

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

TONY APARECIDO MOREIRA

**EDUCAÇÃO PARA O ENCONTRO: A EXPERIÊNCIA DO  
OUTRO E A EXPERIÊNCIA DO FANTÁSTICO ENTRE  
CRIANÇAS E PROFESSORES**

Presidente Prudente

2019

TONY APARECIDO MOREIRA

**EDUCAÇÃO PARA O ENCONTRO: A EXPERIÊNCIA DO  
OUTRO E A EXPERIÊNCIA DO FANTÁSTICO ENTRE  
CRIANÇAS E PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

Presidente Prudente

2019

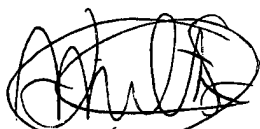
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE:** Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores

**AUTOR: TONY APARECIDO MOREIRA**

**ORIENTADOR: JOSÉ MILTON DE LIMA**

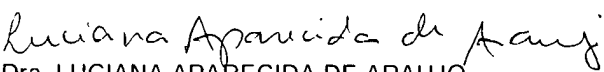
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

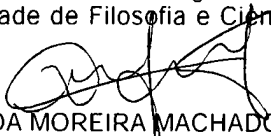


Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER  
Universidade de Santa Cruz do Sul/RS



  
Profa. Dra. LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO  
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

  
Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA  
Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

  
Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI  
Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 26 de março de 2019

Aos meus pais Antônio e Aparecida, ao meu outro pai Padre Reginaldo Souza e a minha outra mãe Irmã Joana da Cruz (OCD).

Os primeiros me geraram biologicamente e antes de qualquer outra pessoa me apontaram o caminho do bem, me ensinaram o amor a Deus e ao próximo, e continuam a me carregar no colo mesmo com a dor da distância. Os últimos me geram espiritualmente e me levam continuamente ao encontro com Jesus, seguram minhas mãos no trilhar deste caminho e com alegria me amparam durante os percalços desta jornada. A esses dois pais e a essas duas mães, todo o meu amor de filho e o compromisso de honrá-los com a entrega total de minha vida feita oferta sobre o Santo Altar de Deus.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus da minha vida e sua Santa Igreja, às crianças desta jornada, às professoras destes encontros, aos pais de todos os nossos pequenos, aos orientadores desta saga, aos amigos e irmãos nascidos durante o caminho percorrido até aqui. Obrigado por serem ombros que me amparam, vozes que me motivam, olhares que me guiam e braços que me alçam ao Céu!

*“A essência mais íntima do amor é a doação”*

*Edith Stein*

*“Educação é coisa do coração”*

*Dom Bosco*

*“Nossa meta deve ser o infinito”*

*Carlo Acutis*

# **EDUCAÇÃO PARA O ENCONTRO: A EXPERIÊNCIA DO OUTRO E A EXPERIÊNCIA DO FANTÁSTICO ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES**

## **RESUMO**

Esta investigação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, vinculada à Linha de Pesquisa denominada “Processos Formativos, Infância e Juventude”. O estudo foi realizado em uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município paulista de Alvares Machado e surgiu a partir de um estudo investigativo-ativo realizado na mesma instituição com turmas de crianças matriculadas na Educação Infantil pautado no protagonismo e no imaginário infantil. Foram co-participantes da pesquisa: crianças, professoras, pais e responsáveis, junto aos quais se constatou a pertinência da construção de vínculos de confiança entre adultos e crianças para qualificar as práticas pedagógicas e, também, a necessidade de aprofundamento da experiência da fantasia e da ludicidade. Sobretudo, os participantes da pesquisa perceberam que era necessário conhecer com profundidade o fenômeno do encontro na relação entre crianças e professores, pois essa realidade parece cada dia mais complexa. As professoras reivindicaram a continuação da pesquisa ainda na perspectiva da ludicidade com uma ênfase nos vínculos que foram estabelecidos com as crianças. As crianças aspiravam a continuação das atividades e a expansão do estudo às turmas de Ensino Fundamental. Desse modo, esta investigação-ação teve como objetivos: 1- fomentar e compreender a experiência do encontro entre professores e crianças; 2- ampliar a experiência da ludicidade e da fantasia entre as professoras e as crianças participantes; 3- identificar as disposições humanas necessárias para o desenvolvimento de uma “educação para o encontro”. O referencial teórico foi composto por estudiosos da educação para a infância, Filosofia, Fenomenologia, Fenomenologia do Encontro, Pedagogia do Encontro, Literatura Infantil, Sociologia da Infância e outras bases, além das obras de Paul L. Harris e Marjorie Taylor na perspectiva do imaginário infantil. A metodologia utilizada foi a Investigação-ação, abordagem de natureza empírica e qualitativa voltada para a qualificação da abordagem pedagógica, por meio da pesquisa da própria prática pelos professores. Foram desenvolvidos encontros semanais com a duração de uma hora com as crianças em suas diferentes turmas junto às suas professoras. Os encontros foram realizados a partir da escuta das crianças, do contar de histórias abertas às propostas de roteiro das crianças, da vivência de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, sobretudo, brincadeiras de cunho fantasioso e criativo. As experiências foram realizadas dentro do ciclo indicado pela metodologia: ação-observação-reflexão-nova ação. Os dados foram obtidos a partir de diários de campo, gravações em vídeo e áudio, relatos de experiência, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, cartas e desenhos. Identificou-se a ampliação da experiência da ludicidade e da fantasia entre os sujeitos, o levantamento de caminhos para uma educação pautada no encontro, a conscientização dos sujeitos acerca da primordialidade do outro e qualificação das práticas pedagógicas, tempos e espaços dentro da instituição investigada. Espera-se com esta investigação-ação contribuir com outros estudos acerca dessas temáticas e inspirar professores a educar para o encontro como forma de construir uma educação significativa, que considere a criança e a infância nas suas especificidades e, também, supere a lógica da superficialidade nas relações humanas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Sociologia da Infância. Fantasia do Real. Ludicidade. Imaginação.

