

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Introdução	PASSOS DE UM CAMINHO	02
Capítulo 1.	UM JARDIM DA INFÂNCIA...	15
Capítulo 2.	BRINCAR UMA LINGUAGEM DE CONHECIMENTO	21
Capítulo 3.	EU QUE ME ENSINOU	27
Capítulo 4.	A CASA, O CORPO, O EU	34
Capítulo 5.	TOQUE DE CRIANÇA	41
Capítulo 6.	BRINCANDO COM OS ELEMENTOS	51
Capítulo 7.	HISTÓRIAS DE TODO DIA	64
Capítulo 8.	EU QUERO HISTÓRIA DE BOCA	75
Capítulo 9.	RAIZES EM FESTA	90
Capítulo 10.	GIRA-SÓIS	112
Capítulo 11.	ENCONTRO DE APRENDIZES	119
Bibliografia.		130

PASSOS DE UM CAMINHO...

[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto:

que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas estão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

Esse tema que abraçamos nos propõe entrar em contato com o OUTRO LADO, o lado além do horizonte, onde, por certo, se encontra a Bela Adormecida à espera de um toque sutil para despertar. Do lado de cá, um homem corajoso, em sua inteira disponibilidade, depara-se com um CAMINHO estranho, talvez perigoso, porque cheio de obstáculos a serem enfrentados. O impulso que o atrai em direção ao outro lado o faz vencer o medo do desconhecido e, ultrapassando as dificuldades da travessia, encontrar a Bela Adormecida e se dispor a acordá-la. Assume esse homem o caminho do herói, aquele que segue o seu próprio coração.

Para esse ato é preciso coragem. COR-AGEM a ação do coração.

O gesto do encontro traz uma novidade, uma nova idade, na qual acontece o desabrochar do tempo e espaço internos, marcando um novo ritmo, fazendo surgir o imprevisível, o inesperado, o misterioso que paradoxalmente pertence ao não tempo e ao não espaço. O que faremos através desta conversa é nos iniciar num olhar sobre o tema, tentando deixar para trás nosso ser habituado e enveredar, apesar das resistências, no ser habitado que somos e que a palavra educação em sua etimologia nos confirma.

A palavra educação traz em sua derivação da raiz latina as palavras *educare* e *educere*. Escolhemos esta última derivação por uma razão muito simples. A vontade de encontrar o equilíbrio e a complementaridade, tão necessários nas reflexões do nosso tempo. *Educere* traduz uma ação cujo movimento se dá de dentro para fora, do interior para o exterior. A determinação de seguir esse movimento é uma opção clara face ao fato de o significado da educação como *educare*, em que ocorre o movimento oposto, de fora para dentro, já se encontrar exacerbadamente objetivado em nossos sistemas de educação ocidental, em que programas e metodologias assumem o aprendiz apenas como um objeto a ser ensinado.

Enveredamos em nossa prática no caminho de buscar o ser que está encoberto, à procura de um lugar para contar a sua história, que se reunirá a tantas outras histórias, que na verdade vão falar de uma mesma história, aquela que a alma, aqui entendida como nosso registro da unidade, contará ao nosso “tempo e espaço”, instâncias criadas por nós humanos para entender e explicar as coisas do mundo. Ora, ninguém conduz ou extrai algo inexistente.

O movimento de extrair ou conduzir pressupõe a existência de algo ou de alguma substância que precisa aflorar, aparecer, surgir, se manifestar. A educação assim compreendida nos faz lembrar de uma frase do Talmude, que diz o seguinte: “Cada haste de relva tem o seu anjo, que se inclina sobre ela e sussurra: Cresce, cresce!”.

Acreditamos ser essa presença o impulso para o crescimento, a substância, o ser ou a essência que nos habita e cujo trajeto se orienta de dentro para fora. Podemos observar no simples olhar para o crescer de uma semente e no crer-ser de uma criança. A palavra educação, se traduzida ao pé da letra, como diz o povo, ou ao pé do som, como dizem nossos índios, ou ainda ao pé do fonema, como diz o linguista, é compreendida por nós na sua essência como um movimento, o “deixar acontecer”, a manifestação do impulso criativo contínuo, o elã vital, como diria o filósofo Henri Bergson ou, mais simplesmente, a vida que pulsa em cada ser vivo. Vemos a educação como uma ultrapassagem constante e não o simples reconhecimento do que está estabelecido e muito menos a mera logicidade. A capacidade de ultrapassar está sempre baseada numa assimilação sensível.

Essa consciência nascida da mediação com o mundo através da ação, da experiência, revela conhecimentos que nos obrigam à revisão constante e nos abrem para a compreensão de que o conhecimento é comunitário e não individual. Os educadores que se encontram em contato direto com as crianças nas escolas vêm sentindo a inadequação do modelo educacional existente, e suas insatisfações anunciam a possibilidade de recriação desse sistema, a partir de uma ressignificação da palavra educação.

Vislumbrarmos a educação como o processo através do qual o impulso de vida presente na essência do humano entra em seu movimento singular e se manifesta. Manifestar, por sua vez, significa a festa das mãos, o que implica num profundo sentido simbólico, pelo fato de o surgimento das mãos, ao longo do desenvolvimento humano, completar uma construção evolucionária e revolucionária desse impulso de vida. Milhões de anos se passaram para fazer surgir nossas mãos. Elas são os prolongamentos do primeiro órgão que surge no embrião humano: o coração. A compreensão dos braços e das mãos como extensões do coração é importante para o tema sobre o qual estamos refletindo: o sensível na educação.

Temos profunda reverência pelas mãos e aprendemos a conhecê-las melhor a partir do contato com as crianças, convivendo com elas num espaço da natureza. Para as crianças, as mãos são o órgão da visão. As crianças veem com as mãos, veem com o coração. Elas estão a todo o momento verbalizando “deixe eu ver”, e simultaneamente suas mãos tocam o objeto. Nossas mãos nos permitem visualizar fisicamente a possibilidade de reunião dos dois lados em profunda harmonia, evidenciando a complementaridade que se integra no nosso corpo em gesto de unidade. São as mãos também que configuram para nós, na simplicidade de uma mão fechada, a presença simultânea de um lado de dentro e de um lado de fora.

“[...] O cérebro perguntou e pediu, e a mão respondeu e fez. Na verdade, são poucos o que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão [...]. Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era pedra, foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentissem a aspereza, o peso, a densidade, foi preciso que se ferissem nela. Só muito depois, o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer uma coisa a que chamaria faca e uma coisa que se chamaria ídolo. O cérebro da cabeça anda toda vida atrasado em relação às mãos, e mesmo nestes

tempos, quando nos parece que passou à frente delas, ainda são os dedos que têm de lhe explicar as investigações do tacto, o estremecimento da epiderme ao tocar o barro [...].” José Saramago

A relação mão-olho-coração é de extrema importância para a constituição do córtex cerebral, a área do cérebro mais recente e ainda em formação na espécie humana. O desenvolvimento da linguagem é antecedido pelos gestos, e estes carregam dimensões subjetivas capazes de qualificá-los como raízes do pensamento. Certa vez, uma criança satisfeita com a realização de seu trabalho com argila verbalizou com total serenidade esta fala: “Sem pressa, eu consigo fazer as coisas bonitas. Sabe por quê? A minha mão ouve o meu pensamento, e o coração também. Sem o coração nada dá certo”. Omar, aos cinco anos

Nesses momentos, somos tocados pelas crianças e simultaneamente nos sentimos comprometidos como adultos a uma compreensão mais profunda do significado do coração. A determinação e clareza da mensagem dessa criança antecipam e abordam diretamente uma questão do nosso tempo: o equilíbrio entre pensamento e sentimento ao encontro de um amor inteligente.

As civilizações da Pré-História até nossos dias têm abordado o significado do coração de diversas maneiras, apontando sempre a ideia de essencialidade. Para os egípcios, o coração estava intimamente associado à alma, e sua presença era tão importante que se tornava o único órgão deixado no corpo durante a mumificação. Manifestar a pulsação da vida comungando o sentimento por outro ser humano, por si mesmo, pela humanidade e pela Terra, projeta o lugar central que o coração ocupa em diferentes culturas, e que as crianças captam espontaneamente, insistindo em representá-lo constantemente em seus desenhos e suas modelagens.

Os sentimentos de identificação, de confiança, de segurança e de trocas afetivas entre os seres humanos são atribuídos ao homem interior que habita o coração e o caracteriza como sede da inteligência, da vontade, da sabedoria, da decisão ética: o centro da vida. É através dele que o homem espiritual vive sua experiência individual pensando, decidindo, fazendo projetos e afirmando a sua responsabilidade para com seus semelhantes. É o coração que nos permite amar como uma criança, numa entrega totalmente confiante e sem reservas.

Recentemente, neurologistas e cardiologistas vêm transformando o modo de ver da ciência sobre o coração. Até então, esse órgão era visto como um músculo, uma bomba distribuidora de sangue para todo o organismo. Hoje, pesquisas confirmam no coração a presença de 65% de células neurais idênticas às do cérebro, que estão em conexão direta com o sistema límbico responsável pelo nosso comportamento emocional. Essa descoberta referenda a antiga afirmação: “O coração tem suas razões, que a própria razão desconhece.” Blaise Pascal

“[...] As ações do coração precedem as ações não só do corpo, mas também do cérebro.[...] Hoje se sabe que ele faz mais do que simplesmente exortar; ele controla e governa a ação cerebral por meio de hormônios transmissores e possivelmente

energias quânticas mais sutis.[...] O hormônio conhecido como ANF tem impacto sobre a ação do tálamo, determinando sua dinâmica com a glândula pituitária, a assim chamada glândula-mestra que regula os hormônios endócrinos. Esse hormônio está presente no sistema imunológico e na propensão do organismo à cura; ele tem impacto sobre o hipotálamo e a glândula pineal, regulando a produção e a ação da melatonina; além disso, ele desempenha um papel-chave em nossas emoções, nossa memória e aprendizagem. Uma célula cardíaca desempenha um duplo papel: além de contrair-se e expandir-se ritmicamente para bombear sangue, ela se comunica com suas vizinhas. Se você isolar uma célula do coração, a mantiver viva e a observar no microscópio, verá que ela perde o ritmo e a sincronia e começa a fibrilar até morrer. Se você isolar outra célula cardíaca e a puser na lâmina, ela também fibrilará. Mas se você colocar essas duas células a uma certa proximidade, elas entrarão em sincronia e baterão em uníssono. Elas não precisam estar em contato; podem comunicar-se através de uma barreira espacial. Aqui não se trata de nenhuma paixão a distância, trata-se da não localidade.[...] O coração, formado por vários bilhões dessas células que operam em uníssono, está sob orientação de uma inteligência superior não localizada.[...] Essas células cardíacas comunicam-se por intermédio de sua base de relacionamento mutuamente não localizada, um campo de inteligência que é um “coração” maior, mais universal, não físico – a consciência criadora em si.” Joseph Pearce

É comum haver troca de informações através do espaço/tempo entre pessoas mutuamente ligadas. Aqui, entretanto, trata-se de nossa verdadeira biologia, da lógica de nosso sistema de vida, da linguagem do coração. Essas informações e o aprofundamento dos conhecimentos que a neurobiologia vem trazendo para nós são pontos fundamentais aos poucos incorporados à nossa consciência, traduzindo ligação entre cabeça e coração em nossa prática educativa.

Essa sintonia neurológica entre o cérebro e o coração trazida atualmente pela ciência irá, certamente, colaborar na redefinição do espaço educacional, hoje unilateralmente ocupado pelo referencial cognitivo. Essa reunião será a propulsora de um salto quântico na história da educação do século XXI, que chega no seu início ainda revestida pela roupagem racionalista do século XVIII, quando o poeta William Blake, desde lá, antecipava o perigo da unilateralidade ao expressar em seus versos: “As crianças do futuro irão dizer que no passado o amor, o doce amor, era pecado”. As crianças do futuro são as nossas crianças, a maioria adoecida pela dissociação que a educação referendou, e referenda ainda, em suas grades curriculares, em que se estampa a fragmentação de um ser cujo corpo se restringe à cabeça. Ora, o sutil da educação já está aí anunciado pela rebeldia das crianças e pela insatisfação de uma grande parcela de professores com o atual modelo da maioria de nossas escolas. Aqui e ali começam a surgir elementos de reconhecimento, a partir da interligação entre as várias áreas do conhecimento, em que imparcialidade do sujeito passa a ser questionada, animando, isto é, trazendo à tona a alma humana como presença viva no processo criador de construção do conhecimento. O que estava lá dentro aprisionado, o encoberto, vai se revelando aos poucos.

Aqueles que têm olhos para ver estão assistindo ao espreguiçar da Bela Adormecida, na medida em que o impulso de vida se manifesta, tocado pelo acorde do coração. Esse caminho é irreversível, ele irá se instaurar, porque o seu compromisso é com a vida. Estamos vivendo uma ultrapassagem. Nosso desconforto está justamente ligado a velhos hábitos de pensamentos. Uma vez cristalizados, solicitam que façamos com eles o que fazem as crianças com seus brinquedos: reviram-nos de todos os lados, montando e desmontando para montar de novo, recriando novas formas. A vida gosta de brincar de balanço, certamente à procura do equilíbrio, da proporção correta.

A hora nos pede para juntar as nossas mãos em todos os seus sentidos simbólicos. Juntarmos os lados dos nossos hemisférios cerebrais. A evolução biológica já nos preparou para esse experimento e estamos prontos, só precisamos nos dispor a desenvolver aquilo que está adormecido ou foi adormecido, abrindo-nos à experiência através do desconhecido, libertando-nos dos medos que comprometem a ultrapassagem, o movimento que nos permite ver mais além – trans-ascender.

Certo dia, assisti a duas crianças brincando sobre uma esteira. Atenta aos seus movimentos percebi que se apoiavam na ponta dos pés com o corpo bem esticado, com os braços abertos como se fossem duas enormes asas se movimentando em gestos amplos, suaves e muito lentos. Aos poucos, os pés iam se encostando ao chão, e seus corpos iam se abaixando devagarzinho, como se fossem pássaros pousando lentamente em algum lugar.

Entretanto, ao tocarem o chão, quando sentavam, seus movimentos mudavam imediatamente, transformando-se em gestos bruscos, agitados, como se os corpos se contorcessem ao tocar uma superfície dura, espinhosa que os deixava extremamente inquietos. As crianças repetiram várias vezes, totalmente entregues a esses dois movimentos, como costumam fazer a maioria das crianças em algumas de suas brincadeiras, quando algo de mais profundo emerge como aprendizado interno.

Algumas crianças foram se aproximando e olhando atentamente aqueles movimentos que pareciam, a princípio, feitos em câmara lenta e, de repente, se alternavam entre gestos extremamente descontraídos e outros extremamente tensos e rígidos. Essa passagem alternada de gestos divertia as crianças que estavam assistindo à brincadeira. Lá pelas tantas, uma das mais curiosas perguntou: “Vocês estão brincando de passarinho caindo do ninho?”. E um deles prontamente respondeu meio bravo: “Que passarinho nada! Nós estamos descendo do Céu para a Terra. É assim que a gente nasce”. “A gente desce do Céu e cai na Terra, e a Terra é muito dura!”. Sim, a Terra onde eles pisavam era dura! Mas quem é esse ser alado que imagina o espaço entre o Céu e a Terra?

As crianças muitas vezes expressam em suas brincadeiras a vontade de voar. Pequenos Ícaros surgem aqui e ali querendo desafiar o limite que os atém fisicamente à Terra. As pipas, por exemplo, há milênios empinadas pelas crianças de quase todo o mundo, vêm anunciando persistentemente o impulso de vida que se manifesta em direção ao alto através dos gestos simples presentes nessa brincadeira.

“-O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente. – Que recado? Explique isso direito! João olhou-me com delicado desprezo. – Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ela é sua liberdade, o seu eu, girando por aí, dispensado de todas as limitações.” Carlos Drummond de Andrade

Ressonância do próprio crescimento físico que os impulsiona constantemente para o alto? Memória coletiva da transcendência humana? Aquele impulso para o transcender?

Todos nós somos atraídos por uma criança que brinca. Somos atingidos e afetados por certo campo magnético que a circunda – ficamos como que encantados –, e tal encantamento é justamente fruto dessa qualidade de compenetração, de inteireza, de totalidade. Durante um bom tempo, fomos ao encontro das brincadeiras que aconteciam nas ruas da periferia buscando contato direto com a criança, para compreendê-las naquela atividade para a qual se dirigiam de livre e espontânea vontade.

Conviver com as crianças brincando nos estimulava a compartilhar daquela condição de comunhão e unidade que se manifestava como uma presença a ser reverenciada. Tocados por essa atmosfera, sentíamos brotar dentro de nós uma nostalgia que reunia passado, presente e futuro num só tempo, identificado como uma aspiração interna ao reencontro com aquele estado de plenitude. O arquétipo da unidade presente na entrega da criança ao seu brinquedo ou às suas brincadeiras cunhava em nós a complexidade deste tema. Estávamos nos iniciando a uma compreensão mais profunda do que acontecia verdadeiramente naqueles gestos que reuniam a criança e o brinquedo em uma coisa só.

Nosso olhar sobre as brincadeiras tradicionais que ocorriam em várias ruas dos bairros em que caminhávamos não se tornou para nós um relato do fenômeno em si, mas a descoberta, o desvelamento, a cada dia, de um mistério – a presença de uma linguagem universal das crianças e de uma história que ultrapassa seis mil anos de registros. Não estávamos ali diante de qualquer coisa, mas da rerepresentação de gestos milenares plasmados no corpo do ser humano, trazendo para nós o reencontro com a relação do homem e a natureza, um estado do ser. Era como se estivéssemos tocando algo cuja concentração energética emanava radiações, e, querendo ou não, éramos atingidos e afetados por um compromisso com o que olhávamos, escutávamos e sentíamos.

Nessa caminhada, onde de fato caminhamos, ampliando nosso percurso pelas ruas de várias cidades brasileiras encontrando crianças brincando, identificamos verdadeiros rituais, principalmente reminiscências de uma relação de interdependência entre o homem e a natureza presente no seu processo de desenvolvimento.

A comunicação sem obstáculos entre o inconsciente e a consciência permite que as crianças, em suas brincadeiras, participem de um fluxo vital ininterrupto, ligando-se a um universo cuja extensão é difícil descrever por palavras, uma vez que pertence a

uma narrativa em movimento que extrapola a linearidade do discurso. Suas brincadeiras são relatos gestuais, ressonâncias das formas de expressão humana que representam um passado longínquo – de tempo às vezes indeterminado. A relação de identidade entre as brincadeiras tradicionais e a ação sagrada vem sendo refletida por vários autores. Ao se debruçar sobre esse assunto, consideram a afirmação de Johan Huizinga que aponta estar presente nas brincadeiras algo mais que uma realização aparente, algo mais que uma realização simbólica. Ele toca num ponto extremamente sutil que definiu como “o elemento adicional, espiritual, presente nas brincadeiras”. Esse aspecto mais profundo do entendimento das brincadeiras tradicionais adquire o caráter sagrado pelo fato de ser uma relembração de um processo mais elementar, do tempo originário, que ainda hoje produz um novo despertar daquela comoção primeira, como um acervo cultural que, passando de geração para geração, imprime no corpo dessas crianças que brincam aquela “recordação” de que fala Platão.

Essas manifestações culturais presentes nas brincadeiras das crianças são ainda hoje motivo de nossas constantes buscas e indagações sobre as forças criadoras que as originaram. Compartilhamos do reconhecimento da presença desse “elemento adicional espiritual” no ato de brincar, sabendo que não temos a pretensão de esgotar esse tema, por ser muito difícil descrevê-lo com exatidão, uma vez que se trata de um estado do ser, em que a liberdade de ação, o desprendimento de toda a finalidade e a alegria que se faz presente, qualifica-o como um processo eminentemente criador.

A documentação fotográfica que durante dois anos desenvolvemos nas ruas de Carapicuíba, no estado de São Paulo, atentas principalmente à brincadeira de pipa, ampliou nossa percepção e nos fez compreender o sentimento que brotou dentro de nós diante da presença de algo inominável que emanava da fisionomia daquelas crianças, demonstrando um estado de ser até então desconhecido por nós. Foi aí que nos encontramos e nos identificamos com leituras que fundamentaram e aprofundaram nossa reflexão sobre o entendimento de certas brincadeiras tradicionais como reminiscências de certos cultos, sendo que não se sabe ainda definir se o jogo antecede ou precede o culto.

Nossos companheiros dessa jornada de ampliação de conhecimentos foram autores como *Jean-Marie Lhote*, *Adolf E. Jensen*, *Johan Huizinga*, *Roger Caillois* e *René Alleau*, nos quais encontramos significativas informações que nos tornaram sensíveis a uma compreensão mais profunda das brincadeiras tradicionais, abrindo um portal para a identificação desses mesmos sinais na cultura da infância. No corpo da criança que brinca de pipa, por exemplo, víamos estampados, ou melhor, plasmados, o entusiasmo, a tensão, a solenidade, a ordem e toda uma gama de sentimentos, sensações, pensamentos e intuições pertencentes aos mistérios dos ventos, das crianças e das pipas que sobem aos céus e descem à terra periodicamente.

A atmosfera que envolve o espaço da brincadeira mostra a criação de uma unidade entre a criança e a natureza, marcada pelo ato de liberdade da ação e pelo desprendimento de toda a finalidade e interesse material. Ao construir, soltar e recolher a pipa, a criança abre e fecha espontaneamente em si mesma o ciclo de sua interação com a estação dos ventos. Ali ela inaugura um tempo e um espaço distintos

do cotidiano. Um tempo marcado pela duração do seu interesse, impresso na ligação espontânea que se estabelece entre a criança e o brinquedo. Um espaço marcado por um campo de forças em movimento criando uma “ordem” em que regras são estabelecidas e inventadas provisoriamente. Tempo e espaço são “consagrados” àquela atividade que rompe e transcende o ritmo da vida propriamente.

Os meninos que brincavam com suas pipas, com os pés fincados na terra, o corpo ereto e o olhar voltado para o alto em direção aos céus num sereno e harmonioso equilíbrio corporal, nos revelavam o fio de ligação entre a Terra e o Céu, reunindo naquele gesto todas as polaridades que até hoje nos desafiam em busca de uma integração. Diferente do mito de Ícaro, que ao querer voar lança-se no espaço com suas asas e perde seu contato, sua ligação com a Terra, nossos meninos em sua determinação em querer voar, escolhem outro caminho: projetam-se para o alto em liberdade, conectados com a Terra onde pisam firmemente e estabelecem uma relação de sentido entre o que está em cima e o que está embaixo. É preciso que a alma esteja solidamente ligada à Terra para que ela se eleve e se nutra da luz. Em suas brincadeiras, a criança evidencia para nós a verdadeira tessitura do conhecimento que em liberdade e alegria nos aponta o princípio da fluência do ato criador. Brincar é um ato de conhecimento e, como tal, garante os passos que dão início ao processo de criação. Em 1988, projetando as imagens sobre todo o processo de desenvolvimento da brincadeira da pipa num congresso internacional sobre o direito da criança brincar, em Tóquio, fui surpreendida por um professor oriental que, ao final da apresentação, com ar solene expressou em inglês: “Play is Pray” [Brincar é orar]. Compreendi o que ele queria dizer e nunca mais esqueci o significado dessa síntese ali revelada por outro olhar. A questão que envolve a educação das crianças não se reduz hoje a uma preocupação meramente curricular, relacionada ao uso ou não de novas metodologias e tecnologias avançadas de nossa cultura ocidental; trata-se de uma questão muito mais profunda. O impasse está na consciência.

“Acusaram-me de fugir à realidade e de refugiar-me no sonho. Penso que não se pode considerar a realidade como um panorama de uma superfície única, pois uma paisagem tem várias espessuras. E a mais profunda, aquela que somente a linguagem poética pode revelar, não é a menos real. Quero ir além da epiderme das coisas. Chamo a isso o gosto do mistério. Aceito de bom grado esta expressão, com a condição de escrevê-la com M maiúsculo.[...] Para mim, esse Mistério é o mistério do homem, as grandes linhas irracionais de sua vida espiritual. [...] Federico Fellini

O pensar nasce no sonho! E o lugar do sonho é o mundo!

Certo dia, um menino de seis anos chegou logo pela manhã contando um pesadelo que o deixara muito agitado. Uma grande bola de fogo corria para pegá-lo, ele muito aflito e com muito medo correu, correu, correu muito, até que se escondeu atrás de uma árvore, e a bola de fogo passou sem queimá-lo. Nesse momento ele acordou suado e deitado na sua cama. “Como pode”, me perguntou ele, “eu estava correndo muito, muito mesmo, de verdade e estava muito suado e acordei deitado na minha cama? Quem correu em mim? Alguma coisa correu sem eu sair da cama!”. Perguntas como essas, que brotam com frequência em diferentes momentos, nos surpreendem

com o grau de percepção sensível que as crianças atingem em suas experiências subjetivas, acompanhadas de indagações que buscam compreender o vivido.

As crianças, em geral espontaneamente, contam os seus sonhos e pesadelos, e atentamente as escutamos. Compreendemos que, na medida em que elas possam expressá-los e serem ouvidas sem julgamentos, conseguem elaborar de uma forma mais tranquila sua consciência que está em processo de diferenciação. Ao longo desses anos de atuação na Casa Redonda, desenvolvemos e nos exercitamos diariamente como professores na leitura simbólica presente na camada mais profunda do ato de brincar, buscando penetrar cada vez mais nos significados impressos e expressos no repertório gestual e oral que acompanha a infinita manifestação da cultura da infância.

A tarefa é exigente, uma vez que demanda o refinamento de uma percepção capaz de se deixar afetar pelo que vê, reconhecendo as suas dimensões visíveis e invisíveis. A dimensão sensível da educação surge com a desobstrução dos canais de observação, até então permeados por uma ciência positivista que, além de fragmentar o conhecimento reduzindo o indivíduo a um mero objeto a ser conhecido, excluiu de sua análise a dimensão subjetiva como elemento essencial de qualquer abordagem sobre o ser humano. Somente uma atitude é pertinente para desobstruir o canal até aqui então encoberto pelos resquícios do racionalismo do século XVIII e pelo medo do desconhecido: o deixar acontecer. Deixar a criança soltar a linha da pipa olhando para o alto com os pés fincados na terra, alegre e confiante nos ventos que sopram! O sutil na educação se inicia no momento em que deixamos acontecer o acordar do outro lado, respeitando seu próprio ritmo, ouvindo seus primeiros sons, que certamente são diferentes daqueles com os quais sempre estivemos acostumados, ou melhor, habituados. Se o lado já conhecido é pleno da lógica formal, dos conceitos, das explicações e das certezas, o lado de lá, o além do horizonte, trará o mistério do imprevisível, do assombro, do que está por vir, do segredo que em o sagrado se revela nos conduzindo para uma complementaridade tão necessária à nossa sobrevivência como espécie em construção. O gesto espontâneo, aquele que vem de lá de dentro da essência do ser que brinca, somente ele, poderá abrir o portal permitindo a manifestação do impulso de vida. Dessa forma, à palavra educação é necessário agregar o verbo acolher, cujo sentido definirá um novo rumo para compreensão de como vão ser organizados os espaços educacionais voltados para a infância.

Brincar vem originariamente do vocábulo brincar, que vem da raiz latina *vincro-vinculare*, vínculo que nos remete à essencialidade desse verbo para a construção de nossa humanidade. Aqui se insere a verdade do ser de relação que somos o que tão criteriosamente nossa língua portuguesa reconheceu imprimindo uma diferenciação qualitativa entre jogar e brincar. Brincar expressa o gesto de iniciação do ser humano, o lugar da disponibilidade e possibilidade em sua trajetória de criação dos vínculos significativos que irão compor sua história individual e coletiva em sua passagem por este planeta.

A ciência da educação vem caminhando por um processo de discursar sobre uma lógica descritiva, não nos levando a nenhuma forma de transformação de uma escola que se encontra entre nós há mais de duzentos anos. Numa sociedade em que as

“competências” passam a ocupar a oração principal do nosso sistema educacional, não há dúvida de que a escola vem sendo atrelada às diretrizes que norteiam o sistema econômico vigente, fortalecendo e endossando através das “estratégias educacionais” o conceito de um ser humano modelado para servir aos postulados que emergem de fora para dentro. São essas as escolas que queremos para as nossas crianças?

São essas escolas que formarão seres humanos aptos a resolver as questões que envolvem ética de solidariedade e fraternidade, em busca de soluções que respondam a melhor qualidade de vida de todos os habitantes desse planeta? Segundo o professor Agostinho da Silva, em sua obra *Textos Pedagógicos I*, deveríamos por certo buscar:

- Uma escola que responda ao apelo que vem do íntimo das crianças para que as deixem viver com amor e liberdade;
- Uma escola que ajude a criança a ser ela, dando-lhe condições de expressão de sua capacidade criativa;
- Uma escola em que não haja doutrina que se imponha, mas, simplesmente amor, que liberte;
- Uma escola em que não haverá mestres que ensinem, mas mestres que estudem;
- Uma escola onde crianças saiam com o espírito, não de mandar, mas de servir;
- Uma escola que satisfaça os gostos de cada um dos alunos de modo que a aprendizagem se proponha de dentro para fora segundo as necessidades que vão surgindo;
- Uma escola em que ao aluno deve ser dada a oportunidade de ver os últimos progressos da ciência e a entrever os muitos mistérios que estão ainda por esclarecer;
- Essa escola está se iniciando aqui e ali, inventada por aqueles que, sabendo moldar-se a si próprios, não se dedicam a esculpir os outros.

Se “na criança já está o homem”, como diria Jean-Jacques Rousseau, e tudo está dado a partir da criança, a escola não pode ser senão o lugar onde se aprende inicialmente o “recordar” de Platão. Lugar no qual na medida em que a criança vai crescendo, vai se recordando de quem ela é. Cada pessoa que nasce deve ser orientada a não desanimar do mundo que encontra à sua volta, e sim perceber-se como elo único de uma roda em eterno movimento.

Desenvolver uma educação onde a dimensão do sensível esteja presente é, ao mesmo tempo, um sonho, uma aspiração e um compromisso da Casa Redonda. Afirmamos o nosso trabalho, efetivamente, na manifestação do ser brincante das crianças, em que por certo vamos reencontrar e assumir o tempo originário em que estamos imersos no todo e por isso estamos ligado a tudo. Manifestar com ciência essa consciência tem sido o exercício presente a cada instante do nosso convívio diário com as crianças deixando-as brincar em paz, exercendo o seu direito de estar no mundo pertencendo a si próprias, desenvolvendo as potencialidades que as levem a seguir em frente através das experiências significativas porque vividas no seu dia a dia.

Como? Criando um espaço de convivência onde vidas interagem em comunhão, e aí sim nasce o lugar: o lugar onde acontece a espera do instante propício para a vida se revelar em encontros, desencontros e novos encontros tocados pelo sabor da alegria. Lugar onde o acontecer de cada um reflete o outro, e o conhecimento de um e de outro possui seu tempo próprio a ser incorporado. Onde a linguagem simbólica nascida da necessidade de se conviver com o desconhecido permite a resignificação do humano que pertence a todos, mas se realiza em cada um de nós. Lugar onde os

vínculos afetivos em amizade se transformam com o tempo para se expressarem sem correrias, sem atropelamentos porque lá está presente a vida e não sua negação.

Nesse lugar, o Brasil, terra natal dessa experiência, revela-se através de sua ciência e de sua arte, afirmando sua índole própria, compreendida como uma cultura que sabe acolher e reunir outras culturas, propondo uma roda só. A coexistência cultural implica na consciência de si que contém cada uma dessas culturas e, por consequência, a presença do respeito mútuo evitando qualquer gesto que expresse a dominação de uma cultura sobre a outra. Importa, entretanto, que o nosso país possa ser pensado a partir de si próprio, o que não significa dar as costas para o mundo, mas produzir seu canto próprio, suas próprias ideias confirmando a singularidade e riqueza cultural de seu povo.

Um lugar que se torne um organismo, buscando emitir o “sim à vida”, com uma atitude de gratidão pela oportunidade que é o fato de estar vivo. E que esse mistério, de cada um e ao mesmo tempo de todos, possibilite o acesso dos seres humanos a uma sobrevivência digna e harmoniosa com o seu entorno, seja o mais próximo, seja o mais distante. Um lugar onde habita a vontade que nos faça a todos ousar afirmar com determinação e alegria a aventura sagrada de trilhar um caminho, passo a passo, sob a presença de uma consciência que nos define hoje como impulsos criativos. Ligados a um universo no qual somos parte e todo ao mesmo tempo, em contínuo movimento em direção a unidade de vida entre o homem, a natureza e o cosmos. Precisamos cada vez mais tomar consciência de nossa interdependência e perceber que nossa sobrevivência depende desse reconhecimento.

O mundo está contido no ser humano. Existem padrões que se repetem em diversas civilizações. Somos herdeiros de um inconsciente que sabe e que traz o registro da história da espécie, de um código genético que remonta à gênese da vida, de um planeta e de um cosmos dotado de uma existência magnífica que só agora começamos a perceber. Nossa época nos pede a coragem de nos entregar: à percepção de uma consciência cósmica, ao exercício da intuição, ao encontro com a mitologia como sistema de conhecimento, entendendo o mito como relato simbólico das etapas do desenvolvimento humano e o contato com o inconsciente através do qual se manifestam descrições simbólicas de verdades complexas, seja na poesia, na literatura, na arte e nos livros sagrados do Oriente e Ocidente.

Nos embates atuais que envolvem a preservação da natureza, a biodiversidade, a defesa dos povos indígenas e demais minorias étnicas, a recuperação do saber de outras civilizações, as novas noções de tempo e espaço, a matéria como a energia mais densa e a energia como matéria utilizada redefinindo o conceito da consciência, a física quântica, e outros temas que aqui poderiam ser alinhados, não podemos esquecer de apontar com determinação a importância de conhecer e reconhecer a existência de uma cultura da criança.

Essa é uma questão civilizatória, uma vez que a criança é o embrião do futuro. Se há uma obra de arte à espera de ser revelada, é o humano em nossa humanidade, e essa história tem início na criança. Aventurar-se e responsabilizar-se por essa consciência é

nossa tarefa de agora. O tempo pede a recuperação do nosso rosto humano. Já estamos ouvindo sempre com mais intensidade ecoar sobre nós o anseio do homem por uma vida plena, não dissociada do cosmos, em que possamos reunir conhecimentos e desistir da dissociação dos conceitos entre progresso e qualidade de vida, ciência e humanismo, bem coletivo e individualidade, espiritualismo e cotidiano.

Talvez essa separação tenha se acentuado especialmente no século XIX, quando o homem acreditou no progresso material infinito, no domínio sobre a natureza, no controle absoluto da vida, e pensou ter conhecimento científico de todas as coisas. Nesse período se instalou o grande perigo da ciência: o de pensar que tudo está dentro de uma determinação da lógica matemática quando hoje a própria física quântica está a ponto de ter de concordar que a vida tem mais imaginação que a matemática. Hoje a tendência principal é que as conquistas científicas, técnicas e sociais se vinculem à poética da vida. O homem não parece disposto a empobrecer sua existência com uma postura fragmentada, redutiva, valorizando apenas alguns aspectos da realidade e negando outros.

Aquilo a que chamamos no início de o “outro lado”, o além do horizonte, o desconhecido, somos nós próprios, numa busca inadiável que não é outra senão a de nos entregarmos confiantes ao movimento complementar em que o mundo exterior e interior, o sentimento e a razão, o sujeito e o objeto, a matéria e o espírito, a imanência e a transcendência se interpenetrem e se reúnam como forças vivas da nossa consciência. Hoje habitamos um campo unificado, esse assombroso e fantástico Uni-Verso que é assegurado por uma energia primordial que mantém tudo vivo, tudo em movimento, tudo interligado em contínua renovação, revelando-se em consciência. A partir daí compreendemos e concordamos com Milton Santos quando ele diz: “O novo não se inventa, descobre-se”. Descobre-se, na medida em que compreendemos a vida como uma contínua e eterna revelação no qual o gesto humano comunga individual e coletivamente do descortinar dos véus que velam o inesperado, o desconhecido, o encoberto aguardando o momento propício a ser revelado. Assim como expressa o conto chinês “O entalhador de madeira”:

“Khing, o mestre entalhador, fez uma armação para sinos, De madeira preciosa. Quando terminou, Todos os que aquilo viram ficaram surpresos. Disseram Que devia ser obra dos espíritos. O Príncipe de Lu disse ao mestre entalhador: Qual é o seu segredo?”

Khing respondeu: Sou apenas operário: Não tenho segredos. Há só isto: Quando comecei a pensar no trabalho que me ordenaste Protegi meu espírito, não o desperdicei Em ninharias, que não vinham ao caso.

Jejuei, a fim de pôr Meu coração em repouso. Depois de jejuar três dias, Esqueci-me do lucro e do sucesso. Depois de cinco dias Esqueci-me do louvor e das críticas. Depois de sete dias Esqueci-me do meu corpo Com todos os seus membros.

Nessa época, todo pensamento de Vossa Alteza E da corte se esvanecera. Tudo aquilo que me distraía do trabalho Desaparecera. Eu me recolhera ao único pensamento Da armação do sino.

Depois, fui à floresta Ver as árvores em sua própria condição natural. Quando a árvore certa apareceu a meus olhos, A armação do sino também apareceu, nitidamente, Sem qualquer dúvida. Tudo o que tinha a fazer era esticar a mão E começar.

Se eu não houvesse encontrado essa determinada árvore, Não haveria Qualquer armação para o sino.

O que aconteceu? Meu próprio pensamento unificado Encontrou o potencial escondido na madeira; Desse encontro ao vivo surgiu a obra Que você atribui aos espíritos.”

Conto Chinês de Chuang Tzu do livro de Thomas Merton.

UM JARDIM DA INFÂNCIA...

As palavras que se seguem do livro Mensagem, de Fernando Pessoa, nos permitiram descobrir uma orientação para caminharmos ao encontro de uma compreensão mais profunda da natureza simbólica presente na linguagem universal das crianças: o brincar.

“O entendimento dos símbolos e dos rituais (simbólicos) exige do intérprete que possua cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão para ele mortos, e ele um morto para eles. A primeira é a simpatia; não direi a primeira em tempo, mas a primeira conforme vou citando, e cito por graus de simplicidade. Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe interpretar. A atitude cauta, a irônica, a deslocada, todas elas privam o intérprete da primeira condição para poder interpretar. A segunda é a intuição. A simpatia pode auxiliá-la, se ela já existe, porém não criá-la. Por intuição

se entende aquela espécie de entendimento com que se sente o que está além do símbolo, sem que se veja. A terceira é a inteligência. A inteligência analisa, decompõe, ordena, reconstrói noutro nível o símbolo; tem, porém, que fazê-lo depois que se usou da simpatia e da intuição. Um dos fins da inteligência, no exame dos símbolos, é o de relacionar no alto o que está de acordo com a relação que está em baixo. Não poderá fazer isto se a simpatia não tiver lembrado essa relação, se a intuição a não tiver estabelecido.

Então a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica, e o símbolo poderá ser interpretado. A quarta é a compreensão, entendendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois a erudição é uma soma; nem direi cultura, pois a cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes. A quinta é a menos definível. Direi talvez, falando a uns, que é a graça, falando a outros, que é a mão do Superior Incógnito, falando a terceiros, que é o Conhecimento e a Conversação do Santo Anjo da Guarda, entendendo cada uma destas coisas, que são a mesma da maneira como as entendem aqueles que delas usam, falando ou escrevendo...”

A natureza carrega dentro de si um forte conteúdo simbólico na gratuidade e nas possibilidades com as quais se apresenta como fonte inesgotável de experiências pelas quais os seres humanos cumprem sua história. Ao pensarmos em abrir um espaço de educação para crianças é inadmissível não se dar atenção a presença da Natureza como o grande cenário através do qual elas movimentarão o corpo e irão conviver sensivelmente com os elementos relacionados à própria constituição da vida humana.

A constatação da ausência do contato com a natureza nas nossas grandes cidades, a inexistência de espaços de natureza dentro da maioria de nossas instituições educacionais ou o não aproveitamento dos espaços existentes, a diminuição das áreas

de convívio de crianças com outras crianças de diferentes idades em parques, em quintais para brincar livremente, são situações geradoras do descompasso a que estamos assistindo na nossa sociedade: a infância vive um tempo-espço dissociado da natureza, encontrando-se cada vez mais ameaçada de ser isolada de seu hábitat natural.

A consciência desse fato opera como um agente ativador de uma reflexão que se torna presente e urgente para os educadores comprometidos com a sobrevivência da espécie humana e que acreditam na existência de uma cultura da criança, um modo próprio e singular de apropriação do mundo, sendo a natureza o seu chão.

Sobre esse chão a criança se inicia no domínio de sua língua universal: o brincar. Essa língua pertence à cultura humana, e a natureza dotou a criança de uma maestria sem par nessa linguagem de conhecimento. Cada gesto do corpo em movimento – brincando – vai revelando o sentido humano de viver e conviver numa mesma casa – o planeta Terra. Por que não aceitarmos a gratuidade com que a natureza a nós se oferece e partilharmos da experiência de sermos também natureza, uma vez que dentro dos nossos corpos estão presentes todos os elementos que a compõe? Nela convivemos com nossas primeiras experiências sensíveis sobre a beleza, sobre a harmonia, sobre a diversidade, a alternância da luz e da sombra, a calma, a serenidade, o silêncio.

O encantamento do canto dos pássaros, das cores das flores, a variação das estações com seus ciclos, a multidão das formas que nos preenchem como parte de uma geometria fantástica através da qual simetrias e assimetrias desfilam sob nossos olhos, tudo isso e muito mais poderíamos aqui registrar a partir da experiência sensível de cada um de nós diante do que chamamos natureza. Por que então não garantirmos às crianças, por que não disponibilizarmos a todos esse hábitat privilegiado para nos iniciar na grande aventura da consciência que é a nossa vida?

A Casa Redonda acredita na importância desse contato para o desenvolvimento de um ser humano capaz de integrar dentro de si a comunhão verdadeira com esse hábitat, do qual recebe a Terra, a Água, o Fogo e o Ar como elementos primários para sua sobrevivência, além de outras fontes vitais a serem descobertas e reveladas na medida em que o homem seja capaz de captar dimensões de outros níveis de realidades, talvez mais sutis, presentes no Universo. Muitos autores passaram e passam por nossas constantes leituras. Reflexões sobre os seus pensamentos sempre foram pautadas a partir de indagações que se faziam presentes em nossa prática diária, numa constante necessidade de ampliar nossa compreensão em relação ao que chamamos com propriedade de cultura da criança.

