



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

TIAGO HENRIQUE MENDES

TESSITURAS DO FAZ DE CONTA NO BRINCAR:
histórias que se contam, cantam e encantam

CAMPINAS
2020

TIAGO HENRIQUE MENDES

**TESSITURAS DO FAZ DE CONTA NO BRINCAR:
histórias que se contam, cantam e encantam**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação.

Orientadora: ELIANA AYOUB.

Este trabalho corresponde à versão final da Dissertação defendida pelo aluno Tiago Henrique Mendes, e orientada pela Profa. Dra. Eliana Ayoub.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M522t Mendes, Tiago Henrique, 1985-
Tessituras do faz de conta no brincar : histórias que se contam, cantam e encantam / Tiago Henrique Mendes. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Eliana Ayoub.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brincar. 2. Imaginação. 3. Lúdico. 4. História oral. 5. Formação de professores. I. Ayoub, Eliana, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Tessituras of pretend in play : stories that are told, sung and enchanted

Palavras-chave em inglês:

Play

Imagination

Playful Training

Oral history

Teacher training

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Eliana Ayoub [Orientador]

Elaine Prodócimo

Guilherme do Val Toledo Prado

Data de defesa: 19-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5691-2995>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8045952394568781>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TESSITURAS DO FAZ DE CONTA NO BRINCAR:
histórias que se contam, cantam e encantam**

TIAGO HENRIQUE MENDES

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Eliana Ayoub

Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

Agradecimentos ◀◀◀

*Infinda gratidão a Deus pela oportunidade.
A Luiz e Izaltina, exemplos, motivadores e sempre preocupados.
À Karen, por compreender os momentos de ausência.
Aos(Às) que também cursaram o Programa de Pós-Graduação
da Faculdade de Educação da Unicamp, sempre
solícitos(as) e dispostos(as) a compartilhar.
À Nana (Eliana Ayoub), por sempre acreditar,
caminhar junto e ajudar no que fosse preciso...
no que fosse preciso messsssmo.
À Elaine e Guilherme, pela contribuição em aulas,
na qualificação e na defesa.
Às professoras entrevistadas, Cristina Decico,
Cristina Campos e Fernanda Cordeiro, inspirações!
Aos companheiros de trabalho, pela ajuda daqui e de acolá.
E, por fim, porém não menos importante, às crianças...
todas as crianças que fomos, que somos, que nos contornam
e nos ensinam, sempre!*

Despalavra ◀◀◀

*Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.
Que os poetas podem pré-coisas, pré-vermes, podem pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.*

Ao leitor adulto ◀◀◀

Vocês dizem:

– *Cansa-nos ter de privar com crianças.*

Tem razão.

Vocês dizem ainda:

– *Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.*

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

– *Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.*

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

Do livro **Quando eu voltar a ser criança** de Janusz Korczak.

Resumo

Pensar o faz de conta, a imaginação nas brincadeiras infantis se faz urgente na construção de um (possível) conhecimento próprio à formação lúdica daquelas(es) que, diariamente, dispõem-se em criar uma relação dialógica com as crianças nos momentos de indagações, de fascínio e inspirações, todas experiências de encantamento do mundo, e que assim vão criando sentidos. Cada ser, cada objeto, cada ato ligado a outro, contido um pouco neles, contendo um pouco deles. Partindo da História Oral como metodologia, eis o caminho que o(a) convidado a trilharmos, em meio a ritos de encantamento, baseados na problematização do relato de experiência como professor de educação física e professor formador da rede municipal de educação de Americana/SP e também em entrevistas com professoras que outrora miraram esse encontro entre a escola, o faz de conta e o brincar. Não é o fim do caminho, a moral de sua história, nem tão pouco os troféus que nos aguardam. Mas, sim, todo o trajeto, cada passo, em um movimento pulsante, diluído em fantasia, que confere a esse processo uma cor muito mais forte que ao seu produto, sendo cada um a si próprio, porém no seu melhor, ao (re)pensar modos outros do fazer docente na relação com as crianças em situações em que o faz de conta enreda as experiências de aprendizado e do brincar. E ao pensarmos as crianças que (f)/(s)omos e as que nos contornam na escola, ancoramo-nos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano no cursar das discussões alçadas.

Palavras-chaves: Brincar. Imaginação. Lúdico. História Oral. Formação de Professores.

Abstract

Thinking the pretend, imagination in children's games makes it urgent to build their own (possible) knowledge for playful formation the one who, daily, dedicate themselves in creating a dialogical relationship with children in moments of inquiry, fascination and inspiration, all these experiences of enchantment in the world, and that thus create meanings. Each being, each object, each one will be linked to another, contained a little in them, containing a little of them. Starting from Oral History as a methodology, this is the path that I invite you to take together, in the midst of enchantment rites, based on the problematization of the experience report as a Physical Education Teacher and a coaching teacher in the Public Municipal Education Department of Americana/SP and also in interviews with teachers who once looked this meeting between the school, pretend and play. It is not the end of the road, the moral of its history, nor the trophies that await us. But the whole path, each step, in a pulsating movement, diluted in fantasy, which gives this process a much stronger color than its product, each being himself, but at his best, when (re)thinking ways others do teaching in the relationship with children in situations where pretend entangles learning and playing experiences. And when we think of the children who we (we)/(a)re and those who contort us at school, we anchor ourselves in the historical-cultural perspective of human development in the course of the discussions raised.

Keywords: Play. Imagination. Playful Training. Oral History. Teacher Training.

SUMÁRIO

Eis minha louCURA	11
Era uma vez... de professor a ‘sor	20
Bora lá brincar?	27
Ritos de encantamento	33
<i>Os óculos do faz de conta</i>	34
<i>Nos livros</i>	36
<i>Com os(as) estagiários(as)</i>	43
<i>E também na Unicamp</i>	45
<i>Vergonha</i>	47
<i>Histórias outras ou Vergonha – parte 2</i>	50
<i>Eutropiar-se</i>	51
Histórias que se contam, cantam e encantam	55
<i>À altura do chão</i>	57
<i>Sons de outrem</i>	58
<i>Tempos outros</i>	61
<i>Vestígios cintilantes</i>	65
<i>Entre gênios, mágicos, fadas, nonas, robôs e clones</i>	68
<i>Formação (lúdica)</i>	74
<i>Crianças felizes</i>	76
<i>Professores(as) [e] crianças</i>	78
Guardar os óculos do faz de conta ou ser mais?	81
Referências - insPirações	89

▶▶▶ Eis minha louCURA

*Na áspera segura de uma pedra
a lesma esfrega-se.
Na avidez de deserto
que é a vida de uma pedra a lesma escorre...
Ela fode a pedra.
Ela precisa desse deserto para viver.¹*

Eu queria ser lido pelas pedras.²

*Sendo que a importância de uma coisa ou de um
ser não é tirada pelo tamanho ou volume do ser,
mas pela permanência do seu lugar. Pela
primazia. Por esse viés do primordial é possível
dizer então que a pedra é mais importante do que
o homem.³*

Era início do ano de 2016 quando fui aceito para cursar uma disciplina como aluno especial na Faculdade de Educação da Unicamp com minha ex-professora da disciplina de estágio supervisionado, Eliana Ayoub – a Nana –, cursada em 2007 na Faculdade de Educação Física (FEF) dessa mesma universidade. Não a via desde o tchau do último encontro em alguma sala da FEF. E agora, no primeiro dia da disciplina *Corpo, linguagem e educação*, reatamos esse laço, assim como outros novos floresceram naquele 09 de março em que eu completava mais um ano de vida. Primeira pedra recolhida.

Essa retomada à Unicamp se deu, principalmente, por buscar outras perspectivas, novas dúvidas, distintos compartilhamentos, que lançassem mais sons e tons ao meu trabalho na Subsecretaria de Formação, hoje Departamento Pedagógico, da Secretaria Municipal de Educação de Americana/SP, cargo assumido desde abril de 2015.

Aquele semestre passou e percebi que minhas indagações quanto ao lúdico, ao faz de conta, à imaginação, sobre o(a) adulto(a) que brinca com as crianças na escola e também acerca desse brincar, eram plausíveis na elaboração de um projeto para me candidatar a uma vaga do processo seletivo no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação. Resolvi recolher mais uma pedra naquele momento, a segunda, leve e arredondada, e em dezembro

¹ BARROS, 2006, *Seis ou treze coisas que eu aprendi sozinho*, p. 40.

² BARROS, 2009b, *O livro sobre nada*, p. 69.

³ BARROS, 2018, *A rã*, p. 28.

daquele mesmo ano vivi o privilégio de me deparar com meu nome em meio à lista de aprovados(as). Alegria!

Em 2017, continuei trabalhando na Secretaria de Educação, substituindo, eventualmente, professores(as) de Educação Física, e realizando e organizando formações para professores(as) e gestores(as) das diversas áreas e segmentos – educação infantil e ensino fundamental – da Rede Municipal de Educação de Americana. Mas também dei meus primeiros passos como mestrando, como orientando da Nana, frequentando as reuniões das Atividades Programadas de Pesquisas pelas quartas-feiras de manhã e as disciplinas *Diálogos entre Perspectivas Sócio-históricas e Narrativas*, com professor Guilherme do Val Toledo Prado, e *Imagens, Corpo e Educação*, com a professora Carmen Lúcia Soares (Carminha).

Digamos que foi um semestre em que encontrei *algumas pedras*, de todos os pesos, texturas e formatos. E esse *algumas* se deve a não ter plena convicção de ter me atentado a todas as que por mim passaram, mas que certamente irão surgindo florescente caminho a fora, no decurso da dança de sombras de árvores, e com prazer as tomarei para mim.

Um das encontrei com a professora Carminha, com suas reflexões sobre fazermos histórias não só pelos vestígios ou registros, mas também pelos silêncios, pelo não dito. E também ao desnaturalizar o natural e problematizar o que não é problema. *A extração da pedra da loucura*, obra de Hieronimus Bosch, da qual falarei em breve, foi uma das belas contribuições, digo, *pedras*, que obtive com essa singular professora. Essa potente pintura está disponível logo ao fim dessa seção.

Outras foram achadas com o professor Guilherme, ao pensarmos que o que dizemos não é só aquilo que dizemos. Sobre a importância das relações. Que o possível nunca é sozinho. E que uma metáfora intencional é bem-vinda no processo de escrita. Destaco a *pedra* Italo Calvino, que o professor nos “obrigou” a ler, passando pela cidade de Eutrópia, em *As Cidades Invisíveis* (CALVINO, 1990), na qual a metáfora das trocas de papéis sociais será parte de minha reflexão ao pensar a identificação com as crianças, não só as que estão na nossa frente, nos contornando, mas principalmente com aquelas que sempre estiveram dentro de nós. Essa narrativa se encontra por entre as linhas desse trabalho, em *Eutropiar-se*.

Cabe uma breve pausa antes do segundo semestre do meu primeiro ano como mestrando para falar sobre a metáfora das pedras aliada à obra de Bosch, citada

anteriormente, pois trago a louCURA como a peculiaridade do banal que nos move, que abala a estática do conformismo. O estopim que nos faz operar por entre uma sociedade doente, em que a educação parece mais alinhada à lógica do mercado do que à plena formação do humano em meio às experiências entre sujeitos – crianças e adultos – dispostos a compartilhar.

A obra de Bosch me faz pensar em um contrassenso muito bem posto por essa “sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) [que] precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria”⁴, que se empenha em fazer com que a “*imaginação* nas nossas escolas ainda seja tratada como a parente pobre, em desvantagem com a *atenção* e com a *memória*; e que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituam até agora as características do modelo escolar, o mais cômodo e maleável”⁵.

A *loucura* a ser removida da mente humana na alegoria de Bosch, advinda de uma pedra, mas retratada na tela como uma flor, floresce a necessidade de louCURAS bem-vindas no processo formativo de cada ser que adentra aos portões das escolas. Por isso sempre vou recolhendo minhas *flores* em pedras, onde quer que tenha pisado.

O segundo semestre veio com menores possibilidades de ir às reuniões das Atividades Programadas de Pesquisas, devido a algumas mudanças no meu trabalho em Americana. Essas mudanças também influenciaram na escolha da disciplina a ser cursada conforme a incompatibilidade de alguns horários, o que fez com que, juntamente com minha orientadora, decidíssemos que eu cursaria uma disciplina no período noturno, *Entre Cinemas, Infâncias e Escolas II*, com os professores Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior.

Novas pedras pontiagudas surgiam das discussões naquelas terças-feiras, pois todo encontro acontecia como reverberação de algo, um *vir a ser* nas possibilidades de ensinar a ver, onde ver é criar. Tentamos apreender com aquilo que a gente já sabia e aquilo que ainda não sabíamos ao vestir olhos distintos, sendo nós o que deixávamos de ser.

⁴ RODARI, 1982, p. 163.

⁵ RODARI, 1982, p. 160, grifos do autor.

Ainda por esse tempo eu labutava na aprovação de meu projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp. Isso literalmente foi uma loucura. Mas a *cura* apareceu por meio de queridos(as) amigos(as)⁶, também orientandos(as) da Nana, e ajuda da minha orientadora, para enfim, em meados dezembro, conseguir recolher mais uma pedrinha, fundamental, mas difícil de ser encontrada.

Como um amontoado de pedras, essa pesquisa tomou forma e visa a (re)pensar modos outros do fazer docente na relação com as crianças nas situações em que o imaginário enreda as experiências de aprendizado e o brincar. Para isso, ancoramo-nos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano no cursar das discussões alçadas e também na História Oral ao trazer a experiência de quatro docentes – três professoras entrevistadas (Cristina Campos, Cristina Decico e Fernanda Cordeiro) e do ‘sor Tiago, eu – buscando as interlocuções possíveis que permeiam os (guar)dados das entrevistas, atentando-se aos encontros e encantos da relação entre as crianças, a escola, o brincar e o faz de conta.

Preciso também registrar uma pedra singular achada por acaso em meio a uma bisbilhotada na agenda de eventos do site da Faculdade de Educação. De repente me deparo com um evento intitulado *Ciclo de Oficinas - Educação em Múltiplas Linguagens: Viver a fantasia da infância na escola*. Não podia deixar de acompanhar e foi aí que conheci a *Prô Robô* (Cristina Campos), de quem falarei mais adiante ao tratar da terceira e última entrevista, realizada somente em agosto de 2018.

Logo em seguida, antes de fechar o ano letivo de 2017, na escola em que eu substituí uma professora que estava de licença maternidade, fiz a primeira entrevista com uma professora que trabalhava com uma sala de primeiro ano e no dia a dia com as crianças, reiteradas vezes, demonstrava com suas práticas em situações de aprendizado aquilo que só foi dito em alta voz na entrevista ao falar da criança: *o mundo dela é imaginação o tempo todo*⁷. Essa seria uma pedra rara para minha coleção.

⁶ Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro, Juliana Scarazzatto, Marília Del Ponte de Assis e Robinson Luiz Franco da Rocha.

⁷ Palavras da professora Fernanda Cordeiro durante a entrevista.

Meu segundo ano de mestrado iniciou com duas disciplinas em que tantas pedras me foram apresentadas, algumas *saltitantes a coaxar*⁸, e tornaram possíveis outros caminhos.

Cultura Corporal e Linguagem se moldou, em partes, àquela disciplina que fiz como aluno especial em 2016, também com a Nana, mas com novas interlocuções com convidados(as), novas velhas referências, além, é claro, um espaço-tempo muito propício a trocas, com distintas experiências e sínteses individuais de pensamentos carinhosamente cedidas aos(às) demais como centelhas de indagações outras. Ainda *vejo quente* as pedras saltando em minha direção.

A outra disciplina desse semestre, *Cultura, Escola e Educação Criadora – Diálogos com Angel Pino (2003-2013)*, teve uma carga de leitura densa e talvez mais volumosa em comparação com as que eu já havia cursado até então, e foi ministrada pelas professoras Ana Luiza Bustamente Smolka e Luciane Maria Schindwein. Foram momentos de imergência na perspectiva histórico-cultural por entre palavras de Pino e Vigotski. Através desses(as) outros(as), cuja fala estava impressa no papel ou dita em bom som, constituímos-nos durante as noites de quintas-feiras. Pude alicerçar algumas fundamentações nas referências ali propostas, e já que “criar é uma necessidade da existência humana”⁹, ali criei almejos por uma educação mais humana – consequentemente mais criativa.

Pedras e mais pedras. Ou seriam rochas? Alguns geólogos poderiam entortar o nariz ao ouvir pedra quando referirmo-nos a algum mineral ou rocha. Tive uma amiga que cursara por um tempo Geografia e que tinha dessas. Corrigia-nos desse equívoco quando oportunamente era possível. Mas aqui justifico minha escolha pela pedra, já que é a pedra que é preciosa – ainda que apenas nessa única e tímida expressão permitida –, não a rocha. Rocha está mais para o linguajar de sobrenomes¹⁰ do que para metáforas em poesias. Vide Cora Coralina (2004, p. 243), em *Aninha e Suas Pedras*, onde diz: “Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas. Recria tua vida, sempre, sempre”. Eis o

⁸ No poema *Despalavra*, de Manoel de Barros, o autor descreve que no reino das imagens, o reino da despalavra, as pedras podem ter qualidades de sapo. Conheci essa poesia em uma aula da disciplina *Cultura Corporal e Linguagem*, na fala da professora Ana Luiza Bustamente Smolka, que era convidada da Nana, responsável pela disciplina. Certamente ainda colocarei essa poesia em uma bela moldura e a deixarei em uma parede pela qual passo frequentemente, atentando-me sempre às possibilidades de aumentar o mundo com metáforas. Obrigado, professora Ana Luiza, por compartilhar tal valiosa inspiração que virou epígrafe desse texto de qualificação.

⁹ PINO, 2006, p. 56.

¹⁰ Note referência ao nome de um orientando de doutorado que cito na ajuda com a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética.

porquê de minha escolha pelas pedras. Uma escolha pautada na arte de recriar, de metaforizar a vida, ao invés de tão somente pautar-me na geociência.

Nesse mesmo semestre, em março, realizei a segunda entrevista, com uma professora de ensino fundamental que conheci por intermédio de indicação da professora Márcia Maria Strazzacappa Hernandez, ainda lá na minha entrevista do processo de seleção do mestrado. A Márcia estava na entrevista por fazer parte também do grupo de pesquisa ao qual pertenço, o Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação. A entrevistada realizara o mestrado com orientação da Márcia e seu trabalho tinha algumas aproximações com minha temática de pesquisa. Depois, ao ler seu trabalho, vi que eram em bom número essas aproximações. A entrevista foi como um punhadinho de belas pedras que viriam até mim se eu as quisesse, revelando que o lúdico e a brincadeira sempre estiveram dentro dessa professora e de nós também, junto àquela criança que *(f)/(s)omos*. Já o tempo verbal, presente ou pretérito, cabe cada um(a) escolher qual conjugar. Prezo pelo pretérito, mas insisto no presente e tenho aprendido aspirar ao futuro!

No início do segundo semestre de 2018, realizei a terceira e última entrevista, que me revelou uma pedra advinda de um planeta anão muito distante da Terra, mas que se fez perto nas palavras da *Prô Robô*. Como esse *meteorito* caiu em bom tempo no meu quintal, que me é íntimo, fui (re)descobrimo o seu tamanho com o passar do tempo, das leituras, dos retornos e distanciamentos a ele. E foi assim que passei a entender as palavras que Manoel de Barros nos traz no poema *Achadouros*:

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. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2018, p. 31)

E para construir intimidade com todas demais pedras que até aqui vos apresentei, não cursei disciplina durante o segundo semestre de 2018 e me ative a uma retomada de referências, anotações, riscos e rabiscos, ideias primeiras que se metamorfosearam durante esse caminho, desde a apresentação do projeto de pesquisa no processo seletivo no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação em 2016 até o momento da redação do texto de qualificação, ocorrida em novembro de 2018.

A qualificação foi como uma *enxurrada* de pedras. Tantas possibilidades, tantas novas ideias e, principalmente, tanta gentileza de Elaine Prodócimo e Guilherme do Val Toledo Prado nas palavras, nos gestos e nos sorrisos. Assim, alegremente, qualifiquei-me.

O ano de 2019 teve início com a grande tarefa de transformar o texto de qualificação, as palavras da banca examinadora da qualificação, as palavras da Nana e o que mais poderia surgir por esse caminho pedregoso, em uma dissertação a ser apresentada assim que finalizada.

Contudo, mudanças no meu trabalho em Americana e uma proposta de segundo emprego em Sumaré fizeram com que eu me distanciasse em alguns momentos deste texto. Mas de forma alguma digo isso pesaroso. Foram mudanças fantásticas na minha vida, que tornaram possível, inclusive, que eu me casasse em dezembro.

Pedras, pedras e mais pedras... Um caminho vasto e rico em pedras. E por todas elas sou infinitamente grato.

Certamente, as pedras até então citadas dão contorno, forma, sustentação e alicerce para o que já foi posto e no que ainda está por vir na tarefa de defender *minhas louCURAS* nessa dissertação de mestrado. Por momento, deixo um breve até logo e um convite baseado em *As cidades Invisíveis* de Italo Calvino (1990, p. 79):

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curvatura do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

– Sem pedras o arco não existe.

Louco de pedras, eu? LouCURA minha? Minha cura!

Loucos e loucas, daqui e de pra lá de acolá, atendem-se às pedras do caminho, na beleza modesta que delas saltam, na destreza do intento que as fazem saltar, nos coxares ou silêncios que alentam o convite do encanto. E que vocês também falem dessas pedras,

compartilhando cores outras e cheiros bons, pois, como diz Manoel de Barros: “No osso da fala dos loucos há lírios”¹¹.

¹¹ BARROS, 2006, *Seis ou treze coisas que eu aprendi sozinho*, p. 39.



Figura 1. *A extração da pedra da loucura.* Data provável: entre 1475 e 1480; quadro do holandês Hieronymus Bosch; a inscrição do quadro é “Mestre, extrai-me a pedra, meu nome é Lubber Das”. Lubber Das era um personagem tolo da literatura da época. É um óleo sobre madeira, de 48 x 35 cm. Atualmente encontra-se no Museu do Prado, em Madrid.

▶▶▶ Era uma vez... de professor a ‘sor

I

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) *Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
- b) *O modo como as violetas preparam o dia para morrer*
- c) *Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm
devoção por túmulos*
- d) *Se o homem que toca de tarde sua existência num
fagote, tem salvação*
- e) *Que um rio que flui entre dois jacintos carrega
mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos*
- f) *Como pegar na voz de um peixe*
- g) *Qual o lado da noite que umedece primeiro.*

etc

etc

etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

II

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.

