





RENATA MEIRELLES (ORG.)

TERRITÓRIO DO BRINCAR DIÁLOGO COM ESCOLAS





SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
ANA LUCIA VILLELA	
COLOCANDO O PÉ NA ESTRADA.....	13
O TERRITÓRIO DO BRINCAR EM UM ENCONTRO COM O EDUCADOR	17
RENATA MEIRELLES	
FILMANDO CRIANÇAS.....	23
DAVID REEKS	
TERRITÓRIO SEM FRONTEIRAS.....	29
FERNANDA HEINZ FIGUEIREDO	
O OLHAR ANTROPOLÓGICO POR DENTRO DA INFÂNCIA.....	37
ADRIANA FRIEDMANN	
O BRINCAR NA COMUNIDADE.....	47
UTE CRAEMER	
CULTURAS POPULARES, BRINCAR E CONHECER-SE.....	51
SORAIA CHUNG SAURA	
DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS: PONTES QUE CONECTAM PESSOAS E TERRITÓRIOS.....	61
ANA CLÁUDIA ARRUDA LEITE	

O BRINCAR NA ESCOLA	71
SANDRA ECKSCHMIDT	
NINGUÉM É TÃO GRANDE QUE NÃO POSSA APRENDER NEM TÃO PEQUENO QUE NÃO POSSA ENSINAR	77
LUIZA LAMEIRÃO	
NÁUFRAGOS E PIRATAS DO APRENDIZADO	83
GANDHY PIORSKI	
TERRITÓRIO DA INICIAÇÃO	91
MARCOS FERREIRA-SANTOS	
OS AUTORES	103





PREFÁCIO

ANA LUCIA VILLELA

Numa tarde de 2011, ainda no pequeno escritório no Brooklin onde ficava o Alana, em São Paulo, Renata Meirelles e David Reeks apareceram para uma reunião. Nós conhecíamos o trabalho da Renata em prol das brincadeiras e sabíamos que ela viria pedir nosso apoio para algum novo projeto deles.

Ela entrou na sala um pouco tensa, como se não fôssemos antigas conhecidas... Talvez não fôssemos mesmo, mas tamanha era a minha familiaridade com ela, que me causou certo estranhamento ter o casal tão sério na minha sala, apesar do largo sorriso dos dois. Eu também tinha trazido Marcos, meu marido, na época começando a trabalhar quase que integralmente no Alana.

Renata, para mim, era antes de mais nada uma bandeirante (Movimento Bandeirante) e a irmã da Dani. Quando a conheci, Dani e eu éramos fadinhas e ela, um pouco mais velha, já era B1 – o que na época era uma diferença enorme. Apesar de não me encontrar muito com Renata, o fato de termos sido bandeirantes juntas e ter algumas amigas em comum fez dela uma figura querida e quase íntima para mim. E, como sempre suspeitei, termos convivido juntas na infância em meio à natureza e cercadas de pessoas que acreditavam na liberdade de ser – ou seja, na potência de cada criança – não poderia ter feito de nós pessoas com objetivos macro diferentes.

E ali estávamos, os dois casais com causas semelhantes, numa mesa-redonda. Renata e David convidaram o Centro de Educação Infantil (CEI) Alana para participar de um projeto com outras escolas para

Simplesmente brincar. Nós, educadores, sabemos a força deste fazer/ser/estar. Por isso, convidamos pensadores que, generosamente, nos emprestaram seus olhares para enriquecer e ampliar ainda mais essa certeza.

investigar, trocar experiências e refletir sobre brincadeiras a partir de uma viagem de dois anos que eles faziam pelo Brasil, com seus dois filhos pequenos.

A ideia era linda. Tão linda que o Marcos se virou para mim com aquele olhar cúmplice (e megalomaniaco) que às vezes trocamos e disse: “E se ajudarmos esta história a acontecer de um jeito que tenha um impacto maior ainda?”. E logo emendou: “Vamos fazer, não apenas seis, mas todas as escolas públicas e particulares do país viajarem com vocês?”.

E assim foi. Nasceu o projeto com as escolas parceiras (e este livro e os DVDs que o acompanham são o resultado disso), uma associação do Alana com a Maria Farinha Filmes, para fazer o longa metragem *Território do Brincar*, e outros projetos que ainda estão por vir – todos voltados para a nossa missão de “honrar a infância” (e, conseqüentemente, a humanidade), incentivando e deixando as crianças brincarem.

Simplesmente brincar. Nós, educadores, sabemos a força desse fazer/ser/estar. Por isso, convidamos pensadores que, generosamente, nos emprestaram seus olhares para enriquecer e ampliar ainda mais essa certeza. Este livro reúne artigos inspiradores que nos mostram o brincar em toda sua inteireza, como gesto espontâneo, livre, poético, antropológico, individual e cultural – tudo ao mesmo tempo.

Que este material nos ajude a encontrar mais força na luta pelo reconhecimento da importância do brincar e para que possamos cultivar um olhar cada vez mais aguçado, atento e sensível para os gestos de nossas crianças.

Ana Lucia Villela
Presidente do Instituto Alana
Junho/2015





COLOCANDO O PÉ NA ESTRADA...

"O Território do Brincar trouxe algo grandioso, que é mostrar o que o Brasil... este Brasilão... tem como brincadeira. O que as crianças fazem, do que elas brincam, que lugar é esse!"

Parceiros do projeto

O projeto Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, pesquisa, registro e difusão da cultura infantil, correalizado com o Instituto Alana.

Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, a fim de revelar o país por meio dos olhos das crianças brasileiras. Registraram em filmes, fotos, textos e áudios as sutilezas da espontaneidade do brincar, apresentadas do ponto de vista das crianças. Um intercâmbio no qual pesquisadores e crianças se encontraram no fazer e no brincar, sempre aprendendo um com o outro.

Durante esse percurso, o Território do Brincar olhou para as crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, buscando apreender e compreender como elas vivenciam suas infâncias, brincam e se expressam quando estão em liberdade e são as protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem.

Ao mesmo tempo, o Território firmou parceria com seis escolas de educação infantil e ensino fundamental de São Paulo e Santa Catarina, que contribuíram para olhar para as crianças nesses espaços.

“O Território do Brincar mostra que tem escola lá fora, tem escola na praça, na beira do mar, embaixo da árvore... A escola é maior do que quatro muros e professores. O Território nos mostrou a escola da vida.”

Parceiros do projeto

A cada nova comunidade a que chegava, o Território mostrava nas escolas as crianças brincando da forma mais genuína: com a água, a terra, o ar e o fogo. Brincar de construir com o serrote ou o facão. Brincar nas manifestações populares, correndo das caretas ou do Boi. Brincando com grandes ou pequenos, foi assim que as crianças compartilharam como aprendem na escola da vida.

“Acho que o Território tem de ser uma coisa viva, ser eterno, e não acharmos que agora, após esses dois anos, ele acabou! Que ele esteja presente em tudo, que possamos levá-lo de pessoa para pessoa, de professor para professor, de pai para pai, em todos os lugares que a gente puder levá-lo.”

Parceiros do projeto

São elas: CEI Alana (SP), Colégio Oswald de Andrade (SP), Colégio Sidarta (SP), Escola Vera Cruz (SP), Escola Casa Amarela (SC) e Escola Viverde (SP).

Por meio de videoconferências mensais e com base em um rico material composto de vídeos, textos e áudios especialmente preparados para esses encontros, o diálogo transitou por diversos temas, como a diversidade cultural de nosso país e as inúmeras infâncias possíveis; o brincar livre, espontâneo e, portanto, autônomo; a construção de brinquedos pelas crianças; o medo; as memórias da infância dos adultos; os aprendizados no contexto familiar e nas manifestações populares, entre tantos outros. As reflexões, suscitadas em territórios tão distantes, convidaram os educadores a se assumir pesquisadores em seu território: a escola!

“Eu acho fundamental o diálogo, a conversa. Seria bom se pudesse acontecer em outras escolas o que aconteceu com a gente, com esta parceria. Foram momentos de parada, de reflexão sobre o brincar, a criança, a infância. Tudo foi fundamental.”

Parceiros do projeto

Após o primeiro ano de parceria, o Território do Brincar propôs um desafio: aprofundar e exercitar o olhar pesquisador do educador para a observação do brincar dentro da escola. Entre tantas possibilidades, a brincadeira de casinha foi a escolhida! E assim cada escola observou, coletou, registrou e refletiu sobre essa brincadeira tão presente no cotidiano da infância, olhando e escutando suas próprias crianças.

Foram dois anos de intensas trocas de experiências, reflexões e aprendizados entre o Território do Brincar e os educadores, a equipe de coordenação e a direção dessas escolas. A fim de apresentar e compartilhar essa parceria, com o desejo de que esse processo possa frutificar em mais e mais escolas, ampliando o olhar dos educadores para o brincar pelo Brasil afora, elaboramos este material. Ele é composto de um livro com textos do grupo inspirador — de pensadores que dialogaram

e refletiram com Renata e David ao longo da jornada do Território do Brincar; de dois filmes: os curtas produzidos em cada região visitada e que foram utilizados nos encontros mensais com as escolas; e do documentário baseado no diálogo do Território do Brincar com as seis escolas parceiras.

A produção desse documentário foi um desafio. Além de apresentar o rico processo de reflexão e formação, seu objetivo é compartilhar a experiência e os materiais produzidos pelo Território do Brincar com outros educadores, gestores, pais e demais interessados, mostrando como uma proposta sensível e poética pode provocar, questionar e sensibilizar nosso modo de ver a criança na escola.



Praia de Tatajuba, CE



O TERRITÓRIO DO BRINCAR EM UM ENCONTRO COM O EDUCADOR

RENATA MEIRELLES

O projeto Território do Brincar, em correalização com o Instituto Alana, tem várias frentes de atuação, entre elas, uma parceria com escolas. Quando eu e David Reeks assumimos o desejo de voltar para a estrada e ampliar a pesquisa sobre o brincar das crianças brasileiras — uma prática que fazíamos juntos desde 2001 —, a primeira ideia foi estabelecer parcerias com escolas que desejassem olhar para aspectos essenciais do brincar infantil.

Uma parceria na qual o diálogo fosse o meio e o fim de todo o processo. Planejamos encontros mensais por meio de teleconferências, que trariam os acontecimentos decorrentes do vínculo construído com as pessoas, em campo. Não seria possível prever quais temas seriam tratados, mas era necessário acreditar na força do encontro e na potência da criança falar de si mesma. Seis instituições — Escola Vera Cruz (São Paulo, SP), Escola Viverde (Bragança Paulista, SP), Colégio Sidarta (Cotia, SP), Colégio Oswald Andrade (São Paulo, SP), CEI Alana (São Paulo, SP), Escola Casa Amarela (Florianópolis, SC) — confiaram nessa proposta e firmaram o compromisso de abrir uma janela para ver o que fazem as crianças fora da escola, para reconhecer as diversas vertentes culturais que regem o Brasil e para ampliar as discussões sobre educação e cultura. Com parceiros dessa magnitude, nos sentíamos confiantes para ganhar a estrada.

O roteiro de viagem priorizou o interior do país para que pudéssemos conhecer crianças que estivessem sob menor influência das “distrações da vida contemporânea” e, dessa forma, enxergar

Enquanto os adultos que encontrávamos pelo caminho insistiam em nos dizer que as crianças não brincam mais, elas, por sua vez, nos revelavam um brincar vigoroso e potente.

seus gestos e seu imaginário com a nitidez necessária aos nossos olhos. Queríamos nos aproximar dessas crianças que pouco aparecem nos meios de comunicação, e sabíamos que percorrer o interior deste país seria, de alguma forma, como chegar ao interior de nós mesmos.

Saímos decididos a focar no que de mais potente cada criança tem a mostrar, restabelecendo dignidade aos seus atos, e, ao mesmo tempo, a lapidar nosso olhar para os gestos sutis. Os problemas que rodeiam a infância existem aos montes, mas, para além deles, há inúmeras belezas e potências vividas intensamente em todo o Brasil. Optamos conscientemente por enxergar pela lente do belo, pois, como nos dizem Allan Kaplan e Sue Davidoff (2014, p. 12), “o modo como enxergamos se torna extremamente importante no que diz respeito ao mundo que criamos através desse enxergar”.

Enquanto os adultos que encontrávamos pelo caminho insistiam em nos dizer que as crianças não brincam mais, elas, por sua vez, nos revelavam um brincar vigoroso e potente. O adulto dizendo NÃO e as crianças nos apresentando um SIM muito rico em elementos culturais e de imaginário extraordinário. Uma contradição constante que revela a perda do lastro entre o que fazem as crianças e o que enxergam os adultos.



Altamira, PA

Agarrados ao que apreendíamos das espontaneidades infantis, às inúmeras referências teóricas e às parcerias com pesquisadores – em especial ao rigoroso estudo do imaginário infantil de Gandhi Piorski –, o desafio era conseguir comunicar aos educadores dessas escolas parceiras a essência das crianças. Mas como não cair em relatos culturais que apresentam o outro como diferente e geram um distanciamento da realidade? Como apresentar as intenções dos gestos das crianças para que fiquem evidentes as equivalências de necessidades,

independentemente da região geográfica? Como ir além da transmissão do patrimônio cultural, que, apesar de importante, não alcança o diálogo com a força do imaginário infantil? Qual o eco que a liberdade infantil faria ressoar no cotidiano de cada educador? Inúmeras perguntas acompanharam insistentemente a jornada do Território do Brincar.

Nos primeiros encontros virtuais, as vozes dos educadores nos chegavam com um tom de espanto e encanto, misturados com um claro desejo de transmitir a seus alunos o que o Território do Brincar estava conhecendo. Reproduzir as brincadeiras nas aulas, contar o que comem aquelas crianças, como são seus ambientes, suas festas, suas histórias e expressões, eram relatos frequentes do que acontecia nas escolas, sempre acompanhados de perguntas que, certamente, se tornariam matéria-prima para as aulas seguintes. Do lado de cá, corríamos para não deixar escapar nada que pudesse alimentar esses questionamentos.

Com o passar do tempo e aos poucos, essas crianças que faziam coisas aparentemente tão “diferentes” foram ocupando o espaço de representantes de aspectos humanos absolutamente reconhecíveis em qualquer criança, seja ela de onde for. O que essas crianças apresentavam em seus brinquedos e brincadeiras estava para além de um produto cultural interessante – era um processo do imaginário recorrente em todos nós.

Temas como medo, intimidade, potência, autonomia e liberdade apareciam constantemente nas brincadeiras observadas pelo Território do Brincar, e os educadores precisavam encontrá-los no brincar dentro da escola. “Como isso ocorre entre seus alunos?”

Relatos intensos de um olhar atento e sensível eram habituais nas teleconferências. “Aproximar-se das semelhanças é ainda mais potente do que falar das diferenças”, disse uma educadora do Colégio Sidarta. “Quando o foco está nos gestos, é possível ver outras coisas para além do gesto. É a repetição e a intenção dos gestos que nos interessam. Pela espontaneidade se consegue chegar ao imaginário, pois ele diz de todos nós”, afirmou uma educadora da Escola Vera Cruz.



Colégio Viverde, Braganca Paulista, SP

“O poético cria imagens que fazem conexões com inúmeras outras, e dá sentido.”

Parceiros do projeto

Percebemos que nosso diálogo era pautado pelo olhar que temos das crianças. Assumimos, então, que a proposta era entender a criança universal, e não a regional. Como nos propõe Merleau-Ponty (2005), olhar a criança requer se guiar para além e aquém das teorias. Um tom poético e profundo precisava ser alcançado se quiséssemos que a intencionalidade dos gestos infantis invadisse cada um de nós. Afinal, “um excesso de infância é um germe de poema”, como bem nos lembra Gaston Bachelard (1988, p. 95). Ou, como revelou uma educadora do Colégio Oswald: “O poético cria imagens que fazem conexões com inúmeras outras, e dá sentido”.

Isso nos exigia a liberdade de não buscar respostas, mas nos deixar levar pelas ações e pelas expressões infantis, em uma atitude de aprendiz das crianças. Ou ainda melhor, aceitamos que:

É a criança que educa o adulto a olhar as coisas pela primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído. Wim Wenders diz de um olhar sem opiniões, sem conclusões, sem explicações. De um olhar que simplesmente olha. E isso, talvez, seja o que perdemos. É como se tudo que vemos não fosse outra coisa senão o lugar sobre o qual projetamos nossa opinião, nosso saber e nosso poder, nossa arrogância, nossas palavras e nossas ideias, nossas conclusões. É como se fôssemos capazes de olhares conclusivos, de imagens conclusivas. É como se nos desse a ver tudo coberto de explicações. (Larrosa, Lopes, Teixeira, 2006, p. 11-29)

O processo de escuta estava claro para cada participante da parceria. “A criança está sempre fazendo os mesmos gestos, mas, quando a olhamos de uma forma diferente, o brincar ganha potencialidade e credibilidade”, afirmou uma educadora do Colégio Sidarta. “Olhar de novo o que já é conhecido, o que está por perto, é re-ver. E isso as crianças fazem diariamente”, acrescentou uma educadora do CEI Alana.

Entre tantas descobertas, existiu um ponto primordial: “As reflexões e os olhares foram para além do dia a dia nas escolas, e retornaram para si, para olhar o próprio eu”, revelou uma educadora da Escola Casa Amarela.

Quando conseguimos atingir o encontro conosco, a partir do que nos apresentaram as crianças, as amarras institucionais foram questionadas e cada educador sentiu reverberar em si sua própria voz. Já não eram mais as crianças que nos regavam de forças para seguir, mas sim a voz interna e singular dos educadores, alimentados pelo brincar das crianças. “As descobertas acontecem de dentro para fora, quando já estão semeadas, acordadas. O olhar autônomo é a conquista de si mesmo”, declarou uma educadora da Escola Viverde.

Esse processo de olhar, refletir e dialogar baseado naquilo que nos ensinavam as crianças fortaleceu em todos nós aspectos que foram muito além dos educacionais, e frutificou crenças que já habitavam os recônditos de nossos desejos. Somos seres plenos de vida e não podemos deixar que nos distraiam disso. É preciso estar no presente, no aqui e agora, para conseguir escutar a criança e, conseqüentemente, a nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

KAPLAN, Allan; DAVIDOFF, Sue. *O ativismo delicado: uma abordagem radical para mudanças*. Cidade do Cabo, África do Sul: Proteus Initiative, 2014. Disponível em <http://www.institutofonte.org.br/sites/default/files/O%20Ativismo%20Delicado%20-%20Final%20PDF%20version%202014.pdf>. Acesso em 04/05/2015.

LARROSA, Jorge; LOPES, José; S. M. TEIXEIRA, Inês A. C. Olhar a infância. In *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2005.



Araçuaí, MG



FILMANDO CRIANÇAS

DAVID REEKS

Em 2001, eu era jovem, apaixonado e talvez confiante demais quando fui convidado por Renata Meirelles, minha namorada na época, para conhecer as entranhas da Amazônia e a infância que brota lá — uma aventura que não consegui recusar, apesar das minhas irrisórias qualificações. Foi por meio desse convite que iniciei minha aventura com o vídeo. Nessa viagem, meu papel seria o de registrar as crianças que encontrássemos pelo caminho. Não demorou para que eu sentisse o peso da responsabilidade de tal empreitada. Pensei: “Não sei filmar e nunca lidei com crianças”.

Renata me tranquilizava, dizendo que tudo ia dar certo. Mesmo assim, eu passei a pesquisar o máximo que pude. Na época, informações sobre técnicas de filmagem e pedagogia do brincar ainda eram mais fáceis de encontrar em livros do que na internet. Em um belo dia, depois de muitas semanas de páginas viradas, cheguei a um texto intitulado *Dirigindo Crianças*. Dá para imaginar meu alívio?

Na primeira página havia a foto de um microfone direcional — aqueles compridos — com um tigre de pelúcia abraçando-o. O leitor podia inferir que o uso do tigre era um truque para quebrar o gelo diante de qualquer criança, e o resto seria fácil. Pronto, depois de semanas pesquisando exaustivamente como filmar crianças e lidar com elas, essa foi a primeira pista que encontrei de como fazer as duas coisas juntas, o que me levou à seguinte conclusão: filmar e lidar com crianças é algo que não se aprende em livros.

