AS CORTINAS: APLAUDINDO A INFÂNCIA!

*O canto desse menino
talvez tenha sido em vão
mas ele fez o que pôde
fez sobretudo o que sempre
lhe mandava o coração.*

Thiago de Mello



Uma experiência estética só é possível em uma escola que considera as crianças como atores sociais, protagonistas da história e capazes de interpretar as culturas do mundo, fazendo-se sujeitos produtores de culturas.

Minhas lembranças são de um universo muito livre, a escola como um espaço para brincadeiras, onde o lúdico estava em todas as partes. Minhas maiores lembranças estão relacionadas às artes, as pinturas, os desenhos, as festas de fim de ano. Fazíamos verdadeiras exposições e os espetáculos eram esperados o ano todo. Era legal como a gente se envolvia nas atividades, aquele era o nosso mundo, e nele não tinha competição, nem avaliação, assim as crianças desenvolviam naturalmente. Éramos muito unidos, a turma era mesmo uma família dentro ou fora da escola (Sonali).

Sonali conviveu com Marcos, com Mayra, Mônica, Tomás, Juliana, Ju, Pedro Gláucia, André, Narah, Lucas, Clara, Daniela, Diego, Luiz Henrique, Alexandre, Juliana P., Karla, Jônatas, Mariana, Marina Camila, Jimmie, Thiara, Robério, Gustavo, Gabriel B.; Gabriel F., Mayana, Natália, Flora, André, Dalton, Isis, Luiza, Thomas, Andréa, Rafael, Poliana, Talita, Julia, João, Myrian, Jonas, André M., Eduardo, Zéca, Tiago C., Marco Túlio, Luiz Henrique, Louize, Fred, Carolina, Victor, Pietro, Larissa, Pedro, Karine, Tarcisio, Louise, Augusto, Paloma, Luciana, Sarah, Eric, entre tantos, na década de 80, na mesma escola. Embora de idades diferentes, de turmas diferentes, ela como os outros sujeitos da pesquisa, recordam de acontecimentos comuns que sobressaíram em suas memórias. Coincidência?

Só existe memória onde existiram acontecimentos pedagógicos, histórias para contar ou mesmo para inventar. Afinal se pelo menos inventar as crianças não aprendem, de que serve a escola? A memória, não só como dispositivo individual, mas como fruto de significados coletivos e sociais, só faz história, cria enredos se tiver elementos em comum, se os sujeitos viveram experiências semelhantes, principalmente ligadas pelos afetos, pelo atravessamento da experiência.

Essas memórias se mostram atravessadas pela experiência, mas mais do que isto revelam um entendimento de vida, um pensamento novo e fresco, embora muitos vezes nostálgico como o são os pensamentos dos adultos que não querem

fugir da *infantia* ou daqueles que se deixam contaminar com a criação, com a ousadia, com a invenção.

Não sei se é bom ou se é ruim. Uma infância de arte é difícil de ser abandonada... Mas acho que nem deve... Porque "é de infância que o mundo tem precisão" e a criança traz o devir-metamorfose e cria e inventa...Essa escola para mim foi vida viva... (Mayra).

O CEMOL/COEDUCAR salvou minha vida acadêmica e me ensinou lições de vida que vão me acompanhar pro resto da minha vida. (Jimmie).

Que é isso, a COEDUCAR é minha vida só.... Meu sonho é trabalhar lá algum dia. sem contar que ano que vem a segunda geração já ta indo pra lá...minha filha já sabe quase tudo sobre a escola nova dela!!!!!!!!!!!! (Ju).

Entrei no maternal, nem sei em q ano. Diria q esse colégio foi um excelente berçário e fonte de informações a respeito do que é cultura de verdade! Bons tempos, e bons amigos! (Tomas).

Nem me lembro quando entrei, só sei que tinha 2 anos e meio, só sai na 8ª série e hoje faço estágio na escola.....é mole....Mas acho que todos concordam que quem entra na COEDUCAR não tem vontade de sair (Juliana).