Reunimo-nos aos poetas e pensadores que há muito vêm apontando o brincar na categoria de um ato sagrado, por ele ser continente do mistério da vida, de um segredo que se encontra presente na unidade e multiplicidade dos infinitos gestos através dos quais as crianças vão se apropriando do mundo à sua volta, dando início à construção do humano rumo à aventura da consciência. É o poeta e filósofo alemão Friedrich von Schiller quem diz: “O Homem só é inteiro quando brinca e é somente

quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem”. Elevando o jogo à categoria do sagrado, Platão também já nos alertava para tratarmos com seriedade o que é sério. Fernando Pessoa, num trecho de “O Guardador de Rebanhos”, tocou-nos profundamente marcando nosso caminho sensível em direção a uma síntese do que é o brincar:

*“Ao anoitecer brincamos
as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um
deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo um universo
E fosse por isso um grande
perigo para ela
Deixá-la cair no chão.”*

A solenidade, a seriedade, a compenetração, o sentido simbólico e outros sentidos são aqui reverenciados, reunindo deus, o poeta e a criança. No gesto do brincar, o poeta confirma a presença da dimensão divina e humana como matrizes do processo criador do homem na criança.

A dimensão sagrada nos é mostrada pela presença de sentido e na restauração do Elo. Aqui o rito do brincar se assemelha aos atos da criação, seja de um deus ou de um poeta, confirmando a analogia que podemos estabelecer entre raízes comuns ao brincar e à arte. Ambos nos parecem nascer de uma mesma necessidade – o tornar-se humano. Ambos participam do mesmo impulso em direção à expressão sensível de si mesmo. Ambos tocam sutilmente as notas de uma linguagem da alma.

A diferenciação se coloca apenas nos níveis de realidade expressos pela cultura da criança e pela cultura do adulto. Como todas as coisas simples têm algo que escapa à descrição, e entendendo a arte como o meio através do qual a história e o povo tomam consciência de si próprios, ficamos com as palavras de Andrei Tarkovski quando ele diz:

“Ser artista é aprender a servir. A arte é um serviço e não uma auto-afirmação. O mais importante é manter-se a si próprio. A exigência da liberdade, de afirmação de nossa interioridade é vital para o homem. Não consigo compreender a vida sem conteúdo espiritual, sem liberdade de pensamento, sem liberdade de criação. Extirpar do homem o espírito de criação autêntica, da verdadeira arte, arrisca-se a acabar por destruir a própria estrutura social que construiu”.

Se ser artista é aprender a servir, ser criança é aprender a vir a ser, um ser em criação. Se nos colocarmos em uma escuta e um olhar sensíveis diante de uma criança brincando, vamos recordar e concordar com a verdade de “O Guardador de Rebanhos”. Assistiríamos sob esse novo olhar com que maestria as crianças se entregam ao brincar, convivendo com um tempo sem tempo e um espaço fora do

espaço do cotidiano, onde vários níveis de realidade se cruzam, inaugurando um lugar próprio, extraordinário que transcende qualquer esfera do utilitário, atuando como uma espécie de ponte da imaginação humana em sua direção espontânea à realização do “sim à vida”. Definir o brincar através de uma linguagem discursiva é uma tarefa impossível. Sempre há um desconforto, um incômodo de não chegarmos à plenitude. Estamos sempre fadados a reduzir em palavras uma linguagem cuja verdadeira compreensão se processa de forma una, através de uma síntese do corpo e da alma em movimento. Nesse trajeto em busca cada vez mais de reconhecimento e conhecimento voltados sobre a nossa experiência na Casa Redonda, encontramos em Carl Gustav Jung e seus escritos referências como respostas significativas para nossas reflexões, acompanhadas de conversas pessoais com o professor Pethö Sándor, continuadas em nossos encontros com Paulo Machado. Autores como Anísio Teixeira, Agostinho da Silva, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Milton Santos, Lauro Oliveira Lima foram pessoas com as quais tivemos o privilégio de manter contato pessoal, recebendo delas em primeiro lugar a integridade entre seus pensamentos e sua vida, e o consequente entusiasmo de apostarem numa educação na qual a liberdade de ser estava diretamente ligada ao compromisso com a vida expressa em cada indivíduo.

Com eles comungamos o amor ao Brasil, enquanto vozes que afirmam uma educação que acolha todos os habitantes deste país singular. Um território do mundo onde Oriente e Ocidente estão inaugurando uma síntese entre elas. Ao abrirmos um espaço de educação é importante situarmos nossa consciência no tempo e espaço, na história e geografia do lugar onde vamos cunhar a Terra de uma nova experiência. Experiência inspirada nas raízes culturais locais, criando o chão vivo para caminhar em direção a uma consciência planetária, onde cada agrupamento humano afirme sua índole própria e possa contribuir para a construção de uma humanidade mais solidária porque mais fraterna.

Assim pensamos e assim nos comprometemos a abrir para as crianças esse espaço de contato diário com a natureza como chão vital de aprendizagens significativas. Assistimos cotidianamente, ao longo desses anos, ao fato de que a simples presença de um espaço de natureza é em si um sistema aberto, campo irradiador de experiências sensíveis que extrapolam qualquer programação curricular. A criança que se encontra nos nossos currículos escolares é em sua maioria um ser sem corpo e sem alma, classificada por idade cronológica, colocada sobre um chão sem terra, aculturada, debaixo de um autoritarismo disfarçado em uma teoria pedagógica, que determina o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, sem qualquer relação de sentido com a vida das crianças. É a escola sem vida que prepara para a vida. Que vida? A mudança de nome da escolaridade infantil – até então chamada de Jardim da Infância – para Pré-Escola foi um dos marcos no nosso país de uma ideologia alicerçada na linearidade de um futuro imaginário, construído a partir de um presente abstrato, que gradativamente vem comprometendo o desenvolvimento harmonioso da espécie humana, desrespeitando seu ritmo e seus ciclos.

Carregando dentro de si os recursos próprios para o seu processo de desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual, a espécie humana se vê traída em sua essência quando desenraizada. O ápice dessa atitude perversa tem como resultado a absurda

formalização da lei dos nove anos de escolaridade do ensino fundamental, que desloca a criança de seis anos para o ensino fundamental, como um objeto qualquer exposto a critérios cuja fragilidade de argumentação não convence nenhum educador que saiba refletir sobre sua experiência de convívio direto com crianças. Criou-se na verdade uma ruptura num ciclo de desenvolvimento da infância quando justamente esse ciclo básico de formação necessitava de medidas que inaugurassem uma nova etapa no reconhecimento de sua importância como núcleo gerador da saúde física e psíquica de nossa espécie.

Descoladas de nossa realidade, as leis pautadas sob a pressão das estatísticas e dos rankings corporativos, hoje internacionais, imprimem burocracias que anestesiam o sistema, desviando e silenciando reflexões apropriadas às necessidades reais do processo do desenvolvimento humano da criança e do adolescente. Uma lei inteligente aumentaria mais um ano na escolaridade do ensino fundamental, o que favoreceria uma maturação emocional e mental significativa dos adolescentes para entrada no ensino médio e posteriormente na universidade. Essa ação inadequada merece ser repensada para que não tenhamos sérios comprometimentos futuros no desempenho dessas crianças que estão sendo conduzidas a acelerações inadequadas em seu processo de desenvolvimento. Essa lei, uma vez aplicada, sacrifica a infância em obediência a necessidades ditas econômicas, sociais e políticas, que segundo Lizete Arelaro, diretora do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo, resultou no aumento de 400% da clientela das escolas particulares e apenas 15% das escolas públicas. Em sua compulsão por formalizar e quantificar, a ciência da educação vem esquecendo que os sujeitos de sua ação são seres vivos que cada vez mais vão se tornando invisíveis, cedendo lugar aos dados estatísticos, às formulas, aos programas e projetos que se transformam em leis direcionadas de cima para baixo.

Oxalá seja no século XXI que se inicie o tempo da história humana em que se reconheça a existência da cultura da criança. O velho conceito de educação, de “preparar para a vida”, subjacente à maioria das escolas brasileiras, está presente nos nossos referenciais curriculares, nos nossos currículos universitários com raras exceções, afirmando o desconhecimento de quem é a criança, comparando-a redutivamente ainda a um adulto em miniatura. Sendo assim, elas são objetos e não agentes do seu processo de aprendizagem. Indefesas, as crianças resistem, heroicamente em sua rebeldia, em sua indisciplina, em seus não que vêm confundindo professores, psicólogos e pediatras, quando as famílias já esgotaram seus arsenais proibitivos e punitivos, e a televisão cumpriu o seu papel de prendê-las passivamente a uma tela ilusionista, em que vão sendo forjados gestos de brutalidade, de violência, respostas de um corpo que foi aprisionado, mutilado e estigmatizado pela sociedade como criança-problema, criança hiperativa etc. Teria a natureza tão sábia em sua organicidade se equivocado na criação da espécie humana?

O que está ocorrendo em nosso processo de educação que não vem respondendo aos anseios de harmonia e equilíbrio em nossa sociedade dita civilizada? Onde se encontra o brincar, esse fazer e ser da infância que, na verdade, é a porta de entrada do exercício de liberdade, em que o elo entre o mundo interno e externo vai sendo tecido de uma forma espontânea e criativa, integrando os corpos físico, emocional, mental e

espiritual? Onde se encontra, em nossas escolas, o espaço das brincadeiras próprio da cultura infantil, como forma de conhecimento vinculador e, portanto integrador, que inclui dentro dele todas as diversas linguagens de expressão e representação na relação da criança com seu entorno?

Onde se encontram a alegria, o entusiasmo dessa pulsão de vida que corajosamente cria para si própria contínuos desafios que operam conquistas diárias direcionadas à sua sobrevivência, em seu caminho em busca de si mesmas? Eis a grande questão da educação infantil: compreender a língua das crianças, que em sua essência expressa a linguagem humana em sua verdade.

BRINCAR: UMA LINGUAGEM DE CONHECIMENTO

A substância do brincar é a alegria.

A natureza é seu território primordial.

Lydia Hortélio

O espaço da criança que brinca é o aqui, o tempo é o agora, e a sua ação é o seu eu que se manifesta através do corpo, afirmando a vontade e a liberdade de ser. Isso é o que encanta os poetas e nos contagia e alegra diante de uma criança que brinca.

Curiosamente, os primeiros sussurros de uma mãe acalentando seu filho nos braços eram chamados de “brincos”. Assim nasceram as primeiras canções de ninar em que mãe e filho embalados pelo ritmo e por uma sonoridade singela estabeleciam seus primeiros vínculos. O brincar enquanto linguagem de conhecimento é criativo e gera vínculos afetivos deixando marcas significativas na história de vida das crianças.

Nós, brasileiros, herdamos duas palavras para significar o fenômeno lúdico. Consideramos o brincar e o jogar de forma distinta, enquanto a maioria das outras línguas possui uma só palavra para significar essas duas qualidades. Essa distinção é importante de ser revelada porque traduz uma ampliação da nossa compreensão das singularidades do universo das brincadeiras e dos jogos. O discernimento dessa distinção traz significados novos para compreensão da cultura infantil e aponta o brincar como seu verbo principal. Há uma diferença essencial entre os verbos brincar e jogar. Talvez a língua portuguesa em sua forma de pensar o ser humano traga nessa distinção de palavras uma contribuição significativa para a humanidade aprofundar o que significa propriamente uma e outra. Nós brasileiros temos ainda a palavra brincar associada aos folguedos e às festas populares, cujos mestres dos brinquedos são chamados de brincadores ou brincantes. Essas conotações culturais, particularidades de determinada manifestação humana, ampliam o universo de entendimento do verbo brincar.

A espontaneidade como essência dessas manifestações populares se junta à espontaneidade presente nas brincadeiras da infância e nos faz debruçar com atenção redobrada ao brincar como elemento gerador de sentido individual e coletivo, narrativas da alma humana em que se expressa na sua verdade a índole mais profunda do ser de cada povo. O brincar é aqui focado como uma expressão que nasce no corpo e se prolonga em movimentos de “sentido”.

Nada é aleatório no repertório das brincadeiras das crianças, pois elas carregam dentro de si uma memória do passado e do futuro. Sua característica de imprevisibilidade, de imaginação, de sonho e também de inocência e alegria, aponta para uma possibilidade nova de construção do humano. O imaginário está imerso justamente no inesperado, e este não pode ser regulamentado. Aí está o grande perigo de “a pedra cair no chão”, como diz o poeta Fernando Pessoa. Ela representa justamente esse universo imprevisível, essa aventura da consciência rumo ao desconhecido, que vai se revelando a cada instante de nossas vidas e por isso é preciso muita atenção e sensibilidade. Ao brincar, a criança, o espaço e possíveis objetos da

brincadeira saem de um contexto exclusivamente utilitário e incluem a presença de diferentes graus de subjetividade.

O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que regem a dimensão material do objeto externo. O caráter externo do objeto torna-se menor, quase se dissolvendo diante da vitalidade mais profunda que o objeto passa a revelar pela interação imaginativa e corporal entre a criança e seu brinquedo. Nesse justo momento, passos vão sendo dados para experiências subjetivas em níveis cada vez mais profundos, em que desaparecem as divisões entre o que está dentro e o que está fora, comunicando a experiência do ser. O brincar opera nessa unidade subjetiva, mobilizando sensações e sentimentos que se expressam através do corpo. Não há percepção gratuita – tudo o que é percebido torna-se um desafio que compromete e compõe os primeiros degraus para o desenvolvimento da consciência. E é nesse corpo em movimento que se dá o surgimento das habilidades que constroem a sobrevivência humana. O atual discurso pedagógico e psicológico, em geral, encontra-se ainda carregado de uma compreensão do brincar como meio para se atingir uma finalidade específica de aprendizagem destituindo dele seu caráter de liberdade e criatividade humana.

Qualquer atitude que identifique o brincar dentro da categoria de brinquedos pedagógicos ou material didático irá comprometer sua essência, produzindo equívocos que espelham uma postura reducionista, comprometendo a singularidade desse gesto humano. A ausência de conhecimento e mesmo de uma literatura que reconheça a existência de uma cultura da criança, contribui para as distorções a que assistimos na maioria das instituições que lidam com educação infantil. A maneira brincante de se apropriar do mundo e conhecer a si próprio não pertence ao sistema da lógica, presente na linearidade das programações elaboradas para um espaço seriado por idade cronológica. Ela pertence a uma inteligência interna, não lógica e qualquer tentativa de torna-la externa no papel e, em programas detalhados, se transforma imediatamente numa rotina vazia, sem significado expressivo e representativo, o que caracteriza hoje um grande número de ações ditas pedagógicas.

É inconcebível imaginar um espaço de educação de crianças sem a presença da natureza. Cria-se tantos movimentos pela manutenção de reservas naturais para os animais, e onde se encontra uma ação verdadeiramente comprometida com a presença da natureza como o hábitat de nossa espécie sem o qual o desenvolvimento das crianças não se cumpre em plenitude? É uma questão de cumprimento aos direitos humanos impedir que as crianças, em sua primeira infância, fiquem presas em salas de aula, amontoadas quase como presidiárias, tropeçando umas nas outras, impedidas de colocar seu corpo em movimento livre, quando há todo um desenvolvimento de integração psicofísico ocorrendo nessa etapa do crescimento humano.

O brincar nasce no corpo, e o corpo é natureza. A criança, antes de ser intelecto, é instinto, é sensação. Seus sentidos são portadores de uma sabedoria que ajuda a estruturar sua relação com o mundo. A criança evidencia a presença do pensamento corporal e sensorial como formas de interagir com o mundo e conhecê-lo. Nossos

sentidos assimilam, produzem e são continentes de conhecimentos significativos da nossa existência. Lembremos, como afirma Schiller, que “o impulso sensível começa a trabalhar antes do racional porque a sensação precede a consciência; e é nessa prioridade do impulso sensível que encontramos a chave de toda a história da liberdade humana”.

Brincar na Natureza expressa um papel vital na manifestação da alegria, da espontaneidade e da capacidade criativa do ser humano ao inventar suas próprias brincadeiras, desafiando seu corpo em crescimento, criando seus vínculos nas parcerias que são construídas num espaço que permite o exercício de a criança ser criança. Esse exercício de ser criança certamente propicia a condução de uma humanidade mais saudável, conseqüentemente mais feliz porque mais humana, que é o que nos interessa em nosso modo de pensar a educação brasileira. Onde fica o Brasil dentro das nossas escolas? O primeiro conceito de cidadania começa pelo chão que pisamos e pelo respeito ao que nos une como povo em torno de um território onde se fala uma única língua e onde uma riqueza cultural aguarda ser conhecida e reconhecida para ser compartilhada com outras culturas. Onde se encontram nossos cantos, nossas danças, nossos mitos, nossas lendas, nossas artes e artesanatos construídos ao longo de nossa história que ultrapassa os 500 anos festejados?

Ausentes dos currículos escolares e da formação dos professores, que na verdade deveriam vir a ser portadores vivos de nossa cultura, o Brasil, rico em sua diversidade cultural, torna-se uma entidade desconhecida e desencarnada. Pobrememente substituída por uma cópia desbotada do colonialismo cultural, vamos sendo transformados em uma massa informe e uniformizada, afastando de nós a possibilidade de ser o povo que somos. Temos muito que aprender com nossos índios no que diz respeito ao seu comportamento frente às crianças e na atitude como eles repassam para elas as tradições culturais e a reverência aos valores éticos e estéticos da sua comunidade.

Portanto, o grande trabalho, o maior desafio hoje é o de educar a criança, “insistindo em que educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação”, nas palavras do professor Agostinho da Silva em Educação de Portugal. Temos de cuidar para, na medida do possível, não atrapalhar nem deformar a criança, valorizando o seu brincar, a sua alegria, o seu sim à vida, defendendo sua capacidade e seu modo próprio de entender o mundo.

Convivendo num país tropical, o Brasil, onde o Sol brilha em todas as estações, onde as manhãs em geral possuem uma temperatura agradável e uma luminosidade especial, que tem influência significativa sobre o corpo físico em processo de crescimento, é nosso dever, como educadores, afirmar o compromisso com uma educação que defina a presença da natureza como peça substancial para o desenvolvimento humano. O espaço da Casa Redonda é pensado e cuidado com a compreensão de que ele é em si mesmo um ser que irá acolher crianças numa etapa de desenvolvimento na qual seus sentidos estão aflorados, e seu corpo é sua fala. Árvores floridas, árvores frutíferas, flores, borboletas, pássaros, macaquinhos, minhocas, lagartas, esquilos, horta,

canteiros de terra, tanque de areia, vento, chuva, sol, arco-íris, relâmpagos, trovões, lama, ladeiras, rampas, declives, escadas, caminhos diversos permeiam esse espaço e se tornam o território onde os verbos caminhar, correr, trepar, deslizar, subir, descer, tropeçar, cair, levantar e tantas outras ações se constituem um repertório fantástico de domínio corporal.

Somente o vivido sobrevive e, nessa etapa de desenvolvimento humano, o mundo externo é o campo de experiência através do qual a alma sensível vai se alimentando dos elementos naturais, como brinquedos que lhe são dados brincar: uma variedade de cores, cheiros, texturas, formas que alimentam o acervo de suas experiências de vida vivida.

Nas palavras do escritor e filósofo grego Nikos Kazantzakis:

“A criança absorve insaciavelmente o mundo, recebe-o nas suas entranhas, assimila-o e transforma em criança. Lembro-me de ficar sentado no patamar de nossa casa; o sol brilhava, o ar ardia, e eu fechava os olhos feliz, estendia as mãos abertas e esperava. Deus surgia – e enquanto eu fui criança ele nunca me enganou – surgia sob a forma de uma criança, como eu, e deixava-me nas mãos seus brinquedos – o sol, a lua e o vento. – Ofereço-te, dizia-me, ofereço-te, brinca com eles; Eu tenho outros para mim. Abria os olhos, Deus desaparecia, mas nas minhas mãos ficavam os seus pequenos brinquedos. Quando criança unia-me em absoluto com aquilo que via e tocava; com o céu, um inseto, o mar, o vento. No meu cérebro infantil e delicado, as coisas organizavam-se magicamente, para além da lógica. Eu vivia, falava no meio de uma lenda que criava em cada instante, abrindo nelas caminhos para avançar. Verdadeiramente nada se parece tanto com o olhar de Deus como o da criança que pela primeira vez vê e cria o mundo.”

A criança e a natureza se reúnem em brincadeiras infinitas, cujos gestos refazem, resumem e integram dimensões do caminho que a humanidade veio percorrendo até então. Da mesma maneira que o desenvolvimento motor refaz todos os estágios da evolução animal em direção ao homem, o desenvolvimento da psique humana é o resumo da evolução em direção à consciência.

Poderíamos dizer que o corpo humano traz em si uma lembrança viva e atuante da psique coletiva. Nesse sentido, podemos compreender a permanência das brincadeiras ao longo dos tempos como uma força de resistência humana manifestada pelas crianças de todas as épocas que brincam respondendo aos desafios inerentes ao seu desenvolvimento em comunhão com a natureza.

É preciso, portanto, não impedi-las de manifestar suas raízes, usar sua memória coletiva e ter a liberdade e a vontade de recombinar essas matrizes para construção de si próprias. “O brinquedo sempre socializa mais do que uma sessão solene, e na liberdade do brinquedo se determinam inconscientemente muitas características de uma raça. Poder-se-ia escrever um livro sobre psicologia das raças estudando unicamente os brinquedos nacionais”. O registro dessa síntese preciosa que pertence a Mario de Andrade foi retirado de um artigo que não consegui acessar em minha

memória, talvez pelo impacto que esse pequeno texto significou naquele momento da leitura e que me fez destacá-lo como uma peça especial para o contínuo refletir sobre a amplitude de significados presente na liberdade do ato de brincar.

É com seu corpo brincante no chão da natureza que a criança recebe e celebra a memória, ampliando e atualizando o passado. Os ensinamentos do brincar dizem respeito a algo como a memória do futuro. O brincar é uma função transcendente do humano, uma vez que extrapola a condição de tempo e espaço do cotidiano. Como afirma o geógrafo Milton Santos: “nós humanos habitamos em dois lugares; na Terra e no Infinito”. Ao brincar as crianças sabem transitar naturalmente entre esses dois lugares: vão da Terra ao Céu em poucos minutos, conversam com seres imaginários, inventam personagens, projetam mundos, inauguram espaços novos, solucionam possíveis conflitos do cotidiano através dos recursos de sua capacidade de imaginação. Brincando, são capazes até de suspender o tempo. Nas brincadeiras, as crianças representam em ato um imaginário com infinitas possibilidades de exploração, alterando a ordem estabelecida e criando outras ordens.

A imaginação se inicia na criação de imagens internas e se configura como a grande companheira da infância, uma ponte insubstituível para a construção do pensamento abstrato, permitido ao homem entrar em contato com as indagações que transcendem a mera racionalidade. Ao longo da convivência com as crianças que brincam diariamente na Casa Redonda, descobrimos suas capacidades inatas de se deslocarem e se apropriarem de diferentes espaços, adequando-os às suas possibilidades, recriando-os em função de suas brincadeiras, desenvolvendo espontânea e continuamente suas habilidades em se relacionarem e se orientarem. A contemplação pura diante de uma criança brincando é a possibilidade mais verdadeira de nos aproximarmos do mistério das brincadeiras.

Aí, nossa alma é tocada pelo pleno contato diante da presença de algo tão antigo e tão novo, algo tão simples e ao mesmo tempo tão complexo, uma ponte visível em direção ao futuro. “Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do vindouro, o que fala pelo gesto infantil”, como diz Walter Benjamin, em *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. O caráter exploratório do brincar remonta à origem da nossa espécie.

Ao se relacionar com o meio ambiente, a criança pode chegar a níveis cada vez mais complexos de combinações. Como aprendizes natos, impõem a si próprios os desafios que querem vencer, daí a diversidade das brincadeiras, cada uma delas representando um gesto de aquisição de novos conhecimentos. Os desafios brincados, a cada dia, são acrescidos de novas modalidades, inventadas espontaneamente por uma pulsão interna de expansão dos ossos, dos músculos, das articulações, do eu-corpo, envolvendo a emoção da conquista, em que os limites e os medos são vividos e ultrapassados a cada entrega à experimentação.

Todo repertório construído a partir da espontaneidade das crianças brota da relação do mundo interno em interação com o mundo externo, sempre muito mais prazeroso do que a maioria das propostas curriculares do mundo adulto. A criança sabe do que ela precisa, e o brincar é a prática por ela criada para dar respostas às suas necessidades. A Cultura da Criança é marcada por uma contínua pulsão para o crescimento através de uma forte determinação para criação de novos desafios e novos vínculos. O contato com o outro é uma busca incessante, e é parte estrutural do brincar. Podemos observar como durante a infância a criança tem fome de outra criança, parceiro ou parceira de brincadeiras, em que experiências mútuas se constelam em busca de completude. A criança brincando nos reapresenta um sentido de unidade, em que corpo e alma estão juntos, em que cabeça e coração reagem em uníssono, podendo nos apontar qualidades da natureza humana que foram fragmentados na compulsão a qual estamos expostos, promovida por uma civilização que imprimiu ao ter uma supervalorização em relação ao ser.

Em um momento em que iniciamos uma cruzada para instituir o direito humano da criança de ser criança, e nesse sentido a criança nos interessa porque nos interessa o ser humano, que nesse século XXI tenhamos a coragem de nos deixar ser alfabetizados pela língua das crianças. Reaprendamos com elas a arte de estar no mundo entregues a uma pulsão de vida que nos conduza, antes de tudo, a ser verdadeiramente nós mesmos e que sejamos todos devolvidos à alegria de estar vivos, em comunhão fraterna e solidária com os nossos companheiros que habitam este planeta.

As crianças merecem ser reconhecidas e tratadas com a dignidade de uma obra de arte. A imagem preciosa e singular de sua humanidade precisa ser restaurada com inteligência e sensibilidade, uma vez que elas são continentes do futuro. Ela espera de nós total acolhimento, escuta sensível e responsável ao mistério da continuidade e possibilidade de cultivar na Terra a semente nova que elas trazem ao nascer.

As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver. Para elas, brincar é viver.

EU QUE ME ENSINOU

“Antes que Deus fizesse a terra e o primeiro átomo da poeira do mundo, quando Ele dispôs os céus, quando Ele traçou um círculo sobre o significado do abismo, quando Ele fixou as nuvens no alto, quando pôs os fundamentos da terra, Ela (Sophia) estava trabalhando com Ele. E todos os dias Ela achava suas delícias em brincar sem cessar em sua presença encontrando sua finalidade entre os filhos dos homens.” Provérbio de Salomão.

Estariam elas, as crianças, desde sempre em sua iniciação de pertencimento à sua humanidade, cientes de que Sophia, a Sabedoria, sabia brincar como elas brincam, deliciando-se sem cessar diante da criação?

Ao brincar com total entrega à Kalimba, instrumento musical que Ayume nos seus cinco anos dedilhava com muita calma descobrindo sons que iam se tornando cada vez mais harmoniosos, perguntamos onde ela havia aprendido a música que emanava de suas mãos. “EU QUE ME ENSINOU”, afirmou ela com naturalidade, continuando a brincar.

Repetidas vezes ouvimos essa fala que é a fala de todas as crianças em resposta ao adulto curioso em saber o processo que se passa dentro delas enquanto inventam as suas brincadeiras. Habitante de um tempo sem tempo, esse EU possui uma fluência ilimitada. É essa atmosfera que envolve o adulto frente a uma criança que está brincando. Conceitos e preconceitos desaparecem como se, de repente, houvesse uma mudança do estado de consciência, e esse EU capaz de suspender o tempo e recriar o espaço penetrasse no ser adulto e o religasse aos mistérios da Infância onde habita um modo de ver o mundo que está sempre a desassossegar os saberes e poderes estabelecidos. Segundo Anne Griswold Tyng:

“A evolução do cérebro em direção à consciência humana está ligada diretamente à percepção do espaço. [...] A liberação do braço e da mão de um uso exclusivamente motor e a sua função de agarrar e levar objetos aos olhos e à boca, juntamente com a alteração correlativa dos eixos visuais em paralelismo, amplificando e acrescentando bastante a visão estereoscópica, são tidos como o grande momento de avanço para o nível humano do cérebro.”

O andar sobre os pés se converte no homem em uma peculiaridade fundamental que determina toda sua estrutura. Os pés foram se transformando paulatinamente em um órgão de apoio, e, finalmente, sem auxílio das mãos, as pernas passaram a sustentar, em posição mais ou menos vertical, o corpo humano, enquanto as mãos passaram a especializar-se definitivamente em novas funções. As funções que as mãos foram descobrindo determinaram a extraordinária evolução da mão humana que se converteu em instrumento de toda a classe de atividades, desde as mais elementares operações as mais complexas. Os múltiplos contatos que a mão vai estabelecendo com a natureza estimulam tanto o desenvolvimento da sensibilidade quanto o seu desenvolvimento como órgão cognitivo.

É no tocar constante dos objetos com as mãos que a criança aprende a distinguir as diferentes qualidades sensíveis e distintas dos objetos da natureza e dos objetos elaborados pelo homem.

A atividade de uma criança em direção ao contato com elementos do mundo externo nasce de uma unidade sensório-motora. Esse movimento acontece dentro de uma circularidade, onde não existe separação nesta unidade: é o indivíduo como um todo que entra em ação. O resultado desse movimento gerado por uma intenção, uma vontade singular da criança, torna-se simultaneamente uma aquisição nova no repertório de ações que ela vai conseguindo realizar.

Uma das primeiras fontes de autoestima é a experiência de um bebê quando se dirige para aquilo que quer pegar e percebe que pode fazer coisas por si próprio. Esse movimento pode ser observado ao longo de toda a infância no contínuo e persistente gesto que o corpo da criança vai expressando, ainda nos braços do adulto, seja apontando com as mãos para o objeto ou o lugar para onde quer chegar, seja movendo o próprio corpo para alcançar sua meta. E, ao alcançá-la, estampa-se em sua fisionomia a satisfação de uma intenção realizada.

É constante esse exercício de direcionar o movimento, processando experiências corporais que vão estabelecendo o elo entre o mundo interno e externo, exercitando a interface entre a intenção do ato e sua realização. O olhar amoroso de aprovação e admiração das pessoas próximas à criança são fatores decisivos na construção da autoestima neste período da Infância. Quanto maior a criança fica, seu desenvolvimento depende de respostas positivas às situações do seu cotidiano.

As brincadeiras surgem naturalmente como oportunidades de experimentação que vão definindo, no processo, a apropriação de um conhecimento e domínio da sua relação com o ambiente externo tornando-se cada vez mais segura de si mesma. A cada ano que passa, vamos observando a crescente determinação das crianças em ocupar o lugar que lhes é devido, demonstrando para si próprias e para os que lhes estão próximos o quanto conseguem realizar suas necessidades sozinhas. Frequentemente, numa atitude de querer ajudá-las em situações que, para nós, adultos, sentimos a necessidade de estar próximos, escutamos: “Eu quero fazer sozinha!”, ou, simplesmente: “Deixe, que eu sei fazer sozinha!”. Nesses momentos, nós adultos devemos colocar a confiança em exercício e voltar a atenção às possíveis e infinitas conquistas que diariamente as crianças vão desenvolvendo no seu repertório pessoal de sobrevivência.

É comum o adulto minimizar a capacidade que a criança tem de buscar soluções próprias em respostas às suas necessidades.

Os verbos pular, saltar, subir, descer, escorregar, equilibrar, puxar, empurrar, rolar, correr, trepar, deslizar, caminhar e outras tantas IN-CORPO-R-AÇÕES ampliam e flexibilizam a relação da criança com o espaço físico, repercutindo diretamente no desenvolvimento da psique infantil. Insistentes e determinadas, as crianças conjugam esses verbos, desafiando o próprio corpo a enfrentar o ambiente externo, inventando

obstáculos cada vez mais concretos e complicados, instigando a si próprias a descobrirem novos recursos corporais até então pouco utilizados.

Os desafios brincados a cada dia são acrescidos de novas modalidades, inventadas espontaneamente por essa pulsão interna de expansão do EU-CORPO, envolvendo a alegria inata à emoção da conquista, em que os limites e os medos são vividos e ultrapassados a cada entrega à experimentação. Essas ações corporais, essa verdadeira conjugação de verbos da infância concretamente experimentados no corpo, serão vividas em níveis cada vez mais complexos de combinações que simultaneamente vão constituindo segmentos importantes para o desenvolvimento da capacidade de abstração que terá seu início mais tarde, por volta dos onze anos, segundo Jean Piaget.

O repertório de brincadeiras da cultura da criança é a forma viva de uma inteligência do corpo que antecede o próprio pensamento e traz dentro de seus gestos contribuições significativas para o desenvolvimento da consciência. Uma das principais características da consciência é estar constantemente revelando a si mesma, e, nesse sentido, as formas expressas traduzem no espaço movimentos da psique humana.

Esses desafios, portanto, inicialmente centrados na ação expansiva e eminentemente concreta através do corpo, constituem ferramentas importantes no caminhar da criança em direção às suas conquistas no plano mental.

Ao longo da história, a humanidade vem construindo um fantástico acervo de experiências na sua relação com o espaço, e é nele que as crianças de todo o mundo ritualizam suas brincadeiras. A exploração do corpo no espaço define um vasto repertório de brincadeiras que surgem a partir do imaginário das crianças. Não sendo aleatórias, as brincadeiras são formas de dinamismos que se vinculam a comportamentos ancestrais, expressando conexões entre o ser vivo e seu meio, cujas formas atuais são, em sua maioria, transformações criativas de formas arcaicas. O corpo é, sem dúvida, a base estrutural que exterioriza uma multiplicidade de movimentos nos levando a acreditar na presença de uma gramática gestual que se cumpre dentro do repertório das brincadeiras vivenciadas por diferentes crianças em diversas situações.

Olha! Eu consegui! Eu fiz sozinho!

É comum ouvirmos a emissão de um chamado imperativo: “Olha!”. E se o adulto não escuta, esse verbo é repetido até que a criança receba esse olhar que acolhe o momento especial em que algo novo foi experimentado, seja visualmente, seja corporalmente. O olhar da criança nos momentos de suas novas conquistas procura uma sintonia imediata com o olhar do adulto, convidando-o a compartilhar do seu entusiasmo frente a uma situação em que se configura um passo adiante em seu desenvolvimento. As crianças em sua maioria têm conhecimento dos momentos em que alcançaram um degrau novo em relação ao que se encontravam anteriormente.

As necessidades do corpo de uma criança pertencem a uma biologia de adaptação ao meio ambiente, e os gestos das brincadeiras têm sintonia direta com a história desse

corpo adequando-se à Terra. A brincadeira envolve as tentativas da criança de buscar harmonia e completude dentro de si mesma, respondendo a uma pulsão expansiva que lhe pede incessantemente por desafios, atividades autopropostas que acordam dentro delas novas possibilidades.

O repertório das brincadeiras tradicionais traz a riqueza de suas variações construídas ao longo da infância por corpos que foram se descobrindo em múltiplas formas de responder às suas necessidades de equilíbrio, de ritmos, de orientação e flexibilidade expressos espontaneamente no contato de sua força vital com o mundo ao redor. Esse repertório é revivido, reapresentado e recriado pelas crianças quando elas se encontram em espaços onde é possível brincar em paz.

É interessante notar que as brincadeiras, uma vez incorporadas por uma criança ou um grupo de crianças, rapidamente se espalham, quase instantaneamente, surgindo aqui e ali com pequenas alterações, reconhecendo-se a sua presença em diferentes lugares e épocas. A riqueza de suas variações é construída como se elas participassem de uma rede implícita de relações. Seria possível imaginar que as crianças convivem com uma rede de transmissão “não local” que alimenta a sua infância? Estariam as crianças tocando as singularidades com que a alma se revela? Ou estamos apenas constatando a presença de arquétipos como padrões representativos do impulso criativo latente na espécie humana em sua necessidade de exteriorização? Nossas indagações que se entrelaçam continuamente com as nossas observações são inúmeras.

São muitos os momentos em que presenciamos movimentos espontâneos que brotam de camadas muito profundas, revelando gestos que nos confirmam a presença de um ser que está ali encoberto, esperando o instante propício de se revelar. É nesse exato momento que o brincar cumpre sua função transcendente. Como nos disse uma criança, referindo-se a uma situação que havia vivenciado:

“É tão grande que não dá para explicar”. Assim também nos sentimos quando buscamos definir o alcance de significados que o brincar vem nos permitindo presenciar enquanto uma linguagem que desvela a alma.

O ritmo e o equilíbrio se encontram intensamente presentes nos desafios que as crianças se propõem a experimentar corporalmente. Temos observado a frequência com que as crianças entre dois e três anos continuamente inventam brincadeiras de girar sobre si próprias, buscando de uma forma prazerosa o encontro com o centro de gravidade do corpo. Como pequenos piões, elas rodam, rodam e rodam sobre si mesmas, chegando a perder o equilíbrio, experimentando a sensação de tontura própria desse movimento. Constatamos também que esses giros alteram os pontos de apoio que dão sustentação à posição vertical produzindo soltura do tônus muscular e consequente relaxamento que se faz acompanhar pelos sons das risadas gostosas que brotam das crianças. Há uma infinidade de brincadeiras de roda, de giros e rodopios que as crianças solicitam a todo o momento, por se tratar de um desafio corporal que mobiliza outra relação do corpo no espaço. Dessas experimentações vão brotando movimentos que em ritmos se expressam. Acompanhados pela música, surge a dança

num corpo que brincando, desloca-se no espaço ritualizando de forma livre e espontânea as múltiplas direções que compõe o espaço.

O corpo da criança irradia uma alegria que se expressa como energia pura, força viva, ágil e livre de um ser em movimento. A realização revelada nesse corpo que brinca carrega o mistério da espontaneidade e naturalidade como linguagem humana de origem.

O poeta Manoel de Barros confirma a importância da experiência da infância quando diz:

“Língua de brincar é um dialeto infantil [...] O meu conhecimento vem da infância. É a percepção do ser quando nasce. O primeiro olhar, o primeiro gesto, o primeiro tocar, o cheiro enfim. Todo este conhecimento é o mais importante do ser humano. Pois é o que vem pelos sentidos. Então esse conhecimento que vem da infância é exatamente aquele que eu nunca perdi. Porque os outros sentidos fomos adquirindo porque era quase uma obrigação [...] O mistério é a coisa mais real. Nós somos incompletos, só podemos ser completados pelo mistério.

A presença do espontâneo na cultura da infância envolve por certo essa atmosfera do mistério que nos completa, expresso de uma forma simples e clara em situações em que somos surpreendidos pelas crianças:

“Onde você aprendeu isso, menino?”

“Eu que me ensinou!”

Aqui se instala a perplexidade do adulto diante de tamanha segurança numa resposta clara e determinada de algo que afirma sua presença como o espírito orientador das crianças, que acreditamos estar contido no que chamamos espontaneidade. Esse eu certamente convive numa sintonia tal que podemos afirmar ser ele uma instância da alma humana que garante na criança o fluxo imprevisível com a qual ela estabelece o contato consigo própria e com seus companheiros em brincadeiras cujo começo, meio e fim inexistem de uma forma linear, ao contrário, fazem parte de um tecido uno, contínuo e complexo.

A imagem que nos vem desse “eu que me ensinou” é da presença de um espírito que, como o vento, sopra onde quer, e ninguém sabe quando vem e quando se vai. Esse “eu que me ensinou” é a ventura e a aventura da criança porque é sempre uma elaboração incomum. A singularidade da capacidade imaginativa da criança nos assusta por se tratar de uma qualidade que não é vulgar e que escapa à nossa mente racional.

É sempre extraordinária e imprevisível a narrativa implícita nas brincadeiras. Ela nos obriga a aprofundar nossa capacidade de ler por dentro o espaço da brincadeira, de onde emergem invenções, descobertas e criações originais que conferem especificidades à história de cada um e simultaneamente à história cultural da

humanidade. É o sentir com o corpo, desenvolvendo uma inteligência que não está somente no cérebro, mas que é sensível e corporal.

Haveríamos aqui de partilhar com o professor Agostinho da Silva a sua compreensão sobre o Espírito Santo, que ele diz ser aquela coisa misteriosa que existe no mundo, a que o físico chama de “onda” ou “partícula” e que o não físico chama “o divino”, “o poético”, “o espiritual”; em todas as frases que se usa, seria aquele sopro criador do Espírito Santo. Espírito quer dizer “sopro”, e santo quer dizer “reconhecido”, nada mais. Um sopro reconhecido, a criação.

Quando um homem faz um poema, põe lá todo o palavreado que é conhecido, mas há certa maneira de pôr as coisas que nunca ninguém tinha pensado, vem daí o seu Espírito criador... Portanto, há alguma coisa que é fundamental em toda a vida, em todo o universo, em todo o mundo, em tudo quanto existe, que uns podem ver fundamentalmente sob o aspecto da física, ligado à matemática, e outros podem ver pela intuição, pelo sentimento religioso, pelas capacidades metafísicas, por todas aquelas coisas que fogem à medição da matemática e das equações. Conviver com as crianças é entrar numa aventura com o desconhecido, é penetrar num mundo misterioso onde somos surpreendidos por indagações que a todo o momento nos conduzem a trilhar com coragem e ousadia um caminho onde nos vemos como experimentos da vida, que ao ser vivida vai nos apontando o rumo a seguir com o mesmo entusiasmo e seriedade com que as crianças brincam.

Sem aventura não há entusiasmo, e sem entusiasmo não há vida. A energia liberada pela busca, pela indagação, pelo não condicionamento diante de nossos hábitos educacionais, abre espaço para o insight, provocando a ocorrência de ideias novas, e o convívio diário com as crianças é a força mobilizadora para o desenvolvimento de um trabalho criador.

É justamente o espírito criador que, revigorado na relação criança e adulto, nos leva, como professores, para um mergulho para dentro de nós mesmos, primeiro passo para o convívio com as singularidades da vida e do mundo. Como seres em evolução contínua, trazemos dentro de nós uma história milenar que vai se definindo e se ampliando à medida que nossa individualidade se afirma como o um dentro de um todo. Nosso percurso em direção à aventura da consciência é marcado pela construção que se realiza a cada dia, em cada gesto que traduz o impulso de vida criativa inerente à nossa espécie em busca do aperfeiçoamento. A evolução pode ser construída somente pela consciência livre, sem presunção e depreciação do ser. É preciso que o amor seja reconhecido como a qualidade que funda o social e define a construção de nossa humanidade.

O desenvolvimento biológico de uma criança requer uma vida com vínculos afetivos bem constituídos, uma vez que são esses elementos o núcleo saudável para a formação de uma consciência individual, social e universal do ser humano.

A vida acelerada do mundo contemporâneo vem afastando a criança da atenção dos pais de tal maneira que muitas vezes ela não é vista, não é tocada, não é escutada,

ainda que pareça ser. Conhecer o outro é escutá-lo, e essa escuta em primeiro lugar é sensorial, é preciso ter o sentido de presença de um outro corpo em que habita um ser, e junto a ele nos tornarmos receptivos.

O ato de escutar é o que nos põe em relação com o outro. Compreendemos que a capacidade de escutar a infância é um exercício bastante complexo e sutil porque se trata do encontro com um outro, um ser desconhecido que é totalmente diferente do adulto e que, justamente por essa qualidade, nos inquieta, nos desafia e questiona os nossos saberes exigindo uma abertura para além do que já sabemos.