Imagine que você nunca tenha parado para pensar em como filmar crianças. Ou pior, talvez você nunca tenha pegado em uma câmera que filma, mesmo a de um celular, com a intenção de criar um registro para além de uma memória familiar. Bem, você estaria exatamente no lugar em que eu estava 14 anos atrás.



Alto de Santa Maria, ES

Peguei a câmera e, com Renata ao meu lado, comecei a filmar crianças antes da nossa partida para a Amazônia. Aqui fica minha primeira dica: nada, nada mesmo, é mais útil do que tentar e errar. E espero que o restante deste relato, de uma experiência de 14 anos filmando crianças, seja um pouco mais útil do que um tigre de pelúcia.

Uma dica que aprendi de forma dura foi a questão de rever o material de filmagem. *Quem tem milhares de fotos no computador e nunca as viu põe um dedo aqui!* Pois bem, na Amazônia, em 2001, a câmera que eu usava tinha fitas que gravavam durante uma hora. No Arquipélago do Bailique, no Amapá, usamos três fitas na primeira semana da viagem e começamos a assisti-las dentro da própria câmera.

Nós nos emocionamos com esses primeiros registros; eram a concretização de algo que havíamos sonhado por tanto tempo! Mas o prazer durou pouco: as imagens às quais assistimos tinham artefatos digitais e erros bem feios apareciam diante de nossos olhos. Descobrimos que nossa câmera estava danificando as fitas quando eram rebobinadas para ser assistidas. Então, passamos o restante dos seis meses de viagem sem poder rever o material produzido — 90 horas colhidas em cinco estados. Quando fomos editá-lo, percebemos diversos erros recorrentes que poderiam ter sido evitados se houvesse a chance de assistir às filmagens, como a insistência em enquadramentos chatos, a falta de cenas de contexto, a interrupção repetida da ação das crianças e ajustes desnecessários para cenas que já estavam boas.

Bem, hoje em dia não precisamos mais nos preocupar com fitas danificadas, e a possibilidade de assistir ao que registramos é imediata. O importante é dedicar tempo para contemplar o que fizemos e perceber o que nos agrada, o que é bonito, o que teríamos orgulho de mostrar para alguém e depois... tentar recriar esses aspectos positivos em futuras filmagens.

Pense em quanto tempo usamos, filmando e tirando fotos, nesta época tão digital. Podemos considerar que, quando alguém assume essa tarefa, se ausenta, no mínimo um pouquinho, do presente — tem de focar em algo e se distrair do resto. Se não voltar para ver o que fez, para organizar as imagens e recriar uma narrativa do que estava sendo visto, tanto quem filma quanto seu sujeito de enqua-

dramento perdem em dobro: perdem a chance de estar inteiramente juntos no presente e, já que tal “presença” foi abandonada, perdem a chance da lembrança. Se temos o cuidado de registrar, temos de desenvolver o cuidado de organizar e de recontar. Senão, estamos apenas nos escondendo ou nos ausentando do presente.

Essa questão do “ser ausente” não era tão clara no início do projeto Bira — Brincadeiras Infantis da Região Amazônica, em 2001. Às vezes, eu sentia culpa por estar apontando a câmera para alguém. A presença da câmera criava, ao meu ver, um desequilíbrio que me incomodava demais, como se eu estivesse invadindo a situação por ter introduzido esse elemento artificial. Não podemos negar o poder que se exerce quando se opta por filmar qualquer coisa, especialmente pessoas.

Ecoavam em mim lições de história de quando eu estava na 7ª série: soube que existiam várias nações indígenas nos Estados Unidos que não se deixavam fotografar porque temiam ter suas almas roubadas. Essa lembrança dialogava com a sensação que me invadia diante das pessoas que eu captava — eu queria, nem que fosse um pouco, registrar a alma daqueles que estavam sendo filmados. Não houve dúvidas de meu desejo de registrar o que há de mais vivo e interessante nas pessoas, e essa culpa começou a me atrapalhar.

Consegui compartilhar minha angústia com outro documentarista que conheci no meio da viagem, em Santarém, no Pará. Nosso encontro foi rápido, mas mudou meu jeito de conviver com a câmera em campo. Segundo ele, aquele que filma deve sentir gratidão pela permissão de captar a imagem de alguém. E a pessoa que está sendo filmada deve se sentir valorizada pela escolha de ser o foco do fotógrafo. Ao ouvir isso pela primeira vez, pensei que era apenas um truque mental, e nada mudaria. Mas a angústia já atrapalhava o suficiente minha vontade de filmar — portanto, os registros do projeto. Aceitei essa mudança de postura internamente. Criei uma espécie de mantra: “Olho porque admiro. Quero te ver me oferecer o que tem de melhor”. Claro que



São Gonçalo do Rio das Pedras, MG

eu não falava essas palavras, mas era isso que eu precisava sentir. Aliás, sinto isso até hoje, quando aponto a câmera para alguém. Em alguns casos, até já verbalizei essa ideia.

O ato de filmar é uma relação cujas regras são criadas por ambas as partes. Se o operador de uma câmera está desconfortável atrás da lente, o sujeito do enquadramento pode refletir isso diante dela. Se o fotógrafo está sentindo culpa por filmar, não promoverá boas sensações em quem está sendo filmado. Se o operador de câmera presencia uma cena e tem vergonha de filmá-la, a cena nunca será registrada. E, se o fotógrafo não reconhece o poder que a câmera traz para a relação, ele pode passar a abusar dela, mesmo que inconscientemente. Pedir à pessoa filmada para fingir que a câmera não está lá ou filmar sem permissão é um equívoco, é a negação do desequilíbrio que de fato existe.

No mundo da captação documental, o que mais queremos é que nossos sujeitos se sintam, e até ajam, como se a câmera não estivesse presente. Queremos o “espontâneo”, “a verdade”, pois são com eles, limpos de ruídos externos, que os espectadores se identificam. E, quando um espectador se identifica, cria um vínculo afetivo com aquilo que está vendo. Esse vínculo faz o espectador pensar em si, que é justamente o ponto pelo qual o registro ganha força.



Alto de Santa Maria, ES

Voltando ao “mantra do respeito” – se o operador de câmera se sente honrado em poder filmar quem quer que seja, isso é transmitido para a pessoa. Ao invés de criar uma relação tóxica, cria-se uma relação de respeito, de maravilhamento, de esperança. Nesse sentido, a câmera se torna uma ferramenta fundamental para registrar o encontro – algo integral para essa relação.

Com esse respeito e o acúmulo de centenas de horas de material, ao longo dos anos, cheguei à conclusão que filmar é a parte do processo de criação de um documentário que mais me agrada. Eu me sinto inteiro. Brinco com a câmera, com suas possibilidades de enquadramento, de movimento e de ângulo; mas também brinco com as pessoas que filmo, com as situações que se apresentam diante de mim. Como escolhi lidar com a beleza,



Pancas, ES

humana ou natural, o que mais me preocupa é ser capaz de registrá-la de maneira que possibilite recriar aquele momento para quem não estava lá. Brincadeira boa essa. E não é na brincadeira que as pessoas se sentem inteiras?

Nesse desafio, nessa brincadeira, eu sou um eterno aprendiz, sempre me alimentando de novidades. E transmito, para quem filmo, meu respeito pela sabedoria que a pessoa vai me oferecer e minha humildade diante da cena. Eu não sei qual é o “melhor jeito” de filmar, até chegar o momento de apertar a tecla Rec. E mesmo assim preciso estar confortável o suficiente para mudar minhas estratégias.

No entanto, quando estamos tratando de crianças, estamos falando de seres que muitas vezes não se expressam pela palavra. Conseguimos ver uma imensa quantidade de verdade em uma mão, um dedo, um olhar, uma postura; pois são poucos os gestos infantis que não expressam uma intenção verdadeira, que são jogados ao léu. E como deixá-las espontâneas diante de uma câmera a fim de que esses gestos floresçam? Com um tigre de pelúcia?

Creio que é importante reforçar que tudo se inicia com vínculos afetivos. Na grande maioria das cenas filmadas pelo Território do Brincar, eu e Renata já conhecíamos as crianças, já brincávamos com elas sem câmeras e já havíamos estabelecido respeito mútuo. Às vezes, esse respeito se constrói em segundos, com um sorriso ou com um brilho nos olhos. Independentemente de como criamos vínculos, o que a maioria das crianças filmadas pelo nosso projeto viu em mim não foi apenas um operador de câmera, mas, sim, um cara com sotaque, que sabe brincar e que, em determinados momentos, também filma.

Nesse desafio, nessa brincadeira, eu sou um eterno aprendiz, sempre me alimentando de novidades. E transmito, para quem filmo, meu respeito pela sabedoria que a pessoa vai me oferecer e minha humildade diante da cena.



TERRITÓRIO SEM FRONTEIRAS AS IMAGENS DO TERRITÓRIO DO BRINCAR COMO JANELA DE EXPERIÊNCIA

FERNANDA HEINZ FIGUEIREDO

Entre dunas de areias brancas, sopram mar e vento. Entramos em um casebre rústico, simples, aberto, de chão de cimento queimado. Ouvimos o som do vento, o som de isopor sendo serrado. Aos poucos, identificamos um burburinho de crianças. Vemos os cabelos balançarem, os corpos vigorosamente apoiados no chão. As mãos serram, esculpem, encaixam, costuram, mostram aprendizes e mestres. A respiração é calma, a concentração e a destreza artesã são evidentes. O corpo está entregue. São crianças do Ceará que, nascidas barqueiras, realizam de forma poética um baile de criação.

**Cenas do Território do Brincar em
Tatajuba – CE**

O uso do audiovisual na educação e nas práticas pedagógicas não é propriamente uma novidade. Mas a expansão de sua produção e do acesso a essa linguagem na sociedade traz consigo a necessidade de repensar e encontrar outros modos de registro, compreensão e transmissão de conteúdos que estão cada dia mais disponíveis a todos.

Por um lado, nas concepções mais formais de educação, vemos o cinema e o audiovisual serem muito utilizados para fins didáticos e informativos. O que se costuma buscar em tais processos é uma aparente eficiência na transmissão de informação e de conteúdo, a ser posteriormente mensurada pelas avaliações de que o nosso sistema educacional se faz valer. Esse enfoque dado pelo universo escolar acaba se restringindo ao conteúdo das histórias, dando menos ênfase a outros aspectos que compõem a experiência e a beleza do cinema, como a estética, a fotografia, a música, a estrutura narrativa e a estratégia da abordagem.



Córrego da Velha de Baixo, MG

A valorização da linguagem audiovisual como potencial de experiência na “sua qualidade existencial” (Larrosa, 2002, p. 27) — refreando os anseios de definir e medir o que aprendemos — tem a capacidade de ampliar nossos horizontes, nossa liberdade para enxergar, fruir, nos emocionar e pensar sobre filmes de acordo com a nossa cultura, desejos e valores. A beleza da linguagem audiovisual, assim como a de outras linguagens artísticas, está justamente em permitir uma “viagem” individual complexa e muitas vezes misteriosa, que pode, ou não, ser compartilhada com os outros.

Durante o percurso do projeto Território do Brincar, um diálogo poético, e ao mesmo tempo direto, intenso e muitas vezes penoso — por que não? —, foi estabelecido com educadores e escolas, aproximando todos, por meio da experiência da linguagem audiovisual, da experiência da infância vivida por crianças de várias partes do Brasil. Essa aproximação se fez verdadeira e tão intensa, do meu ponto de vista, justamente porque o caráter experiencial do processo de pesquisa de campo e do registro em si foi sendo compartilhado e vivenciado por seus idealizadores e coordenadores: Renata Meirelles e David Reeks.

Como documentarista, mãe e eterna criança, me interessa particularmente o processo construído pelo casal a partir de um resgate e de uma apropriação real das brincadeiras, do imaginário infantil e das linguagens expressivas da criança, sem as quais não nos sentiríamos tão próximos delas.

Tive o privilégio de me debruçar sobre parte do material produzido nessa profunda jornada ao encontro da criança brasileira quando fui convidada por eles para editar uma série do *Território do Brincar*, para crianças, com 26 miniepisódios.

Mesmo conhecendo o trabalho da dupla há algum tempo, foi apaixonante observar, por meio do material gravado, os gestos, as falas e as construções das crianças, que nos mostram o quanto o universo da cultura da infância continua vivo.

A estética, a beleza e as crianças retratadas não são o estopim da paixão por essas imagens. O que mais cativa, do meu ponto de vista, é sua verdade e sua simplicidade. Pelas imagens do Território do Brincar acessamos um mundo tão fascinante quanto desconhecido: o imaginário da criança.



Altamira, PA

AO CONTRÁRIO

Cada um à sua maneira e em seu papel — Renata, com seu olhar de educadora, brincante, pesquisadora e mãe; David, com seu olhar estrangeiro, de uma habilidade fotográfica que só um ser brincante e musical como ele é capaz de alcançar — desenvolveu ao longo dos anos um modo próprio de documentar as crianças, sua cultura e brincadeiras, estabelecendo uma relação direta e um diálogo vivo por meio de sua linguagem lúdica, simples e verdadeira.

Em outro projeto e documentário da dupla, em parceria com a jornalista Gabriela Romeu, o *Disque Quilombola*, isso fica evidente. A conversa e a troca com as crianças descendentes de quilombolas de contextos diversos se deu pela brincadeira do telefone de lata. Brincando com o telefone as crianças fizeram perguntas, se abriram, falaram sobre seus modos de vida e crenças. Essa forma de conversa-entrevista por meio de brincadeira funcionou de tal maneira que foi usada por Renata e David no percurso do Território do Brincar.

Diverte-me lembrar da fala de Renata, quando preparava uma pauta para a locução da série de minidocumentários do Território do Brincar. Indagada sobre como conseguir uma resposta espontânea e verdadeira das crianças, Renata disse com tranquilidade: “Tem que perguntar ao contrário”. Sempre que penso nessa afirmação, acabo na mesma pergunta: como assim, ao contrário? Seria o oposto do que normalmente faz o adulto, que muitas vezes confunde as crianças? Penso em minha filha de 9 anos tentando decifrar nossa intenção em meio a tanta ironia: “Vocês estão falando ao contrário?”.

E essa vivência da experiência da infância por meio da experiência do cinema desencadeia uma reconexão com a nossa identidade, com a diversidade do povo brasileiro.

CRIANÇA E CRIAÇÃO

Essa forma direta e verdadeira de abordar a criança me levou a um outro lugar, a um outro sentir e estar. Eu me senti próxima dos pequenos caçadores, artesãos, cozinheiros. E tive a oportunidade de me reconectar à minha infância, de perceber minhas filhas e suas criações de outra forma, com mais respeito e admiração.

Hoje, me sinto capaz de enxergar melhor, com olhos de ver, sentir, dar valor e deixar ser as crianças caçadoras, as cozinheiras, as construtoras de brinquedos, as costureiras, as pintoras que estão em minha casa e ao meu redor.

A profundidade e o respeito da câmera de David Reeks nos permitem vivenciar a experiência da infância em uma outra dimensão. Nessas imagens e nesses sons percebemos e reconhecemos meninos e meninas realizando a plenitude e a beleza do imaginário da infância. Dotados das habilidades que uma boa dose de liberdade e brincar pleno lhes deu, impressiona a completa sinergia com a natureza e a apropriação de instrumentos considerados adultos. Observamos o quase indizível, o poder de criação da criança.



Altamira, PA

Diante disso, as angústias, o desaparecimento da infância, o consumismo, a erotização precoce e o mundo virtual e eletrônico tornam-se insignificantes. O que é mostrado pela sua poesia e pelas sensações desencadeadas nos leva a uma outra forma de olhar a criança, de perceber a cultura e a realidade da infância em contextos e culturas distantes. E essa vivência da experiência da infância por meio da experiência do cinema desencadeia uma reconexão com a nossa identidade, com a diversidade do povo brasileiro.

BRINCADEIRA VIVA

O projeto Território do Brincar contribuiu também para uma importante constatação: a de que crianças, por todo o Brasil, inclusive em grandes centros urbanos, continuam brincando – e muito. É possível, assim, refletir mais sobre nossas falas e parar de repetir o que quase virou um perigoso mantra: que hoje a criança não brinca mais. O ser humano nasce, cresce, se conhece e aprende brincando. As brincadeiras são a experiência e a experimentação por excelência!

Vivendo em um mundo extremamente poluído de informação e de excessos, são raros os momentos de vivência da experiência. Filósofos de outras épocas, como o alemão Walter Benjamin (1987), nos alertaram sobre os problemas e a pobreza do excesso de informação e da falta de experiência. O espanhol Jorge Larrosa (2002, p. 21) aprofundou, por meio de artigos e obras, a importância do saber pela experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece... a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

Larrosa também nos levou a aprofundar a relação entre cinema e experiência. O cinema, o bom cinema, por suas características e construção, nos oferece justamente a chance de viver, de ultrapassar, de ser tocado pela experiência. Por se relacionar com outras linguagens artísticas, como literatura, pintura, fotografia, música e artes cênicas, a “sétima arte” é uma forma de expressão de altíssimo impacto.

O registro de imagens por uma câmera e as narrativas cinematográficas podem provocar construção, desconstrução, ruptura, mudança de paradigmas. É comum assistir a um filme que nos leva não apenas



Abadia, MG

“Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica, cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido.”

Walter Benjamin

a refletir sobre o que vemos, mas a mudar nosso olhar e até nosso comportamento. O poder da linguagem própria do cinema vai muito além da técnica envolvida e da construção da obra, vai muito além de educar e influenciar.

As imagens e a construção narrativa do filme *Território do Brincar* nos inquietam e fascinam também por sua essência poética. Bill Nichols (2005, p. 138), um dos principais pensadores de estudos de cinema nos Estados Unidos, diz que esse tipo de documentário poético nos dá uma possibilidade de conhecimento por meio do estado de ânimo, do tom e da relação de afeto. E essa é uma ferramenta poderosa para a reflexão e formação.

Se por um lado somos bombardeados por uma enxurrada de conteúdos de todos os gêneros supostamente qualificados para a TV – como documentários, *reality shows* e pretensas séries de experiência, mas que na verdade não transmitem nada –, o documentário de Renata e David resgata e reconcilia o cinema documentário com o bom cinema e remonta às origens do cinema documental ligado à pesquisa etnográfica e ao fascínio das pesquisas antropológicas sobre povos e culturas.

UTOPIA E RESPONSABILIDADE

Retomando o tema cinema e educação, eu vejo um momento particularmente feliz e crescente da sociedade se organizando na busca de novas formas de aprendizagem, de reflexão, de formação, que abrem mão do uso exclusivo do nosso aparato cognitivo e vão ao encontro de formas artísticas e, portanto, mais sensíveis.

E o cinema aguça o desejo, mobiliza os sonhos e amplifica as possibilidades em torno dessa outra forma de aprendizagem e formação. São muitos os lançamentos de filmes, dentro e fora do circuito tradicional, exibições nos mais variados espaços, formais e não formais, e até mostras, como a Ciranda de Filmes¹, que geram um movimento que cresce e que está sensibilizando, articulando e mobilizando pessoas de diferentes realidades e aptidões para as causas da infância e da educação.

¹ Primeira mostra de filmes do Brasil com foco em infância e educação. Foi coordenado por Patrícia Durães e Ana Cláudia Leite.



Jaguarão, RS

Assistir a um bom filme e observar essa movimentação é fundamental para alimentar nossa utopia e cuidar de nós, educadores, pais, crianças, artistas – pessoas que assumem responsabilidade pela infância, pelo desenvolvimento humano e pelo mundo.

Gosto muito da frase da filósofa política Hannah Arendt (2000, p. 247): “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. Poucos lugares como o cinema são tão inspiradores e propícios para viver o amor pelo outro.

Vamos agora aproveitar tal riqueza cinematográfica, antropológica, poética, educacional e afetiva que a equipe que realizou essa longa e prazerosa expedição está nos oferecendo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. Campinas: Papyrus, 2005.