## **EDUCATION FOR MEETING: THE EXPERIENCE OF OTHER AND THE EXPERIENCE OF THE FANTASTIC BETWEEN CHILDREN AND TEACHERS**

### **ABSTRACT**

This research was developed together with the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology - UNESP - Campus of Presidente Prudente, linked to the Research Line called "Educational Processes, Childhood and Youth". The study was carried out in an institution of Early Childhood Education and Elementary School of the municipality of Alvares Machado and emerged from an investigative-active study conducted at the same institution with classes of children enrolled in Early Childhood education based on the protagonism and the children's imagination. The research participants were: children, teachers, parents and guardians, with whom it was verified the pertinence of building trust bonds between adults and children to qualify pedagogical practices and also the need to deepen the experience of fantasy and of playfulness. Above all, the research participants realized that it was necessary to know in depth the phenomenon of the encounter in the relationship between children and teachers, because this reality seems increasingly complex. The teachers claimed the continuation of the research still from the perspective of playfulness with an emphasis on the bonds that were established with the children. The children aspired to continue the activities and the expansion of the study to the classes of Elementary School. Thus, this action research had as objectives: 1- to foster and understand the experience of the encounter between teachers and children; 2 - to increase the experience of playfulness and fantasy among the participating teachers and children; 3 - identify the human dispositions necessary for the development of an "education for the encounter". The theoretical reference was made up of scholars of childhood education, Philosophy, Phenomenology, Phenomenology of the Meeting, Pedagogy of the Meeting, Children's Literature, Sociology of Childhood and other bases, besides the works of Paul L. Harris and Marjorie Taylor in the perspective of the imaginary child. The methodology used was Action research, an empirical and qualitative approach aimed at the qualification of the pedagogical approach, through the research of the practice itself by the teachers. Weekly meetings were held for one hour with the children in their different classes with their teachers. The meetings were made through listening to children, telling open stories to the children's itinerary proposals, playing games, games and play activities, above all, fantasy and creative games. The experiments were carried out within the cycle indicated by the methodology: action-observation-reflection-new action. Data were obtained from field journals, video and audio recordings, experience reports, semi-structured interviews, informal conversations, letters and drawings. It was identified the extension of the experience of playfulness and fantasy among the subjects, the discovery of ways for an education based on the encounter, the awareness of the subjects about the primordially of the other and qualification of pedagogical practices, times and spaces within the investigated institution. It is hoped that this action research will contribute to other studies on these themes and inspire teachers to educate the meeting as a way to build a meaningful education, to consider children and childhood in their specificities and also to overcome the logic of superficiality in human relations.

**Key-words:** Early Childhood Education. Sociology of Childhood. Fantasy of the Real. Ludicidade. Imagination.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diversos encontros.....	17
Figura 2 - Diversos encontros.....	31
Figura 3 - Encontro "Corramos" .....	39
Figura 4 - Diversos encontros.....	40
Figura 5 - Encontro "Nossa Viagem" .....	70
Figura 6 - Encontro "Resgate" .....	74
Figura 7- Encontro "Mar Azul" .....	80
Figura 8 - Encontro "Esconde" .....	87
Figura 9 - Encontro "Salvando o Mundo" .....	88
Figura 10 - Encontro "Cometa" .....	95
Figura 11 - Encontro "Voar Alto" .....	97
Figura 12 - Encontro "Cometa" .....	99
Figura 13 - Encontro "Jornada para a Lua" .....	100
Figura 14 - Encontro "Voar" .....	101
Figura 15 - Diversos encontros.....	102
Figura 16 - Encontro "Lipe" .....	103
Figura 17 - Encontro "Nosso Mundo" .....	104
Figura 18 - Diversos encontros.....	108
Figura 19 - Encontro "Mundo dos Bichos" .....	112
Figura 20 - Encontro "Mundo dos Bichos" .....	118
Figura 21 - Encontro "Missão dos Amigos" .....	119
Figura 22 - Encontro "Mundo dos Bichos" .....	122
Figura 23 - Reencontros .....	128
Figura 24 - Encontro "Mundo dos Bichos" .....	132
Figura 25 - Encontro "Mar Azul" .....	135
Figura 26 - Encontro "Fábulas" .....	139
Figura 27 - Encontro "Nosso Mundo" .....	156
Figura 28 - Encontro "Heróis no Pátio" .....	171
Figura 29 - Diversos encontros.....	182
Figura 30 - Encontro "Salvamento no Pátio" .....	191
Figura 31 - Encontro "Cometa" .....	197
Figura 32 - Encontro "Brincando no Pátio das Estrelas" .....	202
Figura 33 - Encontro "Até o Céu" .....	208
Figura 34 - Diversos encontros.....	221
Figura 35 - Cartas aos Amigos .....	230
Figura 36 - Cartas aos Amigos .....	231
Figura 37 - Cartas aos Amigos .....	231
Figura 38 - Encontro "Brincando no Pátio" .....	238
Figura 39 - Carta aos Amigos - Lipe .....	242
Figura 40 - Diversos encontros.....	243
Figura 41 - Diversos encontros.....	261
Figura 42 – Encontro "Amigos" .....	262
Figura 43 - Diversos encontros.....	262