As crianças nos levam para uma região onde somos testados a cada momento, e cabe a nós adultos encontrar a resposta adequada num tempo e espaço que comunguem da disponibilidade para o encontro verdadeiro que somente uma relação afetiva madura pode abrigar. Nesse encontro é possível acontecer o respeito mútuo nascido da relação de confiança e amorosidade entre seres essencialmente diferentes. As crianças falam através de imagens que precisam ser decifradas com muita sensibilidade, respeito e atenção. Seu pensamento é analógico e exige de nós uma atenção profunda e amorosa em busca de um encontro de verdade porque inteligente e sensível. A palavra inteligente é aqui usada no seu caráter de “ler dentro”, isto é, ler no “interior”, abrindo-se ao mistério que envolve esse eu que me ensinou.

“[...] é uma criança pequena
enclenque e setemesinha
mas as mãos que criam coisas
nas suas já se advinha
– De sua formosura
Deixai-me que diga:[...]
[...] é tão belo como o sim
Numa sala negativa.
– Belo porque é uma porta
Abrindo-se em mais saídas
É tão belo como as ondas
Em sua adição infinita
– Belo porque tem do novo
a surpresa e a alegria.
– Como qualquer coisa nova
inaugurando o seu dia.
– Ou como o caderno novo
quando a gente o principia.
– E belo porque o novo
todo o velho contagia.

Trecho de Morte e Vida Severina, de João Cabral de Mello Neto.

A CASA, O CORPO, O EU

“Me ajuda a fazer eu.” Essa foi a fala de uma criança, de aproximadamente três anos, diante de uma caixa de papelão, querendo entrar dentro e ali criar o seu lugar um espaço que a contivesse, a sua casa. Essa expressão nos conduziu a uma reflexão profunda sobre a relação estabelecida pela criança entre a construção desse lugar, nomeado por ela como “minha casa”, e a construção do seu “eu”. Dois aspectos aparentemente distintos ali se reuniam:

A casa e o eu

O lado de fora e o lado de dentro

O espaço interno e externo

Corpo e alma

Aí está a maestria da infância que, em sua espontaneidade e liberdade, expressas no brincar, redefine tempos e espaços, inaugurando, com sua imaginação, um universo simbólico, misterioso em sua essência, pois transcende qualquer dualidade. Assim, caixas de papelão, caixotes de madeira, tecidos, pregadores de roupa, placas de compensado e outros materiais que possibilitem o manuseio das crianças na construção de suas casas e de outros espaços que brotam de sua imaginação, passaram a estar presentes no cotidiano de aproximadamente trinta crianças, entre dois e seis anos, que passam as manhãs brincando na Casa Redonda.

A disputa por esses elementos, que possibilitam a construção livre e concreta de seus territórios, foi ganhando presença especial, passando a constituir os materiais indispensáveis para o desenvolvimento do que chamamos aqui de “brincadeira de casinha”. Uma atenção, cuidadosa e constante, do desenrolar dessas brincadeiras ao longo desses anos, foi nos apontando e confirmando a relação de fato existente entre a construção do espaço “casa” e sua correspondência com o desenvolvimento e estruturação do “eu”.

As crianças expressam para nós, como os poetas, aspectos encobertos da nossa alma. Aspectos que precisam ser revistos para serem compreendidos como elementos pertencentes a nossa história. Afinal, somos uma espécie que habita uma casa – planetária – e viemos, ao longo de milhões de anos, construindo passo a passo nossa relação com o meio, buscando encontrar nosso lugar, individual e coletivamente.

“No começo era o caos”, segundo o poeta Hesíodo em sua obra Teogonia, 116. “Lá existe o espaço aberto, a pura extensão do ilimitado, o buraco insondável! De repente, a primeira realidade sólida se inicia: Gaia, a Terra. Isso deu sentido ao caos, estabeleceu limites, instalou o chão”. A Terra como geradora de plantas, árvores e flores que brotam, presenteando animais e seres humanos com sua nutrição, sempre foi comparada ao corpo feminino, que, por sua vez, simboliza a “casa” como um receptáculo, um continente.

O corpo da mãe representa a Terra, a casa, o chão, simbólicos gestos de uma entidade que acolhe a criança – o princípio feminino em seu aspecto maternal de receptividade. Através do relacionamento com a mãe, a criança experimenta sensações de proteção, sentindo-se recebida, contida e nutrida. Seja quem for que exerça esse papel o de ser receptivo, de proteger e cuidar da criança, coloca-a em contato com essa sensação de pertencimento a um lugar, de chegar à sua casa.

Esse espaço maternal assemelha-se a um refúgio, um lugar secreto, por que não dizer sagrado, onde criança e adulto criam uma comunicação não verbal significativa, nascida do contato corpo a corpo, alma a alma, dando início a primeira e universal linguagem de conhecimento do ser humano: o brincar.

O primeiro laço de pertencimento a um lugar, a um chão, é estabelecido por essa matriz continente e vinculadora de onde surgem os primeiros elos de uma cadeia afetiva nascida do contato, da comunicação e comunhão entre pessoas.

“A primeira vivência biológica de todos os seres é a vivência da “concavidade”, nos explicou o médico Paulo Machado em seus cursos na Casa Redonda e continuou:

“É na concavidade uterina que o óvulo em sua forma redonda é acolhido e, uma vez fecundado, dá início à divisão celular, passando a desenvolver sua história embrionária. Essa vivência da concavidade se processa ao longo da existência, porque do útero, do abdômen materno, a criança vai ser acolhida na concavidade do colo, depois segue para o berço, para a rede, onde ficará protegida. Do berço, a criança passa a conviver dentro da casa que, em essência, é o ninho que substitui a concavidade protetora do útero.”

“Ora, não é por acaso que as crianças pequenas gostam de entrar em caixas, caixotes, espaços que mais se assemelham a uma concavidade, espaços que sejam continentes. Como numa espécie de gruta, ali brincam de um entrar e sair constante, em que o dentro e o fora, certamente, vão constelando recordações de experiências corporais há pouco tempo vivenciadas.

Todos já tivemos oportunidade de observar crianças entrando embaixo de mesas, de camas, de cadeiras, juntando almofadas ou objetos para construir cabanas, criando áreas protetoras que as circundam, por certo, sentindo uma relação de proporcionalidade entre o corpo e o espaço externo, além de estarem expressando mistérios que envolvem recordações e reconhecimentos de si próprias.

Nas brincadeiras de casinha, além de envolver-se num abrigo, a criança recria sua relação com o princípio feminino, o ser receptivo, acolhedor e protetor, simultaneamente vinculado à presença do princípio masculino, o impulso em direção ao crescimento, a ida para o mundo, ambos representando o movimento de energias presentes em nossa psique e inerente a cada um de nós.

A casa, o corpo, o eu, essa tríade é revelada na brincadeira de casinha. Espontaneamente expressando sua casa, seu refúgio, a criança experimenta, no seu

próprio corpo, seu “chão”, seu “teto”, suas “paredes” e sua “porta”, criando uma estrutura básica que a coloca num movimento de diferenciação entre ela mesma e o seu entorno. Através desse processo de organização interna, a criança vai construindo, degrau por degrau, a consciência de si mesma e consequentemente a estruturação do seu eu. No início dessa brincadeira é comum a criança preparar o seu próprio ninho colocando os caixotes como paredes, buscando uma cobertura para o teto, definindo uma das caixas como a porta que ela, a qualquer momento, poderá abrir ou fechar, entrar e sair, ficando ali aninhada, num ambiente em que a luz penetra pouco, criando uma atmosfera de recolhimento. Dentro dessa casa, inicialmente individual, aquela que uma criança constrói só para si, uma almofada é colocada no chão como travesseiro sobre a qual ela se deita.

Assistindo frequentemente a essa cena, fomos providenciando almofadas, esteiras, tecidos e compensados leves que pudessem solucionar a necessidade de as crianças construírem seus próprios espaços de um modo cada vez mais autônomo, na medida em que os materiais fornecidos permitem acesso e manuseio adequados às suas possibilidades.

Aí está o berço. Um lugar para se aninhar, descansar, ficar em silêncio por alguns momentos, quem sabe ficar sozinha, liberando-se da presença constante do adulto, que ora é acolhedora, ora é sufocante. Nesses tipos de casinhas construídas pelos menores, os movimentos de entrar e sair são sempre marcados por uma postura mais horizontalizada, isto é, a criança entra e sai agachada e logo se estende para sentar ou deitar dentro da casa. A criança sempre designa uma das caixas para ser a porta e sempre é exatamente essa caixa que usa para se deslocar, seja para entrar ou sair, na maioria das vezes engatinhando. A determinação da porta de entrada e saída sempre nos chamou atenção pela presença constante e concreta. A criança não vacila, em momento algum, sobre qual foi o caixote que recebeu a função de área determinada para estabelecer essa ligação entre o espaço de dentro e de fora. Esse espaço determinado para ser a porta não se altera do começo ao final da brincadeira, e remover qualquer outro objeto para abrir passagem e entrar na casa é uma real fonte de conflitos entre as crianças.

Simbolicamente, a porta é a passagem que representa a transição entre o espaço interior e o exterior. As crianças vivenciam, repetida e intensamente, esse movimento de entrada e saída na maioria das brincadeiras em que são configurados com objetos os limites entre o espaço interno e externo. Aos poucos, como resultado das interações afetivas que ocorrem espontaneamente durante as brincadeiras de casinha, as crianças passam a agregar parceiros que vão surgindo, e a casa passa por um processo de expansão, na medida em que o espaço tem de se adequar aos novos companheiros da brincadeira.

A casa-abrigo e ou a casa-berço, como espaços de proteção, passam espontaneamente a possuir uma relação com a nutrição. Surgem as mesas em que a comida será servida.

As preparações e distribuições de comida tornam-se sempre cerimônia de que todos os que convivem na casa participam.

Misturas de cereais viram comidinhas preparadas e servidas pelas próprias crianças em potinhos de barro. A não utilização de objetos de plástico é proposital, por permitir o exercício de maior cuidado com o uso dos objetos. A habilidade motora fina vai sendo construída através de situações significativas dentro das brincadeiras. Gradativamente, correspondendo ao crescimento das crianças, a construção das casas passa a estabelecer relações mais ajustadas ao tamanho, à função e aos papéis a serem assumidos, os quais são sempre estabelecidos previamente. Uma interação entre corpo e casa define o espaço a ser construído, passando a existir uma sintonia de relações e proporções adequadas.

As funções de cuidado e alimentação tornam-se partes essenciais dessas brincadeiras de casinha, com o aparecimento da figura da mãe e do filho. A mãe torna-se a figura poderosa que organiza a casa, cuida dos filhos e define a hora de comer, dormir etc. A disputa pelo papel da mãe pelas meninas é uma constante. Certa vez, assistimos ao seguinte diálogo que precedia a escolha de quem ocuparia o papel da mãe:

“Você é a mãe, e eu sou quem manda na mãe.”

“Então você é a avó!”

“Eu não sou a avó, porque minha avó não manda na minha mãe!”

“Então você não vai brincar.”

“Vou sim, porque eu sou quem manda na mãe!”

“Quem manda na mãe?”

Essa fala simboliza como a criança vê a mãe como uma figura poderosa e busca então um personagem, que sequer tem nome, a quem delega um poder que ultrapassa a autoridade da mãe. A brincadeira teve início após muitos desafios pela disputa de quem exerceria o poder dentro da casa.

Essas situações de confronto vividas nas brincadeiras explicitam atitudes mais ou menos autoritárias, de uma ou outra criança, que ao se colocar sempre querendo ocupar o posto de comando, muitas vezes é excluída da brincadeira. Esses momentos, além de uma experiência importante para todos, são uma oportunidade concreta de atuação do educador.

O educador pode então reunir o grupo e desenvolver, com a criança excluída, a consciência das causas do conflito, dando oportunidade para todos se explicarem, buscando descobrir uma solução entre os parceiros da brincadeira. A possibilidade que a criança tem de experimentar, durante as brincadeiras, situações concretas de convívio com parceiros de diferentes idades, permite experiências significativas de relacionamento afetivo. A generosidade, a solidariedade e o sentido de proteção e cuidado brotam espontaneamente nas situações em que as crianças maiores brincam com as menores, surgindo oportunidades concretas para o desenvolvimento de

atitudes de empatia que envolvem colaboração, saber se colocar frente aos companheiros, saber escutá-los e procurar soluções para resolver os possíveis conflitos.

Encontramos muitas vezes nessas brincadeiras uma representação do quadro familiar em que as crianças se definem como pai, mãe e filho. O filho escolhido se encontra entre as crianças menores, que aceitam num primeiro momento de maneira tranquila esse papel, enquanto a situação para ele é confortável por estar recebendo carinho e cuidado.

A menina convive com seu instinto maternal, caracterizando o papel de mãe dentro do espelhamento com sua própria vivência e, o mesmo acontece com o menino, ambos interagindo e elaborando cada um ao seu modo as relações, ora afetivas, ora carregadas de tensão, na disputa de quem tem mais autoridade sobre o filho. Este, por sua vez preenchido num primeiro momento pela atitude amorosa e protetora, principalmente por parte da mãe, cria vínculo com ela até o dia em que se sente aprisionado e diz que já ficou grande e passa a não querer mais se adequar a um personagem estabelecido por outro que não ele próprio.

A figura paterna aparece sempre como um elemento que participa da construção da casa e, depois, no desenrolar da brincadeira, vira um personagem que sempre está fora, trabalhando, viajando ou comprando coisas para a casa a pedido das mães. Quando as casas envolvem mais crianças, e surgem mais personagens, sejam mais filhos configurando a relação de irmãos, elas passam a ter subdivisões e detalhes como cozinha, sala de almoço, quarto, cada compartimento estabelecido e protegido por “paredes” divisórias com suas respectivas e importantes “portas” de acesso para o mundo de fora. O educador que presencia essas brincadeiras aprende e apreende sinalizações importantes do comportamento da infância, desenvolvendo uma leitura objetiva, porque subjetiva, da cultura da criança, isto é, da maneira própria e única como ela vai se apropriando do mundo que a circunda, conhecendo e reconhecendo-se através do brincar. São momentos importantes para percepções de como as crianças vão interagindo com os padrões socioculturais presentes no seu entorno.

Comportamentos que vão passando de geração para geração e que cabe ao professor observar e ampliar as possibilidades de novas percepções e consciência sobre as relações intersociais em desenvolvimento. Enquanto as meninas criam mais frequentemente suas casas e ali enraízam o seu mundo, desenvolvendo suas funções femininas, os meninos criam construções que eles nomeiam de casas-carro, deslocando-se através de sua imaginação para diferentes regiões da Terra, chegando a planetas distantes. Casa e mundo são uma coisa só para eles. Diversas representações do universo masculino são apresentadas, impulsionadas para desafios construtivos sofisticados, realizando casas de dois, três até quatro andares. Há anos em que o grupo de meninos auxiliados pelos professores chegam a desenvolver projetos de casas na árvore, cabanas no mato, como abrigos dos monstros imaginários, respondendo à necessidade de exploração constante do espaço à volta.

Os caixotes, como representações dos tijolos, são utilizados diariamente na Casa Redonda, possibilitando variadas construções, com funções estabelecidas pelas crianças, que desenvolvem uma organização espacial cada vez mais complexa na qual os detalhes e as soluções dos aspectos construtivos extrapolam qualquer programação preestabelecida pelos adultos.

Hospitais, salas de massagem, lojas, bancas de limonada, restaurantes, museus, bibliotecas, naves espaciais, navios de pirata, caminhões, ônibus, trens, aviões, motos, carros, casas de dois a quatro andares são alguns exemplos de construções que surgem a partir da utilização desses caixotes. Caixotes de manuseio acessível às crianças entre dois e seis anos de idade, quando brincam juntas num espaço que aposta na capacidade criativa como essência do processo de desenvolvimento do ser humano. Nossas observações através da “construção da casa” reafirmam nossa compreensão de que, através do brincar, a criança constrói a si mesma, num contínuo processo em direção à autoconsciência. Acreditamos que, durante a construção e organização das casas, das mais simples às mais complexas, há uma ordenação interna sendo feita simultaneamente.

É como se as casas fossem o universo que as crianças constroem para si mesmas, repetindo-o durante quase toda a fase de sua infância em diferentes formatos. Estariam essas crianças delimitando e dando referência ao seu lugar no mundo, um mundo menor, que mantém correspondência com o mundo maior? Necessidade de manutenção de uma esfera pessoal, um espaço de recolhimento, interiorização e proteção, deixando apenas janelas e portas como aberturas para o mundo exterior?

Compreendemos essa brincadeira como um movimento natural, uma sabedoria inerente à criança que se reconhece e oportuniza respostas às suas necessidades. Nesse constante brincar de casinha, elas aperfeiçoam sua capacidade de ordenar o espaço quando lhes são dados recursos para criar suas próprias organizações. Buscar os materiais necessários para as suas construções é a tarefa de cada criança que exprime sua vontade de fazer uma casinha. Estes estão sempre disponíveis à possibilidade de a criança exercer sua iniciativa sem necessitar da presença constante do adulto para a realização do seu projeto.

A experiência de colocar objetos aleatoriamente pela simples necessidade de tê-los em casa gera um espaço desorganizado que logo é percebido por uma criança que se dispõe a arrumá-lo, criando uma ordem e gerando a ampliação do espaço para as outras se deslocarem. Essas percepções de ordem

e desordem vão sendo construídas na experiência concreta das crianças, que vão transportando para outros momentos da vida essas qualidades de uso e orientação espacial.

Elas mesmas verbalizam que o tamanho da bagunça é o tamanho da arrumação e, na prática diária de suas atividades, são responsáveis por aquilo que utilizam. No exercício de guardar os objetos, cabe a nós, professores, estar junto e acompanhar a organização até que seja incorporada como prática cotidiana. Na Casa Redonda, o

espaço é organizado pelos professores, e a sua arrumação no final das atividades é uma tarefa diária. No período que precede a finalização do dia, juntos, professores e crianças, podem se ajudar mutuamente na organização.

O compromisso da arrumação como atividade, que não é maior nem menor do que as outras desenvolvidas durante o dia, colabora para formação da atitude de cooperação na arrumação do espaço. Sabemos da dificuldade que algumas crianças têm nesses momentos, fugindo da situação ou justificando que não foram elas que desarrumaram e que por isso não irão ajudar.

A noção do espaço como algo que pertence a todos é interiorizada no exercício constante dessas atividades propiciadoras de um compromisso com o coletivo. Nesse sentido, a educação dos primeiros anos deverá estar atenta ao seu papel fundamental de “ajudar a fazer eu”, como expressou claramente uma criança, sabendo que essa construção se dá na relação com o outro, num espaço social que é de todos, diferenciado do espaço até então vivenciado dentro do lugar onde ele mora, sua casa, sua família. Estamos aqui tratando da importância da relação da criança com o espaço e da necessidade de espaço para a criança. Vivemos e agimos no espaço, é nele que se dá tanto nossa vida individual quanto a vida coletiva da humanidade.

Vivemos uma escala ascendente na nossa relação com o espaço, caminhando do ovo ao ninho, do ninho à casa, da casa à pátria, da pátria ao universo como nos relata Gaston Bachelard.

Nesse sentido, a criança em suas brincadeiras de casinha está percorrendo essas matrizes iniciais que as vinculam positivamente a um espaço concreto que vai se expandindo naturalmente e, através da vivência da casa, ela poderá adquirir familiaridade com espaços cada vez mais abrangentes.

Se o vínculo estabelecido nos espaços vivenciados são positivos, a criança adquire confiança para entrar em contato com novos espaços. Se, ao contrário, os espaços vividos trouxeram experiências negativas, por serem opressores e limitados, qualquer outro espaço passa a ser ameaçador, e a criança pode vir a se tornar medrosa e passiva.

O importante nessas brincadeiras é a característica das relações vitais construídas num determinado espaço. O espaço, portanto, é o meio da vida humana que ali se expressa. Criar oportunidade para a criança organizar o espaço de suas brincadeiras é criar possibilidades para ela se experimentar como um ser de relação, num lugar concreto e real, no qual acontece a vida.

UM TOQUE DE CRIANÇA

O que vamos ensinar são como sementes que vão caindo dentro de vocês. Elas se desenvolvem de diferentes formas dependendo do campo interno de cada um. Pethö Sándor

Os toques sutis, trazidos até nós por seu criador, o professor Pethö Sándor, em suas aulas no curso de cinesiologia do Sedes Sapientiae e nos grupos de técnicas de relaxamento no seu consultório, chegaram à Casa Redonda como uma experiência a ser vivida sobre a abordagem corporal na educação infantil. Foi através dos conhecimentos compartilhados em suas aulas que a noção do ser humano como unidade foi incorporada como experiência concreta e objetiva. Passei a compreender o corpo como um instrumento sutil, um lugar sagrado, continente de uma vitalidade e intensidade de vida interna. Um lugar sagrado que ora se manifestava de maneira silenciosa e contemplativa diante da natureza, sentindo e descobrindo seus ritmos, seus ciclos e sua beleza, ora se debruçava sobre o cotidiano como presença viva, ativa e constante impulsionando-me a olhar e escutar sensivelmente o mundo que existia à minha volta.

O trabalho iniciado com as crianças na Casa Redonda foi permeado por conversas contínuas com o professor Sándor sobre a necessidade de introduzir uma visão integral do ser humano nas escolas que ainda carregam uma noção fragmentada e mecanicista na condução de suas práticas pedagógicas com as crianças. Uma nova visão do corpo teria de ser abordada na educação infantil na medida em que as crianças representam o embrião humano em crescimento, seres que trazem, no mistério do seu nascimento, a questão ontológica da unidade entre o corpo e a alma, para alguns, e corpo e psique, para outros.

Iniciada por ele a ampliar o universo de minhas leituras até então focadas em Jean Piaget, entrei em contato com a bibliografia de Carl Gustav Jung e, a partir daí, fortalecida por outras leituras que ele nos propiciava, me entreguei à ideia de criar um espaço educacional fundamentando em sua prática, o crer-ser, isto é, a crença no ser humano como o mistério da vida em manifestação através de um corpo. Os primeiros passos já haviam sido dados, e imediatamente conectei as leituras com o que já vinha observando no contato diário com as crianças.

Nelas vi a presença de um corpo que brinca e que, brincando se desenvolvia afirmando a relação de unidade entre o corpo e a alma ainda intacta, no aqui e agora, de sua relação com seu entorno.

Uma educação que privilegiasse a natureza como o chão da infância, afirmasse o brincar como o verbo que brota do corpo brincante das crianças e a presença de professores abertos ao desenvolvimento de um olhar e uma escuta sensível, constituíam o ponto de partida para darmos início às transformações que se faziam necessárias.

A leitura diária do universo das brincadeiras das crianças passou a ser uma prática constante, ampliando nossa capacidade de observação e nos fazendo perceber com mais detalhe os ritmos que o corpo das crianças naturalmente imprimiam em suas brincadeiras, ora com gestos mais amplos e expansivos, ora mais calmos e concentrados. Essa alternância veio se mostrando como uma qualidade natural do ser humano que, em suas experiências vividas com o corpo, aprende a escutá-lo e busca os caminhos para satisfazer sua necessidade sentida e expressa corporalmente.

Manuela, aos cinco anos, ia ganhar um irmãozinho. Embora convivendo diariamente com o crescimento da barriga da mãe, ela não comentava o fato do nascimento desse irmão.

Na proximidade do sétimo mês de gravidez da mãe, ela chegava na Casa Redonda com sua mãe bastante barriguda, trazendo uma boneca e procurando um amigo para brincar. A brincadeira que ela desenvolveu com esse amigo, que aceitou naturalmente brincar com ela durante duas semanas, tinha a seguinte singularidade: ambos sentavam cada um num balanço e davam um jeito de segurar a mão da boneca iniciando simultânea e ritmicamente um movimento de se balançar. Entregavam-se a essa brincadeira isolando-se do que ocorria no entorno. Se outra criança pedia para se balançar, ouvíamos a voz dela firmemente respondendo: “Eu não estou ouvindo! Eu não estou aqui!”. Sua determinação fazia as crianças se afastarem e não insistirem mais. A repetição se deu durante aproximadamente duas semanas, com intervenções ocasionais dos professores para que ela cedesse espaço para outras crianças. Ela apenas respondia: “Eu não estou aqui! Você não está falando comigo, você está falando com o vento, porque eu não estou aqui”.

O companheiro permanecia ao seu lado em silêncio. Quando indagado ele respondia:

“Ela está viajando”, e serenamente ali continuava participando da brincadeira.

Dado ao tempo continuado desse brincar, intuímos que algo especial poderia estar ocorrendo e nos dirigimos à mãe perguntando como estava sentindo sua filha em casa. Ela nos relatou que justamente nesse período estava transferindo a filha para outro quarto, uma vez que o seu quarto passaria a ser do bebê que chegaria dentro de dois meses.

Logo em seguida a essa informação, Manuela, já instalada em seu novo quarto, aparece numa manhã na Casa Redonda sem o boneco na mão e, no primeiro contato com os professores e as crianças, anuncia para todos: “Sabia que minha mãe vai ter um bebê? Eu vou ter um irmãozinho bebê!”. E nunca mais repetiu a brincadeira que significou para ela uma forma própria de elaboração dos novos acontecimentos que estavam a ocorrer em sua vida. Aprendemos com essa criança a lição de um corpo que, através de uma simples brincadeira de balanço, nos conduziu à consciência de sua maestria, em acessar recursos infinitos para buscar integrar situações conflitantes e encaminhá-las ao um processo de amadurecimento. A riqueza desse corpo que sabe brincar quando o deixam brincar vai muito além do que podemos imaginar, e as crianças são exímios portadores dessa extraordinária qualidade que é sua própria

maneira de existir. Elas estão conectadas com o mundo através dos sentidos, que não são apenas receptores passivos aos estímulos externos.

A consciência humana se processa por uma consciência corporal, e acreditamos que o conhecimento e sua comunicação não são moldados apenas por palavras, conceitos e teorias.

A observação constante da linguagem corporal e sensorial das crianças tem sido nosso instrumento silencioso e cuidadoso de percepção desse repertório imprevisível com o qual as crianças expressam e constroem sua relação com o mundo. Em situações em que as crianças se encontravam diante da possibilidade de usar tinta e pincel sobre o papel, era comum vê-las ampliar o papel no seu próprio corpo e movimentar o pincel de maneira suave em áreas que pareciam produzir uma sensação prazerosa pelo tempo que exploravam o corpo com o pincel e pela descontração de sua fisionomia.

Bastava uma criança começar essa experiência que imediatamente outras a seguiam no mesmo movimento, muitas vezes explorando outras áreas do corpo. Nas atividades em que utilizavam água e outros instrumentos para elaborar suas experiências misturando sabores, cheiros de flores e folhas, era comum, após a utilização dos conta-gotas para suas pesquisas, utilizá-los também para fazer gotas sobre os próprios dedos, mãos, braços e pernas, acontecendo a mesma concentração nos gestos e simultânea distensão do corpo, chegando muitas vezes a deitarem após a brincadeira. Bastava um dia de sol, um pincel na mão, e logo o corpo ocupava o lugar do papel, e a brincadeira se iniciava.

A princípio, o gesto é tímido e vagaroso, como se a mão estivesse percorrendo estradas desconhecidas. Suavemente, os movimentos vão se tornando mais amplos, e uma gostosa caminhada sobre o corpo envolve a criança no reconhecimento sensível de sua própria “casa”. Gestos espontâneos e simples criam os primeiros contatos. Deixada em seu próprio movimento, a criança experimenta essa brincadeira, e, através dela, a imagem do seu corpo vai se revelando. Assistindo por um período essas brincadeiras, vi na “entrega” das crianças às suas experiências com o corpo uma correspondência entre o toque suave que aplicavam com o pincel sobre elas próprias e a abordagem corporal dos “toques sutis” criada pelo professor Pethö Sándor.

Foi na compreensão de que ambos, o professor Sándor e as crianças, falavam uma mesma língua, tocavam o mesmo instrumento, que me iniciei na aventura de fazer chegar até elas uma atividade que sabia que lhes pertencia pela profunda simplicidade dos “toques”. Sua qualidade de pertencimento a gestos elementares, primitivos, propiciam uma via de acesso direto ao sistema nervoso ampliando percepções que escapam ao plano racional.

Conversando com o professor sobre nossa observação de que a criança estaria já iniciada espontaneamente nos toques sutis, uma vez que utilizava com muita suavidade a ponta dos pincéis e as gotas de água sobre o próprio corpo, ele imediatamente reforçou a nossa observação. Afirmou que seria muito importante a aplicação dos toques sutis dentro de creches e escolas como um recurso de ajuda às

crianças na autorregulação do seu tônus e harmonização do fluxo vital. Os toques sutis têm um alcance mais profundo e inauguram a experiência de suavidade nos relacionamentos, abrindo espaço para aprendizagens que as tornam mais confiantes.

Esses toques agiriam também como um elemento de “faxina”, na medida em que dissolveriam tensões recebidas do ambiente com o qual conviviam, já que ainda não possuíam recursos para uma elaboração consciente. Assim nasceu a introdução aos toques sutis no trabalho educacional da Casa Redonda, que se mantém até hoje como uma atividade que ingressa no repertório da cultura infantil, uma vez que essas abordagens corporais, ampliadas a partir da experiência das crianças e das nossas, foram sendo integradas naturalmente por elas como mais uma de suas brincadeiras a partir do corpo. A diversidade dos “toques” foi sendo incorporada de tal modo no repertório de brincadeiras das crianças que elas passaram a usá-los espontaneamente umas com as outras. Durante esses anos, vêm acontecendo contribuições das crianças, seja na criação de novos toques, seja na utilização de novos elementos para tocar o corpo dos seus companheiros. Pétalas de flores, folhas, penas, gotinhas de água ampliaram o repertório recebido, traduzindo sempre a capacidade da natureza humana de, na eterna busca de si própria, descobrir novos caminhos para esse encontro.

Brincadeiras ao ar livre, simplicidade e ampla liberdade para o espírito criador das crianças tornaram-se nossos objetivos. Brincando, a criança cria um tempo e espaço próprios e experimenta a inesperada aventura de um impulso interno, que imediatamente se transforma em ato. É no corpo em movimento que o brincar acontece. E foi justamente na percepção dessa estreita e significativa relação entre a linguagem do brincar e do corpo, expressa na criança numa forma tão única e unida, que acolhemos os toques sutis e nos iniciamos nos primeiros contatos. Compreendendo o corpo como um veículo continente da vida que ali se expressa e, respeitando o mistério que cada uma delas abriga, colocamo-nos a serviço de um caminho de contato com as crianças, deixando que elas fossem dando as direções por onde nossas mãos podiam tocá-las. A maneira rápida e contagiante como as crianças assimilavam esse tipo de abordagem corporal nos confirmou a necessidade e a receptividade do corpo em ser acolhido com profundo respeito, tempo e suavidade. Afinal, elas já nos haviam antecipado essas qualidades através dos próprios gestos. Uma esteira sobre o gramado, uma sombra de árvore, a quietude da natureza juntavam-se àquela entrega mútua da criança e do adulto ao partilharem juntos um momento de troca individual, serena e profunda.

As crianças sabem do que precisam. Suas brincadeiras sempre estão a falar de suas necessidades. No contato com a natureza, o corpo, que também é natureza, se experimenta se explora e, principalmente, se reconhece como fonte de sensações, flexibilidade, equilíbrio, força, peso, leveza, suavidade etc. O corpo como instrumento a ser afinado tem a natureza como seu diapasão. O desenvolvimento do trabalho corporal utilizando os toques sutis atua como um chamado de reintegração à nossa corporeidade, portanto, ao que em nós é natureza, e assim podemos nos sentir mais em “casa”. Sob a ação dos toques o corpo respira, se alonga, se expande externamente, ao mesmo tempo em que o olhar da criança, a partir de um

determinado momento, atravessa o aqui e agora e se mostra distante como se uma expansão interna estivesse ocorrendo paralelamente. Esse mesmo fenômeno se manifesta quando as crianças se entregam e se integram em certas brincadeiras de tal forma que seu olhar transcende a própria brincadeira e se liga a alguma coisa que aparentemente não está ali presente.

Observando uma criança nesse estado, quando depois de algum tempo ela retornou à brincadeira, arrisquei perguntar onde ela havia estado. Para minha surpresa, respondeu com a maior naturalidade: “Eu estava com saudade de meu pai e fui até a Alemanha. Ele estava no carro e eu abracei meu pai e voltei”. Ela continuou brincando, e eu silencieei. Aprendi com essa criança que há outros níveis de realidade que podem ser conectados quando nos permitimos mergulhar dentro de nós mesmos e, conseqüentemente, levantamos o tempo.

A distância e a proximidade estavam unidos num mesmo instante naquela criança, confirmando a capacidade de criação de tempo e espaço próprios com os quais elas, as crianças, convivem em sua infância. O contato mais sutil com o corpo mobiliza esse estado de entrega a um tempo sem tempo e foi por isso que as crianças sintonizaram rapidamente com essa abordagem corporal. Bastava iniciar o contato com uma criança que várias outras se aproximavam e pediam:

“Agora sou eu”, “Depois sou eu”, “Quero mais”, “De novo”, e ali ficavam em silêncio, aguardando a sua vez. Menino ou menina, do menor ao maior, se alternavam aos pedidos de toques, incorporando-os como mais uma das possíveis brincadeiras do seu repertório. Ao início do toque, os movimentos da criança, dos braços e das pernas, entram num processo de aquecimento sobre a esteira, reagindo com leves contrações e relaxamento. Cócegas, a depender do toque, se manifestam em gostosas risadas. Aos poucos, esses movimentos vão diminuindo de intensidade, e a criança expressa em sua fisionomia a serenidade que envolve seu corpo.

A cada experiência com os toques sutis experimentados nas crianças como “novas brincadeiras”, era concreto e visível o recondicionamento imediato do corpo físico. A ampliação da respiração, a harmonização do ritmo respiratório e a soltura muscular cooperam para a criação de espaços novos que vão sendo abertos internamente. Aí, por certo, se alojam as indagações mais profundas que espontaneamente se manifestam ao receberem, através do corpo, um acolhimento no tempo e no espaço. As crianças sentiram na pele o significado desses toques. Sendo a pele considerada por alguns autores como o “sistema nervoso externo do organismo”, a imediata resposta das crianças ao uso dessas abordagens e à descoberta de outras por elas reinventadas afirma a sensibilidade da pele como um recurso de extrema importância no processo de desenvolvimento do ser humano.

Quando me encontrava com um número de três a quatro crianças à espera do que elas nomearam de massagem, pedia a outra criança que me ajudasse transferindo para ela o movimento de tocar o companheiro. Mais de uma vez fui surpreendida pela prontidão com que elas respondiam ao chamado, tanto a que ia receber como a que ia desenvolver o toque.

O fato de já haver experimentado no próprio corpo aquele tipo de trabalho e a atitude de “olhar” o companheiro recebendo o toque, enquanto esperava a sua vez, por certo propiciaram uma preparação especial, tal era a prontidão das suas mãos, o “gesto pronto” para desenvolver a massagem. O contato com a natureza e a disponibilidade de acesso a brincadeiras constantes com seus elementos, seja a terra, a areia, a água, o fogo, o vento, a brisa, são portadores de contatos naturais que ativam e auxiliam o processo de “equilibração” dos corpos físicos, emocional, mental e espiritual.

Tanto a ação do “brincar” como a ação dos toques sutis são gestos que atravessam o corpo e tocam a alma, abrindo espaços novos para a circulação de uma sensibilidade ainda pouco conhecida porque pouco exercida, mas à disposição de um possível desenvolvimento mais harmonioso do ser humano.

Um desenvolvimento que aposte na complementaridade da vida e não na sua fragmentação, essas técnicas tão simples em sua aparência, mas tão profundas em sua atuação, foram assumidas pela maioria das crianças justamente pelo seu caráter simples e profundo. Nesse sentido, a experiência com os toques sutis produz um relaxamento das defesas conscientes,

e justo nesses momentos, são abertas oportunidades para experiências subjetivas que se encontram em níveis mais profundos, em que ficam dissolvidas as divisões entre o que está dentro e o que está fora. Uma convivência harmoniosa é trocada entre o corpo e o estímulo tátil, determinando uma cadeia respiratória que propicia um equilíbrio do campo fisiopsíquico. Uma linguagem introspectiva surge inaugurando uma atitude que poderíamos chamar de “contemplativa”, em que o olhar se distancia porque consegue penetrar em novas e desconhecidas paisagens.

Move. Não se move.
Está longe e está perto.
Está dentro de tudo isso.
E está fora de tudo isso.
Kena Upanishad

O relato fotográfico e as histórias vividas durante os “toques” revelam o significado desse trabalho. A imagem gestual das crianças, sua fisionomia, seu corpo descrevem a intensidade de suas respostas a esse tipo de abordagem corporal.

UM TOQUE • UMA HISTÓRIA

Deitado sobre a esteira, um menino de quatro anos me aguardava. Iniciamos o toque com rotações nas pequenas articulações dos dedos dos pés, acompanhando o ritmo da respiração. Ele balançava a cabeça de um lado para outro, coçava os olhos, ora estirava a perna, ora a encolhia, até que aos poucos leves bocejos começaram a surgir. Seu olhar se tornou distante e seu corpo parecia agora colado ao chão, tal era sua soltura muscular.

Um silêncio nos rodeou. A certa altura ele falou:

“Sabe que eu vou ser maior do que o meu pai? Eu vou ser do tamanho desta árvore”. E apontava um enorme pinheiro que se encontrava atrás de mim.

“Nossa!”. “Você vai ser desse tamanho?”

“Sim”, afirmou ele. “Vou ser desse tamanho!”

Novo silêncio. Eu continuava desenvolvendo o toque nos seus pés. Ele voltou a falar:

“Sabe, eu não vou ser até lá em cima da árvore não. Eu só vou crescer até ali”. E apontava para uma altura que representava a metade do pinheiro.

Ficamos em silêncio novamente.

Passando algum tempo, já quase terminando o toque, ele voltou a falar:

“Você sabe que todo mundo pensa que Deus é maior que tudo? Mas não é, não!”, ele mesmo afirmou.

Brotou em mim uma pergunta:

“Quem então é maior que Deus?”

“A vida, a vida é maior que Deus. A vida é tudo. Tudo é a vida. Eu acho que a vida é que é Deus!”

Novo silêncio entre nós. Dessa vez tão intenso como suas palavras. Terminei de tocar os seus pés, ele calmamente se levanta e segue seu caminho em direção a outra brincadeira.

OUTRO TOQUE • OUTRA HISTÓRIA

“Depois sou eu”, dizia ela com seis anos, se aproximando do local onde me encontrava iniciando o trabalho corporal com outra criança.

Sentou-se próxima à esteira, muito calma, aguardando a sua vez. Ao chamado dos amigos para brincar, ela, muito assertiva, respondia: “Agora não, depois eu vou”, e ficava em silêncio observando o que eu fazia. Algo ali estava acontecendo com muito significado, já que sua paciência, esperando o momento em que pudesse atendê-la, era incomum.

O tempo que ela permaneceu olhando minhas mãos tocando outra criança certamente agia sobre ela como uma preparação, uma receptividade, uma abertura para o

trabalho corporal que em seguida iríamos fazer. Logo após a saída da primeira criança, ela rapidamente se ajeitou na esteira e curiosamente fechou os olhos, o que não é um gesto comum nas crianças dessa idade. Houve momentos em que cheguei a pensar que havia adormecido, tal era sua quietude. Ao terminar o toque que sempre solicitava: o “sopro na coluna” e o “sopro ao redor do umbigo”, ela abriu os olhos devagarzinho como se estivesse chegando de muito longe, esboçou um sorriso misterioso e se espreguiçou, parecendo uma criança pequena quando está acordando em paz.

“Você está com sono?”, perguntei.

Ela sempre dizia: “Não, agora vou brincar!”.

Porém, neste dia, seu corpo parecia não querer sair da esteira. Virava, revirava, até que conseguiu se sentar e, olhando para mim, falou:

“Você sabia que eu tinha um medo grandão?”

“Que medo?”, perguntei.

“Quando eu estava na barriga da minha mãe, eu pensava que ia morrer lá dentro.”

“Como você sentia isso?”

“Tinha uma coisa me apertando, me esticando, parecia que eu estava secando. Eu ia ficar sequinha e ia morrer.”

Fiquei em silêncio. Ela veio para meu colo.

“Ainda bem que eu nasci logo e não morri. A minha mãe foi quem morreu.”

Abracei-a.

“Que bom que você está viva, menina! E aquele medo grandão por onde anda agora?”

“Agora não tenho medo. Eu só tinha medo na barriga da minha mãe. Eu não queria morrer na barriga da minha mãe. Ia ser chato. Acho que minha mãe sabia que eu não queria morrer junto com ela. Eu queria viver. Agora eu tenho duas mães, uma que mora no céu e uma que mora na Terra.”

Ela levantou do meu colo e foi chamar as outras crianças para brincar de “morto/vivo”, brincadeira esta que há duas semanas ela pedia quase diariamente.

MAIS UM TOQUE • OUTRA HISTÓRIA

Certa manhã, uma menina de quatro anos se aproximou e disse:

“Você faz uma massagem em mim? Quero tirar uma barata que está aqui dentro”, e apontava a região do coração com a mão.

Essa criança, desde que havia chegado naquela manhã, mostrava-se inquieta, entrando em atrito a todo instante com as outras crianças. Tudo o que se propunha a fazer não lhe agradava, interrompendo no meio, o que não costumava ser uma atitude comum nela. Coincidia que, naquele dia, completava-se uma semana de ausência dos pais, que estavam viajando, tendo ela e os irmãos ficado sob a responsabilidade de empregados de confiança do casal.

Ouvi aquele pedido e, surpresa pelo significado que ela estava dando à massagem, voltei a perguntar:

“Por que você quer fazer massagem agora?”

“Eu quero tirar a barata que está dentro de mim.”

Disse-lhe para pegar a esteira, colocá-la em um lugar sombreado no jardim, como comumente fazíamos, e que aguardasse um pouco que logo eu estaria lá. Concluí o trabalho de argila que fazia com outra criança e, alguns minutos depois, fui procurá-la, certa de que a essa altura ela teria esquecido a massagem, ligando-se a alguma brincadeira pelo caminho.

Qual não foi minha surpresa ao encontrá-la deitada calmamente na esteira, à sombra de uma árvore, aguardando minha chegada. Sentei-me e, como de costume, iniciei o trabalho massageando seus pés. Perguntei-lhe:

“A barata ainda está dentro de você?”

“Está aqui dentro de mim”, disse ela com determinação, mostrando o coração.

“O que será que ela está fazendo aí dentro?”

“Está fazendo cócega ruim, que eu não gosto. E todo mundo está brigando comigo hoje.”

“Então, vamos lá”, disse eu, “vamos ajudar essa barata a sair daí de dentro”.