O OLHAR ANTROPOLÓGICO POR DENTRO DA INFÂNCIA ADENTRANDO NAS CASINHAS DAS CRIANÇAS

ADRIANA FRIEDMANN

OLHARES ATENTOS PELA FRESTA DA JANELA DA VIDA DAS CRIANÇAS

Encantamento, alegria, surpresa, cumplicidade, compaixão, impulso de estar junto, curiosidade. Essas são algumas das emoções que é possível experimentar quando observamos crianças nos seus "habitats". Mas importante é saber que, quando chegamos perto, começamos a brincar, dançar, cantar, pintar ou conversar com elas, algo mudou naquele mundinho que era só delas antes de a gente aparecer.

Olhar antropológico, olhar pesquisador, olhar curioso, olhar inquieto. Olhar do olho, do corpo, do coração e da cabeça. E tantas emoções e pensamentos abrindo espaço dentro do nosso ser.

Para início de conversa, é preciso entender o que é antropologia: uma ciência social que estuda os seres humanos e, com base em um olhar sensível, orgânico, "microscópico", observa seus comportamentos,



Alto de Santa Maria, ES

gestos, expressões, culturas, rituais, linguagens e temperamentos, manifestações que acontecem no cotidiano dos diversos grupos.

No âmbito da antropologia surgiu, na década de 1980, um interesse em olhar para os grupos infantis. Os pensadores e as pesquisas apontaram que as crianças têm linguagens e culturas próprias, são atores sociais e têm voz, necessidades e interesses diversos, que variam conforme o contexto no qual elas crescem e se desenvolvem.

A grande diferença entre os grupos infantis e outros grupos é que as crianças estão em permanente desenvolvimento, motivo pelo qual sua observação, sua escuta e seu

conhecimento tornam-se muito mais complexos e desafiadores. São tarefas desafiadoras também porque quem observa, geralmente o adulto, já foi criança um dia: ao mesmo tempo em que observar as crianças lhe causa estranhamento, causa ainda, em determinadas situações, familiaridade, um déjà vu de situações provavelmente vivenciadas na própria infância.

Além disso, deparamos com o fato de que crianças pequenas, como os bebês, não falam e se manifestam por meio de outras linguagens expressivas, a saber: brincadeira, expressão musical, artística, corporal, gestual, entre outras. Outras expressões do “estado da arte” das crianças se manifestam em forma de doenças, atitudes, reações, temperamentos, todas elas “falas” absolutamente reveladoras e simbólicas do universo infantil.

Essas expressões perduram no decorrer de toda a vida do ser humano, mesmo depois da aquisição da linguagem verbal – falada e escrita. Cada indivíduo tem maior facilidade de expressão por meio de uma ou de outra linguagem, mas, infelizmente, elas vão sendo deixadas de lado no decorrer da escolarização.

Reconhecer essas aptidões e potencializá-las é um dos grandes desafios dos educadores. Isto é respeitar a singularidade de cada criança.

É importante compreender que as crianças chegam ao mundo com uma herança biológica; possuem identidade, temperamento e essência únicos e diversos; e crescem em contextos familiares e comunitários multiculturais, que influenciam seu desenvolvimento como seres humanos.

Compreender a complexidade do ser humano e saber que suas raízes e as bases de sua formação acontecem já desde o ventre materno e se prolongam de forma muito intensa e fundante nos primeiros anos de vida é fundamental para o desafio de educadores, professores e instituições que acolhem crianças pequenas.

A DELICADEZA DE OLHAR PARA AS CRIANÇAS

Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de mais nada, precisamos ter grande respeito e reverência. O universo das crianças é sagrado. E, nesse sentido, são necessárias muita delicadeza e a humildade de – verdadeiramente – nos curvamos e pedir “licença” para adentrar os espaços sagrados infantis.

Para chegar a esse movimento, há um longo percurso essencial na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças. Professores e educadores, temos sido formados para propor, intervir, sugerir, ensinar.

A abordagem que o olhar e a postura antropológicos propõem – tomar distância, observar, silenciar e respeitar o outro – exige um trabalho anterior do educador consigo mesmo: compreender que nem sempre, nem de forma automática, suas intervenções ou propostas constituem garantia de que a criança irá se transformar, aprender alguma coisa ou se desenvolver.

Uma confissão: sempre me inquietou, desde minha adolescência, época na qual comecei a trabalhar com crianças, o quanto elas não eram compreendidas nem respeitadas pelos adultos. O passado, as vivências e as memórias familiares que cada um tem são muito reveladores do adulto em que nos transformamos. O que nos inquieta ou nos mobiliza hoje com relação às crianças tem total conexão com nossa própria infância. Por isso, talvez, me tornei uma pesquisadora do universo infantil... Com toda delicadeza e respeito que acredito que as crianças merecem.

A postura antropológica muito mais sugere a necessidade de nos abriremos para aprender com os outros e dos outros — das crianças: apreender e sentir suas realidades, seus momentos, seus valores, seus jeitos de ser e viver suas infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, temos o privilégio de acompanhar esses retalhos de sua vida.

Há um movimento discursivo, nos dias atuais, de escuta e participação infantil que virou moda e, por isso mesmo, é muito perigoso. É importante compreender que ouvir as crianças não significa fazer suas vontades — essa é uma forma bastante simplista de compreender o que é o olhar antropológico.

Por outro lado, devemos distinguir o que é olhar, ver, observar e o significado de “participação infantil”: crianças entendidas como atores sociais e protagonistas de seus cotidianos.

Começemos nos debruçando sobre essa última ideia: as crianças serem protagonistas ou participarem tem muito mais a ver com um movimento espontâneo que parte delas no que se refere a opinar, expressar o que pensam, vivem e sentem, do que com o fato de o adulto induzi-las, com base em perguntas ou em provocações, à participação e ao protagonismo. A participação infantil acontece espontaneamente em algumas culturas menos patriarcais, nas quais as crianças já crescem mais autônomas e com maior independência em relação aos adultos. Historicamente, não é o caso dos grupos infantis em grande parte dos contextos culturais no Brasil.

Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos.

E o que significa ouvir, escutar as crianças? Podemos ouvir e não escutar. Escutar tem a ver com estar presente, conter a tendência que nós, adultos, temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções.



Altamira, PA

Olhar pode evocar também a ideia de cuidar. Quem olha não necessariamente vê. E quem observa está se colocando “a serviço de” (ob-servar), atitude de real mergulho e respeito, também a partir das percepções do observador. E do silêncio.

Assim, “o que se vê é o que se é”! Diferentes adultos podem observar a mesma criança ou o mesmo grupo infantil e, certamente, os olhares e as percepções serão diferentes: cada um vê desde o seu interior e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, das memórias afetivas da sua própria infância e dos seus valores e parâmetros. Por isso, olhar crianças de forma antropológica implica uma profunda ética e respeito por elas e uma autêntica conexão com nosso ser e com as emoções que vêm à tona durante as observações.

Assumir um olhar antropológico implica, de forma constante, “se colocar na pele do outro”, acolher, ler o mundo das crianças desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com a nossa criança interior. Não é tarefa fácil, pois significa um permanente e profundo processo de autoconhecimento, uma conexão e presença, colocando as crianças à nossa frente; implica silenciar nossos impulsos e ouvir nossos insights. Trabalho para uma vida!

Ô DE CASA!

Quando alguém quer nos fazer uma visita ou passar pela nossa casa, costuma avisar, se anunciar e pedir licença para entrar. Dessa mesma forma respeitosa, nós devemos chegar às “casinhas” — na vida das crianças —, o lugar mais sagrado, secreto e íntimo que elas têm; lugar onde existem rituais, esconderijos, tesouros; espaços e tempos que guardam mundos dentro de mundos, fantasias, pérolas e muitas emoções.

Quando adentramos o mundo de um outro, interferimos: mesmo com a maior delicadeza que possamos ter nesse nosso movimento, interrompemos, modificamos de alguma forma a “cena” e o processo do outro. Não é somente o “estrangeiro” que tenta se familiarizar com sua chegada a um território estranho, mas também as crianças visitadas acabam mudando o que faziam para receber o visitante.

E quando você achar que encontrou a resposta ou a explicação... aí, sim, duvide! Certamente há muito mais a descobrir por trás e por baixo!

Chegamos de surpresa ou fazendo barulho? Pregamos um susto nas crianças ou nos anunciamos? Atravessamos suas brincadeiras ou as observamos de longe? Brincamos junto e nos tornamos crianças por alguns momentos? Podemos? Devemos?

O antropólogo é como um viajante que chega a um país estrangeiro: não conhece a língua, os costumes, os segredos, os códigos ou os lugares sagrados daquela população. O antropólogo é um estranho que precisa aprender a se comunicar com os habitantes daquele grupo. O olhar antropológico para as casinhas das crianças – as vidas das crianças – exige abertura para o novo e para aprender sua língua, seu dialeto e, talvez, se elas permitirem, partilhar dos seus segredos e esconderijos.

relaciona-se muito mais com o observador ficar em contato com suas próprias emoções, percepções e diversas vozes internas do que com interpretar e querer “nomear” ou “classificar” aquilo que as crianças expressam.

Assim, para poder observar e escutar as crianças, é necessário que o observador-pesquisador-educador se dispça de pré-conceitos e de verdades absolutas e se abra para o diferente, para tudo aquilo que lhe causa estranheza, para que aprenda novas linguagens e adentre outras culturas. Ou para corroborar e evocar aquilo que lhe é tão familiar, porque também o vivenciou em sua infância...

COMO ANTROPÓLOGO, EU SÓ SEI QUE NADA SEI...

Ser ou tornar-se antropólogo, pesquisador, observador dos universos infantis não depende unicamente de ter estudado antropologia. É necessário, sim, compreender os conceitos fundantes desta ciência social a fim de assimilar que o ponto de partida dessas “viagens” acontece desde um outro território: a paisagem do outro. Entender que a postura é totalmente diferente da de um educador-professor-ensinante.

O antropólogo não chega para ensinar algo, mas para aprender; não aparece para intervir, mas para silenciar, respeitar e acolher. O olhar antropológico relaciona-se muito mais com tomar distância e conhecer os diversos universos infantis (tantos quanto os grupos, as culturas, os contextos e as próprias crianças); e também se relaciona com evocar o tempo de infância do pesquisador adulto. Relaciona-se muito mais com o conhecer as diversidades das realidades infantis e a complexidade das profundezas dos seus mundos interiores do que com interferir ou querer corrigir ou julgar. O olhar antropológico



Alto de Santa Maria, ES

O fato de as crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens constitui desafio maior para aqueles que querem tornar seus olhares sensíveis e apurados para com o mundo das diversas infâncias e crianças; para aqueles que querem conhecer, reconhecer, experimentar e tentar ler essas diversas linguagens expressivas: musicais, corporais, lúdicas, artísticas, gestuais, verbais.

TESOUROS INFANTIS, DIÁRIOS ANTROPOLÓGICOS

Há quem filme, fotografe, grave, escreva, esboce, pinte, desenhe, coloque música e movimento ou expresse poeticamente o que percebe, sente e vê quando observa crianças em seus habitats. Qualquer meio é válido, desde que registremos o que vemos, ouvimos e sentimos.

As relações que estabelecemos como observadores-antropólogos não estão isentas de conflitos, já que nem sempre nossa presença e nosso olhar são bem-vindos: as crianças das diversas culturas podem sentir nossos olhares como um controle, o que talvez iniba sua espontaneidade! Há, aqui, uma relação assimétrica estabelecida, porque, por mais que haja a intenção de respeitar e “pedir licença” para entrar no mundo das crianças, nós, adultos, não pertencemos a ele: somos estrangeiros, diferentes.

Para que essa aproximação seja real e o adulto observador não seja nem “fantasma” nem “herói”, um equilíbrio é necessário, por meio do qual tanto as crianças observadas quanto os adultos observadores se aproximem, em um diálogo mais humano e verdadeiro. O fato de o adulto já ter sido criança um dia pode ser uma ponte possível para a conversa.

E quando saímos do campo da observação? Quando deixamos nossos escritos e nossas percepções descansando, e voltamos para eles mais tarde? O que acontece? Por que essa releitura é importante? É aqui que se torna possível entender o que era das crianças e o que era da nossa criança interior, que fica tocada quando em silencioso contato com outras. Podemos entender o que desperta em nós determinada criança, suas reações, suas expressões e vivências. Mas precisamos discriminar o que é a realidade dela e o que se mistura com as nossas experiências internas, passadas e/ou presentes: o que projetamos nas crianças observadas e o que elas projetam em nós.

Religião significa religação com o ser mais profundo. As crianças são profundamente religiosas, religadas, independentemente da religião externa oficial na qual foram orientadas por sua família ou comunidade. Nós, adultos, nos desconectamos dessa profunda conexão interna. Para nos religarmos a ela, precisamos nos reconectar antes com o nosso ser profundo, com a nossa essência. É com as crianças e junto delas que temos essa oportunidade. Entrar no templo delas – se elas permitirem – é a possibilidade do resgate da nossa religião (re-ligação), compreendendo a sacralidade da religiosidade delas.

PAISAGENS INFANTIS

As "viagens" antropológicas aos mundos das crianças, percorridos por diversas trilhas e o contato com inúmeras paisagens infantis começam pela possibilidade de visitar seus espaços e tempos de brincadeiras, de esconderijos, de solidões, de espontaneidades; seus recreios, seus cadernos, suas produções. Visitar suas casinhas, acompanhar seus percursos, descobrir suas preferências, se maravilhar com suas descobertas; se sensibilizar com suas dores, se encantar com seus saberes. Rolar com elas, brincar junto, pintar junto. Viver intervalos de suas vidas com elas e reviver os da nossa infância, em um voltar a ser criança por alguns instantes.

Para que essas brechas sejam possíveis, como professores-educadores não podemos temer abrir as janelas da autonomia, da liberdade de tempos sem relógio e de espaços cujas paredes sejam construídas pelos "tijolos da fantasia e da imaginação infantil", a fim de que as crianças vivam plena e significativamente suas infâncias.

Mas que fique claro:

não se trata de abrir ou de criar esse tempo-espaço na vida das crianças para que possamos observá-las. Trata-se de oferecer possibilidades de elas viverem de forma inteira suas infâncias para que a essência particular de cada uma possa se manifestar, se religar com suas profundezas, se reconhecer! E, se elas se abrirem para nos acolher, aí sim, será privilégio aprender das suas vidas!!!

Qualquer ser humano sensível ao outro pode tornar-se antropólogo. Mas para os educadores talvez seja um desafio maior, pois é necessário mudar nosso ponto de vista e descer do nosso pedestal de "ensinantes" para o de "aprendentes". Mudar a convicção de que temos o poder, ou os caminhos para ensinar ou interferir no processo de desenvolvimento das crianças, para a certeza de que é fundamental conhecê-las profundamente a fim de adequar propostas, espaços e atividades.





O BRINCAR NA COMUNIDADE UMA COMUNIDADE SE TRANSFORMA COM A ARTE LÚDICA

UTE CRAEMER

Fazendo uma pesquisa sobre a etimologia da palavra brincar, encontrei algo surpreendente: ela é única, não é derivada de nenhuma raiz. Achei isso significativo, pois o brincar é algo *sui generis*, tão essencial para os seres vivos que não necessita ser derivado de nada. O brincar “é”!

Será que conseguimos imaginar uma criança sem brincar? Será que conseguimos imaginar uma casa, uma escola, uma comunidade, qualquer espaço sem a alegria das crianças brincando? Imaginar essa ausência dá até um arrepio na pele! Seria um lugar estéril, seco, de “plástico”, artificial – e a criança e os adultos se tornariam seres com alma ressecada, sem fantasia, sem possibilidade de se expressar. Resumindo: teríamos um ser humano sem expressão e, por conseguinte, um espaço sem vida.

A criança é a expressão mais pura e espontânea da força vital, a força divina da vida, da criação. Criar é juntar o mundo material, transformando-o por meio do mundo imaginativo de nossa alma. Como expressa Schiller (1992): entre o impulso da forma e o impulso da vida, surge algo maior – o impulso lúdico. Brota da força de criação que reside em nós, como uma centelha divina. O ser humano é humano na medida em que ele cria de dentro para fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar. Impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo significa

Será que conseguimos imaginar uma criança sem brincar? Será que conseguimos imaginar uma casa, uma escola, uma comunidade, qualquer espaço sem a alegria das crianças brincando? Imaginar essa ausência dá até um arrepio na pele!



Alto de Santa Maria, ES

reduzir o potencial de cada ser de se tornar cada vez mais humano. Além disso, o brincar mistura idades, sexos, povos, culturas — assim, ele se torna contemporâneo. Por isso, o brincar criativo faz parte dos direitos humanos universais.

Precisa pouco para essa vontade intrínseca da criança vir à tona. Um pedacinho de pau pode tornar-se um barco, um celular, uma mamadeira. Juntado com alguns pregos, pode virar um banquinho para a casa de boneca, pode virar TUDO! Alguns panos se transformam em boneca, em esconderijo, em palhaço, em... O adulto tem apenas a tarefa de organizar o espaço criativo para que a fantasia da criança possa ser nutrida.

Apesar da tentação do tablet, dos jogos eletrônicos, do celular, das redes sociais, as crianças — que bom! — continuam brincando. Pode estar mais difícil, talvez, achar um ambiente propício para a brincadeira, mas essa necessidade intrínseca da criança consegue resistir à sedução hipnotizante dos meios eletrônicos. É tão fácil produzir um coelho de Páscoa na tela — tão mais difícil é criá-lo de feltro, de lã ou numa pintura de autoria. Mas o que acontece na alma da criança é duradouro: a alegria de ter vencido um desafio. “É o obstáculo que faz nascer o ser humano”, como disse Saint Exupéry, em seu livro *Terra dos homens*.

A alegria de criar com as próprias mãos se transmite na casa, na escola, na praça pública, na comunidade, na favela. Esses espaços se transformam, desenrijem-se, contrabalançam a tendência quadrada, endurecedora de uma comunidade, como um conjunto habitacional, um condomínio — espaços criados à base do medo —, praças públicas que muitas vezes servem ao vício.

No trabalho da favela Monte Azul¹ pudemos perceber como cada vez mais a dura vida das pessoas é aliviada pelos gritos de alegria das crianças quando correm, brincam, pulam na piscininha da mina,

¹ Saiba mais em: www.monteazul.org.br. Acessado em 19/3/2015

inventam brincadeiras e jogos. Uma comunidade se humaniza por meio dessa vida brincante das crianças. E, mais ainda, se a ela juntamos outra fonte de criatividade: a arte! Música, a Santa Ceia, a Folia de Reis, a Festa da Lanterna levando luz à escuridão.

Uma comunidade se transforma com a arte lúdica. Por quê? Porque um espaço de moradia só se torna uma comunidade — no sentido de lócus de uma vida comunitária — na medida em que ele seja preenchido de vida de maneira condizente com o humano que existe no ser humano.

Uma favela, por exemplo, não deveria ser só um lugar de moradia (precária), um aglomerado de casas com gente trabalhando fora, mas um lugar de vida humanizada. Só quando lá se desenvolve a vida — com a presença ativa de crianças, jovens e adultos —, ela se torna verdadeiramente humana, uma comunidade viva de seres humanos.

Já imaginaram uma criança com um violino na mão saindo de um barraquinho e se encontrando com outra, também com um violino, e outra, com um violoncelo — todas indo para uma escola de música no meio de uma favela? E quando alguém se aproxima, já escuta os sons de uma música clássica ou de um reisado? Imaginemos como a arte pode mudar o clima de uma favela! De um conjunto, de um condomínio...

Da mesma forma que o ser humano, uma comunidade tem um corpo físico — suas casas, seus caminhos, vielas, escadarias. Também tem um corpo vital, criado aos poucos: a vida ali flui como o sangue em nosso corpo, carregado de alimento. Uma comunidade torna-se um organismo vivo: com corpo físico, corpo vital e alma, com uma identidade. Esse processo acontece no decorrer de um longo tempo graças aos esforços dos seres humanos. Um processo contínuo de transformação, com suas conquistas e decepções como toda a vida...