Figura 44 - Diversos encontros.....	263
Figura 46 - Diversos encontros.....	263
Figura 45 - Diversos encontros.....	263
Figura 47 - Diversos encontros.....	264
Figura 48 - Diversos encontros.....	264
Figura 49 - Diversos encontros.....	265
Figura 50 - Diversos encontros.....	265
Figura 51 - Diversos encontros.....	265
Figura 52 - Diversos encontros.....	266
Figura 53 - Diversos encontros.....	266
Figura 54 - Diversos encontros.....	266
Figura 55 - Diversos encontros.....	267
Figura 56 - Diversos encontros.....	267
Figura 57 - Diversos encontros.....	268
Figura 58 - Cartas e desenhos no jardim .....	269
Figura 59 - Diversos encontros.....	277

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2- A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO PROPOSTA DE ENCONTRO</b> .....	18
<b>3- A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO CAUSA DE ENCONTRO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS</b> .....	33
<b>4- FENOMENOLOGIA E PEDAGOGIA: AO ENCONTRO DO ENCONTRO</b> .....	41
<b>4.1 A Fenomenologia do Encontro</b> .....	50
<b>4.2 A Pedagogia do Encontro</b> .....	58
<b>4.3 A graça do imprevisível: sonho, encanto e autoaprendizagem</b> .....	63
<b>5- O ENCONTRO À LUZ DO JARDIM SECRETO</b> .....	68
<b>5.1 O que nos fala antes da voz: o olhar no encontro</b> .....	89
<b>5.2 O que nos enlaça antes do abraço: o sorriso no encontro</b> .....	95
<b>5.2.1 O sorriso que provêm do sacrifício de si</b> .....	104
<b>5.2.2 A alegria fundante</b> .....	108
<b>5.2.3 O humor</b> .....	113
<b>5.2.4 Alegria e esperança</b> .....	118
<b>5.3 O nome como referência para a criança e a sua lembrança como prova de encontro</b> .....	123
<b>5.4 Na altura dos olhos e cada dia mais perto: a amabilidade</b> .....	129
<b>6 - A CRIANÇA A QUEM PRECISAMOS ENCONTRAR</b> .....	141
<b>6.1 A criança como o Outro</b> .....	157
<b>6.2 A criança autotranscendente, empática e contemplativa</b> .....	171
<b>6.3 A criança lúdica: vida e educação de pátio</b> .....	182
<b>6.4 A criança imaginativa: muito além do que podemos ver</b> .....	193
<b>6.4.1 Podemos brincar de um mundo inteiro: jogos de fantasia</b> .....	198
<b>6.4.2 Podemos ir além do que somos: jogos de papéis</b> .....	203
<b>6.4.3 Podemos continuar sorrindo: imaginação, emoção e resistência</b> .....	208
<b>6.4.5 Era uma vez, mais uma vez: o contar de histórias abertas à luz de histórias fantásticas</b> .....	239
<b>7- ÁLBUM DE DESCOBERTAS DOS ENCONTROS</b> .....	262
<b>8- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	270
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	279

## 1- INTRODUÇÃO

Voltamos à escola, onde realizamos a pesquisa de mestrado, ansiosos para encontrar o sentido de nossas lutas até aqui, isto é, as crianças. Neste novo processo, abraçamos dois desafios: conhecer os novos protagonistas que adentraram a Educação Infantil e permanecer com os atores de outrora, iniciados ao Ensino Fundamental. As professoras reivindicaram a continuação da pesquisa ainda na perspectiva da ludicidade com uma ênfase nos vínculos que foram estabelecidos com as crianças. Constatamos a pertinência da construção desses vínculos de confiança entre adultos e crianças para qualificar as práticas pedagógicas e, também, a necessidade de aprofundamento da experiência da fantasia e da ludicidade. Sobretudo, os participantes da pesquisa perceberam que era necessário conhecer com profundidade o fenômeno do encontro na relação entre crianças e professores, pois essa realidade parece cada dia mais complexa.

Como superar os entraves da relação de crianças e professores em tempos de desencontro na própria sociedade? Como implementar uma Pedagogia para o Encontro que seja promotora de vida, sonhos, sentido? O portão da instituição nunca havia se fechado, mas agora parecia ainda mais aberto, as descobertas e as alegrias geradas a partir da pesquisa precursora agiram como mola propulsora para uma parceria mais estreita e visionária, ao mesmo tempo um desafio maior do que a nossa própria compreensão. Estendemos as mãos novamente e confessamos (DIÁRIO DE CAMPO, 2015): “Ousamos mais uma vez investir nossos dias nas crianças, professoras e famílias daqui! Não porque tudo já saibamos, mas porque ainda há muito a aprender com os grandes e pequenos desta que já é nossa escola! Era uma vez...mais uma vez”.

Este estudo não representa investigação pautada em um único postulado teórico, tendo em vista que “[...] o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo” (PROUT, 2004, p. 12). A complexidade da infância é percebida conforme nos debruçamos para entender a criança não somente a partir do que já esperamos enquanto adultos, mas, sobretudo, a partir das próprias crianças. São elas mesmas que nos desafiam a questionar nossas próprias lentes e medidas ao valorizarmos suas atitudes como dignas de observação científica e não meramente romântica. Desse modo, o processo de investigação da categoria social do tipo geracional chamada infância, obriga-nos ao compartilhamento de experiência junto aos protagonistas, munidos dos contributos teóricos de diferentes áreas realmente interessadas nas crianças enquanto sujeitos ativos e não como meros projetos de adultos ou consumidores de brinquedos e produtos afins.