Dar ao pente funções de não pentear.

Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.

Ou uma gravanha.

*Usar algumas palavras que ainda não tenham
idioma.¹²*

Sim, *era uma vez* um rapaz, recém-formado em educação física – pois tinha colado grau em 28 de janeiro de 2008 –, e que já em meados de fevereiro desse mesmo ano assumira, como professor eventual, poucas aulas com crianças de primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do município de Sumaré/SP. Grande desafio se fez a esse jovem naquele momento. Contudo, esse desafio tornou-se largamente maior, alguns meses depois, em 30 de julho do ano corrente, ao assumir um cargo público de 40 horas/aulas semanais, sendo atribuído a ele, nesse momento, aulas em uma escola de tempo integral – Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) – com crianças de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental da rede municipal de Americana/SP.

Assim foi que o Tiago continuou a se formar como professor, ou apenas como ‘sor¹³. O ‘sor Tiago. Não que o conhecimento construído durante o percurso acadêmico lhe fossem inúteis, de forma alguma. A fundamentação estava cultivada em solo fértil nas ideias

¹² BARROS, 2016, *Uma didática da invenção*, p. 15.

¹³ E muitas escolas da rede municipal de Americana as crianças chamam seus professores e professoras de ‘sor e ‘sora, respectivamente.

daquele jovem professor. E como “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE¹⁴, 1996, p. 50), trata-se de um processo inconcluso, iniciado lá na FEF, e que vem aprontando-se no chão da escola.

E como não há como ser professor(a) sem alunos(as), no caso desse Tiago que sou, opto por chama-los(as) de crianças. Foram elas, as crianças, que me aprontaram naquela ocasião, como exímias *docentes* na arte de contemplar as minúcias e poetizar a realidade. Muitas *abelhinhas* a polinizar teorias em confrontação com a prática cotidiana.

Foi na relação com elas e para elas que o faz de conta, a imaginação, se fez importante em minhas práticas docente. Com isso, atrevi-me adentrar a esse território por entre as inúmeras travessias do faz de conta nas brincadeiras infantis e demais situações de aprendizado presentes na escola. Caminhos esses que se aprofundam por um quarto reino da natureza, o reino da imaginação, segundo Gaston Bachelard (1988).

E quando digo *demais situações de aprendizado presentes na escola*, falo também de um trabalho interdisciplinar que ia além de minhas aulas de educação física. Naquele CIEP tive contato com professoras¹⁵ que muito agregaram à minha ideia de trabalhar com o faz de conta, e pude assim ajudar em outras circunstâncias em sala, no intervalo, em teatros e contação de histórias. Enfim, fazíamos muitos trabalhos em conjunto entre as salas do mesmo ano – 1º ano A, B e C, por exemplo –, e também entre as salas desse ciclo de aprendizado – 1º ao 3º ano.

Uma professora em especial, a *Géica*, com seu violão, a tocar e cantar a música *Uma estória*¹⁶ do grupo Palavra Cantada, ao principiar e findar um momento de prática conjunta, que aconteceu na quadra, aliada a uma contação de história e encenação teatral. Foi a iniciativa dessa companheira que certamente proveu os primeiros lampejos do que viria chamar de *ritos de encantamento*, sobre os quais versarei mais adiante.

Nesse CIEP, sempre obtive total liberdade e apoio da gestão para ousar o diferente. E assim o pessoal da escola – crianças, professores(as) e funcionários(as) – foi adentrando a essa louCURA.

¹⁴ Paulo Freire.

¹⁵ PEB1: professoras de educação básica 1 – professoras polivalentes responsáveis cada uma por uma turma, do primeiro ao quinto ano.

¹⁶ Palavra Cantada. *Uma estória*. Álbum: Canções de brincar. Composição: Paulo Tatit e Zé Tatit. Eldorado Fonografia, 1996.

Por esse reino, o da imaginação, dei meus primeiros passos ao atuar como professor de educação física, tratando dos conteúdos da cultura corporal¹⁷ com crianças de seis a oito anos, conforme organização curricular dos documentos oficiais da rede municipal de educação em que estava inserido.

Era um mundo novo, bem grande, e as crianças prontamente me ajudavam a torná-lo ainda maior.

Nesse sentido, Ganghy Piorski (2014) nos assegura que a imaginação da criança possui uma capacidade plástica mais vigorosa que a de um adulto, tornando seu mundo interno infinitamente mais amplo que o mundo externo, na busca de *organicizar* e *animizar* o mundo e o que nele há.

A imaginação nasce na criança como uma capacidade estruturadora, construtora e originante. Como a eletricidade que as sementes contêm na hora de sua germinação, potência de vida. Cumpre uma engenharia da natureza. É a predominante liga de sinergia entre a criança e a vida, pelo menos até os primeiros dez anos de idade. Permite que a comunidade habite a criança e a criança habite o mundo. Cose os costumes da sociedade em seus fios de *encantamento*. Coze o cru e duro mundo em grandes caldeirões de tantos sabores. Une o interior com o exterior. Desfaz o dentro em fora e o fora em dentro. (PIORSKI, 2014, p. 15, grifo meu)

Coube, então, refletir sobre situações em que esse *encantamento* se faz presente dentro das instituições, seja de educação infantil ou então dos anos iniciais do ensino fundamental. Pois como afirmam João Batista Freire e Alcides José Scaglia (2009), esses espaços e tempos deveriam materializar-se como escolas de símbolos, de brincadeiras, de imaginação e fantasia, já que incomum é encontrarmos essas crianças realizando uma atividade livre que não seja dessa natureza.

O “ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI¹⁸, 2009a, p. 17), apontando para a fundamental importância do fazer pedagógico na elaboração de condições e oferta de novos modos de participação dessa criança na cultura. Assim, as práticas pedagógicas tratam do “incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como

¹⁷ Entende-se por cultura corporal o “acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

¹⁸ Lev Semyonovich Vogotski.

viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural” (SMOLKA¹⁹ em VIGOTSKI, 2009a, p. 23)²⁰.

Contudo, vale ressaltar que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa [...] [ou seja] a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade” (VIGOTSKI, 2009a, p. 20-21). Após serem submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação, encarnam-se, retornando à realidade, mas já “como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 30).

Sabemos, todavia, que

a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto [...]. A imaginação da criança, como está claro, *não é mais rica*, e sim *mais pobre* que a do homem adulto. [...] [Sim, a] criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, *mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação* e os controla menos. (VIGOTSKI, 2009a, p. 44-46, grifos meus)

Destarte, pensar em riqueza ou pobreza de experiência e, conseqüentemente, de imaginação, assim como confiar e controlar mais ou menos os produtos da imaginação, faz-se necessário quando falamos do fazer pedagógico nas instituições escolares por se tratar de uma condição humana.

Se a existência material é possível pela reprodução das moléculas, se a existência biológica é possível pela reprodução das células, a existência humana é possível pela reprodução simbólica: pela linguagem e pelo pensamento simbólico, que são, ao mesmo tempo, produto e produção de cultura. (BARBOSA²¹, 2015, p. 30)

Nessas instituições educacionais – e aqui eu penso nas unidades de educação infantil e também dos anos iniciais do ensino fundamental, como dito anteriormente –, discutir sobre a relação entre o faz de conta, o imaginário, e o conhecimento científico, não tem sido algo trivial de se fazer ou de encontrar quem o faça.

¹⁹ Ana Luiza Bustamante Smolka.

²⁰ Comentário de Ana Luiza Smolka no livro de Vigotski.

²¹ Severino Antonio Moreira Barbosa.

Para isso, desafio-me nesse texto, ainda que de maneira incipientemente, a tangenciar a discussão levantada sobre o faz de conta, atrelada a um referencial pautado na abordagem histórico-cultural ao pensarmos as crianças na escola. Talvez mais para içar dúvidas e indagações do que apresentar respostas, mais para trazer relatos de experiências que se concretizam no chão da escola como incitação e questionamento do conformismo rotineiro do que fórmulas prontas ou modelos a serem seguidos.

É na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. (FONTANA²²; CRUZ²³, 1997, p. 61).

(Re)Pensar as relações entre crianças e professores(as) na escola tornando possível outras realidades, outras significações, outras crianças, outros(as) professores(as).

Para isso, a composição do texto deu-se via narrativas, algumas sucintas, outras nem tanto, em meio aos dizeres de autores e autoras que abordam o referencial teórico das temáticas alçadas, atreladas a cativantes e provocativos versos poéticos²⁴, inquietantes crônicas que revelam a banalidade que arquiteta nosso dia a dia, por entre algumas linhas de canções e, sempre que possível, sondando as entrevistas com três professoras da educação pública que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe dizer que essa ideia das entrevistas surgiu-me quando conheci uma das entrevistadas – a *Prô Robô* (Cristina Campos) – no *Ciclo de Oficinas - Educação em Múltiplas Linguagens: Viver a fantasia da infância na escola*, na Faculdade de Educação da Unicamp, como citei em “Eis minha louCURA”. Naquele mesmo dia, no final da manhã, ela já havia aceitado ser entrevistada, coube apenas discutir a possibilidade com minha orientadora e pensar como estruturar esse processo.

²² Roseli Aparecida Cação Fontana.

²³ Maria Nazaré da Cruz.

²⁴ “Em dias vertiginosos e dilacerados como os do nosso tempo, com perda de sentido em todos os campos, a poesia se revela ainda mais essencial, também na vida adulta” (ANTÔNIO; TAVARES, 2016, p. 31).

A outra Cristina entrevistada, cujo sobrenome é Decico, assim como a Fernanda Cordeiro, também demonstraram disponibilidade e interesse em contribuir com a trama da pesquisa²⁵.

Ambas as Cris foram entrevistadas no Laborarte, enquanto a Fernanda foi entrevistada na biblioteca da escola em que, juntos, trabalhávamos em 2017, em Americana.

As três entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2017 e agosto de 2018, gravadas e transcritas na íntegra com auxílio da Ana Paula Barbosa Sato. As transcrições foram mantidas somente nos apêndices do texto de qualificação, sendo enviadas às entrevistadas para que fossem feitas as revisões que julgassem necessárias e para aprovação de sua utilização na pesquisa.

A escolha das entrevistadas se deu pelas produções acadêmicas e/ou prática docente que transitasse pela temática do faz de conta em situações de aprendizado.

A sequência estabelecida para esse texto foi pensada conforme um enredo aparelhado, com início, meio, mas sem um final propriamente dito. E digo isso por enfatizar o percurso de sua elaboração, uma vereda que tenciona a findar-se, mas que inevitavelmente cede em tornar-se um *novo durante*, dentre tantos *durantes*, para nós, meros(as) caminhantes.

*O caminho muda, e muda o caminhante.
É um caminho incerto, não um caminho errado.
Eu, caminhante, quero o trajeto terminado.
Mas, no caminho, mais importa o durante.*²⁶

São os primeiros passos no caminho através das páginas a fim de construir um “percurso trilhado, compartilhado, com-par-trilhado” (AYOUB²⁷, 2012, p. 278), na missão de “honrar a infância – e, conseqüentemente, a humanidade –, incentivando e deixando as crianças brincarem” (MEIRELLES²⁸, 2015, p. 10). Procurando por um olhar atento. E onde encontrá-lo? Na escola logo ali, onde há melodia entre passos apressados e gritos de euforia,

²⁵ As entrevistadas foram contactadas após a realização das entrevistas e aceitaram a não confidencialidade dos nomes para que a relação entre os excertos das entrevistas e as produções acadêmicas das mesmas fosse aprimorada.

²⁶ Estêvão Queiroga. *A partida e o norte*. Álbum: Diálogo número um. Composição: Estêvão Queiroga e Jayme Alves. LG7, Sony Music Brasil, 2016.

²⁷ Eliana Ayoub.

²⁸ Renata Meirelles.

cabelos ao vento, areia nos bolsos, cadarços livres a dançar, testas suadas, rodas, cordas, bolas, bolhas, giros, grilos, como ingredientes de joelho ralado e sorriso nos dentes.

▶▶▶ Bora lá brincar?

*Para nós, adultos, o problema é diferente.
Estivemos no país da Infância e de lá fomos
exilados. Como todos os exilados, sonhamos
voltar. O que é muito difícil. Precisamos para isso
de um passaporte especial, concedido somente em
circunstâncias muito especiais. E como é que a
gente arranja este passaporte? Há algumas
maneiras. Eu recorro a uma delas, muito antiga:
conto histórias.²⁹*

*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.³⁰*

*O professor mistura aquilo que é divertido com
aquilo que é tema de estudo. [...] a semente do
conhecimento procura, sempre!, a terra das
brincadeiras.³¹*

*A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.³²*

Como dito outrora, o faz de conta, o imaginário infantil, se torna o cerne da problemática aqui levantada, entendido como parte integrante do diálogo brincante entre as crianças e o universo. Partindo, em suma, dos arranjos escolares como espaço legítimo em que as crianças se alfabetizam nas “múltiplas linguagens do mundo e de sua cultura” (AYOUB, 2001, p. 57), de modo a mirar no que se mostra de mais precioso e significativo nesse processo: o brincar.

Com o fazer de conta, as crianças apreendem o mundo por imitação – de si mesmas, dos adultos, dos bichos e das plantas, até dos objetos. Essa imitação é atividade criadora, e não uma cópia como imagem refletida no espelho. Pressupõe elaboração, ao mesmo tempo interpretativa e expressiva. Essa construção que envolve conhecimento e imaginação, revela-se nas

²⁹ SCLIAR, 1995, p. 05.

³⁰ LAMEIRÃO, 2015, p. 80.

³¹ MARQUES, 2009, p. 46

³² PESSOA, 1973, *A criança que fui chora na estrada*, p. 90.

brincadeiras miméticas. O fazer de conta é uma espécie de mimese, uma imitação criativa, uma recriação, não uma reprodução mecânica. Brincam de transformações e de transformarem-se, jogam com representações simbólicas, descobrem e inventam metáforas, constroem e vivenciam múltiplas metamorfoses. (ANTÔNIO³³; TAVARES³⁴, 2013, p. 20-21).

No brincar, o faz de conta é atividade criadora de outros mundos, de outras histórias, de tantas outras possibilidades de vidas, e vidas no plural. Vidas em vida!

Nas *brincadeiras de faz de conta*, as crianças vivem possibilidades de experimentar, repetir, ritualizar, assimilar situações, perdas, dores, conquistas; viver diversos papéis, situações e personagens – fora e dentro. Cuidar, ganhar, perder, nascer, viver, morrer, virar vítima ou herói. Vida! (FRIEDMANN³⁵, 2016, p. 19, grifos da autora).

Envoltos desse entendimento do brincar e do faz de conta é que surge a tentativa de desenvolvermos um olhar incisivamente curioso que *descanse* sobre a brincadeira infantil, já que podemos entendê-la também como “um diálogo corporal, banhado por gestos e por palavras” (AYOUB, 2012, p. 279). E por não sermos seres *mudos* – privados de gestos –, seria coerente (re)pensarmos um outro olhar do adulto, descortinado de uma cegueira irrefutável, já que é a

criança que educa o adulto a [re]olhar as coisas pela *primeira vez*, sem os hábitos do olhar constituído, [...] um olhar sem opiniões, sem conclusões, sem explicações [...]. 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 só fossemos capazes de olhares conclusivos, de imagens conclusivas*. É como se nos desse a ver tudo coberto de explicações. (TEIXEIRA³⁶; LARROSA³⁷; LOPES³⁸, 2006, p. 16, grifos meus).

E assim elas, as crianças, “são capazes de ver com olhos novos, com olhos livres. Assim, nos chamam a ver o que nunca vimos e a rever o que já tínhamos visto, mas com outro olhar” (ANTÔNIO; TAVARES, 2013, p. 23). Esse olhar atento, que não se cega ao

³³ Severino Antonio.

³⁴ Katia Tavares.

³⁵ Adriana Friedmann.

³⁶ Inês Assunção de Castro.

³⁷ Jorge Larrosa.

³⁸ José de Sousa Miguel Lopes.

imaginário, é o que algumas obras literárias infantis tomam como elementos disparadores, já que o faz de conta está presente e consente que não haja fronteiras entre as crianças, o mundo e a fantasia.

O brincar se mostra, então, segundo Walter Benjamin (2009, p. 85), como uma libertação, pois rodeadas “por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. Libertação pelo viés da imaginação, adornada pelos fios de encantamento que tecem a infância.

Ao passo que, sem se reduzir apenas ao intelectualivo, a *fatós*, semelhante a relatos da escola do Sr. Gradgrin, de Charles Dickens (1969. p. 15, grifos meus), na qual “*nunca se deve imaginar coisa alguma [...], nunca se deve fantasiar*. Em tôdas as coisas, devem deixar-se dirigir pelos fatos”, a presteza imaginária se faz essencial no brincar e em tantas outras relações dialógicas em que as crianças pertencem, participam, criam e transformam.

Por meio do brincar, um objeto se transforma em outro, em outros, em muitas metamorfoses, e depois volta a ser ele mesmo. Tudo pode se transformar em tudo na atividade imaginária da infância, que tem processos semelhantes ao pensamento mágico, à fabulação dos sonhos e às imagens poéticas. (ANTÔNIO; TAVARES, 2013, p. 30).

A criança que “não sente só no seu corpo, mas que vive uma vida de fazer de si o outro, ou de fazer-se nos outros” (PIORSKI, 2014, p. 22-23), aprecia uma ambiência em que o “aprendizado evoca uma ideia de elaboração dos significados e sentidos das práticas culturais em cada um de nós, nas relações sociais que somos” (FONTANA, 2002, p. 44-45). Somos, e a criança também é, em cada ser, cada objeto, cada ato ligado a outro, contido um pouco neles, contendo um pouco deles. Seres de linguagem. Para todos(as) nós, existir é expressar. “Nosso corpo é feito também de palavras. Nossas palavras são também gestos” (BARBOSA, 2015, p. 19).

Contudo, o cidadão de pouca idade, lembrado por Benjamin (2009), envolto nesse enredo simbólico, em dadas circunstâncias, é forçado a abdicar de sua infância, que passa o aguardar do lado de fora dos muros que cercam as escolas, já que a espontaneidade, a gratuidade, o inesperado e a inteireza, elementos essenciais da brincadeira, não são afinadas, em grande parte do tempo, às práticas que ali se desenvolvem. E essa lógica permanece até mesmo fora das instituições escolares, já que o lúdico tem se tornado instrumento de trabalho, não mais considerado uma identificação humana, mas sim adotado, segundo Leite e Medeiros (2014, p. 155), num sentido utilitário de “brincar para”.

Essas mesmas autoras ressaltam que

[...] é premente valorizar a *formação lúdica do educador*, uma vez que a ludicidade é uma dimensão humana, que faz adultos e crianças se conhecerem, descobrirem seus potenciais, além de ser uma das principais linguagens utilizadas pela criança.

Esse tipo de formação faz uso de elementos da cultura (músicas, danças, artes visuais e plásticas, textos literários e científicos, filmes, entre outros, e as próprias brincadeiras) que, nas mãos dos educadores, acessam seus prazeres, desprazeres, desafios e potenciais expressivos, criativos, lúdicos, essencialmente humanos.

Individualmente, ou não, eles saboreiam uma “alegria cultural”, de que *necessitam* para viver seus cotidianos (LEITE³⁹; MEDEIROS⁴⁰, 2014, p. 155, grifos meus).

Não obstante, podemos notar que “a maioria dos professores não vê relação do lúdico com o aprendizado” (DECICO⁴¹, 2006, p. 56), como também aponta Cruz (2002, p. 77):

Em nossas escolas, o pensamento está instituído como razão. Os “para quês” e sentidos do conhecimento, e todas as construções imaginárias aí implicadas, via de regra, permanecem à margem do processo educativo da criança. Os aspectos cognitivos da elaboração do conhecimento parecem estar sendo privilegiados, em detrimento dos seus aspectos éticos e estéticos, que a relação com a imaginação põe em evidência. Busca-se conter a imaginação, disciplinando-a, o que talvez produza, entre outras coisas, um saber (saber?) que se constitui pela lógica ou pela repetição e que passa ao largo da motivação, desejos e necessidades das crianças que, afinal e sempre, são crianças que vivem “na carne” relações com o mundo e a cultura.

Como educadores(as), é urgente constituirmo-nos seres brincantes, pois brincar com esses meninos e meninas, permitindo o tempo necessário para que eles e elas possam criar, requer do(a) adulto(a)-educador(a), como aponta Ana Lúcia Goulart de Faria (2002, p. 213, grifos meus), “conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, [...] além da *disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brinçalhona*”.

Trata-se, então, de escrever, encenar e tornar bem-vinda e viva uma ardente história em que os atores sociais envolvidos – criança, *educadores(as)*⁴², pais e responsáveis,

³⁹ Ana Maria Leite.

⁴⁰ Maria Lúcia Medeiros.

⁴¹ Cristina Decico.

sociedade – almejem mais que um simples final feliz, mas um percurso, um processo, um meio, uma *terceira margem*⁴³, que se mostre abundantemente brincada, prazerosa, desafiadora, criativa, em meio a *afazeres mistos em fantasias* e tantos outros *fazeres de conta que contam nosso fazer*, ao ser cada um a si próprio, mas no seu melhor.

E ao (re)conhecermos o direito⁴⁴ de brincar das crianças – e de todo ser humano –, (re)conhecemos a preocupação com a “formação cultural e educacional dos adultos que dela se ocupam, sejam eles homens ou mulheres, professores ou educadores” (WAJSKOP⁴⁵, 1992, p. 97). Partimos da formação lúdica como mote jeitoso para (re)conhecimento e valorização da atividade lúdica das crianças, nutridos de referenciais teóricos e vivenciais, a fim de *enxergar* a miudeza dos atos, a lisura das vozes, a fala dos gestos, a cor dos silêncios, para que esse(a) adulto(a) não seja a “pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela”⁴⁶ (NARANJO⁴⁷, 2013, p. 20).

Ao brincar, a criança conquista 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” (LAMEIRÃO⁴⁸, 2015, p. 78).