Tudo isso tem seu início com o nenê brincando com suas próprias mãos; as crianças brincando livremente, sem muito material, sem muitos brinquedos, usando sua fantasia e transformando a si próprias e ao seu entorno. E o apogeu se vivencia na arte, nos mutirões comunitários, nas festas...

Uma comunidade se humaniza por meio dessa vida brincante das crianças. E, mais ainda, se a ela juntamos outra fonte de criatividade: a arte! Música, a Santa Ceia, a Folia de Reis, a Festa da Lanterna levando luz à escuridão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SCHILLER, F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1992.

SAINT-EXUPÉRY, A. *Terra dos homens*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.



CULTURAS POPULARES, BRINCAR E CONHECER-SE

SORAIA CHUNG SAURA

“Conhece-te a ti mesmo.” Essa frase, base da filosofia socrática¹, esteve inscrita — dizem que em letras de ouro — na via de entrada do Oráculo de Delfos, um local frequentado, por muitas gerações, para conhecer o presente e o futuro. Dedicado a Apolo, deus da luz, do sol, da verdade e da profecia, o “Conhece-te a ti mesmo” tornou-se inspiração para a construção da filosofia platônica, sendo herança reflexiva até os dias de hoje². Ele nos indicava um importante caminho: para conhecer a verdade e o futuro, comece por você mesmo.

Creio que o trabalho de campo do projeto Território do Brincar, realizado com critério e profundidade nos locais onde esteve inserido³, intenta mostrar, entre tantos repertórios passíveis e possíveis da infância, a busca dessa verdade e do autoconhecimento que as crianças realizam, capaz de transformá-las em seu próprio Ser de Sujeito. Na verdade, todos nós buscamos isso de inúmeras formas, em jornada viva desde a infância: conhecer-nos mais e melhor e, assim, encontrar nosso lugar no mundo. Professores ou crianças, procuramos decifrar nossos próprios mistérios e enigmas, nossas emoções e

¹ Do filósofo grego Sócrates, 479-399 a.C.

² Esse conhecimento é notadamente atrelado ao pensamento e à razão. Aqui, utilizamos a expressão para designar um tipo de saber que não dissocia mente e corpo, mas integra aspectos do inteligível e do sensível.

³ Considero o projeto Território do Brincar extremamente cuidadoso na coleta de materiais de campo. O processo envolveu, a cada etapa, longos períodos de permanência junto às famílias e às comunidades, estabelecendo vínculos profundos e imensa cumplicidade com as crianças.

Ao contrário da ideia de imobilidade, a diversidade de possibilidades das festas nos mostra um universo dinâmico e ativo, em constante mutação, recorrente, de forma não unificada e ainda a ser desvendado.

sentimentos provocados no contato com o outro, as maravilhas e os assombros de nossas emoções, mente e corpo. Quiçá, desvendar onde nosso ser se revela em potência e, assim, devolvê-la ao mundo.

Ao olharmos para nossa brasilidade, revela-se nossa humanidade: somos um povo rico e diverso, reconhecidamente alegre e festivo, a despeito dos dissabores. Festas e manifestações populares espalham-se lindamente por todo o território nacional, celebrando, sobretudo, o fato de estarmos vivos em um mundo repleto de mistérios insolúveis. Terrenos embandeirados, fogueiras descomunais, barraquinhas de comidas elaboradas, cantorias que atravessam noites, danças habilidosas, a visão de brilhos e luzes em noites enluaradas e estreladas. Reis, rainhas, santos, bichos e monstros misturam-se animadamente em inumeráveis terrenos.

Embora muito heterogêneas, as culturas populares — não só no Brasil como no mundo e quaisquer que sejam — apresentam um arcabouço imaginal comum, que facilmente identificamos na estrutura de todas elas. Isso porque, independentemente do meio no qual estejam inseridas — ainda que dialoguem em profundidade com a realidade, com o ambiente e com a cultura local —, as manifestações operam com temas comuns à humanidade em geral.

São consideradas tradicionais por causa dessas características atemporais. Tão antigas que não podemos precisá-las historicamente. Além de se perderem na história linear dos povos, não se localizam em uma geografia definida. Estão em muitos lugares, sob muitas diferentes formas, praticadas em muitas sociedades, ainda que com variações de regras, roupagens, formas e estilos.

As pesquisas nos levam ao início de uma humanidade que pensa e repensa suas relações com a natureza e sua simbologia, dialogando em profundidade com as questões fundamentais da consciência do homem, às quais a ciência ainda não conseguiu responder: “Quem somos?”, “Para onde vamos?”, “O que fazemos aqui?”. Assim, dizemos de um alicerce enraizado que não pertence a esse ou àquele povo, mas à humanidade em geral, por estar situado no legado de seu patrimônio imaginário.

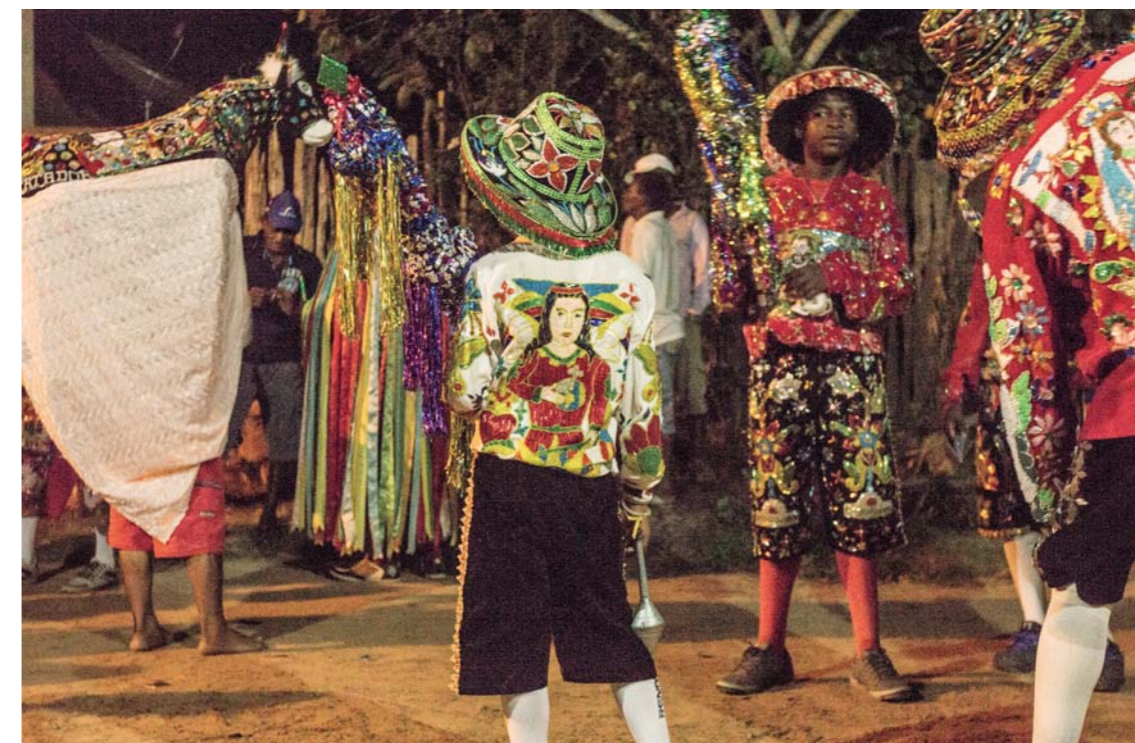
A ideia de tradicional está recorrentemente associada à de preservação e ao antigo. Mas o que nos mostra o movimento dessas expressões culturais é que esse patrimônio biocultural não está aí para ser preservado a partir de sua existência longa. Quando se preserva, guarda-se, imobiliza-se, petrifica-se. Quer-se como está, e não de outra maneira. Ao contrário da ideia de imobilidade, a diversidade de possibilidades das festas nos mostra um universo dinâmico e ativo, em constante mutação, recorrente, de forma não unificada e ainda a ser desvendado. Assim, a ideia de tradição sugere — mais do que

a manutenção — a recriação, a ressignificação e a transformação. Traduzindo, mantendo-se seus elementos intrínsecos, as expressões populares podem ser realizadas em qualquer lugar, ainda que com variações do formato de sua origem.

A tradição é importante não para ser mantida, mas repetida, mesmo com variações, como exercício de aprofundamento. Explico: nosso encontro com o mesmo — de novo e de novo — é importante para a elaboração de questões latentes. Ainda que uma festa se repita anualmente, ela nunca será experienciada pelos participantes como a anterior. A festa pode ser a mesma, mas o mundo não é mais o mesmo, e as pessoas também não são mais as mesmas.

Nas sociedades ocidentais, as festas das culturas populares são, a cada ano, mais valorizadas e reconhecidas. Trazem diferentes perspectivas para o mundo contemporâneo — festejar a vida, integrando a morte. Tudo, com poucos recursos, mas de maneira sublime, enfeitando o espaço e colorindo o mundo. Repetem-se anualmente para exercitarmos a temporalidade de maneira incorporada, e não externa à nossa existência.

O ano cíclico — onde voltamos ao mesmo ponto mais velhos, mais sábios, tendo errado e acertado — nos faz experienciar um movimento de eterno retorno, a fim de atuarmos com substancialidade e



São Luiz, MA



Entre Rios, MA

Fugido e as Caretas de Acupe. Não passa despercebido a quem as assiste, o terror diante dos bichos e dos homens, expresso em olhos de crianças pequenas e ainda menores. Enrodilham-se apavoradas no pescoço de suas mães, tias e madrinhas. Choram com autenticidade comovente. Ainda assim, protegidas nos braços familiares, anseiam olhar para o motivo de seu pavor. Mostram que medo e fascínio são confrades de uma mesma vivência, um nos atrai e o outro nos mantém apartados: têm medo, mas anseiam olhar. É um par correligionário no desafio humano da existência. “Não-querer-mas-querer.”

Crianças um pouco mais velhas já se imbuem de coragem e enfrentamento: ousam chegar mais perto e cutucar as feras, para logo depois correr em louca debandada. Haverá um dia em que se tornarão amigas de seus algozes, irão segurar-lhes a mão fascinadas, investigando suas roupagens e o que vai por dentro. E um dia vestirão as fantasias monstruosas, aterrorizando outras crianças, que poderão viver, desse modo, a superação de medos, pesadelos e dramas internos. A coragem e a valentia brotando do mais fundo do seu ser. O enfrentamento e o receio, propulsores aos quais estamos submetidos desde muito cedo.

Nunca é o mesmo aquele que, nas narrativas e nos dramas humanos — sejam eles literários, fantásticos ou reais —, enfrentou monstros e perigos e a eles sobreviveu. Espinosa já dizia que o não enfrentamen-

aprofundamento na matéria humana. Se todos os anos realizarmos, com profundidade, jogos, festas e rituais, os transformaremos em uma tradição. A tradição integra o tempo: todo ano, de novo e de novo. Assim é que as festas e os jogos tornam-se orgânicos (importantes, como manter-se vivo) e carregados de sentido (dando significado à nossa existência).

“Conhece-te a ti mesmo” é premissa do exercício de repetição, do mesmo jogo, da mesma brincadeira, da mesma festa. Um bom exemplo são as imagens do Território do Brincar, seu registro minucioso de duas emblemáticas manifestações baianas: o Nego

do medo é escravidão. Para Aristóteles, a virtude está no meio termo entre a fraqueza e o combate (Chauí, 1995). Mas só com repetição, aprofundamento e crescimento podemos elaborá-los no corpo: vivendo-os. Experimentar uma manifestação apenas uma vez não é suficiente para acessar esse Território do Brincar, que nos levará às entranhas do “Conhece-te a ti mesmo”.

Muito me agrada que as expressões populares adentrem os muros escolares, seja nas aulas de educação física, por meio da temática da cultura corporal do movimento, seja nos festejos juninos. Acho muito bonito que as crianças aprendam, anualmente, diversas danças de repertórios diferentes. Concordo que são uma graça, em força e beleza, os elementos estéticos das festas que invadem as quadras das escolas. Mas sinto um dissabor ao pensar que, muitas vezes, as crianças estão tendo contato apenas com elementos técnicos e cênicos das manifestações (aprender a tocar, cantar e dançar, por exemplo), deixando de lado o motivo principal — conhecer-se em forma e potência, desafiar-se, provocar-se e trabalhar-se ao longo dos anos com o que a manifestação oferece. Esse me parece ser o principal aprendizado das manifestações e do brincar.

Foi o educador Tião Rocha quem disse: “Como se a escola, querendo mostrar aos seus alunos a imensidão e o impacto do azul do mar, trouxesse um pouco de água salgada em uma garrafinha pet. Muito se pode dizer do mar por meio de uma amostra de suas águas. Mas nada se pode apreender da experiência e da vivência do mar”. Assim, reitero: as festas das manifestações populares não estão no mundo para ser apenas apresentadas ou vistas por uma plateia — embora isso seja muito belo e gratificante. Elas estão para ser vividas em todas as suas dimensões.

Mas como se faz para vivê-las em um contexto que não é o delas, por exemplo, em um grande centro urbano ou em uma escola? São muitos os conteúdos contidos em cada manifestação popular. São tantos que parece impossível reproduzi-los em um contexto diferente de onde ela se origina. E se resolvermos fazer o Nego Fugido da Bahia? Reproduzir a festa das Caretas de Acupe? O Bumba meu boi do Maranhão? A Folia de Reis mineira? O Cavalo Marinho pernambucano? Cada uma possui seu repertório particular, com linguagens e conteúdos próprios. Mas todas elas atuam em tradição, demarcação cíclica e temporal, com envolvimento de toda a comunidade, sempre com elementos do sagrado, exploratórias de mistérios e encantarias da vida, além de serem muito, muito bonitas.

Às vezes, arriscamos fazer uma manifestação sem conhecê-la em profundidade, apenas nos familiarizando com seus passos de dança, estilo musical e cantoria. Mas, se ano a ano a repetimos, ano a ano todos aprenderemos. Ano a ano, um pouco mais. E de ano em ano,

“Como se a escola, querendo mostrar aos seus alunos a imensidão e o impacto do azul do mar, trouxesse um pouco de água salgada em uma garrafinha pet. Muito se pode dizer do mar por meio de uma amostra de suas águas. Mas nada se pode apreender da experiência e da vivência do mar.”

Tião Rocha

de festa em festa, de dança em dança, teremos uma tradição. E para todos que a vivenciam — o que inclui estudo, preparação, festa, jogo, brincar, reelaboração para de novo fazer, e assim por diante — o maior presente pode ser a profecia de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”. Cada ano, um pouco mais e melhor. Grafada em gloriosas letras douradas no ser que se digna a olhar de frente para ela.

Mensagem dada, eu não posso abandonar o texto sem antes mencionar o condutor principal da brincadeira, educador por excelência: o mestre. Invariavelmente é uma pessoa mais velha — aquela que sabe mais, porque viveu mais —, o que já lhe garante autoridade e respeito na estrutura de uma tradição. Encontramos, mundo afora, tantos mestres quanto expressões populares. São muitos. E, de tanto buscar compreender essa figura emblemática, esse personagem-educador, já o considero um arquétipo-educador. Os mestres são verdadeiros doutores da educação.

Uma de suas características é a reconhecida autoridade, pois, além de conduzir a brincadeira, são também uma liderança comunitária. Assim, são consultados não só a respeito do que se relaciona aos festejos, mas também sobre as grandes decisões do coletivo onde estão inseridos. Sabem tudo das cantorias e dos rituais, e isso refere-se ao conteúdo pedagógico e técnico — e de técnica eles entendem. Na hora da festa, cantam, conduzem, organizam. São os primeiros a chegar, os últimos a sair, como professores comprometidos no cuidado com as crianças. Mas não é nos conteúdos, precisamente, que reside o seu saber. Chamam atenção, sobretudo, suas reconhecidas sensibilidade e intuição. Sabem decifrar enigmas dos dramas humanos. Inferem e arriscam. Mas, ousou dizer que o *modus operandi* dos mestres populares está sobretudo na generosidade de sua maestria — e essa inclui silêncio e paciência.

Esses mestres, tal e qual seu arquétipo, identificam potências no grupo de pessoas com o qual trabalham. E atuam em favor dessas capacidades. “É disso que você gosta? É isso que você quer?”, eles investigam. Sinalizam o caminho para o interior do educando por meio das potencialidades demonstradas, que é diferente de mostrar o caminho a ser seguido, ou apenas ensinar um repertório.

O mestre vale-se do repertório técnico que tem nas mãos para atuar em favor da potência que enxerga no educando. Ele propicia um mergulho interno que gera maiores ou diferentes percepções do mundo. Está no incansável papel de ajudar o aprendiz a ser quem ele é. Isso se dá por meio da promoção de experiências corpóreas na brincadeira, que vão se tornando pouco a pouco mais e mais significativas.

Cada um pode vivenciar diferentes papéis dentro da narrativa, e ali se realiza um encontro. Não o encontro com o que não é, mas o encontro com o que se é, o seu Ser de Sujeito. Os mestres são uma boa referência para os educadores, pois na área pedagógica tendemos a trabalhar com a ausência, com a

falta. Identificamos deficiências para logo tentar suprimi-las. Há inferência de melhorar no outro uma habilidade que ele não tem, e para a qual muitas vezes o educando não demonstra sequer interesse. A atuação dos mestres, no entanto, será sempre em favor do potencial da pessoa: reforçando interesses, habilidades manifestas, encorajando mergulhos na sua força interna e motriz, atuando em favor da consciência desejante que se apresenta. As deficiências são sistematicamente ignoradas por eles.

O mestre é assim o mais experiente, com sensibilidade para perceber as nuances de uma vida que desperta, independentemente da idade. Aprendizes, somos todos. O mestre abraça os processos de passagem, as preparações, o tempo individual de cada um. Nunca tem pressa com o discípulo. A técnica — aprender a tocar, cantar, dançar, e tudo o que envolve o folguedo e sua vivência corporal — não é o principal. Ele está a serviço da revelação das potencialidades e, com base nisso, de seu aprofundamento e elaboração.⁴

Todos eles, mestres, quando indagados como fazem para ensinar, respondem invariavelmente que não ensinam:

Não ensino. Faço junto. Não tem necessariamente o ensinar, você aprende muito mais vendo, estando junto, tocando junto, dançando, vivendo. – Depoimento de Tião Carvalho⁵

⁴ Vale salientar que essas potencialidades não são únicas nem estanques. Variam e modificam-se, podem ser múltiplas e sempre atreladas a aspectos relativos, como histórias de vida e outros fatores individuais da pessoa. Por isso, o saber do mestre é um saber de sensibilidade: muitas vezes o próprio aprendiz não reconhece em si sua potência.

⁵ Tião Carvalho é mestre de Bumba meu boi, mentor da brincadeira em São Paulo, no Morro do Querosene, na Zona Oeste da cidade. Dirige o Grupo Cupuaçu, tendo formado muitos educadores, artistas, dançarinos e interessados na arte.



Acupe, BA

Além disso, estar junto, viver junto, envolve a inserção em um sistema de valores que, nas manifestações populares, são antigos e consistentes. Respeitar os mais velhos, por exemplo, é algo inquestionável em culturas tradicionais. Dessa maneira, toda técnica que envolve a realização do folguedo também está a serviço desses valores encarnados.

Vivendo e estando junto. É isso que ele precisa para identificar potencialidades. Um saber do tempo e da sensibilidade.

Além disso, estar junto, viver junto, envolve a inserção em um sistema de valores que, nas manifestações populares, são antigos e consistentes. Respeitar os mais velhos, por exemplo, é algo inquestionável em culturas tradicionais. Dessa maneira, toda técnica que envolve a realização do folguedo também está a serviço desses valores encarnados. “São valores novos, que na verdade são antigos, são novos para os seus olhos”, diz Tião Carvalho. Assim deveriam ser os conteúdos pedagógicos: não tanto o motivo principal, mas o lugar que oferece o solo para que valores intrínsecos sejam exercitados e potencialidades, reveladas e exercitadas.