A Sociologia da Infância, desde o princípio, fundamentou-nos acerca de um modo de conceber a infância e a criança, contempladas tardiamente pela Antropologia e pela Sociologia (diferente de outras áreas do saber como a Arte-Educação e a Filosofia) como objetos de pesquisa por si mesmos. Essa disciplina defende a criança como sujeito social e cultural ativo, superando a ideia comum de devir e receptáculo passivo do adulto. A área cresceu expressivamente a partir da década de 90 do século passado e já apresenta muitos resultados a partir de investigações com crianças em todo o mundo. Esse postulado teórico foi o principal responsável por nossa aproximação junto às crianças. Os escritos dos sociólogos da infância instiga-nos sobre as condições de vida social das crianças neste tempo, contemplando especialmente o ambiente escolar onde as crianças são institucionalizadas. A partir dos conceitos estudados em diálogo com outras áreas, conseguimos acompanhar crianças e professoras, mobilizando a construção de novos tempos e espaços nas instituições investigadas, alcançando também os pais e responsáveis por meio das próprias crianças. Entretanto, o presente estudo está para além dos limites da Sociologia da Infância, em decorrência da necessidade de um mergulho fenomenológico que não faz parte do campo que o suscitou. Contudo, não poderíamos deixar de celebrar os passos primeiros do caminho até aqui.

No estudo precursor, identificamos que o maior resultado foi a aproximação de adultos e crianças, de modo que a ludicidade e o imaginário infantil foram conhecidos com maior profundidade e passaram a ser mais valorizados, entendidos como partes integrantes da vida da criança. Essa conquista é resultado de uma primeira aproximação entre pesquisadores e sujeitos, em que foi declarado o interesse mútuo da parceria e a indispensabilidade da participação ativa de todos. Essa participação ativa implicou encontros, intervenções e obtenção conjunta de dados, visando à criança em sua complexidade, sobretudo, os caminhos para um melhor encontro na escola, tempos, estruturas e espaços.

Concluimos que o encontro de adultos e crianças na escola foi contemplado e favorecido, mas estávamos convencidos ao término do mesmo de que poderíamos alcançar uma maior profundidade a partir da continuação da investigação com a natureza de doutorado. Os sujeitos das duas instituições declararam interesse na permanência da investigação, mas para focarmos na análise com o rigor necessário, a pesquisa foi desenvolvida na instituição cuja aproximação de adultos e crianças foi ressaltada pelos sujeitos participantes. A outra instituição continuou sendo campo de pesquisas sobre as culturas da infância, desenvolvidos por outros

estudantes do CEPELIJ<sup>1</sup>, interessados também em continuar a perseguir o imaginário infantil e usufruir das descobertas.

Fomos convencidos pelo próprio estudo, que crianças são sujeitos sociais ativos, que a imaginação não é uma fase de irracionalidade a ser superada, que educação pressupõe encontro, que a Educação Infantil deve ser mais íntima da infância, que as crianças precisam usufruir de mais tempo para o brincar, que o contar de histórias é ainda mais significativo quando consideramos suas vozes e histórias das crianças, que os professores conseguem realizar melhor o seu trabalho quando reconhecem e valorizam o imaginário infantil, que as crianças são produtoras culturais, entre tantos outros fatores.

Neste estudo, consideramos a necessidade de enfrentarmos a frieza e a superficialidade das relações nestes tempos, acreditando como Ruth Rocha (1982, p. 10) que o objetivo do educador “[...] deve ser um só: educar pessoas que possam mudar esse mundo, tão voltado para coisas sem nenhuma importância, tão esquecido da felicidade de todos, tão cheio de injustiças”. Desse modo, deve haver na prática pedagógica a experiência com o outro, a compreensão de sua importância para a nossa própria vida. Parte da lógica da Psicogênese e da Psicanálise pode inspirar-nos a considerar que as crianças “tão egocêntricas” e “movidas por pulsões” não seriam capazes dessa experiência com o outro na grandeza própria de um encontro entre pessoas, conscientes e transcendentais. Entretanto, é exatamente contra essas lógicas generalistas e cartesianas que uma “abordagem de encontro” se situa.

As crianças já nos provaram que são muito mais capazes do que concebemos e foi ao lado delas que aprendemos que a construção de vínculos é fundamental para transformar as realidades das instituições escolares. Foram elas que convenceram seus pais a brincar, que cativaram as professoras para se permitirem mais às brincadeiras, que nos solicitaram a ampliação do tempo de escuta, que depois de tantas intervenções nos fizeram voltar e recomeçar, que nos mostraram a grandeza do encontro, que nos tornaram melhores e menos arraigados em nossa adultez. E serão elas mais uma vez!

Escutamos das professoras que as atividades que haviam sido desenvolvidas durante o estudo precursor tinham uma “beleza especial”, suscitava uma alegria. Ao fomentar essa afirmação, consideramos que essa dita beleza corresponde à própria liberdade dos sujeitos para viverem a fantasia e a ludicidade. Como Harris (1996, p. 71): “Tudo o que é necessário para que a emoção genuína se desencadeie é uma suspensão temporária de nossa descrença na ficção que foi criada”. Isso não significa irracionalizar-se, mas simplesmente brincar e lançar-se à

---

<sup>1</sup> Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP.

experiência com as crianças. Desse modo, essa percepção do belo é prova de compatibilidade, é prova de encontro. É possível que os professores acompanhem as crianças em suas brincadeiras com alegria de experiência e não por mera presença compulsória. Professores e crianças podem e devem ser felizes na escola.

Para continuar a oportunizar essas experiências ornadas de beleza e sentido, decidimos por um maior investimento no “fantástico”, de modo que os encontros fossem preparados para a fantasia com ambientes atrativos, atividades desafiadoras e histórias com propostos de voos mais altos. Para tal intento, nos alicerçamos em histórias fantásticas da Literatura Infantil, especialmente: “*A História Sem Fim*” de Michael Ende e “*O Meu Pé de Laranja Lima*” de José Mauro de Vasconcellos, além de outros títulos mundialmente consagrados. As histórias foram um contributo fundamental para as experiências vividas, não somente para a construção dos roteiros fantásticos, mas também para compreensão das experiências das crianças. Os caminhos apresentados pelos autores inspiram novos caminhos para a abordagem da literatura fantástica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e ainda apresentam uma concepção de criança capaz de criar e se recriar, de fazer um mundo novo e alterar o mundo comum por meio de uma presença total e consciente.