Sabemos, evidentemente, que

é necessário formar a consciência crítica, desenvolver a capacidade de questionamento. No entanto, não é suficiente. É preciso educar a sensibilidade. *É imprescindível formar a consciência criativa – sensível, imaginativa, intuitiva*. O conhecimento do mundo, dos outros e de nós mesmos não se reduz ao intelectualivo. (ANTÔNIO; TAVARES, 2013, p. 27, grifos meus)

Preocupadas com *despejo* e reprodução de conteúdos e foco demasiado no resultado ao invés do processo, muitas escolas renunciam ao compromisso de formação integral, impedindo a construção de uma consciência criativa entre adultos(as) e crianças. Há

⁴² O termo *educadores* aqui empregado está relacionado a todo(a) adulto(a) que exerce função/cargo dentro de uma unidade escolar partindo do pressuposto de que as relações que se dão entre esse(a) adulto(a) e as crianças são espaços e tempos de ordem pedagógica, de aprendizado. Considerando, portanto, inspetoras(es), cozinheiras(os), serventes, escriturárias(os), zelador(a), professoras(es), diretor(a), pedagogas(os), coordenadores(as), dentre outras funções.

⁴³ Alusão ao conto “A terceira margem do rio” de João Guimarães Rosa (2001, p. 79-85).

⁴⁴ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Convenção sobre os Direitos das Crianças (1990).

⁴⁵ Gisela Wajskop.

⁴⁶ Definição de “adulto” por *Andrés Felipe Bedoya*, de 8 anos.

⁴⁷ Javier Naranjo.

⁴⁸ Luiza Lameirão.

uma grande ênfase à razão e ao conhecimento científico, esquecendo que “a racionalidade e a imaginação não são direções contrárias” (DECICO, 2006, p. 85).

Ciência e imaginário avançam juntos. Ciência, imagens, mito, desrealização. O imaginário alimenta-se do que o discurso científico produz, forjando a partir dele, novas representações, novos sentidos para o mundo e para a existência humana. A ciência não escapa ao mito, à alegoria, às construções imaginativas, que são necessárias para que o mundo se torne explicável, compreensível, bem como para estabelecer quais as questões que a humanidade precisa/deseja ver respondidas pela ciência. (CRUZ, 2002, p. 73)

Pensando em deparar com outros caminhos, outros diálogos, outras *pedras* e outras inquietações para esse *desestranhamento* e desentranhamento do *quando criança (f)/(s)omos*, para um diálogo, de fato, falado e brincado na mesma língua entre criança e educador(a), este trabalho tem como objetivo (re)pensar modos outros do fazer docente na relação com as crianças nas situações em que o imaginário enreda as experiências de aprendizado e o brincar. Ainda que distanciado de qualquer pretensão de uma única verdade, nem por isso renunciamos a produzir efeitos e sentidos. Sem o desígnio de prescrever formas de atuação, não abdicamos de iluminar e modificar as práticas (LARROSA, 2016) visando à possibilidade de não deixar que a escola se estabeleça meramente como uma “casa cheia de mesas e cadeiras chatas”⁴⁹ (NARANJO, 2013, p. 34).

⁴⁹ Definição de “colégio” por *Simón Peláez*, de 11 anos.

▶▶▶ Ritos de encantamento

*Encantar-se para poder encantar.*⁵⁰

*a simpatia é a característica necessária e suficiente da magia; todos os ritos mágicos são simpáticos e todos os ritos simpáticos são mágicos.*⁵¹

Como dito em “Eis minha louCURA”, os primeiros lampejos do que aqui intitulo de *ritos de encantamento* me foram visíveis com uma professora que, com seu violão, tocava e cantava a música *Uma estória*⁵² do grupo Palavra Cantada, ao principiar e findar um momento de prática conjunta, que aconteceu na quadra, aliada a uma contação de história e encenação teatral.

Naquele momento – e por um bom tempo – acreditava que práticas dessa natureza serviam para que as crianças pudessem adentrar a um enredo imaginário proposto pelo(a) professor(a), alinhando a fala de quem coordenava a situação de aprendizado com os intentos daqueles(as) que a executavam. Um peculiar preparo para que as crianças pudessem, junto ao(à) professor(a), enveredar-se pelo reino do faz de conta. Veja bem, indico crianças junto ao(à) professor(a), e não o inverso. Mais adiante, em *Eutropiar-se*, retomarei esse detalhe que aqui ainda parece não ser de grande valia.

Entrar e sair de um mundo de faz de conta durante as aulas se mostrava como algo inédito a mim até então. E encantado com a beleza daquela circunstância, propus uma prática de vestir um óculos imaginário para quando fôssemos realizar determinadas atividades. Assim foi que os *óculos do faz de conta* surgiram.

Tratava de munir-se de conceitos e significações em que o entrar no mundo do faz de conta se dá por meio desse rito de encantamento que desencadeava experiências de aprendizado envoltas em um brincar fantástico, funcionando como molas propulsoras da função simbólica que as crianças sempre exercem tão bem. Faz-se como lente de aumento, tornando possível enxergar pequenos detalhes do que era imprescindível naquele momento, entendendo sempre que as “indagações, o fascínio e as criações infantis são experiências de

⁵⁰ Fala da professora Fabiana Cecília Arielo (Vinhedo/SP) no documentário *Caramba, carambola, o brincar tá na escola*, disponível em: https://youtu.be/_IQWGDV81Vs Acesso em: 19 mar. 2018.

⁵¹ MAUSS, 2003, p. 50.

⁵² Palavra Cantada. *Uma estória*. Álbum: Canções de brincar. Composição: Paulo Tatit e Zé Tatit. Eldorado Fonografia, 1996.

encantamento do mundo, assim como criação de sentido” (ANTÔNIO; TAVARES, 2013, p. 17).

Os óculos do faz de conta ◁◁◁

*Os menores lugares são os que mais cabem imaginação.*⁵³

*Para ver os olhos vão de bicicleta até enxergar.*⁵⁴

E como colocávamos esses óculos do faz de conta? Como acontecia esse rito de encantamento? Você deve estar se perguntando. Pois bem, os óculos do faz de conta eram derivados de um pulso cardíaco – todas as crianças precisavam concentrar-se e sentir os batimentos cardíacos para que, como que em um soluço do coração, extrair algo lá de dentro – eram então moldados e resfriados pelas mãos e um leve sopro, como o vento molda as nuvens. Rapidamente assumia o formato de óculos e sendo vestidos para, em seguida, travestir a ordem dada pela realidade, uma ferramenta para ver o mundo de uma forma distinta. Um *ciclone*⁵⁵, uma *porta*⁵⁶, um *buraco*⁵⁷ ou uma *ponte*⁵⁸ que nos levava a um espaço-tempo onde o imaginário cintila fosforescente através de um olhar em que as coisas que não eram, fossem. Um *ver* com os olhos do coração. E esse olhar “com os olhos do coração é fazer de conta que você está enxergando algo que não está à vista de seus olhos” (DECICO, 2006, p. 68).

O mundo exterior torna-se imenso no interior da criança. Toda essa energia interna da criança, capaz de plasticizar o mundo e trazê-lo para dentro de si com imensidão, provém das *forças imaginárias que nela habitam*. Repito para que claro fique: são forças, potências de energia, vitalidade essencial que se faz orgânica, necessária para formação do corpo da criança, de sua alma, de seus órgãos, de seus músculos. *Imaginação, especialmente na criança, é força criadora*. (PIORSKI, 2014, p. 14, grifos meus)

⁵³ PIORSKI, 2016, p. 37.

⁵⁴ Titãs. *O caroco da cabeça*. Álbum: Domingo. Composição: Marcelo Fromer / Nando Reis / Herbert Vianna. Warner Music Group, 1995.

⁵⁵ Referência ao livro *O mágico de Oz*, de Lyman Frank Baum.

⁵⁶ Referência ao livro *As crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis.

⁵⁷ Referência ao livro *As aventuras de Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll.

⁵⁸ Referência ao livro *Ponte para Terabítia*, de Katherine Paterson.

Assim, visando a dar asas a essas *forças imaginárias*, a utilização dos óculos do faz de conta chegava às crianças nas aulas de educação física das turmas do primeiro ao terceiro daquele CIEP. Não se tratava de uma prática espontaneísta, mas sim vista com intencionalidade pedagógica. Uma forma outra de relação entre fantasia e realidade em que a imaginação servia à experiência.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. [...] a imaginação serve à nossa experiência. (VIGOTSKI, 2009a, p. 23-25)

Após colocarmos os óculos do faz de conta, procurávamos criar um ambiente imaginário que se materializava desde o caminho entre a sala de aula e a quadra, durante a explicação e realização da prática, assim como no retorno à sala. Por exemplo, quando íamos realizar um trabalho com malabares, referente às atividades circenses, no momento em que colocávamos os óculos do faz de conta já não estávamos na sala de aula, estávamos nos camarins dos trailers que circundavam a lona do circo, preparando-nos para seguir até o picadeiro – a quadra – mas sem atrapalhar os demais artistas (crianças das outras salas) que ainda se arrumavam para treinar suas apresentações em outro momento. Na quadra, digo, no picadeiro, divertíamos-nos com diversas possibilidades de manipulações com bolinhas, lenços de tule e folhas de jornal. Ao final, guardávamos os materiais e retornávamos ao nosso camarim, pois outro grupo de artistas viria para ensaiar. Antes que eu partisse, tínhamos de, juntos, tirar e guardar os óculos do faz de conta. Esse processo era breve, pois apenas os retirávamos do rosto, amassávamos, como bolinha de papel, e apertávamos aquele *objeto*, sem peso e disforme, junto ao peito, retornando ao seu local primeiro: o coração.

Não foram raros os momentos que, por alguma situação não prevista, atrasávamos no momento de retornar à sala de aula e a professora da aula seguinte já nos aguardava em pé na porta ou até mesmo dentro da sala. Era uma situação levada de forma amistosa, pois o inverso também acontecia, ou seja, eu ficava esperando minhas crianças chegarem para iniciar a aula. Como eu também já estava atrasado para próxima aula, a própria professora

organizava a entrada das crianças assim como a arrumação nas mesas e cadeiras. Acontece que quando não tínhamos já tirado e guardado os óculos do faz de conta lá na quadra ou no caminho de volta à sala, e eu partia para minha próxima aula, era certo que, e foram muitos casos desses, um(a) inspetor(a) de alunos(as) iria aparecer na porta da sala que eu estivesse pedindo para eu ir até à minha sala anterior enquanto ele(a) ficava alguns minutos ali para mim. Sim, as crianças só tiravam e guardavam os óculos comigo. Então eu tinha que rapidamente desfazer o rito de encantamento com elas e retornar para as outras crianças que me aguardavam junto ao(à) inspetor(a). Era de certa forma banal o que acontecia ali, mas nessas pequenas banalidades, no corriqueiro do dia a dia, é que as crianças produziam sentidos, (re)formulavam conceitos, incorporavam significados.

Nos livros ◁◁◁

*É preciso abrir os olhos enquanto é tempo.
Para isso servem os livros, para caírem sobre nossas cabeças
como pianos e estraçalharem, mesmo que temporariamente,
tudo o que não for fundamental.⁵⁹*

O livro, como aponta Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2014, p. 128), é um elemento da comunicação verbal, um ato de fala impresso, que “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. E essa comunicação verbal

entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção [...]. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, *atos simbólicos de um ritual, cerimônias*, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN, 2014, p. 128, grifos meus).

⁵⁹ PRATA, 2010, *O piano*, p. 14.

Com isso, não são “as coisas que saltam das páginas em direção à criança, que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (BENJAMIN, 2009, p. 69).

Passei a procurar referências a algo semelhante aos ritos de encantamento que vinha propondo com as crianças e cinco títulos literários demonstraram situações bastante peculiares para adentrar ou sair do mundo do faz de conta. São eles:

O mágico de Oz, de Lyman Frank Baum, no qual Dorothy é levada por um ciclone para uma terra distinta e somente retorna ao seu lar, após uma grande aventura, ao bater os calcanhares dos sapatos de prata três vezes e dizer-lhes que queria voltar para casa. Seguem excertos dos capítulos 1, 2 e 23, que relatam os acontecimentos supracitados:

Quando estava na metade do caminho, ouviu-se um grito fortíssimo do vento e a casa sacudiu com tanta força que Dorothy perdeu o equilíbrio e caiu sentada no chão. E então uma coisa muito estranha aconteceu. A casa rodopiou duas ou três vezes e começou a levantar voo devagar. Dorothy teve a sensação de que subia no ar a bordo de um balão.

[...]

Depois dos primeiros rodopios, e de um outro momento em que a casa sacudiu com força, sentiu-se embalada, como um bebê no seu berço.

[...]

Apesar do balanço da casa e do barulho do vento, em pouco tempo Dorothy fechou os olhos e adormeceu profundamente.

Dorothy foi acordada por um choque, tão repentino e forte que, se não estivesse deitada na cama macia, poderia ter se machucado. Deitada, só levou um susto e se perguntou o que teria acontecido; Totó encostou o narizinho frio no rosto dela e ganiu com a maior tristeza. Dorothy sentou-se na cama e percebeu que a casa não se mexia mais; e nem estava mais escuro, porque a luz do sol entrava pela janela e inundava o cômodo único da casinha. A menina pulou da cama e, com Totó seguindo de perto, correu para abrir a porta. Deu um gritinho de espanto e correu os olhos ao redor, olhos que se arregalavam cada vez mais com as coisas incríveis que contemplavam. O ciclone tinha depositado a casa com grande delicadeza – na medida em que um ciclone pode ser delicado – no meio de um campo de uma beleza extraordinária.



– Os seus Sapatos de Prata vão levar você até o outro lado do deserto – respondeu Glinda. – Se você conhecesse o poder mágico deles, podia ter voltado para a sua tia Em desde o primeiro dia que chegou aqui.

[...]

– Os Sapatos de Prata – disse a Bruxa Boa – têm poderes maravilhosos. E uma das coisas mais curiosas é que podem levar a pessoa para qualquer lugar no mundo em três passos, e cada passo só dura uma piscadela de olho. Você só precisa bater os calcanhares dos Sapatos três vezes, e dizer a eles aonde você quer ir.

[...]

Em seguida Dorothy pegou Totó solenemente no colo e, depois de um último adeus, bateu três vezes os calcanhares dos seus sapatos, dizendo:

– Me levem para a casa, para a tia Em!

No mesmo instante ela rodopiava pelo ar, tão depressa que só ouvia ou sentia o sopro do vento nos seus ouvidos.

Os Sapatos de Prata só precisaram de três passos, e então ela parou tão bruscamente que rolou na relva várias vezes antes de descobrir onde estava.

Mas depois de algum tempo ela sentou e olhou à toda volta.

– Minha nossa! – disse a menina.

Pois estava sentada na pradaria do Kansas, e bem à frente dela estava a casa nova que o tio Henry tinha construído depois que o ciclone levou embora a antiga. Tio Henry estava ordenhando as vacas no celeiro, e Totó pulou do colo dela e saiu correndo naquela direção, latindo na maior felicidade.

Dorothy se levantou e descobriu que estava só de meias – os Sapatos de Prata tinham caído durante o voo pelo ar, e se perderam para sempre no deserto.

As aventuras de Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, nas quais Alice adentra o país das maravilhas ao cair em uma toca de coelho ou chegar até à Casa do Espelho atravessando por um espelho macio, como gaze, desfeito lentamente como névoa prateada e luminosa em *Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá*. Abaixo, trechos dos livros em questão, que se encontram, ambos, nos capítulos 1 de cada título:

Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda a pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca.

No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.

Por um trecho, a toca de coelho seguia na horizontal, como um túnel, depois se afundava de repente, tão de repente que Alice não teve um segundo para pensar em parar antes de se ver despencando num poço muito fundo.

[...]

Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? “Quantos quilômetros será que já caí até agora?” disse em voz alta. “Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria a uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho...”

[...]

Quando subitamente, bum! bum! Caiu sobre um monte de gravetos e folhas secas: a queda terminara.

Alice não ficou nem um pouco machucada, e num piscar de olhos estava de pé. Olhou para cima, mas lá estava tudo escuro; diante dela havia um outro corredor comprido e o Coelho Branco ainda estava à vista, andando ligeiro por ele.



Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio, como gaze, para podermos atravessá-lo. Ora veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim! Vai ser bem fácil atravessar...” Estava de pé sobre o console da lareira enquanto dizia isso, embora não tivesse a menor ideia de como fora parar lá. E sem dúvida o espelho estava começando a se desfazer lentamente, como se fosse uma névoa prateada e luminosa.

No instante seguinte Alice atravessara o espelho e saltara lepidamente na sala da Casa do Espelho.

As crônicas de Nárnia, de Clive Staples Lewis, em que Lúcia, Edmundo, Susana e Pedro chegam ao bosque de Nárnia ao entrarem em um imenso guarda-roupa. A seguir, o relato da primeira vez que Lúcia chega à Nárnia, que podemos encontrar no primeiro capítulo do volume II – O leão, a feiticeira e o guarda-roupa:

Pouco depois, espiavam uma sala onde só existia um imenso guarda-roupa, daqueles que têm um espelho na porta. Nada mais na sala, a não ser uma mosca morta no peitoril da janela.

– Aqui não tem nada! – disse Pedro, e saíram todos da sala.

Todos menos Lúcia.

[...]

Lá dentro viu dependurados compridos casacos de peles.

[...]

Não fechou a porta, naturalmente: sabia muito bem que seria uma tolice fechar-se dentro de um guarda-roupa.

[...]

Ali já estava meio escuro, e ela estendia os braços, para não bater com a cara no fundo do móvel. Deu mais uns passos, esperando sempre tocar no fundo com as pontas dos dedos. Mas nada encontrava.

“Deve ser um guarda-roupa colossal!”, pensou Lúcia, avançando ainda mais. De repente notou que estava pisando qualquer coisa que se desfazia debaixo de seus pés. Seriam outras bolinhas de naftalina? Abaixou-se para examinar com as mãos. Em vez de achar o fundo liso e duro do guarda-roupa, encontrou uma coisa macia e fria, que se esfarelava nos dedos. “É muito estranho”, pensou, e deu mais um ou dois passos.

O que agora lhe roçava o rosto e as mãos não eram mais as peles macias, mas algo duro, áspero e que espetava.

– Ora essa! Parecem ramos de árvores!

[...]

Um minuto depois, percebeu que estava num bosque, à noite, e que havia neve sob os seus pés, enquanto outros flocos tombavam do ar.

Sentiu-se um pouco assustada, mas, ao mesmo tempo, excitada e cheia de curiosidade. Olhando para trás, lá no fundo, por entre os troncos sombrios das árvores, viu ainda a porta aberta do guarda-roupa e também distinguiu a sala vazia de onde havia saído. Naturalmente, deixara a porta aberta, porque bem sabia que é uma estupidez uma pessoa fechar-se num guarda-roupa. Lá longe ainda parecia divisar a luz do dia.

– Se alguma coisa não correr bem, posso perfeitamente voltar.

Ponte para Terabítia, de Katherine Paterson, que conta, no capítulo 4, como Leslie e Jess se penduravam em uma corda presa à uma velha macieira silvestre ao atravessar o riacho e assim entrarem no país secreto de Terabítia.

Jess e Leslie se viraram e saíram em disparada pelo campo aberto que ficava atrás da velha casa dos Perkins, indo até o riacho seco que separava os pastos e campos do bosque. Lá ficava uma árvore velha, uma macieira silvestre, bem na margem do leito do riacho. E alguém – há tanto tempo que nem se sabia mais quem era – deixara uma corda pendurada nela.

Os dois se revezavam, agarrando a corda e balançando do alto do barranco sobre o riozinho lá embaixo. Era um dia glorioso de outono, e, quando olhavam para cima enquanto se balançavam, tinham a sensação de estar flutuando, quase voando.

[...]

– Sabe o que é que a gente precisa? – perguntou Leslie de repente.

Do jeito que ele estava se sentindo, meio embriagado de tanto céu, não conseguia imaginar nada de que precisasse na Terra.

– Precisamos de um lugar – continuou ela. – Um lugar só para nós. Um lugar tão secreto que a gente não contasse a ninguém no mundo sobre ele.

Jess voltava, e arrastou os pés no chão para poder parar o balanço. Ela prosseguia, abaixando a voz, quase num sussurro:

– Podia ser um país secreto e nós dois íamos ser os reis, os donos dele. Mandar em tudo.

As palavras dela mexeram em qualquer coisa dentro dele. Bem que gostaria de ser o dono de alguma coisa, poder mandar. Nem que fosse de alguma coisa de mentirinha.

– Boa ideia – concordou. – E onde podia ser isso?

– Ali no bosque, onde ninguém ia poder vir e se meter.

Havia umas partes do bosque de que Jess não gostava. Lugares escuros, onde se sentia quase como se estivesse debaixo d'água. Mas não disse nada.

– Já sei... – ela estava se animando cada vez mais. – Podia ser um lugar mágico, como Nárnia, daqueles livros de histórias. E o único jeito de chegar lá podia ser se balançando nesta corda encantada. Leslie segurou a corda enquanto falava, os olhos brilhando de entusiasmo.

– Venha – chamou ela. – Vamos descobrir um lugar para construir nosso castelo, nossa fortaleza.

Só tinham dado uns poucos passos para dentro do bosque, do outro lado do riachinho, quando Leslie parou. – Que tal aqui? – perguntou.

– Ótimo! – concordou Jess, aliviado porque não iam se embrenhar no fundo do bosque.

[...]

Leslie deu o nome de Terabítia a esse país secreto, só dos dois, e emprestou a Jess todos os livros de C. S. Lewis sobre Nárnia e todos os volumes da continuação... Assim ele ia ficar sabendo de como as coisas se passavam num reino mágico, como os animais e as árvores devem ser protegidos, e como um governante deve se portar. Isso era o mais difícil. Quando Leslie falava, com as palavras fluindo sonoras de sua boca, tão majestosas, dava para ver que ela tinha tudo para ser uma rainha de verdade. Ele mal conseguia se defender com o inglês comum, quanto mais com a linguagem poética de um rei.

E em *Quando eu voltar a ser criança*, de Janusz Korczak, o professor protagonista almeja voltar a ser criança e acaba conseguindo com a ajuda de um gnomo, situação descrita no prólogo do livro, assim como a reversão dessa condição, que se dá no último capítulo da obra, intitulado Dias cinzentos.

Um dia, então, estou deitado na cama, acordado, e fico pensando:

“Se soubesse naquela época, nunca teria feito força para crescer. Ser criança é mil vezes melhor. Os adultos são infelizes. Não é verdade que eles podem fazer o que querem. Têm até menos liberdade do que as crianças. Têm pesadas responsabilidades. Têm mais aborrecimentos. É mais raro terem pensamentos alegres. É verdade que nós, os adultos, não choramos mais; deve ser porque não vale mais a pena chorar. Em vez disso, suspiramos fundo”.