Posso dizer sem exagero que o CEMOL/COEDUCAR é de longe o melhor colégio que existe, pois já estudei em muitos outros [...] e nenhum se iguala a essa escola maravilhosa. Ouso ate dizer que passei lá os melhores anos da minha vida [...]. Hoje eu sei que eu era feliz e não sabia e digo a todos que feliz é aquele que passou pelo menos um ano da sua vida na COEDUCAR (Marcos).

Relacionar o CEMOL/COEDUCAR, esta escola evocadora de memórias, à própria vida, “vida viva”, nomeá-la como lugar onde se passaram os melhores anos da vida, considerá-la como fonte de cultura verdadeira, um lugar de onde não se tem vontade de sair ou onde se sonha voltar para trabalhar, para colocar os filhos, ou até mesmo para estar em contato, pode significar, sim, que “Uma infância de arte é difícil de ser abandonada!”.

O pensamento estético revelou-se presente nas memórias dos ex-alunos, permeando as suas reminiscências, apontando que a sedução estética pode estar presente em todos os processos de conhecimento e não somente nas atividades consideradas de arte.

A multiplicidade de linguagens experienciadas esteticamente e, rememoradas nas memórias dos sujeitos da pesquisa, leva à afirmação da importância de criar um espaço na escola para o sentido e significado ao ser/estar e agir no mundo, potencializando a “*infantia*”.

A falta de espaço para a experiência estética no cotidiano das sociedades modernas tem gerado o sujeito anestesiado, inexpressivo, uniforme, conformado e com dificuldade de deixar ser atingido ou atravessado pela experiência. O sujeito pobre de experiência, (experiência que é muito mais do que o experimento), àquele que caracteriza a ciência moderna, a racionalidade técnica que somente quantifica, busca competências em nome de conhecimentos supostamente universais e objetivos, que acabam silenciando a experiência e anulando a subjetividade que a acompanha, torna-se pobre em humanismo e em história.

Kohan (2003) nos lembra que a falta de abertura para a experiência pode encobrir um comodismo ou fatalismo quando reafirmada através de narrativas repetidas, onde as palavras carregam uma conotação de derrota, consenso refletindo uma vida não vivida, um conjunto de sonhos não realizados, uma sabedoria sedimentada no senso comum. Quando um adulto nega ou combate a sua própria infância, aquela que não esquece as utopias, utiliza-se de uma falsa experiência para argumentar a sua inércia diante dos desafios da vida, escondendo sua curiosidade, o enigma contido na condição de ser criança, utilizando um discurso pronto, utilizando frases repetidas várias vezes tais como “eu já vivi isso, não há nada que fazer”, “você não sabe, mas assim são as coisas”, “sempre foi assim e assim sempre será”.

Nesta investigação, o principal foco de meus questionamentos, ajudando a nortear este percurso, centrou-se em buscar responder basicamente à duas questões:

- *De que forma a proposta educativa de uma escola, que carrega na sua nomenclatura “educar com arte”, subsiste nas memórias dos alunos e alunas que por ela passaram? E,*

- *Em que consistem essas memórias e de que forma podem ser restauradas como paisagens, poemas, narrativas, constituindo uma infância atravessada pela experiência estética?*

Procurei acompanhar as memórias dos sujeitos pesquisados, suas histórias de vida na escola, cartografando os percursos onde os processos de criação emergiam, onde a diversidade, a multiplicidades de linguagens, onde a infância, a experiência estética se fazia presente, em tempos, lugares, atividades, acontecimentos pedagógicos. Para tanto foi necessário atualizar a memória, embrenhar-me nos labirintos memorísticos, transportar-me a lugares e tempos da memória e da imaginação, refazendo quadros, desfazendo clichês calcificados e abrindo espaço para novos enredos nas narrativas desses sujeitos, que passaram uma parte da suas vidas compartilhando um mesmo local, marcado por um projeto educativo.