Na perspectiva do encontro, caminhamos à luz de “*O Jardim Secreto*” de Frances Hodgson Burnett. A história concedeu-nos importantes elementos sobre as culturas de pares entre as crianças, as capacidades de empatia e transcendência, a relação de encontro entre crianças e adultos, a experiência do medo e da alegria, a resiliência, a força de vontade e tantas outras preciosas capacidades muito bem apresentadas pelas vidas dos protagonistas Mary, Collin e Dickon. Por meio dessa obra, podemos compreender o encontro na óptica de crianças com contextos totalmente diferentes, o que oportuniza, na leitura, uma análise dos modos de vida das “diferentes infâncias” e o fenômeno do encontro como experiência de completude e alegria existencial.

Para oportunizar os “encontros”, termo que substituiu “intervenções”, na grandeza que miramos, utilizamos da sequência já aprovada na prática: escuta, contar histórias, brincadeiras, escuta final. Essa ordem de momentos foi manifesta dentro da metodologia da investigação-ação que oportunizou a pesquisa da própria prática em um ciclo contínuo de investimento conjunto para transformação das realidades em prol de melhorias para professores e crianças. Os encontros aconteceram semanalmente no primeiro ano até tornarem-se mais esporádicos nos dois anos subsequentes em decorrência do desenvolvimento das práticas pelas próprias professoras investigadas junto às crianças para conservação da qualificação dos tempos e espaços (total de três anos de encontros).

Como um jardim selado que se abre, essa obra se apresenta como o nosso “Livro de Lembranças dos Encontros que Vivemos”. Para que o perfume seja sentido é necessário que aja a disposição de se aproximar do centro de canteiro e não deixá-lo antes de que até as últimas flores sejam vistas e guardadas em jardins interiores. Para um valoroso enveredar entre as heras e roseiras, eis o mapa do jardim: 2- A Investigação-ação como proposta de encontro; 3- A Sociologia da Infância como causa de encontro entre adultos e crianças; 4- Fenomenologia e Pedagogia: ao encontro do encontro; 5- O Encontro à luz do Jardim Secreto; 6- A criança a quem precisamos encontrar.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da Investigação-ação, sua origem, definições e defesas de vários autores acerca da pesquisa da própria prática como forma de alcançar as melhorias que a educação necessita. O percurso metodológico utilizado neste estudo é explicitado com falas das crianças e exemplificação das experiências. Salienta-se a importância de estudos dessa natureza tendo como justificativa os próprios resultados obtidos por meio desta investigação conjunta, realizada em encontro entre professores e crianças.

O terceiro capítulo expõe as contribuições da Sociologia da Infância, origem, definições e o caminho que foi iluminado pela área desde os estudos precursores até chegar a presente investigação. Esse campo específico do conhecimento foi fundamental para a definição de um conceito de criança e infância compatíveis com as necessidades observadas nas instituições escolares. Os estudiosos da área fomentaram importantes discussões em torno das relações entre adultos e crianças e renderam-nos uma sólida base para estudo e implementação de práticas de encontro entre professores e crianças. Entretanto, a presente tese não apresenta uma ampliação do estudo neste campo do saber voltado às crianças, já que na trilha do encontro foi assumida uma perspectiva Fenomenológica para qual a própria disciplina conduziu. As contribuições da Sociologia da Infância permanecem como parte inicial do caminho, indispensável para a compreensão de onde chegamos.

O quarto capítulo apresenta três grandes encontros: a Fenomenologia, a Fenomenologia do Encontro e a Pedagogia do Encontro. Primeiramente, há a explanação da Fenomenologia em si, base epistemológica mais condizente com a realidade investigada. O investimento no “vivido”, presente nos estudos fenomenológicos, é por si só promotor de encontro, inspira um verdadeiro mergulho na realidade e a celebração da vida que nos é tão necessária. A partir da Fenomenologia de Husserl, Merleau-Ponty, e sobretudo, Edith Stein, chegamos à Fenomenologia do Encontro, teoria cunhada por F. J. J. Buytendijk, e a Pedagogia do Encontro, por Alfonso López Quintás. Essas duas teorias específicas, que trazem o encontro em sua própria nomenclatura, contribuíram diretamente para a perseguição do fenômeno e



renderam-nos uma maior percepção da experiência. Essas bases não foram assumidas enquanto método fechado, mas como luzes para desbravamento e renderam-nos encontro.

O quinto capítulo retrata o principal fenômeno abordado neste estudo, o encontro entre professores e crianças. São apresentadas contribuições de diversos autores para compreensão do que seria uma “Educação para o Encontro”. Evidencia-se que o encontro perseguido é constituído de disposições humanas a serem manifestadas nas instituições escolares como forma de superação da cultura da superficialidade e frieza das relações vividas entre as pessoas da sociedade atual: o olhar, o sorriso, o humor, a alegria fundante, a esperança, o tratamento pessoal e a amabilidade. Há contribuições das crianças e das professoras como forma de explicitar como o encontro foi vivenciado durante esta investigação. As contribuições teóricas e as próprias experiências vividas são iluminadas pela obra <sup>2</sup>“*O Jardim Secreto*” (2013) de Frances Hodgson Burnett.