Por meio das múltiplas possibilidades de representação em uma brincadeira, crianças, jovens e adultos têm a oportunidade de participar como melhor lhes convier, com o que mais lhes agrada, dentro de uma estrutura dada — uma estrutura de personagens, festas e valores —, participando de um modelo educacional centenário. As manifestações corporais apresentam conteúdos estéticos que não estão dissociados dos conteúdos éticos.

Na identificação, no encontro e no mergulho em suas potências e em valores tradicionais, o “Conhece-te a ti mesmo” apresenta-nos uma perspectiva de maturidade que não se relaciona tanto ao tempo vivido, mas sim ao resultado desse processo de autoconhecimento, que depende do esforço de um trabalho individual e permanente: melhora e me aprimoro ano a ano, seja brincando, seja dançando ou jogando. Esse parece ser o principal papel do motivo lúdico.

“Conhece-te a ti mesmo”: essa estrutura de brincar sempre, anualmente, ciclicamente, permite a cada um acessar esse território do brincar, que nada mais é do que a terra humana à qual pertencemos. Essas práticas têm em comum o uso do corpo para algo maravilhoso, tradicional, persistente, atemporal, transformador e estruturante da pessoa. Reconhecemos, nas imagens do Território do Brincar, a potência do movimento e da pessoa humana e seu papel transformador e transgressor. A relação do brincar da criança e das manifestações populares é direta.

“Conhece-te a ti mesmo.” Platão completaria, tempos depois, mas muito antes de nós: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o mundo”.



Acupe, BA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, Marilena. Sobre o medo. In NOVAES, A. (Coord.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAURA, Soraia Chung. Manifestações Populares e Práticas Educativas, dentro e fora da Escola. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, (São Paulo) 2013 Nov; 27 Supl 7:27-36, 27 (b)
- SAURA Soraia Chung. *Planeta de boieiros: culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi* [tese doutorado]. São Paulo: Faculdade de Educação da USP; 2008.
- SAURA, Soraia Chung. Sobre Bois e Bolas. In: SAURA, S.C; ZIMMERMANN, A.C. (org). *Jogos Tradicionais*. São Paulo: Selo Pirata, 2014, v.1, p.165-188.



DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS: PONTES QUE CONECTAM PESSOAS E TERRITÓRIOS

ANA CLÁUDIA ARRUDA LEITE

*"Um menino nasceu
– o mundo tornou a
começar!"*

Guimarães Rosa

*"Acho que o quintal
onde a gente brincou é
maior do que a cidade.
A gente só descobre
isso depois de grande.
A gente descobre que
o tamanho das coisas
há que ser medido pela
intimidade que temos
com as coisas."*

Manoel de Barros

Criar diálogos é uma das mais relevantes finalidades da educação. Eles são pontes que conectam pessoas e territórios, gerando deslocamentos, sentidos e aprendizados – previstos e imprevistos. Ao dialogarmos, nos embrenhamos no universo do outro, na alteridade, e redescobrimos a nós mesmos – assim, constituímos nosso lastro como humanidade e também nossa individualidade. A cada encontro e nascimento de uma criança, a relação com a alteridade é restaurada, ampliando a possibilidade humana de se transformar e de se educar ao longo da vida. Como afirma o filósofo espanhol Larrosa (2006, p. 187) "quando uma criança nasce, um outro aparece em nós".

Movida por esse desejo de dialogar, nasceu a parceria do Território do Brincar com as escolas participantes. Um encontro que desencadeou trocas e aprendizados, ou melhor, uma multiplicidade de diálogos entre escolas e comunidades; regiões de diferentes partes do Brasil; modos de olhar e pensar a educação, o brincar e a infância, entre outros. Durante dois anos, seis escolas foram convidadas a enveredar pelo universo da criança e da educação sob uma perspectiva diferente, tendo como fio condutor o brincar livre e espontâneo, que acontece dentro e fora da escola em diferentes regiões do Brasil.

Uma das grandes virtudes do projeto foi contribuir para a percepção de que somos dialeticamente diferentes e, ao mesmo tempo, iguais a todos os outros seres humanos, e que a educação se potencializa quando ampliamos os diálogos entre territórios e sujeitos.

A pesquisa do Território, expressa nas produções audiovisuais, buscou aprofundar o entendimento da criança a partir dela mesma, por meio da observação de seus gestos espontâneos, realizados em contextos informais. A intenção foi adentrar o universo do brincar e da experiência da criança que acontece sem a mediação do adulto ou de uma instituição.

Paralelamente à pesquisa, as escolas parceiras foram convidadas a olhar para a diversidade de infâncias e, principalmente, a observar profundamente as crianças de suas escolas. Dessa forma, essa parceria intensificou o contato dos participantes com a alteridade – algo que deslumbra e assusta à medida que provoca cada um a sair da zona de conforto e a entrar em relação com o diferente.

A alteridade, como mostra o filme *Território do Brincar – Diálogo com Escolas*, gera identificação e estranhamento, prazer e desconforto, curiosidade e medo, aproximação e repulsa. Ela traz conforto ao possibilitar percebermos que há algo universal, comum a todas as pessoas, que diz respeito à condição humana, e também algo diferente, que se refere à singularidade de cada um. O encontro com o outro conecta territórios e sub-

jetividades, gerando potentes deslocamentos internos, por isso se configuram como experiências únicas e intransferíveis.

Uma das grandes virtudes do projeto foi contribuir para a percepção de que somos dialeticamente diferentes e, ao mesmo tempo, iguais a todos os outros seres humanos, e que a educação se potencializa quando ampliamos os diálogos entre territórios e sujeitos. Como diz o grande educador Paulo Freire (1977, p. 69), “(...) a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”. No projeto, a travessia dialógica foi potencializada pela diversidade das regiões pesquisadas, o que garantiu acesso a uma pluralidade de culturas e de infâncias – quilombolas, ribeirinhas, indígenas, rurais e urbanas. Aproximou-nos da cultura brasileira, de sua identidade mestiça e plural, e da recorrente pergunta: quem é o povo brasileiro?

O mergulho na identidade e diversidade da cultura brasileira foi realizado à luz das crianças, de seus saberes e fazeres. As escolas parceiras, localizadas em contextos urbanos de grandes e médios municípios, foram convidadas a olhar para as crianças de outras regiões do Brasil. E assim a “criança estrangeira” – do Vale do Jequitinhonha, do Jaguarão, de Acupe, de São Paulo, de Tatajuba, por exemplo – e a “criança nativa” de cada escola foram colocadas em relação, em diálogo, por meio do compartilhamento de olhares, reflexões e imagens produzidas pelas equipes do projeto e das escolas.



Ao visitarem as diversas infâncias, foi possível aos participantes identificar as diferenças, não apenas em função do contexto social, cultural e econômico, mas pelas características visíveis nos gestos, nas narrativas, nos repertórios, nos costumes, que aparecem impressas nos corpos e nas falas das crianças. No entanto, o mergulho no universo infantil por meio do brincar livre e espontâneo também revelou que há aspectos comuns entre as diferentes infâncias, que oferecem pistas importantes para pensar a educação e, principalmente, inspirar a escola.

O primeiro aspecto que destaco é o brincar como linguagem universal da criança. Independentemente de sua condição social, a criança brinca como forma de se apropriar do mundo, do outro e de si mesma. O brincar é um ato genuíno e intrínseco a essa fase da vida. Logo, as crianças brincam não porque um adulto ou uma instituição definiu que brincar é um conteúdo curricular importante, mas porque é a forma como ela expressa seus sentimentos, pensamentos e desejos. As brincadeiras, jogos, cantigas, brinquedos formam um conjunto de saberes e fazeres que pode ser compartilhado e ensinado de geração a geração, mas, aqui, foco no brincar como uma ação deliberada e com um fim em si mesma, que se origina na motivação, no interesse e na ação da própria criança.



Córrego da Velha, MG

O segundo aspecto é a relação da criança com a natureza. Nos filmes do Território, a relação da criança com os quatro elementos – ar, fogo, terra e água – revela a potência desse encontro. Na natureza, o corpo e os sentidos das crianças estão totalmente despertos, abertos às diferentes sensações táteis, gustativas, olfativas, visuais, sonoras que a natureza em si possibilita, como as experiências de entrar no mar; de ouvir os sons dos ventos e dos pássaros; de sentir cheiro de terra molhada ou de uma flor. Ao estimular os sentidos, o contato com a natureza possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e dos órgãos de percepção da criança, aspecto fundamental para que ela cresça saudável e integralmente.

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos

brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana.

Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura. Ela cria um conjunto de símbolos, significados, representações que expressam seus sentimentos, ideias, desejos e contextos. Tanto nas comunidades quanto nas escolas, se percebe que a qualidade do brincar está necessariamente vinculada ao contato da criança com a natureza ou com os materiais não estruturados, como tecidos e caixas, que possibilitam a expressão do imaginário. No filme, as educadoras apontam isso como central no fortalecimento do brincar livre no contexto escolar.

Um terceiro aspecto relevante é o convívio de crianças de diferentes idades. Nos filmes do projeto, percebemos que as crianças brincam sozinhas e em grupo, mas dificilmente apenas com aquelas da mesma idade. A diversidade etária é algo extremamente rico, pois em um mesmo grupo circula um leque maior de saberes, e conseqüentemente, de oportunidades de dialogar e aprender.

Ao acompanhar as crianças mais velhas, as mais jovens podem vislumbrar o que está por vir e têm a oportunidade de aprender por imitação: quando observam um amigo subindo numa árvore, construindo um brinquedo, amarrando o sapato, elas aprendem a partir da experiência vivida.

Ao imitar o outro, a criança conquista habilidades, competências e autonomia para realizar por si mesma aquela ação que outrora observou. A riqueza de um grupo de crianças de idades heterogêneas permanece viva nos contextos informais, como na rua, onde as crianças brincam conforme seus interesses e afinidades; ou na família, quando há encontros entre primos e outros parentes.

Infelizmente, nas escolas e nas demais instituições educativas, são raros os momentos em que crianças com idades diferentes convivem, pois elas estão comumente separadas por idades e agrupadas em anos escolares. Essa convivência, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, ampliaria as oportunidades de aprendizagens e permitiria um melhor aproveitamento do riquíssimo potencial de troca de conhecimentos e experiências entre as próprias crianças.

Os filmes do Território contribuíram para que as escolas parceiras refletissem sobre esse assunto, gerando até mesmo algumas mudanças nas práticas escolares, como a ampliação do tempo e dos espaços

Ao acompanhar as crianças mais velhas, as mais jovens podem vislumbrar o que está por vir e têm a oportunidade de aprender por imitação: quando observam um amigo subindo numa árvore, construindo um brinquedo, amarrando o sapato, elas aprendem a partir da experiência vivida.

de convivência entre as turmas de diferentes idades. Uma semente que, esperamos, se multiplique e floresça, fazendo frente à naturalização, muitas vezes expressa na frase “sempre foi assim e funcionou”.

Por fim, há um quarto aspecto que se mostrou comum às crianças das diferentes regiões: a importância das atividades manuais no desenvolvimento infantil. A criança aprende, em grande medida, por meio da imitação e da experiência. Dessa forma, os gestos dos adultos ensinam muito mais do que as palavras, principalmente aqueles com quem possuem uma relação afetiva e um vínculo forte.

Os filmes do Território mostram as crianças convivendo com adultos que fazem coisas criativas com as mãos – cozinhar, costurar, desenhar, tocar um instrumento, acalantar um bebê, escrever, brincar, plantar. Em contato com tais fazeres, elas têm a oportunidade de construir um rico repertório cultural e vocabulário gestual que, por sua vez, potencializam a capacidade de expressão por meio do brincar e das múltiplas linguagens.

A sociedade altamente tecnológica e de consumo tem nos distanciando cada vez mais das atividades manuais em decorrência do tempo que passamos usando dispositivos eletrônicos. Assim, as crianças têm perdido a possibilidade de aprender uma variedade de saberes e fazeres historicamente construídos pela humanidade. Ao seu redor, a maioria dos adultos faz os mesmos gestos repetidamente, que podem

ser resumidos a apertar botões de máquinas, sentar-se no carro ou diante das telas. A pobreza dos gestos dos adultos traz um grande impacto no brincar criativo das crianças e repercute em seu desenvolvimento integral.

Esses quatro aspectos – brincar livre, relação com a natureza, convívio entre diferentes idades e atividades manuais – estão presentes nas diferentes infâncias que participaram do Território do Brincar. No entanto, no Brasil, diferentemente de outros países, eles ainda são pouco reconhecidos como conteúdos importantes na escola, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Para que essas transformações ocorram no contexto educativo, é imprescindível ressignificar o papel da escola e do educador, compreendendo a educação sob uma perspectiva mais ampla, na qual se reconhece e se valoriza como educativos diferentes tempos, espaços, contextos e atores.



Abadia, MG

Além da escola, as organizações sociais, os museus, as praças, as ruas, as famílias, bem como as manifestações populares passariam a ser valorizados como ambientes educativos, que possibilitam aprendizagens significativas às crianças. Além dos espaços públicos, os diferentes atores sociais deveriam ser valorizados no processo de ensino-aprendizagem, o que facilitaria uma diversidade de diálogos que a escola, isoladamente, não consegue propiciar aos seus alunos.

Possibilitar o desenvolvimento integral das crianças passa por garantir o acesso ao patrimônio material e simbólico da humanidade, bem como à produção de novos saberes e fazeres. Isso pressupõe oferecer tempo e espaço à experiência e à construção de sentidos pelos sujeitos, pois, como diz Paulo Freire (1996), “educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano”.

Sem experiência, a aprendizagem e a construção de sentidos ficam comprometidas, já que se aprende na medida em que as coisas são significativas para o sujeito. Ao brincar, a criança está imersa e entregue à experiência. Seu corpo, sentimentos e inteligência estão conectados à sua ação. Seu brincar dura o tempo da experiência, de sua conexão com o que está fazendo. O tempo de construir uma casinha, um desenho, um castelo é, assim, determinado por aquele que brinca, e não por alguém alheio à experiência, como o adulto que se mantém alheio ao fazer da criança ou o sinal da escola. O tempo do desejo é o guia da experiência e da brincadeira. É um tempo subjetivo, que faz com que a experiência seja algo intrasferível, como tão bem aponta Larrosa (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.



Abadia, MG

O tempo do desejo é o guia da experiência e da brincadeira. É um tempo subjetivo que faz com que a experiência seja algo intrasferível.

O processo de ensino e aprendizagem na escola se potencializaria se a dimensão subjetiva do brincar e do ato de aprender fosse atentamente contemplada, levando-nos a pensar em uma educação mais personalizada, que olha para cada criança como um ser único, singular. A escola, nesse sentido, caminharia para ser de fato inclusiva, possuindo um desenho universal, capaz de acolher as diferenças e a diversidade nas suas múltiplas formas – étnica, social, racial, cultural, econômica, sexual.

Centrada na experiência, a escola estaria à serviço da aprendizagem e das necessidades das crianças. A educação ganharia muito se suspendesse, em parte, o juízo e as teorias afim de enveredar pelo universo da experiência e da infância, colocando a pedagogia a favor da educação, e não da escolarização. O educador teria como ponto de partida a sua disponibilidade de escuta, de diálogo e de interesse por observar e adentar o universo infantil, o que pressupõe o reconhecimento da alteridade, tal como propõe Larrosa (2006, p. 185):

A alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a ser plenamente apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas e por nossas instituições; nem sequer significa que esta apropriação eventualmente nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. (...) dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder.

A transformação da escola parte, em grande medida, do reconhecimento de nossa incompletude e, portanto, de nossa dependência da alteridade. Sem ela, não nos constituímos como sujeito. Aceitar essa condição humana nos faz olhar sob outra perspectiva para a nossa ignorância, o nosso não saber, e para a criança e a infância.

É justamente a alteridade que nos move em direção à construção de diálogos, do conhecimento e da aprendizagem. O dia em que a escola reconhecer a dimensão da alteridade, ela se tornará mais próxima da vida, onde todos são eternos aprendizes e educadores. Se aproximará dos espaços simbólicos da infância, que são a rua e o quintal, nos quais as crianças aprendem por meio do brincar livre, da relação com a natureza e da interação com crianças de idades diferentes. Como um grande quintal, a escola seria um ambiente prazeroso e in-

O dia em que a escola reconhecer a dimensão da alteridade, ela se tornará mais próxima da vida, onde todos são eternos aprendizes e educadores



Acupe, BA

teressante, pois acolheria as curiosidades e as descobertas de seus alunos, ampliando as fronteiras de conhecimentos e experiências por meio de diálogos entre diversos territórios e sujeitos. A escola seria, enfim, para a criança, o quintal de Manoel de Barros (2003), familiar como a casa, mas grande e diverso como o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1968.



O BRINCAR NA ESCOLA ENTRE TANTOS CAMINHOS...

SANDRA ECKSCHMIDT

Entre tantos caminhos... a que esta conversa poderia nos levar, eu escolho o do menino. Ele, sentado na beirada do tanque de areia de uma escola, que normalmente oferece esse espaço como possibilidade de brincadeira livre, espontânea. Livre, porque não é dirigida por uma proposta pedagógica; e espontânea, porque segue a fluidez e o impulso da própria criança.

Tal cena, uma criança brincando na areia, é tão cotidiana na vida escolar que poderia passar de forma despercebida aos olhos de qualquer educador. Mas, por algum motivo, o olhar da professora que percorre o pátio “descansou” sobre nosso menino.

Com um pote na mão, ele cuidadosamente o preenchia com areia. Pelos seus gestos, podia-se observar que ele escolhia a parte da areia mais úmida, trazendo uma consistência compacta para sua obra. Fazia isso devagar, como se tivesse todo o tempo do mundo. Os amigos o chamavam, algumas vezes chegando a puxá-lo pela camiseta, mas ele estava completamente entregue à sua tarefa.

Quando a areia chegou ao topo do pote, quase transbordando, o menino começou a alisá-la com a mão inteira, de uma forma suave e com movimentos circulares. Logo em seguida, apertava a mão com seus dedos e a areia afundava um pouco; e ele voltava a colocar mais areia, para então recomeçar tudo

“Pra você!”, disse o menino, e logo se aproximou do rosto dela, exigindo que a professora se abaixasse, completando a frase, sussurrando em seu ouvido: “Este bolo tem um ‘segredo’ que dá poderes!”.

de novo. Fez essa sequência de movimentos muitas vezes com tamanha concentração e entrega que mais parecia um ritual.

Os gestos do menino com a areia faziam a professora reconhecer a sensação em suas próprias mãos dessa brincadeira que um dia lhe foi tão familiar. De repente, sem nenhum aviso, ele largou o pote com a areia e saiu correndo. Espantada com a interrupção, a professora o acompanhou com o seu olhar. Ele foi até a parte do jardim onde havia pedrinhas, lá se agachou e ficou à procura de uma delas. Novamente, seus gestos mostravam que a procura era por uma determinada pedra, porque muitas foram recusadas, até que sua expressão de satisfação revelou que ele havia encontrado o que buscava.

De longe, mal se via a pedra, tão pequena era. Ele voltou saltitando para seu pote, e sua mão, como que com saudades da areia, alisou-a suavemente mais algumas vezes, antes de começar a fazer um burquinho com seu dedo fura-bolo bem no centro do pote. Quando o buraco estava fundo o suficiente, ele pegou a pedra e a colocou lá dentro. Cuidadosamente a cobriu com areia e recomeçou a sequência de movimentos de alisar e apertar. Quando finalmente esse processo estava todo pronto, ele pegou o pote de areia e correu, equilibrando sua obra, em direção à professora. De longe, já sorria, e era tanta alegria que dava alguns saltinhos para avançar mais rapidamente.

“Pra você!”, disse o menino, e logo se aproximou do rosto dela, exigindo que a professora se abaixasse, completando a frase, sussurrando em seu ouvido: “Este bolo tem um ‘segredo’ que dá poderes!”.

Foi assim que o menino entregou sua obra e, sem nenhum apego, virou-se e foi brincar, deixando nas mãos da professora o bolo, o “segredo” e seus poderes! Que segredo é esse que o menino nos convida a encontrar com a promessa de poderes?