Pude construir diversos cenários e poderia construir outros tantos em busca da estesia de um projeto educativo. A partir da minha escuta, das minhas memórias que persistiram ancoradas no meu convívio com esse grupo por alguns anos, acredito que como outros educadores sensíveis à infância, pude me aproximar de um mundo sentido e significado pelas narrativas, pelas memórias desses ex-alunos, atualmente jovens. Pude percorrer e identificar em que medida foram eles, então crianças na década de 80/90, protagonistas das suas próprias ações, pensamentos e sonhos. Tive a oportunidade de realizar uma re-aproximação a este tempo e espaço de vida na escola e tentar dimensionar como foi experienciado como um tempo em si mesmo, um espaço de cultura e protagonismo, potencializando o que restou de infância e que pode ser atualizado pelas memórias. Deparei-me com uma multiplicidade de narrativas que podem expressar também, que a ética não pode ser separada da estética na educação, pela presença de alguns princípios que perpassavam muitas das atividades narradas pelas memórias.

O espírito de cooperação e trocas entre pares, entre as diferentes idades, e áreas de conhecimento ficaram explícitas não só nas narrativas dos ex-alunos, e

professores⁶⁵ como nos rumos que o antigo CEMOL- Centro educacional Monteiro Lobato tomou, sendo abraçado pela comunidade de pais e transformado em COEDUCAR- Cooperativa Educacional de Viçosa.⁶⁶ Aponta também que essa sedução estética não se dá somente a nível individual, mas está na base de uma construção intersubjetiva. Um projeto educativo precisa de utopia, de sonhos compartilhados coletivamente.

A escola, como campo que reflete e constitui as concepções de sujeito, de sociedade, de mundo, que acabam por se concretizar nas diferentes modalidades de currículo, também foi foco do meu olhar. Marcada nas minhas memórias de infância o lugar/tempo de escola em minha vida, como na vida de muitos adultos, reteve sentimentos e imagens paradoxais que me acompanham no meu fazer/ser educadora e provavelmente me acompanharam na tecitura destas escritas. Acredito, hoje mais do que nunca que, além de estar contextualizada, num determinado campo social, qualquer escola e especificamente o CEMOL/COEDUCAR, não pode ser considerada somente como campo específico de produção de saber, pois, além disso, se constituiu num espaço de formação ou conformação de sujeitos, que constroem identidades e se constituem como pessoas diferenciadas, singulares, sujeitos de estesia.

Um sujeito estético pensa a si próprio, e é ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. Nossas experiências de mundo, de vida e de nós mesmos, são mediadas pela cultura, pelas linguagens. Larrosa (2000 p.49) “diz que cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive a nós mesmos”.

⁶⁵ As memórias dos ex-professores que em alguns momentos emergiu, não foi aprofundada neste estudo, mas poderá ser subsídio para novas pesquisas.

⁶⁶ O cooperativismo numa escola, seus processos e constituição poderão ser elementos para uma nova pesquisa.

Para olhar para esse sujeito estético é necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos micro espaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética – estética nas frestas da sociedade atual. Buscar alternativas para pensar a infância como experiência e criação para além da concretude, às vezes trágica da vida, como acompanhou Benjamin no século passado. Pensar na infância como possibilidade, para além de um período demarcado pela idade, mas como um princípio ativo de vida, de novidade e de experiência estética. Compreender a busca de novos paradigmas culturais, educacionais sob um olhar da estesia, e de experiência estética no cotidiano do espaço escolar e sua especificidade. A escola, como espaço de vida para as crianças e jovens, está ficando cada vez mais padronizada e distanciada da estética da existência (REDIN, 2002). Podemos perceber essa dimensão estética, como possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito-felicidade, sujeito-memória, sujeito-experiência.

Penso não ser mais possível, na sociedade atual e, nos espaços educativos, institucionalizados ou não, desconsiderar a dimensão do sensível, a *estesia*. Arrisco-me a dizer que a escola sem arte, sem ludicidade, sem fantasia, sem imaginação e sem invenção está morta. Resume-se a um espaço burocratizado e infeliz, onde as crianças desejam que o tempo passe depressa para se libertarem do aparato instituído como verdade. Não pode haver ética, se não existe o respeito pela humanização, pela capacidade de criação das crianças, idéias contidas na infância como abertura para o que é novo, que ainda está por vir. Nesta linha de pensamento, evoco que:

A escola necessita rever seus paradigmas, recorrer a outros olhares não só de ordem cognitiva, conceitual, como de ordem afetiva e simbólica, como se refere Guattari (1993b). Essa perspectiva pode ser a da arte, não como área de conhecimento, mas como epistemologia, que abre as possibilidades de romper com

os estereótipos, afastar-se dos modelos que impregnam a educação. A escola precisa vestir outros padrões, deleitar-se com a vida, irrigar a criação, potencializar a experiência.