O sexto capítulo exhibe a criança como pessoa humana dotada de particularidades e não déficits. São expostas considerações de vários autores acerca da abertura ao outro, da observância do rosto da criança, da escuta de sua voz e valorização de suas construções. A criança é enxergada a partir das realidades de autotranscendência, empatia, contemplação, ludicidade e imaginação. O imaginário infantil é discutido, sobretudo, a partir dos estudos de Paul. L. Harris e há uma explanação particular sobre a contação de histórias na perspectiva do encontro. Há uma defesa específica da “Educação para a Amizade” como fundamental para o encontro e para a vida humana em seu todo.

Com alegria apresentamos o percurso vivido com crianças e professoras. Até aqui, temos a certeza que todo o processo foi sustentado pelos encontros com os outros, por meio dos quais conseguimos enxergar muito além de nossas próprias lentes e construções, e daqui em diante seguiremos ainda carregados por muitos braços e a partir das pegadas de muitos outros peregrinos. Esperamos que as experiências transcritas neste “Livro de Lembranças dos Nossos Encontros” inspirem maiores saltos e mergulhos para tornar nossas instituições escolares mais plenas de vida e sentido.

Tendo adentrado neste “jardim”, não esperamos que guardem quaisquer segredos descobertos. São histórias que precisam se espalhar como perfume, mas, que não seja por mera dispersão pelos ares. Devem-se descobrir outros jardins, e mais do que isso, fundem pomares!

---

<sup>2</sup> A primeira publicação ocorreu no ano de 1911 pela Editora Frederick A. Stokes. A obra é considerada um dos mais importantes livros infantojuvenis do século XX pela National Education Association

Pois, mais do que flores, a Educação necessita de frutos. Eis aqui um pouco do que plantamos...eis aqui um pouco do que colhemos...encontro!

*Figura 1 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

## 2- A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO PROPOSTA DE ENCONTRO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Alvares Machado – SP, é fruto de <sup>3</sup>estudos percussores desenvolvidos junto às crianças, professoras, pais e responsáveis desde o ano de 2008, que tiveram como temáticas principais o jogo, a fantasia, a brincadeira e as culturas da infância. A presente investigação foi antecedida por um <sup>4</sup>estudo de mestrado sobre o imaginário infantil. A partir da constatação da importância dos jogos imaginativos, do contar histórias e da aproximação entre crianças e adultos, identificamos a necessidade de aprofundar as experiências acerca do imaginário infantil e compreender o que seria uma “abordagem de encontro”.

O estudo anterior foi realizado com crianças, professores, pais e responsáveis, envolveu mais de trezentos sujeitos e rendeu múltiplas experiências. O processo foi intenso e demonstrou que as alegrias do caminho foram frutos do investimento na imaginação e na ludicidade, mas, só foram possíveis por meio dos vínculos construídos e gradualmente fortalecidos. Foi na proximidade que compreendemos melhor as crianças, suas culturas, suas esperas e, juntos, tornamos a rotina mais íntima da infância.

Para fortalecer os vínculos e aprofundar as experiências, tornava-se necessária uma continuidade sobre as bases já levantadas dentro de uma dinâmica ainda mais estreita e significativa. Para tal intento, decidimos permanecer em uma das duas instituições enquanto a outra fosse assistida por pesquisadores de referenciais próximos, para que havendo uma dedicação exclusiva pudéssemos estar mais juntos e comprometidos, e a partir disso mais capacitados para viver as práticas de encontro necessárias para consolidar uma abordagem pedagógica mais plena de sentido, mais feliz para as crianças e para as professoras.

A instituição escolhida já era parceira há cinco anos. Três professoras da Educação Infantil e a diretora permaneceram, todas elas solicitaram a continuidade da investigação, sobretudo, pelas crianças que foram as primeiras a perguntar se permaneceríamos juntos. As crianças que foram participantes do estudo estavam naquele tempo na Educação Infantil, a maioria delas permaneceu na instituição já então ingressas no Ensino Fundamental. A partir

---

<sup>3</sup> 2008 - As culturas da Infância como eixos para a qualificação do trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil (Projeto de Extensão – FCT/UNESP).

2011 - No mundo da Criança: resgatando a Fantasia do Real no contexto da Educação Infantil (Projeto de Iniciação Científica – Tony Aparecido Moreira – Bolsista PIBIC/CNPq - FCT/UNESP).

<sup>4</sup> 2012 - As crianças e suas fantasias: investigação-ação no contexto da Educação Infantil (Projeto inicial de mestrado em Educação – Tony Aparecido Moreira – Bolsista CAPES - FCT/UNESP).

dessas condições, decidimos continuar com as professoras e suas novas crianças matriculadas na Educação Infantil e com as crianças do Ensino Fundamental junto às suas professoras, além disso, acolher a nova professora e as novas crianças da nova turma de Educação Infantil. Desse modo, três diferentes grupos: crianças a demonstrar às novas professoras as experiências já vividas, professoras apresentando às suas novas crianças os saberes já aprendidos e uma nova professora com novas crianças vivendo a experiência pela primeira vez.

Eis os sujeitos: Turma I – Professora Teresa (nova participante com novas crianças): vinte crianças de três a quatro anos (Infantil I); Turma II – Professora Rosa (já participante com novas crianças): vinte crianças de três a quatro anos (Infantil I); Turma III – Professora Aparecida (já participante com novas crianças): vinte crianças de quatro a cinco anos (Infantil II); Turma IV – Professora Fátima (já participante com novas crianças): vinte crianças de quatro a cinco anos (Infantil II); Turma V – Professora Inês (nova participante com crianças já participantes) vinte e cinco crianças de seis anos (Primeiro ano do Ensino Fundamental); Turma VI – Professora Clara (nova participante com crianças já participantes): vinte e cinco crianças de sete anos (Segundo ano do Ensino Fundamental); Turma VII – Professora Miriam (nova participante com crianças já participantes): vinte e cinco crianças de oito anos (Terceiro ano do Ensino Fundamental); Turma VIII – Professora Catarina (nova participante com crianças já participantes): vinte e cinco crianças de nove anos (Quarto ano do Ensino Fundamental). Desse modo, foram sete professoras e 180 crianças.