E suspirei.

Suspirei fundo, o mais fundo que pude: o que é que se vai fazer – está tudo perdido. Não adianta. Nunca mais serei criança. Ficar triste não levará a nada.

Mas no que suspirei, escureceu de repente. Breu completo. Não enxergo nada. Só uma espécie de fumaça. Até faz cócegas no nariz.

A porta rangeu. Levo um susto. Aparece uma luzinha como se fosse uma pequena estrela.

– Quem é?

A estrelinha vai flutuando no escuro, está cada vez mais perto. Já está ao lado da cama; agora em cima do travesseiro.

O que será? É uma minúscula lanterna. Um homenzinho está em pé bem em cima do meu travesseiro. Na cabeça, um chapéu alto e vermelho. Barba branca. Bem, é um gnomo. Do tamanho de um dedo.

– Aqui estou.

Sorri e fica parado.

Eu devolvo o sorriso. Devo estar sonhando. Acontece às vezes um adulto sonhar um sonho de criança – nem sabe de onde um sonho desses saiu.

O gnomo fala:

– Você me chamou, aqui estou. O que quer? Estou com pressa.

Ele não fala propriamente: pia que nem um passarinho. E bem baixo, baixinho. Mas eu ouço e entendo.

– Você me chamou, diz ele, e agora não quer acreditar. Começa a agitar a lanterna: para a direita, para a esquerda, para a direita, para a esquerda.

– Você não acredita. Antigamente as pessoas se ocupavam de magia. Agora só as crianças acreditam em feiticeiros, gnomos e fadas.

Balança a lanterna e sacode a cabeça. E eu nem tenho coragem de me mexer.

[...]

– Você me chamou com um Suspiro da Saudade. As pessoas pensam que só as palavras são mágicas. Mas não é verdade, não é, não é!

Sacode a cabeça dizendo que não. Pula de um pé para outro. É bem engraçado. E a lanterna para a direita, para a esquerda. E eu sinto que estou adormecendo. Abro os olhos bem abertos, para não dormir. Porque seria uma pena.

– Mas olhe só, diz o gnomo. Olhe só como você é teimoso. Ande rápido, senão me vou embora. Não posso ficar muito tempo. Depois vai se arrepender.

Eu bem que quero dizer um desejo, mas não consigo. Quem sabe as coisas são assim neste mundo que quando a gente quer vagamente dizer algo, é fácil falar, mas quando quer muito, fica difícil.

Percebo que o gnomo está chateado. Fico com pena dele. Mas não consigo.

– Bem, fique em paz. É uma lástima.

Está indo embora. Então só agora consigo dizer, baixinho e rápido:

– Quero voltar a ser criança.

Voltou – deu uma espécie de meia-volta-volver – e jogou a luz da lanterna bem dentro dos meus olhos. E falou alguma coisa, mas não ouvi. Não sei como ele saiu. Mas quando acordei de manhã, estava lembrando de tudo.

Olho com curiosidade ao redor.

Não foi sonho, não.

É verdade.



Na cinzenta monotonia da minha vida de adulto lembrei-me das vivas cores dos anos da infância. Voltei atrás, deixei iludir-me pelas reminiscências. Eis que ingressei na cinzenta monotonia dos dias e das semanas de criança. Nada lucrei, mas perdi o tempero da resignação.

Estou triste. Sinto-me mal.

[...]

Há vazio dentro de mim e vazio em volta.

Agora não penso mais em nada.

Suspirei fundo.

Por uma rachadura na porta do sótão surge o homenzinho balançando a lanterna.

– Ah, é você!

Ele alisa a barba branca. Não diz nada.

Fica esperando.

Num murmúrio sem esperanças, atravessando as lágrimas, digo:

– Quero ser grande. Agora desejo ser adulto.

A lanterna do anãozinho piscou na frente dos meus olhos.

* * *

Estou sentando atrás da escrivaninha.

Uma pilha de cadernos para serem corrigidos.

Na frente da cama, um tapetinho desbotado.

Vidraças empoeiradas nas janelas.

Estendo a mão e pego o primeiro caderno.

Um erro.

A palavra “mesa” escrita com “z”. O “z” está riscado e por cima está escrito um “s”. Mas depois o “s” está por sua vez riscado e mais em cima aparece de novo o “z”.

Pego um lápis azul e escrevo num papelzinho:

“Meza” – “meza”...

É uma pena. Mas não quero voltar atrás.

As tessituras do faz de conta presentes nesses cinco títulos revelam modos distintos de acessar o reino do imaginário, rendendo possibilidades outras ao enredo das

histórias que estavam por vir. Possibilidades outras também aos(às) que leem tais histórias, já que essas referências se concretizam nos(as) leitores(as) como ampliação das experiências de cada um(a).

Com os(as) estagiários(as) ◁◁◁

Em Americana/SP, quando fui chamado para fazer parte do Núcleo de Formação, hoje Departamento Pedagógico, da Secretaria Municipal de Educação, em 2015, tive contato com estagiários(as) de Educação Física que atuavam na educação infantil, com o nível I e nível II, crianças de 04 e 05 anos, respectivamente, em unidades de tempo integral. Eles(as) já lidavam diariamente com os conteúdos do eixo *Expressão Corporal*, presente no currículo dessa etapa de ensino, auxiliando as professoras de cada classe a pensar possibilidades nas práticas corporais que as crianças realizavam durante a semana.

Há algum tempo esse tipo de contratação acontecia na rede municipal e sempre algum(a) professor(a) de Educação Física do ensino fundamental assumia como supervisor(a) de estágio.

Como agora eu fazia parte do Núcleo de Formação, acabei me tornando supervisor desses(as) estagiários(as), que variavam em número de 04 a 06 cargos dependendo do ano, realizando formações, acompanhamentos e o processo de contratação, pois se tratava de um estágio remunerado.

É importante que fique claro que os(as) estagiários não assumiam *aulas* de Educação Física na educação infantil. Planejavam, executavam e avaliavam junto a essas professoras e também comigo, nos encontros que tínhamos em conjunto ou em minhas visitas nas unidades.

Não era, é claro, a melhor situação, pois deveríamos ter professores(as) de Educação Física em todas as unidades, da educação infantil ao ensino fundamental, não somente nas poucas de tempo integral que tínhamos na educação infantil, mas a contratação estava fora de cogitação, já que a crise financeira na administração pública era latente. Foi decretado, inclusive, estado de calamidade financeira por essa época e tivemos servidores(as) que, estando ainda em estágio probatório, foram exonerados com essa justificativa.

Mas deixando de lado essa página triste da rede municipal de educação de Americana, pude planejar, acompanhar e trocar experiências fantásticas com os(as) estagiários(as) durante esse período que estive como supervisor de estágio. E duas delas deixo aqui no que se refere aos *ritos de encantamento*.

Tínhamos uma estagiária que, animada com a ideia da Dorothy e do ciclone, propôs um *furacão* como *rito de encantamento*. E funcionava assim: as crianças ficavam em pé e estendiam os braços lateralmente até a altura dos ombros e então giravam duas ou três vezes como um furacão. Ela propunha que esse furacão tinha transportado todos e todas para algum lugar do mundo do faz de conta dentro da proposta da atividade. A atividade acontecia dentro da lógica do imaginário e quando finalizada, tornavam a realizar o furacão para retornarem à escola.

No início, ela teve alguns problemas como crianças acertando seus(as) colegas mais próximos com tapas na hora do giro. Crianças que se recusavam a participar do *rito de encantamento*. Mas aos poucos, as crianças, as professoras e a estagiária foram criando estratégias para que o furacão acontecesse da melhor maneira possível. Ele foi evoluindo e tornou-se rotina das turmas. Ao passo que as próprias crianças cobravam o furacão na maioria das vezes que a estagiária chegava na sala, mesmo em momentos que estariam livres para brincar, sem uma proposta específica da estagiária e da professora, como brincadeiras no parque, por exemplo.

Outro *rito de encantamento* bastante interessante que pude presenciar foi com um estagiário que se transformava no *Rei do boné virado*. Esse estagiário, quando iria realizar determinadas brincadeiras, junto às professoras das salas, tecia a explicação desta prática com alguma situação que havia acontecido no *reino* do Rei do boné virado. Então, antes de iniciar essa explicação, ele dizia que ia chamar o Rei para que o mesmo contasse como iriam brincar naquele dia. Então, saía da sala e ao lado da porta, sem que as crianças o vissem, colocava um boné virado de lado na cabeça e entrava na sala cumprimentando as crianças novamente como se fosse outra pessoa e mudando a maneira de falar.

O *Rei* contava brevemente um acontecido em seu reino, explicava a brincadeira e tão logo já estavam todos e todas brincando em algum canto da escola. Quando o tempo destinado a aquela prática estava findando, o *Rei* convocava as crianças e retornar para a sala, pois ele ainda teria que se despedir antes de ir para outra turma e *chamar* o estagiário para fazer o mesmo. Ele, o *Rei*, retirava-se da sala, e mais que depressa tirava o boné da cabeça e entrava novamente em sala, agora como o estagiário e ainda com o boné em mãos, para

perguntar como que tinha acontecido a brincadeira e também para se despedir de todas as crianças.

Nesse momento algo maravilhoso acontecia. Algumas crianças tentavam desmascarar o estagiário, alegando que era ele mesmo o *Rei*, pois estava com o boné em mãos. Outras crianças defendiam o estagiário, falando que o *Rei* só tinha deixado o boné com ele ao passarem um pelo outro no corredor. Havia aqueles(as) que vinham correndo contar que tinham feito *com* o *Rei* e também os(as) que vinham indagar se o *Rei* do boné virado já tinha contado tudo o que fizeram durante os momentos em que estiveram juntos.

O estagiário aguçava a imaginação com o *Rei do boné virado*, dando razões para cada circunstância durante a brincadeira que estava envolta naquele instante imaginário.

Ele era o *Rei*, o *Rei* o era, ao passo que também não eram um o outro. O boné transformava não só a pessoa, mas também os espaços, os tempos, os objetos e a cadência em que as situações surgiam e chegavam a um desfecho inimaginável fora do faz de conta.

Outros(as) estagiários(as) optaram por utilizar os óculos do faz de conta em momentos que eram possíveis ou então repetindo as práticas acima mencionadas com algumas modificações conforme escolhas pessoais e/ou contextos de cada escola. Todas poderiam ser relatadas aqui também, porém a intenção dessa concisa explanação recai sobre a beleza das construções em conjunto quando nos afetamos por possibilidades de valer-se da imaginação como componente indissociável dos modos de construção do pensamento das crianças.

E também na Unicamp ◁◁◁

*Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-se ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas.*⁶⁰

Em junho de 2018, pude realizar um *rito de encantamento* na Unicamp, com companheiros(as) de um disciplina, ao participar do seminário que fazia parte do processo

⁶⁰ BENJAMIN, 2000, p. 102.

avaliativo desta. Em tempo, trouxe uma breve carta que versava sobre as ideias do faz de conta que meu projeto de mestrado aludia conectando as referências e discussões pelas quais caminhamos durante o semestre.

E então, sem explicar o que seriam os óculos do faz de conta, incitei todos e todas *pegarem* seus óculos, pois íamos *fazer mundos*.

Para isso, antes de *vestirmos* nossos óculos, foi dado para cada um(a) um pequeno trecho do livro *O mundo imaginário de...* da canadense Keri Smith (2015), autora e ilustradora de outras obras como: *Destrua esse diário*; *Isto não é um livro*; *Termine este livro*; *A linha*; *A agenda antiplanos*. A proposta dessa obra é fundamentada no trabalho com criatividade, logo seria inspiradora naquele momento de *criarmos novos mundos*.

Os trechos usados foram:

- Descreva o clima: como é o tempo? existem estações? (p. 11).
- Crie sua casa: descreva em detalhes o espaço em que vive; materiais, localização, cores... (p. 13).
- Crie sua própria moeda: imagens das cédulas, das moedas, cartões? e o sistema econômico, como é? (p. 33).
- Invoque poderes mágicos: para você ou para outros moradores (levitação, invisibilidades, elasticidade, dentre outras) (p. 35).
- Crie o invisível: o que você não consegue ver no seu mundo? (p. 37).
- Escreva alguns livros: quem os lê? sobre o que são? como são distribuídos?
- Invente alguns aparelhos para seu mundo que ainda não existem aqui na terra (p. 67).
- Crie um feriado para seu mundo (p. 79).
- Planeje um desfile: o que as pessoas estão celebrando? qual o tema e a vestimenta? (p. 87).
- Crie um espaço de convivência para os moradores (p. 91).
- Caminhe à noite: o que acontece? quais são os eventos noturnos? (p. 97).
- Acrescente um território inexplorável: é assustador? é misterioso? (p. 111).
- Crie uma seção do seu mundo usada apenas para brincar (p. 119).
- Documente a vida vegetal: descreva algumas plantas (p. 125).
- Descreva diferentes espécies de animais que existem no seu mundo (p. 127).
- Acrescente uma ilha: o que acontece de estranho nela? (p. 129).

Vestimos nossos *óculos do faz de conta* e foi aí que começou a história:

Era uma vez, ou eram duas vezes? Enfim, quantas vezes a gente quiser!
Conta-se que uma jovem cientista descobriu o *fazedor de mundos*. Era um instrumento fantástico formado pelas baquetas que são usadas para fazer o barulho dos trovões quando dá temporal, um pedaço da cordinha que amarra o vento naqueles dias que está muito calor, dias abafados, e que não tem nenhuma brisa para refrescar a gente, e um *anel* de parafuso. Sim, isso mesmo, parafusos amam ter *anéis* (porcas ou arruelas).
Quando a gente molhava essa cordinha na mistura mágica, que além de secreta era patenteada (risos), a gente podia criar mundos de diferentes

tamanhos, em que as cores dançavam e o faz de conta brotava como em um estouro.

Bora criar mundos? Enquanto estivermos criando mundos, deem vida às situações que vocês pegaram do livro da Keri Smith, ok? Para criar mundos é só envelopar o ar de maneira tranquila.

Fizemos mundos, muitos mundos, digo, bolhas de sabão gigantes. Criamos, brincamos, compartilhamos e novamente, como naquela criança que *(f)/(s)omos*, nos encantamos com a fina e singela película colorida de água e sabão pairando no ar como se fossem versos do poema de Bolhas⁶¹, de Cecília Meireles:

Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espelha
e se espalha.

Tal qual o verso traz a bolha de sabão, a bolha de sabão traz o verso. Mas se tratam de outros versos, os das faces contrárias ao que está fora ou ao que está dentro. Visão do verso reflexo, no côncavo e convexo. Universos, *cicloversos* ou *antiversos*, que brilham em furta-cor e nossos olhos fazem brilhar. Que espalham, espelham, e assim como vêm, vão. Tão breve encantamento leve. Que leve então à outra bolha, à outra cor, a outro brilho, a outro encanto. Um jogo poético de fazer do ar – e por que não de nós, nosso mundo ou novos mundos – distinto do todo e depois voltar a sê-lo. Um sustentar do todo no um e do um no todo naquele vasto gramado em frente ao prédio anexo da Faculdade de Educação em um sereno fim de tarde.

Finalizamos com um verso de Barros (2000), que diz assim: “Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas”⁶².

Vergonha ◁◁◁

O acinzentado do céu não se devia apenas ao clima chuvoso daquela manhã de segunda-feira, véspera de feriado, mas também por não conhecer ainda as cores que se

⁶¹ MEIRELES, 1987, p. 49.

⁶² *Despalavra*, p. 23.

apresentariam a mim naquele retorno à sala de aula depois de quase um ano sem trabalhar com crianças diretamente⁶³, já que nos próximos 30 dias estaria com essas crianças de primeiro, segundo e terceiro ano, devido à licença prêmio de uma professora de Educação Física, cujas aulas eu assumi para que as crianças não ficassem sem professor especialista durante esse período de final de ano.

O conteúdo deixado pela professora para que eu trabalhasse se voltava para os jogos e brincadeiras e aproveitei para apresentar meus “amigos”, que nos acompanhariam em algumas aulas – o *elefante*, que era meu violão, nome esse dado por um aluno em 2008 de outra escola do mesmo município; e o *chato*, que era meu apito, usado em raros momentos de intervenção na quadra em que só a voz não bastava para pedir a atenção dos(as) pequenos(as), nome esse devido ao som gritante que incomodava tanto as crianças quanto a mim – aliados à minha apresentação, já que quem eu era se dava em grande parte por essas experiências que marcavam tanto a mim quanto as crianças que já tiveram aula com o ‘sor Tiago.

Cantamos as músicas de apresentação⁶⁴ do elefante e chato e logo em seguida colocamos os óculos do faz de conta.

Voltamos a cantar, mas agora foi diferente, pois vestidos dos óculos já não éramos só os(as) 28 alunos(as) e um ‘sor, mas sim uma plateia formada por letras e números – cada letra ou algarismo de cartaz, lista, prisma ou crachá e do alfabeto, era uma pessoa que viera contemplar a apresentação daquelas duas triviais canções que outrora eles(as) haviam aprendido – e então nos preparamos, mas antes de iniciarmos uma criança pediu um tempo a mais para se concentrar e então disse:

– *Professor, agora deu vergonha.*

Eu perguntei: – *Vergonha? Como assim vergonha? Vergonha de quem?*

Essa mesma criança aliada a outras mentes que provavelmente sentiram algo semelhante, mas que até então não chegaram a expor em palavras, talvez sim em olhares ou gestos que naquele breve momento não pude perceber, responderam, quase que em uníssono:

⁶³ Em novembro do ano de 2016 eu ainda estava como professor formador na Subsecretaria de Formação da Secretaria de Educação Municipal de Americana a chamado da Secretária de Educação.

⁶⁴ Letras das músicas: *Era uma vez um violão que tinha nome de um bicho bem grandão, e esse nome era bem interessante, o nome dele era elefante. Era uma vez um apito que tinha o nome meio esquisito, o seu barulho era muito, muito alto, o nome do apito era chato.* Ambas as músicas foram criadas em momentos de aulas, parque ou intervalo que juntos, adultos e crianças, passamos com o elefante cantando e compondo sobre diversos temas.

– *DESSAS PESSOAS!*

Não pude perder a oportunidade de enveredar pelo imaginário criado naquela situação junto deles(as) e então sugeri mais um ensaio para ficar tudo perfeito. Prontamente toparam e então viramos para as janelas, onde *não havia plateia*. Ensaíamos mais uma vez, sendo que dessa vez a última palavra de cada canção foi vociferada de tal modo que chegou a me preocupar – tanto por estar atrapalhando a sala ao lado devido ao barulho, mas também pelo conteúdo gritado da segunda música, o CHATO, que por mais corriqueira que seja tal palavra, algumas restrições se fazem presentes dentro das escolas e que problematizá-las nem sempre é tão fácil, ainda mais quando essas são gritadas no primeiro dia de aula por quase 30 vozes entusiasmadas. Mas logo pensei que eles poderiam estar entendendo PATO, já que outrora eles(as) *cantaram* ELEFANTE, achariam, pois, que se tratava de alguma atividade relacionada ao reino animal e não ao reino do imaginário. Enfim, fomos então apresentar para nossa plateia e tudo deu certo. Os gritos foram menos enérgicos e todos e todas aplaudiram o feito.

Guardei o elefante e continuei a aula com explicação da atividade que faríamos – *Rio, floresta e mar*, que também tinha diversas situações voltadas ao faz de conta – e fomos à quadra para brincar.

No final da aula, voltamos para a sala. Deixei alguns recados sobre nossas próximas aulas e, claro, guardamos os óculos do faz de conta, tirando-os, amassando e, em um súbito aperto, os guardamos dentro do nosso peito.

Ao me despedir, algumas crianças hesitaram em guardar seus óculos, não sei ao certo se para testar e desafiar a autoridade do professor que acabaram de conhecer ou por terem vislumbrado cores, cheiros, sons, um mundo mais propício e oportuno do que o contexto em que muitas escolas, ao se acharem impregnadas por um mingau bege da sisudez do adulto, dissimulam todo e qualquer ensaio de ser outra coisa a não ser o que já tem sido. Pedi novamente que elas os guardassem, o que foi feito logo em seguida, mas depois me arrependi. Quem sabe eu as privei de continuar contemplando o diferente, o que não era e passou a ser, o que era e deixou de ser, a miudeza do ínfimo ou o infinito?

Agora eu quem senti vergonha!

Histórias outras ou Vergonha – parte 2 ◁◁◁

Mas por que *Histórias outras* ou vergonha – parte 2, você deve estar se perguntando. Pois foi vergonha que senti. Mas não só na situação acima descrita. Vergonha também por questionar *Como assim vergonha? Vergonha de quem?*, já que visava a dilatar os modos de se pensar o trato de situações do imaginário nas brincadeiras infantis e fui traído por uma equalização mais branda de captação de sentidos. Estava ali, com os meus óculos do faz de conta, mas não sentia vergonha da plateia. Plateia, ainda que anunciada por minhas palavras, não se fazia presente nas palavras que construía meu pensamento. Que ali me construía. Eu não a via, e não compreendi a resposta envergonhada do outro.

Logo, ainda que toda “compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Eu não compreendia o que as crianças estavam compreendendo. E quando falaram e demonstraram sua(s) compreensão(ões), eu me fiz ouvinte sem fala. O que elas disseram nunca foi apenas o que elas disseram.

E por aqui explicitar o vivido assim como repensá-lo, narrando como experiência, o vejo como um movimento de produção de conhecimento. Uma apreciação dos “(guar)dados” (RODRIGUES⁶⁵; PRADO⁶⁶, 2015, p. 97) pelo viés de uma relação que se dá a partir de mais olhos que não só os meus. Meus passados e meu presente provendo possibilidades de futuros. É como um visitar-se, mas não sozinho, porque levamos outros(as) em nós conforme os encontros de outrora. E “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIM, 1994, p. 200), que se concretiza pelo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), a experiência que o faz vivente.

Portanto, o ser humano

[...] é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma

⁶⁵ Nara Caetano Rodrigues.

⁶⁶ Guilherme do Val Toledo Prado.

ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p. 21)

As fronteiras que se borram entre as falas passam por uma constante mutação, uma vez que os signos são marcados pelo/no tempo e espaço. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

É por palavras que ecoem e ressoem no imaginário infantil que venho pensando tal estruturação dos *ritos de encantamento*, por uma liberdade do ser no espaço tempo de uma escola outra.