Entre tantos caminhos... a que esta conversa poderia nos levar, eu escolho o da brincadeira livre, espontânea. Qual o segredo que essa brincadeira esconde dos olhos atarefados da nossa comunidade escolar, que muitas vezes a considera como um passatempo entre conteúdos mais importantes?

Na busca de mapear tal segredo, a pesquisa do Território do Brincar convida a nós, educadores, a “espiar” para dentro desses momentos de brincadeira espontânea. Algumas aconteceram de forma bem encolhida na prateleira de um apartamento; outras, na imensidão da beira do mar ou, ainda, sob a proteção da sombra de uma árvore. Foram tantas brincadeiras! Nessa diversidade que as infâncias do nosso país se expressam, encontramos, de um lado, o conforto de reconhecer infâncias que também



São Gonçalo Rio das Pedras, MG

vivemos e, por outro, estranhemos infâncias distantes da nossa realidade! Esse movimento de reconhecer e estranhar criou a possibilidade de deslocar o nosso hábito de olhar.

Assim, o menino no tanque de areia pode se mostrar para o olhar sensível de uma educadora. A brincadeira espontânea dentro da escola, nessa perspectiva, não é mais um passatempo. É, sim, a oportunidade de (re)conhecer a potência da criança expressa nessa manifestação.

A diversidade de brincadeiras presentes na pesquisa do Território do Brincar nos abre um leque de possibilidades. Ao passar por outros tantos territórios, esses também mostram gestos, sonhos, histórias, que se apresentam sempre e de novo, nos ajudando a mergulhar em aspectos essenciais que vivem nas infâncias do nosso país.

E então perguntamos: qual o segredo que meninas e meninos nos convidam a encontrar toda vez que a brincadeira livre, espontânea se faz presente? As crianças nos respondem com toda a genialidade de seus gestos e de sua imaginação, porque é brincando livremente que elas expressam sua criação! Criação que se concretiza com base no que vive dentro de cada uma dessas crianças — sua cultura, suas histórias e crenças — e na sua individualidade, do que tem de mais profundo em si!

Esse segredo se mostra de forma tão singela na brincadeira do menino na areia, dentro da escola, ou na grandiosidade de uma brincadeira do Boi do Maranhão, na escola da vida. Elas têm a mesma raiz: tanto uma como outra se manifestam a partir da potência criadora existente nos seres humanos. Os elementos mais simples, como a areia, o pote, a pedra, podem se transformar em uma grande obra!

Nesse mar de sensíveis pensamentos, quase como um sonho, a professora vai tateando a areia até encontrar a pedrinha no fundo do pote. Sim, ela encontrou o segredo! Limpa a areia em volta da pedrinha, como se estivesse polindo uma pedra preciosa, e volta a lembrar da frase de seu mestre: “Este bolo tem um ‘segredo’ que dá poderes!”. Ainda restava-lhe uma tarefa: encontrar os poderes deste segredo.



Alto de Santa
Maria, ES

Entre tantos caminhos... a que esta conversa poderia nos levar, eu escolho o de ser educadora. Esse é um caminho, não uma profissão — pertence à vida, e não a uma instituição! Muitos grandes educadores nunca receberam nenhuma titulação, mas seus gestos, olhares e sabedoria, que conquistaram com a lida na vida, revelam seu caminho de mestres.

Quando a professora, que agora vou chamar de educadora, observa o menino na areia, ela vai ao encontro do outro — seu olhar “descansou” sobre a brincadeira do menino, e assim ela deixou que ele se mostrasse tal qual é. Sem interferir, sem estimular, sem julgar, apenas deixando o outro ser. Nesse sentido, a possibilidade da brincadeira livre no espaço escolar exige uma mudança de postura do educador. Não é tarefa simples, pois cada escola tem sua linha pedagógica, tem suas metas, e é o trabalho dos professores dentro de cada instituição que encaminha seus alunos nessa direção.

Aqui, gostaria que ficasse bem claro que não estou questionando a relevância dos conteúdos pedagógicos. Apenas enfatizo que, se a brincadeira livre, espontânea, se faz urgente com toda a sua potencialidade criativa dentro da escola, será necessário que a escola consiga flexibilizar sua estrutura para receber essa manifestação em sua inteireza.

Essas mudanças exigem considerar aspectos bem práticos, como espaços, materiais e tempos diferenciados. Mas, antes de tudo, exigem educadores disponíveis à transformação de seu olhar para a criança. Um olhar que perceba a criança em sua expressão e que recolha o impulso pedagógico por alguns instantes. Mesmo que em um primeiro momento a mudança traga certo desconforto, aos poucos ela vai construir um educador que tem como fonte de pesquisa sua própria observação da brincadeira da criança, fonte de autonomia para sua conduta, utilizando a proposta pedagógica como apoio à sua experiência de vida. Essa autonomia, que deveria ser conquistada no percurso de nossa vida, traz a possibilidade de um ser humano livre.

A professora segura seu segredo entre as mãos com força e, quase com medo, confirma o caminho de sua inspiração: existe poder maior que a autonomia de um ser humano? A educadora volta a sentir a pedrinha em sua mão, como se ela pudesse ancorar a grandeza de todos esses caminhos trilhados. Olha para o jardim, mais uma vez. Em cada cantinho, um grupo de crianças brincando. Mas ela está à procura de seu pequeno grande mestre. Seu olhar o encontra na casinha da árvore, com seus amigos. Está suado de tanto brincar; a educadora o observa e um sentimento de gratidão a envolve. Ela respira fundo, mais uma vez aperta a pedrinha em sua mão e lembra-se da frase do menino: “Este bolo tem um ‘segredo’ que dá poderes!”.

Apenas enfatizo que, se a brincadeira livre, espontânea, se faz urgente com toda a sua potencialidade criativa dentro da escola, será necessário que a escola consiga flexibilizar sua estrutura para receber essa manifestação em sua inteireza.



NINGUÉM É TÃO GRANDE QUE NÃO POSSA APRENDER NEM TÃO PEQUENO QUE NÃO POSSA ENSINAR O AUTOCONHECIMENTO DO EDUCADOR

LUIZA LAMEIRÃO

Ouvir o canto dos pássaros e o sussurro da brisa. Escutar o marulhar, conduzindo embarcações plenas de sonhos na correnteza das águas. Equilibrar-se ereto, herói de si mesmo, em sua jangada recém-construída. Além de correr, saltar, girar, içar pipas aos céus, atentos a si mesmos ou de mãos dadas, os meninos apresentados no filme *Território do Brincar* nos convidam a admirar. Certamente, muitas cenas, ações e atitudes podem nos causar estranhamento.

O que esse estranhamento pode revelar acerca de nós mesmos? Onde está, em mim, a coisa estranha que está no mundo? Está onde ainda não acessei, onde desconheço. E a busca dentro de mim por esse estranho me acorda. Despertamos, a cada manhã, repletos de planos, porém não sabemos exatamente o que o dia nos reserva. Da mesma forma, a criança amanhece a vida humana e se coloca em atividade sem nenhum plano preestabelecido, com toda inteireza e coragem. Essa atividade é o que chamamos brincar.

Cada vez que a criança corre, salta, se movimenta com leveza, com domínio do próprio corpo, suas ações significam autonomia — significam que a “casa” lhe pertence e que a criança está saudável dentro de si. A leveza é a característica mais significativa a ser observada quando nos detemos diante da habilidade corpórea.



Alto de Santa Maria, ES

Quando brinca, a criança quer conquistar a percepção de estar “em casa”, em seu corpo. Talvez porque nos tornamos estranhos à nossa própria casa é que nos inquietamos com a criança, tão presente nela mesma. A mecanização tecnológica nos inibe de praticar ações tão simples como o próprio andar. Os preconceitos e os padrões culturais nos levam a excluir socialmente seres humanos com alguma diferença corporal. Assim sendo, vivemos num mundo como estrangeiros em relação ao corpo, nossa primeira casa.

O brincar não tem outra finalidade se não ele mesmo. A satisfação da criança ao brincar é a de perceber-se um ser humano. Quando a finalidade surge em alguma atividade, torna-se trabalho — tarefa dos adultos. O adulto pode ser realmente criativo e autônomo quando a finalidade maior de seu trabalho significar também crescimento.

Se a criança puder viver em nós, retornamos ao reduto do humano. Tal reduto passa por todos os espaços que nos oferecem a possibilidade de ser autônomos na vida, a possibilidade de fazer escolhas, independentemente das condições exteriores — decisões completamente individuais e conscientes.

O poeta espanhol Juan Ramón Jiménez (1999, p. 344) trata da pressa no seguinte poema:

*“Não corras, vai devagar,
que aonde tens de ir só cabe a ti!
Vai devagar, não corras,
que a criança de teu eu, recém-nascida,
eterna,
não te pode seguir!”¹*

¹ No corras, ve despacio/ que adonde tienes que ir es a ti solo!/ Ve despacio, no corras,/ que el niño de tu yo, recién nacido/ eterno, / no te puede seguir!. Tradução de Luiza Lameirão.

A intencionalidade humana é o âmbito, em nós, ao qual ansiamos sempre retornar, mas que sofre a influência devastadora da pressa em nosso tempo. Reconhecemos esse âmbito, tão importante, como o recém-nascido em nós — que, como tal, precisa de cuidado e acolhimento. A correria do dia a dia muitas vezes impede que o acolhamos. A pressa evita os contatos mais profundos, as conversas intensas, os reais encontros e, assim, impede que aprendamos. Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.

O excesso de atividades, de trajetos, de informações nos leva à vivência de que o tempo nos escapa pelas mãos. Essa pressão por realizar tudo o que nos colocamos como tarefa nos conduz, no decurso do tempo, no cotidiano, à pressa. Por causa da pressa, somos desviados de nos manter concentrados e interessados e, desse modo, perdemos a percepção que capta o sutil, o fugaz do que se passa entre os seres humanos. Perdemos a possibilidade de compreender que tudo o que vai do passado para o futuro se encontrará, um dia, com aquilo que vem do futuro para o presente. Nesse encontro está a real presença. O encontro do passado com aquilo que vem do futuro transforma o tempo em momento presente. Como diz o poeta, filósofo e pedagogo português Agostinho da Silva (2000), a criança quando brinca suspende o tempo.

Quando agimos com confiança e abertura em nossa vida, perseveramos em direção à percepção e à elaboração de nossa vida interior. Nesse processo, não existe garantia. O importante é chegar às perguntas que muitas vezes permanecem, por anos, como enigmas. Talvez a maior delas seja a atônita pergunta do que é a infância.

As crianças, muitas vezes, vivenciam fagulhas de tempo nas quais resolvem seus enigmas. Será que estamos atentos a esses instantes em nossa vida? São momentos que nos surpreendem na vida infantil e podem aparecer como pontos insignificantes em nossa trajetória de vida; porém, se bem observados e acolhidos, ampliam-se, tornando-se fontes de força que nos levam adiante, em direção a nos tornarmos plenamente humanos.

A intenção do próprio ser, em contraposição à receptividade para o que vem a nós do mundo, é uma polaridade vivenciada por todo ser humano. Essa conversa, muitas vezes desafiante e prolongada, pode levar a instantes de luz interna; momentos para os quais a criança está sempre aberta. O britânico especialista em educação e criatividade Ken Robinson (2006), dialogando com Schiller (1991), diz que o artista é a criança que sobreviveu. E, de fato, o artista deve estar sempre alerta para não perder os instantes de luz. O ser humano acessa, em momentos assim, seu potencial criativo, que o torna consciente da própria humanidade; uma consciência que se amplia cada vez que ele une conhecimento e ação.

O importante é chegar às perguntas que muitas vezes permanecem, por anos, como enigmas em nossa vida. Talvez a maior delas seja a atônita pergunta do que é a infância.



Entre Rios, MA

Conhecer onde vivemos não basta — a partir de então, há que motivar-se! Motivar-se em transformar o que nos cabe; em geral, a maior tarefa é transformar a nós mesmos. Estar atentos, sempre alertas, sempre abertos, ouvir e escutar, olhar e observar. Não só mundo afora, mas também mundo adentro. Isso garante que o sujeito constitua em si o atributo essencial que o torna humano: a autonomia, que é a capacidade de se reger com base em leis próprias. Quando ele se move baseado em suas próprias leis, torna-se autor. O “r” agregado à palavra “auto” evidencia que o ser humano se colocou em movimento. Podemos refletir acerca do que realmente somos autores em nossa vida. A questão da autoria no âmbito artístico,

por exemplo, é muito reverenciada e também controlada. O que levou um pintor da grandeza de Pablo Picasso a dizer “Passei a vida inteira para aprender a desenhar como as crianças”²?

As conquistas que o sujeito realiza ao longo da vida e que o tornam verdadeiramente humano são “cambalhotas” a ser exercitadas, pois o adulto precisa sair de seu ponto de vista, inverter seu direcionamento unilateral a fim de olhar o que a criança realiza enquanto brinca. Uma criança, ao erguer-se sobre seus próprios pés, supera o peso do próprio corpo. E nós, ao realizar a cambalhota, superamos o peso da vida. Quando pequenos, ao nos erguer sobre os pés, liberamos nossas mãos, que podem ativar-se e conquistar inúmeras habilidades. Isso torna o ser humano produtivo e também nos permite dar as mãos, estabelecendo uma relação autêntica com os outros e construindo, assim, um senso de comunidade.

Quando refletimos sobre as fases da vida, chegamos a constatar que as conquistas corporais realizadas pela criança ao longo da infância são o fundamento para o edifício que é sua vida, são a base para a autonomia posterior. Nenhuma fase da vida é isolada, cada uma delas está presente em todas as outras. Certas vivências nos acompanham ao longo de toda a nossa trajetória; por exemplo, a

² A frase integral de Picasso é: “Levamos muito tempo para nos tornar jovens. Quando vejo pinturas de crianças, dou-me conta de que só agora posso iniciar meu trabalho de juventude. Quando tinha a idade delas, era capaz de desenhar como Rafael... Mas levei anos para aprender a desenhar como uma criança” (Claret, 1985, p. 80).

adolescência é o período no qual percebemos que o ser humano percorre seu próprio caminho na vida; com certeza, foi um momento decisivo para cada um de nós, apesar de nem sempre ter sido acompanhado de sensações muito agradáveis.

Assim como o grão de areia se transforma em pérola no interior da concha, com atenção intensificada, podemos retirar pérolas do fluxo da vida. Não há nada que o homem faça, saiba, perceba, pense, espere ou tema que não possa ser iniciado, experimentado, exercitado ou, pelo menos, pressentido no brincar da criança. O caminho que ela percorre em seu desenvolvimento indica quais conquistas precisamos fazer em nosso mundo interior.

“Porque eu só preciso de pés livres, mãos dadas e olhos bem abertos.”

João Guimaraes Rosa (1997, p. 138-9)



Acupe, BA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLARET, Martin (Coord.). *O pensamento vivo de Picasso*. São Paulo: Martin Claret, 1985.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Segunda Antología Poética (1898-1918)*. Madrid: ESPASA, 1999.
- ROBINSON, Ken. (junho, 2006). How schools kill creativity. Disponível em http://www.ted.com/speakers/sir_ken_robinson. Acessado em 14/04/2015.
- ROSA, J.G. Bibliocausto. In *Magma*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997
- SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.
- SILVA, Agostinho da. *Textos Pedagógicos I*. Lisboa: Âncora, 2000.
- _____. *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora, 2000.



NÁUFRAGOS E PIRATAS DO APRENDIZADO

GANDHY PIORSKI

*Aos meninos de
mil brincadeiras,
Sebastião e
Constantin*

Por ocasião de uma visita ao projeto Território do Brincar, tive a oportunidade de ver crianças do Maranhão. Crianças de navegação. Na Praia de Oiteiros, litoral oeste do estado, uma Amazônia costeira ainda conserva alguns de seus traços originais, tanto na flora e na sua generosidade de espécies dos alagados e baixios, quanto nos hábitos do povo, no tempo lento que se esgueira preguiçoso por entre as horas quentes. Também na manufatura diária e calma dos fazedores

de cestos como os cofos¹, dos artesãos da pescaria cosendo fios, das quebradeiras de babaçu, dos carpinteiros navais e das casas de farinha.

A fala é mansa e cantada, cheia de diminutivos. Uma fala que apequena ainda mais as crianças, os apelidos, as coisas. A fala do caboclo faz do “mais pequeno” um “pequeninho”; faz do carro de boi carregado, abarrotado, amontoado de mandioca, um carro “carregadinho”; o rio na cheia está “cheinho”, grande de águas; até o tudo, essa potencialidade do todo, quando usado para abarcar o que há, é “tudinho”. E assim quase tudo o mais de grandezas ganha o carinho da pequenez, o senso da mansidão, do que pode ser bom e íntimo, de maior proximidade.

As coisas das crianças então, especialmente ditas pelos velhos, são invariavelmente tratadas nos diminutos da semântica. Assim – com crianças – é em quase todo lugar. Mas neste Maranhão de muitos

¹ Espécie de cesto oval, de boca apertada, no qual os pescadores guardam o pescado; samburá.

pretos e povo aquilombado, a tonalidade da fala ainda emana das velhas escravas, mães tanto de filhos cativos como de filhos dos brancos. Uma fala sinuosa da sonoridade crioula, dos dialetos de Angola, Moçambique, Zaire (atual Congo) e Guiné. De mitologia banto. Uma fala que se especializou, familiarizou-se, ganhou intimidade com os timbres do “m” e do “n”. Cheia das seivas maternas, de mar, de mãe, de mangue e Nanã. Uma fala que se aconchega com umidade no que é oco, que ocupa o vazio, seivosa, aquífera.

Gente de diminutivos só poderia gostar de cantar lunações. De festejar no sereno das estrelas. De afinar seus instrumentos na noite, pelo fogo das fogueiras. Festas que são óperas do povo, enraizadas no drama do nascimento e da morte, como o Bumba meu boi. Mas que são poderosas de sensualidade comunitária, regida pelas mulheres dançando ao som da trindade de tambores compridos, fálicos, que muitas vezes são apoiados entre as pernas dos tocadores, como o tambor de crioula. Ou de aglomerado promíscuo, como as circularidades de corpos unidos, untados de suor, espremidos uns nos outros do cacuriá.

Das encantarias do tambor de mina, uma delas guarda o Rei Dom Sebastião em seu palácio sob os montes nômades de uma ilha, e nas noites de lua o santo rei encantado surge em forma de touro por sobre os lençóis de areia.

Nem todas essas festas estão em Oiteiros, nem todas as encantarias são desse lugar, mas permeiam o timbre, o tom das ideias do povo mais velho daquela região. Gente herdeira do palmo que liga seus avós a um tempo ainda mais mítico do velho Maranhão. Coisas que não se veem gratuitas no dizer, nem se captura como um troféu de caça, um pássaro exótico. Mas abrigam-se tímidas na gratidão silenciosa por um bom dia de pesca, na alegria em celebrar o mês de São João, na virada de tambor no terreiro de mina.

A vida prossegue ainda calma nesse lugar. Porém, não livre das mazelas; muito menos impune às rupturas. Basta passar na porta da escola para ver, contundente na arquitetura, o traçado que separa a vida comunitária — sua natureza, os pescadores e seu conhecimento, a carpintaria naval e seus mestres, os tantos artesãos e seus saberes ativos na economia do lugar — de um projeto educacional alienante, de razão obtusa, de salas e paredes muito estreitas e de costas para o mar.

Os meninos de Oiteiros falam com naturalidade quando conversamos por entre as brincadeiras de navegar, sobre a escola. Quando falamos das matérias que eles mais gostam, dos professores mais “legais”. Revelam-nos o que vivem desaprendendo, a precariedade cultural na qual estamos afundados. Um deles explica o conteúdo atual das “aulas práticas” de artes: desenhar semáforos. O outro, depois



Oiteiros, MA

de uma manhã inteira de brincadeira, esculpindo proa e polpa, quilha e mastro nas proporções corretas de seu pequeno barquinho, diz que não aprende nada de matemática, não consegue saber para que serve aquilo tudo. Um terceiro, o mais esguio e maior interessado em afinar sua nau, diz gostar de geografia, mas ainda não estudaram nada, na sala de aula, da exuberante região deste pedaço único — a Amazônia costeira — do mundo em que vivem.