Junto aos sujeitos, definimos como objetivos desta investigação: 1- fomentar e compreender a experiência do encontro entre professores e crianças; 2- ampliar a experiência da ludicidade e da fantasia entre as professoras e as crianças participantes; 3- identificar as disposições humanas necessárias para a construção de uma “educação para o encontro”. Os resultados a partir desses alvos estão transcritos ao longo desta tese conforme a disposição de seus capítulos. À luz da Fenomenologia do Encontro, composta por F. J. J. Buytendijk, e das reflexões da Pedagogia do Encontro, de Alfonso López Quintás, as falas dos sujeitos e as descobertas desta investigação-ação são expostas como que numa contação de histórias e explanação de experiências imbricadas aos postulados teóricos.

O estudo preservou a natureza empírica dentro dos moldes da investigação-ação. Essa orientação metodológica permite a participação ativa e conjunta dos sujeitos e a pesquisa da própria prática pelas professoras. A metodologia teve origem nos trabalhos do psicólogo alemão Kurt Lewin conforme afirmam Grabauska e Bastos (1998, p. 2): “[...] com dinâmica de grupos, no sentido de integrar as minorias [...] procurava estabelecer as bases para cientificidade das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico”. Inicialmente, a proposta lewiana visou a

reintegração social e a produção de dados científicos sobre os grupos excluídos da sociedade norte-americana das décadas de 40 do século XX. Todavia, Lewin almejava estabelecer um tipo de investigação em que o resultado não fosse a mera produção teórica, mas, sobretudo, a ação social, de forma que o elo entre vida e ciência se tornasse mais estreito e a partir disso, as investigações fossem mais significativas para as pessoas.

A proposta de Kurt Lewin foi reformulada e tornou-se um método de emancipação. Neste estudo, a metodologia continuou em acordo com os objetivos. As professoras puderam pesquisar sua própria prática com o desejo e o compromisso de torná-la melhor. As crianças puderam viver e opinar acerca dos encontros nelas pautados. Nós, enquanto pesquisadores, pudemos acompanhar os dois grupos de sujeitos, compreender suas diferentes realidades e desenvolver as atividades conjuntamente. Nesse sentido, a investigação-ação permite a simultaneidade dos atos de compreensão e atuação:

Em primer lugar, podemos decir que, a lo largo de su historia, la I-A há introducido una ruptura esencial en las formas habituales de entender las relaciones entre conocer y actuar. Efectivamente, la I-A pone en cuestión la idea bastante asentada de que la forma racional de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento disponible, de manera que se entiende que la auténtica investigación es la que se dirige a conocer una realidad o un fenómeno, mientras que la práctica se valdría de técnicas y recomendaciones que se deducen de aquel conocimiento. Contra esta idea, la I-A convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio (CONTRERAS-DOMINGO, 1994, p. 9).

A prática pedagógica é o campo de análise da investigação-ação, porém, essa metodologia não concebe a resolução de problemas como sua principal busca, mas sim a atuação. A opção por essa base de estudo não representa o desejo de uma transformação rápida e pontual para tornar mais agradável “nosso produto” dado o ritmo intenso e o trabalho estreito. A proposta não é tecnológica, mas sim fenomenológica à luz, sobretudo, das reflexões de Edith Stein e, mais propriamente, da chamada Fenomenologia do Encontro. Não almejamos respostas pontuais ou intervenções cirúrgicas, mas sim a compreensão dos sujeitos e suas realidades em seus próprios contextos, e, ao mesmo tempo, identificar os elementos necessários, os conceitos e as práticas que permitem um encontro efetivo. Nessa direção, a prática:

[...] no es un conjunto de acciones dirigidas a unos resultados previstos. Las prácticas sociales, como es el caso de la educación, constituyen fenómenos más complejos en los que los fines que se pretenden son ambiguos en su significación y en su logro, y en los que las acciones que se emprenden resultan también problemáticas en cuanto a su coherencia y su valor. Por esta razón, no es aplicable una concepción que separa los medios de los fines; esto es, las acciones, de su significado y su finalidad. La I-A supone, portanto, un rechazo de la visión tecnológica de la práctica educativa. En este sentido, la I-A no es mero procedimiento de resolución de problemas educativos, si por ello se entiende un proceso de decidir actuaciones con los que conseguir resultados, ya que los fines o pretensiones educativas, en cuanto que ambiguas y problemáticas, deben convertirse en parte del proceso de I-A, y las actuaciones deben analizarse en

sua calidad educativa, esto es, em relación al valor educativo que tienen por sí mismas al valor educativo que tienen por sí mismas como experiencia, y no por su valor instrumental, en cuanto que medio para obtener un resultado previsto (CONTRERAS-DOMINGO, 1994, p. 9).

A investigação-ação contribui para que o estudo não seja um mero levantamento de informações, assim como uma intervenção de pouco respaldo. Miramos no que acreditamos ser o centro para assim alcançarmos todas as periferias que o movimentam. Como exemplo, o foco do trabalho não foi a evolução da capacidade de inteligibilidade das crianças, todavia, as professoras afirmaram que as experiências contribuíram para um maior desempenho das crianças nas diferentes dimensões. Esse resultado, junto de tantos outros, é acréscimo do enfoque no encontro, indicativo de que esse fenômeno de extrema complexidade é caminho para todas as áreas, causa de compreensão e superação de suas problemáticas.