O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade. (BENJAMIN, 1994, p. 215)

Histórias outras que baguncem o tempo do brincar tornando as crianças felizes, autoras de sua própria imaginação, e não com uma “telinha interior”⁶⁷ que tão só reproduza aquilo que já tenham visto antes.

Eutropiar-se ◁◁◁

Aqui retomo um ponto levantado em *Ritos de encantamento*, no qual verso sobre um peculiar preparo para que as crianças pudessem, junto ao(à) professor(a), enveredar-se pelo reino do faz de conta.

Depois da circunstância trazida em *Vergonha*, vinha refletindo muito sobre a intencionalidade do rito de encantamento – no meu caso, os óculos do faz de conta –, pois muito me incomodou não ter sentido *vergonha da plateia*.

Então fui percebendo que o rito de encantamento era para mim, professor, não para as crianças. Para elas, enxergar o picadeiro do circo na quadra durante as atividades

⁶⁷ Termo usado por Carlos Eduardo Novaes (1996) para referir-se à imaginação.

circenses era óbvio demais; saltar rios infestados de jacarés ou mares cheios de tubarões demarcados com fita autoadesiva ou cordas no chão, muito corriqueiro; inventar e fugir de monstros de todos os tipos possíveis em brincadeiras de pega, fichinha; defender sua tribo e cooperar enquanto se divertiam com jogos indígenas, fácil, fácil. E assim eu as guiava por caminhos que muitas vezes não percorria, infelizmente.

Era como se algo impedisse que eu enxergasse o que era *real* para elas. Algo que, mais tarde, puder nomear: hierarquia.

Os óculos do faz de conta, no dia a dia com as crianças na minha escola, desconstruíam relações hierárquicas do espaço, do tempo e das pessoas – ‘sor e crianças – durante as aulas e intervalos. E isso é o que há de mais belo nos ritos de encantamento. No brincar é necessário que haja essa predisposição à equidade, à justiça, à verdade. As crianças prontamente sentiam, enxergavam, ouviam e tocavam o que decorria daquele faz de conta.

Quando, verdadeiramente, eu estava com elas, brincando junto, sentia medo dos monstros, vergonha do público, saltava os tubarões, no entanto, por estar em uma escola nova, com crianças que ainda não me conheciam, com professoras que não faziam ideia de que raios de *elefante* ou *chato* eu estava falando, a hierarquia professor(a)-aluno(a) ainda imperava naqueles poucos minutos em que nossas histórias se entrecruzaram.

Mas juntos às crianças, sentados na grama, deitados na quadra, embaixo de pirâmides humanas ou brincando no balanço ou no gira-gira, fomos nivelando-nos segundo uma escala de valor outra, de grandeza e importância comum quanto à disposição para brincar e ser feliz.

Os ritos de encantamento serviam, ao contrário do que fora exposto anteriormente, NÃO para que as crianças adentrassem ao faz de conta junto a mim, mas SIM para que, nesse caminho, eu percorresse junto a elas.

Com isso, lembro de um trecho de *As Cidades Invisíveis*, de Italo Calvino (1990), em que é revelada uma relação interessante sobre hierarquia:

As cidades e as trocas 3

Ao entrar no território que tem Eutrópia como capital, o viajante não vê uma mas muitas cidades, todas do mesmo tamanho e não dessemelhantes entre si, espalhadas por um vasto e ondulado planalto. Eutrópia não é apenas uma dessas cidades mas todas juntas; somente uma é habitada, as outras são desertas; e isso se dá por turnos. Explico de que maneira. No dia em que os habitantes de Eutrópia se sentem acometidos pelo tédio e ninguém mais suporta o próprio trabalho, os parentes, a casa e a rua, os débitos, as pessoas que devem cumprimentar ou que os cumprimentam, nesse momento todos os

cidadãos decidem deslocar-se para a cidade vizinha que está ali à espera, vazia e como se fosse nova, onde cada um escolherá um outro trabalho, uma outra mulher, verá outras paisagens ao abrir as janelas, passará as noites com outros passatempos amizades impropérios. *Assim as suas vidas se renovam de mudança em mudança, através de cidades que pela exposição ou pela pendência ou pelos cursos de água ou pelos ventos apresentam-se com alguma diferença entre si. Uma vez que a sociedade é organizada sem grande diferença de riqueza ou de autoridade, as passagens de uma função para outra ocorrem quase sem atritos; a variedade é assegurada pelas múltiplas incumbências, tantas que no espaço de uma vida raramente retornam para um trabalho que já lhes pertenceu.*

Deste modo a cidade repete uma vida idêntica deslocando-se para cima e para baixo em seu tabuleiro vazio. Os habitantes voltam a recitar as mesmas cenas com atores diferentes, contam as mesmas anedotas com diferentes combinações de palavras; escancaram as bocas alternadamente com bocejos iguais. Única entre todas as cidades do império, Eutrópia permanece idêntica a si mesma. Mercúrio, deus dos volúveis, patrono da cidade, cumpriu esse ambíguo milagre. (CALVINO, 1990, p. 62-63, grifos meus)

Para os habitantes de Eutrópia, a vida se renova de mudança em mudança por entre casas e casas de um tabuleiro vazio, onde a igualdade impera. Não seria assim também com as nossas vidas? Renovando de mudança em mudança? Uma vida guiada pela vontade de mudar-nos mudando o entorno. Falo de ramos de ligações entre pessoas que desenham pelo tempo e marcam ainda após sua partida. A utopia da sociedade ideal, permite ser o(a) outro(a), noutra lugar, outrora. De tal modo, também na escola, mas destacando para a relação professor(a)-aluno(a), seria proveitoso *eutropiar-se*, ou seja, crianças e adultos(as) caminhando por rumos em que o conhecimento transita em múltiplos sentidos, já que as vias da linguagem se encontram desimpedidas, sem pedágios. Não haveria, portanto, sentido único e obrigatório conforme a hierarquia de quem sabe e ensina para quem *não sabe* e tão só aprende.

Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a *linguagem* que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posição sociais. (SMOLKA em VIGOTSKI, 2009a, p. 16, grifo da autora)⁶⁸

⁶⁸ Comentário de Ana Luiza Smolka no livro de Vigotski.

Eutropiar-se seria uma expectativa de transformação para que a criança que o professor e a professora *é/foi* entre na sala de aula também. Um encontro onde a possibilidade de troca se efetiva pela atração que se dá na disposição de um(a) para com o(a) outro(a). Eis que através “dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Logo, sentar no chão e brincar juntos(as) se mostra como uma possibilidade outra, mais alegre e saudável, dentro de um faz de conta que acontece para então *sermos*. Identificando-nos.

Korczak (1981, p. 83), em seu retorno à infância, fala das crianças e da relação destas com os adultos: “Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco”.

Vejam só que coisa estranha. Quis ser criança, e agora fico outra vez pensando no que farei quando me tornar adulto. Parece que as coisas não são fáceis nem para as crianças, nem para os adultos. Uns e outros têm suas preocupações e tristezas.

Bom seria, quem sabe, o sujeito ser alternadamente grande e pequeno. Assim como existem inverno e verão, dia e noite, sono e vigília. *Deste modo, ninguém estranharia ninguém. Mas adultos e crianças haveriam de se entender melhor.* (KORCZAK, 1981, p. 69, grifos nossos)

Assim, *eutropiar-se*, no contexto escolar, seria a desconstrução de hierarquias que criam lacunas, que rompem laços entre os humanos em questão: os de mais e menos idade. Veja bem, não defendo aqui a extinção de toda relação hierárquica dentro da escola. Mas sim, primo pelo aniquilamento de qualquer subterfugio hierárquico que impeça rir alto, sentar-se no chão, subir em árvores, correr quando o corpo pedir, abraçar e demonstrar afeto, escutar pensamentos apressados, entender que mudanças sempre irão acontecer (cada uma ao seu tempo, claro), tomar o processo de aprendizado em que ensinar e aprender acontecem sinergicamente para ambos os lados – adultos(as) e crianças.

Eutropiar-se para então identificar-nos com as crianças, não só as que estão na nossa frente, mas principalmente com aquela que sempre esteve e está dentro de cada um(a) de nós.

▶▶▶ Histórias que se contam, cantam e encantam

*Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*⁶⁹

*Raquel, baseada em sólidos argumentos linguísticos discordava:
– Não, o nome não pode ser “canteiro”. Canteiro é um lugar de canto. Um lugar onde crescem plantas deve se chamar “planteiro”...
7 anos*⁷⁰

A proposta desse ramo recai sobre a experiência de quatro docentes, sendo três entrevistadas e um que vos relata e propõe as interlocuções que permeiam os (guar)dados dessas entrevistas, pautadas na História Oral, com professoras que outrora também miraram um encontro entre escola, brincar e imaginário em suas produções acadêmicas e/ou em suas práticas cotidianas com as crianças.

Assim, a

história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...] funcionando como *ponte entre a teoria e a prática*. Esse é o terreno da história oral – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas. (AMADO⁷¹; FERREIRA⁷², 1996, p. XVI, grifos meus)

Ao suscitar questões, perante o terreno já adubado com o referencial em questão, a apreciação das entrevistas será por apoio dessa relação entre o já feito e possível na relação criança e adulto(a) brincante.

⁶⁹ BARROS, 2018, *Sobre importâncias*, p. 43.

⁷⁰ ANTÔNIO; TAVARES, 2013, p. 55.

⁷¹ Janaina Amado.

⁷² Manieta de Moraes Ferreira.

Ponte entre teoria e prática, cujo arco de pedras que a sustenta foi e é formado pelos encontros e desencontros no caminho da criança que *(f)/(s)omos* por entre passos lentos e apressados do tempo. Arco que só existe porque há pedras. Pedras que já recolhemos, que ainda vamos encontrar ou que virão até nós durante os caminhos.

Encontraremos, de início, quatro narrativas que tratam diretamente da minha experiência com crianças – e como criança –, dentro e fora da escola, sendo que um destes textos foi pensado no intuito de trazer articulações sobre o tempo e a criança e, propositalmente, sem palavras minhas por entre as da(os) autora(es).

Por fim, as quatro últimas narrativas desse ramo se voltam a reflexões dos encantos de ser professor(a) de crianças e, para isso, trazemos excertos textualizados das entrevistas que serão bem-vindos e necessários ao que pretendemos: suscitar questionamentos!

Deste modo, Barros (2018), no poema *Tempo*, indica um suporte para se voltar no tempo, a um passado talvez não tão distante, em que fomos, mas que garante ainda que esse passado também se volte ao presente, em que somos:

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: Tem hora que eu sou *quando* uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora que eu sou *quando* um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era um teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu sou *quando* infante. Eu resolvi voltar *quando* infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu sou *quando* infante. Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de uma aguada. O rancho não tinha frente nem fundo. O mato chegava perto, quase roçava nas palhas. A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós. O pai passava o seu dia passando arame nos postes de cerca. A gente brincava no terreiro de cangar sapo, capar gafanhoto e fazer morrinhos de areia. Às vezes aparecia na beira do mato com sua língua fininha um lagarto. E ali ficava nos cubando. Por barulho de nossa fala o lagarto sumia no mato, folhava. A mãe jogava lenha nos quatis e nos bugios que queriam roubar nossa comida. Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Porque o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra *quando* de suporte. (BARROS, 2018, p. 49, grifos do autor)

Eu sou *quando* criança. Vi professoras sendo *quando* crianças. E mais ainda, vi cidadãos e cidadãs, de pouca e de mais idade, sendo *quando* brincavam, *quando* construía, *quando* apreendiam e (re)significavam, vi conhecimento, vi cultura, vi possibilidade de felicidade, vi escolas e vi vida.

*À altura do chão*⁷³ ◁◁◁

*A gravidade é outro assunto que merece uma calibrada: tem que ser mesmo 9,8 m/s²? Por quê? Como Deus chegou a esse número? Gostaria que Ele abrisse as planilhas pra entendermos se cada m/s² é realmente necessário. Com metade dessa atração nós continuaríamos colados no chão e seria muito mais agradável se locomover por aí. O mínimo que o Senhor poderia fazer era dar uma animada de dezembro a março: imagina que alívio encarar esse calorão com 25% menos esforço, durante a “Gravidade de Verão”. Sem falar, óbvio, em 50% para as grávidas, idosos e cadeirantes.*⁷⁴

*Eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer do chão.*⁷⁵

*Porém, retornemos ao chão. Mais poético e mais crianceiro. Portanto, mais real.*⁷⁶

Em uma tarde laranjada de um sábado invernal, sentei-me no chão para brincar com a filha de um casal de amigos. Notei que esse território, tão familiar a ela, era-me estranho. Mas me render à gravidade fez bem. Pude realinhar meu olhar ao da pequena e aproximar-me dos animais que estavam a derredor, pois estávamos no Recanto dos Animais, em Sumaré/SP. Um recinto com animais típicos de uma fazenda. Talvez útil para que nossas crianças não imaginem que ovos e leite advêm de embalagens seja da feira, da padaria ou do supermercado em uma sociedade de extremo consumismo e ínfimo contato com o mundo

⁷³ Referente ao sábado de 14/07/2018.

⁷⁴ PRATA, 2016, *Vespertina tropical*, p. 16.

⁷⁵ BARROS, 2018, *Ver*, p. 21.

⁷⁶ FERREIRA-SANTOS, 2016, p. 15.

natural em contrapartida à vida digital. Mas não é disso que quero falar, na verdade. Quero sim dizer sobre o chão e da força que nos inclina a ele: a gravidade.

A gravidade talvez seja a mais sábia das forças que regem o gênero humano. Digo isso por desde cedo manter a criança *vestida* de chão. Próxima às minúcias que importam, que reportam, que suportam, que concertam e consertam. Perto dos vestígios da natureza e das feições humanas que já não nos são fosforescentes. Junto aos pequenos animais e das pedras, ah sim, as pedras, que tanto têm a testemunhar sobre as façanhas infantis.

Nós, adultos(as) – crianças de mais idade –, brigamos a vida toda contra a gravidade, até o dia em que ela, inevitavelmente, vence e da poeira não alçamos mais quem éramos. Mas enquanto o caminhante se encontra no *durante*, desdenhamos da efêmera vitória. Não permitimos, e em muitos casos também não nos permitem, que nossa presença aceite o apelo do chão. Não trocamos a perspectiva de um plano altivo por um rasteiro, pueril.

Os anos nos tornam bípedes sem evidenciar que estamos privando-nos de dois apoios, chegando até a comemorar o início da marcha. Mas esse caminhar muitas das vezes é envelopado por meias, calçados, que assepsiam e fragmentam a concessão do corpo brincante às texturas do natural.

Revelar-se apto(a) à brincadeira é estar disposto(a) a elevar-se à altura de uma criança! Estar no chão talvez seja o primeiro passo para enxergarmos o mundo como das primeiras vezes e (re)encontrarmos a tão presente criança que *(f)/(s)omos*.

Sons de outrem ◁◁◁

IV
*Sabiá de setembro tem orvalho na voz.
 De manhã ele recita o sol.
 [...]
 XXXVI
 A voz de um passarinho me recita.⁷⁷*

⁷⁷ BARROS, 2009a, *Caderno de apontamentos*, p. 15;39.

O cardume⁷⁸ *nadava* corredor adentro rumo à quadra. Antes de fazer a curva, notei a ausência de uma criança. Sabe aquela criança que nossos olhos caçam quase o tempo todo para ver o que ela está *aprontando* agora?! Pois bem, toda sala tem alguma(s) dessa(s) e aquele 2º ano não era diferente. Pude notar que aquele mocinho ficou parado há alguns passos da porta da sala. E como em outras circunstâncias ele já havia retornado da sala para mexer em materiais alheios, o repreendi questionando o porquê de ele estar fora do cardume. Foi como se minhas palavras soassem como um tiro de largada dos 100 metros rasos – no nosso caso, pouco mais de 20 metros –, pois ele passou a correr em nossa direção e quando estava bem próximo, lançou-se ao chão de joelhos, inclinando o tronco para trás, com as mãos solando uma guitarra imaginária. Ele deslizou por alguns metros e do chão mesmo se reportou a mim dizendo: *‘sor, quando eu fecho os olhos e faço de conta que estou tocando um instrumento, eu ouço o som na minha cabeça.*

Claro que tive que dar uma bronca pelo escorregão que ele, com extrema maestria, havia executado, mas que poderia ter trombado com outra criança, derrubando-a e machucado ambos. Na verdade, digamos que foi um *broto* de bronca, pois eu estava mais curioso com o que ele tinha me dito do que incomodado com a cena da guitarra. Para ser bem sincero, eu mesmo gostaria de deslizar por aquele corredor encerado. Mas infelizmente, *não se corre nos corredores* de escolas.

Ouvir o som, ainda que ausente, na cabeça, é uma bela atividade imaginária. Uma atividade criadora que nos permite transcender o real na busca do inédito. Ou mesmo uma reprodução do que já nos é conhecido, do que já é real para nós, mas de forma inédita.

Seis meses antes dessa cena, tive contato com uma crônica de Antonio Prata, que resolvi trazer nesse momento para fomentar algumas considerações.

Libera a guitarrinha

No último sábado, depois de dez anos de repressão, auto-controle e sofrimento, dez anos durante os quais me curvei aos ditames de recato, do bom senso e do bom gosto, liberei a guitarrinha. Estou falando daquele

⁷⁸ Sempre utilizei a ideia de cardume para sair e retornar à sala de aula. As crianças poderiam ficar na frente, dos lados ou atrás de mim, perto de colegas e até conversando baixinho, desde que todos/as estivéssemos juntos/as até nosso destino. A estratégia me surgiu ao notar a demora em organizar filas de meninos e meninas, conforme a maioria dos/as professores/as. No início notava-se alguns problemas, mas aos poucos criavam autonomia e responsabilidade e o ir e vir da quadra era mais eficiente, conseqüentemente, brincávamos por mais tempo.

gesto, ou melhor, daquele hábito, tão execrado pelas mulheres quanto adorado pelos homens, de tocar uma guitarra imaginária na pista de dança. De uns tempos pra cá, deram pra chamar a firula de *air guitar* e existe, inclusive, o “Air Guitar World Championship”, disputado todo ano em Oulu, na Finlândia, mas campeonatos de *air guitar* estão para a guitarrinha como Wimbledon está para o frescobol: quando os primeiros acordes de “Satisfaction” soam pelas caixas da festa, a última coisa que passa pela minha cabeça é a perfeição dos movimentos, é superar comparsas que, de olhos fechados e empunhando Fenders inexistentes, vivem seus momentos de Keith Richards, levando milhares de pessoas ao delírio nos estádios lotados de suas fantasias. Guitarrinha é entusiasmo. Guitarrinha – eu digo de boca cheia, sem medo do clichê – é emoção.

É por isso – aliás, percebo agora – que as mulheres ficam tão incomodadas com essa prática lúdico-patética. Pois por maiores que tenham sido suas conquistas nos últimos cem anos, por mais emancipadas que estejam, ainda querem, no fundo, um homem controlado e seguro, um homem que – elas sonham, do alto de seus saltos e de seus cargos – seja capaz de apaziguar seus anseios, aplacar suas angústias, um tipo sereno e calado, enfim, nada a ver com o sujeito que, depois do segundo uísque, com as pernas flexionadas e as costas tombadas para trás, chacoalha a calva como se balançasse a cabeleira do Slash, contraindo os dedos convulsivamente, emulando as primeiras notas de “Sweet Child O’ Mine”.

Lembro vagamente de quando soube que vivia em pecado. Foi em algum momento entre o último boletim e o primeiro holerite. Numa mesa de bar, quatro ou cinco garotas listavam as maiores heresias da condição masculina, e lá estava ela, a guitarrinha, empatada com a pochete, o palito de dente, o moletom e a exibição do cofrinho na troca de pneus. Eu, que sempre fui um fraco, que, desde o surgimento dos primeiros hormônios, pendurados nos ralos pelos do buço, sempre fiz o que pude pra agradar às mulheres, pra conseguir sua atenção, sua admiração e, se possível, seus carinhos, acatei essas arbitrarias interdições. Reprimi o George Harrison no backstage de meu ser e ali o deixei – até último sábado.

Acho que minha, digamos, saída do armário tem a ver com esta cômoda idade: trinta e poucos. Ainda temos o vigor da juventude – o vigor necessário pra solar uma guitarra imaginária, pelo menos –, mas já deixamos pra trás o pudor da adolescência – pudor de contrariar as diretrizes do grupo, de não se encaixar na moldura da época. Até os vinte e nove você ainda tem esperanças de se tornar outra pessoa. Depois dos trinta, você simplesmente aceita ser quem é, relaxa e goza. E não me olhe assim, meu amor: eu poderia estar roubando, matando, podia estar de pochete, de moletom, palitando os dentes na pista, mas tô só aproveitando a vida, enquanto é tempo, “*while my [air] guitar gently weeps*”. (PRATA, 2016, p. 67-69, grifos do autor)

O *solo* é chão, é superfície. É também passagem ou trecho musical executado por um só instrumento ou uma só voz. É, ainda, o primeiro voo que o aluno de pilotagem faz sozinho, sem seu instrutor. Todavia a unicidade do solo não cabe às guitarras, seja a do meu aluno, seja a do Antonio Prata. No primeiro, o solo se faz na mente, mas com referências musicais de outrora, em meio à *plateia* que o assistia em pleno corredor. No segundo, o solo seguia uma partitura sonora – a música na pista de dança –, sons de outrem que provém de

uma canção corporal de gestos. Distintas quanto à origem, as guitarras se unem quanto ao suporte da imaginação que as tornam *reais* em uma contradição prudente na qual o solo se faz com o outro, para o outro e no outro que o contempla.

Quando Prata diz sobre “não se encaixar na moldura da época”, penso em qual seria a moldura que nós, professores e professoras, estamos encaixados(as) e em quais não nos encaixamos? Molduras em que não se pode correr em corredores? Molduras em que guitarras imaginárias não são bem-vindas? Molduras nas quais o conhecimento é frio, distante, e não abre brechas para não ser o que já está posto que é? Molduras em que a melodia que vem da pedra dançando sobre as linhas da amarelinha é apenas um som de outrora, dentro da cabeça?

Sem percebermos, houve um dia que foi o último em que jogamos bola na rua com nossos(as) colegas, em que contamos até cem no esconde-esconde, em que esquentamos as mãos na corda do cabo de guerra, em que subimos em árvores para fuçar nos ninhos ou colher frutas e também a última vez que cantamos e dançamos em roda.