Escola lá; vida de verdade cá. A vida verdadeira, na educação de massa, nos índices de aprendizado, só existe no futuro. Aprender abstrações para no futuro ser.

Mas a brincadeira, o lugar real de viver, esse não pode esperar. A escola das almas, a oficina da criação, a engenharia de pontes que interliga os saberes, essas não esperam e acontecem todos os dias nos quintais, nos barcos ancorados na praia, na vida real das crianças. Brincar é de fato real e muito



Oiteiros, MA

agrada as crianças, pois se sabe conhecimento, tem significância, tira seu substrato da vida palpável, aplica a visão e toda sua subjetividade para o pulso da comunidade, para as artérias do trabalho, constrói-se afetiva e comum a todos. Brincar é como um soro silencioso, gotejante, invisível, percorre por dentro, ensina por via venal os modos de apreender o sumo do mundo.

Um excelente exemplo, uma experiência, um ancoradouro ativo de autoinstrução para as crianças — e contundente para nossa reflexão — encontramos em Oiteiros.

De Portugal, há quarenta anos atrás, um jovem marinheiro sonhou em atravessar o mar. Português sonhando em atravessar o mar não é coisa de hoje. É coisa consanguínea do desejo e do destemor de encarar possíveis desventuras como

aventuras inesquecíveis. O senhor Manoel, fugindo da ditadura de António de Oliveira Salazar em meados dos anos 1970, construiu um pequeno barco e deslizou clandestino, numa noite de estrelas, da baía de Cascais até a costa brasileira. Depois de uma série de desmesuras e um naufrágio, aqui ficou. Um carpinteiro de barcos, antes nômade e algumas vezes náufrago, é ainda hoje um degredado. Em seu degredo aportou em Oiteiros e lá vive até hoje. Construiu na beira do mangue seu pequeno estaleiro de catamarãs e outros tipos de veleiros, influenciando há pelo menos duas gerações aquela costa pesqueira do Maranhão.

A chegada do senhor Manoel agregou à vida dos pescadores um novo tipo de embarcação, desconhecida na região. Mas também à vida das crianças imantou-se um novo sonho: construir essas naus de duas proas, leves e velozes, engenhosas, e com jeito mais arrojado de navegar. Dos rescaldos e sobras do estaleiro, os meninos e algumas meninas começaram a fazer seus catamarãs. O dono do lugar nunca os impediu de andar ali às bordas, vendo e aprendendo com os olhos.

Daí, alguns tantos meninos, hoje adultos, fizeram do estaleiro sua escola, quando a outra escola, a que se diz de verdade, não atrapalhava. Uns poucos carpinteiros que aprenderam com “seu” Manoel

também foram meninos construtores de catamarãs. Hoje, nas horas vagas, ensinam seus filhos a melhor bolear suas naves de mar.

Criança é assim mesmo: acostumada a andar às bordas, a pegar pelas beiradas, a se instruir com os olhos espichados de longe, a ver de luneta quando não é permitido se aproximar.

Crianças seguem como piratas, à revelia dos ditames e reprimendas, aprendendo de assalto, na marra, na vontade. Umas são dos detalhes; outras, da forma geral. Umas sabem mais nós; outras, melhor entalham. Cada uma pega como pode, dos sobejos do trabalho adulto. Seguem assim vasculhando o corpo do barco, entendendo sua anatomia e a serventia de cada peça, as conseqüências de cada função. Fazem muitas sínteses. Tudo precisa funcionar.

Não é como desenhar semáforos na aula de artes, empurrando nas crianças uma noção grosseira de cidadania numa cidadezinha que nem semáforo tem. É, ao contrário, premente aprender sobre a realidade do vento, pois ele é energia ativa, real na hora de navegar; não safa quem vive de abstrações distantes; age, tem força, emborca o barquinho, quebra o mastro, não o deixa fluir, o impede de conquistar.

Criança é assim mesmo: quer a verdade do mundo. Seu impulso não é alienante, seu faz de conta é puro devir; é real em atividade, mesmo que imaginal. Por isso ela é dada a experiências e perguntas práticas, mesmo quando quer saber se a lua não se sente só e com frio. Pois aí mora um interesse real e prático sobre a realidade do outro, ainda que o outro seja tão diferente.

Assim, os meninos, em sua escola-estaleiro, trabalham e absorvem em 360 graus o que acontece no ofício do brincar. Se não têm todos os nomes das peças de uma embarcação na memória, ou se não sabem o nome de todos os tipos de embarcação da região, eles conhecem de muito longe as linhas que diferenciam, na distância do mar, um catamarã de uma biana, uma curiaca de um bote. Conhecem, de ouvir dizer, as distinções de manuseio, as capacidades de força, a leveza, a diferença do enfibrado para o emadeirado. Sabem do peso da enxó e da importância dos sargentos na prensagem dos cascos.

As brincadeiras de embarcação são quase uma luteria². As construções devem ter simetria para que depois seja possível afinar o instrumento. Violão torto, difícil, quase impossível será afinar. Barquinho de mastro além das proporções não suportará o peso das velas. Leme frouxo não terá precisão de equilíbrio. Bolina leve e curta não sustentará o peso de fundo que apruma o barco no mar.

Criança é assim mesmo: quer a verdade do mundo. Seu impulso não é alienante, seu faz de conta é puro devir; é real em atividade, mesmo que imaginal.

² Oficina de instrumentos musicais de cordas.

O resultado do que é feito só depois se sabe o efeito. Ao fim de uma manhã de construções, pode-se esbarrar com um vento muito forte. Por melhor que tenha sido o empenho no bem fazer, haverá necessariamente que afinar, afinar e afinar o barquinho para que ele atinja o centro de todo o objetivo: singrar com leveza as águas. Fazer barquinhos é se imaginar cortando, sulcando, laminando águas. Menino fazedor de barcos tem na proa de sua imaginação uma hidrodinâmica afilada, capaz de correr por entre as águas sem se ater, com atrito mínimo, deslizante, de guia livre, esquivando do peso móvel do mar.

Na obsessão de afinar, os meninos desenvolveram eixos móveis. Com chumbadas — restos de chumbo das pescarias ou de peças de automóvel antigo — criaram um tipo de peso central para o barco. Peso fixo na ponta da bolina. Bolina é uma espécie de quilha central, uma guia que se fixa em alguns tipos de embarcação. Essa peça de chumbo, que só tem nos barquinhos de brinquedo, faz contrapeso com o mastro e ajuda a manter as nauzinhas sem virar. Para isso há toda uma preparação de fundição. Com fogareiro, brasas, lata e chumbo, os meninos derretem o metal e o atiram líquido num molde — um buraco ovalado, em forma de casco para fendar as águas — feito na própria terra. Aproveitam o chumbo ainda quente e mole e fincam uma das pontas da bolina de madeira bem no centro do metal. Esperam secar e está pronto o eixo.

Além dos trabalhos de fundição, a brincadeira se enriquece em conhecimento químico com as tarefas de revestimento, para a durabilidade das madeiras e maior ergonomia do barco. Os mais ávidos buscam nas mesas do estaleiro as sobras de resina do trabalho dos carpinteiros. Resina ainda amolecida serve para recobrir a madeira especial e flutuante (uma raiz leve) dos cascos dos barcos. Ou seja, fibram seus catamarãs. Mais velocidade ele ganha, mais desliza, mais durabilidade, mais brilho. Mais brio de arte o menino artesão erige. Status natural, eleito pelos outros, reconhecido por todos, especialmente os menores, como o professor da moçada. Eis a escola!

Pois bem, “seu” Manoel não é nada professor, nada interessado nas brincadeiras dos meninos, nada ouvindo de sonhos. Mas de tanto trazer e formar calafates, marceneiros, torneiros para seu estaleiro, de tanto ouvir mestres de barcos, de tanto buscar facilitar a vida da pesca artesanal, gerou uma escola livre. Pois as crianças circulam ali e, oblíquas de audição, visão e aprendizado, vão coletando quase invisíveis o conhecimento vivo que no verbo e no braço se transmite. Um lugar de acesso oral e braçal ao conhecimento. O mais informal possível; mais palpável do que isso, impossível.

O senhor português, Manoel, provou, sem pretensão qualquer, que a comunidade é uma escola; que a escola deveria saber-se comunidade. Não fez do seu estaleiro uma instituição de aprendizado, mas outorgou liberdade para as crianças verem, frequentarem, aprenderem.

Criança é mesmo assim: vive de ver, de tocar, de sonhar sobre os fundamentos, as estruturas da vida material. Quando tem uma brecha, por entre uma fenda do fazer adulto, rápido penetra, pega o que quer e segue contente, dona de pequeninas vitórias em sua refazenda. Pirata dos cochilos do fazer adulto.

“Seu” Manoel não é um acolhedor de crianças, sensível a seus interesses. Não fica o tempo todo mostrando tudo, ensinando, dizendo que isso ou aquilo é bom e belo de fazer. “Seu” Manoel apenas deixa e não se importa com a presença delas, e as crianças “se viram”. Levam “carão” por pegar o que não devem. Não se intrometem quando não são chamadas. Caso se intrometam, sabem que estão sujeitas a receber uma reprimenda nem sempre gentil. Por isso mesmo, exatamente por isso, seguem mais argutas, atentas, ágeis, ávidas para o momento certo. Não se mimam em seu fazer e muito menos em sua vontade.

Acreditemos, criança é assim: sabe sonhar melhor a partir da matéria conquistada. Aprende mais fundo quando luta por meio da prática alcançada. Sonha mais ao centro pelas substâncias do trabalho, do labor humano. Vivem como o poeta, fazem plástica, inversão, subversão da vida material. O poeta Carlos Drummond de Andrade, um trabalhador do verbo, sabia fazer flor nascer no asfalto.

Criança é mesmo assim: gosta de aprender como quem viaja. Sempre algo novo. Nem importa tanto para qual lugar. Contanto que parta e chegue. E, novamente, depois de chegar, partir. Aprender e recomençar, novamente aprender e outra coisa recomençar. Aprender fazendo, surtindo efeitos, fazendo ecos e ruídos, concebendo, construindo, liberta para desfazer e desdizer.

Liberto, como sonhou o poeta Mario Quintana, deve ser o aprendizado, fugidio sempre do eterno “mesmo lugar”. Deixo-vos com o poeta — poetas, com muito menos, dizem mais — em seus *Preparativos de Viagem*, propondo a vós, com isso, uma metáfora da vida escolar.

“(…)”
A louca agitação das vésperas de partida!
Com a algazarra das crianças atrapalhando tudo
E a gente esquecendo o que devia trazer,
Trazendo coisas que deviam ficar...
Mas é que as coisas também querem partir,
As coisas também querem chegar
A qualquer parte! — desde que não seja
Este eterno mesmo lugar...
E em vão o Pai procura assumir o comando:
Mas acabou-se a autoridade...
Só existe no mundo essa grande novidade:
VIAJAR!”

Mario Quintana, 2013

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

QUINTANA, Mario. A viagem. In *Preparativos de viagem*. São Paulo: Alfaguara Brasil, 2013.



TERRITÓRIO DA INICIAÇÃO O BRINCAR ESCAPULINDO DAS TRANCAS E TRINCAS

MARCOS FERREIRA-SANTOS

Como os vários trabalhos de Renata Meirelles na parceria com o *kino-olho*¹, de David Reeks, desde o *Projeto Bira – Brincadeiras Infantis da Região Amazônica*, passando por sua dissertação de mestrado e vários outros estudos de investigação sobre o fenômeno do brincar, tendo o cinema como principal forma de registro e diálogo, o projeto Território do Brincar guarda um tesouro que se revela aos olhos dos que conseguem ver.

Para muitos, talvez fique a impressão superficial e rápida (como quase tudo em meio ocidental e urbano) de algo exótico. Como exóticas seriam as etnias ameríndias, as comunidades quilombolas, as nações africanas, as tribos mongóis, os comuneros quechuas na Cordilheira dos Andes, os separatistas bascos no norte da Espanha, os

¹ Expressão de Serguei Einsenstein para a essência do cinema: um *cine-olho*, que cria a realidade mais do que a capta.

“Tudo seria mais simples, parece, se seguissemos os bons métodos do psicólogo, que descreve aquilo que observa, mede níveis, classifica tipos – que vê nascer a imaginação nas crianças sem nunca, a bem dizer, examinar como ela morre na generalidade dos homens.”

Gaston Bachelard

*“Tanto vazio por todo lugar
Tanto silêncio
Sinto ao chegar
Ao nosso território de brincar
(...)
Fica a ausência
Branca e marrom
E a tristeza milenar
Mas os meninos voltaram a brincar
Como se ainda sentissem o seu olhar.”*

Fernando Brandt e Toninho Horta



Alto de Santa Maria, ES

milhões de ilhéus na Oceania, as várias etnias chinesas, a imensidão hindustâni... ou as periferias das grandes cidades, ou ainda, simplesmente, do *grande mundo*.

Como diria o velho mestre Elomar Figueira Mello, menestrel *sertanezo* criando cabras, a compor óperas catigueiras no sertão de Vitória da Conquista, em sua *Casa dos Carneiros*, sua opção de vida foi apartar-se dos *urbanoides*. Para os *urbanoides*, talvez toda a riqueza que Renata Meirelles nos traz no Território fosse apenas uma exótica margarida perdida nas fissuras do concreto:

A margarida é florzinha alegre. É simples e à tona da pele. Só tem uma camada de pétalas. O centro é uma brincadeira infantil. — Clarice Lispector (1998, p. 53)

A leitura e a prática fenomenológica de Renata Meirelles, com rigor e poesia, se desdobra no estilo de convivência com seus parceiros de viagem, nesses dois anos de imersão nos Brasis. Trata-se da busca de uma coerência saudável e elogiável. Suspender todos os pré-julgamentos e efetuar uma descrição densa do que se percebe, se vive, se contempla com os próprios olhos e também através da lente da câmera. Mas as sequências que vemos em sua obra cinematográfica, de pura intimidade com crianças, adultos e velhos, são decorrentes do respeito a essas pessoas, todas tratadas como *pessoas*, em seu sentido mais estrito.

Aqui não se *dispara* a máquina fotográfica ou a câmera de filmagem invasiva e colonizadora. Não se rouba as almas para finalidades escusas de um *post*, um *selfie*, um produto mercadológico ou narcísico. Aqui, Renata nos ensina um olhar respeitoso e que nos apresenta mistérios que não se pretende “explicar” nem “pedagogizar” nem “classificar”. Apenas nos presenteia com imagens poéticas que só a cumplicidade da imaginação e do modo simples de ser permitem.

E não adiantaria explicar por que a explicação exige uma outra explicação que exigiria uma outra explicação e que se abriria de novo para o mistério. — Clarice Lispector (1998, p. 26)

A cena de abertura desse documentário no diálogo com as escolas é bastante significativa. A formação de pássaros em voo. Como não se lembrar do princípio guarani de educação, o *Gwirá rupá* — o tempo dos pássaros? As crianças, quando precisam, vêm ruidosamente como um bando de pássaros à aldeia para refrescar-se, alimentar-se, matar a sede, ouvir histórias. Depois, voltam brincantes à mata ou às suas atividades. Alçam voo novamente. Não há paredes.

Tanto o longa-metragem *Território do Brincar* como os vários curtas-metragens que foram compartilhados com as escolas parceiras do projeto, e com quem mais quisesse receber de presente suas imagens no site do projeto, tratam não apenas das crianças brasileiras em sua pluralidade, não apenas das brincadeiras vivas que resistem aos tempos funestos de massificação televisiva e escolar, mas da criança universal, que permanece teimosa em nosso caminho árduo de constituição da humanidade.

O homem primitivo tem tanta psique fora da sua mente consciente que a vivência de algo psíquico fora do seu perímetro pessoal lhe é muito mais familiar do que o é para nós. A consciência confinada pelos poderes psíquicos, sustentada ou ameaçada ou iludida por estes é a vivência ancestral da humanidade. Essa experiência projetou-se no arquétipo da criança que expressa a totalidade do homem. “Criança” é tudo o que está abando-

“E então há a pessoa que sabe que o tigre ferido é apenas tão perigoso como criança. E aproximando-se da fera, sem medo de tocá-la, arranca a flecha fincada.”

Clarice Lispector

nado e desprotegido e que é, ao mesmo tempo, divinamente poderoso: o princípio insignificante e dúbio, o final triunfante. A “eterna criança” no homem é uma experiência indescritível, uma incongruência, uma desvantagem e uma prerrogativa divina; um elemento imponderável que determina, em última análise, a ausência ou a presença de valor numa personalidade. — Carl Gustav Jung (1994, p. 105)

Abandonada e desprotegida, a criança universal, esta *arqué* (imagem ancestral em nossa arqueomemória coletiva), é, ao mesmo tempo, o vetor principal do ato humano por excelência: a criação. Por isso mesmo, seu étimo em português arcaico revela a continuidade inacabada de seu processo principal: *creança* (Ferreira-Santos, 2009). Mas não nos iludamos, porque, mesmo evitando que esteja abandonada e cuidando de sua proteção, ela transita e se constrói na necessária e na intransponível solidão humana (Ferreira-Santos, 2014):

A infância conhece a infelicidade pelos homens. Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? E

não é à toa que, num devaneio tranquilo, seguimos muitas vezes a inclinação que nos restituí às nossas solidões de infância.

— Gaston Bachelard (1996, p. 94)

Então, o que poderíamos dizer às escolas? Que deixem as crianças em paz... Elas não são seres da falta, que um dia serão alguma coisa. Que as deixem ser o que são como pessoas... Que as deixem em sua solidão de criadoras, inventoras e desmanchadoras de mundos (Meirelles e Piorski, 2013)... Que aprendam pela experiência, entre as várias faixas etárias, que



Altamira, PA

exercitem seus corpos, pensamentos, sentimentos e emoções... Ou ainda, resumindo, para que não percamos o fio condutor revelado na obra de Renata Meirelles: que deixem as crianças brincarem.

Para as crianças que éramos então, naquele fim de século, sem eletricidade e sem automóvel, a oficina do sapateiro, com seus incensos acres e animais, era um santuário negro e misterioso; um santuário onde se realizava justamente uma criação. Não mais essa criação separando a luz das trevas, separando as águas (...) Era uma criação pela reunião. — Gilbert Durand (1995, p. 5)

E se nos portássemos como a criança curiosa que assim vasculha as imagens, como essas na velha oficina da sapataria, deixando-se guiar pelo devaneio e, dessa forma, ter o privilégio de acompanhar-lhe a criação, nos enlevando a alma solitária com a solidão do ato criador do autor? Qual seria, então, o papel do adulto? Novamente, a obra de Renata Meirelles nos mostra as evidências.

Essas e tantas outras perguntas revestem e sintetizam *constructos* teóricos diferentes para lidarmos com o mesmo ato, que testemunha desde longínquos tempos a cumplicidade de uma ação inicial primordial: alguém conta uma história e outro ouve. Ação inicial que mantém a memória do homem. Não a memória individual de um homem, mas a memória da humanidade, que permanece em nosso subsolo sob camadas sedimentadas que se abrem em determinados instantes vulcânicos. Uma palavra viva e um ouvido generoso que acompanham uma ação. Ação inicial: *iniciação* (Ferreira-Santos, 2015).

Na comunidade, o adulto faz junto com a criança e lhe conta os segredos das origens de maneira calma e serena. Crianças com olhos arregalados, ouvido atento e comichões na mão. Entre um fazer e outro, as mãos do adulto se juntam às mãos da criança numa cópula iniciática: fazer o que nem se sabia que podia fazer. Um brinquedo, um instrumento musical, uma tarefa, um ofício. Não há distinção. Todas as atividades humanas em sua primazia de origem: experimentação e criação. A criança aceita o desafio brincante e inaugura seu próprio caminho nesse momento de cumplicidade das solidões. Aqui não há espaço para sequências didáticas, repertórios de brincadeiras dirigidas, separação entre faixas etárias e séries, conteúdos programados, legislação educacional.