Retomo as questões de fundo epistemológico que me movem nesse pensamento sobre a infância como uma necessidade para o mundo e busco situá-las em duas categorias importantes e distintas, mas não excludentes:

- As crianças, sujeitos que fazem parte de um contexto histórico que vão se constituindo enquanto sujeitos sociais, que se relacionam com uma cultura, que aprendem no convívio intergeracional. Nessa perspectiva constituem-se como uma categoria da sociedade que não é homogênea, mas plural porque marcada pelas práticas sociais e culturais que as revelam como capazes, incapazes, menores, autônomos, ativas, imaturas, protagonistas, produtoras e consumidoras de cultura; crianças que compõem uma variedade de infâncias.
- A Infância que contém, que traz em si, a idéia do novo, do devir, onde o infantil caracteriza o processo de criação. Princípio ativo de vida, poética. A infância lúdica de Benjamin; a infância novidade de Larrosa; a infância devir de Deleuze. Esse infantil ultrapassa as barreiras cronológicas e se espalha em memórias, projeções, invenções onde memória e imaginação se fazem faces de um mesmo processo.

A busca de elementos lúdicos associados à um momento da vida, à infância, pode ser considerado um retorno ao prazer, mas também um espaço de fantasia, de emoção profunda, onde não há limites entre um mundo imaginário e um mundo real. Kohan busca na filosofia o significado da infância como construção social e histórica, os fundamentos para um mundo contemporâneo que necessita de outras narrativas para se sustentar, o que não mais é possível a partir de um pensar instaurado pelo iluminismo. Para o autor, a criança tanto concreta, datada, situada,

como a criança que representa a idéia de inovação, de novidade, de enigma, são fundamentais para uma educação que transforma, que critica, que cria.

O contato com as memórias do ex-alunos traz, sob o meu olhar, a alimentação desse espírito infantil, dessa criação constante, expressa na diversidade de linguagens, na esteticidade dos acontecimentos pedagógicos e não só artísticos.

Resgatar alguns aspectos do que se produzia, através da prática da documentação, foi uma tarefa gratificante e envolvente. Reunir desenhos, pinturas, construções, danças, poemas, livros, textos, que faziam parte dos acontecimentos pedagógicos do cotidiano da escola, me remeteram às minhas memórias de uma prática pedagógica atravessada pela experiência estética. Mais do que dar visibilidade às produções infantis, era uma maneira de valorizar um trabalho de equipe onde crianças e adultos compartilhavam de um fazer/pensar criativo, de um protagonismo marcado não só pelo “artístico”, mas principalmente pela estesia na educação do sensível, para um não apagamento da experiência. Minhas memórias me permitiram uma conjunção com as memórias dos ex-alunos, hoje jovens profissionais ou em vias de entrar no mercado de trabalho, para poder reler nossa trajetória frente ao projeto dessa escola, constatando nele um dimensão política e ética enquanto proposta que buscava de todas maneiras ultrapassar o senso comum. Assim, ética, como respeito e valorização das crianças como protagonistas da sua história, bem como dos professores, funcionários e pais, e política enquanto denúncia e anunciação de uma nova forma de fazer educação.

A educação precisa ser uma prioridade de governos comprometidos com a vida e a dignidade humana, com projetos que consideram a infância como período de vida singular e um tempo de elaboração de cultura referenciada nas diferentes linguagens. Ou seja, uma cultura diferente daquela que tem pautado os currículos escolares, uma concepção que considera a vida, o mundo e as possibilidades de sentidos que as crianças, mesmo de tenra idade, são capazes de atribuir às coisas. É também um tempo e um espaço onde se consolidam valores básicos de cidadania e de vida solidária.

E essa imagem inclui além do potencial, da riqueza da infância como um período de profusão de descobertas e criação, a compreensão das crianças como atores sociais que vivem e sofrem as complexidades da vida, ocupando diversos lugares não só fisicamente, mas em representações que dizem da sua história, da sua condição. Por isso, quando me refiro à infância, não penso na homogeneidade e nem na solidez do conceito, mas na fluidez e liquidade que está implícita na mesma.