Não admito a mim – e como gostaria que vocês também criassem essa aversão – de que esse dia seja o hoje, o agora, pois como uma pessoa que trabalha com crianças, melhor, como uma criança de mais idade interagindo com crianças de menos idade, é urgente que eu me reconheça como um ser brincante de corpo inteiro, junto aos pequenos, perante o solo fértil da infância, para *solarmos* novas outras melodias.

Querido aluno, perdão pela bronca. Na verdade eu deveria ter aprendido contigo a transgredir em prol da inteireza da experiência. Minha vontade ainda continua. Não sei se terei coragem para tal. Quem sabe numa próxima aula possamos todos escorregar pelo corredor tocando nossas guitarras imaginárias!

Tempos outros ◁◁◁

*Tempo:
é uma coisa que faz a gente demorar;
dizem do que fazemos;
o que divide a gente.⁷⁹*

⁷⁹ Definições de “tempo” por *Juliana Bedoya*, 7 anos, *Sara Catalina Arango*, 10 anos, e *Carolina Carder*, 10 anos, respectivamente, segundo Naranjo (2013, p. 114 e 115).

*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!*⁸⁰

*O tempo na escola corre rápido demais, como se
tivesse por trás alguém com um chicote,
apressando.*⁸¹

*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.*⁸²

*O tempo não é sólido que não se possa recortar em
fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem
consistência e densidade/duração apropriada.
O tempo é pastoso, algo que se espicha ou
comprime como se quer, que se amolda aos nossos
amores.*⁸³

Aqui cabe uma breve reflexão acerca de excertos de fontes distintas ao pensarmos tempo na relação com crianças. Na verdade, talvez não seja uma reflexão propriamente dita, pois gostaria de apenas lançá-las sem um desfecho e sem palavras minhas por entre as dos autores. Não quero ditar limites ao potencial de diálogos possíveis. A intenção seria de “dilatatar os horizontes das próprias percepções” (MARQUES⁸⁴, 1998, p. 10). De tal modo, seriam apenas provocações muito bem-vindas. Enfim, aí vão:

Banhos

Passei boa parte das férias da infância em Lins, cidade do interior onde moravam meus avós paternos. Como Lins fica a 430 quilômetros de São Paulo, não seria incorreto dizer que passei boa parte das férias da infância dentro do carro, indo ou voltando de Lins.

Da cidade, guardo poucas lembranças: o piche do asfalto, derretido pelo sol, a terra vermelha, o cheiro das centopeias embaixo das pedras do jardim e o cheiro de naftalina nas roupas de cama. Já da estrada, das infinitas horas que separavam a nossa casa da dos nossos avós, recordo de muita coisa.

⁸⁰ *No corras, ve despacio/ que adonde tienes que ir es a ti solo!/ Ve despacio, no corras,/ que el niño de tu yo, reciennacido/ eterno, / no te puede seguir!* Tradução de Luiza Lameirão. JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Segunda Antología Poética* (1898-1918). Madrid: ESPASA, 1999.

⁸¹ KORCZAK, 1981, p. 146.

⁸² LEITE, 2015, p. 67.

⁸³ MARQUES, 1998, p. 15.

⁸⁴ Mário Osório Marques.

O começo da viagem era sempre animado. Eu e minha irmã, que não víamos nosso pai durante a semana, falávamos sem parar sobre os acontecimentos mais importantes dos últimos dias: “Eu tô com dois dentes moles!”, “A tia Carla tá grávida!”, “O Cauã é muito burro, ele desenhou um homem com o bigode em cima do nariz!”.

Quando sossegávamos um pouco, meu pai contava uma ou outra novidade. Dizia que tinha falado com a nossa avó e ela havia feito a gelatina de canela, que esse ano o presépio estava ainda mais caprichado, com uns boizinhos e vacas que o meu avô tinha mandado fazer em Bauru, e a gente ficava ali, vendo o mato passar borrado pela janela e imaginando o que faria primeiro quando chegasse, se corria para o presépio ou atacava as gelatinas.

Quatrocentos e trinta quilômetros, contudo, são quatrocentos e trinta quilômetros, de modo que mais cedo ou mais tarde aquele nosso velho amigo, o tédio, se aboletava no banco de trás. Com as vozes arrastadas, perguntávamos: “Pai, falta muito?”. Sabíamos a resposta, mas não nos importávamos. Queríamos justamente ouvi-lo dizer quanto faltava, pois meu pai tinha inventado uma unidade de medida muito mais interessante do que quilômetros, horas ou minutos para quantificar a duração de uma viagem: “Acho que faltam uns... dezesseis banhos”.

Fazíamos uma cara séria, como convém a viajantes escolados, e perguntávamos: “De chuveiro ou banheira?”. “Banheira. E caprichado, de lavar atrás da orelha e entre os dedos dos pés.” Então começávamos a simular os banhos, ao mesmo tempo que os narrávamos, desde o momento de tirar a roupa até pentear os cabelos. Pelo retrovisor, ele fiscalizava cada passo: “Tô entrando!”, dizia minha irmã. “Na banheira vazia?! Tem que encher!” A manivela do vidro direito era a água quente, a do vidro esquerdo, a fria. Enquanto o vento entrava no carro, testávamos a temperatura da água, mexendo os pés no vão entre os bancos. “Esfrega mais essa cabeça, filha! Quero ver fazer espuma! Fecha o olho, filho, não vai deixar entrar sabão!”.

O banho só era considerado terminado quando estivéssemos limpos, vestidos e penteados. Alongar o processo era fácil, sempre faltava “esfregar as costas”, “passar creme rinse”, “limpar embaixo das unhas” ou “perai, não vai fechar o zíper dessa calça?!” para nos manter ocupados por mais alguns quilômetros. O problema era quando ele errava a conta, já estávamos na entrada da cidade e ainda tínhamos que tomar três ou quatro chuveiradas. Nessas ocasiões, fazíamos o chamado “lava a jato”, método expresso de assepsia em que era permitido lavar o corpo com a espuma do xampu e recomeçar o processo sem ter que se vestir de novo. Uma ou outra vez ele chegou a estacionar o carro na esquina da casa da nossa avó, depois de seis horas de viagem, para que terminássemos de secar os cabelos com nossas toalhas imaginárias.

Então chegávamos, corríamos casa adentro, comíamos as gelatinas e víamos as melhorias do presépio. *Mais tarde, antes de dormir, tomávamos banho de verdade, com água e sabonete: um banho chato, que parecia alongar-se por muito mais quilômetros que os do banco de trás no carro do nosso pai.* (PRATA, 2013, p. 107-109, grifos meus)



Porque as coisas são assim: aparentemente a hora, contada no relógio, tem sempre a mesma duração, *mas é como se dentro da gente existisse um outro relógio, contando um outro tempo.* Às vezes uma hora passa sem você

perceber, outras vezes fica se arrastando, parece que não acabará nunca. Tem dias em que mal você chegou na escola, bate a última campainha, e voltamos para casa. Mas quando as coisas não andam bem, há uma longa espera antes que toda aquela chateação termine, e você acaba saindo que nem um preso da prisão, e não tem forças sequer para ficar contente. (KORCZAK, 1981, p. 99, grifos meus)



O uso de signos permite agir sobre as pessoas e sobre si mesmo, produzindo mudanças nelas e em si próprio. Basta lembrar o poder da palavra sobre as pessoas. Ela comanda suas ações. Mas a comunicação não é a única função do signo. Pela sua natureza, ele exerce também a função de representação, ou seja, a de estar no lugar de outra coisa. Como diria Henri Lefebvre (1980), o signo é "presença da ausência". Com a invenção de signos, o homem pode distanciar-se do concreto e do singular e encontrar-lhes equivalentes abstratos e genéricos que os representem, sem os quais a natureza e ele mesmo seriam impensáveis. Graças à sua capacidade representativa, o homem pode, através dos signos, objetivar a subjetividade e subjetivar a objetividade, como dizem Berger e Luckmann (1972). Os signos permitem ao homem "*domesticar o tempo e o espaço*", como diz Leroi-Gourhan (1965:139), ou seja, *criar um tempo e um espaço humanos, não mais biológicos*. Enfim, graças à invenção dos signos tornou-se possível a passagem do estado de natureza para o estado de cultura, pois o que caracteriza a produção cultural, como foi visto anteriormente, é conferir uma significação à natureza da qual o homem é parte integrante. (PINO⁸⁵, 2005, p. 148, grifos meus)



O cotidiano escolar é regido por tempos estritos para os acontecimentos. O tempo socialmente necessário (que é uma medida arbitrária definida pela professora) para determinada lição, o tempo para falar, para o recreio, para ir ao banheiro, para a merenda. O cotidiano escolar é pontuado por um sinal. Pontua o tempo que é sempre acompanhado por uma certa ansiedade e angústia demonstradas pelas crianças por algum movimento: gritos e palmas. *As crianças não dominam o tempo, obedecem-lhe, até que seus corpos acabam por funcionar de acordo com este tempo determinado por outros: a vontade de comer, de ir ao banheiro.* (ABRAMOWICZ⁸⁶, 2001, p. 42, grifos meus)



⁸⁵ Angel Pino.

⁸⁶ Anete Abramowicz.

Tempo⁸⁷

Tempo posso te pedir um segundo?
 Fique um pouco, fique um pouco mais
 Sei não sou tão paciente contigo
 Que fique um pouco, fique um pouco mais

Que enquanto esqueço lá fora
 Passa por dentro outra hora
 Reconstituo o que se desfaz
 Passe devagar pra mim
 Devagar por mim

Tempo eu te confesso
 Sempre o quanto mais te quero
 És tão cruel

Quando o mundo se esquece de nós
 E a gente fica um pouco
 Fica um pouco aflito
 Sem versar, sem ver céu
 Sem ventar à deriva no mar de papel

Tempos outros, espichados e comprimidos ou a passos de formiga. Quantas vezes as crianças – a que *(f)/(s)omos* e aquela ao entorno – nos pedem um segundo? Quais amores contornam o(s) nosso(s) tempo(s)? Há quantos “banhos” – de chuveiro, banheira ou até mesmo de chuva durante o verão – não me encontro criança?

Vestígios cintilantes ◁◁◁

No mês de julho de 2019, tive contato com um trecho da obra de Eduardo Galeano, intitulada *Celebração da fantasia*, que trazia a seguinte história:

Foi na entrada da aldeia de Ollantaytambo, perto de Cuzco. Eu tinha me soltado de um grupo de turistas e estava sozinho, olhando de longe as ruínas de pedra, quando um menino do lugar, esquelético, esfarrapado, chegou perto para me pedir que desse a ele de presente uma caneta. Eu não podia dar

⁸⁷ A Banda mais Bonita da Cidade. *Tempo*. Álbum: De Cima do Mundo Eu Vi o Tempo. Composição: Livia Humaire e Markus Thomas. Gravadora Independente, 2017.

a caneta que tinha, porque estava usando-a para fazer sei lá que anotações, mas me ofereci para desenhar um porquinho em sua mão.

Subitamente, correu a notícia. E de repente me vi cercado por um exame de meninos que exigiam, aos berros, que eu desenhasse em suas mãozinhas rachadas de sujeira e frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão.

E então, no meio daquele alvoroço, um desamparadozinho que não chegava a mais de um metro do chão mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra em seu pulso:

– *Quem mandou o relógio foi um tio meu, que mora em Lima* – disse.

– *E funciona direito?* – perguntei.

– *Atrasa um pouco* – reconheceu. (GALEANO, 2019, p. 39, grifos do autor)

Ao ler a última linha desse maravilhoso relato, fui *transportado*, imediatamente, ao parque de uma das escolas em que eu dei aula de 2008 até 2015, na cidade de Americana/SP, local já um pouco degradado pelas *mordidas* do sol e chuva, mas que nem por isso deixava de ser adorado pelas crianças. Tínhamos um conjunto grande de madeira, contendo balanço, tubo de metal para descer escorregando, rede e escadas para subir na plataforma superior, o que compunha o que eles(as) chamavam de *casinha*. Além dessa *casinha*, tínhamos ainda quatro conjuntos de três balanços de metal, oito gangorras, dois *tropa-tropa* (também conhecido como gaiolas), um gira-gira, uma ponte de madeira e dois escorregadores. Algumas árvores emprestavam suas sombras nos momentos mais quentes do dia.

O espaço do parque era bem organizado e pensado para ser atrativo e seguro. Contudo, em alguns momentos as crianças não queriam brincar nos brinquedos, o que exigia que inventássemos formas outras de nos divertir naquele espaço tempo. Bater cartinhas, brincar com brinquedos trazidos de casa, pega-pega ou esconde-esconde, eram as alternativas mais comuns nesses momentos.

Mas um dia tudo mudou.

Uma criança veio até mim e perguntou:

– *Sor, do que eu posso brincar agora?*

– *Do que você quiser, ué* – respondi.

– *Mas eu queria brincar de algo diferente* – retrucou, ela.

– *Diferente tipo o que?* – tentando entender melhor o que se passava.

– *Ah, sei lá... tipo detetive... sabe, detetive?*

Duas brincadeiras de detetive me passaram pela cabeça naquele momento. Uma era um jogo de tabuleiro, da Estrela, nada condizente ao ambiente de um parque, por ser um jogo lento, de muita atenção e bastante demorado. A outra era de papezinhos escritos *vítimas*, *detetive* e *assassino*, em que um sorteio determinava quem seriam as vítimas (cuja função é apenas *morrer*), o assassino, que pisca com um dos olhos, discretamente, para *matar* suas vítimas (tentando evitar, é claro, piscar para o detetive), e o detetive, que fica atento aos movimentos oculares de todos(as) para adivinhar e dar voz de prisão ao(à) malfeitor(a).

Imaginei se tratar dessa segunda opção. Mas queria que ela me explicasse melhor de qual detetive estávamos tratando e então perguntei:

– *Mas como que se brinca de detetive aqui no parque?*

Para meu espanto, o detetive que essa criança estava falando não tinha relação nenhuma com as duas brincadeiras que eu conhecia, pois se tratava de um jogo de busca de *tesouros* pelo parque, e eu quem dizia o que ela deveria procurar.

Assim, comecei fazendo alguns pedidos triviais que não geravam muito desafio – uma flor, um graveto em forquilha, uma folha com mordidas de lagarta, uma pedra arredondada, sementes de pitanga etc. *Subitamente, correu a notícia* e, de repente, também *me vi cercado por um exame de meninos* [e de meninas] *que exigiam*, [quase] *aos berros*, que eu fizesse um novo pedido para que aqueles(as) *recém promovidos(as) detetives* tivessem o que procurar.

O parque deixou de ser parque e passou a ser um campo de garimpo de relíquias esquecidas, miudezas singelas e resquícios que cintilavam como grandes tesouros.

A brincadeira foi então se construindo com pedaços da vida, com elementos distintos, vestígios de outros tempos, e não apenas com objetos/brinquedos comprados/industrializados que, na maioria das vezes, são apenas o que são.

Antes de cada nova *missão* a ser dada aos(às) *detetives*, eu me via cercado de crianças, ansiosas para escarafunchar cada metro quadrado daquele parque e compartilhar das conquistas com os(as) demais. Sim, não se tratava de uma competição para ver quem achava mais *tesouros*, e sim uma oportunidade de viver o encanto do momento de olhos arregalados à procura do inesperado.

Retorno a Benjamim (2000), ao pensar nesses *tesouros*, uma vez que o chão, a terra, a grama, os cantos menos habitados por passos ou mesmo por olhares, estão todos repletos

dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer tipo de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge da construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. (BENJAMIN, 2000, p. 18-19)

Essa inclinação para o chão perdurou por alguns meses. Foi experimentada por outras turmas, que também aprenderam a brincar durante os intervalos, mas sempre alegavam que no parque era mais legal.

A faculdade de admiração da formosura e da graça do simples e banal proveu sustento para novos *durantes* naquele tempo e espaço de brincadeira.

Não deveria a escola estar prenhe de situações de aprendizado em que a admiração, a curiosidade, o brilho nos olhos em busca dos *tesouros* do conhecimento, da cultura, da vida, se concretizassem diariamente na vida desses(as) *detetives*?

Entre gênios, mágicos, fadas, nonas, robôs e clones ◁◁◁

*Eu acho que é dever do professor, do adulto,
até mesmo de um parente, mas na escola
é o dever do professor, sempre que possível,
construir contextos interessantes.*⁸⁸

A intenção aqui é trazer as possibilidades de encantamento que as professoras entrevistadas relatam durante suas falas, em suas produções acadêmicas – dissertação de

⁸⁸ Fala da atelierista Veia Vecchi (Reggio Emilia), no documentário *O começo da vida*, produzido por Maria Farinha Filmes (Brasil, 2016).

mestrado e tese de doutorado – e/ou em práticas cotidianas com as crianças no que tange ao faz de conta nas experiências de aprendizado e no brincar.

De início, trago um primeiro relato em que a professora se faz de gênio:

E eu sempre parto de uma leitura. Acho que a leitura, a literatura infantil, é rica e, no imaginário, ela compreende, esse tempo da criança que você pode trazer coisas, um assunto sério dentro de uma perspectiva infantil, mas também não infantil que não pensa. Sempre está ligado à leitura, então o imaginário da criança é despertado através de uma leitura e a partir daí eu começava minhas aulas. Como eu te contei do gênio, que eu fui o gênio da garrafa. Então como que eu ia apresentar esse personagem fantástico pras crianças? Eu já estava com essa ideia e então falei assim: “Ah, já sei. Eu vou ser o gênio”. E fiz uma posição de gênio na frente da sala, fiz uma reverência pra eles e falei: “Crianças, seu desejo é uma ordem”. E comecei a passar a garrafa de mão em mão porque eu queria ouvir deles os três desejos, o que eles queriam. Porque primeiro sensibilizamos sobre gênio, quem que era o gênio? “Ah, o gênio é uma pessoa que realiza três desejos”, então vocês têm um gênio aqui na frente de vocês e depois eu falava assim: “seu desejo será realizado”. [...] Mas na criança o poder do Batman é realizado, porque a fantasia dele é essa, mesmo que ele não voe, ou que ele não tenha uma super rapidez, pra ele, tem, ele consegue ser, sem ser. E mesmo você não estando vestido de gênio, a criança acredita que você é um gênio. Eu achei isso tão lindo e eu era um gênio, eu não estava vestida de gênio, mas a partir do momento que eu comecei a passar a garrafa e conversar com eles, eles abriam o coração e faziam três pedidos, esperavam a minha fala: “seu desejo será realizado”. (Fernanda Cordeiro – entrevista)

Ser sem ser. Ter sem ter. Momento de encantamento dentro de sala de aula que concede autoria à voz das crianças ao exporem os desejos.

E assim também vemos, ao trilharem o percurso mágico da alfabetização:

Então, vem desde o início do ano essa situação de encantar as crianças. Despertar nelas a vontade de estar na escola, que a escola é um lugar bom. No começo do ano eu preparei a mesa com todos os crachás das crianças. Eu não as conhecia e elas não me conheciam. Só que aí eu falei pra elas assim: “Crianças, vocês não me conhecem e eu não conheço ninguém de vocês. Hoje é a primeira vez que eu estou vendo todos vocês, mas eu sou mágica”. Primeiro elas pegaram todos os crachás e as que não reconheciam o nome, tinha sempre um(a) coleguinha que ajudava. Naquele momento eu não fiz intervenção nenhuma, elas foram entrando, os crachás estavam sobre a mesa, pegaram e sentaram. Aí depois eu disse que ia ensinar essa mágica pra eles até o final do ano. Então fazia uns passes de mágica, uns encantamentos na sala de aula, uns rebolados, e aí eu chegava perto da criança e falava assim: “Você é o... Miguel”. “Como você sabe?”. “Eu sou mágica”. E assim foi com todas as crianças. Porque elas já se sentiram encantados ali, naquele primeiro momento. Eu tinha que despertar afetividade nelas, não é? Primeira série, primeiro ano, período integral, tem que ter alguma coisa atrativa e eu também falei que até o final do ano elas todas ficariam como mágicas. [...] Se perguntarem isso, elas vão confirmar,

que são mágicos, melhor, que ficaram mágicos. (Fernanda Cordeiro – entrevista)

Construção de contextos interessantes. Modos outros do agir docente na relação professor(a)-criança. Uma conquista que transcendeu os momentos de leitura:

Eu estava com uma turma muito difícil, assim vamos dizer, uma turminha desafiadora. E nós tínhamos um trabalho de leitura para fazer com as crianças, que era metódico. Tínhamos que seguir aquela linha de ler questionário, debate, meio chato, mas tinha que fazer. E o pessoal, a turminha, não se interessava por isso, e falavam muito. Eles não ouviam a minha voz. E foi que na época a gente estava lendo o livro “A fada que tinha ideias” que traz a história de uma fada que sai das regras. Aí, inspirada nela, eu pensei comigo assim: “Quer saber? Na próxima aula eu vou diferente, quero ver se eles olham pra mim”, porque eles não olhavam pra mim, eles não me ouviam. “Turma, olha, abre o livro!” Bagunça, bagunça. E naquele dia que eu levei o chapéu que minha mãe confeccionou, e me abaixei, pus o chapéu, aí a mágica aconteceu. Eles olharam pra mim e foi bem bacana. Foi muito legal. “Quem que é? Não, eu sou a fada Clara Luz”. Comecei a mudar a voz e começou a mudar a relação. As crianças esperavam chegar o dia da leitura para ter aquele momento com a fada Clara Luz. E eu vi que a nossa relação foi melhorando, a relação professor-aluno foi melhorando em outros momentos, não só o momento em que eu estava de Clara Luz. O final do ano foi bárbaro. Então eu fui conseguindo conquistar, pois acho que é assim: aluno é uma conquista. Você tem que conquistar a relação. (Cristina Decico – entrevista)

Decico (2006) também traz um momento de encantamento em situação de leitura, desenvolvido em sala de aula, em que a professora assume como a personagem do livro que estavam estudando:

A Nona Carmela vinha sempre às aulas de Língua Portuguesa, na qual realizava a atividade denominada Leitura-Estudo. O Projeto Leitura-Estudo havia sido implementado por uma pedagoga que prestava serviço de assessoria (apoio pedagógico) à equipe de professores do colégio. Tratava-se de uma atividade realizada em sala de aula, com duração de cinquenta minutos, uma vez por semana, durante um trimestre, na qual a professora lia um ou dois capítulos de uma obra literária para as crianças, que acompanhavam cada qual com seu livro, e em seguida realizava discussões e interpretações do texto. Esta atividade tinha por objetivo trabalhar a interpretação oral e escrita do texto e outras interpretações que o mesmo suscitava.