Ela disse:

“Faça aqui”, e mostrou a barriga.

Fiz o primeiro toque, deslizando a mão suavemente em pequenas rotações no sentido horário ao redor do umbigo, ampliando a pressão e extensão do toque na parte superior, atingindo a região do diafragma.

Ao terminar esse movimento, ela logo se virou de costas e disse:

“Agora nas costas.”

Iniciei o trabalho com sopro sobre a coluna, subindo devagarzinho sobre cada vértebra. No exato momento em que atingi a sétima cervical, ela se virou e disse:

“Chega, já saiu, a barata já saiu.” Levantou-se no prumo, leve como um passarinho, e foi brincar com os amigos, passando o resto da manhã em paz.

Por mais uma semana, durante o tempo de ausência dos pais, todas as manhãs ela chegava pedindo massagem. Essa criança mostrou que seu corpo, através dos toques, registrava sensações de harmonia, de ordenamento, uma vez que partiu dela a procura da massagem como um recurso para limpar um incômodo corporal produzido pelo sentimento de insegurança ou mesmo “saudades”, causado pela ausência dos pais, e configurado no corpo pela estranha presença de uma barata no coração. As crianças sabem por que tão espontaneamente foram receptivas a essas abordagens corporais. A atitude concentrada e compenetrada com que aplicam os toques nos seus companheiros fala da seriedade e do cuidado, que são absolutamente necessários e importantes para sua execução. A essencialidade do “toque” e a sacralidade do contato foram captadas pelas crianças. Segundo Pethö Sándor, as crianças não se deixam enganar por palavras. Pelo toque, elas sentem se podem confiar ou não, reagem às mínimas oscilações de quem as toca. As crianças são um excelente teste para saber se o toque é bom. As histórias que narramos poderiam continuar sendo contadas por mais algumas páginas, confirmando a utilização dos toques de integração fisiopsíquica, como um trabalho que poderá vir a ser incorporado nas atividades cotidianas de crianças na família, na escola, nas creches, desde que respeitada a sacralidade do corpo como veículo da vida.

BRINCANDO COM OS ELEMENTOS

Sem o homem, isto é, antes da História, a natureza era una. Continua sendo, em si mesma, apesar das partições que o uso do planeta pelos homens lhe infringiu. Segundo Milton Santos, para falarmos da relação do homem com a natureza é preciso falar da história dessa relação.

Como o geógrafo ele descrevia,” no começo dos tempos históricos, cada grupo humano construía seu espaço de vida com as técnicas que inventava para tirar do seu pedaço de natureza os elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Esse pedaço do mundo era a natureza toda de que ele podia dispor, para a renovação de sua vida: espécies animais e vegetais, pedras, árvores, florestas, rios, feições geológicas. Não importava que as trevas, o trovão, as matas, as enchentes pudessem criar o medo: era o tempo do homem e a natureza em comunhão”.

Ao longo do tempo, a história do homem sobre a Terra tornou-se a história de uma ruptura progressiva entre o homem e a natureza, a ponto de colocar em cheque a nossa própria possibilidade de sobrevivência. A ligação do homem à natureza é um tema universal, e podemos dizer, sem sombra de dúvida, que há em nós uma memória celular dessa conexão. Afinal, vivemos na Terra, habitamos um planeta chamado Terra e transcendemos através da Terra.

O Brasil, com sua extensão geográfica, exuberância e diversidade de flora e fauna, envolve todos nós com uma presença ainda muito forte da mãe natureza em nossas vidas. Há pouco tempo, não mais que cem anos, grande parte da população brasileira foi gradativamente deslocando-se do campo para habitar os centros urbanos, o que certamente nos confere ainda uma ligação profunda, um sentimento de ausência de algo que é vital em nossas vidas. Nossas matrizes, indígena e africana, nos repassaram sutilmente um contato direto e cordial com a natureza. É para ela que nos dirigimos buscando reequilibrar nossas forças vitais seriamente ameaçadas pelo sistema civilizatório ao qual estamos submetidos.

A cada dia vamos sendo afastados da relação mais natural e direta com esses elementos, parceiros inseparáveis de nossas vidas, nossos indispensáveis companheiros do cotidiano: a água, a terra, o fogo e o ar.

Nossa matriz indígena é guardiã dos valores que cunharam e ainda cunham o chão do nosso território, mantendo nossa relação de profunda interação com a natureza. Ela reverencia a Terra em seus quatro elementos, considerando-os as quatro consciências ancestrais, os quatro seres que formaram nossos pais e teceram nossas capas físicas.

Para os tupis-guaranis, a Terra é a origem de sua humanidade, sua ancestralidade, suas raízes. Em cerimoniais, eles manifestam sua gratidão em reconhecimento às forças vivas que os elementos representam. Foi a respiração de Deus ou do grande mistério,

ou do grande espírito, ou do grande silêncio, o primeiro Tupã que gerou os quatro senhores, soprando a essência.

Para eles, a natureza é a doadora da vida. A ela, eles se sentem ligados através da respiração. Somente dessa forma a vida pode fluir em abundância e harmonia. O desequilíbrio acontece quando esse ciclo é cortado, quando o círculo da grande respiração é interrompido, como nos ensina Kaká Werá Jecupé, em seu livro, Terra de Mil Povos.

Nascidos das regiões agrárias, nossas danças, nossos cantos, nossas festas, nossa literatura, nossas celebrações e manifestações culturais são portadores dessa ligação primeira do povo brasileiro com a Terra. Conhecer-los e reconhecer-los como memórias que possam ser traduzidas em responsabilidade na condução de nossa história, é uma questão do nosso tempo, no que diz respeito à relação do ser humano com o seu hábitat. As crianças apresentam uma ligação natural com os elementos da natureza, que se tornam seus brinquedos preferidos quando, passeando ainda pequeninas em parques naturais e estradas não pavimentadas, elas vão encontrando aqui e ali pequenos gravetos e pedrinhas pelo chão. É comum interromperem a caminhada agachando diante de uma pequena borboleta pousada sobre uma planta que somente elas enxergaram, observando atentamente seu lento bater de asas. Mais adiante, uma minhoca, um formigueiro, uma pedrinha, uma pequena flor são motivo de alegres descobertas.

Um menino que por volta dos três anos esmagava com os pés qualquer formiga que percebia no chão, certo dia, avistou uma formiga descendo pelo tronco de uma árvore, carregando uma folhinha verde maior que ela e logo perguntou:

“O que ela está fazendo?”

Prontamente, uma criança mais velha respondeu:

“Ela está levando comida para a sua casa!”

“Onde é a casa dela?”

“No formigueiro!”

“Onde é o formigueiro?”

A outra criança se retirou da conversa, e passei a acompanhar a curiosidade desse menino durante algum tempo seguindo atentamente o caminho que a formiga percorria levando seu alimento em direção ao formigueiro. Sem desviar um instante sua atenção, ele assistiu à entrada da formiga levando sua folhinha para dentro do formigueiro e, a partir desse dia, buscou saber como era a casa da formiga por dentro.

Através dos livros, ele entrou em contato com a vida das formigas dentro da terra e transformou sua atitude em relação aos pequenos animais que encontrava em suas caminhadas.

Na convivência corpo a corpo com a natureza e seus elementos, os gestos das crianças vão se arredondando, e suas mãos revelam-se mais harmoniosas num corpo que se experimenta espontaneamente, brincando. A criança faz acontecer esse contato com a liberdade que lhe é peculiar, manifestando no corpo e através do corpo sua intimidade com a natureza.

O contato das crianças com a diversidade de materiais que a natureza oferece é um condutor de experiências sensíveis que se estendem sob um território infinito de variedades de texturas, densidade, volume, fluidez, porosidade, solidez, cor e som. Cada material possui sua estrutura interna, que propõe o domínio de habilidades para lidar com sua resistência e sua força. Esses elementos trazem, cada um deles, uma mensagem diferente e especial para as crianças.

É bonito observar a entrega com que a maioria das crianças se delicia em explorar nas próprias mãos esses elementos, fazendo surgir brincadeiras em que brotam construções que expressam e fortalecem o domínio de habilidades sensório-motoras em que qualidades afetivas são mobilizadas, acompanhando seu percurso a caminho de uma interação de sentido com a natureza.

A ÁGUA

A água, talvez por ser o elemento da natureza com o qual as crianças estabelecem seu primeiro contato ainda no ventre materno, é uma das substâncias de maior atração para a maioria das crianças. Como elemento primário de contato, a água se liga à primeira fase do desenvolvimento da criança, trazendo sensações de acolhimento, sensibilidade e afeto.

É capaz de produzir relaxamento e purificação, ajudando a dissolver tensões que as crianças absorvem do meio ambiente e armazenam em seu corpo físico, dificultando a expressão de sentimentos e prejudicando ao longo do tempo o seu contato consigo mesmo e com o outro. Além dessas características, o planeta que nós habitamos, embora se chame Terra, possui aproximadamente 70% de água. Essa mesma proporção se dá dentro do nosso corpo físico.

Ao contatar a qualidade líquida e sem forma da água, as mãos das crianças vão conhecendo e reconhecendo sensações táteis agradáveis, ativando explorações cada vez mais desafiadoras.

A água, com sua constituição fluída, propicia infinitas possibilidades de contato com o corpo, e é nessa via que as crianças brincam, ora entrando de corpo inteiro em bacias de água, motivo de intensa alegria, ora enchendo e esvaziando recipientes que possam contê-la, aprendendo

a preencher diferentes tipos de latas, garrafas, potes e outros objetos, buscando a proporção correta para não derramá-la.

Através da pintura com variadas cores e pincéis de diferentes espessuras sobre papéis e texturas diversas, o domínio do uso desse elemento líquido, agora colorido pelos pigmentos, vai sendo incorporado por meio de singulares explorações. Muitas vezes essas pinturas ultrapassam o papel estendendo-se sobre o próprio corpo, face à suavidade do toque do pincel e da sensação prazerosa desse contato.

A mistura da água com diferentes vegetais e com a própria terra produz um tingimento colorido que permite a experimentação de variadas cores, motivo de descobertas das diferentes gradações e composição das mesmas. Essa mesma exploração se repete à medida que elas fazem suas misturas, transformando giz colorido em pó pela utilização de pequenos raladores e pilões.

Diversas cores de giz e de papel crepom são processadas pelas próprias crianças, para a descoberta das cores em misturas com a água. Essas experiências perpassam um contato concreto sobre diferentes estados em que a matéria pode ser transformada, e mais tarde certamente esses conceitos serão mais bem compreendidos porque vividos por esses exploradores natos.

Como pequenos alquimistas em suas repetidas brincadeiras de misturar elementos e de assistir a suas transformações, as crianças estão sempre buscando descobrir alguma fórmula nova para suas poções.

A concentração e a compenetração estão sempre presentes nesses momentos de livre exploração. Uma vez feitas suas misturas, garrafas transparentes são utilizadas para conter as variações de cores descobertas. Além de se identificarem com as cores de que mais gostam, as crianças adoram comparar as cores de suas garrafas coloridas com a dos companheiros, notando pequenas diferenças em relação aos matizes que conseguiram criar.

É interessante observar a preferência de algumas crianças desde muito cedo por uma cor que sempre passa a estar presente nos desenhos, nas pinturas e em outras atividades em que há possibilidade de escolher cores. Essas atividades permeiam todo o verão, o início do outono e a primavera, e vão sendo ampliadas com novos elementos que podem ser acrescentados pelo professor para desafiar outras possibilidades de utilização dos materiais que vão sendo descobertos.

Águas perfumadas por flores, folhas e ervas ligadas às estações do ano são atividades que se apresentam sob várias configurações a partir do interesse que brota de uma criança ou do grupo. Essa é a riqueza infindável de um currículo que nasce do contexto vivo, em que o ambiente da natureza é propiciador de desafios, e crianças e professores se juntam em descobertas que representam aprendizagens significativas para ambos.

Nos momentos em que as perguntas surgem, os livros passam a ser consultados para ampliar conhecimentos, resultando no exercício da capacidade nata das crianças de investigar, de querer saber como as coisas acontecem, buscando responder com informações precisas e adequadas as perguntas levantadas por elas. Esse é o processo de aprendizagem que ocorre no dia a dia da nossa prática educativa, e esse é o grande desafio na formação do professor de educação infantil: manter vivo o espírito indagador, a inocência do primeiro olhar, o maravilhar-se, o querer saber como é, matriz humana do nosso percurso pela vida. Deveria fazer parte da formação do professor a construção desse olhar que verdadeiramente vê, que se deixa ser tocado pela beleza singela da variedade de formas que nos introduzem à geometria viva presente na natureza. Materiais simples e de baixo custo, como uma bacia de água ou uma torneira nas proximidades de um tanque de areia ou de uma área com terra, garantem para essa faixa de idade o grande e disputado espaço da brincadeira. Buracos, montanhas, bolos, comidas, pistas, castelos de princesas, bruxas, casas de animais, cavernas, armadilhas, pontes, poços, barragens, canalizações de rios e de lagos, brotam sob infinitas formas.

Verdadeiras engenharias são projetadas pelos grupos com a participação de cada um, permeadas por conversas e descobertas de instrumentos que os auxiliam a realizar suas construções. Brincando com a água, as crianças descobrem de um lado sua suavidade e, de outro, buscam formas de contenção da força que esse elemento também apresenta, fazendo surgir sistemas criativos, diferentes engenhocas que descobrem para ordenar o trajeto da água, utilizando-se de materiais que possibilitam sua circulação e seus deslocamentos como mangueiras transparentes, canos de PVC e bambus. Nessas brincadeiras, os educadores estão próximos das experimentações das crianças, sempre atentos a desenvolver como princípio o uso dos elementos, sem que haja desperdício.

Essencial para a limpeza do corpo, assim como para os rituais de purificação após brincadeiras em que a água se encontra presente, observamos uma atmosfera de tranquilidade entre as crianças, como se o contato com esse elemento as auxiliasse internamente na harmonização de suas próprias águas. Geralmente, ao concluírem essas atividades, que muitas vezes agregam um grupo de crianças de várias idades, a maioria parte para atividades individuais mais recolhidas e calmas.

Nos dias quentes, de sunga e biquíni, as crianças aprendem a construir chuveiros de lata e bolas d'água de bexiga, brincadeiras que as deixam em completa euforia, ecoando entre elas gostosas gargalhadas que contagiam todos os que estão próximos. Regar as plantas, lavar os objetos e as pequenas peças de roupa que utilizam em suas brincadeiras e colocá-los para secar ampliam a oportunidade de contato com a água, introduzindo atitudes de cooperação e manutenção dos materiais limpos. Nos momentos em que decidem preparar sucos de frutas para o lanche, criam bancas de limonada, e, em outras situações, surgem restaurantes nos quais são preparadas saladas de alface, colhidas da horta, e devidamente lavadas.

Experiências com os diferentes estados em que a água pode se apresentar são preparadas pelos professores e ansiosamente esperadas pelas crianças que estão sempre curiosas para descobrir o porquê das transformações.

Diferentes culturas, das mais antigas às mais recentes, falam sobre o simbolismo da água, expressando as várias maneiras como ela foi experienciada pelos homens. Para muitos povos, ela constitui a forma substancial de manifestação da origem da vida, símbolo de fertilidade e purificação. Os significados simbólicos da água se reportam a três temas básicos: a origem da vida, o meio de purificação e a substância regenerativa.

O grande fascínio das crianças pela água demonstra sua necessidade de manter contato com esse elemento e a consequente importância de defendermos a sua presença como uma atividade indispensável num espaço de educação infantil. Um belo exemplo do poder da água é expresso por um erudito chinês do século XI, citado por John Blofeld, em seu livro *The Wheel of Life*:

[...] A água é submissa, mas conquista tudo. A água extingue o fogo, ou, vendo que pode ser derrotada, escapa como vapor e toma nova forma. A água carrega a terra macia, ou, quando desafiada pelas rochas, procura um caminho em torno... Satura a atmosfera de modo que o vento morre. A água é humilde, mas não submissa, ela cede passagem para os obstáculos com uma humildade enganadora, pois nenhum poder pode impedi-la de seguir o seu caminho traçado rumo ao mar. A água conquista submetendo-se, nunca ataca, mas sempre ganha a última batalha.

A TERRA

A terra é outro elemento que atrai as crianças em suas brincadeiras. Caminhando, correndo, pulando, rolando, deslizando em terrenos planos e inclinados, elas experimentam subidas e descidas, criando rampas e obstáculos que desafiam o equilíbrio do corpo. Do contato com o elemento terra brotam misturas com a água e surge a lama, cuja textura gelatinosa para alguns suscita uma estranha rejeição por ser

identificada como algo sujo, e, para outros, é uma experiência corporal de total expansão, ocorrendo uma soltura que muitas vezes é seguida da vontade de ir ao banheiro.

Lambuzam o corpo todo manifestando sensações de extrema alegria, muitas vezes contagiando as crianças que inicialmente rejeitaram a experiência. Nas atividades com o barro e argila, elementos que permitem construções tridimensionais e, novas formas de representação, a terra, assim como a água, expande-se para uma experiência sensorial por todo o corpo. Assistimos com frequência às crianças cobrindo seus pés e pernas com areia, brincando de esconder partes do corpo. À medida que vão experimentando essas sensações, algumas pedem para ser enterradas, deixando apenas a cabeça do lado de fora e ali permanecem um tempo sem se mexer até que seu próprio corpo espontaneamente expresse o movimento de saída, libertando-se do peso da areia. Essa brincadeira é muitas vezes repetida por crianças que parecem ter necessidade de um espaço que as contenha.

É no corpo e através do corpo, em contato direto com a pele, a superfície que delimita a relação do corpo com o mundo externo, que a criança experimenta sensações que vão dando o contorno de sua individualidade, construindo e estruturando conhecimentos corporais e psíquicos significativos.

Seja na terra ou na areia, buracos profundos vão surgindo, ativados pela fantasia das crianças de chegarem até o fundo da Terra, quem sabe chegar até o Japão, do outro lado do planeta. Ao lado das escavações cada vez mais profundas, surgem as montanhas elevadas, que se transformam em vulcões de onde brotam o fogo e a fumaça que vêm do centro da terra. Essas brincadeiras são vividas e repetidas por diferentes idades que vão se apropriando a cada ano de instrumentos e habilidades mais adequados a lidar com esses elementos, terra e fogo, realizando seus projetos sempre acompanhados por um professor que acolhe as experiências e está atento aos aspectos de segurança.

Em quase todas as culturas, a terra foi identificada pelos homens como a matéria-prima da criação. Ela é considerada uma matriz continente de minerais, metais, além de ser o curso dos rios e fecundada pelas chuvas, carregando o símbolo da fertilidade. O caráter sagrado da terra está ligado ao seu papel nutridor de toda a sociedade. A experiência das crianças no preparo da terra para plantar a semente e esperar o momento do crescimento e da colheita desenvolve a noção cíclica do tempo e as etapas que se sucedem a cada fase de crescimento.

Essas atividades colaboram para diferenciações de ritmos, uma vez que cada semente, apesar de receber o mesmo tratamento, traz sua singularidade no processo de desenvolvimento. Aprendem as crianças, aprendem os professores a lidar com a ciclicidade e singularidade do próprio processo de desenvolvimento humano. Esses

processos, vividos concretamente, são portadores de conhecimentos que, uma vez incorporados, serão indicadores importantes em aprendizagens futuras que envolvem a capacidade de abstração das crianças.

O manuseio do barro, agregando a ele sementes, flores, gravetos, pedras e outros elementos encontrados nas caminhadas por terrenos baldios, onde a natureza ainda se apresenta com sua vegetação natural, manifestam expressões singulares onde uma estética harmoniosa aparece em diferentes formatos.

O tanque e as caixas de areia são presenças fundamentais dentro das atividades propostas para as crianças na Casa Redonda, pois são espaços insubstituíveis para brincadeiras grupais e individuais nessa idade. A qualidade da areia colocada nesses recipientes precisa de cuidado extra.

A areia de rios é portadora de uma poeira e de uma consistência que não permite a realização plena das construções das crianças.

Usamos uma areia especial que, pela presença do sal, como a areia das praias, nos permite elaborações em três dimensões, diversificando e ampliando os desenhos. Entrando em contato com o trabalho de “sandplay”, método terapêutico criado por Dora Kauf na Suíça, utilizamos o modelo da caixa de areia e de objetos como mais um recurso expressivo a ser disponibilizado para as crianças. Surgiu dessa experiência outra possibilidade de as crianças expressarem suas histórias movidas pela presença de diferentes objetos. Em alguns momentos elas brincam sozinhas, e, em outros, surgem companheiros que passam a compartilhar a brincadeira compondo cenários animados pelos objetos que tomam vida e se expressam em contínuo movimento.

O FOGO

O fogo, com sua luminosidade, com a dança de suas labaredas e o estalar das madeiras, fascina as crianças como a luz atrai as mariposas. Em uma noite de acampamento, junto à fogueira, uma criança verbalizou que “gotinhas de luz” estavam subindo para o céu. Diferente da água, o movimento do fogo se eleva, e rapidamente as crianças percebem essas qualidades específicas dos elementos.

Em algumas culturas, o fogo é identificado com o Sol, a energia que irradia luz e, através de seus raios, fecunda, purifica e ilumina o mundo. O contato das crianças com o fogo ocorre inicialmente com o preparo do lanche, que, no tempo do frio, se organiza a partir do recolhimento dos gravetos caídos das árvores, transformando-se em lenha para um fogão improvisado, onde da ação do fogo surge o verbo cozinhar: o alimento é preparado para depois ser distribuído para todos. Banana, abacaxi, batatas,

milho, sopa de verduras, ovos cozidos, queijo coalho e outros alimentos fazem parte dos lanches preparados com as crianças.

Diante desse elemento, as crianças novamente assumem uma atitude de pequenos alquimistas, atentos e compenetrados, querendo ver as transformações que o fogo opera em diferentes objetos, observando com intensa curiosidade o que derrete ou o que endurece sob a ação do calor.

Sendo um dos elementos que demanda muita atenção e cuidado, é justamente esse caráter de risco que atua como um importante exercício de concentração e coordenação para muitas crianças.

A aquisição desse reconhecimento do risco trazido pelo próprio elemento age como uma experiência de autocontrole que repercute positivamente na ação daquelas crianças que necessitam viver situações que envolvam aceitação de limites e controle de gestos impulsivos.

A atenção e o cuidado passam a ser atitudes incorporadas através dessa atividade. Os meninos apresentam grande interesse por esse elemento, o que pode ser explicado pela presença do risco, pela possibilidade de experimentar as transformações que o fogo opera nos diferentes elementos, acompanhado por desafios que exigem a limitação concreta sobre a impulsividade dos seus gestos.

O fogo e a água se associaram numa brincadeira inventada por uma criança de cinco anos, quando resolveu experimentar o que aconteceria se pingos de vela acesa caíssem sobre a água num pote de barro. A criança demonstrou enorme satisfação ao descobrir que os pingos de cera eram capazes de recobrir toda a superfície da água, tornando-se, após o resfriamento, uma matéria sólida surpreendente.

Acompanhando essa atividade, o professor preparou para o dia seguinte diversas velas coloridas e potes de barro com diferentes tamanhos sobre a mesma mesa em que essa criança havia feito a sua experiência. Essa atividade tomou conta de outras crianças que, trocando experiências entre si, fizeram surgir diferentes composições de cores e formas, cada vez mais complexas.

Esse é um exemplo da relação do professor e da criança na Casa Redonda: ambos convivem em atitude de observação, experimentação e descoberta, cabendo ao professor esse olhar atento, capaz de gerar elementos que possam trazer novos desafios, intervindo como sujeito criativo numa ação que ampliará a margem de conhecimento das crianças, no momento apropriado e na medida adequada à possibilidade de exploração delas. A atividade com velas e água é hoje uma das mais

procuradas e disputadas por crianças de todas as idades, devido aos desafios presentes na condução da experiência com esses elementos que exige controle motor, concentração, determinação e muito cuidado. Há um entusiasmo durante a execução dessa brincadeira, principalmente com a surpresa do resultado, que motiva sempre uma satisfação partilhada com os companheiros: “Olhe o que eu fiz!”.

Brincando, as crianças se introduzem em diferentes abordagens do conhecimento que mais tarde são nomeadas como “ciências”. A alquimia precedeu a nossa ciência, e as crianças em suas explorações dos elementos da natureza reconstroem esse percurso do conhecimento, cuja essência é a construção delas mesmas, como seres capazes de experimentar e serem experimentados pela própria vida.

O AR

Sua qualidade diferenciada dos outros elementos está na capacidade de penetrar

suavemente nos espaços mais escondidos e não ser visto. É ele que entra e sai por dentro de nós a cada instante, nos fazendo comungar de um mesmo gesto, a respiração, a primeira troca que faz o recém-nascido com o mundo.

A voz humana está diretamente ligada ao elemento ar. A emissão sonora e sua entonação adequada perpassam o ritmo respiratório criando aberturas sensíveis que ampliam a oralidade e musicalidade das crianças. Os cantos e as brincadeiras cantadas do repertório da música tradicional da infância são uma atividade presente no cotidiano das crianças da Casa Redonda, por se tratar de um elemento fundamental na construção do universo sonoro e sensível do ser humano.

Através do sopro, as crianças entram em contato concreto com a presença do ar. Soprar a vela de aniversário, soprar bolas de sabão, encher bexigas de ar, soprar pequenos fiapos de algodão ou de paina se transformam em brincadeiras ampliadas para o sopro de diferentes flautas e apitos que imitam os sons de nossos pássaros.

Brinquedos que utilizam o ar para serem colocados em movimento são construídos com as crianças, que imediatamente captam a força desse elemento. No tempo dos ventos, olhar o movimento das folhas nas árvores, e, no outono, a queda das folhas, quando surgem as rajadas de ar, são oportunidades de um contato com esse elemento da natureza que principalmente se torna presente para as crianças quando promove algum movimento.

Deitadas sobre a relva, por exemplo, olham o movimento das nuvens embaladas pela alternância de direções do vento que forma diferentes desenhos, criando “bichos esquisitos”.

A brincadeira da pipa foi a nossa primeira pesquisa com o objetivo muito claro de mostrar a pais e professores que brincar é uma linguagem de conhecimento, e que há muitos saberes acontecendo nas brincadeiras espontâneas das crianças em sua relação com os elementos da natureza.

Construir pipa, construir aviões de papel, paraquedas, cataventos, barangandões, peixes voadores e mais uma centena de brinquedos que lidam com o ar envolve habilidade manual e, principalmente, a precisão geométrica sem a qual o brinquedo não funciona.

Dominar a construção de um brinquedo utilizando as próprias mãos como, por exemplo, os aviões de papel e outros é um fazer desafiador, que envolve persistência e constante aperfeiçoamento, resultando no bom desempenho da brincadeira, que se inicia desde a etapa do preparo.

A relação entre começo, meio e fim presente nessas brincadeiras se torna uma experiência concreta formadora de atitudes relevantes para a vida da criança como aprendiz. Através de nossas pesquisas reconhecemos, a ciclicidade presente nas brincadeiras tradicionais e a relação profunda entre as brincadeiras das crianças e o ritmo da natureza com suas estações. Assim, passamos a observar na Casa Redonda o aparecimento de brincadeiras que surgiam através de uma criança e se irradiavam por todas as outras, como se um fio comum a elas tecesse aquela manifestação espontânea.

Seguimos durante alguns anos a sincronicidade entre as estações e o aparecimento de certas brincadeiras, que brotavam durante aquele período do ano, sem se repetir. Ao começar a estação dos ventos, observamos a solicitação das crianças para a construção de aviões de papel, que vão se prolongando durante um período que chega até a primavera, em que aprendizagens sobre diferentes formatos de aviões, paraquedas, dragões e peixes voadores acontecem ativadas pelo interesse das crianças em atingir alturas cada vez maiores.

A criação de asas, a vontade de voar correndo com capas que se movimentam com o vento ou apenas uma vara de bambu com uma tira comprida de papel crepom esvoaçando no ar fazem parte do repertório de brincadeiras que acontecem no tempo dos ventos.

Leituras sobre a mitologia em que aparecem seres alados, assim como o percurso do homem em sua vontade de voar, construindo seus primeiros aparelhos voadores até chegar às naves espaciais, são do interesse das crianças, e cabe ao professor ampliar o tema abordando esses dois tipos de conhecimento, a mitologia e a ciência.

Com a primavera, a música, o teatro, as danças, os jogos brotam de uma hora para outra, como expressão de um movimento de expansão corporal, uma espécie de florescência individual e grupal. Nesse período, a música e as brincadeiras carregam uma força vital e rítmica bastante diferenciada do que ocorre, por exemplo, no outono e inverno, agregando espontaneamente um número maior de crianças participando das atividades.

A música e a dança brotam como um movimento espontâneo. Uma vez que as crianças solicitem aos professores, eles deverão ter recursos próprios para desenvolver um repertório de qualidade focado na música tradicional da cultura infantil, o maior espelho e a expressão mais sensível de Brasil”, segundo Lydia Hortélio. Para ela, praticando essa música, estaremos restabelecendo o laço afetivo com nossa língua, a língua-mãe musical, que nos brinquedos cantados carrega o encanto e o mistério da infância da raça e dos arquétipos de nossa cultura. Uma das formações pela qual passa o professor da Casa Redonda é a aprendizagem de um repertório de música, dança, histórias e brincadeiras que os faça entrar em contato com o universo sensível da cultura brasileira, na sua melhor qualidade, buscando se entender como um brincante que sabe dançar, cantar, brincar e contar história quando solicitado. Essa formação é contínua e constantemente ampliada.

As manifestações corporais das crianças se alternam em atividades, ora mais introvertidas, ora mais extrovertidas, acompanhando suas singularidades em sintonia com a mudança das estações do ano, que corresponde à presença de uma determinada qualidade solar agindo sobre o organismo humano. É constante nos surpreendermos com o aparecimento repentino de uma brincadeira que contagia a maioria das crianças. A chegada ao mês de abril, quando inicia o outono, coincide, por exemplo, com brincadeiras em casas construídas com caixotes ou tecidos que formam pequenos abrigos, lugar de aconchego e recolhimento, espalhados em diferentes espaços. Essas e muitas outras observações fazem parte do acervo de nossa pesquisa e estudo para fundamentar, através da nossa prática, o reconhecimento de uma relação de sintonia natural entre a criança e os elementos da natureza, consciente da importância desses registros como fontes que deverão nortear e ressignificar a infância.

Portanto, ao brincar com a água, a terra, o fogo e o ar, as crianças estão entrando em contato com símbolos fortes que acompanham o imaginário da humanidade desde sempre como marcos da história de nossa evolução. Ao entrar em contato com esses elementos, seu corpo faz ressoar a estação primeira da matéria através da qual o homem primitivo apreendia o Universo.

Como diz Carl Jung, em *Psicologia y Educación*: “A criança vive um mundo pré-racional e, sobretudo, pré-científico, mundo da humanidade que existia antes de nós. É nesse mundo que mergulham nossas razões e é por essas razões que crescem as crianças”.

Brincar com os elementos é fundamentalmente criar raízes com a Terra, é vincular-se à natureza compartilhando de um acolhimento mútuo, vivido entre dois entes misteriosos – o Homem e o Universo:

Somente o vivido sobrevive. Somente o vivido no mais profundo de nossas células nos faz evoluir. Nem o entendimento nem a compreensão são capazes disso. Só o vivido é transmissível. É por esse vivido apenas que nós podemos agir sobre o mundo que nos rodeia. Se tu te transformas, a matéria também é obrigada a transformar-se. Um anjo me perguntou um dia: Tu compreendes a minha palavra? Não a entendas, não a compreendas. Mas, vive-as.
Gitta Mallasz

HISTÓRIAS DE TODO O DIA

Quero ensinar a centenas de crianças como deixarem suas almas encherem seus corpos que crescem com música e amor. Nunca ensinei passos aos meus alunos. Eu lhes disse que apelassem para seu espírito como eu apelei para o meu.
Arte é apenas isso. Isadora Duncan

Uma manhã na Casa Redonda é como estar diante de um cenário vivo, assistindo ao desenrolar de um filme no qual os atores-autores agem espontaneamente, como pequenas pulsações de vida em movimento, e assim definem seus espaços de brincar. Verdadeiras composições com narrativas próprias vão sendo criadas, fluindo de um para o outro em parcerias tecidas, enquanto novos personagens vão surgindo daqui e dali, entrelaçando suas histórias.

Os fazeres vão acontecendo sempre dentro de um contexto narrativo, seja através da linguagem oral, gestual ou plástica, compartilhados por interesses comuns a uma, duas ou mais crianças que se integram naturalmente dentro de um tempo próprio, em que a brincadeira acontece e se completa enquanto houver um significado que as una.

Ao descer a ladeira que dá acesso à Casa Redonda, as crianças parecem passarinhos que, em sua liberdade, vão pousando aqui e ali, andando para cá e para lá em sintonia com o espaço, entrando em contato com as outras crianças e com os adultos. Nesse primeiro momento, o verbo perambular seria o termo que mais se aproxima do estado em que elas se encontram, ainda permeadas pelas vivências que trazem de casa e dando início ao convívio com outro espaço. Esse tempo é acolhido sem pressa e sem a tensão do “ter de fazer” imediatamente uma atividade. Essa atitude de deixar a criança chegar e ir se aproximando devagar das suas primeiras escolhas é um fator determinante da qualidade que regerá as atividades do dia.

O respeito a essa dinâmica tem uma repercussão direta na construção do ritmo e da organização própria de cada criança. A partir desse momento, acolhemos a direção que elas seguem, sabendo que cada uma está ali respondendo às necessidades reais do início do seu dia. Algumas se despedem dos pais e seguem em direção as atividades que exigem uma atitude mais concentradas, e nelas permanecem um tempo sozinhas e silenciosas, até chegarem a si próprias, antes de iniciar o contato com outras crianças.

Outras já descem a ladeira em disparada, juntando-se aos companheiros como se estivessem precisando movimentar o corpo, deslocando-se no espaço, experimentando equilibrar-se em diversos planos, subindo e descendo escadas, anunciando uma qualidade de extroversão que permeará seu dia. Entre essas duas atitudes que se alternam em vários momentos do dia, as crianças iniciam suas escolhas, agrupando-se espontaneamente para brincar onde o canto, a dança, as histórias, o desenho, a pintura, a modelagem, a construção de brinquedos, as

experiências com os elementos da natureza e outras tantas atividades imprevisíveis brotam da imaginação e constituem um repertório sensível pronto a permitir que elas se expressem e integrem as suas histórias.

A preferência por atividades que envolvam movimentação corporal representa uma pulsão interna em direção à apropriação e domínio do próprio corpo. Ora caindo, ora levantando, elas percorrem os espaços, conquistando o equilíbrio do corpo em posição vertical, uma aprendizagem importante para quem apenas recentemente se pôs de pé. A verticalização constitui uma realização de posicionamento equilibrado do corpo face à lei da gravidade, uma necessidade natural do corpo físico no período da infância que precisa de espaço para se desenvolver. As variações infinitas de movimento precisam ser vividas na infância, é aí que o corpo se manifesta numa unidade de matéria e energia. O fato de na Casa Redonda as crianças conviverem num espaço onde seus parceiros possuem diferentes idades permite que as experiências ocorram com aprendizagens que envolvem relacionamentos entre os mais velhos e os mais novos, abrindo um leque de interações significativas. Nessa relação, encontra-se uma oportunidade especial de as crianças aprenderem a se relacionar afetivamente, construindo suas parcerias e seus consequentes vínculos através das brincadeiras.

A qualidade de interação entre as várias idades cria uma dinâmica de desafios, promovendo um leque de experiências nas quais são tecidos os primeiros vínculos afetivos e sociais. A partir dessa contínua relação de reciprocidade entre os mais velhos e os mais novos constroem-se oportunidades de colaboração em que surgem os primeiros sinais, embora lentos, mas consistentes, do respeito mútuo. Essa primeira etapa de socialização acontecia naturalmente nas famílias grandes, nos quintais, nos parques e em ruas das cidades. Hoje, essas vivências grupais acontecem nas escolas, com limitações de tempo e espaço adequados para que se dê o encontro entre crianças, o espaço da brincadeira, onde elas possam desenvolver valores e atitudes sociais de sentido.

As situações de conflito, sempre presentes no exercício dessa interatividade, são o móvel constante de aprendizagem da relação entre o eu e o outro, mediadas quando necessário, pelo adulto presente nos momentos em que ocorrem. É comum observarmos atitudes que se repetem com frequência, quando crianças menores se associam a um grupo de crianças maiores. Os mais novos espontaneamente vão atrás dos maiores, permanecendo algumas vezes silenciosos, olhando, ouvindo, como se estivessem seintonizando com um mundo desafiador, mas com o qual a interação ainda não se faz de maneira plena e recíproca.

Acompanham o movimento dos maiores com prazer, como se diante deles estivesse um herói anunciando uma caminhada nova. É muito comum assistirmos a uma criança menor escolhendo uma maior como seu amigo preferido, recebendo dele cuidado especial. Algumas vezes, o ritmo impresso pelos maiores estabelece um limite e torna

os pequenos receosos em acompanhá-los. Alguns incômodos podem surgir, e os conflitos naturalmente vão sendo acompanhados e resolvidos sob orientação dos educadores ou pela atuação das próprias crianças mais velhas. Na maior parte das vezes, esse contato entre mais velhos e mais novos favorece, ao brotar de uma generosidade inata na relação que se estabelece entre eles, seja por parte dos meninos, seja por parte das meninas.

As meninas comumente desenvolvem com os menores uma relação maternal e acolhedora, que logo no início é aceita e compartilhada, respondendo às primeiras experiências de vínculos afetivos fora da esfera familiar. Satisfeita essa primeira necessidade de proteção, os pequenos se fortalecem afetivamente e vão se apropriando de novos espaços, buscando sua independência e passando a interagir numa relação de maior reciprocidade.

Os limites que os maiores foram até então definindo para os menores começam a ser ultrapassados, e surgem aprendizagens interessantes de ambos os lados, ora harmoniosas, ora conflitantes. Logo novos espaços vão sendo definidos, referendando os limites compartilhados, isto é: até onde brincamos juntos e até onde brincamos separados. Dois meninos mais velhos brincavam na areia construindo suas pistas quando uma criança de dois anos, que ainda estava em processo de construção de sua relação com o outro, veio se aproximando. Ela partiu na direção deles, pisando sem olhar o que estava sendo construído. Imediatamente, um grito soou no espaço: “Fulano, você não pode ficar aqui! Olha só o que você fez, destruiu nosso castelo!”. Espantado, o pequeno olhou para a areia e disse: “Não fui eu!”. “Foi sim. Foi você!”, retrucaram os dois.

Seu espanto foi legítimo, ele, na verdade, não havia visto nenhum castelo na areia; seu olhar havia se dirigido para lá em busca de contato com os meninos. Esses momentos fazem parte do cotidiano das crianças, quando os espaços de um e do outro se confundem. A colocação de limites, ecoando de um lado ou do outro de maneira clara e direta numa situação concreta, constrói aprendizagens que fortalecem o conhecimento e reconhecimento de si próprio e do outro. Sabendo por experiência própria que a criança menor poderia voltar a fazer a mesma coisa, um dos meninos que construía o castelo disse para o amigo, com determinação: “Vamos buscar um caixote para proteger a gente?”.

Delimitaram seu espaço, solucionaram a questão e deram continuidade à brincadeira. A essa altura, a criança menor assistiu ao deslocamento e à organização dos maiores, sentou-se ao lado deles e iniciou sua própria brincadeira no tanque de areia, agregando-se a outros parceiros. Essas situações são constantes e entre eles ocorre a interação de diferentes idades, propiciando uma aprendizagem que tanto viabiliza uma relação horizontal como vertical, abrindo espaço para experiências significativas de socialização. A composição e recomposição grupal definida por interesses comuns são

constituídas ao longo da brincadeira, definindo vínculos afetivos manifestados a cada dia, com uma qualidade que confirma o surgimento gradativo da consciência do outro. As crianças estabelecem regras próprias em suas brincadeiras, apontando uma disposição para disciplina e formação ética, dando início aos primeiros passos nos princípios de cidadania.

Essa consciência não se dá através de receituários moralistas nem sermões discursivos. Ela se dá pelo exercício repetidamente vivido em situações concretas, situações de sentido, nas quais as crianças têm a oportunidade de estabelecer vínculos positivos enfrentando situações difíceis em que frustrações e conflitos também são experimentados e resolvidos. O contato com o outro é uma busca constante de uma criança desde o momento em que ela domina o andar e se desloca no espaço com facilidade. A presença de outra criança é um chamado vital em que se estabelece o começo de uma relação de reciprocidade através da qual se dá a oportunidade de diferenciação entre o eu e o outro. A importância dessa relação tem início na infância e se prolonga em complexidades cada vez mais sutis em toda a existência humana, em busca de um equilíbrio na construção de relações mais verdadeiras, solidárias e fraternas.

A simbiose entre eu e o outro, eu e o mundo, que marca a dinâmica das relações estabelecidas pelas crianças na infância, cria situações rotineiras de definição de territórios comuns e conflituosos no cotidiano, em que o que está na mão do outro é também meu, e por isso eu quero, eu puxo, eu tomo. Empurrões, pancadas, às vezes, até mesmo mordidas são gestos de confronto e fazem parte do repertório de afirmação de território, dando início a uma gradativa, paciente, constante e longa aquisição do reconhecimento de si e do outro. O desenvolvimento e a estruturação do eu, que somente se reconhece através da relação que estabelece com o outro, é a aprendizagem que constitui o núcleo de toda e qualquer ação que esteja comprometida com a educação da infância.

É essa a verdadeira alfabetização da infância: a leitura de si próprio, a leitura do outro e a leitura do mundo que está à sua volta. Sem o tempo para essa alfabetização social, que se dá durante a infância, dentro do universo da oralidade, estaremos comprometendo toda a aprendizagem de sentido que o domínio de uma língua exige. Durante a infância, as palavras nascem de um corpo que se movimenta e quer se comunicar porque tem experiências e descobertas a compartilhar, sua fala tem vida vivida, e é preciso que se dê à criança o direito a exercitar sua linguagem oral. Ignora-se o papel da oralidade na construção do ritmo e da entonação que aponta para uma inteligência própria da língua como elemento que precede e fortalece a aprendizagem da leitura e da escrita.

A literatura oral, com seu vasto imaginário, vem antes da literatura escrita em todas as culturas do mundo. A língua falada, a língua cantada, a língua recitada, a língua

representada em toda sua multiplicidade e riqueza nos confirma a força da língua oral e sua importância primordial na infância. O relacionamento entre idades diferentes rompe com a falsa linearidade dos grupos seriados por idade e, dessa maneira, atua como propulsor de uma rica diversidade de situações, ampliando o repertório de interatividade entre as crianças. Há momentos de tensão que exigem a presença do educador como mediador do conflito, mas há um número muito maior de soluções que dispensam essa mediação, uma vez que as crianças rapidamente buscam equilibrar a situação, seja por uma interrupção da brincadeira em si, seja pela capacidade de criar instantaneamente outro percurso para continuar brincando para descobrir soluções que resolvam seus conflitos.