Para fechar as cortinas vou buscar mais umas memórias perdidas nos achadouros de infância que podem dizer muito do que representa uma infância vivida em intensidade e rememorada como possibilidade de abertura para o novo, para o inédito. São eles, os ex- alunos do CEMOL que dizem:

“Pois é de infância... que o mundo tem precisão”.

Para mim, essa frase me remete à:

Algo que muitas crianças não vivem hoje... Muito de minha personalidade devo a minha infância, que particularmente, considero o período mais feliz de minha vida... onde aprendi a ver o mundo, onde estava muito mais próxima da minha família, onde fiz meus melhores amigos, onde era tempo de brincar e conhecer...Vivi uma infância sadia e feliz, era cercada de amor, o meu brincar na escola era aprendizado.. No meu pensar a infância é uma etapa importante da vida, que deve ser respeitada, que nos ajuda a ser quem somos... e o mundo carece, entre muitas outras coisas, do direito à infância para que tenhamos ferramentas para construirmos uma vida melhor (Glauca, 8/11/ 2006).

Idéia de que as experiências infantis são essenciais para o que a pessoa se tornará futuramente e às crianças “sem infância” e sem oportunidades que temos no Brasil. De que uma infância segura e feliz faz parte da vida de um adulto seguro e feliz. Me remete também à idéia de que ser um pouquinho criança para o resto da vida seria bom para todo mundo. De que ninguém pode ser feliz sendo 100% sério e responsável (não que ser adulto signifique isso, é que geralmente relacionamos a infância ao oposto de seriedade e responsabilidade) (Juliana P. 22/11/ 2007).

É necessário novamente pontuar que a memória é “vestígio” no dizer de Halbwachs (2004, p.420), uma espécie de “intuição sensível”, portanto não é linear, mas pelo contrário, é múltipla e aberta ao novo, à criação e não se restringe somente ao passado. Ela faz constructos a partir do hoje, dos significados que hoje estes jovens

pesquisados atribuem aos acontecimentos de ontem. Ela é também coletiva, o que faz com que frutifique em contato com outras memórias. Mas a memória é composta por muitas linguagens, que através das suas diferentes temporalidades pode deixar vislumbrar a experiência/sentido, a experiência/estética. Assim a linguagem, as palavras ditas e pensadas, sentidas e suspensas, “postadas” num espaço e tempo virtual pelos ex-alunos sujeitos desta investigação, puderam compor outras narrativas e poderão continuar compondo outras tantas.

Resta saber se as resistências ao mundo dogmático e linear dos adultos foram suficientes para deixar aflorar os devaneios infantis, as possibilidades de novidade e de infância requeridas para a renovação do mundo a cada dia, pois: manter a poética da representação da vida, embora nem sempre podemos mantê-la na própria vida, deveria ser uma das mais importantes metas da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes de. Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. **Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturas da Infância**. Braga, Universidade do Minho, Portugal, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AMORIM, Marília. **O brincar e a linguagem**. Condições cognitivas e sócio-afetivas para a alfabetização. Brasília, Ministério da Educação, 1985.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação** - Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

ÁVILA, Marli Batista ; SILVA Karen Batista Ávila A música na educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; MORAES, Marina Célia (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**. Ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força**: as rotinas na educação infantil. Posto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sália Dumont, sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006.

BENJAMIN, Walter **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: brasiliense, 1994.

_____. **Rua de mão única** - Obras escolhidas II. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2002.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Alves, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 4.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BOTO, Carlota. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito**. Cad. CEDES, Campinas, v.23, n.61, p.378-397, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BRASSART, Simone Fontanel; ROUQUET, André. **A educação artística na acção educativa**. Trad. Maria Leonor Fernandes Antunes. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUÑEL, Luis. **Memória**. [s.d.], mimeo.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG-Proex, 2002.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997.