Quando percebo que a maioria dos alunos já terminou as atividades do livro de matemática, peço para o ajudante do dia entregar o livro de leitura-estudo e falo para a turma: “vou para uma reunião e chamarei a Nona Carmela para ficar aqui com vocês”. E, a seguir, saio da sala.

Poucos minutos depois, entra na sala a Nona Carmela. As crianças saem dos seus lugares e correm para abraçá-la e beijá-la. Ela cumprimenta todos os alunos, faz brincadeiras e diz coisas que fazem as crianças rirem muito.

As crianças também contam coisas a ela, geralmente o mesmo que contaram para a professora no início da aula. Às vezes incluem outros assuntos particulares que nem mesmo a professora fica sabendo. São segredos. Apenas a Nona Carmela é quem sabe.

Após esse momento de acolhida, ela inicia a leitura de mais um capítulo do livro de leitura-estudo. É um momento em que as crianças ficam concentradas na leitura, ora acompanhando-a pelo livro, ora olhando para a Nona, que faz gestos e sons engraçados enquanto lê. Terminada a leitura, começa uma gostosa conversa. Nona Carmela pergunta se alguma criança quer expor o que entendeu ou se gostaria de fazer algum comentário sobre o texto, se há alguma palavra desconhecida, se aquele capítulo da história tem alguma relação com a vida pessoal de alguém, e assim por diante. A conversa não se restringe apenas à história do livro, pois as crianças perguntam muito sobre a vida pessoal da Nona, que não se intimida em se apresentar.

Depois da conversa, ela pega uma folha, deixada pela professora, com algumas perguntas sobre a leitura do livro e as copia na lousa. Enquanto os alunos ainda copiam as questões no caderno, Nona aproveita esse momento e vai se despedindo de cada um. As crianças abraçam-na fortemente, beijam-na e sempre deixam uma bala, um bilhetinho ou um desenho para ela, que vai embora, prometendo voltar na semana seguinte.

Alguns minutos depois, entro na sala e pergunto como foi a visita e a aula com a Nona Carmela. As crianças contam tudo o que aconteceu, desde as brincadeiras que a Nona fez até os comentários dos alunos. O mais impressionante é que as crianças me contam com tanta empolgação e naturalidade, que é como se eu de fato não soubesse de tudo o que ocorreu naqueles preciosos minutos em que estiveram com ela.

Afinal, quem é essa Nona Carmela? De onde e como ela surgiu?

A Nona Carmela é um personagem secundário do livro *O misterioso baú do vovô*⁸⁹. É uma avó italiana que, aos domingos, adora receber em casa seus netos, filhos, genros e noras, oferecendo um generoso almoço regado a muitas massas. Os personagens principais dessa mesma história são seus netos Max e Bia, que vivem uma grande aventura na casa da Nona. (DECICO, 2006, p. 3-5)

Como o *Rei do boné virado*, apresentado em *Com os(as) estagiários*, o breve sair e entrar de sala do(a) professor(a), acrescentando um ou outro adereço – que talvez nem seria necessário –, transforma-o(a) em outra pessoa. E assim também transformam as relações entre crianças e o(a) adulto(a) que com elas está. Transformações que aguçam a curiosidade e dão um novo tom no cotidiano da sala, tal qual o estranhamento de ter aula com uma professora robô de outro planeta:

Tinha um desenho que se chamava “Super Dinamo”, e ele tinha um robô-cópia. Então eu falava “ah, eu moro no guarda roupa, como robô-cópia”. [...] E em 2004 eu ouvi falar de Sedna e aí eu falei para uma turma, “não, eu sou um robô de Sedna”. E aí ficou a “Prô Robô de Sedna”. [...] Na

⁸⁹ KUPSTAS, Márcia. *O misterioso baú do vovô*. São Paulo: FTD, 2001.

realidade eu criei isso por conta de ver a sofrência, um pouco foi para eu fugir desses conflitos da escola. Porque eu acho a escola uma zona de conflitos muito grande e realmente não sei lidar. Então pensei, para me proteger mentalmente e também tentar proteger as crianças, porque você está trabalhando com a fantasia, com o brincar respeitando a fantasia e utilizando a questão de que todo estranhamento que eu tenho com a terra, com a água, tudo pra mim é estranho, quando eu jogo para elas, – as crianças – elas me devolvem com centenas de informação. Eu falo: “vamos escrever, igual ao ano passado” – eu escrevo um livro por ano com a turma – e a gente conversando sobre o livro, de fazer, o que nós vamos fazer e os meninos falaram assim “ah prô, se você não conhece água a gente vai fazer um livro para você explicando tudo sobre a água”. E foi legal como cada pesquisou. E a gente pesquisou sobre a água, a questão da chuva, fomos em estações de tratamento, fomos em poço artesianos, poço comum, vimos como que vem a água. E aí na aula sai o primeiro texto, que a água que eu mais gosto é do feijão, água que eu mais gosto é a que lava o alface, é, quer dizer, coisa de criança mesmo, não é?

E aí eles perguntam “mas por que você veio pra cá?” Eu respondo para eles: “Ah, porque Sedna é muito longe do sol e é muito frio e eu não suporto frio”. (Cristina Campos – entrevista)

Fugindo do frio de Sedna a *Prô Robô* encontrou um lar, quente e aconchegante nos corações de seus pequenos.

E em Campos (2016), a *Prô Robô* relata ainda uma situação de aula em que criar um clone foi o mote para o trabalho com geometria:

Hoje era dia de Matemática na primeira aula, dependendo de como a coisa andasse, a gente ia fazer rimas e a Linha do Tempo, eles reclamam demais, porque tem que fazer devagar e imaginem eles e eu com “tempo” para ir devagar.

Depois de toda conversa, brincadeiras e mortes jogadas fora, começamos a aula e chegou bilhete avisando as mães sobre a reposição.

Depois de ler e explicar tudo o que estava escrito, todos voltaram para seus lugares e em pouco tempo começou:

– Prô, mas sábado eu tenho catecismo, eu não posso “vim”. Dom Diego.

– É o único dia que eu acordo tarde e eu não quero “vim”! Juliet Binochet.

– Eu jogo futebol e no São Paulo, posso faltar? Petrocelli, o Homem da Lei.

– Eu tenho! Eu tenho! Eu tenho!

– Posso! Posso! Posso! – Durante quinze minutos foram esses os comentários. Eu simplesmente balançava a cabeça negativamente para cada pedido.

De repente a Poderosa Isis que estava com o papel na mão e o lápis na boca durante todo o tempo, veio até a mesa, pedindo passagem no meio dos rebeldes e falou bem baixo:

– Prô eu não posso, sábado eu tenho balé e balé é uma coisa que a gente dança assim. E sai dando uns pulinhos pela classe diante do espanto de todos.

– O que ela tá fazendo? - Meu escritor.

– Explicando pra Prô o que é balé, antes dela perguntar.

- Todo mundo sentadooooo e rápido, sem catecismo, balé, futebol, dia 13 todo mundo aqui. A chata da Prô.
 - Prô, então me ensina a fazer um clone? Poderosa Isis
 - Para quê?
 - Ué, para ele “vim” na escola no meu lugar, porque eu vou para o balé. Quem vem você ou seu clone?
 - Bom isso é outra coisa, quem vem dar aulas é a Rose, meu clone tem que ser revisado no sábado e eu que faço a revisão, não dá pra ele vir.
 - Mas você vai ensinar ou não? Falado pela maioria.
- Diante da insistência, topei ensinar fazer clones. O engraçado é que em maio, estava marcado no meu planejamento um pouco de Figuras Geométricas que eles não curtiram, reclamaram de mil coisas, mudei o planejamento esperando a melhor hora e hoje ela chegou. Falei que tinha que ter régua para medir o tamanho do corpo, do braço, dos dedos, nariz e anotar tudo em uma folha e medir certinho e assim passamos à manhã toda medindo, anotando, rindo e vendo que nem todos os dedos são iguais e que as orelhas têm um tamanho engraçado. Só tenho medo quando formos para a ação! (CAMPOS⁹⁰, 2016, p. 108-109)

São múltiplos os caminhos pelo território cujo domínio presentifica a distorção da realidade construindo outra possível, imprevisível, acessível e expansível no tocante à relação de encantamento entre professor(a) e crianças.

Como nos traz Vigotski (1999, p. 327-328, grifos meus), ao

incorporar a criança [...] num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuimos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Esses pequenos absurdos seriam perigosos para a criança se bloqueassem as reais e autênticas interações de ideias e objetos. Mas, além de não as bloquearem, ainda as promovem, ressaltam, destacam. [...] até o absurdo é para a criança um instrumento de domínio da realidade.

E sobre a promoção da capacidade criadora das crianças por ações dos(as) adultos que com elas estão, Vigotski (2009b, p. 13-14, grifos meus) ainda nos diz:

Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia conta-se a capacidade criadora das crianças, da promoção desta capacidade e da sua importância no desenvolvimento geral e maturação da criança. Desde os primeiros anos da infância, encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo nos seus jogos. [...] A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo da sua atividade imaginativa, como acontece também nos seus jogos.

⁹⁰ Cristina Maria Campos.

Caberia, sim, tornar tal possibilidade crível aos olhos de professores(as) que lidam com crianças, atentando aos encantamentos que brotarão desse reino – o reino da imaginação.

Convites não faltam para embrenharmo-nos nesse *mundo de pernas para o ar*. O que nos falta, talvez, é coragem para dizer sim e (re)criar para nós, junto a elas – as crianças que nos contornam e as crianças que *(f)/(s)omos* – também esse *absurdo*, um mundo às avessas.

Formação (lúdica) ◁◁◁

Retomo aqui, mas agora incorporando as falas das professoras entrevistadas, a questão da formação de professores(as) para trabalhar com crianças. Para isso, trago novamente uma citação de Leite e Medeiros (2014, p. 155, grifos meus), alegando que

é premente valorizar a *formação lúdica do educador*, uma vez que a ludicidade é uma dimensão humana, que faz adultos e crianças se conhecerem, descobrirem seus potenciais, além de ser uma das principais linguagens utilizadas pela criança.

Esse tipo de formação faz uso de elementos da cultura (músicas, danças, artes visuais e plásticas, textos literários e científicos, filmes, entre outros, e as próprias brincadeiras) que, nas mãos dos educadores, acessam seus prazeres, desprazeres, desafios e potenciais expressivos, criativos, lúdicos, essencialmente humanos.

Individualmente, ou não, eles saboreiam uma “alegria cultural”, de que *necessitam* para viver seus cotidianos.

No roteiro elaborado para as entrevistas, havia uma questão sobre o contato com conteúdos e práticas relacionadas ao faz de conta durante a formação acadêmica das professoras. E as respostas, sempre de forma negativa, trouxeram possibilidades de entendimento do processo de se tornar professor(a) de crianças considerando a importância da dimensão do imaginário no contexto das práticas que se dão na escola.

A ausência de conteúdos e práticas relacionadas ao faz de conta durante o processo de formação das professoras em pauta diz respeito a um tipo de formação da década de 80 e 90, seja do magistério e/ou licenciatura em Pedagogia. Logo, conforme os relatos das

próprias entrevistadas, tratava-se de uma formação mais “*quadradinha*”, “dentro da caixa” e até, em alguns dizeres, uma formação “*muito ruim*”, em que os “*professores foram muito ruins*”.

Mas a busca de uma formação interdisciplinar, em cursos, disciplinas em outras faculdades ou institutos, oficinas e também na formação continuada, provê o “*pensar fora da caixinha*”. Trata-se de um processo constante de “*reinventar-se como professora*” e esse(a) professor(a) vai “*se descobrindo, se reinventando e vai mudar essa prática*”.

Mudar essa prática. Esse trecho da entrevista muito me instigou, pois a professora entrevistada falava “*que criança é criança, que ela aprende em situações dirigidas, programadas para ela, mas levando em consideração quem ela é, o momento histórico que ela está*” (Fernanda Cordeiro – entrevista).

Pensar nesse momento histórico em que a criança está e considerando quem essa criança é, revela o entendimento do lúdico imbricado no ser e estar da mesma. E esse adjetivo me é caro. Pois imbricado é “*estar ou ficar com ligação estreita a*”⁹¹. Ou então, o que está “*unido tão perfeitamente que se confunde com outro; entrelaçado*”⁹². Criança e lúdico, quase sinônimos.

De tal modo, aqueles(as) que escolhem trabalhar com as crianças, devem *alfabetizar-se* nessa que é uma das principais linguagens que esta utiliza, conhecendo e (re)descobrindo seus potenciais agora como crianças de mais idade.

O proceder das professoras que foram entrevistadas, causando estranhamentos que aguçam a curiosidade e promovem novos entendimentos, revela uma necessidade inventiva quanto ao *como* trabalhar com crianças. E assim nos revela a fala de uma das entrevistadas que diz: “*acho que essa é a palavra: inventiva. Na sala de aula você tem que ser inventivo. Você tem o conteúdo, mas você tem que inventar uma forma desse chegar até esse aluno*” (Fernanda Cordeiro – entrevista).

E foi assim, me reinventando, que passei a trabalhar como professor formador na rede municipal de educação de Americana/SP em 2015; lidando com o brincar na educação

⁹¹ Conforme definição do Dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/> Acesso em: 23 ago. 2018.

⁹² Conforme definição do Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 23 ago. 2018.

infantil, jogos e brincadeiras com/para as(os) professoras(es) e vivências outras que pudessem minorar as sequelas da vida adulta daquelas(es) que ali estavam, matriculadas(os) nas oficinas que aconteciam uma vez por semana, divididas em módulos de quatro encontros de três horas.

Por entre malabares, rodas, giros, jogos e muita conversa, floresceram muitas trocas e, principalmente, o brincar. Um brincar de início tímido, acanhado, mas que aos poucos foi revelando uma realidade efervescente, bela e balizada com cores outras, acompanhada por um sorriso caminhante que, ao final de cada encontro, reportava à gratidão por “fazer-me sentir criança novamente”, como diziam as(os) professoras(es).

Ao nos reconhecemos brincantes, encontramos-nos com as crianças que *(f)/(s)omos* e a consequência disso é o riso. Seria essa, então, a questão fundamental ao pensarmos a formação lúdica? Brincar, reconhecer-se e mergulhar num estado de felicidade?

Crianças felizes ◁◁◁

*Criança: humano feliz.*⁹³

*A alegria é a prova dos nove.*⁹⁴

*A felicidade é uma arma quente.*⁹⁵

*Toda alegre é ganho, e o ganho é ganho, inda que pequeno.*⁹⁶

*Ser feliz significa poder tomar consciência de si mesmo sem susto.*⁹⁷

Retomando as falas que apareceram nas entrevistas quanto ao almejo das professoras em criar momentos felizes com as crianças, vemos o intento de construir um momento de aprendizado em que a alegria estivesse presente em sala.

⁹³ NARANJO, 2013, p. 39. Definição de “criança” por *Jhonan Sebastián Agudelo*, de 8 anos.

⁹⁴ ANDRADE, 1928.

⁹⁵ Belchior. *Comentário a respeito de John*. Álbum: Era uma vez um homem e o seu tempo. Composição: Belchior e José Luiz Penna. WEA, 1979.

⁹⁶ Paracelsus de Robert Browninng (1935), parte IV: *Paracelsus Aspires* – tradução livre.

⁹⁷ BENJAMIN, 2000, p. 37.

Eu, ‘sor Tiago, como quarto integrante dessa conversa entre professores(as), também reconheço a intenção de, alguma maneira, possibilitar aproximações para fortalecimento de laços afetivos e lábios sorridentes.

E para isso, inicio com um excerto em que surge o conselho do pai de uma das professoras entrevistadas:

“A vida da gente não é fácil, mas então você põe um negócio na sua cabeça: a única coisa importante na vida da gente é ser feliz”⁹⁸. Então eu sempre tinha em mente, bom já que vou dar aula acho que a única coisa que eu posso querer da criança é que enquanto ela esteja comigo ela esteja feliz. (Cristina Campos – entrevista)

Aprender em meio à alegria, mais fácil e mais gostoso:

E assim, qual que era meu propósito? Era levar momento de alegria. Era ter momentos de alegria. [...] Sabe assim, acho que a professora tem que ter alegria, tem que viver momentos... o momento em que a criança está lá na sala, aquelas quatro horas, ela tem que vivenciar momentos de alegria, momentos felizes, aprender com alegria. Essa era minha maior preocupação. [...] E quando você está num ambiente alegre fica mais fácil aprender, é mais gostoso aprender. (Cristina Decico – entrevista)

E apesar das adversidades da realidade em que algumas crianças estão inseridas, os encantamentos na relação professor(a)-criança “refazem o mundo por imagens, por eflúvios, [e principalmente] por afeto” (BARROS, 2000, p. 23), ainda que em meio a conflitos e contradições da sociedade, presentes na escola. *A vida da gente não é fácil*, fato! Contudo, o comprometimento na lida com esses *humanos felizes* se inicia nitidamente com um sorriso nos dentes daqueles(as) que se dispõem em também acreditar que pode haver encantamento na escola:

Por que na imaginação da gente pode existir qualquer coisa mesmo que o mundo lá fora tá falando que não existe, então, proteger isso, não é? Então eu acredito nisso, acredito que a criança é assim, ela tem direito de viver a imaginação dela apesar das adversidades da realidade que ela está inserida, porque eu não tive uma situação favorável e eu acredito em tudo isso porque eu não deixei que matasse essa criança que eu não fui, mas eu acredito. [...] Eu acho que se eu não tivesse essa fantasia, nem sei como eu seria, então agora eu tenho que viver disso, eu tenho que criar, tenho que me reinventar, tem que superar, sabe? Ter essa resiliência e quando você está inserido em uma comunidade igual a essa, como você pode ser duro?

⁹⁸ Aqui, a entrevistada reproduz a fala de seu pai.

Como você pode não acreditar que pode haver encantamento, não é?
(Fernanda Cordeiro – entrevista)

A alegria é suficiente não por ser muita ou pouca, mas por existir!

Professores(as) [e] crianças ◁◁◁

*Não havia nada de mais prestante em nós senão a infância.*⁹⁹

*Bocó é sempre alguém acrescentado de criança.*¹⁰⁰

A infância ainda presente nas professoras adultas foi um ponto de particular relevância assinalado durante falas nas entrevistas, em que se remetem à criança que ainda são. Assim, a ideia de *(s)/(f)omos* criança emerge novamente e repercute outros questionamentos. Essa bem-vinda presença da criança que as professoras *foram* e ainda *são* emerge em situações as mais diversas, mas evocadas atreladas à memória da própria infância e o contato direto com a infância no(a) outro(a) que se apresenta diariamente como aluno(a).

Uma das entrevistadas, que outrora era professora e agora é gestora de escola, revela, ao falar sobre sua infância, a intensa relação com o teatro que mais tarde ecoou em sua prática nos momentos de leitura com as crianças, caracterizando-se como personagens da história e criando momentos *encantados* em sala de aula. No entanto, seu atual cargo dentro da escola – vice-diretora – impossibilita o contato pleno com as crianças, engavetando as personagens, as situações do faz de conta, cuja falta é muito sentida, mas talvez não mais do que de uma pessoa em especial: “*Eu tenho saudade da pessoa que eu estava sendo quando eu dava aula. [...] Era bom pra mim também, viu? As crianças se divertiam, mas eu também!*” – Cristina Decico.

⁹⁹ BARROS, 2018, *Pelada de barranco*, p. 52.

¹⁰⁰ BARROS, 2018, *Bocó*, p. 39.

Digamos que essa entrevistada era mais *acrescentada* de criança no *quando* docente. Agora, apesar de permanecer dentro da escola, já não percorre os caminhos de encantamento de outros tempos.

Caminhos que outra professora tem prazer em revelar ao falar sobre si com grande apreço aos encantos da infância que ainda lhe pertencem:

A gente acredita, a gente se fantasia, eu consigo chorar em um filme, eu sou capaz de assistir filme de criança, ir ao cinema pra assistir filme infantil, animação e chorar, me emocionar, me comover, me sensibilizar. Eu gosto. [...] Não espalha que eu sou assim. Não espalha que eu acredito em Papai Noel ainda. E em coelhinho da páscoa – Fernanda Cordeiro.

Há aquelas pessoas que não querem espalhar sobre sua criança ainda presente na vida adulta, assim como há aquelas que escrevem dissertações de mestrado tratando do assunto e também quem tem a convicção em dizer com todas as letras sobre tal circunstância:

Então, a Cris enquanto criança? Acho que ela ainda é. Ainda essa semana eu tive um problema na escola e meu diretor perguntou, e eu falei: "Na realidade, sabe qual é meu problema? Eu não sei ser adulta". Ele falou: "O quê?". Então eu falei: "Eu não sei ser adulta, toda vez que eu tenho que enfrentar um problema de adulto me dá uma crise aqui". E ele falou "Olha que legal, que sinceridade". Eu falei "É, mas eu tinha que ser adulto, não é?" – Cristina Campos.

Mas será que para ser adulto(a) a gente tem que deixar de ser criança?

Carrego em mim uma resistência a uma única possibilidade de *se ser*. À exclusão de uma opção pela escolha de outra. A um caminho que finda etapas fechando as portas ao invés de construir janelas para vislumbrarmos belas paisagens da memória e até mesmo saltar por algumas dessas janelas para retomar a convivência com nossos tantos *eus*.

Sempre deixei claro em aula com as crianças, e para quem mais estivesse por perto, que eu também sou uma criança de mais idade lidando com crianças de menos idade.

Barros (2018, p. 39), citado na epígrafe desse trecho do texto, tem um modo jeitoso para dizer sobre essa presença da criança nas pessoas, mas que nesse caso, tratava de uma situação de agravo: “Bocó é sempre alguém acrescentado de criança”.

Professores(as) *bocós*. Não como falha, mas como qualidade capital para aqueles(as) que trabalham com crianças.

Reconhecer-se com aquela criança que *(f)/(s)omos*, como professores(as) crianças.

Por mais professores(as) *bocós* que vos escrevo. Que clamo! Por uma brevidade a *ser* criança novamente, pois como nos diz Barros (2018, p. 82), “fica bem claro que com a idade a gente volta à infância”. De tal modo, questiono-me quanto tempo levará para que, ainda como professores(as), reconheçamo-nos como tal? E assim, banhados pela curiosidade criancieira, “vamos nos reconhecendo nos meandros da memória que, por pouco, não se perdeu no torvelinho das mesmices adultas da seriedade, consumida pelo consumo” (FERREIRA-SANTOS¹⁰¹, 2016, p. 13).