O ato de emprestar, entregar ao outro algo que lhe pertence e que possui um significado afetivo, implica numa aprendizagem que inicialmente é difícil para as crianças incorporarem, principalmente quando essa atitude não é vivida no meio em que ela vive. Empréstimo envolve um ato de confiança no outro e um ato de desapego do vínculo com o objeto que não é muito fácil nos primeiros anos.

Essas situações são constantes no dia a dia das brincadeiras, uma vez que, para as crianças, os objetos são uma espécie de extensão do próprio corpo. Há também o receio de que o objeto emprestado não retorne às suas mãos. Essas experiências vividas e revividas vão aos poucos resultando em vínculos positivos na relação estabelecida de uma criança com a outra, e novas atitudes são incorporadas, abrindo espaço para o exercício da confiança e aceitação do outro: “Eu queria o arco e flecha dele, daí eu puxei, e ele caiu. Eu não fiz o choro dele! Eu só queria o arco. Agora eu vou fazer o meu arco e flecha!”.

As situações de conflito ocorridas nos primeiros anos da infância estão centradas basicamente no estabelecimento dos territórios físicos e afetivos. As crianças têm propensão para uma movimentação espaçosa, isto é, para estar em harmonia, elas precisam de espaços amplos onde os deslocamentos rápidos e constantes possam ocorrer sem muitos obstáculos. Trata-se de uma etapa do desenvolvimento sensório-motor em que há uma intensidade natural de ocupação de espaços que vão sendo transformados em campos de experimentações corporais a cada instante.

O eu-corpo é o grande agente de aprendizagens nesse período, e as ações das crianças são materializações de suas vontades que, uma vez ativadas, agregam uma estrutura de conhecimento na sua relação com o mundo externo. A exploração constante dos espaços externos vai determinando usos cada vez mais diversificados e mais complexos, compondo uma linguagem corporal que se manifesta em desafios que certamente respondem às necessidades do crescimento vertical e horizontal que estão processando e fortalecendo ossos, tecidos e músculos internamente.

“Eu tenho uma ‘Inciência’, que faz eu construir as coisas. As idéias estão na minha inciência, e, para vocês verem, eu preciso construir as coisas”. Com essa frase, uma criança de cinco anos nos explicava como poderíamos saber as suas ideias. Era preciso materializar as ideias que habitavam sua inciência. Sua inteireza e compenetração deram início à construção da ideia, mostrando a simultaneidade presente entre a intenção e a realização no fazer de uma criança. Ela sabia que havia algo lá dentro que poderia ser expresso. O corpo daquela criança, seu tônus muscular, o eixo corporal, refletia uma ordenação que se expandia para fora. Com um olhar atento poderíamos perceber o campo energético que a circundava, irradiando a intensidade da relação estabelecida entre ela e sua ideia, numa concentração sem esforço.

Essas ideias, sejam construídas ou apenas verbalizadas, nos falam sobre a presença nas crianças de indagações emitidas com muita seriedade sobre temas que abordam o sentido e origem da vida. Elas nos surpreendem com questões que estão sintonizadas com uma bagagem existencial que parece preceder sua história. “Por que meus olhos são pequenos, e eu vejo o mundo tão grande?” Como responder essa pergunta sem reduzir o movimento interno que levou essa criança a formular com tanta precisão a sua pergunta? O que de fato ela estava querendo perguntar? Ou será que apenas ela formulou a pergunta para que, no silêncio que seguia o seu espanto, ela própria descobrisse a resposta? Percepções como essa e muitas outras semelhantes apontam para a capacidade da criança se colocar em estado de completa entrega ao primeiro olhar, formulando suas indagações de modo extraordinário.

Nossa experiência no contato com as infinitas perguntas das crianças tem sido a atitude de ouvi-las com muita atenção e ativar sua curiosidade devolvendo-lhe o que foi perguntado, para que ela própria caminhe em busca de suas respostas. É preciso muito cuidado e discernimento para não enveredarmos num caminho de respostas que extrapolam a própria pergunta e que não respondam ao que verdadeiramente foi perguntado, atropelando a curiosidade inata das crianças com explicações que fogem à sua capacidade de entendimento e bloqueiam suas próximas indagações.

As questões sobre Deus, o infinito e o aparecimento do mundo perpassam a imaginação das crianças e são dialogadas entre os companheiros, manifestando complexos temas que, uma vez transformados em perguntas, dão início aos mistérios do mundo que os acompanharão vida afora.

“O infinito é maior que tudo?”

“O infinito”, disse o outro, “é o mundo.”

“Mais que o mundo todo o infinito é Deus!”

“Mas ninguém conhece Deus!”

“Então ninguém conhece o infinito.”

“Eu conheço Deus. Ele não é infinito. Ele está dentro da areia, das plantas e de você!”

Logo em seguida a esse diálogo, o silêncio se fez presente, e novas questões ocorreram alguns dias depois entre Luís e João, ambos de seis anos, enquanto desenhavam juntos.

“Deus criou tudo?”

“Sim”, respondeu a criança ao lado de Pedro.

“Não, Deus só fez a semente. A árvore já estava dentro da semente. É como o computador que já tem o programa dentro. Só que o computador não tem uma coisa que a gente tem. O coração não bate dentro do computador. Veja aqui o meu coração batendo, e o seu bate também. Ambos observaram o coração batendo de um e do outro e saíram correndo deixando o livro que estavam vendo juntos sobre a mesa.”

“Me explique, Deus é vivo? É assim como pessoa ou ele fica lá naquele céu? Eu não sei se ele é vivo assim como eu, porque eu não vejo ele, nem falo com ele. Ele é invisível?”

“Eu penso que ele é invisível porque eu nunca vi ele”, indagava Lucas.

Na maioria das vezes, as crianças elaboram suas perguntas e, se o adulto está ao lado acompanhando com atenção, ocorrem situações em que a criança cria suas próprias respostas como se somente precisasse de uma presença acolhedora para elaborar suas ideias.

“O mundo não acaba?”, perguntou Téio enquanto cavava buracos na areia.

“Não, ele vai muito longe”, respondeu o amigo.

“Então o mundo é um monstro enorme que quando ele está de boca aberta, é dia e, quando ele está de boca fechada, é noite.”

O pensamento analógico presente nas crianças dessa idade acompanha suas divagações em diferentes situações. Gabriel havia feito um apoio de barro para a sua vela e, ao acendê-la dirigiu-se ao professor dizendo: “Terminei meu castiçal.” Olhando para a criança o professor silenciou a correção da palavra. Afinal, a palavra “castiçal” tinha mais a ver com o objeto que ele trazia nas mãos iluminando a sala, do que um castiçal.

“Por que todos os adultos têm mãe?”, perguntou Rafael.

“Acho que é porque todo mundo tem que ter mãe!”

“E Deus tem mãe?”

“Tem que ter mãe.”

“Então ela é maior que Deus.”

“Então ela é o infinito.”

“E quem é o pai de Deus?”

“É a galáxia.”

Com ar solene, Caio se aproximou, disse que precisava fazer uma reuniãozinha e foi logo perguntando:

“Eu queria saber se depois que morre há outra vida.”

“O que você acha?”

“Eu sinto que deve ter outra vida.”

Silêncio.

“Se tiver outra vida, eu gostaria de ser tucano. Na verdade, eu gostaria de saber voar como os pássaros.”

Logo emendando em outra questão:

“Sabe que eu falo sem falar?”

“Como assim?”

Ele permaneceu sério e calado.

“Eu estava falando. Você ouviu?”

“Não.”

“Eu estava falando com o pensamento. O pensamento fala sem falar.”

Aos quatro anos, Mika assistia a uma conversa entre o professor e duas crianças que tinham entrado em conflito e buscavam entender as provocações mútuas, apesar da dificuldade de distinguir de onde partiu o primeiro gesto de agressão. Amigo de ambos, os meninos em questão, silencioso e atento, Mika escutava as argumentações e justificativas de um lado e do outro e, após o entendimento entre os dois, se dirigiu para a professora e, verbalizou: “Sabe, eu acho que eu sou dois. Dentro de mim tem dois, um que eu controlo, e outro que eu não controlo, por isso precisa bater para se defender”.

Nos momentos de conflito é muito frequente as crianças expressarem a consciência de um impulso que transcende o domínio do próprio corpo. “Eu não queria bater, mas tem uma coisa dentro de mim que quer sempre se defender”, explicava Matias numa reunião pedida pelas meninas porque estava havendo muitas provocações entre meninos e meninas.

Há momentos em que situações de conflitos, em geral marcados pela presença de comportamentos mais agressivos entre algumas crianças, são levados para uma reunião em que o grupo envolvido fala sobre as atitudes que estão incomodando e busca junto soluções para resolver o problema, sob a coordenação de um professor. São momentos nos quais as crianças aprendem a escutar o outro e a serem escutadas, dando os primeiros passos em direção à percepção de si mesmas e às consequências de seus atos.

Quando as crianças não se sentem sozinhas em suas dificuldades e conquistas, elas se sentem livres para se manifestar. Esses encontros são recursos que permitem a criação de um espaço livre e ao mesmo tempo protegido, sem opinião preconcebida, sem pressão de tempo para que as crianças possam se abrir confiantes e sem medo. Experimentando o medo em todas as ocasiões em que se deparava com um novo desafio para ser vencido corporalmente, um menino desde os três anos convivia com brincadeiras nas quais se expunha, buscando aos poucos vencer seus medos. Depois de algum tempo, após ter enfrentado várias situações desafiadoras, ele perguntou ao professor: “O que vem primeiro, o receio ou o medo?”. “O que você acha que vem primeiro?”, perguntou o professor, sabendo que ali estava presente na palavra “receio” um vocabulário apreendido do mundo adulto. A criança parou um tempo, pensou e respondeu. “Acho que é o receio. Porque antes eu ficava só com medo e agora eu tenho medo do medo.”

Ela tinha apenas três anos quando, um dia brincando na caixa de areia, perguntou de repente:

“Você acha isto certo?”

“Isto o quê?”

“A minha babá está triste. Ela até chora porque não pode ir ver o filho dela!”

“Por que ela não pode ver o filho dela?”

“Porque a minha mãe não deixa ela ir para casa dela de noite.”

“Por que será que sua mãe não deixa ela ir para casa dela à noite?”

“Porque ela fica comigo de noite aí ela não pode ver o filho dela, por isso ela fica triste. Isso não está certo. Ela tem que ver o filho! Até eu vou ficar triste, mas eu quero que ela vá para casa dela de noite ver o filho.”

Percepções cada vez mais sutis dos sentimentos vão sendo expressos através das experiências vividas internamente, que vão sendo aos poucos elaboradas, trazendo para nós, professores, o reconhecimento de processos às vezes dolorosos vividos pelas crianças. Sentada, com o olhar distante e perdido na natureza, estava uma criança já há algum tempo sozinha.

São comuns os momentos em que procuramos respeitar esse ficar mais sozinha da criança e nos aproximamos silenciosos apenas para nos sentar ao lado dela, quando sentimos ser necessário.

Após alguns instantes, sentindo-se acolhido, ele falou: “Eu queria ser um gato”. “Por quê? Você gosta muito de gato?” “Não, é que eu queria ter um dono!” Um braço amorosamente estendido sobre a criança de apenas quatro anos acolheu aquele sentimento.

Ao se aproximar o sétimo mês de gravidez da mãe, uma menina de quatro anos anunciava para suas amigas que ia ganhar um irmão.

“Sabe que minha mãe vai ter um menino?”

“Então ele vai ser bagunceiro!”

“Não, porque minha mãe é calma, a irmã dele é calma, e o pai é calmo!”, respondeu ela de imediato.

A conversa foi ali mesmo encerrada.

“Você me ajuda a fazer uma placa de madeira?”

“Sim”, respondeu o professor, indo com a criança em busca do material necessário para construí-la.

Após a construção, o menino pede para o professor escrever “Eu te amo” na placa.

O professor escreve num papel, e ele copia, uma vez que ainda não sabe ler nem escrever.

Terminada a placa, ele expressa seu desejo:

“Eu queria ter um cachorro para colocar essa placa no pescoço dele escrito ‘Eu te amo’.”

“Por que você quer colocar essa placa nele? É para lembrar que você ama muito seu cachorro?”

“Não, é para eu olhar e ler que ele me ama!”.

Enlameado, pois brincava com terra e água em um belo dia de sol, com uma alegria de quem se entregou de corpo inteiro à brincadeira, Fred expressou sorrindo: “Eu me distrai tanto que até esqueci de pensar!”.

Os momentos em que ouvimos essas falas são encontros verdadeiros que aproximam nossa alma à alma da criança e nos confirmam a exigência de uma atenção profunda à qualidade de formação humana necessária ao professor da infância. O reconhecimento do que se passa no interior das crianças através de suas falas, sejam corporais ou verbais, são oportunidades de crescimento para os professores, para os pais e para as crianças que foram sensivelmente escutadas.

Nas reuniões individuais com os pais, abrimos espaço para reflexões que os auxiliem a um maior conhecimento sobre os filhos, entendendo as questões expressas pelas as crianças como elementos importantes para o desenvolvimento de uma consciência que venha ao encontro de um amadurecimento entre pais e filhos.

Na maioria das vezes que os pais são tocados e tomam consciência dos sentimentos que os filhos estão expressando de maneira espontânea, imediatamente há uma mudança significativa de atitude deles que se reflete diretamente no comportamento das crianças. Nesses encontros, refletimos com os pais sobre a importância de criar dentro da família um espaço de escuta sensível à vida que está ali em profunda sintonia com tudo, o que está ocorrendo no seu entorno.

Nas histórias de todo dia confrontamos seres que estão vivendo verdadeiramente. Eles nos ensinam que não há educação para preparar para a vida. A vida está aí pulsando em contínuo movimento, e o que as crianças querem é que nós, adultos, não atrapalhemos o seu caminho. Que as deixemos brincar, cantar e dançar e contar suas histórias. Sejam adultos parceiros dessa caminhada para os sentimentos de alegria ou tristeza, porque esse caminho das crianças é o nosso também.

A Casa Redonda tem como destino afirmar esse espaço de acolhimento ao ser humano, seja ele criança ou adulto, com direito a desenvolver sua sensibilidade através da beleza da natureza, da confiança e ternura entre as pessoas, da verdade que está presente na vida de cada dia e no compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária. O tempo nos pede esse desafio, transformarmos corajosamente as instituições que estão envelhecidas porque se descomprometeram com a vida. Viver é uma arte, sejamos arteiros como as crianças. Façamos o coração deixar de ser uma simples abstração ética e se transformar numa força motriz social e cultural. Não será esse o grande desafio da humanidade para o futuro que começa hoje?

“Meu dom é cantar, dançar e brincar! Aqui a gente sorri todo dia porque sempre tem uma brincadeira nova!”

Yasmim, 6 anos.

EU QUERO HISTÓRIA DE BOCA

O homem, sendo eminentemente um ser de sentido, aventura-se através da consciência a diferenciar-se dos minerais, dos vegetais e dos animais, como bem diz um poeta anônimo:

O espírito dorme nos minerais
Respira nas plantas
Sonha no animal
E acorda no Homem

Reunindo os verbos acordar e recordar, ousaríamos agregar os substantivos – acordo e acorde. Todas essas palavras fazem parte de uma mesma raiz semântica que se relaciona com o coração. Todas são pertinentes a essa caminhada em direção ao sentido.

Vencendo os obstáculos e caminhando entre roseiras e espinhos, o herói segue em busca de sua amada e a encontra em sono profundo, aguardando o toque amoroso que a fará despertar. Esse conto da “Bela Adormecida”, também cantado numa brincadeira de roda, nos fala sobre símbolos aparentemente simples, presentes no repertório dos contos da oralidade, que perpassa gerações e gerações, significando uma reapresentação das fontes arquetípicas da nossa psique. Fontes onde possivelmente se estabelecem as primeiras conexões do ser humano em seu eterno caminhar em busca de sentido.

Brincando de roda, as crianças cantam, dançam e tocam os acordes de sua sensibilidade, sintonizando-se com símbolos que pertencem à realidade, situada no campo da memória coletiva, pela ligação que elas ainda mantêm com a unidade. Fervorosamente deitadas em sono profundo, aguardam sem pressa o encontro com o príncipe que irá acordá-las. O adulto, tocado pelo mesmo tema da Bela Adormecida, segue, em poesia, o acordar que a criança realizou brincando. Como em “Eros e Psiquê”, de Fernando Pessoa:

“Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

A Princesa adormecida,
Se espera, dormindo espera,
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém
Mas cada um cumpre o Destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.
E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora,
E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.

O poeta e a criança se reúnem em gestos que os levam a si mesmos, cada um emitindo o seu acorde.

Nossas “histórias de boca”, como pedem as crianças, refletem uma necessidade humana de criar imagens, imaginar, habilidade que nos confere a ponte para a capacidade de abstração – campo que permite a nós seres humanos entrar em contato com outros níveis de realidade tão importantes ao desenvolvimento da consciência.

A articulação contínua entre o mundo interior e exterior é mediada pela imaginação. A força e a riqueza da imagem residem na qualidade de relações que ela cria ou desvela entre esses aparentes dois mundos. Há uma realidade anímica, mítica e simbólica percebida através da imaginação, e essa realidade é objetiva; é um nível de realidade que medeia outros níveis de realidade. Ela é o impulso em direção ao desconhecido. A imaginação é mediadora entre o mundo visível e invisível, por isso o nível conceitual é um instrumento insuficiente para elucidar o mundo da imaginação.

A imaginação é uma espécie de mensageira que transporta a energia arquetípica para o consciente, e isso se faz através do símbolo. O símbolo é o centro do coração, da vida imaginativa, que pode ser revelado, acessado, sentido e experimentado sempre que o consciente precisa se religar a uma experiência primordial da humanidade. Como uma espécie de princípio orientador de natureza irracional, o símbolo é dotado de uma

força capaz de gerar um campo de energia autorreguladora em si mesma. Ele funciona como uma forma de tradução do arquétipo para a consciência. É a ponte que liga nossa razão à nossa alma, passando por terrenos conhecidos e desconhecidos, pela luz e pela sombra, unindo o passado, o presente e o futuro no eterno.

Talvez uma experiência vivida pelas crianças de seis anos e assistida por nós aqui na Casa Redonda possa elucidar de um modo mais concreto o que pontuamos: três amigos no final do seu período na Casa Redonda e prestes a seguirem outra escola para cursar o ensino fundamental, mostravam-se agitados, ora transgredindo as regras até então já incorporadas, ora buscando chamar atenção através de gestos de agressão a outras crianças, ora sendo extremamente companheiros e amorosos entre si, ora criando conflitos, excluindo um ou outro parceiro.

Essas manifestações traziam em suas falas a vontade de ir para outra escola e a vontade de ficar ainda na Casa Redonda. Um rito de passagem manifestava-se ali com muita clareza.

O crescimento em idade e em experiência neles presentes trazia à tona ansiedade, medo e dificuldades de enfrentamento entre um mundo já conhecido e um mundo que se anunciava de uma breve mudança. Uma dessas crianças descobre um tronco de árvore cortado com três raízes expostas e chama os amigos, que logo atendem à convocação para destacar aquelas raízes da terra que as envolvia. Procuram os instrumentos necessários e se deslocam durante dias para o local do tronco, armados de pás e martelos. Cada um imediatamente liga-se a uma das grandes raízes, e começam a trabalhar diariamente durante uma semana na tarefa de retirar as raízes.

“Isto não é uma brincadeira, é uma coisa séria, é um trabalho. A gente vai descobrir o portal para o outro mundo”, afirmava uma das crianças para as outras.

Ao longo do contato com aqueles gestos de desobstruir as raízes, cada um fixado numa raiz escolhida, trabalhando e conversando, deram asas à imaginação, trazendo à tona um repertório imaginário que tentaremos sintetizar. Cada raiz passou a ser uma viagem ao fundo da terra, em que eles poderiam encontrar o futuro ou o passado. Um deles preferiu o futuro, em que poderia haver máquinas possantes que lhes permitiriam voar; já os outros dois gostariam que suas raízes os levassem ao passado, um deles chegando a verbalizar que assim poderia ver sua mãe mocinha e sua avó antes do derrame.

Naquele presente, o passado e o futuro foram temas discutidos inúmeras vezes em suas conversas. Ver o mundo de antigamente com os dinossauros e ver o futuro com máquinas poderosas, às vezes, eram possibilidades assustadoras. A solução que os três encontraram para essa primeira tensão foi estabelecer que estavam apenas cavando para chegar até o outro lado da Terra. Abandonaram por um tempo as escavações e voltaram para suas outras brincadeiras do dia a dia.

Afinal, não deve ser tarefa fácil ir desvelando suas raízes da terra. Sincronicamente, nos chegou um texto sobre o mito da árvore Ygdrasil, que falava sobre uma árvore de três raízes, cada uma conectada com o passado, o presente e o futuro. Ygdrasil é uma árvore colossal na mitologia nórdica, considerada o eixo do mundo. Há três Nornas, um clã de deusas cuja função é controlar a sorte, o azar e a providência. São elas as guardiãs das três raízes: Urd, a guardiã do passado, é representada por uma anciã da raça humana e guarda os mistérios do passado. Verdandi é a vigia do presente, e encarna na forma de uma mãe, e tudo o que acontece é tecido por seus pensamentos; representa o movimento e continuidade. Skuld é a guardiã do futuro, representada por uma virgem. Profecias e adivinhações estão relacionadas a elas. Elas detêm o controle de uma das maiores forças do universo: o destino.

Essa experiência que se prolongou até o final do ano envolveu momentos livremente escolhidos pelos três meninos, em horários e dias variados, ampliando a cada nova escavação o destaque das raízes da terra. Os adultos foram excluídos de suas presenças enquanto trabalhavam com suas raízes, certamente porque esses instantes correspondem a um processo interno e profundo, em que um espírito orientador deve reger suas ações, conduzindo-os para uma elaboração pessoal, e também coletiva, de um momento significativo de passagem para uma outra etapa de suas vidas ao completar os sete anos. O mundo imaginário se revela através de imagens, sejam elas existentes ou virtuais, ambas são atuais: de um lado, se encontra um nível que apresenta experiências sensíveis, de outro, experiências sutis, suprassensíveis, como encontramos na caminhada das crianças em busca das pedras.

As pedras, um dos elementos mais antigos do nosso planeta, trazem dentro de si o mistério do tempo. A curiosidade dos meninos certamente participa da busca do que se esconde em seu interior, tal a insistência, ano após ano, em descobrir alguma coisa preciosa que se encontra dentro delas. A aventura em busca do ouro é uma longa caminhada humana. Será que as crianças, em suas brincadeiras, nos reapresentam esse percursos em sua compulsão por descobrir os desconhecidos tesouros que podem estar contidos nessa matéria-prima indiferenciada que a pedra bruta simbolicamente representa?

Os pequenos pesquisadores dessas preciosidades fazem suas buscas em caminhadas que se estendem fora dos limites da Casa Redonda e num determinado momento, diante do interesse de um grupo de crianças, suas indagações foram respondidas pelos monitores do Museu de Geologia da Universidade São Paulo em uma visita a esse local.

É vital que as crianças expressem sua curiosidade, façam perguntas e recebam respostas adequadas, pertinentes à verdade do que estão querendo conhecer. A informação deverá ser dada por aquele que conhece o assunto e conseqüentemente poderá irradiar para as crianças o gosto pelas indagações, a alegria da busca de

conhecimento. A curiosidade da criança é o caminho de iniciação à investigação científica, daí o respeito e a atitude atenciosa do professor na escuta sensível dessa fase exploratória do mundo externo. Uma pergunta respondida de maneira inteligente e sensível é o trampolim para o surgimento de novas perguntas e a condição de ativação da curiosidade nata das crianças.

A escola, deveria ser o lugar das perguntas, das indagações, a porta aberta ao mundo que quer ser conhecido. Essa é a grande viagem em que professor e aluno se unem na vontade comum de explorar mundos desconhecidos. A ampliação das indagações pode ser feita através de vários recursos sejam livros, filmes ou conversas com profissionais que atuem na área de interesse das crianças.

Após diversas abordagens, no caso das pedras, as crianças espontaneamente foram trazendo de casa livros sobre minerais, pedras polidas, cristais de diferentes formatos e cores que se juntaram às pedras recolhidas em suas investigações, surgindo o museu das pedras, organizado por eles próprios. Numa dessas experiências, um menino de cinco anos definiu uma área do jardim para cavar e descobrir uma mina de cristal. Como esse lugar estava gramado, propusemos a ele buscar outro local para realizar suas escavações. Ele resistiu com muita persistência e determinação, afirmando que ali se encontrava a mina a ser descoberta. Aceitamos sua ideia e conversamos sobre o fato de que depois de escavar ele deveria recolocar a grama retirada no mesmo lugar.

Durante três dias consecutivos, auxiliado por outros amigos, o menino labutou com a terra dura em busca do seu tesouro – a mina de cristal. O buraco foi crescendo e qual não foi nossa surpresa quando um deles gritou com profundo entusiasmo: “Encontramos a mina!”.

Todas as crianças e nós adultos nos dirigimos para o local e, de fato, assistimos à retirada de pedaços de cristais que eles iam distribuindo com intensa alegria para todos os amigos!

Há dezoito anos, aqueles pequenos cristais tinham sido colocados na terra pelo então jardineiro da Casa Redonda, numa profundidade de quarenta centímetros cobertos por grama.

Era uma quantidade enorme de lascas de cristal de rocha que estavam expostas no jardim, e ele as havia enterrado sem comunicar a ninguém.

Surpresos com o acontecimento extraordinário, nos perguntamos:

“Como essa criança e seus amigos sabiam que ali havia uma mina de cristal?” “O que levou aquela criança a determinar aquele local com tamanha persistência?” “Que sintonia se estabeleceu entre aquela criança de cinco anos e aquela mina de cristal escondida há dezoito anos?”

Essas e outras experiências vividas com as crianças vêm nos apontando para a possível presença de um espírito orientador que extrapola a racionalidade e pode se manifestar pela força irresistível do impulso inconsciente.

Pouco sabemos sobre esse campo de interações sensíveis entre a natureza e o ser humano, nesse caso, uma criança. O fato é que essa sintonia existe e que constitui para nós, professores, um alerta para nos abirmos sensivelmente ao inusitado, ao inesperado e imprevisível mundo da imaginação infantil.

Dessas experiências vividas nascem os rituais na Casa Redonda, formas novas para celebrar determinados momentos importantes como, a finalização de ciclos de crescimento com a chegada dos sete anos. Um desses meninos que completava seu sétimo e último ano na Casa Redonda pediu para colocar um cristal no meio de seu bolo de aniversário. A partir desse dia, todas as crianças que completam sete anos, mesmo que estejam em outra escola, voltam à Casa Redonda para celebrar essa data especial compartilhando o Bolo do Cristal.

O entendimento natural dessa linguagem simbólica pelas crianças permite que, brincando, elas coloquem em sintonia sua realidade externa com o mundo interno, reunindo o que não está separado. Nunca foi tão necessário para profissionais que desenvolvem atividades com as crianças o reconhecimento da importância da presença da imaginação com sua objetividade e a criação de imagens internas como fator determinante de uma futura saúde física, emocional, mental e espiritual do ser humano.

Assistimos, cotidiana e aceleradamente, como nossos meios de comunicação, dotados cada vez mais de fantásticos recursos tecnológicos, se apropriam do universo simbólico da cultura da infância, traduzindo o acervo de literatura oral através de imagens gráficas e cinéticas, interferindo na capacidade de formação de imagens internas, tão essenciais nesse período de desenvolvimento.

Além de frequente configuração redutiva dos elementos que compõem a história, construindo adaptações que ignoram a força simbólica presente nas histórias e nos contos tradicionais, a televisão, com desenhos animados, filmes e programas ditos infantis, vem inundando de imagens o cérebro das crianças, justamente no período em que esse cérebro deveria aprender a formar imagens internas.

O não desenvolvimento de imagens internas significa falta de imaginação. As imagens internas são configurações que se estruturam de dentro para fora, resultantes das experiências que aportam na vida da criança. Essa elaboração pertence a dimensões sensíveis e supersensíveis, que extrapolam a dimensão racional e constituem uma maneira própria de ver, sentir e se apropriar da realidade. Elas talvez pertençam à mesma categoria das imagens da consciência mítica em que as experimentações sensíveis ditavam os significados e afirmavam um modo de ver e se situar no mundo

tão real quanto outros níveis de realidade. O mundo imaginário próprio das crianças emprega, portanto, parâmetros de uma realidade que não coincide necessariamente com a realidade do mundo adulto.

O espaço e o tempo da criança não trazem divisões entre o mundo interno e externo – o dentro e o fora – a capacidade de imaginação rompe as limitações do corpo e funciona como um veículo de expansão e construção do eu de maneira integrada. Certa manhã, me dirigi para o canteiro de areia onde uma criança estava deitada. Seu corpo parecia estar totalmente relaxado, entregue à brisa que soprava e aos raios do sol que atravessavam as folhas dos galhos das árvores, incidindo sua luz sobre ela. Seus olhos estavam fechados como se dormisse um sono tranquilo. Algumas crianças se aproximaram da areia e logo perguntaram: “O que aconteceu com ela?”.

“Ela está dormindo?”.

Pedi que falassem baixinho, pois certamente ela parecia estar querendo descansar. Eles atenderam e comigo permaneceram alguns minutos observando em silêncio, tocados pelo clima de serenidade que emanava daquela cena, até que uma criança, não contendo sua curiosidade, pegou um punhado de areia e colocou nos pés da criança que dormia. Imediatamente e muito zangada, ela se levantou da areia, olhou para nós e disse com uma voz brava: “Será que eu não posso nem morrer tranquila?”.

Levantou-se e se dirigiu para uma árvore afastada da areia deitando sob sua sombra na grama, repetindo com seu corpo o mesmo gesto de entrega de antes. As crianças queriam segui-la, mas expliquei que certamente ela queria ficar sossegada e não gostaria naquele momento de ninguém por perto. Eles compreenderam, aceitaram a ideia e partiram para suas brincadeiras, deixando-a em paz. Ela permaneceu ali recolhida e, depois de certo tempo, levantou-se e veio participar da brincadeira na areia, já iniciada pelos seus companheiros. Sem nenhum comentário, dela ou das crianças, ela entrou na brincadeira, tranquilamente. Curiosa, no final da manhã me dirigi a ela: “Então, Stephanie, você conseguiu morrer tranquila?”. “Sim, disse ela, eu fui até o céu!” “Você foi até o céu?” “Sim, lá é muito legal. Lá tem uma porção de piscinas de refrigerante. Eu nadei nas piscinas de refrigerante. Lá todo mundo tem olho colorido. O céu é muito legal.”

Ela falou de sua experiência de morrer tranquila com muita propriedade, mostrando a intensidade com que sua imaginação estendeu-se até o céu para resolver a grande questão do momento: lidar com a proibição severa de seus pais em relação ao consumo de refrigerantes. Há vários níveis de solucionar dificuldades. Essa criança de apenas quatro anos de idade usou um recurso que lhe trouxe uma experiência sensível através da qual certamente elaborou seus sentimentos. Isso a tranquilizou, pelo menos temporariamente, a julgar pela fisionomia serena ao despertar.

Ao ouvir o relato dessa experiência, o professor Agostinho da Silva se encantou com a fala dessa criança e expressou enfaticamente: “O milagre que uma criança faz cotidianamente no mundo é esse milagre de conseguir que o tempo desapareça de sua vida na realidade. A criança brincando suspende o tempo. É o adulto que vem impor normas de tempo, interrompendo a cada momento a sua história”.

Essa fala me fez lembrar a experiência de uma criança no dia seguinte à morte do pai. Ela chegou à Casa Redonda muito inquieta, dizendo que queria fazer uma coisa que ela não sabia o que era. Andava de um lado para outro, sem se ater a nenhuma atividade e, de repente, verbalizou: “Eu quero ir para o mato!”.

Nesse momento eu me dispus a caminhar com a criança de seis anos em seu trajeto, buscando algo que ela mesma não conseguia verbalizar. Silenciosamente, sem fazer perguntas nem buscar soluções para a angústia expressa em seu olhar distante, em meio a gestos descoordenados e agitados, fui calmamente seguindo seus passos. Caminhamos juntas, eu atrás dela, por um terreno cheio de mato alto, onde ela pisava com determinação e sem medo, adentrando cada vez mais nessa área que extrapolava a região até então conhecida, por se tratar de um terreno vizinho à Casa Redonda. Num determinado momento, ela se dirigiu para um amontoado de lixo de construção, onde tijolos quebrados, pedaços de madeira, arames retorcidos pareciam estar ali há muito tempo. Diante desse local, ela parou e passou a observar atentamente aquele entulho, e de repente gritou: “Era isto que eu estava procurando!”.

Então retirou com muito cuidado uma tigela de barro que se encontrava embaixo de algumas madeiras. Nessa tigela havia sido colocada uma mistura de cimento que impedia que vissem as flores ali desenhadas e desbotadas pelo tempo. Ajudei-a deslocar a tigela com cuidado para não quebrar e assim a segurou nas suas mãos, e dirigiu-se para a Casa Redonda dizendo que precisava limpar aquela sujeira e pintá-la de novo para ficar bonita. Continuei próxima, e fomos ver a possibilidade de retirar o cimento, ação que logo integrou outros que quiseram ajudá-la. O clima instaurado pela tarefa de reconstrução durou a manhã inteira. A criança desenvolveu a recuperação da peça de barro com grande concentração e foi seguida por três amigos que compartilharam esse momento, lixando e pintando as flores que surgiram após a limpeza do cimento.

Terminada a atividade, ela se dirigiu até nós, que estávamos na mesa onde foi finalizada a obra, e expressou calmamente: “Meu pai todo dia dava comida para os passarinhos na minha casa, e ele estava precisando de uma tigela maior. Agora que ele morreu sou eu que vou dar comida para os passarinhos, e eu achei a tigela grande que ele precisava”. Levantou-se e levou a tigela para casa.

Experiências como essa e outras tantas que aqui poderiam ser contadas trazem à tona os recursos internos do ser humano que podem ser traduzidos em ações restauradoras

de sua própria psique. Se dermos às crianças o tempo sem tempo para elaboração, suas vivências serão sempre marcadas por profundos significados.

Enquanto a criança brinca, o trabalho mais profundo acontece por baixo do que está aparente.

Ela só conhece um mundo, que é exatamente o mundo real, no qual e com o qual brinca. A criança não brinca de viver. Brincar é viver! As crianças são eminentemente seres de experiência.

Curiosas, se lançam a descobertas, a perguntas de como são as coisas. Experimentam o corpo desafiando seu equilíbrio, sempre em sintonia com o fato de conseguir ir adiante, construindo seu modo próprio de responder às suas necessidades de crescimento num contexto real.

O brincar une. Essa é a lição de grandeza e beleza da unidade que a criança nos traz. O brincar é o território da alegria onde a ação da alma é também ação do corpo e vice-versa.

Era uma vez...

Assim se inicia a entrada num mundo diferente do mundo de todo dia, o mundo onde tudo é possível. “Era uma vez” anuncia a existência de outro mundo, um “além” diferente daquele do dia a dia. Esse mundo se encontra nos contos, nas lendas, nos mitos, nos sonhos, na poesia, nas pinturas e na música.

Reis, rainhas, príncipes, princesas, anões, bruxas, serpentes, dragões e outras inumeráveis personagens fazem parte desse mundo mágico, encantado, fascinante, tremendo e numinoso, que transcende a nossa racionalidade e permeia a nossa vida quando sonhamos de olhos abertos ou fechados, quando escutamos e olhamos para o outro para além da aparência. É nesse mundo que a criança vive, principalmente nos primeiros anos de sua vida.

Desde muito cedo, a linguagem da criança é uma linguagem expressa em imagens. Por aqui passou um cavaleiro sério, montado no seu cavalo de pau, segurando uma espada ou uma lança, um escudo feito com pedaços de madeira ou papelão, que ele mesmo inventou e construiu. Imbuído de valentia e coragem, expressas no seu corpo ereto, firme e decidido, ele comunica: “Vou matar o monstro! Ele está ali, e eu vou pegá-lo. Eu sou forte!”.

Como Dom Quixote, lá vai ele pelo caminho. Chama um companheiro. Um ou dois o seguem, amigos sintonizados na mesma aventura: enfrentar o dragão, o lobo!

“A gente vai matar o dragão! Ele morde e ataca! Ele pode atacar você, viu? Ele é perigoso!”. O monstro está ali perto, escondido... Eles estão vendo. Apontam para o

local a que se dirigem, às vezes, correndo, às vezes, com cautela, à procura de algo que os amedronta. O desconhecido: o monstro! Entre coragem e medo, armados com instrumentos para atacar e se defender, seguem sua caminhada anunciando, por onde passam, a sua façanha, e agregando, às vezes, mais companheiros rumo ao ato heróico de enfrentar o perigo.

Nesses gestos de enfrentamento, de exploração da força física e da coragem, os meninos vão se exercitando passo a passo na eterna e irreversível jornada humana rumo à aventura da consciência. É de vital importância a presença de figuras masculinas como professores de crianças. São eles os representantes de uma força física e de uma energia, cujo próprio tom de voz emana uma qualidade diferenciada do mundo feminino, equilibrando as dinâmicas com as quais as crianças confrontam seus relacionamentos. São eles os companheiros da aventura que criam referências significativas para as crianças irem em direção à conquista de novos espaços.

Assegurando o confronto com os dragões e monstros que ameaçam sua caminhada em direção aos mundos desconhecidos, os professores abordam essas situações atuando como referências de força, determinação, coragem, objetividade na busca de soluções que se apresentam durante o percurso das explorações que envolvem principalmente o mundo dos meninos.

Confrontando os monstros, eles vão reconhecendo a sua força, sua coragem e determinação, espelhando-se na presença do professor sensível que está ao seu lado. A façanha que esses pequenos heróis entre três e quatro anos vão vivenciando, a cada dia com mais detalhes, criando aventuras cada vez mais perigosas, é uma brincadeira das minhas favoritas. A natureza é o cenário onde a imaginação cria os recantos mais escondidos, e os caminhos tornam-se labirintos com esconderijos e armadilhas.

O retorno do herói, com suas vitórias alcançadas e contadas para os companheiros que não participaram da caminhada, traz suas marcas no corpo físico, estampadas na face avermelhada, nos olhos arregalados. Afinal, enfrentaram o desconhecido ameaçador e o mataram. O monstro agora não voltará nunca mais...

No outro dia, novos monstros aparecem, e lá vão eles repetindo o gesto que, à medida que é interiorizado, vai diminuindo de frequência e aparece sob novas configurações, como, nos jogos que exigem o desempenho corporal, em que as regras estabelecem desafios cada vez mais complexos, envolvendo a presença da força, da coragem e da determinação.

Esses mesmos aspectos também estão presentes nos desafios que surgem na representação de ideias através de uma linguagem plástica, nos teatros, nos desenhos, na música, na dança, na construção de casas, nas histórias, no subir nas árvores, nos balanços e nas pesquisas sobre os animais, o próprio corpo ou assuntos que os interessem. Sempre o dinamismo é ultrapassar o já conhecido em direção ao

desconhecido. Nesse movimento, as crianças parecem nos desafiar a descobrir não somente o mundo que temos fora de nós, mas especialmente o mundo que temos dentro de nós. A exploração da nova possibilidade, que vai sendo experimentada no corpo, possibilitando a criação de uma base de sustentação saudável para o conhecimento que vão adquirindo, podendo amanhã transferi-lo como recurso significativo, porque vivido, para sua entrada no mundo do pensamento abstrato, que ocorre aproximadamente por volta dos dez para onze anos, segundo Jean Piaget.

Esse conhecimento incorporado é a ferramenta da criança para iniciar sua trajetória de saída de um mundo indiferenciado, em que suas respostas estão imersas no núcleo familiar representado pela mãe, pelo pai, pelas pessoas com as quais ela cria seus primeiros vínculos afetivos, em direção ao movimento próprio e singular de integração a outros núcleos que vão se ampliando para além da família consanguínea, seja a sociedade, seja o mundo.

A criança, antes de ser intelecto, é instinto e sensação. Conhecer-se a si próprio nessa fase é vivenciar corporalmente as ações que a imaginação propõe como fatos reais nas brincadeiras, dando início ao constante trabalho do ser humano de criar uma ponte saudável entre o conhecido e o desconhecido, entre o consciente e o inconsciente, caminhada que marca o diferencial humano: a consciência. De repente, por ali passou uma princesa, uma bailarina, uma bruxa, uma mãe, uma madrasta. Cada uma delas, enroladas nos panos coloridos, nas saias rodadas, arruma-se diante do espelho e se descobre personagem de uma história, de um enredo. A princesa precisa ser acordada pelo príncipe depois que a bruxa a enfeitiçou. O canto, a dança, a roda, ritualizam a história que acontece na medida em que as personagens se escolhem ou são escolhidas.

A grande cena é o desmaio da Bela Adormecida, que deitada no chão aguarda o príncipe ou, na falta dele, uma outra princesa que irá acordá-la. O importante é o ato de ser acordada.

Uma vez acordada, a festa acontece. A alegria contagia a todos e, de repente, ouve-se um pedido: “De novo! Agora sou eu a princesa!”. E tudo recomeça, uma vez, duas, três vezes, confirmando como cena principal o despertar da princesa. Hora sagrada para o gesto do príncipe que acorda e para a princesa que é acordada. Hora sagrada também para os que assistem. Enquanto a história vai se desenrolando, uma ou outra criança se aproxima, assistindo à cena com olhar atento e compenetrado. Não querem ser personagem, querem apenas olhar. Após alguns instantes, mobilizadas pela dinâmica dos personagens, vão até a caixa de fantasias e se deixam contagiar pela alegria daquele momento mágico. Devagarzinho vão surgindo bailarinas, bruxas, cavaleiros, príncipes, índios, guerreiros que se misturam à história inicial e vão se integrando, ora harmoniosamente, ora em pequenos conflitos causados pelas interferências ou pelas disputas de papéis, no desempenho de certos enredos criados por eles próprios.

As personagens vão desfilando como num conto de fadas. As crianças trocam as vestimentas a cada instante, com detalhes que vão definindo o gosto de cada um e a identificação que cada criança estabelece com as personagens criadas no decorrer das brincadeiras. A bruxa malvada, autoritária, mandona é delegada a um adulto que deve desempenhar o papel de acordo com a direção dada pelas crianças. Ela tem de ser má! Ela tem de falar gritando. Ela tem que mandar em suas filhas e brigar com elas. As filhas coitadinhas não podem fazer nada sob esse mando autoritário.