CASTRO, Lúcia Rabello de (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

CERDEIRA, Adriana; ANDREIOULO, Beatriz. Dialogismo e alegoria no sítio do pica-pau Amarelo In: SOUZA, Solange Jobin (org.). **Subjetividade em questão**. A infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Bertrand, 1990.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COEDUCAR. Fotolog. Disponível em: <<http://www.fotolog.com/coeducar>>.

CORSARO, Willian A. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

_____. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade** - Sociologia da infância: pesquisas com crianças. Campinas, v.26, n.91, p.339-342, mai./ago. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cenários da educação infantil**. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 30, p.165-185, jul./dez. 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância-perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer** – uma proposta curricular de educação. 4.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Apresentação. **Educação & Sociedade** - Sociologia da infância: pesquisas com crianças. Campinas, v.26, n.91, p.339-342, mai./ago. 2005.

DERDYK, Edith. Ponto de chegada, ponto de partida. In: SOUSA; TESSLER; SLAVUTZKY (orgs.). **A invenção da vida**. Arte e psicanálise. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos - a educação (do) sensível.** Curitiba,PR: Criar Edições, 2001.

EDUCACIONAL - A internet na Educação. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br>>. Acesso em: 11 dez. 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKIND, David, **Desenvolvimento e educação da criança.** Aplicação de Piaget na sala de aula. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ERRANTE, Antoinete. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação** - ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.8,2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, M.S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância** - metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis. **Cadernos do CEDES** - Filigramas da memória: intercâmbio de gerações, São Paulo, v.26, n.68, jan./abr. 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: 1989.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras:** histórias e discursos de um passado presente. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2005.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Tradução de Leandro Konder. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

FLUSSER, V. A música contemporânea e a prática musical com crianças. **Cadernos de Estudo Educação Musical**, São Paulo, n.2/3, 1991.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade-** a arquitetura como programa. Trad. Rubem Alves e Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FREINET, Celestin **O método natural I** - a aprendizagem da língua. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Élise. **O itinerário de Celestin Freinet**. A livre expressão na pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1979.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** - Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 43.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeu Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GROTH, Cimara. **Culto às datas comemorativas**: que cultura é esta? São Leopoldo: Unisinos, 2002. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia), Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica** - Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1993a.

_____. **Caosmose** - Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993-b.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. The Work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation. Cultural representations and signifying practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HILLIS, Ken. **Sensações digitais**. Espaço, identidade e corporificações na realidade virtual. São Leopoldo-RS: Editora UNISINOS, 2004.

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

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. Prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

INEP. *Jornal da Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília, 1980.

ITURRA, Raúl. **O caos da criança** – ensaios de antropologia da educação. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. São Leopoldo RS; Editora UNISINOS, 2003

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, p.379-390, mai./ago. 2005.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação e Realidade**, v.27, n.2, p.31-45, jul./dez.2002.

JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Volume I.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **O conhecimento físico na educação pré-escolar** - Implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze**. Pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

KENNEDY, David. Notas sobre a filosofia da infância e a política da subjetividade In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia e infância possibilidade de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia e infância possibilidade de um encontro**. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

_____. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia (org.). **Alfabetização; dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____; LEITE, Maria Isabel (coord.). **Infância e produção cultural**. Campinas; SP: Papirus, 1998.

KUHLMANN JR. M.; FERNANDES, R. Sobre a História da infância. In: FILHO, L. M. F. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia profana** – Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela. **Espaços de criatividade**. A criança que fomos/a criança que somos... Através da expressão plástica. Porto, Portugal: Afrontamento, 1986.

LENI, Rosa; MARQUES, Dércio. Girabelhinhas. In: **Anjos da terra**. São Paulo: Devil discos. (CD)

LOPES, Jader Janer Moreira. Encontrando o meio fio: lugar, identidade cultural e escola. Educação em foco. **Revista de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v.5, n.1, p.143-150, mar./set. 2000.

_____. Geografia das crianças, geografia da infância. In REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.16-28, 1989.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo: Loyola, 1998.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Bordados de DINIZ, Antonia Zulma; DUMONT, Ângela, Marilu, Martha e Sávia, sobre desenhos de VARGAS, Demóstenes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

MARINHO, Eloísa. **Vida, educação e leitura**. Rio de Janeiro: editora papelaria América, 1976

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito**. Temas em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. et al. **Infância plural**. Crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte - A língua do mundo**: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

_____. Trajetos de uma tromba de elefante. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEIRA, Marly. Arte-Educação: subjetividade, sociedade e política In: CUNHA, Susana Vieira Rangel. **Anais do Simpósio Estadual de Arte-Educação: Arte-Educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: URCAMP/FAPERGS, 1995.