Todavia, Larrosa (2016, p. 78) nos atenta sobre a permanência da infância em nós, pois, para que

o primeiro círculo, o da infância, possa ser conservado, não basta que seja meramente recordado. O primeiro círculo tem de ser transmutado poeticamente desde o último, num movimento que é tanto de conservação quanto de renovação. E para isso, é preciso que o círculo inicial, se torne aberto em espiral, num tipo de via excêntrica que o leva para além de si mesmo, para depois voltar a trazê-lo ao local de partida.

Uma metamorfose de sustentação do *nós* de outrora no *nós* de agora. Nós em nós!

Aqui recordo Bachelard (1988, p. 125): “Em nós, ainda em nós, sempre em nós, a infância é um estado de alma”.

Coisa de criança? Não, de crianças. Professores(as) e crianças. Crianças em nós, professores(as). Professores(as) crianças!

¹⁰¹ Marcos Ferreira-Santos.

▶▶▶ Guardar os óculos do faz de conta ou *ser mais*?

*jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a
pena lutar contra os descaminhos que nos
obstaculizam de ser mais.*¹⁰²

*Você que vai, você que vem
Você que quer e tem
Quicá virá, será se pá
Quer ver onde vai dar
Se sim disser, se a mim quiser
Já viu, já é, já deu
E eu vou torcer pra ser você e eu.*¹⁰³

*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!*¹⁰⁴

*abandonar a infância implica na incontrolável
convivência com o absurdo.*¹⁰⁵

*Nossos anos de infância são anos de uma vida inteira.*¹⁰⁶

Diariamente, quando chego no meu trabalho, no Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Americana, sobre minha mesa estão três sementes de tipuana – árvore também conhecida como amendoim-acácia ou boliviana –, sendo que essas sementes *aladas*, ao *saltarem* dos galhos mais secos, encenam um breve e sem-segundo espetáculo, *dançando* em fartos giros até descansar sobre o solo.

Trago, aqui, essa referência para pensá-la como uma *muleta da memória* que, apesar de não as jogar para o alto todo dia, explicitam os tons fosforescentes da infância nos quais a beleza nos vestígios da natureza, a ludicidade na simplicidade, o encantamento com o banal e o olhar enxerido sobre o mundo são cultivados ainda em mim, na criança que *sou*.

¹⁰² FREIRE, 1996, p. 145, grifo meu.

¹⁰³ Mallu Magalhães. *Casa pronta*. Álbum: Vem. Composição: Mallu Magalhães. Sony Music, 2017.

¹⁰⁴ FRIEDMANN, 2015, p. 41.

¹⁰⁵ PRATA, 2010, *O piano*, p. 13.

¹⁰⁶ KORCZAK, 1981, p. 152.

Assim consigo, ao meu modo, pensar formas outras do lidar do(a) professor(a) com crianças, (re)conhecendo e considerando a vastidão de menções da realidade do que nos contornam, mas que deixamos de contemplar.

Falo, então, de quando a fantasia, a imaginação, o faz de conta, assim como a realidade, são infalivelmente reais no dia a dia da escola. De quando os conceitos, as referências, as circunstâncias e os modos de ser, estar, sentir e expressar, que afetam as crianças, mas que, com o transitar do “tapete voador do calendário”¹⁰⁷, não chegam mais à nossa consciência, pois cultivamos amortecedores nos sentidos. Evitamos *buracos* e *ondulações* no dia a dia e quando inevitáveis, o amortecimento exerce sua função e nos faz continuar sem abalos da seriedade professoral, já que em pedagogia se ri pouco, segundo Larrosa (2016). São duas as hipóteses levantadas pelo autor sobre o assunto:

A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo (LARROSA, 2016, p. 171).

E Korczak (1981, p. 147) continua, e nos traz que os “professores têm medo de qualquer festa na sala de aula, de qualquer alegria, qualquer explosão de contentamento. É chato, mas parece que tem que ser assim”. Será?

Somos como trama de nossas memórias, das nossas experiências, compartilhadas com e por aqueles(as) e com e por aquilo que nos contornam. Se *esquecemos* nossa infância, a criança que fomos, somos menos, somos incompletos(as), somos grandes, mas menores.

Quando a infância se encontra como reminiscência, somos assim, adultos(as) menores.

Desaprendemos a ficar maravilhados(as) com o banal do dia a dia. Deixamos de exercer a “capacidade espontânea de admiração” (ANTÔNIO; TAVARES, 2016, p. 30) com

¹⁰⁷ Gabriel, o Pensador. *Tás a ver?* Álbum: Cavaleiro Andante. Composição: Gabriel, o pensador e Berna Ceppas. Sony BMG, 2005.

miudezas corriqueiras. Vamos criando barreiras na percepção de sons alegres, odores fosforescentes, cores saltitantes e texturas que passeiam e brincam sobre a pele, e que não apenas a toca.

Amalgamamos afazeres laborais com listas de compras no supermercado, boletos do fim do mês com a roupa por passar, escovar os dentes e o comercial de nosso programa favorito. Mas deixamos de nos permitir combinações primorosas, ou como diria Gianni Rodari (1982, p. 20;22), binômios fantásticos, que acontece se uma única palavra age

apenas quando encontra outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta. [...] No “binômio fantástico” as palavras não estão presas a seu significado cotidiano, mas libertas da cadeia verbal da qual fazem parte cotidianamente. São “estranhas”, “desambientadas”, jogadas uma contra as outras em mares nunca dantes navegados.

Em grande parte das situações, a memória da infância é encarada como aquele quartinho saudoso, onde objetos e personagens dão as mãos por entre muitos tons e sons, girando, desviando ou perpassando por bocados de lembranças, que são mais ou menos fulgentes conforme as marcas que em nós incidiram. Porém esse quartinho é tão longe e *fora de mão* dos caminhos do cotidiano, que acabamos quase sempre chegando até ele por acidente ou equívoco do *GPS* da consciência. Lutamos para evitar as lutas, dúbias posições e até mesmo o novo, ainda que o novo seja o encontro com o nosso *velho eu* de outrora.

No entanto, entendo que as lembranças da infância deveriam se comportar como *muletas da memória*, ou seja, aquele anel que se muda de dedo quando não posso esquecer-me de pegar a encomenda na padaria, aquele papelzinho dobrado no bolso que pego junto da chave do carro na hora de ir embora do serviço, ou pequenas letras à caneta sobre a mão esquerda, sem sentido algum para quem vê, mas que referenciam as iniciais das palavras de lembretes importantes quanto ao carro que precisa passar por revisão, um telefonema para um amigo que precisa ser feito ainda naquele dia ou até mesmo repassar as dúvidas para a orientadora quanto ao texto (quase) final da dissertação.

Assim, a infância deveria *demorar* em nós, professores e professoras de crianças. Um constante *estar* na nossa infância. Externar a criança que *(f)/(s)omos* no lidar com o mundo infantil.

E a disposição em (re)encontrar, (re)conhecer, *re-ser* a criança que *(f)/(s)omos*, implica em nos afetarmos pela criança de pouca idade a quem nos estende a mão como em convite, que nos quer bem. Contudo, o inverso é verdadeiro?

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. [...] A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. (FREIRE, 1996, p. 141, grifos do autor).

E talvez tudo o que eu tenha dito até aqui se resume em fazer as crianças felizes. Tanto aquela quem eu sou quanto às de pouca idade que me contornam. Para tal, melhor lugar não há que a escola, já que essa deve se materializar como um território propício ao espaço-tempo fecundo em que as histórias possam estar *regadas* a recomeços. Histórias cujas personagens cultivem “[...] extrema faculdade de admiração [que] é refratária aos valores adultos” (QUILLET¹⁰⁸, 1977, p. 18).

Como? Pois bem, incitar a todos(as) perguntarem “como” é o intuito desse texto. As perguntas movem, inquietam, importunam quem somos e o que ditamos saber. Como diz Larrosa (2016, p. 8) “o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes”.

Com isso, Friedmann (2016, p. 22) nos atenta à necessidade de “considerar que não há verdades acabadas quando do ser humano se trata, sobretudo no que se refere às crianças, que estão em permanente transformação, crescimento e movimento”.

João Guimarães Rosa (2001, p. 24-25) também já destacava tal inacabamento do ser humano:

O senhor... Mire veja! o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas

¹⁰⁸ Pierre Quillet.

vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Acerca dessa incompletude, cabe ainda convidar Graciliano Ramos (2010, p. 19-26) para esse texto, com a história *O olho torto de Alexandre*, cujo excerto segue abaixo:

Vou dizer aos amigos como arranjei este defeito no olho. [...] Ora muito bem. Naquele dia, quando o pessoal lá de casa cobrou a fala, depois do susto que a onça tinha causado à gente, meu pai reparou em mim e botou as mãos na cabeça: – “Valha-me, Nossa Senhora. Que foi que lhe aconteceu, Xandu?” Fiquei meio besta, sem entender o que ele queria dizer, mas logo percebi que todos se espantavam. Devia ser por causa da minha roupa, que estava uma lástima, completamente esmolambada. Imaginem. Voar pela capueira no escuro, trepado naquele demônio. Mas a admiração de meu pai não era por causa da roupa, não. – “Que é que você tem na cara, Xandu?” perguntou ele agoniado. Meu irmão tenente (que naquele tempo ainda não era tenente) me trouxe um espelho. Uma desgraça, meus amigos, nem queiram saber. Antes de me espiar no vidro, tive uma surpresa: notei que só distinguia metade das pessoas e das coisas. Era extraordinário. Minha mãe estava diante de mim, e, por mais que me esforçasse, eu não conseguia ver todo o corpo dela. Meu irmão me aparecia com um braço e uma perna, e o espelho que me entregou estava partido pelo meio, era um pedaço de espelho. “Que trapalhada será esta?” disse comigo. E nada de atinar com a explicação. Quando me vi no caco de vidro é que percebi o negócio. Estava com o focinho em miséria: arranhado, lanhado, cortado, e o pior é que o olho esquerdo tinha levado sumiço. A princípio não abarqueei o tamanho do desastre, porque só avistava uma banda do rosto. Mas virando o espelho, via o outro lado, enquanto o primeiro se sumia. Tinha perdido o olho esquerdo, e era por isso que enxergava as coisas incompletas. Baixei a cabeça, triste, assuntando na infelicidade e procurando um jeito de me curar. Não havia curandeiro nem rezador que me endireitasse, pois mezinha e reza servem pouco a uma criatura sem olho, não é verdade, seu Gaudêncio? Minha família começou a fazer perguntas, mas eu estava zozó, sem vontade de conversar, e saí dali, fui-me encostar num canto da cerca do curral. Com a ligeireza da carreira, nem tinha sentido as esfoladuras e o golpe medonho. Como é que eu podia saber o lugar da desgraça? Calculei que devia ser o espinheiro e logo me veio a ideia de examinar a coisa de perto. Saltei no lombo de um cavalo e larguei-me para o bebedouro, daí ganhei o mato, acompanhando o rasto da onça. Caminhei, caminhei, e enquanto caminhava ia-me chegando uma esperança. Era possível que não estivesse tudo perdido. Se encontrasse o meu olho, talvez ele pegasse de novo e tapasse aquele buraco vermelho que eu tinha no rosto. A vista não ia voltar, certamente, mas pelo menos eu arrumaria boa figura. À tardinha cheguei ao espinheiro, que logo reconheci, porque, como os senhores já sabem, a onça tinha caído dentro dele e havia ali um estrago feio: galhos rebentados, o chão coberto de folhas, cabelos e sangue nas cascas do pau. Enfim um sarapatel brabo. Apeei-me e andei uma hora caçando o diacho do olho. Trabalho perdido. E já estava desanimado, quando o infeliz me bateu na cara de supetão, murcho, seco, espetado na ponta de um garrancho todo coberto de moscas. Peguei nele com muito cuidado, limpei-o na manga da camisa para tirar a poeira, depois encaixei-o no buraco vazio e ensanguentado. E foi um espanto, meus

amigos, ainda hoje me arrepio. Querem saber o que aconteceu? Vi a cabeça por dentro, vi os miolos, e nos miolos muito brancos as figuras de pessoas em que eu pensava naquele momento. Sim senhores, vi meu pai, minha mãe, meu irmão tenente, os negros, tudo miudinho, do tamanho de caroços de milho. É verdade. Baixando a vista, percebi o coração, as tripas, o bofe, nem sei que mais. Assombrei-me. Estaria malucando? Enquanto enxergava o interior do corpo, via também o que estava fora, as catingueiras, os mandacarus, o céu e a moita de espinhos, mas tudo isso aparecia cortado, como já expliquei: havia apenas uma parte das plantas, do céu, do coração, das tripas, das figuras que se mexiam na minha cabeça. Refletindo, consegui adivinhar a razão daquele milagre: o olho tinha sido colocado pelo avesso. Compreendem? Colocado pelo avesso. Por isso apanhava os pensamentos, o bofe e o resto. Tenho rolado por este mundo, meus amigos, assisti a muita embrulhada, mas essa foi a maior de todas.

Um olho para dentro e um para fora. Foi assim com Alexandre e assim também deveria ser conosco, professores(as) de crianças. Contudo digo de um olhar atento às crianças que nos contornam e a que *(f)/(s)omos*, ainda que essa segunda esteja só *lá dentro* de nós. Todavia, não cabe pensar em completarmo-nos com a criança que *(f)/(s)omos*, pois já destacamos a beleza do ser humano não ser terminado e estar em permanente transformação, crescimento e movimento. O que vem calhar aqui é a urgência em provocar deslocamentos e desestabilizar certezas em um diálogo entre infâncias, em que distintos olhares – para dentro e para fora – reconheçam o “núcleo da infância”, com diz Gabriela Romeu (2016, p. 43), como uma persistente “bagagem do tempo” em cada um de nós.

Ver, olhar, enxergar: o sentido dominante, o sentido dominador. O sentido que precisa se ligar mais aos outros sentidos, o sentido que precisa se ligar mais ao corpo, que precisa se voltar mais para o próprio corpo. A criança, na ânsia de descobrir o mundo, observa tudo. O adulto, mais direcionado, às vezes só enxerga se estiver escrito, só presta atenção aos dizeres de um cartaz, ou se for impresso em jornal ou livro; mas não percebe o que os olhos da criança estão dizendo. O adulto, viciado na mensagem verbal, sequer olha o corpo da criança. E também não presta atenção aos recados de seu próprio corpo. (BUITONI¹⁰⁹, 1988, p. 38)

Um olhar atento, aberto, acessível, sensível a outros sentidos. Que *olha o cheiro das cores*, que *vê as vozes das mãos* que se entretêm, que *enxerga o paladar afável* dos corpos – pequenos e grandes – que ao brincarem, leem, falam, aprendem, ensinam, transformam e, principalmente, vivem!

¹⁰⁹ Dulcília Shroeder Buitoni.

Será que tudo isso é um sonho? Possivelmente. Mas não quer coisa melhor do que viver um sonho? Cabe-nos apenas sonhar e *mostrar possíveis caminhos* para todos(as) sonharem também, lembrando sempre que as “coisas que não existem são mais bonitas” (BARROS, 2016, p. 12).

Assim, proponho vestirmos nossos óculos do faz de conta diariamente e *deslembrarmos* de guardá-los para, então, *sermos mais*. Seremos nós, ambas as crianças, a de pouca e de mais idade, enquanto professores(as) de outras crianças. Atar mãos, pés e olhos às minúcias ao escutar o farfalhar de folhas ao vento ou galhos briguentos.

E sobre *sermos mais*, Freire (2019, p. 105, grifos do autor) nos atenta que a busca “do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires. [...] Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam”.

Solidariedade de existires! Meus, teus, nossos...

Espero que solidarizemo-nos em tantos existires que nos passam, que nos marcam, que nos constroem, que nos curam, que nos tocam.

Causos/3

O que é a verdade? A verdade é uma mentira contada por Fernando Silva.

Fernando conta com o corpo inteiro, e não apenas com palavras, e pode se transformar em outra gente ou em bicho voador ou no que for, e faz isso de tal maneira que depois a gente escuta, por exemplo, o sabiá cantando num galho, e a gente pensa: *Esse passarinho está imitando o Fernando quando imita o sabiá*. [...] Além disso, Fernando trabalha como médico. Prefere as ervas aos comprimidos e cura a úlcera com plantas e ovo de pombo; mas prefere ainda a própria mão. Porque ele cura tocando. E contando, que é outra maneira de tocar. (GALEANO, 2019, p. 68, grifos do autor).

Foi um grande prazer vos contar/tocar de/com toda essa minha louCURA!

As lições de R.Q. ◀◀◀

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas.

Só voz atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

Deus deu a forma. Os artistas deformam.

É preciso deformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

Fazer cavalo verde, por exemplo.

Fazer noiva camponesa voar – como o Chagall.

Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a deformar.

Até já inventei mulher de 7 peitos pra fazer vaginação comigo.

Do **Livro sobre nada** de Manoel de Barros.

▶▶▶ Referências - insPirações

ABRAMOWICZ, Anete. *A Menina Repetente*. São Paulo. Papirus. 2001.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Manieta de Moraes (Coords.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. In: *Revista de Antropofagia*. São Paulo: ano 1, nº 1, mai. 1928.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. *Uma pedagogia poética para crianças*. Americana, São Paulo: Adonis, 2013.

_____. *Poética da infância*. In: MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. (Org.). *Quem está na escuta? Diálogo, reflexões, e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças*. MIB, 2016. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas/>> Acesso em: 02 out. 2018.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: supl. 4, 2001.

_____. Gestos, cartas, experiências compartilhadas. In: *Leitura: Teoria & Prática*. (Suplemento). Campinas: n. 58, jun. 2012.

_____. Por uma escrita acadêmico-poética. In: *Revista Linha mestra*. Campinas: ano VIII, n. 24, jan./jul. 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Severino Antonio Moreira. *A utopia da palavra: educação, linguagem e poesia – algumas travessias*. Americana/SP: Adonis, 2015.

BARROS, Manoel de. *Despalavra*. In: *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. Seis ou treze coisas que eu aprendi sozinho. In: *O guardador de águas*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. Caderno de apontamentos. In: *Concerto a céu aberto para solos de ave*. Rio de Janeiro: Record, 2009a.

_____. O livro sobre o nada. In: *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2009b.

_____. Uma didática da invenção. In: *O Livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfaguarda, 2016.

_____. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

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

_____. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

BUITONI, Dulcília Shroeder. *Quintal mágico: educação-arte na pré-escola*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Cristina Maria. *Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar*. (Tese – Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação). Campinas, São Paulo, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CORALINA, Cora. *Melhores poemas: Cora Coralina*. São Paulo: Global, 2004.

CRUZ, Maria Nazaré da. *Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. (Tese – Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação). Campinas, São Paulo, 2002.

DECICO, Cristina. *O encanto do encontro: o jogo de faz de conta nas relações de ensino*. (Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação). Campinas, São Paulo, 2006.

DICKENS, Charles. *Tempos difíceis*. São Paulo: Clube do Livro, 1969.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: uma pedagogia da educação infantil*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Cantochão das antífonas pequenas. In: PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Petrópolis, 2016.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Iara Maria de; RUBIO, Kátia (orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In.: MEIRELLES, Renata. (Org.). *Território do brincar: diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

_____. A arte de adentrar labirintos infantis. In: MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. (Org.). *Quem está na escuta? Diálogo, reflexões, e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças*. MIB, 2016. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas/>> Acesso em: 02 out. 2018.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre, L&PM, 2019.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

KORCZAK, Januz. *Quando eu voltar a ser criança*. 17. ed. São Paulo: Summus, 1981.

LAMEIRÃO, Luiza. Ninguém é tão grande que não possa ensinar, nem tão pequeno que não possa aprender: o autoconhecimento do educador. In: MEIRELLES, Renata (Org.). *Território do brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITE, Ana Cláudia Arruda. Diálogos e experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. In: MEIRELLES, Renata (Org.). *Território do brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

LEITE, Ana Maria; MEDEIROS, Maria Lúcia. Brincar na escola: caminhos e escolhas. In: *Cadernos CENPEC*. São Paulo: v. 4, n. 1, jun. 2014.

MEC; CENPEC. *Caramba carambola: o brincar tá na escola*. São Paulo: Paiol Filmes, 31 mim, 2013.

MARQUES, Francisco (Chico dos bonecos). *Muitas coisas, poucas palavras: a oficina do professor Comênio e a arte de ensinar e aprender*. São Paulo: Periópolis, 2009.

- MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 2ª ed. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1998.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MEIRELES, Cecília. *Obra poética ou obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.
- MEIRELLES, Renata. (Org.). *Território do brincar: diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- NARANJO, Javier. *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. Rio de Janeiro: Foz, 2013.
- NOVAES, Carlos Eduardo. *O menino sem imaginação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- PESSOA, Fernando. *Novas poesias inéditas*. Lisboa: Edições Ática, 1973.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. In: *Revista Pro-Posições*. Campinas, SP: v. 17, n. 2, mai./ago. 2006.
- PIORSKI, Gandhi. O quando da natureza e do brincar. In ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung (Orgs.). *Jogos tradicionais*. São Paulo: Pirata, Editora Laços, 2014.
- _____. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Petrópolis, 2016.
- PRATA, Antonio. *Meio intelectual, meio de esquerda*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. *Nu, de botas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- _____. *Trinta e poucos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016
- QUILLET, Pierre. *Introdução ao pensamento de Bachelard*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- RAMOS, Graciliano. *Histórias de Alexandre*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- RENNER, Estela. *O começo da vida*. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 97 min, 2016.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. In: *Revista Lusófona de Educação*. n. 29, 2015.

ROMEU, Gabriela. *Narrativas do olhar: notas de um diário*. In: MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. (Org.). *Quem está na escuta?* Diálogo, reflexões, e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. MIB, 2016. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas/>> Acesso em: 02 out. 2018.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 50^a impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCLIAR, Moacyr. *Um país chamado infância*. São Paulo: Editora Ática, (Para quem gosta de ler, vol. 18, Crônicas), 1995.

SILVA, Agostinho da. *Textos pedagógicos I*. Lisboa: Âncora, 2000.

SMITH, Keri. *O mundo imaginário de*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: vol. 21, n. 71, jun. 2000.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009b.

WAJSKOP, Gisela. Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMAN, Adriana. Et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.