Nessas cenas a bruxa e a madrasta se identificam em um ritual de confronto, principalmente com as meninas que atacam e tentam prender essa figura ameaçadora. Nesse caso, quem surge não é o lobo nem o dragão que aparece no mundo dos meninos como elemento assustador dos quais eles têm de se defender. Aqui as personagens da bruxa ou da madrasta personificam as forças limitadoras e ameaçadoras do mundo das meninas. Elas vivenciam nesse confronto a força poderosa identificada na relação com a mãe enquanto autoridade. Essa força da madrasta ou da bruxa precisa ser aprisionada e morta para ser transformada na mãe protetora, acolhedora, com a qual elas se relacionam de maneira afetiva e numa troca carinhosa de cuidados.

Mais uma vez, assistimos através das brincadeiras à capacidade da criança resolver suas dificuldades, seja no plano do desenvolvimento físico, seja no campo emocional, utilizando recursos que transcendem qualquer planejamento ou programação que o mais sábio educador pudesse idealizar para cumprir um desenvolvimento satisfatório.

O que assistimos em nosso dia a dia nos confirma a determinação da natureza humana de conquistar, passo a passo, seu autodesenvolvimento, desde que lhe seja permitida a experimentação, no seu tempo e no seu espaço devido, sem atropelos nem antecipações racionalistas, fazendo uso de sua capacidade de imaginação como agente determinante do processo criador da espécie humana. As crianças trazem dentro de si acumulações do universo imaginário da espécie humana que estão, na verdade, à espera desse repertório de histórias nascidas da diversidade de experiências humanas ao longo do tempo.

Uma vez estimuladas através das histórias, dos contos, dos mitos, elas podem descobrir canais de elaboração individual que se transformam em vivências pessoais, possibilitando um processo integrador da consciência. Ao observarmos a criança ouvindo uma história, percebemos o que é atenção total. Seu corpo fica imóvel, a boca, muitas vezes aberta, olhos arregalados que quase sem piscar não perdem de vista nenhum gesto do narrador. Entretanto, sua visão é transportada para onde a ação está transcorrendo, pois as histórias são apenas referências para que elas se conectem com as imagens internas correspondentes.

A habilidade de imaginar e sonhar é sem dúvida a mais humana de todas as nossas capacidades, e as crianças, ao contatar suas imagens internas, estão garantindo o alimento saudável ao desenvolvimento do pensamento abstrato. É justamente, nessa qualidade pertinente ao mundo imaginário da tradição oral que se encontra o mistério da alma infantil, ainda imersa numa unidade que vem sendo comprometida pela ruptura causada pela antecipação da racionalidade e pela paisagem informativa a que estão sendo submetidas.

“Quero história de boca” é um pedido insistente das crianças sinalizando a importância da imagem interior e ativa que as histórias contadas evocam nelas. Imagens que permitem se reconhecer através de diferentes personagens e cenários que vão sendo tecidos em sua imaginação. Os valores dominantes de nossa cultura atual vêm infligindo no mundo da criança uma avalanche de imagens externalizadas que tendem a reprimir os sentidos e enfraquecer a imaginação fatores que determinam um empobrecimento cultural. Simular esse mundo existencial da criança dentro de uma tela, acreditando que nessa interação esteja ocorrendo conhecimento, é fruto de um reducionismo e desconhecimento de como a criança se apropria do mundo.

O que se processa na realidade das telas, inclusive hoje, com o surgimento dos jogos eletrônicos e até mesmo dos chamados interativos, cada vez mais sofisticados na aliança com o mundo virtual e operando numa velocidade muito além dos ritmos naturais, é o fenômeno do congelamento do corpo e do impulso sensível das crianças. Como seres altamente receptivos a qualquer estímulo em que haja forte conteúdo de imagem visual e auditiva, as crianças tornam-se presas fáceis das telas, ao mesmo tempo em que demonstram, instantaneamente, reação à superestimulação, através de processos que acionam uma desorganização visível de seus corpos físico e emocional.

Há um bombardeio de estímulos e respostas visuais e auditivas que se tornam impulsos elétricos sem conexões passíveis de serem assimiladas pelo corpo mental das crianças. Esse corpo ainda em fase de amadurecimento inclusive neurológico ainda não é capaz de uma elaboração conceitual do que lhe é apresentado através dessa intensidade de imagens visuais e verbais.

São informações que não se tornam conhecimento e ficam registradas perigosamente como impulsos que podem vir à tona, como pulsões físicas em diferentes manifestações.

Ocorre um estado de confusão. Possivelmente uma camada de estímulos absorvidos e não integrados geram alterações significativas no comportamento das crianças que permanecem frente às telas. Estado este que pode ser observado em manifestações contínuas de irritação, agitação, impaciência, falta de atenção, agressividade e profundo cansaço corporal, visivelmente demonstrado pela prostração física frente às

atividades que mobilizam o corpo. A impressão é que as imagens que penetraram visualmente necessitam ser exorcizadas pela exacerbação da fala, da emissão de sons guturais e movimentos gestuais angulares e segmentados. Os verbos matar, explodir, destruir, e uma série de outros ligados ao contexto de guerra e destruição, fazem parte do vocabulário cotidiano das crianças de hoje.

Tudo o que penetra de maneira desagregadora no corpo físico das crianças pela enxurrada de imagens e sons aos quais são expostas transforma-se numa compulsão representativa do que foi assistido, aparecendo sob intensa manifestação de gestos bruscos, agressivos e violentos na relação com o outro, muitas vezes incontroláveis. Os personagens televisivos, assim como os dos vídeo-games logo se tornam objetos compráveis, objetivo explícito e sedutor para a formação

de pequenos consumidores de um mercado perverso e criminoso, desvinculado de qualquer compromisso ético e estético com a pessoa humana. O que importa é o consumo da imagem visual, auditiva, tendo como grande parceiro o público infantil, seres indefesos, que estão se tornando o alvo mercadológico do mundo virtual.

O individualismo, o consumismo, a vantagem sobre o outro, a chantagem, a barganha, o toma lá dá cá, a manipulação dos afetos, a simulação, a agitação, a preguiça e até mesmo o tédio passam a se configurar como modos de ser da infância, aceitos sem nenhuma visão crítica sobre esses temas.

Fora da tela as crianças exigem uma válvula de escape em que possam expressar seus movimentos agitados e descompensados, para que não venham a somatizar no corpo físico, seja pela presença de um cansaço verbalizado como preguiça ocasionada por um rebaixamento da energia vital, seja na forma de sonhos, pesadelos e medos contados de maneira assustada, em que o corpo expressa o gestual brusco, grosseiro e agressivo carregado de fortes conteúdos emocionais.

Essas manifestações que se expressam corporal e verbalmente de maneira descoordenada e agressiva são, na verdade, o grito de alerta dessas crianças em busca de uma sociedade que espelhe em seus adultos olhar consciente e a escuta sensível.

Uma sociedade capaz de se tornar um vaso continente e equilibrador dessa força de vida que, desde seu início, vem sendo, hoje, acelerada e perversamente ativada para um processo que pode gerar complicadores sérios na estrutura psíquica, individual e social. Vale acentuar aqui a imersão das crianças numa estética visual e auditiva completamente dissociada de nossa cultura.

Está implícito nessa linguagem de comunicação com as crianças e os jovens um proposital e efetivo colonialismo cultural que corrompe desde o início a inclusão de nossas crianças em sua própria raiz, promovendo a perda de sua identidade cultural.

Esse fato compromete um diálogo verdadeiro que possa vir a ser estabelecido na relação do nosso país com as questões referentes à diversidade cultural presentes no mundo contemporâneo. Estamos sendo chamados a olhar e observar com profunda atenção nossas práticas educacionais. Elas estão a nos exigir um redirecionamento diante da à tensão dessa aceleração, à qual todos estamos expostos. Somos chamados, como educadores, a reconhecer e conhecer essa energia pulsante, anímica, à disposição do crescimento humano.

É preciso aceitá-la como uma dádiva da vida e conduzi-la ao florescimento de uma ação que nos comprometa com a construção de uma humanidade mais consciente de sua responsabilidade para com a vida em si. Estamos, quem sabe, num ponto de mutação, nos descobrindo como seres capazes de escolher o caminho que nos reúna como “humanidade” entendida como um centro movido pela energia da vontade, do amor e da beleza, entrando em harmonia com todos os seres que respiram neste planeta, e por que não ao cosmos, apontando para um alvo como fazem meninos com seus arcos e flechas, para uma civilização que reconhecerá em cada criança que nasce o homem novo que está a caminho.

RAIZES EM FESTA

Eh – Boi – Eh – Boi! Encantado louvado seja!
Além da festa a fé: fazer do fardo a leveza.
Pele de tambor pega som no calor do fogo.
Dançar o Boi é viajar na ancestralidade.
O encantador Mestre Teodoro do Boi do Maranhão

...”Foi fadado, justamente no Brasil, possuir numa forma geométrica de coração e haver um ritmo palpitante em toda a sua raça, sobretudo no nordeste. Esse sentido de ritmo, de coração, essa unidade de movimento, esse metrônomo tão sensível.

Meus amigos, foi com esse pensamento que eu me tornei músico, foi por isso que eu me tornei um escravo profundo e eterno da vida do Brasil, das coisas do Brasil. E como não tenho o dom da palavra nem da pena, mas tive o dom do som e do ritmo, transponho em sons e ritmos essa loucura de amor por uma pátria.

Nunca na minha vida procurei a cultura, a erudição, o saber e mesmo a sabedoria nos livros, nas doutrinas, nas teorias, nas formas ortodoxas, nunca. Porque o meu livro era o Brasil, não o mapa do Brasil na minha frente, mas a terra do Brasil onde eu piso, onde eu sinto, onde eu ando, onde eu percorro. Cada homem que eu encontro no Brasil representa uma forma estética na concepção musical, cada pássaro que acode ao meu ouvido, é um tema aonde se junta a outros temas invisíveis, imperceptíveis e abstratos para tornarem forma física em forma sonora, em forma de música, música de arte, arte livre como a nossa natureza, arte independente como são os pássaros do Brasil, árvore sentimental como são os homens da nossa terra.” Heitor Villa Lobos

Villa Lobos, nas Cirandinhas e Cirandas que ele chamou de Brinquedos de Roda, nos convida a compartilhar de uma sonoridade nascida do respeito aos sons da terra, a música que brota da relação profunda do povo com a natureza da qual faz parte e através da qual sobrevive manifestando em canto, em dança e em suas festividades o sentimento de reverência ao seu lugar de origem, pedaço da Terra que o acolhe e comunga sua existência.

O povo como entidade nacional, tal como o indivíduo e a família, é uma criação singular, recriando-se sem cessar em novas composições, mas constituída a partir da herança de seus antepassados. São essas raízes que não podemos negar, sob o perigo de ruptura da nossa história, com consequente perda de nossa memória. Todo o avançar para o futuro de um povo terá de reconhecer o seu longo passado histórico, fruto de vivências humanas imbuídas de valores que marcaram épocas distintas, porém permeadas por significados que pertencem ao acervo humano em busca constante de dar sentido a sua história no tempo.

A humanidade traz uma experiência acumulada que segue passando de pai para filho, de mestre para aprendiz, de professor para aluno e de inúmeras outras maneiras há vários milênios. O que hoje pensamos como inovação surge a partir de um imenso

saber já adquirido. Se não fosse assim, a cada geração estaríamos começando tudo de novo. Importa considerarmos a tradição como o lastro cultural indispensável à realização de novas descobertas e inovações.

Tradição e invenção podem se tornar forças complementares, como nos diz Victor Leonardi.

A valorização da inventividade, segundo ele, não resulta de uma vocação frívola para as novidades, do capricho e da moda. É preciso não esquecer que o novo não surge do nada, do grau zero do conhecimento.

Essa reflexão nos convida a adentrar em conhecimentos advindos de vários seguimentos de nossa história nos quais ideias foram cunhadas sobre o nosso chão, carregando-o de uma força vital, isto é, existencial, que faz parte, queiramos ou não, de nosso acervo cultural a ser conhecido e reconhecido quando nos interessa pensar de verdade numa educação que nos enraíze ao mesmo tempo que nos liberte. Somos na verdade o resultado, assim como a possibilidade de combinação, de uma infinidade de tradições que devem ser entendidas como os diferentes “nós”, que nos constituem como humanidade. Diferentes línguas, concepções distintas do mundo, expressões artísticas singulares, constituem pontes entre os homens, os povos e os mundos. Somos vários, e é essa diversidade que nos caracteriza enquanto seres humanos. Ao reconhecermos modos criativos de viver e ver a vida, passamos a entender as diferentes culturas como um espaço de troca, de reflexão e circulação de saberes que nos completam enquanto aprofundamos o entendimento de quem somos.

Nesse sentido, o Brasil traz em seu território os passos de diferentes culturas que aqui encontraram um chão propício a uma mistura de povos que plasmou e vem plasmando o ser brasileiro. Somos uma cultura sincrética, um povo novo que, apesar de fruto de uma fusão de matrizes diferenciadas, se comporta como uma só gente, sem se apegar ao passado e aberto para o futuro, como dizia Darcy Ribeiro. Estudioso dos povos indígenas, ele os reverenciou como exímios conhecedores da natureza em seus mínimos detalhes, como uma gente capaz de bastar-se a si mesma, que agradecia a Deus o mundo ser tão bonito, existindo para gozar a vida. Eram autossuficientes, uma vez sabiam fazer tudo que necessitavam para viver.

A sabedoria ancestral dos nossos índios é passada de uma geração para outra por meio de iniciação e celebrações, trazendo uma dimensão do sagrado que só pode ser compreendida pela participação, uma vez que é somente através da vivência que a compreensão se faz e cria sentido. Nossos índios entendem que toda palavra possui um espírito e o nosso nome é uma alma provida de assento. “É uma vida entonada em uma forma”, como nos conta Kaka Werá.

O ensinamento da tradição para eles começa sempre pelo nome das coisas e pelo modo como são nomeados.

Daniel Munduruku nos conta o que ouvia de seu avô em um tom de simplicidade: “Tudo está em harmonia com tudo; tudo está em tudo, e cada um é responsável por essa harmonia”, porque “não somos donos da teia da vida”. Essa é a maior contribuição que os povos da floresta deixaram para nós: a prática de ser uno com a natureza. Para eles, as tradições do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relações e interrelações, de modo que tudo se conecta com tudo. O pulsar de uma estrela à noite é o mesmo pulsar do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo só, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido pelo coração, ou seja, pela natureza interna de cada um, assinala com extrema clareza outro importante índio brasileiro, Kaká Werá Jecupé.

Em quase todas as populações indígenas, as festas são ocasiões privilegiadas de celebração que marcam passagens entre diferentes momentos da vida, entre diferentes comunidades, assim como a comunicação entre o mundo espiritual e o humano, entre os vivos e os mortos, entre a floresta e a aldeia. Muitas dimensões da vida são mobilizadas por ocasião das festas como a confecção de adereços, pinturas corporais, instrumentos musicais, oferecimento e consumo de alimentos entre outras tantas coisas.

Todas as tradições ancestrais, diz Ailton Krenak, outra liderança indígena importante, possuem cantos e danças para levantar o Céu. Isso acontece porque, quando o peso fica muito grande sobre a vida na Terra, o Céu abaixa, e temos de cantar e dançar para suspendê-lo bem alto e ter força em torno da nossa existência. Os cantos têm esse poder. Washington Novais relata no trecho “Matriz Indígena” do dvd “O Povo Brasileiro,” sobre a obra de Darcy Ribeiro que: “Para o índio, não existe diferença entre a realidade acordada e o sonho. Tudo está entrelaçado. Há um espírito em cada coisa e sua arte tem o poder de extrair o pensamento de cada coisa. O índio não faz diferença entre o trabalho e a arte, cada objeto construído por eles está vinculado a um fazer onde a harmonia das cores e das formas é expressa com precisão e beleza”.

Essas considerações são importantes enquanto conhecimentos que devem estar presentes na formação dos professores para que eles possam identificar suas raízes e assumir a responsabilidade de serem continentes e transmissores dos traços culturais que compõem a história de seu país.

Durante muito tempo, os pedagogos viraram as costas para a singularidade cultural brasileira e produziram uma educação abstrata e fria, sem a força e o colorido de nossas raízes. Aprendizados preciosos poderão substituir o desconhecimento e o desrespeito com que a maioria de nossas escolas repassa para as crianças uma imagem caricatura de nossos índios, quando, na realidade, trata-se dos representantes de um forte braço de nossas raízes culturais. Há um vício em alguns brasileiros de olhar nossa história através de olhares de fora, como no caso da visão sobre os indígenas, formada

principalmente pelo olhar europeu predominante na construção de nossa imagem sobre quem eram os primeiros habitantes de nossa terra.

Acreditamos que o século XXI traga essa reflexão para o campo da ética, da estética e dos direitos humanos, reflexão que, uma vez enriquecida com os trabalhos das próprias lideranças indígenas, confirme o reconhecimento dos valores universais contidos em suas tradições. Utilizamos no nosso próprio vocabulário contribuições significativas da língua tupi e nossa geografia é praticamente batizada por eles. Ora, se a língua, como diz Fernando Pessoa, é nossa pátria, nossa matriz indígena ajudou e ajuda a construí-la e, por isso, ocupa um lugar especial em nossa formação.

Em relação à educação, há muito que se aprender com a cultura indígena no que se refere ao respeito e à liberdade com que os adultos lidam com as crianças em suas comunidades.

Angela Nunes, pedagoga e antropóloga moçambicana que participou e acompanhou as atividades da Casa Redonda com as crianças durante doze anos, entre as décadas de 1980 e 90, buscou ampliar os seus conhecimentos sobre a infância convivendo como estudante de antropologia numa comunidade indígena. Seu trabalho sobre a “Sociedade das Crianças Uwê-Xavante” merece ser lido como documento sobre a vida da criança indígena, abordando sua vivência cotidiana e suas brincadeiras. Tocando nos acordes da nossa matriz portuguesa, de um Portugal que foi a primeira nação do mundo, quem senão o professor Agostinho da Silva, considerado o maior pensador português do século XX, conhecedor do Brasil onde passou vinte e cinco anos participando da fundação de inúmeras universidades como a de Brasília, Paraíba, Santa Catarina, Goiás e o Centro Afro-Oriental da Universidade Federal da Bahia, quem senão ele poderia nos falar sobre o mito da “Criança Divina”?

Foi através dele que ouvimos falar pela primeira vez da presença desse mito nas manifestações populares brasileiras. Esse mito pertence a uma idade muito remota da humanidade, e tudo leva a crer que seja proveniente da pré-história portuguesa, tendo sido altamente manifestado e estabelecido em Portugal pela rainha Isabel, a “Santa”. Naquele período as festas pagãs eram realizadas durante os solstícios para celebrar as colheitas. Os povos se reuniam ao redor do fogo, da música, da dança e da comida para comungar seus valores materiais e espirituais. Em rituais de alegria, agradeciam a divindades da natureza pelos frutos colhidos e ao mesmo tempo, pediam por prosperidade e abundância para a colheita seguinte. As festas pagãs eram constantes entre povos de toda a Europa. A partir do século XIV, essas manifestações foram assimiladas pela Igreja católica e “vestidas” com sua simbologia.

A figura da Criança Divina ficou presente no culto português do Espírito Santo e foi levada nas naus e caravelas da descoberta para os novos mundos, chegando até o Brasil, onde ainda encontramos sua presença viva, assim como nos Açores. É nessa

celebração, até hoje presente em nossa cultura, que uma criança é coroada Imperador do Mundo, distribuindo justiça e alimento para todos.

“A criança com sua qualidade de ser original tem, assim, um alto sentido nesse culto, marcando sua presença como sabedoria própria da inocência e pureza, a total plenitude da vida, um reino que afinal inaugurará o divino no humano como germe de um novo mundo, anunciando um tempo de fraternidade e liberdade, uma era ecumênica.” Ainda em suas palavras nos explica Agostinho da Silva: “O homem do futuro deverá ser como a criança que brinca, com alegria.

Na era do Espírito Santo, o ser humano vai ver o mundo com os olhos de uma criança que vê uma estrela e quer pegá-la. Só que nessa época já teremos conhecimentos científicos para fazê-lo na prática. As escolas serão abertas a todos, não obrigatórias. Elas irão ensinar tudo o que o ser humano quer aprender... A maturidade do homem significará reaver a seriedade que se tinha quando criança ao brincar”.

Os mitos são constituídos de símbolos que não foram inventados, eles são movimentados por forças que provêm de uma matriz que escapa à consciência e ao seu controle. O que nos importa aqui é o conhecimento de que esse arquétipo da criança divina cunha nossa terra em suas celebrações, sinalizando formas de expressão de nosso povo guardião da tradição, como forças vivas e atuantes que alimentam e sagram a nossa cultura.

O sagrado e o profano, como define Mircea Eliade, são entendidos como dois modos de ser do homem no mundo. São eles: o aspecto religioso, presente no modo de ser das sociedades arcaicas, e o modo de ser do homem moderno, destituído do sentimento de religiosidade.

Esses dois modos de ser – o sagrado e o profano – implicam formas diferenciadas de o indivíduo situar-se no espaço, conceber o tempo e se relacionar com os elementos da natureza.

Antigamente, os símbolos eram vividos, não se refletia sobre eles. Poderíamos até pensar que a psique humana teria funções vivas antes de ser pensada pela consciência. E sendo assim esse mundo inconsciente, esse misterioso desconhecido tem seu modo próprio de se tornar presente, de se revelar à consciência através de intuições, devaneios, sonhos, principalmente no estado em que penetramos no tempo sem tempo que as crianças habitam com naturalidade.

As dimensões do sagrado podem transgredir muitas leis, pois se realizam na liberdade e exploram as potências do imaginário, entre as quais não são possíveis nem o cálculo nem a racionalização.

O homem transita nesse lugar que redimensiona o tempo e espaço, através das festas e dos rituais, reencenando matrizes capazes de religar o homem à sua humanidade. Assim, o povo constrói sua história, sua ética e sua cultura. As fontes do sagrado são rebeldes e lutam contra a racionalização. Dessa forma, os mitos e os ritos são modos pelos quais o sagrado se manifesta nos folguedos, ou brinquedos, como são nomeadas as festas populares brasileiras.

Essas são celebrações míticas enquanto manifestações de uma escuta humana ao sentido, um modo de os homens retornarem à sua sacralidade numa celebração que os reúne para festejar cantando, tocando, dançando e orando a comunhão dos tempos. A presença do ritmo e da musicalidade no povo brasileiro aponta para um conhecimento ancestral de que o ritmo afirma aspirações coletivas criando uma relação de unidade. Dona Elza do Caroço, uma mulher brincante do Maranhão, expressa com muita propriedade a sua experiência enquanto sagra a vida cantando e dançando: “Minha alegria”, diz ela, “vem propriamente de mim. Comigo não tem tristeza, meu amor [....] Eu gosto de brincar. Eu brinco totalmente à vontade. É vontade, é vontade mesmo. Quando eu tô com vontade, eu mesmo mando bater, eu mesmo canto, eu mesmo danço. Aí mando encerrar, e tudo bem... Eu me divirto. Eu me alegro. Tristeza não paga dívida.

A alegria leva tudo!”.

Essa singela experiência que ascende à alegria é o traço de união entre o céu e a terra, entre o corpo e a alma. Ela se dá num espaço e tempo que avançam por paisagens pouco exploradas revelando em nós algo que ainda não tem nome e que está em sintonia com a vida. Aqui a cultura se apresenta como um estado de ser em que se cria a beleza, se expressa a alegria e se manifesta o sentimento. Esse componente alegre e festivo presente dentro de nossa gente traduz o legado que recebemos dos grupos africanos que vieram para o Brasil trazendo uma cultura que remonta a tempos imemoriais e marca o começo da raça humana.

As manifestações de alegria nata do espírito de seus povos foram cunhadas no Brasil através de sua música, suas danças, sua íntima conexão com a natureza e a religiosidade que impregna a totalidade de suas vidas.

Do século XVII ao XIX, aproximadamente seis milhões de africanos de várias etnias foram arrancados de suas terras e trazidos ao Brasil para trabalhar nas fazendas de cana-de-açúcar e plantação de fumo como escravos, sujeitando-se a prestar toda espécie de serviço: doméstico, rural e urbano. Sua força de trabalho permitiu a colonização brasileira.

O desenvolvimento do projeto colonial português ocorreu num longo ciclo escravista subjacente à realidade social brasileira sob diferentes manifestações discriminatórias que ainda pesam como marcas doloridas nos afrodescendentes brasileiros. Os

africanos que para cá vieram contribuíram decisivamente para a construção do Brasil, edificando a sua economia, resistindo secularmente a um violento regime de opressão.

Ao som dos congos e do ritmo que impregnavam a variedade de toques de seus tambores, asseguraram corajosamente a sua identidade e adentraram por nossas terras atuando em todas as áreas da sociedade, seja no mundo do trabalho, da esfera religiosa, artística e cultural.

O traço mais marcante do legado africano a nós, brasileiros, é o sentido do sagrado permeando toda a vida comunitária baseada na união de bens, juntamente com a solidariedade, valor central de sua cultura. Essas características são ainda pouco compreendidas e valorizadas como elementos formadores do povo brasileiro.

Nossas músicas, danças e nossa religiosidade confirmam o elo vivo entre nós e o povo africano, em suas várias Áfricas. Como força viva de nossas raízes culturais, os africanos que para cá vieram sedimentaram em nossa terra o comportamento mais criativo do brasileiro. A diversidade de nossas manifestações culturais que perpassa todo o território nacional e, carregando a sensibilidade das várias matrizes que aqui se misturaram, formando este corpo brasileiro com prontidão para dançar, tocar, cantar, brincar e festejar, não pode ser esquecida pela escola brasileira. É da índole do nosso povo manifestar alegria, celebrar a confraternização e a solidariedade. Somos um povo brincante, alegre, criativo e comunicativo. Entre nós brasileiros, a criatividade é um patrimônio. Por que não assumir essas qualidades em sua verdade?

Afinal, criar não é fundamentalmente deixar que o mistério do universo se revele no mistério de nossa individualidade? Tocar a singularidade é simultaneamente buscar as raízes. Por que não nos dispormos a ser brasileiros, anunciando uma síntese nova a partir da força viva de nossas matrizes representadas pela presença dos povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos?

É dentro desse espírito de reconhecimento e conhecimento de uma memória que cunha o tempo e de um sentido de pertencimento que cunha o nosso espaço existencial, que procuramos celebrar as festas cíclicas como um projeto que abrange toda a comunidade que participa da Casa Redonda. As celebrações ressignificam a dimensão sagrada dessas festas, confirmando a importância da alegria, da beleza e da confraternização, em que todos juntos, adultos e crianças, dançam, cantam, brincam e tocam “levantando o tempo”, como dizem nossos índios.

A festa é em sua verdade uma experiência do tempo, o instante de um acontecimento esperado por todos, finalizando os semestres e ritualizando a passagem das crianças que irão iniciar outra etapa da vida a partir dos sete anos de idade. A festa é também a possibilidade de ingressar as crianças no universo da cultura como base de desenvolvimento de uma sociedade. A educação e a cultura

devem caminhar de mãos dadas. Sem o braço cultural, a educação não se cumpre como uma ação transformadora e formadora de consciência.

A FESTA DE SÃO JOÃO

Um celta dançando em volta da fogueira no início da civilização européia é a origem de uma das festas mais tradicionais do povo brasileiro. Nessa época do ano, “junho”, o Hemisfério Norte celebrava seus ritos agrícolas. As festas “juninas” para alguns, ou “joaninas” para outros, têm origem no período em que a humanidade se sedentarizou e passou a desenvolver um relacionamento com a terra, cultivando-a, dando início à agricultura. A vegetação passou a ser cuidada pelo homem que, simultaneamente a essa nova relação com a terra, foi aos poucos incorporando à consciência a existência de um tempo cíclico, marcado por períodos relacionados aos ritmos da Terra e aos ritmos do Céu; ritmos biológicos e cósmicos.

A noção de periodicidade nasceu com a consciência agrícola. A partir dessa prática humana de subsistência, o homem foi se dando conta da presença alternada de períodos de terra fértil e não fértil, período de arar e semear a terra, de florescimento e, de colheita. Na sua experiência do cultivo da terra, o ser humano foi se relacionando com esses processos e associando as novas percepções aos ciclos de sua própria vida.

Ao longo do tempo, através de sua relação com a natureza, o homem foi criando celebrações para os momentos que marcavam as passagens desse percurso cíclico. Estabeleceu-se assim uma forma de reverenciar sua ligação com esse ser, a Terra, através do qual ele mantinha a sua sobrevivência.

Cultos agrários foram surgindo, e neles se faziam presentes alegres rituais que anunciavam a colheita. Os ritos agrícolas sempre marcavam momentos culminantes a serem periodicamente festejados. Os celtas se relacionavam com o Sol, compreendendo-o como deus da fertilidade. Observando então o seu percurso, foram percebendo em seu movimento ascendente um período de dias mais longos e noites mais curtas, e em seu movimento descendente um período de dias mais curtos e noites mais longas. Passaram então a marcar a abertura das estações do verão e do inverno, e alguns povos identificaram esses períodos respectivamente como tempos mais luminosos ou de maior escuridão.

Depois de se afastar ao máximo da linha do Equador, o Sol parecia estacionar no céu por alguns dias, antes de iniciar o seu caminho de volta. Os celtas acreditavam que, nesse momento, as portas do céu se abriam e a alma dos mortos tinha oportunidade de visitar o reino dos vivos, aquecendo-se junto às fogueiras e se reconfortando com as homenagens prestadas pelos amigos e parentes.

Assim, dançar, cantar, beber e comer em volta de uma fogueira era, para os celtas, além de um prazer, uma reverência às almas amigas que eles acreditavam estar ao seu redor.

No Hemisfério Norte, com a florescência dos campos, no momento em que as sementes brotam e a vida já se restabelecia na natureza, celebrava-se o solstício de verão. Para marcar esta passagem, por volta do dia 24 de junho, na Europa havia a tradição de acender fogueiras nos lugares altos, dançar ao redor delas e saltar sobre as chamas quando se festejava a proximidade da colheita. Sacrifícios eram feitos para afastar os demônios que eles acreditavam ser responsáveis pela esterilidade, pestes nos cereais, estiagens.

Foram os portugueses do norte de Portugal, descendentes diretos dos celtas, que trouxeram a tradição para o Brasil. Ao longo dos séculos, a festa foi ganhando um tom brasileiro, assumindo características próprias, sem perder seu sentido simbólico. É esse sentido que religa a nossa Festa de São João às festas pagãs do fogo, que, por sua vez, se relacionavam ao Sol, o deus da fertilidade dos celtas.

Um caráter cristão foi atribuído à festa, mas não há dúvida de que a celebração vem de uma época muito anterior ao início da nossa era. Eram tradições tão fortes e importantes para o povo que a Igreja católica dos primeiros séculos, não conseguindo acabar com esse tipo de festa considerada pagã, criou para ela um significado cristão. São João é, portanto, o atributo cristão para esse dia que já era celebrado três mil anos antes de Cristo. São João foi o escolhido por ser considerado o santo cristão relacionado ao Sol.

O culto inicialmente dedicado a São João foi reinterpretado e enriquecido no Brasil com a contribuição de elementos indígenas e africanos. Diz a tradição que São João figura como um menino de cabelos encaracolados. Sendo muito fogueteiro e amante do ruído dos fogos, sua mãe Isabel, sempre o adormece nessa noite com receio de que ele participe dos festejos e acabe por incendiar o mundo.

Assim, o dia 24 de junho, dedicado pelos festejos religiosos brasileiros a São João, era anteriormente a data de celebração de um fenômeno astronômico proporcionado pelo Sol, o solstício de verão no Hemisfério Norte, a entrada do Sol no signo de Câncer.

As três grandes características das celebrações do solstício de verão, na Idade Média, eram as fogueiras, as procissões de tocha pelo campo e o costume de fazer a roda girar. Essa roda representava o trajeto do Sol que, tendo atingido nesse período o ponto mais alto da elíptica, começava gradativamente a descer.

A fogueira representava a fixação do Sol, a conservação da luz. Elas eram, e ainda são, preparadas nos pátios, nos campos e nas ruas, podendo se apresentar com o formato piramidal, quadrado, redondo ou cônico, e, em algumas regiões, são colocados pedaços de bambu para que surjam estalidos enquanto queimam.

Há culturas em que se costuma queimar ervas próximo às fogueiras, para soltar uma fumaça espessa com odor agradável de camomila, poejo, tomilho e arruda. As pessoas se expõem à fumaça e a encaminham em direção aos campos, pois acreditam que seja dotada de propriedades benéficas. Em geral, as fogueiras são acesas depois de o mastro ser levantado pelo festeiro.

Os mastros com as imagens dos santos também têm origem na tradição celta. Eles reproduzem a crença nas árvores sagradas, símbolo da ligação entre a Terra e o Céu. Para atingir o Céu é necessário um enorme sacrifício representado, por exemplo, na brincadeira de escalar o pau de sebo e conquistar uma prenda.

Os mastros no Brasil são enfeitados, têm a bandeira do santo no topo e são levantados seguindo a intenção de fertilizar a Terra para que esta possa produzir frutos em abundância. Eles nos lembram dos cultos agrários que prestavam homenagem às forças vivas da natureza e da fecundação da semente. A bandeira do santo, no alto do mastro, informa que ele está presente em sua festa com frutos, flores e fitas, protegendo a comunhão dos homens com a natureza.

Na península Ibérica, o culto a São João é um dos mais antigos. De lá recebemos o hábito desses festejos carregados de brincadeiras, adivinhações, superstições, crendices e agouros, por certo advindos da convergência de vários cultos desaparecidos e de práticas iniciáticas confundidas e mantidas sob o festejo cristão.

“São muitos os São João...

Há o São João Batista das águas do Jordão.

O São João Xangô que os índios aprenderam a gostar brincando de pular fogueiras em noites de Jaci e dias de Coaraci.

Há o São João menino que acorda o povo de madrugada para um batismo de alegria.

Todos na verdade, um só. Santo, sagrado e pagão, solto no mundo com a sua bandeira de dançarino, a serviço do Homem e de Deus”

Antonio Carlos Madureira e Francisco Assis, texto do CD Bandeira de São João

Reconhecendo esses vestígios e redescobrimdo os significados mais profundos de nossas festas populares, nos dispomos, junto às crianças, a retomar essa celebração, convidando-as a acender uma fogueira, a partilhar os frutos da Terra, resgatando e

reincorporando a comunhão fraterna entre o homem e a natureza, tão necessária ao nosso tempo.

Procurar a origem da festa de São João foi nosso primeiro passo, e, gradativamente fomos nos inteirando dos diferentes costumes e modalidades de celebrações que aconteciam ao longo do território brasileiro. O reconhecimento desse caráter múltiplo de nossa cultura e a identificação dessa festa como manifestação de uma maneira de o homem conviver com a natureza, descobrindo seus ritmos e ciclos em seu percurso de sobrevivência, nos trouxe um sentido de pertencimento a uma dimensão coletiva que conserva qualidades importantes do passado e como memória nos projeta para o futuro.

Compartilhar essa festa com as crianças significa nos recolocar em contato com a presença desse tempo cíclico, sazonal, renovando aspectos importantes de nossas raízes e, principalmente, nos propondo a compartilhar de um coletivo que nos convida a viver uma experiência comunitária que reúne crianças, jovens, adultos e idosos numa mesma celebração ao redor da fogueira. Distinguimos três momentos importantes no decorrer dessa festa e chamamos o primeiro de:

O TEMPO DA PREPARAÇÃO

Nos quinze ou vinte dias que antecedem a festa, damos início a um programa de atividades que envolvem artes plásticas, música e dança. Até este período do ano, as crianças dispunham de total liberdade nas várias linguagens expressivas colocadas a sua disposição. Com a aproximação da festa, as crianças aprendem a utilizar as mãos na confecção de ornamentos que são característicos dessa celebração.

A cada ano, desenvolvemos pesquisas sobre distintas manifestações populares do Brasil, ampliando nosso repertório através de livros, imagens e lembranças de nossa infância. Vencida essa primeira etapa de informação oral e visual, são escolhidos os elementos e os materiais com os quais, juntos, crianças e professores construirão todos os ornamentos presentes no dia da festa. Nessa fase, a Casa Redonda se transforma numa grande oficina, onde o recorte, a colagem, a dobradura, a pintura e o desenho são atividades presentes.

O papel de seda e o papel crepom coloridos passam a ser os elementos mais presentes no cotidiano das crianças. Lanternas, bandeirinhas, pau de fitas, flores, saquinhos de pipoca, lixeiras, chapéus, coroas, toalhinhas de papel para as bandejas de doces e frutas, o andor do santo festejado, o mastro, o pau de sebo, convites para as famílias, as tochas, o candeeiro, as vestimentas anuais do boi e das burrinhas vão surgindo, passo a passo, das mãos das crianças. Cada uma delas, além de ampliar seu repertório de habilidades dentro de uma estética que permeia a nossa cultura, aprende também nesse processo a compartilhar e contribuir para a realização de um evento que conta com a participação de toda a comunidade da Casa Redonda.

Quanto mais se aproxima o dia da festa, mais intensamente as crianças vão penetrando e se apropriando desse fazer coletivo, convivendo com o importante aprendizado da cooperação: todos colaborando para um fim comum. Acreditamos ser esse o ponto vital dessa aprendizagem, a participação real, ativa e natural tecida em meio à perspectiva de um momento que se aproxima, em que uma dimensão coletiva será celebrada.

As crianças mais velhas, que participaram dessa festa em anos anteriores, contribuem com novas ideias para que a cada ano ela se torne mais bonita. Por volta dos seis e sete anos, elas assumem o papel de festeiros, os anfitriões da festa, aqueles que carregarão o fogo sob a forma de tocha para acender a fogueira às seis da tarde na presença de todos os que vierem partilhar com eles esse momento. A importância e a distinção desse papel desenvolve uma atitude de compenetração, incorporando o sentido de colaboração e a responsabilidade de passar a experiência para os menores.

A forma que encontramos para inserir os pais nessa celebração foi convidando-os a participar na confecção dos mastros e demais ornamentos durante uma manhã junto com as crianças na véspera da festa. Esse é um momento prazeroso de cooperação criativa entre crianças, pais, professores e funcionários, todos trabalhando com as mãos em meio às canções de Luiz Gonzaga e do repertório de músicas próprias à festa de São João que vão sendo incorporadas ao repertório musical das crianças e dos adultos.

Como em nossas festas populares, em que todos participam e colaboram para que a celebração ocorra de maneira harmoniosa, essa experiência de confraternização e desenvolvimento de trabalhos manuais feitos por todos gera uma qualidade de energia que irradia bem-estar, bom humor e a alegria que se estende por toda a festa, criando uma atmosfera amorosa sobre todos que dela participam. A presença dos pais tem crescido a cada ano, tornando essa manhã especial e aguardada pelas famílias. Isso tem nos apontado a necessidade que os próprios adultos têm de se reunir em atividades grupais, rompendo com a estrutura do seu cotidiano e se deixando conduzir por experiências significativas.

A recriação dessa festa é o meio de tocarmos sensivelmente as crianças e as famílias, colocá-los em contato com a beleza, a liberdade e a simplicidade, assim como nosso povo organiza suas celebrações nos apresentando uma cultura viva, enraizada num tempo que tem história para contar. Diversas personagens acompanham essa festividade, sendo o boi, do Bumba-meu-boi, aquele que mais encanta as crianças. Esse boi teve sua origem no ciclo econômico do gado e recebeu influência das raízes indígena, africana e portuguesa.

Já a Burrinha, que participava da Festa de Reis no dia 6 de janeiro e convergiu para o Bumba-meu-boi, aparece dançando ao som das cantigas. A cada ano, muitas Burrinhas são confeccionadas pelas crianças junto com os professores e desfilam dançando na festa como um brinquedo que alegra a todos. O Jaraguá, mais um dos personagens do Boi de Mamão, de Santa Catarina, e também do reisado de Guarujá, em São Paulo, gosta de dançar misturado ao Boi, às Burrinhas e aos palhaços que sempre se encontram presentes nos folguedos brasileiros como o Cavalo-marinho e o Bumba-meu-boi, trazendo sua qualidade brincante.

No dia da festa, três horas antes do início, as crianças chegam para arrumar o espaço, utilizando todos os enfeites que conseguiram fazer e que foram guardados para o grande momento da celebração. Essa ornamentação é mais um momento de trabalho coletivo, feita por crianças, professores, ex-alunos, alguns auxiliares e estagiários que se dispõem a participar da festa e vão ajudando na construção da fogueira e na decoração do espaço.

Buscar a lenha e levá-la até o local onde será construída a fogueira é tarefa de crianças e professores, assim como a colocação dos enfeites nas árvores. As comidas e bebidas típicas do São João são preparadas pelas famílias e pela Casa Redonda, cabendo às crianças arrumá-las nos pratos e nas mesas, uma vez que elas próprias servirão os convidados. Milho cozido, milho assado, canjica, mungunzá, paçoca, amendoim cozido, amendoim assado, pé de moleque, mexerica, laranja, quentão, limonada e diferentes tipos de bolos fazem parte da mesa farta partilhada com todos. As crianças entram nesse processo de arrumação do espaço onde acontecerá a festa contagiadas pelo desafio de estarem todas juntas, se reconhecendo na diversidade de enfeites que conseguiram realizar. Animadas com o resultado do trabalho desenvolvido por todos, aguardam o momento de chegada das famílias e, dos convidados, prontos para iniciar a brincadeira. Em seguida à preparação do local, aguarda-se o momento da festa propriamente dita.

O TEMPO DA CERIMÔNIA

“Conta a lenda que São João adormece durante a noite de sua festa porque se ele estivesse acordado, vendo o clarão das fogueiras acesas em sua honra, não resistiria ao desejo de descer do céu, e o mundo arderia em fogo.” Mircea Eliade

Esse momento solene caracteriza-se pela presença de todos os convidados ao redor da fogueira aguardando o cortejo das crianças que dará início à festa. Com suas lanternas iluminadas, as crianças descem a ladeira em cortejo cantando ao som dos tambores, conduzindo a bandeira e o andor do santo em direção à fogueira.

Antes de ser iniciada a procissão das lanternas, os pais que estão ao redor da fogueira vão retirando de cima dela fitas de papel crepom em que estão assinalados os pedidos que as crianças fizeram a São João. Comumente, esses pedidos se referem

aos temas trabalhados ao longo da preparação da festa sobre o seu significado, traduzido numa atitude de respeito à natureza e de gratidão a tudo o que a Terra oferece ao homem como possibilidade de subsistência.

As frases em geral se referem a agradecimentos pelas frutas e flores produzidas pela Terra, pedidos de proteção aos rios para que não sejam poluídos, que às florestas não tenham tantas árvores cortadas, que haja alimento para todo mundo, que não haja brigas nem guerras. Os pais leem esses pedidos em voz alta, diante da fogueira, e, a partir deste momento, as crianças dão início ao cortejo, embalado pelo som de tambores e das canções cantadas por todos.

Nesse momento, os festeiros, as crianças mais velhas que construíram suas próprias tochas, se posicionam compenetradas diante da fogueira e iniciam o rito de acendê-la, acompanhadas pelas músicas, pelos tambores e pelos vivas que vão partindo espontaneamente das crianças e dos pais.