_____. **Filosofia da criação - reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELLO, Thiago De. **Faz escuro, mas eu canto**. 19.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MENÉRES, Maria Alberta. **Imaginação**. Lisboa: Difusão Cultural, 1993.

MORIN, Edgar; KERN, Ana Brigitte. **Terra pátria**. Porto Alegre, Sulina, 1995.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOYLES, Janet R. [et al. **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MÜLLER, Fernanda. **Escuta sensível sobre a infância**. Um estudo de caso na Educação Infantil. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2002.

_____. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

OSTETTO Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, Papirus, 2000.

_____. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. **Arte, Infância e formação de professores**. Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Lugar e funções da música numa escola cultural. In: **Educação pela arte** - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos. Escola Superior de Dança. Lisboa: Arte Pronta, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINTO, Júlio Pimentel. Todos os passados criados pela memória. In: LEIBING, Annette; BENNINGHOFF-LÜHL, Sibylle (orgs.). **Devorando o tempo**. Brasil, o país sem memória. São Paulo: Mandarim, 2001.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords). **As crianças-contextos e identidades**. Braga Codex, Portugal: Bezerra-Editora, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**. Metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

READ, Herbert . **O sentido da arte**. São Paulo: IBRASA, 1978.

REDEPAREDE. Depoimentos. Disponível em: <<http://redeparede.com.br/users/asuaweb/testimonials/received>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

REDIN, Euclides. **Se der tempo a gente brinca**: o espaço e o tempo da criança. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Marita Martins. **Entrando pela janela**: o encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REILY, Lúcia Helena. **Atividades de artes plásticas na escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel (org.). **Cor, som e movimento. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____; LEGEY, Eliane. **Fundamentos e metodologia da alfabetização** - método natural. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, A, L, G de; MELLO, S.A. (orgs.). **Linguagens infantis** - outras formas de leitura. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALÓ; Julia; BARBUY, Santiago. **Terra, água, ar, fogo**. São Paulo: ECE, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. **Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturas da Infância**. Braga, Universidade do Minho, Portugal, 2000.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – Portugal, 2002. (mimeo.)

_____. Imaginário e culturas da infância. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos (orgs.). **Tempos & lugares das infâncias** - Educação Infantil em debate. Porto Alegre: IPPOA, 2004.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Walburga Arns da. **Cala-boca não morreu...** 2.ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1989.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

_____. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim (org.). **Subjetividade em questão**. A infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2000.

_____. **Educação @ pós modernidade crônicas do cotidiano e ficções científicas..** Rio de janeiro: 7 letras, 2003.

SOUZA, Solange Jobim; CAMERINI, Maria Florentina; MORAIS, Maria Cecilia. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano. In: SOUZA, Solange Jobim (org.) **Subjetividade em questão**. A infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro : 7 Letras 2000.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

STANT, Margaret. **A criança de 2 a 5 anos - Atividades e materiais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara(orgs) **Histórias e memórias da educação no Brasil- vol.III- século XX**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

THOMSON, Alistair. Histórias (co)movedoras: História oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.22, n.44, p.341-364, 2002.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem agora chega**. Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VELLAS, Etienne. Construtivismo. In: PERRENOUD, Philippe. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Porto Alegre : Artmed, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILLELA, Marcos. Educação estética e subjetividade. In: CUNHA, Susana Vieira Rangel. **Anais** do Simpósio Estadual de Arte-Educação: Arte-Educação e a construção do cotidiano. Porto Alegre: URCAMP/FAPERGS, 1995.

WEISSCHEIMER, Marco Aurélio. A explosão da blogosfera. **Jornal Extra-Classe**, Porto Alegre, Sinpro RS, p.21, nov. 2006.

WIKIPEDIA - A enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Msn>>. Acesso em: 27 nov. 2006.