Como revirar os nossos olhos e o espírito para enxergar o mundo? Como interromper a tagarelice do não ter nada a dizer, a impostura autoritária dos regulamentos e quilômetros de informação sem *formação* nenhuma, como violentar o concreto com uma raminha verde inocente, como escapulir das trancas e ferrolhos dos espaços controlados, como aliviar a retina da vertigem alucinatória das imagens pasteurizadas, como educar o ouvido para um cheiro verde de alma? Como escapulir das trincas, feridas abertas, do sempre automático, impensado e gritado “*Isso não pode!*”?

A escola e a universidade, antro asséptico, geometrizado e caixote (Gusdorf, 1987), sempre vão encaixotar os espíritos entre paredes (visíveis e invisíveis) e em gavetas disciplinares, numa “grade” curricular, com a escusa justificativa de “socialização” das crianças. Como se elas fossem selvagens meninos e meninas-lobo, e não fossem, desde o ventre, seres sociais por excelência: na família, na comunidade, no bairro, nos esportes, nas tradições religiosas, nos folguedos.

Essa mesma escola que, “generosamente”, deixa um intervalo de até trinta minutos para as crianças “brincarem”, abandonou há séculos a responsabilidade humana da iniciação inscrita em qualquer comunidade de fato, para se entregar à lógica da reprodução e do jogo de poder na manutenção das instituições e suas sintomáticas “rotinas”. É bem verdadeiro o provérbio malinense que diz que é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança.

Seria preciso desconstruir os dois principais fantasmas que engendram as escolas: as teorias do desenvolvimento (herdeiras do pensamento cartesiano, que tudo separa) e o paradigma da imitação (a *mimesis* aristotélica, prima-irmã da lógica da identidade e, portanto, da exclusão no mundo ocidental). A criança não cumpre estágios de desenvolvimento como um software pré-programado em torneios de videogame, a saltar por fases preestabelecidas. A jornada humana é muito mais do que isso, é *pro-jectum* existencial sempre inacabado. E quem vê no gesto da criança apenas a imitação do mundo adulto jamais perceberá que ela reinventa, a seu modo, o mundo que se apresenta ante seus olhos e mãos. Quem recusa essa tarefa humana, rápido se rende à cópia, à reprodução, à memorização sem sentido.

Já não temos a companhia concreta do iniciador que nos marca o espírito e o corpo, introduzindo-nos na vida adulta, deixando a meninice nas amareladas lembranças que, volta e meia, nos trai a sisudez, com o sorriso maroto que salta de uma traquinagem. Nossa contemporaneidade é órfã desse pai ou dessa mãe espiritual que representava o iniciador ou a iniciadora. Aquele que nos faz de espada ou joia, de escudo ou talismã, de lança ou cálice, martelando-nos tal qual o metal em sua bigorna repetitiva e persistente dos martelos pesados. E, apesar do ato aparentemente violento das marteladas, deixa-nos a superfície lisa, macia, translúcida e espelhada pela paciência de seu primor artífice.

Apesar do calor abrasante ao qual nos submete em suas forjas, sabe temperar-nos entre o calor do fogo e o frio da água, entre o ardor rubro da vontade e o sopro da temperança de seus foles. Esse mesmo iniciador de cultura nos espíritos infantis parece ter submergido no centro do Etna, deixando-nos apenas a sua lembrança nas asas rubro-alaranjadas da fênix de um pôr do sol. Retornará ao amanhecer de outros tempos?

A obra de Renata Meirelles nos assegura que eles continuam no interior dos Brasis: ali vemos suas faces, seus silêncios, seus gestos, suas danças. Ali vemos as crianças assumindo o desafio brincante e construindo e desmanchando o mundo nas barcas, nas armadilhas, nas casinhas, nos brinquedos inventados e por inventar.

Nesse sentido é que a obra de Renata Meirelles não trata da infância, nem faz uma abordagem etnográfica de alguma etnia que vai desaparecer². Ela faz uma *mitologia primeira dos gestos*. São esses gestos que engendram uma imagem poética no ser humano, a primeira imagem cosmogônica (Bachelard, 1996) que orientará toda a jornada da pessoa na busca de si mesmo, na solicitude ao outro e na construção de um outro mundo possível. Essa mitologia primeira dos gestos está escancarada à nossa frente, dia a dia, mas nos recusamos a vê-la, sequestrados às ilusórias conexões wi-fi, com seus dispositivos que nos indispõem no mundo e com seus aplicativos, inaplicáveis à existência humana. Renata Meirelles nos mostra a ancestralidade dos gestos no que chamamos, inadvertidamente, de *brincadeira*.

Talvez esse iniciador ainda tente retornar em diálogos profundos e cordiais, na maioria das vezes silenciosos, num lugar mais profano, parvo e desprovido de cores. Lugar dessacralizado e secularizado em nome das Luzes frias e cegadoras da Razão. Diz Fernando de Azevedo (1976, p. 222) sobre o ensino brasileiro:

² O grande amigo e companheiro das questões indígenas, Ailton Krenak, nos advertia: por que não se faz uma antropologia do branco? O ocidental só faz uma “antropologia” para aqueles que eles querem dizimar, pois incomodam com a sua existência “diferente”, que escapole à hegemonia branca. Para ele, o destino de todo outro exótico é o museu.



Acupe, BA



Abadia, MG

A inteligência não era, para essas elites, uma aventura de criação e de descobrimento, mas um instrumento de dialética, quando não um simples aparelho de registro de impressões e de leituras, para comentários e obras de erudição. Nenhum espírito crítico nem impulso criador, de dúvida, de inquietação e de pesquisa; os estudos literários, gramaticais e filológicos, puramente formalistas, acabariam tomando a primazia nessa cultura 'apolínea', da forma pela forma, sobre a cultura dionisíaca, sufocada por uma filosofia humanística, já rígida e seca, que as letras sem ciência haviam despojado do seu conteúdo de experiência humana.

Lugar inesperado para o cultivo de espíritos corajosos e audaciosos na aventura épica, trágica ou dramática em direção ao conhecimento. Hoje, quase um cárcere a manter corpos presos entre trancas e ferrolhos por determinado tempo ou em tempo integral. Talvez esse iniciador, tal qual Ulisses no

retorno a Ítaca, disfarçado de mendigo sob os andrajos das maledicências, seja um simples professor ou professora numa sala de aula.

Só os mitos fornecem interpretações na medida dessa amplidão. A maior parte dos pedagogos recua, apavorada, diante do imenso percurso necessário, através da antropologia, da cosmologia e da metafísica inteira, para quem queira situar o ensino na perspectiva dos destinos humanos que lhe cabe fundamentar em verdade e em valor. O pedagogo contenta-se em dissociar para reinar; coloca-se problemas definidos, que resolve por meios técnicos. Uma feliz divisão do trabalho permite, assim, subtrair as questões essenciais (...) a pedagogia serve para justificar os pedagogos.
— Georges Gusdorf (1987, p. 3)

Queria eu, empertigado idealista *mazombo*³ e cultor de inutilidades como a arte e a cultura, a experimentação e a brincadeira, sugerir a transformação (talvez transmutação mesmo!) da sala de aula em um espaço de iniciação? Não.... Ela já é esse espaço. Desperdiçado na maioria das vezes, mas ainda o é. Muito provavelmente nos falte a sensibilidade e o coração verde de um ramo ainda tenro para admitir esse espaço de iniciação que subverte os programas e os currículos, para desgosto dos administradores e dos tecnocratas empenhados na construção de escolas-quartéis, que alinham carteiras e espíritos na uniformidade insípida da insipiência.

Falte-nos o reconhecimento recíproco de nossos papéis nessas poucas horas que marcarão uma existência: alguém expõe um conteúdo e se expõe, e o outro tenta apropriar-se dele. Um professa, outro se disciplina. Vez ou outra, os papéis se invertem e aquele que pretendia ensinar se surpreende prazeroso na lição recebida pelo aluno que ousou dizer a sua pequena verdade cambaleante. Então, o mestre com a alma satisfeita manifesta, com o sorriso dos olhos, a sua verdadeira nota naquela avaliação momentânea e abissal. Então, percebemos a inutilidade da sala e o encontro avança para o jardim, para o quintal, para a rua, para a praça... Já não confundimos ingenuamente escola com educação, e o risco desumanizante de reduzir a segunda à primeira.

Mas nem todos os seus discípulos seguiram o caminho da mestria. Talvez se comprazerão em apenas imitar o mestre e papaguear suas questões, justamente por não conseguirem estar à altura daquele que tomou a palavra e, com a anuência da escuta de todos os alunos, fez do verbo e da ação criadora um caminho para lugares outros que a mediocridade. Esses demorarão um pouco mais, mas, em algum

³ *Mazombo* é uma expressão cunhada por Fernando de Azevedo (1976) para designar o caráter mestiço próprio do brasileiro: o brasileiro filho de pais estrangeiros.

Então, percebemos a inutilidade da sala e o encontro avança para o jardim, para o quintal, para a rua, para a praça... Já não confundimos ingenuamente escola com educação, e o risco desumanizante de reduzir a segunda à primeira.



Abadia, MG

trecho da longa estrada de ser humano, se lembrarão das argutas questões do mestre, pois o mestre mais que proferir verdades, socraticamente, põe em questão a verdade das existências que estão em seu entorno.

Então, “professores para quê?”, põe em questão Georges Gusdorf. E nos vemos diante dos dilemas que apontávamos no início. Lembrando a lição personalista do filósofo Paul Ricoeur (1988, p. 58), o que importa é o que se revela *diante* do texto, e não o que esteja em suas entrelinhas, sob o texto ou atrás dele. E o que se revela diante do texto? O leitor. O que se revela na obra de Renata Meirelles? A criança que esquecemos em algum lugar de nossa jornada e as muitas outras crianças que nos aguardam para brincar nos quatro ventos deste continente, para muito além do fundamentalismo urbano dos grandes centros.

Leitor das imagens que participa da construção do texto, como a chama que cresce de uma fagulha inocente, crepitando das brasas das palavras-imagens. Palavras-imagens, gestos brincantes da pessoa que vão deslizando para o leitor e, repentinamente, parafraseando Maurice Merleau-Ponty (1974, p. 29), já não sabemos se o que pensamos é nosso ou é o autor que trafica imagens e ideias em nosso espírito, em nossa alma e em nosso intelecto, que vão se ornando nossas também. Um brincar que escapole às trancas e às trincas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BACHELARD, Gaston. *Poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BRANDT, Fernando e HORTA, Toninho. *Diana*. In Terra dos Pássaros, True Space, 1979.
- DURAND, Gilbert. *A fé do sapateiro*. Brasília: Editora da UnB, 1995.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Experimentação pelas creanças: a brincagogia sensível (prefácio). In *Brincar: um baú de possibilidades*. São Paulo: Sidarta & Unilever, Projeto *Aqui se Brinca*, 2009.
- _____. Respeto a la necesaria soledad de los niños: la forja de la poesía. In: FERREIRA-SANTOS, Marcos; MORALES; PEREZ, Patricia; RUBIRA, Fabiana. *Aproximaciones a la educación sensible: vivencia en los núcleos experienciales en Astronomía y Arte-educación*. Bogotá: IDARTES – Planetario de Bogotá, 2014.
- _____. *Cantiga leiga para um rio seco misturado de poente e outras mitologias*. São Paulo: Képos, 2015.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- JUNG, Carl Gustav. O arquétipo da criança. In DOWNING, C. *Espelhos do Self*. São Paulo: Cultrix, 1994
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998
- MEIRELLES, Renata. *Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia*. São Paulo: FEUSP, dissertação de Mestrado, 2007.
- _____. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.
- MEIRELLES, Renata e PIORSKI, Gandhi. Oficina de desmanchar a natureza. In SANCHES, J.; ALMEIDA, R.; SAURA, S.C. (org.), *Interculturalidade, museu e educação*. São Paulo: Laços, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O homem e a comunicação: a prosa do mundo. In *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- RICOEUR, Paul. A função hermenêutica do distanciamento. In *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.



OS AUTORES



ADRIANA FRIEDMANN

Doutora em Antropologia, mestre em Educação e Pedagoga. Especialista, palestrante e consultora nas temáticas da infância e do brincar. Criadora e coordenadora do Nepsid (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento). Coordenadora e docente de cursos de pós-graduação. Cofundadora da Aliança pela Infância no Brasil e conselheira de várias organizações do Terceiro Setor. Autora de livros na área, dentre eles, *Linguagens e culturas infantis*, *O desenvolvimento da criança através do brincar* e *A arte de brincar*.



ANA CLAUDIA ARRUDA LEITE

Pedagoga, mestre em Ciências Sociais da Educação (PUC-SP) e especialista em infância e juventude (CLACSO/UNESCO). Coordenadora de Educação do Instituto Alana, membro do Grupo Gestor da Rede Nacional Primeira Infância e do Conselho Consultivo da Aliança pela Infância. Coautora do livro *Estudos e Reflexões de Lóczy*, da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (2011) e coordenadora do curso de pós-graduação *Infância, educação e desenvolvimento social*, no Instituto Singularidades.



DAVID REEKS

Documentarista graduado em Sociologia pela State University of New York, codirigiu, captou e editou os vídeos dos projetos Território do Brincar – uma correalização com o Instituto Alana – e Bira – Brincadeiras Infantis da Região Amazônica. Dirigiu o filme *Disque Quilombola*, por intermédio de edital do MinC, vencedor de prêmios em festivais nacionais e internacionais. Participou de outros filmes junto a organizações como WWF, Almanaque Brasil, Aiuê Produtora, entre outras.



FERNANDA HEINZ FIGUEIREDO

Cineasta, graduada no curso de Intervenção Ambiental – Pessoa, Sociedade e Gestão, na Fundação Les Heures, e Educação e Comunicação Ambiental, no Centro de Estudos Superiores, ambos da Universidade de Barcelona. Com seu primeiro longa, o filme *Sementes do Nosso Quintal*, sente ter realizado um doutorado de corpo vivido em produção audiovisual, por causa do mergulho profundo durante quatro anos filmando e convivendo com crianças, professores, comunidade e Therezita Pagani na Te-Arte, sua primeira escola e atual escola de suas filhas.



GANDHY PIORSKI

Artista plástico, pesquisador das práticas da criança, teólogo e mestre em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba, sua área de pesquisa é Antropologia do Imaginário, Cultura e Produções Simbólicas.



LUIZA HELENA TANNURI LAMEIRÃO

Pedagoga e professora. Trabalha com a Pedagogia Waldorf, com formação de professores e educadores para iniciativas sociais. Coordenadora do Centro de Formação de Professores Waldorf. Docente, convidada em diversos cursos de fundamentação em Pedagogia Waldorf no Brasil, cursos de pós-graduação e formação continuada. Autora do livro *Criança brincando! Quem a educa?* e de artigos em publicações da Aliança pela Infância.



MARCOS FERREIRA

Professor de Mitologia, folclorista e arte-educador, livre-docente da Faculdade de Educação da USP, professor visitante de universidades na Espanha e na América Latina, cultivador de bonsai tropical e penjing. Autor dos livros *Crepusculário*, *Antropolíticas da educação*, *Aproximações ao imaginário*, *Cantiga leiga para um rio seco* e *outras mitologias*, entre outros.



RENATA MEIRELLES

Mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP, idealizadora do projeto Bira (Brincadeiras Infantis da Região Amazônica) e do projeto Território do Brincar, em correalização com o Instituto Alana. Autora dos livros *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*, vencedor do Prêmio Jabuti em 2008, e *Cozinhando no quintal*. Codiretora de diversos filmes de curta-metragem e do longa *Território do Brincar*.



SANDRA ECKSCHMIDT

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora da Escola de Educação Infantil Casa Amarela e da Formação em Pedagogia Waldorf de Florianópolis. Atua na área da infância, do brincar, da educação infantil e das narrativas autobiográficas sobre a infância. Pesquisadora do Nica-UFSC (Núcleo Infância Cultura e Arte).



SORAI CHUNG SAURA

Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Fez mestrado e doutorado direto em Antropologia do Imaginário pela Faculdade de Educação da USP. Professora doutora do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esportes da USP. Desenvolve pesquisas na área do movimento humano (lazer, atividade física e esporte) com ênfase em Filosofia e Antropologia.



UTE ELSE LUDOVIKE CRAEMER

Membro ativo da Sociedade Antroposófica no Brasil. Cofundadora da Escola Oficina-Social Aliança pela Infância no Brasil, Alliance for Childhood no Japão e na Nova Zelândia. Membro do Conpaz (Conselho Parlamentar pela Cultura de Paz) em São Paulo. Conselheira de projetos da Fundação Mahle. Tem trabalhos publicados em português, alemão, inglês e espanhol: livros, relatos, material didático e ensaios. É palestrante na área da pedagogia e questões sociais no Brasil, na Europa, nos Estados Unidos, no Japão, na Coreia do Sul e na Nova Zelândia.

INSTITUTO ALANA

Presidente
Ana Lucia Villela

Vice-Presidentes
Alfredo Villela Filho
Marcos Nisti

CEO
Marcos Nisti

Coordenação Educação e Cultura da Infância
Ana Cláudia Arruda Leite

Equipe Território do Brincar
Adriana Mitiko do Nascimento Takeuti
Andreia Magliano
Carolina Prestes Yirula
Roberta Alves
Sâmia Graziela de Souza

PROJETO TERRITÓRIO DO BRINCAR uma co-realização com o Instituto Alana

Coordenação
David Reeks e Renata Meirelles

Conselho Inspirador

Adriana Friedmann, Ana Claudia Arruda Leite, Ana Lucia Villela, Fernanda Heinz Figueiredo, Gandhi Piorsky, Luiza Lameirão, Marcos Ferreira Santos, Sandra Eckschmidt, Soraia Chung Saura, Ute Craemer

PUBLICAÇÃO

Território do Brincar – Diálogo com Escolas

Autores
Adriana Friedmann
Ana Claudia Arruda Leite
Ana Lucia Villela
Fernanda Heinz Figueiredo
Gandhy Piorsky
Luiza Lameirão
Marcos Ferreira Santos
Sandra Eckschmidt
Soraia Chung Saura
Ute Craemer

Edição
Josca Ailine Baroukh

Projeto Gráfico
Antonio Kehl

Fotografia
David Reeks
Renata Meirelles

Revisão
Rosana Tanus

Coordenação
Luiza Esteves

DVD1

Território do Brincar: Diálogo com Escolas

Coordenação do Projeto Território do Brincar
David Reeks
Renata Meirelles

Coordenação de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana
Ana Cláudia Arruda Leite

Escolas Parceiras do Projeto Território do Brincar
Centro de Educação Infantil Alana
Colégio Oswald Andrade
Colégio Sidarta
Escola Casa Amarela
Escola Vera Cruz
Escola Viverde

DVD2

Território do Brincar: Coletânea de Curtas

Coordenação do Projeto Território do Brincar
David Reeks
Renata Meirelles

Coordenação de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana
Ana Cláudia Arruda Leite

Comunidade que participaram do Projeto Território do Brincar:

Abadia – MG
Acupe – BA
Aldeia indígena Nasepotiti-Panará – PA
Alto Santa Maria – ES
Araçuaí – MG
Comunidade Quilombola Entre Rios – MA
Córrego da Velha de Baixo – MG
Costa da Lagoa – SC
Cururupu – MA
Jaguarão – RS
Oiteiros – MA
São Luiz – MA
São Paulo – SP
Tatajuba – CE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Território do brincar : diálogo com escolas / Renata Meirelles,
(org.). -- São Paulo : Instituto Alana, 2015. -- (Coleção
território do brincar)

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-85-99848-04-3

1. Atividades criativas 2. Brincadeiras na educação 3. Educação
4. Pedagogia 5. Prática pedagógica I. Meirelles, Renata. II. Série.

15-06334

CDD-371.397

Índices para catálogo sistemático:

1. Brincadeiras como proposta pedagógica :
Educação 371.397