A fogueira, entremeada de ervas perfumadas, começa a queimar, espalhando um aroma agradável por todo o local, relembrando a purificação que os antigos faziam para proteger suas plantações dos insetos e das pestes.

É um momento solene que ritualiza a presença do fogo como o elemento festejado, representando o Sol, o astro que nos ilumina e nos aquece, símbolo significativo dessa festa. Finalmente, guiados pelo som dos tambores, vibrando com o corpo e a alma, clamando dádivas ou agradecendo os grãos que a Terra nos oferece, iniciamos o terceiro momento da festa.

O TEMPO DA CELEBRAÇÃO

Esse é o momento especial que reúne todos, gerando a alegria irradiada em meio à música, danças e brincadeiras. O precioso instante que retorna a cada ano em um ritual que garante na memória de cada um a experiência do tempo sem tempo, conhecido porque vivido no cotidiano das crianças. A festa tem em si esse caráter de criar uma experiência do tempo, como se fosse a véspera permanente de um acontecimento muito esperado por todos e que tem seu “instante” de realização plena. As crianças a cada vez criam e recriam danças com a presença do Boi, das Burrinhas e de outros personagens que são introduzidos na festa como elementos nascidos do próprio imaginário delas. Ao som da música, surgem as quadrilhas, a dança do candeeiro, a dança do pau de fitas, a subida no pau de sebo e outras brincadeiras que vão se desenrolando ao longo da noite. Para encerrar a celebração, há uma apresentação das rodas de fogo, um ritual nascido da insistência das crianças maiores pela presença dos fogos de artifício na festa.

A sensibilidade das crianças menores ao barulho produzido por esses fogos nos levou a pensar numa maneira de as crianças mais velhas poderem participar da experiência com o fogo, sem que isso produzisse medo nas pequenas.

Observando o uso da palha de aço como uma brincadeira das crianças da periferia de Brasília durante uma festa de São João, tivemos a ideia de usar esse material ajustando-o a uma possibilidade de as crianças poderem manejá-lo sem perigo.

Criamos as varas de bambu em que tiras de palha de aço trançadas são amarradas na extremidade. Com o movimento giratório das varas manejadas pelas crianças junto com os professores, há um efeito luminoso que se transforma em um bonito espetáculo pirotécnico assistido pelos pais e pelas demais crianças sem que ocorra nenhum risco e nenhum barulho, na não ser a vibração e os aplausos da platéia.

Esse momento se torna uma conquista das crianças maiores, que passam por uma espécie de iniciação ao elemento fogo, desde o início, em que carregam a tocha para acender a fogueira, até sua participação final, na apresentação dos fogos, cumprindo-se nesses rituais uma abertura em direção a um novo ciclo de amadurecimento que se inicia aos sete anos.

Noite adentro, embalados pelos sons dos sanfoneiros, todos em alegre comunhão dançam e cantam até o sono apontar os primeiros sinais do fim da festa.

Como diz Mircea Eliade: “Algumas pessoas julgam que nessa noite, precisamente à meia-noite, os céus se abrem. Não percebo bem como podiam eles se abrir, mas diz-se: na noite de São João os céus abrem-se. Talvez se abram só para quem sabe ver”.

A FESTA DE ESTRELA

“Minha Senhora Dona:
Uma criança nasceu, o mundo tornou a começar.”
Guimarães Rosa

Legado português, o culto ao menino Deus é encontrado em todo o território nacional, seja nas festas do Divino, durante as quais um menino é coroado rei, seja nas várias formas de pastoris e presépios que se realizam durante o ciclo das festas do Natal.

Em algumas regiões do Brasil, o presépio é também chamado de “Baile do Menino Deus”, quando a festa se estende durante toda a noite até o amanhecer, com cantos, danças, recitações de loas, representações ao som de sanfonas, pandeiros e as palmas marcando o ritmo da alegria em louvação ao menino. O presépio, ou a lapinha, em outras regiões, é o nome dado à construção do espaço sagrado onde se realiza a “Louvação ao menino”, símbolo da esperança, da alegria, da liberdade, do futuro, do vir a ser, reverenciado dentro do espírito de um Natal brasileiro.

Através do aprendizado de cantigas e loas, da confecção de adereços e ornamentos em que a linguagem plástica e a dança se fazem presentes, o presépio é entremeado por momentos em que a alegria, a espontaneidade, a cooperação e a compenetração são vivenciadas e compartilhadas por crianças e adultos que participam dessa experiência.

Essas celebrações são festas da cultura popular, tradição que traz um significado profundo por ser representativo de uma expressão da alma do povo que habitando esta terra brasileira, simboliza em suas manifestações de caráter coletivo o sentido da vida. A experiência de recriação do presépio com as crianças não significa a passagem a um ato religioso, mas se insere numa maneira de compartilhar sensivelmente manifestações culturais que nos aproximam da dimensão que sagra a vida, aflorando sentimentos de alegria, ternura e comunhão que estão enraizados na tradição do nosso povo.

Nas palavras de Antonio Nóbrega, podemos compreender o sentimento que brota da alma de um artista que aprendeu a escutar o Brasil em diferentes manifestações de sua cultura popular:

[...] pressinto que os homens estão ficando muito duros, e o mundo, muito triste. A arte e os artistas populares me mostraram que, a despeito desses dias de agonia, ainda se pode esperar um mundo mais justo, onde não se avilte a beleza e onde as crianças não tenham que mendigar o reino do céu. De minha parte, espero permanecer fiel a esse ensinamento profundo. E se em algum momento dessa brincadeira eu for capaz de refletir o espírito do povo que somos, me sentirei revigorado para prosseguir nesta estrada de pó, sonho e enigma que me regressa ao Divino do meu povo.”

Foi na década de 1980, em Salvador, que, trabalhando junto com Lydia Hortelio, tive a oportunidade de conhecer sua pesquisa sobre o presépio ou o Baile do Menino Deus, como se realizava na fazenda Grota Funda e no seu entorno na zona rural do município de Serrinha, na Bahia.

A oportunidade de compartilhar a preparação e apresentação desse presépio com crianças que participavam de um projeto de educação no Parque da Cidade, em Salvador, me fez compreender a importância de uma educação focada em nossa cultura. Como diz a Lydia: “precisamos afirmar o Brasil desenvolvendo uma educação que venha responder mais verdadeiramente aos anseios da alma brasileira”.

Em seguida, participamos aqui na Casa Redonda de uma oficina para educadores em que Lydia nos apresentou e construiu conosco todos os passos que envolvem a preparação e realização dessa tradição, hoje relatada por ela em um belo livro intitulado: O Presépio ou o Baile do Menino Deus: um Natal brasileiro.

Na Casa Redonda, ao longo dos anos, essa celebração vem sustentando o caminho de afirmar nossas raízes, acrescidas de outras experiências presentes na memória de nossa infância e nas contribuições trazidas por Lucilene Silva, professora da Casa Redonda, que vem pesquisando e recolhendo manifestações culturais vivas em diversas regiões do Brasil. Com a preocupação de reconstruir esse presépio adequando o máximo possível à participação ativa das crianças pequenas entre dois e seis anos, foi surgindo espontaneamente um percurso dessa celebração traduzindo uma forma de acontecer própria da comunidade da Casa Redonda, garantindo os princípios fundamentais de nossas raízes.

A realização do presépio envolve várias atividades e acontece ao longo de um mês de preparação dentro de um ritmo adequado. Naturalmente, sem atropelamento, vão ocorrendo o aprendizado das músicas, das danças e evoluções, a confecção dos objetos que irão fazer parte da construção da lapinha, a escolha dos personagens e até mesmo a escolha do espaço onde acontecerá o Baile do Menino Deus. Assim como a festa de São João, essa celebração do final do ano que passou a ser nomeada pelas crianças como a Festa da Estrela traz o caráter da construção coletiva, em que todos juntos colaboram para a realização de algo que resulta num momento de comunhão e alegria: a festa.

Escolhido o lugar onde será construído o Presépio, as crianças rearrumam o espaço interno da Casa Redonda, deixando uma área livre para a montagem do mesmo. Em geral, as crianças de quatro, cinco e seis anos realizam essa tarefa, ajudadas pelas menores que vão se iniciando na aprendizagem dessa construção. É um momento que privilegia a oportunidade de cooperação entre as crianças. Uma vez liberada a área, damos início à construção do céu que define o fundo do cenário sob o qual será construída uma cidade, concretizando o lugar onde a criança estará presente, como conta a história do Menino Jesus recriada pela imaginação das crianças.

Em grupos, elas se apropriam do pincel, do rolinho e da tinta azul e, sobre o papel branco disposto no chão, iniciam a tarefa de pintar o céu que, depois de secar ao sol, é levado para dentro de casa.

Colocado o céu na parede, em seu devido lugar, as crianças passam para um momento de criatividade, ornamentando-o com a colocação de estrelas, sol, lua, nuvens, planetas, cometas.

A cada ano, o céu segue o imaginário das crianças e algumas consultam livros para desenhar planetas, estrelas cadentes ou constelações de acordo com suas pesquisas. Dependendo do grupo de crianças, o céu se apresenta sob diferentes paisagens. Podemos observar essas diferenças de acordo com a presença de um maior número de meninas ou meninos. Nos anos em que as crianças mais velhas são, na maioria meninas, o céu se enche de estrelas, de fadas, de anjos, destacando-se do céu dos

meninos em que se encontram presentes aviões, helicópteros, naves espaciais, extraterrestres, satélites e foguetes indo em direção a planetas como Marte, Júpiter, Saturno.

Na construção do céu é preciso colocar uma escada para que as crianças alcancem uma certa altura, e isso se torna um desafio para os maiores, que se distinguem nessas habilidades, sendo mais exigidos em sua capacidade de atenção, coragem e destreza. Ao terminar a construção do cenário do céu, em que sempre estão presentes um grande sol e uma lua desenhada por eles, as crianças iniciam a construção de uma cidade na qual imagens do seu cotidiano vão sendo representadas.

Para isso, uma estrutura de caixotes é construída, definindo planos diferentes, recobertos de papel pardo amassado por eles, para melhor representar a Terra com suas montanhas e vales.

O desenho, o recorte, a colagem e a modelagem com materiais específicos como papel laminado, purpurina e brocal são ativados e procurados insistentemente pelas crianças no período de montagem da cidade.

Assim, elas vão colorindo diferentes tipos de casas que podem ser construídas também com argila e madeira e colocadas nos devidos lugares. Parte delas, naturalmente, a vontade e a atenção para fazer tudo com muito cuidado, que recorrem às purpurinas e aos brilhos como se a luminosidade tivesse um papel importante nessa construção, tão diferente do clima da paisagem plástica do São João.

Enquanto o São João conduz a uma atmosfera mais dionisíaca de expansão e coloridos fortes, a celebração do Natal traz uma qualidade singela, imprimindo uma atitude mais concentrada dos fazeres. Soltando a imaginação, as crianças vão construindo um lugar habitado, sob um céu estrelado, marcando o local onde se encontra a Sagrada Família, e “a criança nascida” sob a luminosidade de um cometa que, como estrela-guia, não pode faltar.

O cenário vai brotando num crescente, configurando o imaginário das crianças que, individualmente ou agrupadas, vão agregando aqui e ali representações de suas experiências cotidianas. A cada dia cresce o número de crianças que compartilham da realização do presépio trazendo suas criações cada vez mais caprichadas e bonitas, feitas com as próprias mãos numa atmosfera de cooperação e contentamento pelo resultado que vai se delineando.

Os detalhes começam a ser trabalhados, agregando elementos que passam a narrar algumas histórias, aparecendo animais e personagens que vão introduzindo vida ao cenário.

Um rio que corre da montanha para um lago atravessando o presépio traz o elemento água como presença significativa. No trajeto desse rio surgem cachoeiras, pontes, barcos, e, no dia da celebração, algumas crianças trazem girinos, peixinhos e às vezes pequenas tartarugas para colocar no lago. Todas essas atividades acontecem durante duas semanas numa prática coletiva e criativa entre crianças e professores. Essa construção do presépio acontece em clima de segredo para os pais, revelando-se apenas no dia da festa que finaliza o ano letivo. Paralelamente a essa construção, as crianças estão aprendendo as canções, escolhendo suas loas, descobrindo e montando as danças e oferendas que farão parte da Louvação à Criança. Dessa forma, são iniciadas a cantar e recitar versos do repertório popular do Baile Pastoril como mais uma aprendizagem do universo da cultura brasileira.

Como nas festas juninas, os pais são convidados a compartilhar o aprendizado das músicas que serão cantadas junto com as crianças durante a festa. Antes da celebração, os pais recebem um texto em que relatamos o significado dessa celebração, destacando o aspecto da “Louvação de uma Criança” como a manifestação de valores presentes na tradição da festa de Natal brasileira.

É importante essa reflexão para que haja compreensão de todos os pais de que estamos todos ali expressando uma reverência à Criança Divina: o ser que, se entregando à gratuidade da vida, carrega em si o arquétipo da criança eterna, da criança nova como embrião do futuro.

“Mandado de DeusDo céu desceu o Menino
Os que por oculta ciência
De tudo souberam
Seus preciosos presentes
O Menino recebe-os
O colo
A mãe
O Universo.”
Guimarães Rosa

Ao longo desses anos, o presépio foi imprimindo em nossa realidade um espaço onde convivemos com crianças e suas famílias numa atmosfera de celebração do Natal como símbolo que carrega a representação da trindade: pai, mãe e filho. As crianças se encontram ainda muito próximas da relação com os pais e, naturalmente, as indagações sobre quem eram os pais dessa criança vão surgindo. Logo a história sobre o Natal tomou a forma de uma representação em que os personagens de Maria, José, os Anjos, os Reis Magos, os pastores, as pastoras e os animais que acolhem

o nascimento do Deus menino encantaram e tocaram a sensibilidade das crianças. Assim como o Presépio vai sendo construído passo a passo por eles, a representação da Louvação à Criança Divina vai sendo vivida dia a dia até chegar a manhã da festa, de acordo com a compreensão de cada um. Os espaços escolhidos são determinados pelas crianças em função do enredo criado ao longo do tempo de preparação. Cada um dentro do seu ritmo e de sua imaginação participa de uma criação coletiva. Desta forma a cerimônia reflete a maneira como o Natal foi compreendido pelo grupo de crianças daquele ano.

Há anos em que a presença dos “anjos” ganha força e, nesse caso, a maior árvore da escola, conhecida como a Árvore Mãe passa a ser o cenário que favorece a colocação dos anjos nas alturas. Há anos em que o cenário acontece em uma área que se assemelha a uma gruta, imprimindo um caráter de recolhimento à louvação. Houve um ano em que uma barca surgiu como cenário do Presépio, em função do envolvimento das crianças com a canção do repertório da música tradicional da infância “Vamos, Maninha, vamos”, aprendida com minha mãe.

“Vamos, maninha, vamos

À praia passear.

Vamos ver a barca nova

Que do céu caiu ao mar.

Nossa senhora vai dentro

Os anjinhos a remar

Rema, rema, remadores

Que essas águas são de flores.”

Na construção dos presépios tradicionais montados nas casas das famílias que mantinham a tradição de confeccioná-las havia uma participação comunitária em que crianças, jovens, adultos e velhos se envolviam na tarefa de criar cenários e personagens de acordo com a atmosfera da época. Muitos deles possuíam recursos que colocavam em movimento tanto os personagens quanto os elementos que traduziam as forças da natureza, estando sempre presente nos presépios a terra, a água, o fogo e o ar com suas devidas representações. Muitas famílias ainda mantêm essa tradição em diversos lugares do Brasil. As variações ou reapresentações do Auto de Natal, que envolve o Presépio na Casa Redonda, acontecem a partir da experiência das crianças em sua relação com o universo da cultura popular brasileira.

Na escolha dos personagens do presépio a figura de José costuma não gerar tantos conflitos pela presença de outras figuras masculinas como opção. Os meninos em geral assumem as figuras de animais, Reis Magos, guardiões da natureza, tocadores e anjos. As meninas por outro lado, disputam o lugar da Maria porque todas querem ficar perto da criança de verdade que irá participar da cena. O critério da mais velha predomina como solução para o conflito, muito embora ao se realizar a cena todos se

aproximem da criança envolvendo-a com gestos de ternura e proteção. A cada ano, além da recitação das loas, elas escolhem como oferenda à criança, brincadeiras significativas do semestre compondo coreografias próprias. Houve um ano, por exemplo, em que a brincadeira de corda vinha sendo recorrente e ampliou os desafios corporais, de modo que as crianças decidiram mostrar suas habilidades ao Menino. O mesmo acontece com a variedade de brincadeiras de roda, de brincadeiras com as mãos que fazem parte do repertório vivido durante o ano e passam a ser oferecidas à criança que está no berço.

“Tão de joelhos
Quanto os pastores
Os Anjos
As Estrelas
A Virgem
Inclinam-se para o Menino
Capazes de guardar
No exíguo espaço
Para sempre
A grandeza daquele momento.”

Guimarães Rosa

No dia da festa, último do ano letivo, as crianças, entusiasmadas com o que conseguiram realizar, enfeitam o Presépio com flores. Após um momento de conversa que antecede a entrada dos pais para a celebração, as crianças mais velhas relatam para as mais novas o que mais gostaram de brincar e aprender durante os anos que conviveram juntas na Casa Redonda. Compenetrada, a partir desse momento, cada uma acende a sua vela na lapinha, iluminando o cenário e dando início à cerimônia.

Ritualizar o acender das velas significou um momento tão importante para as crianças que logo foi manifestada por elas a vontade de que os pais também pudessem fazê-lo. Solucionamos esse pedido com a criação de uma guirlanda com o número de velas proporcional ao número de pais instalados no centro da Casa Redonda, uma vez que era difícil colocar tantas velas dentro do Presépio. Em 1986, quando foi anunciado o aparecimento do cometa Halley nos céus do Brasil, precedido por uma chuva de estrelas, o grupo de crianças dessa época logo imaginou que poderia fazer uma chuva de estrelas sobre a cabeça dos pais.

Como é próprio de todas as crianças, sintonizadas com os fenômenos que as rodeiam, foi inaugurada essa cerimônia que vem se repetindo ao longo desses anos como um ritual nascido da interação entre crianças e professores e que culmina com a presença dos pais.

Depois de acenderem as velas, estes recebem das crianças os papéis picados representando a chuva de estrelas derramada sobre eles pelas mãos dos próprios filhos. O encantamento desse momento diante de uma obra coletiva, construída por eles ao longo do mês e reverenciada pelos pais na solenidade da cerimônia, confirma uma experiência viva que consagra a todos: é a gratidão à vida vivida que as crianças, como verdadeiras mensageiras do novo, derramam sobre os pais na forma de estrelas.

O encontro dos filhos com os pais após a chuva de estrelas permanece imantado pela energia sutil da cerimônia. Aos poucos, dentro desse espírito, as crianças vão se dirigindo ao espaço escolhido para a realização do Presépio vivo. A experiência de recriação do presépio nessa forma brasileira, afirmando a estrutura original de “louvação ao Menino”, revela-se para todos nós numa compreensão da índole do povo brasileiro, presente nas manifestações populares em que ainda pulsa uma memória coletiva, conservando os substratos de uma ordem que, ao transcender a própria manifestação popular, nos reporta a dados essenciais do percurso do Homem entre o Céu e a Terra. É a capacidade da criança de maravilhar-se que suspende o tempo e reúne a todos numa alegre confraternização.

Terminada essa celebração das crianças, uma ceia oferecida pelos pais consagra pelo alimento o encontro de todos. A ornamentação dessa comunhão fraternal é a surpresa organizada pelos pais em gratidão aos anos do convívio harmonioso compartilhado.

Atrás de cada papel, atrás de cada gesto, atrás de cada canto, atrás de cada objeto colocado no lugar certo, atrás de cada pratinho de comida, encontram-se mãos amorosas que comungaram e comungam, cada uma à sua maneira, da construção de uma educação que sabe celebrar a vida, porque conhece e compreende a linguagem do coração, aquela que nos alegra e nos faz continuar acreditando que é possível uma educação a favor da vida.

GIRA-SÓIS

Confesso que ouvi soar pela primeira vez a palavra arte quando, ainda criança, escutei minha mãe chamando meus irmãos, que estavam no quintal construindo uma cidade com pedras, barro, gravetos, areia e água. Era o horário do almoço, e eles não apareciam. Ela os chamava insistentemente, e eles não a escutavam, tal era a concentração e entrega ao que estavam fazendo. A demora foi se alongando tanto que ela se dirigiu aonde estavam, falando em tom meio bravo pelo caminho: “Esses meninos estão fazendo alguma arte”.

De fato, estavam! Retirá-los daquele espaço mágico não era fácil. Vi essa cena se repetir muitas vezes. O som da palavra arte se apresentava como uma brincadeira de menino que extrapolava o tempo e o espaço do mundo adulto, em fazeres que transgrediam ordens estabelecidas, imprimindo na fisionomia dos “arteiros”, como eram chamados pejorativamente, um estado de vitalidade que os carregava de força para vencer as repressões e os possíveis castigos pela desobediência.

Daquela arte ficou impressa a imagem de um mundo que irradiava alegria e nos contagiava pelo rosado da face e o brilho dos olhos. Esse primeiro encontro com a palavra arte se misturava com o ato de brincar e permaneceu sempre presente a indagação de até onde a arte e o brincar comungavam uma mesma origem, até onde ambos abrigavam o princípio da liberdade e o direito à alegria de viver e o poder de expressá-la, não tendo vergonha de ser feliz, como nos encanta a música de Gonzaguinha.

Passando a conviver mais perto das crianças, compreendi as palavras de Johann Schiller ao nomear “impulso lúdico”, o mesmo impulso que subjaz à arte e, tomei consciência dessas duas vias de manifestação do processo criador em resposta à necessidade do ser humano de encontrar um canal para expressar sua alma. Ao cursar magistério em Salvador, tive a oportunidade de conhecer o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como a primeira escola pública integral do Brasil. O movimento da Escola Nova influenciou esse projeto criado por Anísio Teixeira, anunciando as primeiras bases de uma educação pública brasileira que integrava as áreas curriculares e dava um peso significativo às várias linguagens expressivas, como a dança, a música, o teatro, o artesanato e as artes plásticas e visuais no processo de desenvolvimento das crianças.

Em São Paulo, quando trabalhava na Escola Experimental Vera Cruz, conheci o ateliê de Fanny Abramovich, no Bom Retiro. Sob sua orientação, definimos um espaço novo para expressão livre das crianças fora das salas de aula. Nesse espaço, as crianças iam ao encontro do seu momento de livre expressão em que materiais diversificados eram disponibilizados para servir a sua imaginação e permitir a realização de suas ideias.

As crianças esperavam com ansiedade esse momento, e era nítido o interesse que demonstravam e a qualidade de atenção e compenetração com que desenvolviam seus projetos. No final da década 1970, diante do confinamento das crianças dentro da sala de aula e da ausência de uma área de natureza para brincar, ampliamos mais um dia por semana para que ocupassem a sala de aula como um espaço livre para brincar, já que o aumento do número de crianças no recreio limitava brincadeiras.

Nesse dia, elas podiam trazer seus brinquedos e, com os companheiros, livremente organizavam suas brincadeiras. Foi interessante a surpresa de uma professora quando viu que uma das crianças utilizava esse horário livre para desenhar, quando havia um horário de oficina de artes em que poderia desenhar à vontade. Essa professora, incomodada pelo gesto da criança, dirigiu-se a ela e perguntou por que não aproveitava esta hora para brincar e deixava para fazer seu desenho num outro momento. Calmamente a criança respondeu: “Eu prefiro desenhar agora porque aqui eu desenho descansado!”. Essa criança confirmava a identificação da atmosfera que envolvia um espaço para brincar como o momento de liberdade em que não existia qualquer expectativa de aprendizagem nem, outra finalidade que não a necessidade de se expressar livremente.

Entretanto, foi em 1980, numa experiência de educação pública no Parque da Cidade, em Salvador, que, juntamente com Lydia Hortélio, Dolores Cony e outros professores, que elaboramos um projeto de educação com crianças que habitavam uma favela próxima a um grande parque onde havia uma natureza exuberante. Logo nos primeiros dias, as crianças nos mostraram a sua necessidade vital de entrar em contato com aquela natureza e com a amplidão de um espaço onde as brincadeiras podiam acontecer livremente, devolvendo a elas o seu lugar de direito – um quintal público. O impacto daquela pulsão de vida, revelando sua infinidade de movimentos, fluía cada vez com mais intensidade em suas nas brincadeiras, apontando uma única e possível direção a seguir: acompanhar aqueles meninos em sua espontaneidade, sua língua de expressão, liberdade e alegria: brincar.

Em sua rebeldia a uma programação pedagógica pré-estabelecida, eles nos iniciaram à compreensão de que é preciso acreditar que todo ser humano, traz em sua essência a vontade de ir ao encontro de um lugar que o deixe, antes de qualquer coisa, ser ele mesmo. Respeitado esse movimento, a alma em alegria se manifesta sob diferentes expressões, e a dimensão humana acontece em sua plenitude. O brincar e a arte comungam em uníssono nessa revelação. Maurício foi um dos meninos que participou desta experiência.

Expulso da escola pública pela rebeldia contra o aprisionamento da sala de aula, ele passou a frequentar as atividades do parque e se integrou a um grupo de crianças que, durante uma manhã recolhiam folhas secas, gravetos, sementes espalhados pelo chão de um bosque, e começou a desenvolver seus desenhos com esses materiais da natureza. Entregando-se à sua liberdade, ele foi se revelando silenciosamente à medida que utilizava os materiais colhidos no parque.

A compenetração e inteireza com que desenvolvia sua atividade foi contagiando outras crianças, e aos poucos elas foram se aproximando, cada vez mais atentas ao desenho que ia se configurando no chão pelas mãos de Maurício. Uma menina destacou-se do grupo, buscou uma lata que estava por perto e sobre ela sentou observando em silêncio os movimentos que ele fazia enquanto realizava seu desenho. Entre idas e vindas em busca dos elementos que faltavam para terminar sua obra, ele se deu por satisfeito e parou de agregar novos elementos. A criança que o observava todo o tempo percebeu que a obra havia se completado e retirou-se serenamente com sua latinha, como, se durante este processo, também dentro dela algo houvesse se cumprido.

As outras crianças brincaram certo tempo de roda em volta daquele círculo encantado e, de repente, Maurício se colocou no centro do seu desenho e começou a brincar junto, desmanchando o que havia construído sobre o chão. Ouvindo o chamado dos que estavam presentes para não destruir o que havia realizado com tanta concentração, ele respondeu com determinação e calma: “Não faz mal não, pró! Já acabou!”. Sorria tranquilo, libertado certamente por aquilo que se cumprira por inteiro dentro e fora dele, sem apego nenhum que viesse impedir a entrega necessária ao livre pulsar da vida. Compreendi nesse gesto a intensidade do tempo que se cumpre internamente, a grande lição de desprendimento pelas mãos de uma criança.

O que aconteceu?

Lá, o olho não alcança,

Nem a fala, nem a mente.

Não sabemos ou sequer entendemos

Como poderá ser ensinado.

Kena Upanishad

Essa experiência tornou-se um divisor de águas, apontando um caminho irreversível sobre a importância da unidade entre o brincar, a natureza e a expressão criadora. Sendo o brincar o rito da iniciação humana ao processo criador, não estaria a arte aqui em fase embrionária, necessitando apenas ser respeitada plenamente em seu processo? Será que a arte na infância não está no exercício da liberdade, da imaginação, da expressão espontânea, vivida com maestria no ato de brincar? Suspender o tempo e recriar o espaço a partir de si mesmo, permanecendo o mais próximo possível do mundo interior não são matrizes próprias às crianças e aos artistas? Como escreveu C.G. Jung em Memória, sonhos e reflexões:

[...] os desenhos já me pareciam possuir o mais alto significado e eu os guardava como pérolas raras. Tinha o claro pressentimento de algo central, e com o tempo, adquirir uma representação viva do si-mesmo. (...) Só quando comecei a pintar mandalas vi o caminho que seria necessário percorrer e cada passo que deveria dar, tudo convergia para um dado ponto, o do centro. Compreendi mais claramente que a mandala exprime o centro e que é a expressão de todos os caminhos [...].

O mistério harmonioso das formas circulares que vemos surgir muitas vezes nas expressões das crianças tem a unidade como uma de suas características. Essas formas brotam como gestos simples e espontâneos, onde quer que as crianças possam estar entregues à liberdade do ato de brincar. Numa concentração sem esforço, a criança compartilha de uma ordem interna, de uma harmonia que vai se revelando em formas que parecem ser continentes de uma força vital expressando algo que encontrou o seu lugar.

O silêncio é a grande fala desse momento, o corpo é o grande companheiro dessa jornada, e a mão é inteiramente a ferramenta de uma vontade distante, como disse com propriedade Paul Klee referindo-se à sua arte.

“Será que a beleza que permeia tudo é um exercício de imaginação criativa ou é a estrutura real do universo que se manifesta?” perguntou Johannes Scheffler.

“Por que será que de uma semente pequeninha nasce uma árvore tão grandona?”

“Por que será que o céu é azul?”

“Por que será que algumas flores apresentam cinco pétalas e outras três pétalas?”

Perguntas como essas são comuns quando escutamos crianças que, em contato com a natureza, dão expressão às suas observações com o olhar que sabe ver o mundo grande...

Quando estamos na Natureza e olhamos profundamente o desenho de uma flor, de uma folha, uma teia de aranha, uma concha, descobrimos aí uma ordenação que desperta em nós a curiosidade, o maravilhar-se que certamente experimentávamos quando éramos crianças.

Algo infinitamente maior se descortina aos nossos olhos quando nos colocamos em estado de contemplação: a simplicidade da verdadeira beleza. Esse belo que aqui entendemos como a harmonia e a concordância de todas as partes arranjadas de tal forma que nada pode ser adicionado, subtraído ou alterado. Esse redondo pode ser considerado uma representação simbólica do estado inicial, tanto da infância da humanidade como da criança, nos aponta Erich Neumann. Dessa forma, essas representações correspondem a um estágio evolutivo que pode ser “relembrado” na estrutura psíquica de todo o ser humano.

A criança, que durante a infância ainda se encontra num estágio psíquico de estruturação do eu, refaz em suas expressões o velho caminho percorrido pela humanidade. É através desse processo de contínua diferenciação de sua realidade ainda imersa no inconsciente que as formas circulares ocupam uma função de autoformação para estruturação do eu.

Sabemos que um dos símbolos da perfeição original é representado pelo círculo. É ele juntamente com a esfera e o redondo representantes do estado perfeito, em que os opostos ainda não se separaram, em que não há em cima nem embaixo, nem antes nem depois. A presença dos arquétipos e das imagens do inconsciente são realidades vivas no universo das crianças. Muitas de suas perguntas e respostas, sonhos e imagens, expressões e reações nos surpreendem pelo fato de exprimirem conhecimentos trazidos por elas de um outro lado, qualificando a criança como um ser que carrega dentro de si tanto em termos biológicos como psicológicos uma herança ancestral, uma sabedoria da espécie que deve ser respeitada em sua dimensão individual e coletiva.

Esses conhecimentos trazidos até nós através da psicologia profunda irão inaugurar certamente uma nova compreensão da importância da educação infantil como lugar onde todo o cuidado ainda é pouco em relação ao rito de iniciação que se cumpre na infância.

Ali estão condensadas aprendizagens que se reportam a diferentes estágios da consciência humana, que precisam ser manifestados para serem reconhecidos e valorizados em suas singularidades.

Por que então as formas circulares, símbolos da harmonia e da unidade, se encontram tão presentes na expressão das crianças? Essas formas surgem espontaneamente, como surgem as brincadeiras, anunciando seus ritmos e seus ciclos, e o bonito de tudo isso é a expressão singular e única de cada uma dessas crianças que se inserem numa expressão do coletivo

universal. É uma busca constante de elaboração de sua unidade na medida em que o círculo sempre se refere a um centro.

Esse percurso das crianças, essa captação sensível das ideias que povoam o imaginário em busca de realização do humano, seja na arte, seja no brincar, é totalmente contrário ao caminho das atuais manifestações ditas universais.

Essas são formulações descentradas, inscritas nos discursos das forças hegemônicas que excluem a importância do homem como indivíduo e da humanidade como centro irradiador das elaborações humanas em suas singularidades, uniformizando e globalizando ações que atuam como instrumentos de poder e domínio. A constância das representações circulares e da presença de imagens em que o centro se faz presente, colocou-nos ao longo desses trinta anos em atitude de atenção e observação dessas formas que pareciam representar momentos importantes na vida das crianças nessa faixa da educação infantil.

As rodas brincadas evocam por si mesmas a ideia de rotação, de movimento, uma configuração que representa mudança contínua em que apenas um único ponto permanece fixo e imutável, e esse ponto é o centro. No sentido mais universal, o centro representa o princípio, a unidade, ponto de partida e chegada, e por sua irradiação, todas as coisas são produzidas. O círculo exprime a lei da harmonia e das proporções perfeitas.

O círculo, a roda, a roda em movimento, a roda da vida – é a imagem do Universo que surge continuamente do mesmo centro, desenvolvendo-se para o exterior e, ao mesmo tempo, convergindo da multiplicidade para o centro unificador, segundo René Guénon, citado por Vitória Barros. Ora essas formas se assemelhavam a padrões também presentes na natureza, seja nas plantas, nas flores e nos frutos. Ora essas configurações delimitavam uma área como continente de vários elementos que precisavam de um contorno, ora percebíamos uma sequência de símbolos que iam se revelando dos mais simples aos mais complexos.

Nos desenhos das crianças por volta dos três anos, as formas circulares pareciam brotar como ultrapassagem da fase da movimentação livre sobre o papel, em que riscos cruzavam as folhas em branco de um lado para outro, respondendo quase a uma simples ação motora na exploração do pincel ou do lápis. Aos poucos surgiam as manchas circulares, seguidas de configurações que assinalando um ponto, que se tornava o centro de onde partiam inúmeras linhas obedecendo a uma movimentação constante das mãos caminhando do centro para a periferia. Essas figuras se assemelhavam a alguns desenhos que encontrávamos nas folhas das plantas, assim como em imagens fotográficas da rede de neurônios do nosso corpo.

Passada a fase dessas figuras, aparecia o Sol como um grande círculo rodeado de raios que ocupavam quase todo papel marcando sua forte presença na maioria dos desenhos desse período.

Num determinado momento esse grande Sol passava a possuir uma fisionomia e percebíamos no traçado de seus raios uma intenção de fazê-los girar como se a presença de um movimento já fosse percebida anteriormente à sua realização no papel.

Como movimentação oposta ao processo de irradiação e expansão, surgiam configurações de círculos, um sendo continente do outro, num movimento crescente do menor para o maior.

Essas formas eram delineadas com desenvoltura motora, e as crianças utilizavam as cores como elementos que iam definindo os vários círculos concêntricos.

Novamente essa forma circular busca uma movimentação, e a estrutura dos círculos concêntricos anterior é rompida por uma força que os coloca em movimento giratório lembrando as imagens de como são desenhadas nossas galáxias. Sempre partindo da periferia em direção ao centro, os traços circulares compunham um movimento mais complexo como se houvesse uma necessidade implícita do movimento de uma espiral querendo ser expresso.

Vale a pena aqui destacar os movimentos corporais, através da dança espontânea, das brincadeiras de roda e dos corrupios, quando as crianças expressam o prazer de girar experimentando e explorando essa movimentação por um longo tempo da infância quando há espaço físico que permita essas descobertas.

Esses movimentos de girar sobre o próprio eixo se manifestam logo após as crianças firmarem seu equilíbrio na postura vertical, e acreditamos que, no exercício deles, o corpo da criança está ampliando uma nova consciência espacial, a noção do espaço contínuo. Estariam os parques de diversão com seus brinquedos giratórios, seja no plano horizontal, seja no plano vertical, colocando o corpo novamente em contato com as sensações prazerosas dessas rotações?

Seria pretensão de nossa parte pensar na presença de uma memória orgânica, ou mesmo uma memória cósmica em nós registrada por fazermos parte de um universo onde tudo se encontra em movimento, inclusive o planeta que habitamos?

Certamente não. A ciência em breve abordará nosso corpo com a complexidade que lhe é devida ampliada por uma visão sistêmica que está a caminho. O que levantamos aqui são reflexões e indagações, frutos do respeito e da constante atenção aos gestos das crianças que temos a consciência de não serem aleatórios. Os gestos contêm nossos primeiros traços, nossos primeiros movimentos, espelhando símbolos que se referem a uma gramática humana ainda em estudo.

Sob a forma de arcos que se superpõem uns aos outros, os desenhos se tornam cada vez mais elaborados, e a partir dessas figuras que lembram o arco-íris, por volta dos quatro aos cinco anos, surge espontaneamente a forma do coração. Expresso com argila, com tinta, na areia, ele aparece como forma presente no repertório figurativo das crianças.

Quem não se lembra de ter desenhado quando criança uma estrela de cinco pontas, em um único trajeto, sem tirar o lápis do papel? Essas estrelas que surgem após os desenhos do coração nos acirraram a curiosidade, uma vez que tínhamos a lembrança de tê-las desenhado no mesmo período em que as víamos expressas pelas crianças, aproximadamente por volta dos sete anos, quando o ciclo da infância abre o portal de uma nova fase de desenvolvimento humano.

Por que a estrela de cinco pontas é não outro símbolo? O que as crianças querem nos contar com a precisão dessa imagem ao completar os seus sete anos de vida? Alguma identificação com a estrela de cinco pontas que nosso corpo expressa com as suas cinco extremidades?

Reaprendemos com as crianças a manter viva nossa curiosidade e fomos atrás de informações para entender o grafismo dessa estrela de cinco pontas que, na sua aparência, nos parecia um desenho mais complexo do que a possibilidade de superpor dois triângulos e construir uma estrela de seis pontas.

Surpresos, observando com mais atenção, vimos ser mais fácil a construção da estrela de cinco pontas pelo caráter de continuidade do movimento que nos reportava a formação circular presente na figura geométrica pentagonal de formas orgânicas da natureza.

Nossas reflexões foram se ampliando em busca de um entendimento sobre esse desenho quando através de uma palestra e um contato com o astrofísico professor Amâncio Friaça, da Universidade de São Paulo, penetramos um pouco mais no significado dessa representação singular da estrela. Segundo ele, essa configuração definida através do traçado contínuo feito pelas mãos das crianças trata-se, nada mais nada menos, do que o percurso que o planeta Vênus desenvolve no espaço em seu movimento de oito em oito anos na eclíptica em relação ao Sol. O assombro e o maravilhar-se tomaram conta de nós, e fomos atrás desse astro que, em seu movimento no céu, também desenha sua estrela de cinco pontas. Vênus, é esse planeta também chamado de estrela matutina e vespertina, dependendo da sua relação com o Sol. Ora abrindo a manhã, ora fechando a noite, ele carrega em sua história uma forte representação simbólica do princípio feminino.

Os mitos falam de Vênus como a deusa do amor, seja o amor à natureza, seja o amor aos seres humanos. No mito de Inana, Vênus é o princípio feminino que foi recebido como a rainha do céu.

Ela pode acolher todas as criaturas sob o seu manto brilhante. Ela se faz bonita para realizar a grande tarefa de dar à luz, pois a beleza, assim como o amor, lhe pertencem. E se o mundo

é o amor exprimindo-se, e o espírito é o modo de “ser para si” que jorra em forma de vida, como diz Plotino, que outro destino teria a educação se não o ato de estar a serviço do nosso desenho, do nosso desígnio, da nossa estrela?

Acompanhemos esses seres sendo parceiros do entusiasmo e da alegria com que eles, ao desenhar espontaneamente uma escrita do céu, de forma tão simples e despretentiosa, o que é o mais importante, nos convidam a compartilhar de uma brincadeira, talvez a mais séria que a vida em si mesma nos propõe, o de nos sabermos, Humanos, forjados pelas estrelas.

Confiemos, portanto, nessa estrela de cinco pontas que temos representada nas cinco extremidades do nosso corpo, abertos a nos relacionar criativa, amorosa e pacificamente com esse diversificado, fantástico e numinoso universo do qual fazemos parte.

Utopia! Porque não aceitá-la, quando é ela que nos lança em direção ao futuro?

ENCONTRO DE APRENDIZES

A vida é uma escola para todos, e o caminho para estar no mundo numa relação entre aprendizes supõe a criação de espaços abertos ao encontro cada vez mais centrado nas possibilidades criadoras do ser humano.

A ordem, meus manos e desconhecidos meus, é abrir a janela, abrir não, escancará-la, é subir ao terraço [...] é correr à rua nos rastros da meninada, e ver e ouvir a banda que passa [...]. Pois a banda não vem entoando marchas militares, dobrados de guerra. Não convida a matar o inimigo, ela não tem inimigos, nem a festejar com uma pirâmide de camélias e discursos as conquistas da violência. Esta banda é de amor, prefere rasgar corações, [...] fazendo penetrar neles o fogo que arde sem se ver, [...] Coisas de amor são finezas que se oferecem a qualquer um que saiba cultivá-las, e distribuí-las, começando por querer que elas floresçam. E não se limitam ao jardimzinho particular de afetos que cobre a área da nossa vida particular: abrange terreno infinito, nas relações humanas, no país como entidade social carente de amor [...]. Meu partido está tomado [...] sou do partido congregacional e superior às classificações de emergência [...]. Ele não obedece ao cálculo da conveniência momentânea, não admite cassações nem acomodações para evitá-las e, principalmente, não é um partido, mas o desejo, a vontade de compreender pelo amor, e de amar pela compreensão.”

Esse texto, encontrado num artigo escrito por Carlos Drummond de Andrade no jornal Correio da Manhã com o título “Nota sobre ‘A Banda’”, referindo-se à música de Chico Buarque, exprime com clareza sentimentos dos quais compartilhamos.

Atuamos, em nossas atividades, sempre conduzidos pelas experiências que vivemos, cunhando um modo próprio de ser e estar na vida, traduzido na singularidade de nossa visão de mundo. Imprimimos em nossas ações, querendo ou não, o sujeito que somos, e essa consciência agrega responsabilidade ao trabalho que desempenhamos, uma vez que ele o é através de nós mesmos e, se não está a serviço do nosso crescimento pessoal, também não estará a serviço do coletivo.

A finalidade da educação, segundo Anísio Teixeira, se confunde com a finalidade da vida.

O contato estabelecido entre adulto e criança traduz dois modos de estar no mundo, com percepções distintas de tempo e de espaço, duas histórias que se comunicam com a vida em linguagens diferentes, entretanto, misteriosamente, ambos são impressionados por um toque sensível que extrapola as diferenças e os faz comungar de aprendizagens mútuas.

Descobrimos, no decorrer de nossas atividades com as crianças, o significado da palavra experiência, enquanto exercício de receptividade, disponibilidade e abertura à dimensão do sensível, nos deixando ser impressionados, tocados e mesmo transformados por essa convivência. Confirmamos em nossa atuação como educadores as considerações de Jorge Larrosa Bondía, quando diz:

“Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a oposição (nossa maneira de opormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isto traz de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de ter experiência aquele que se opõe, ou se impõe,

ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. É experiência aquilo que nos passa, nos acontece ou nos toca e, conseqüentemente, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito de experiência está aberto à sua própria transformação.”

Nossa cultura ocidental dominante tem excluído do vocabulário pedagógico a sensibilidade, a corporeidade e as linguagens expressivas, ignorando o modo de ser integral do ser humano. Esses aspectos, incluindo a afetividade aqui compreendida como um sentimento que fortalece a inteligência e a memória, continuam sendo temas que, uma vez postos na mesa da maioria dos profissionais da educação, produzem um clima de inquietação, gerando desassossegos que logo são encaminhados para especialistas, dispensando o educador do confronto com a sombra do nosso sistema cognitivista – o corpo sensível.

Essa atitude defensiva carregada de medos e preconceitos faz a educação permanecer atada ao universo de conteúdos, em sua maioria saberes fragmentados e cada vez mais especializados e virtualizados, impedindo o acesso da educação ao compartilhamento com as áreas de conhecimento que apostam no sujeito como ser pensante e sensível.

“A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.”

Fernando Pessoa

“Tinham-nos tirado os brinquedos, porque nós teimávamos que os soldados de chumbo e os barcos de latão tinham uma realidade mais preciosa e esplêndida que os soldados-gente e os barcos reais... Como nos tinham tirado as coisas onde púnhamos os nossos sonhos, pusemo-nos a falar delas para as ficarmos tendo outra vez... Foram belas essas horas que vivemos juntos. Nunca tornaremos a ter essas horas, nem esse jardim, nem os nossos soldados e os nossos barcos. Ficou tudo embrulhado no papel da seda da nossa recordação de tudo aquilo [...] É sem dúvida todo o sentido do nosso exílio [...] o terem-nos embrulhado os brinquedos [...] terem-nos posto na prateleira que está exatamente fora do nosso gesto e do nosso jeito. Haverá uma justiça para as crianças que nós somos? Ser-nos-ão restituídos por mãos que cheguem aonde não chegamos os nossos companheiros de sonho... Sim, e mesmo nós próprios, porque nós não éramos isto que somos...”

Trechos da Carta a um Poeta, Fernando Pessoa

Os poemas acima, nos interessam, porque apontam sensivelmente a presença do “ser criança” na subjetividade do adulto. A qualquer momento essa matriz de origem pode ser reconectada.

O adulto pode retornar ao lugar onde habita sua essência, aquela misteriosa força que necessita ser sentida, experimentada e lembrada na relação com a criança, abrindo espaço para que ambos convivam com aprendizagens significativas, identificando-se crianças e adultos como seres essencialmente aprendizes.

É chegada a hora em que se torna irreversível para a saúde mental e sobrevivência de nossa espécie estarmos abertos a dimensionar a vida com uma amplitude que nos lance além do horizonte, que nos tire das mesmices ditas “educacionais”, confirmando metodologias estéreis que não nos levam a lugar nenhum porque não nos levam sequer a nós mesmos.

Façamos como as crianças, seres abertos à vida em seu fluxo contínuo, que seguem sutil e corajosamente seu caminho explorando e descobrindo os esconderijos e as armadilhas onde podem estar escondidos tesouros de um mundo ainda desconhecido, onde os acontecimentos não encontram o modo mais adequado para serem expressos ainda, simplesmente porque as palavras ainda não pisaram o seu chão.

As imagens que permeiam nossos sonhos sobre a escola estão “colonizadas” por um modelo que prescinde do contato direto com a realidade, que minimiza a capacidade humana de gerir sua própria história, delimitando o seu campo de ação a uma sala de aula, tão bem definida por Vitor, em seu primeiro contato com ela aos sete anos: “Minha escola é assim, todo mundo senta na sala de costas para todo mundo, e a professora diz tudo o que a gente tem que fazer. A gente começa e termina, começa e termina, começa e termina e não aprende nada!”.

Outra criança, iniciando sua escolaridade no ensino fundamental aos seis anos por exigência da lei, expressa em suas palavras o mesmo sentimento: “Na minha escola a gente chega, corre um pouquinho depois senta, senta, senta e senta depois a gente lancha, corre um pouquinho, depois senta, senta, senta”. Convivendo ainda neste período de desenvolvimento com a pulsão expansiva expressa sob intensa movimentação de sua matriz sensório-motora, essas crianças falam pelo corpo e assim definem o seu espaço escolar quando são aprisionadas por ele durante a maior parte do tempo dentro das salas de aula.

O grande desafio como educadores na prática diária da Casa Redonda é nos aprimorar como pessoas abertas à aventura de confiar no potencial humano já presente na criança e aprender com ela o sentido que a vida em liberdade segue vivendo em si mesma, celebrada através de suas brincadeiras.

Desenvolver a atitude de entrega à escuta e ao olhar sensível, atentos ao movimento espontâneo que acontece enquanto elas estão brincando, tornou-se nosso instrumento de observação e reflexão. Isso tem nos levado ao aprofundamento de uma leitura que a cada dia nos aproxima mais dessa qualidade de ser da infância. Procuramos conhecer e reconhecer nela a presença de uma força vital expressa num pulsar contínuo através do corpo, manifestando uma capacidade da curiosidade e exploração criativa refletida com intensidade no ato de brincar.

No fluxo espontâneo de suas brincadeiras, observamos a vida por si mesma se expandindo em movimentos, numa alternância de atividades que apontam para a presença de um ritmo biológico, como se as crianças soubessem encontrar equilíbrio dentro de sua intensa movimentação.

A capacidade de a criança responder livremente aos seus próprios desafios é fator gerador do surgimento de múltiplas habilidades que vão sendo incorporadas ao repertório de suas aprendizagens. É brincando que a criança se reconhece e se inicia nos mistérios do mundo.

Objetos simples, muito simples, criam vida nas mãos das crianças e, uma vez animados, passam a ser atores de inúmeras aventuras e histórias brincadas.

Sua qualidade instintiva de entrar em contato com o mundo ao redor amplia e direciona as brincadeiras, criando momentos de interesse singulares que propiciam o exercício de um estado de atenção e concentração. Há momentos nos quais as brincadeiras envolvem uma participação exploratória que agrega parcerias, irrompendo uma saudável agitação pela euforia dos vínculos e conflitos afetivos estabelecidos no decorrer das brincadeiras em grupo. Ora de maneira introvertida, ora extrovertida, a criança se experimenta e ordena o seu ritmo, incorporando aquele que lhe for mais próprio.

À medida que a experiência foi acontecendo na Casa Redonda, o repertório de observações desenvolvido pelos professores passou a ser o diário de bordo, o guia de nossas reflexões, compartilhadas semanalmente nos encontros em que juntos refletimos sobre nossas ações. Esse momento de conversa entre os professores, no qual há espaço para colocações das experiências vividas diretamente com as crianças, foi e continua sendo a pedra de toque que vem garantindo o aperfeiçoamento de nossa prática, alimentada por leituras que ampliam novos conhecimentos. Os professores têm o direito e o dever de semanalmente refletir sobre sua prática, acompanhada por orientações que contribuam para o amadurecimento de sua ação educativa. Esses momentos devem privilegiar o fortalecimento do processo interno do professor, tornando-o cada vez mais consciente e comprometido com sua formação e escolha profissional.

O saber nutrido na experiência é comum a todos os seres humanos, e esses saberes, fruto de uma reflexão na ação, tornam-se ferramentas que possibilitam a mudança e a formação necessárias ao desenvolvimento de nossa prática. A própria ação é o ato vivo, o lugar onde acontece a possibilidade de produção de conhecimentos e de novos saberes.

Nesse sentido, nenhuma metodologia poderá substituir o desenvolvimento de uma relação humana que qualifique e respeite os valores das observações de todos os envolvidos no processo. O caráter particular de cada ação deve levar em consideração tanto os saberes do coração como os saberes da ciência. Nessa prática reflexiva o educador passa a ser um parceiro da ação, interligando dimensões reflexivas pessoais e coletivas, singulares e objetivas, não se restringindo a uma única linha metodológica, estando assim aberto à criação de elos significativos entre ação e conhecimento, diminuindo a distância entre teoria e prática, ciência e ação. Ele sabe que sua postura não é de neutralidade: desenvolveu sua consciência através de uma rede complexa de conhecimentos nascidos de sua própria prática, acrescida do contato com os conhecimentos teóricos que, não mais atomizados e fragmentados, permitem uma atuação profissional de caráter existencial, integral, pessoal e comunitário.

Os registros e os relatos estão sempre carregados de observações contagiadas pela força e alegria da vida vivida que as crianças expressam através de gestos nos relatando o que elas querem fazer, como fazer, onde fazer e com quem fazer. O “para que fazer” é onde se oculta o mistério de suas brincadeiras, uma vez que para elas o fazer se cumpre dentro. Seu sentido está implícito em si mesmo, e esta é uma das grandes lições que as crianças nos ensinam: estar presentes no aqui e agora com a intensidade inerente àquele instante em que se realiza a condição de ser no mundo.

Com-viver com as crianças abertas à aventura da consciência foi o móvel que nos libertou das grades curriculares e nos encaminhou para a redefinição do espaço da educação infantil, retomando o significado original da palavra escola, que em sua raiz grega [scholē] “tempo livre”, está relacionada ao lugar destinado à criança inaugurar e apontar para a humanidade a existência de um tempo sem tempo.

Na infância, o eu encontra-se ainda em processo de estruturação, a caminho de um gradual desenvolvimento em direção à autoconsciência. A psique da criança, sua alma, encontra-se aberta ao mundo, que é experimentado como um todo envolvente, ela e o mundo são uma coisa só. Nesse estado inicial, a imersão da criança no inconsciente é ainda bastante acentuada, a imagem do sonho é tão concreta quanto a realidade exterior. Não há ainda uma divisão entre um mundo consciente e inconsciente.

As influências fluem para dentro e para fora, vindas de todos os lados. Aos poucos vai se configurando a distinção entre o eu e o tu, o dentro e o fora, o eu e os objetos, eu e o mundo, delineando espaços e tempos diferenciados. Esse tempo sem tempo que pertence ao sentido de pertencimento a uma totalidade deve ser acolhido como expressão de um estágio de desenvolvimento, em que qualquer ruptura estabelecida de fora para dentro, sob pressão, desequilibra o sistema orgânico de adaptação e sobrevivência da criança ao seu meio ambiente.

Aqui confirmamos a nossa compreensão do brincar como função transcendente, mediando a passagem da energia psíquica de uma ação que brota das profundezas do inconsciente para a consciência, e nesse percurso a linguagem simbólica presente nas brincadeiras atua como uma ação que equilibra a dança eterna do humano em direção à consciência.

Sentimentos, sensações, pensamentos e intuições fluem a cada contato estabelecido com as crianças, e justamente pelo fato de nunca serem ações aleatórias, ativam em nós cordas adormecidas dos nossos sonhos, da nossa imaginação, da nossa vontade de viver a vida em sua inteireza como elas fazem com maestria, sem necessidade de justificativas nem explicações – apenas sendo.

A coragem de nos expor a ser experimentados pela experiência conduziu à descoberta de que a educação é algo muito maior do que um simples processo de transmissão de conhecimentos.

Educar é uma arte comprometida com o desenvolvimento humano, é uma iniciação que se cumpre na realização do ser em sua humanidade. A atmosfera que circula nos espaços onde a infância pode se manifestar em sua plenitude é determinante do sentimento de realização, algo que sutilmente se manifesta em alegria: o sentido sagrado da existência bem dito nas palavras de Rabindranath Tagore: “Dormi e sonhei que a vida era alegria. Acordei e vi que a vida era serviço. Agi e, olhem só, serviço era alegria”.

Para estabelecer um vínculo com as crianças em que possa ser acolhida essa qualidade sensível que acontece na manifestação da espontaneidade, o educador tem como primeira tarefa ser capaz de estabelecer o contato consigo mesmo. É inerente à função do professor o desenvolvimento de um processo de autoconhecimento, sem o qual as projeções inconscientes e a ausência de uma localização no seu tempo e espaço existencial podem

limitar sua capacidade de pensar, dificultando uma ação pedagógica profunda e transformadora.

O copiador de modelos, o colecionador de receitas estratégicas e metodológicas, o cumpridor de conteúdos programáticos configura uma atuação que anestesia o educador de si mesmo, distanciando-o da realidade e dos sujeitos aprendizes que estão à sua volta, levando-o a uma prática que mais o oprime do que o liberta.

A prática educativa é um exercício sempre novo em que as ações e reações das crianças permitirão a escolha de um ou outro caminho que possa responder da forma mais adequada os momentos de aprendizagem. A criança hoje grita em busca de seu lugar, e esse grito nos atinge e nos convoca a uma ação sensível e reflexiva, reunindo nossos corações e nossas cabeças em uma comunhão que inaugure práticas de sentido.

Nosso tempo pede que passemos a compreender o espaço da educação, como um “campo unificado” de energias emanadas entre crianças e adultos, que ao se encontrarem têm como tarefa do destino aprender e crescer mediados pelo mundo que os circunda.

O crescimento tanto da criança como do professor implica em abrir mão de níveis de percepção mais superficiais em direção a percepções mais amplas e profundas, cada um dentro do seu estágio de desenvolvimento. A criança internamente procura no professor um adulto no qual possa espelhar seu processo de crescimento em direção a tornar-se um adulto saudável.

Um professor capaz de estabelecer contato com sua criança interna em nenhum momento recorrerá a atitudes infantilizadas e pueris diante de uma criança. Ao contrário, ele desenvolverá sua interação marcado por uma conduta que não é idêntica à da criança, mas análoga, consciente da responsabilidade e do respeito pelo humano que nela se apresenta enquanto um ser uno e indiviso. Selecionar um educador para desenvolver atividades com crianças é uma tarefa que exige atenção especial. Essa escolha tem seu início no contato direto com a pessoa, buscando nela a presença do olhar em que ainda se encontra a chama viva de um ser curioso, capaz de se assombrar e se entusiasmar com indagações que apontem novos caminhos, corajoso o suficiente para correr o risco de experimentar-se e experimentar, pronto para entrar em contato consigo próprio descobrindo-se um ser original, pensante e criador.

Um olhar que não esteja amortecido pela carga conceitual desvitalizante, que prevalece na maioria dos nossos cursos de pedagogia, comprometendo a capacidade de pensar e criar dos profissionais da educação. Um ser acordado para o seu lugar e tempo histórico, comprometido com reflexões que busquem soluções originais e criativas às questões que vêm engessando e uniformizando nosso sistema de ensino impedindo o exercício do professor como sujeito capaz de formular com consistência conteúdos de sentido.

Esse educador ainda se encontra a caminho. Nossos cursos de pedagogia necessitam ser reinventados para que os estudantes de hoje não sejam preteridos aos profissionais de outras áreas do conhecimento, que acabam sendo capazes de reflexões mais abrangentes e criativas, tão necessárias ao atual contexto da educação.

Com raras exceções, esses cursos encontram-se totalmente descompromissados com as questões inadiáveis para que se realize o salto qualitativo na formação do educador brasileiro.

Seus currículos parecem carregar o fardo de um cientificismo arcaico, polarizado em conhecimento fragmentado e irresponsavelmente distante da realidade e dos sujeitos que fazem parte desse processo. Perversamente, esses cursos cooperam para o empobrecimento e enfraquecimento da pessoa do professor, comprometendo seu desempenho profissional e objetivando seu desprestígio social.

As raras escolas que privilegiam a função do professor promovem dentro de sua própria estrutura um espaço de formação em serviço, garantindo seu aperfeiçoamento através de cursos e de constantes reflexões sobre a própria prática pedagógica. É preciso compreender que quem trabalha com educação nunca estará totalmente formado, porque se trata de um espaço continente de vidas em contínuo movimento, seja a do professor, seja a da criança.

Sabemos que um curso para formação de um médico necessita de práticas constantes em hospitais e clínicas sob supervisão de profissionais da medicina. E as faculdades de educação?

Quando irão assumir que a educação é uma prática e que estar diante de uma criança é uma das tarefas mais exigentes de um professor, nas quais a incompetência ou o simples descuido compromete, em sua essência, o vínculo positivo da criança com a vida? Nossas faculdades de pedagogia deveriam se tornar centros de estudo e pesquisa, laboratórios vivos, onde os estudantes pudessem entrar em contato direto com as crianças fora e dentro das escolas.

As reflexões sobre a prática educativa seriam pautadas pela observação dos alunos *in loco*, o que rapidamente traria à tona questões substanciais e reais, agilizando a ampliação de leituras e informações teóricas pertinentes às transformações necessárias no campo educacional. Estaria aí sendo formado um profissional de ação e reflexão solidárias, iluminando-se mutuamente, desenvolvendo uma postura de quem procura o saber e não de quem passivamente o recebe. Uma formação que lançasse o estudante à descoberta, que o colocasse diante da realidade, auxiliando-o nas dificuldades, abrindo espaço para a pesquisa, ampliando seu corpo e seu espírito para a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

“O compromisso do ser humano que pensa é com a busca da verdade”, já dizia Anísio Teixeira.

E o caminho em direção à verdade pressupõe a existência tanto da unidade fundamental como da multiplicidade dos fenômenos que estão expressos no mundo. O mundo não é uma colcha de retalhos onde está emendada uma pluralidade e diversidade de mundos essencialmente estranhos uns aos outros. Ao contrário, há um parentesco entre eles.

O mundo é um organismo vivo onde a ponte para o desconhecido é sempre mediada pelo já conhecido. No fundo da diversidade dos fenômenos certamente encontra-se sua unidade, e os elos são ao mesmo tempo diversos e uno.

Segundo Darcy Ribeiro, no livro *Nossa escola é uma calamidade*, é falsa a explicação de que a expansão da rede escolar provocada pelo crescimento da população teria tornado impossível à escola manter padrões mínimos de qualidade de ensino. O problema não reside nas dimensões da máquina educacional, mas no caráter deformado de seu crescimento. Nossa

escola não cresceu onde devia, nem como devia. Substituiu-se uma educação razoável para poucos por uma péssima educação para muitos porque não se teve a coragem de realizar o esforço indispensável para adaptar a escola a seu novo momento.

Sem refletir constantemente sobre a prática educacional e sem mergulhar profundamente na realidade do nosso sistema de ensino diante das transformações sociais às quais todos nós estamos expostos, não conseguiremos suprir a defasagem da formação dos educadores e consequentemente não daremos o salto quantitativo necessário à reinvenção da escola do século XXI. Em sua história, o Brasil traz educadores reconhecidos internacionalmente, que marcaram trilhas importantes para pensar uma educação pública democrática, consistente e transformadora, pautada pelo conhecimento e reconhecimento da nossa cultura como matriz formadora de consciência. Seus nomes são conhecidos superficialmente, sua significativa bibliografia pouco lida e estudada tem afastado a maioria dos educadores da possibilidade de pensar a educação de uma maneira mais abrangente.

O tempo nos pede compromisso com a formação de educadores dispostos a reinventar caminhos que alimentem um projeto de educação focado nas necessidades reais do nosso país, confirmando nossa cultura como agente de identidade desse processo.

Ora, sabemos que o sonho nos impulsiona e nos lança para frente.

É chegada a hora em que o importante não é esperar para agir, e sim colocarmos nosso sonho em movimento abrindo janelas em que nossas percepções e intuições ocupem o espaço em direção a assumirmos como educadores a condução de nosso processo de aprendizagem como uma verdadeira experiência criadora. A tarefa nova não implica jogar fora o passado como se não existisse ou não tivesse sentido. Trata-se na verdade da continuidade de um processo que tende a superar-se em busca de sua própria renovação.

O possível já foi feito, façamos o impossível, porque é justamente nessa nova possibilidade envolvendo a consciência que encontraremos certamente o futuro de nossas escolas. Esse futuro já está aí encoberto nas insatisfações da maioria dos educadores. Ouvir os professores em suas inquietações e corajosamente lançá-los como agentes de sua própria transformação, libertando-os da burocracia que os aprisiona em disciplinas e regimentos estéreis, talvez seja a possibilidade que os espera para apontar novos caminhos de uma educação que responda criativamente às questões do nosso tempo.

A Casa Redonda nasceu da vontade de criar um espaço onde o “sim à vida”, expresso pelas crianças, pudesse contagiar a ação dos educadores. Um espaço onde a vida se revelasse a cada instante nas crianças e nos professores, ambos abertos à experimentação, onde o instinto, a inteligência e a intuição permeassem as ações diárias e fossem as matrizes geradoras e produtoras do conhecimento.

Um espaço onde os recursos internos tanto das crianças como dos professores se somassem a aprendizagens de sentido, permeadas por reflexões que priorizassem as perguntas sem receio de não encontrar respostas imediatas, mas sempre atentos e cuidadosos às observações e aos registros de nossas ações. As respostas possuíam seu tempo de elaboração face à

incomensurável dinâmica que a vida em sua infinita complexidade se apresentava no cotidiano de nossa prática.

Um tempo sem tempo permeou nossas ações, uma vez que convivíamos diariamente com a espontaneidade, a imprevisibilidade, a inventividade, além de um campo do imaginário em que nos deparávamos com dimensões novas de um conhecimento pertinente à língua do brincar – o ser se revelando. Afinal, em toda brincadeira está implícita uma descoberta, e o cérebro da criança está livre para registrar coisas novas, desde que não haja um ambiente de censura, de pressão e padrões que a domesticuem. Se, por um lado, esse contato direto com o inconsciente expressando-se através das brincadeiras nos fascinava, por outro, ele nos comprometia com a consciência e foi justamente essa dança à qual fomos iniciados no processo de educação que passou a acontecer na Casa Redonda. Era como se nossos hemisférios cerebrais esquerdo e direito buscassem um equilíbrio contínuo.

As indagações surgiam a cada momento como práticas de nossas reflexões, sempre acompanhadas por profissionais solicitados a ampliar nossa compreensão sobre os temas recorrentes. Experimentamos uma forma de aprendizagem reflexiva que nos possibilitou a autonomia em nossas ações, abrindo um espaço criador determinante para formação de uma equipe integrada em seus saberes e fazeres.

Compartilhamos de um processo de construção individual e grupal, em que as potencialidades de cada um passaram a comungar. Desse movimento de sintonia nasceu um sistema orgânico, um organismo vivo capaz de, entre erros e acertos, compor um modo próprio de ser, estabelecido através de uma parceria concreta entre o ser da criança, o ser do adulto e o ser da natureza.

Aprendemos na prática que, brincando, a criança ordena o mundo à sua volta, criando os elos entre o mundo interno e externo, numa interação positiva, à medida que os vínculos com sua própria vida se manifestam pelos sentimentos de prazer e alegria, perfazendo seu caminho de autoaprendizagem, construindo-se dia a dia.

Acompanhando esse processo, o professor se reconhece como elemento fundamental na criação e organização dos espaços disponibilizados às crianças. É nessa tarefa que ele desempenha seu papel criador e gerador de conhecimento, uma vez que fundamenta suas ações com observações e leituras sobre o desenvolvimento psicológico e pedagógico da criança atento à compreensão do estágio em que cada uma delas se encontra. A concretização desse espaço, diariamente construído e reconstruído a partir da observação das crianças, é em si mesma o elemento definidor e avaliador da capacidade criativa e reflexiva do professor, consagrando-o como sujeito pensante, capaz de gerar contribuições qualitativas para pensar o lugar da Infância. Sua atenção à qualidade e condição do material a ser disponibilizado para as crianças passa por detalhes minuciosos, desde a escolha do local, da disponibilidade de materiais à diversificação das atividades com os instrumentos necessários à sua realização, deixando abertura para oportunizar novas respostas às solicitações imprevistas das crianças.

Sempre convivemos com o imprevisível quando trabalhamos com crianças, e esse é um dos aprendizados que elas nos oferecem no cotidiano. A capacidade de imaginação e inventividade do professor é bastante ativada e entra em exercício diário impulsionadas pela própria ação

das crianças, que atuam como despertadores de ideias, acionando a descoberta de projetos que possam ampliar o campo de interesse manifestado por elas.

A disposição dos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades das crianças encontra-se diariamente adequada aos seus interesses, e cabe ao professor adequá-la inclusive às condições do tempo, cujas alterações se refletem diretamente nos tipos de atividades escolhidas. Dias de sol, dias nublados, dias de chuva, dias quentes, dias frios, dias com temperatura amena são variações do clima às quais as crianças se encontram bastante sensíveis e que necessitam ser observadas para disponibilizar atividades e locais adequados para suas brincadeiras. Como diziam Julia Saló e Santiago Barbuy, grandes educadores peruanos:

“O adulto deve refrear sua vontade de “formar” a criança... Não há material didático mais apropriado para as crianças, na primeira infância, que a própria matéria, sempre que o adulto lhe permita a experimentação completa do mundo próprio de cada material. O material quanto mais próximo da matéria-prima mais importante é. A motivação deve surgir da própria vida, da curiosidade e da necessidade de participação harmônica.”

Colocar as crianças em contato com múltiplos materiais através das diferentes linguagens expressivas é permitir a experimentação e representação, importantes elos a serem construídos e fortalecidos na relação da criança com o mundo à volta.

A simplicidade, harmonia e beleza são qualidades que definem a escolha dos materiais que farão parte do ambiente de circulação das crianças. Nossa atenção à disposição dos objetos no espaço é constante, não só pela vibração harmoniosa ambiental que esse cuidado estabelece efetivamente, mas também como agente determinante da saúde física, emocional, mental e espiritual das crianças, uma vez que se torna um valor de referência.

A dimensão sensível na educação tem a ver com os gestos que propiciam a incorporação de princípios e valores humanos, seja em relação às pessoas, seja em relação à materialidade dos objetos. Cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do seu ambiente, cuidar de sua casa, de sua rua, de sua cidade, de seu país e do seu planeta se aprende através de gestos simples que são iniciados no cotidiano da infância, quando a criança convive num espaço onde esse cuidado acontece de verdade. O exemplo é o elemento insubstituível e determinante da formação de atitude nesse período de desenvolvimento das crianças.

Para uma educação que se destina a criar seres comprometidos com a construção de sua humanidade, é preciso que os adultos que se relacionam com a criança, pais ou educadores, estejam vivendo em consonância com os valores que desejam re-conhecer em seus filhos e alunos.

As crianças cobram autenticidade dos adultos e são captadores altamente sensíveis de comportamentos que apontam incoerência, inseguranças e instabilidade. A partir dos quatro anos são frequentes entre as crianças conversas que pontuam o comportamento dos adultos em relação às questões que dizem respeito à formação de atitudes.

Certa vez, atenta a conversa que brotava entre algumas crianças que brincavam com argila, ouvi comentários de como agiam quando queriam conseguir algo de seus pais. Sintetizando a

conversa, elas distinguiam com extrema clareza o momento certo de conseguir realizar seus desejos.

Se a mãe estivesse nervosa, elas poderiam pedir uma, duas, três vezes, e ela acabaria cedendo. Se a mãe estivesse brava, não adiantava pedir, porque ela não cederia ao pedido.

A distinção entre um adulto nervoso e um bravo é uma nuance sutil de uma observação de crianças de apenas quatro anos de idade. Observações como essa definem o modo de agir diante das situações que podem vir a ser cristalizadas como comportamentos para sobreviver em seu meio.

O adulto bravo por certo significava a presença de um limite claro e determinado, e o adulto nervoso, a ausência de um posicionamento no qual as crianças encontram as brechas para realizar suas infinitas vontades.

“Meu pai não pensa igual à minha mãe. Eu peço tudo a minha mãe, e ela deixa, e meu pai não é assim”, explicava um menino de seis anos para outra criança de cinco anos, dando o seguinte conselho: “Peça sempre à sua mãe, que ela deixa”. Essas e muitas outras conversas que abordam a relação entre pais e filhos são assistidas diariamente e devidamente encaminhadas através de reuniões individuais ou coletivas como temas a serem refletidos entre pais e professores.

A Casa Redonda tem como desafio a construção de uma linguagem comum entre a escola e a família. Temos consciência dos papéis distintos da família e da escola e compreendemos a necessidade de estabelecer esse vínculo como uma ação formadora de uma consciência sobre a cultura da criança.

A troca de experiências entre a família e a escola vem se tornando um canal importante de reflexão que pode constituir uma tomada de consciência transformadora e criativa, abrindo espaço para redefinição dos papéis tanto da família como da escola neste século que nos aponta grandes transformações.

A interlocução entre os mundos da criança e do adulto perpassa noções diferentes de tempo e espaço, e essa diferenciação incorporada de maneira consciente dignificará a relação de sentido de um e de outro, gerando o respeito mútuo responsável pela construção de vínculos que anunciem a construção de relações humanas mais saudáveis. Estamos longe ainda de nos compreender como cocriadores, mas oxalá chegue o tempo em que o desenvolvimento da consciência do adulto esteja amadurecido a tal ponto que a criança seja concebida e celebrada como o ser que carrega em si mesmo o futuro e, ao chegar à Terra, entrega-se em total confiança, esperança e alegria aos cuidados do mundo adulto para ser iniciada em sua humanidade.

BIBLIOGRAFIA

- ADRIÃO, Vitor M. *História Oculta de Portugal*. São Paulo, Madras. 2000.
- ADONIS. *Les Temps les Villes*. Paris: Mercure de France, 1990.
- AUROBINDO, Sri & a Mãe [Mira Alfassa]. *Sobre educação e o valor da arte na educação*. Salvador: Nós Editora, 1974.
- AUROBINDO, Sri. *A evolução futura do homem: a vida divina sobre a Terra*. São Paulo. Cultrix, 1976.
- _____. *La vida divina*. Buenos Aires. Editorial Kier, 1971.
- ALEXANDER, Gerda. *La Eutonia*. Buenos Aires: Palaós, 1977.
- ALLEAU, René. *Dicionário de Jogos*. Porto: Inova, 1973.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- _____. *Vida em Fragmentos: sobre a ética pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. *44 cartas do Mundo Líquido Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- _____. *Obras escolhidas I - Magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLAKE, Willian. *Cantigas da Inocência e da Experiências*. Lisboa: Antígona, 1994.
- BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Rev. Brasileira de Educação. n.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- BORGES, P. (Org.). *Agostinho da Silva - Uma Antologia*. 2ª ed. Lisboa: Âncora, 2006.
- BORGES, P. *Tempos de Ser Deus: A Espiritualidade Ecuménica de Agostinho da Silva*. Lisboa: Âncora, 2006.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 44ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- _____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a Teoria Da Ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- CAILLOIS. Roger. *Lês jeux et lês hommes*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena. 1990.
- _____. *Isto és Tu- Redimensionando a metáfora religiosa*. São Paulo: Landy, 2002.

- CAPRA, Fritjof, *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- _____. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- _____. *O Tao da Física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- _____. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CASCUDO, L. C. *Tradição e Ciência do Povo: pesquisa na cultura popular do Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 9ª ed. São Paulo: Editora Global, 2000.
- COOMARASWANY, Ananda K. *La filosofía cristiana y oriental del arte*. Barcelona: Esteve e Serra, s.d.
- CHARDIN, P. Teilhard de. *O lugar do homem na natureza*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- _____. *O meio divino: ensaio de vida interior*. Lisboa: Editorial Presença, s.d.
- _____. *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris: Seghers, 1973.
- DELMANTO, Suzana. *Toques Sutis*. São Paulo: Summus, 1997.
- DOCZI, György. *O poder dos limites: harmonia e proporções na natureza, arte e arquitetura*. São Paulo: Mercuryo, 1990.
- DOLTO, Françoise. *La cause des enfants*. Paris: Robert Laffont, 1985.
- _____. *Os caminhos da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1988.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Ferreiros e Alquimistas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- FARAH, Rosa M. *Integração psicofísica: o trabalho corporal e a psicologia de C. G. Jung*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2008.

- FERNANDES, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. Rio de Janeiro: Nacional, 1963.
- _____. *Folclore e Mudanças Sociais na Cidade de São Paulo*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERRY, Luc. *O anticonformista*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- FREINET, C. *La psicología sensitiva y la educación*. Buenos Aires: Troquel, 1969.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Alfabetização e Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Educação e Mudança*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FOCILLON, Henri. *A Vida das Formas*. Col. Arte e Comunicação, Edições 70, Lisboa, 1983.
- GAMBINI, Roberto. *A voz e o Tempo: reflexões para jovens terapeutas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- GUENON, René. *Os símbolos da ciência sagrada*. São Paulo: Pensamento, 1993.
- _____. *A Grande Tríade*. São Paulo: Pensamento, 1990.
- GOSWANI, Amit. *A Física da Alma*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2005.
- _____. *O Universo Autoconsciente: como a consciência cria o mundo material*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1998.
- _____. *A Janela Visionária: um guia para a iluminação por um físico quântico*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- _____. *Criatividade quântica: como despertar o nosso potencial criativo*. São Paulo: Aleph, 2008.
- HARDING, M. Esther. *Os mistérios da mulher*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1985.
- HORTÉLIO, Lydia. *História de uma manhã*. São Paulo: Massao Ohno, 1987.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JECUPÉ, Kaká Werá. *Terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. 4ª ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.

- _____. *Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- JENSEN, Ad. E. *Mito y culto entre pueblos primitivos*. México Fondo de Cultura Económica, 1966.
- JUNG, C. G e KERÉNYI, CH. *L'essence de la mythologie: l'enfant divin la jeune fille divine*. Paris: Payot, 1980.
- JUNG, C. G.. *O desenvolvimento da personalidade*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. *Problemas psíquicos del mundo atual*. Venezuela: Monte Ávila, 1932.
- _____. *Psicología y educacion*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- _____. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- _____. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- _____. *Civilização em transição*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KAZANTZAKIS, Nikos. *Testamento para El Greco*. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.
- KRENAK, Aílton. Entrevista a Alexandre Mansur e Patrícia Paldino. O novo porta-voz da tribo. Revista de Domingo (Jornal do Brasil), 1994, p. 3-5.
- LEBOYER, Frederick. *Shantala*. Paris: Seuil, 1974.
- LEONARDI, Victor. *Jazz em Jerusalém: inventividade e tradição na história cultural*. São Paulo: Nankin Editorial, 1999.
- _____. *Os navegantes e o sonho: presença do Oriente na História do Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 2005.
- LHOTE, Jean Marie. *Le symbolisme des jeux*. Paris: Berg-Bélibaste, 1976.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Conflitos no lar e na escola: teoria prática da dinâmica de grupo segundo Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Ciências da Educação).
- _____. *Educar para a comunidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.
- _____. *Escola no futuro: orientação para os professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.
- _____. *Uma escola piagetiana*. Rio de Janeiro: Paidéia, 1981.
- LELOUP, Jean-Yves. *O corpo e seus símbolos - Uma antropologia essencial*. 16ª ed. São Paulo: Vozes, 2004.
- LOPES, Goya. *Imagens da diáspora*. Salvador: Solisuna Design Editora, 2010.

- LUCE, Gay G. *Body Time: physiological rhythms and social stress*. New York. Pantheon Books, 1971.
- MACHADO FILHO, Paulo Toledo. *Gestos de cura e seu simbolismo*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 1974.
- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MALLASZ, Gitta. *Diálogo com o anjo*. São Paulo: Mirian Paglia Ed. De Cultura, 2003.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- _____. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MENDANHA, Victor. *Conversas com Agostinho da Silva*. 3ª ed. Lisboa: Pergaminho, 1995.
- MELO NETO, João C. *Morte e vida Severina*. Rio de Janeiro: Alfagaura, 2007.
- MERTON, Thomas. *A Via de Chuang Tzu*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. *O enigma do homem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *Para onde vai o mundo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MINDELL, Arnold. *O corpo onírico nos relacionamentos*. São Paulo: Summus, 1989.
- MYERS, Eduard. D. *La Educacion em La perspectiva de la história*. México Fondo de Cultura Econômica, 1960.
- NEUMAN, Erich. *A Criança: estrutura e dinâmica da personalidade em desenvolvimento desde o início de sua formação*. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- _____. *História da origem da consciência*. São Paulo: Cultrix, 1968.
- NICOLESCU, Basarab. *Ciência, sentido & evolução: a cosmologia de Jacob Boehme*. São Paulo: Attar, 1995.
- _____. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NEILL, A. S. *Liberdade sem medo: Summerhill*. 8ª ed. São Paulo: IBRASA, 1969.
- NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwẽ - Xavante: por uma antropologia da criança*. (Temas de investigação; 8). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1999.

- OSTROWER, Fayga. *Universo da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PEARCE, Joseph C. *O fim da evolução: reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial*. São Paulo: Cultrix, 2009.
- _____. *A Criança Mágica*. São Paulo: Francisco Alves, 1989.
- _____. *Fim da religião e o renascimento da espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, 2009.
- PEREIRA Sawaya, M. A. *O professor: uma pessoa guardada e aguardada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- _____. *Educação da Sensibilidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- _____. *Caminhos - traçados inspirados na cestaria dos índios*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética*, vol. único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- _____. *Ficções do interlúdio, 1 : poemas completos de Alberto Caeiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- _____. *Mensagem*. 13ª ed. Lisboa: Ática, 1979.
- _____. *Páginas de estética e de teoria e crítica literárias*. Lisboa: Ática, 1966.
- PIAGET, J. *El criterio moral em el niño*. Barcelona: Fontanella, 1974.
- _____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.
- _____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- _____. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record, s.d.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, s.d.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/Universidade de São Paulo, 1978.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIERRE, Levy. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PLATÃO. *Diálogos*. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1976.
- _____. *Timeu e Crítias*. São Paulo: Edipro, 2012.
- POSTMAN, Neil. *O fim da educação - redefinindo o papel da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- _____. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

- RAMOS, Denise G. *A psique do corpo – uma leitura analítica do seu simbolismo*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- READ, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Utopia Brasil*. São Paulo: Hedra, 2008.
- _____. *Utopia Selvagem*. São Paulo: Leitura, 2007.
- _____. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Hemus, s.d.
- _____. *Elegias de duíno*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- ROSA, Guimarães. *Manuelzão e Miguilim (corpo de baile)*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1976.
- _____. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- RUBENSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia general*. Barcelona: Grijalbo, 1967.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os pensadores, 6)
- _____. *Emílio ou da educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- RANDON, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: Triom, 2000.
- SALÓ, Julia; BARBUY, Santiago. *Terra, água, ar, fogo: para uma oficina-escola inicial*. São Paulo: ECE, 1977.
- SÁNDOR, Pethö. *Técnica de relaxamento*. 4ª ed. São Paulo: Vetor, 1982.
- SANTOS, João dos Santos. *Ensaio sobre Educação I e II*. Lisboa: Livros Horizontes, 1981.
- SANTOS, Milton. SILVA, Maria L. *O Brasil: Território e Sociedade no início do Século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001. São Paulo: Publifolha, 2002.
- _____. *O País distorcido o Brasil: a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- _____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SATPREM. *La mente de las células: o la mutación deseada de nuestra especie*. Madrid: Nuevos Temas. 1989.
- _____. *Sri Aurobindo ou Aventura da Consciência*. São Paulo : Perspectiva, 2011.

- SCHILLER, J. C. F. *Cartas sobre la educacion estetica del hombre*. Buenos Aires: Aguilar, 1981. p113.
- SHELDRAKE, Ruppert. *Sensação de Estar sendo Observado*. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2009.
- _____. *O Renascimento da Natureza*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SILVA, A.; AGOSTINHO, P. (Org.). *Presença de Agostinho da Silva no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2007.
- SILVA, G. Agostinho. *As aproximações*. Lisboa: Guimarães Ed., 1960.
- _____. *Dispersos*. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, 1988.
- _____. *Ecumena*. Lisboa: Editorial, 1964.
- _____. *Educação de Portugal*. 3ª ed. Lisboa: Ulmeiro, 1989[b].
- _____. *Lembranças Sul-Americanas*. Lisboa: Cotovia, 1989[c].
- _____. *Reflexões*. Lisboa: Guimarães, 1968[a].
- _____. *Reflexões, Aforismos e Paradoxos*. Lisboa: Ulmeiro, 1999[b].
- _____. *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*. Lisboa: Ulmeiro, 1990[b].
- _____. *Um Fernando Pessoa*. Lisboa: Guimarães, 1968[b].
- _____. *Vida Conversável*. Brasília: Núcleo de Estudos Portugueses, CEAM/ UNB, 1994.
- Agostinho da Silva por ele próprio. Portugal: Zéfiro, 2006.
- Visões de Agostinho da Silva*. Portugal: Zéfiro, 2006.
- SILVA, G. A.; BORGES, P. (Coord.). *Textos e Ensaios Filosóficos I*. Lisboa: Ulmeiro, 1999[a].
- _____. *Textos e Ensaios Filosóficos II*. Lisboa: Ulmeiro, 1999[b].
- _____. *Textos Pedagógicos I*. Lisboa: Âncora, 2000 [a].
- _____. *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora, 2000[b].
- SILVEIRA, Nise. *Cartas a Spinoza*. Rio de Janeiro: Numen, 1990.
- _____. *Imagens do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- SINGER, Helena. *República das crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, 1997.

- SOUZA, Eudoro. *Horizonte e complementariedade: ensaio sobre a relação entre o mito e metáfora nos primeiros filósofos gregos*. São Paulo, Duas Cidades; Brasília, Universidade de Brasília, 1975.
- SOUZANELLE, Arnick de. *O simbolismo do corpo humano: da árvore da vida ao esquema corporal*. São Paulo: Pensamento, 1995.
- STEINER, Rudolf. *A arte da educação I: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. São Paulo. Antroposófica, 1988.
- SWIMME, Brian. *O universo é um Dragão Verde: uma história cósmica da criação*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- TYNG, Anne G. *Geometric Extensions of Consciousness*. Milão: Italian architectural journal Zodiac 19, 1969.
- TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 1998.
- _____. Revista Aproximação em Língua Portuguesa. Suplemento, 1. N. 1-12, 1986-1987. Brasília/Lisboa, Ipiranga, 1987. Andrei Tarkovski: “Ser artista é aprender a servir”, p 55.
- TAGORE, Rabindranâth. *Sâdhanâ*. Paris: Albin Michel, 1971.
- TEIXEIRA, Anísio S. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Record, 1968.
- _____. *Educação e o mundo moderno*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
- _____. *Pequena Introdução à filosofia da educação: A escola progressiva ou a transformação da Escola*. São Paulo: Record, 1975.
- von FRANZ, M. L. *A individuação nos contos de fada*. São Paulo: Paulinas. 1984.
- _____. *A interpretação nos contos de fada*. São Paulo: Paulinas. 1990.
- _____. *A sombra e o mal nos contos de fadas*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- _____. *C. G. Jung – Seu mito em nossa época*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Alquimia e a imaginação ativa*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. (org. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Seribner, Ellen Souberman) São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WILBER, Ken. *O olho do espírito*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- YOGANANDA, Paramahansa. *Autobiografia de um iogue*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.