Nessa direção, as medidas da investigação-ação não são respostas cabais. Aprendemos o processo, a intervenção contínua, o interminável mergulho, o caminho, o encontro. A estrutura mais aberta para ser mais próxima de modo algum pode ser vista como prática facilitada ou livre de critérios. A complexidade dessa metodologia se assemelha à complexidade do próprio fenômeno. Os resultados não são controlados e parcialmente previsíveis como os de alicerce laboratorial, mas isso não significa que a pesquisa seja desenvolvida sem uma sistemática científica. Além disso, Benavente, Costa e Machado (1990, p. 3) ressaltam que a proposta não é de mera assistência ou animação. Não devemos banalizar essa metodologia que é “[...] potencialmente portadora de novas relações entre ação e investigação, produtora de novos conhecimentos e facilitadora de novos processos de formação”.

Para obtenção dos dados, conforme prescreve Contreras-Domingo (1994), foram utilizados <sup>5</sup>diários de campo (cadernos físicos que estiveram sempre à disposição dos sujeitos), gravações em vídeo e áudio (professoras e crianças também puderam fotografar e filmar), relatos de experiência, entrevistas semiestruturadas, questionários, conversas informais, cartas e desenhos. Esses instrumentos foram utilizados no estudo precursor e renderam uma ampla e diversa base de dados que foram levantados de forma contínua e confirmados pelos próprios sujeitos.

Esta investigação-ação seguiu os princípios éticos definidos por Kemmi e MacTaggart (1988), Winter (1989) e Altrichter, Posch e Somekh (1993). Os autores concordam que: 1- todas as pessoas envolvidas precisam ser consultadas e só podem participar com consentimento; 2- deve-se obter permissões para examinar documentos da instituição que não são públicos, 3- a

---

<sup>5</sup> Foram cinco diários de campo compostos conjuntamente e um diário de campo final produzido pelo pesquisador principal no final deste estudo (2015, 2016, 2017, 2018 e 2019).

participação ativa implica a necessidade de que todos os sujeitos possam influir no estudo assim como deve-se respeitar o que não desejam se expor; 4- o trabalho deve permanecer visível e aberto às sugestões dos outros; 5- as descrições do trabalho devem ser examinadas por todos os sujeitos antes de se tornarem públicas; 6- os alunos devem ser respeitados e considerados como os próprios professores, os dados que deles procedem devem ser examinados, interpretados, confirmados e autorizados por eles; 7- os participantes da investigação devem ser mantidos no anonimato assim como as instituições participantes, a não ser que haja um explícito de exposição com autorização. Todavia, as crianças devem ter sua identidade resguardada em todas as hipóteses; 8- os princípios éticos devem ser conhecidos por todos os participantes assim como todos os termos de participação.

Contreras-Domingo (1994, p. 14) apresenta o ciclo da investigação-ação, fases fundamentais para que a metodologia tenha legitimidade científica. O Autor explica que a investigação da própria prática é sempre:

[...] un processo continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción, etc. El análisis de la acción y la reflexión sobre ella, sobre los problemas que presenta a la luz de lo que pretendemos, es siempre un proceso sin fin. No obstante, cuando nos propodemos iniciar um proyecto de I-A, necesitamos definir un ciclo de pasos a seguir [...].

O primeiro momento da investigação-ação é definido por Contreras-Domingo como uma ação. Na realidade, enxerga-se o problema inicial que move todo o processo de indagação e transformação. Neste estudo, nos debruçamos sobre a necessidade de aprofundamento das experiências lúdicas e imaginativas e a aproximação entre professoras e crianças. A nossa primeira ação após a estudo dessa realidade foi uma intervenção pautada nas culturas da infância, sobretudo, a ludicidade e o imaginário infantil. Junto às professoras, nos esforçamos para desenvolver atividades significativas para as crianças e ao mesmo tempo analisar a nossa própria prática, observando os melhores modos de desempenhar o encontro. Sobre esse primeiro momento, o Autor (1994b, p. 14) explica:

Lo lógico es que lo comencemos a partir del hecho de la propia práctica; esto es, a partir de que estamos en una situación en donde vivimos problemas prácticos; incoherencias o inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que em realidade ocurre. Partiremos, por tanto de un problema inicial, que es el que nos sitúa em el proceso de indagación y de transformación de nuestra práctica.

O segundo momento, definido como observação, correspondeu neste estudo ao aprofundamento dos saberes centrais e periféricos, das bases do problema aos temas circundantes. A partir da primeira ação há mais condições de compreender a realidade e identificar as ações que devem compor a abordagem pedagógica que perseguimos. Essa

“observação” não ocorre exclusivamente em um segundo momento, mas durante a própria intervenção ela já se manifesta, tendo em vista a preocupação de estudar a própria prática. Neste estudo, a ação inicial oportunizava várias percepções que eram mais bem verificadas neste segundo momento. Os indicativos identificados foram transcritos e organizados para serem confirmados durante a continuidade do ciclo. Como Contreras-Domingo (1994, p. 14) afirma:

Necesitamos, em segundo lugar, profundizar em el significado de ese problema: por qué es un problema, caules son sus características, cómo podemos describir el contexto en que se produce y los diferentes aspectos de la situación, así como las distintas perspectivas que puedan existir sobre el mismo. Para ello, tendremos que obtener cuantos datos podamos que nos ayuden a analizar las claves del problema.

O terceiro momento, denominado reflexão, corresponde à análise e aprofundamento dos dados a partir do respaldo teórico. Durante essa fase neste estudo, as observações foram interpretadas com base nas contribuições da Fenomenologia, da Sociologia da Infância, dos teóricos que contemplam as relações entre crianças e professores, dos estudos de Paul L. Harris e demais pesquisadores do imaginário infantil, da ludicidade e das culturas da infância. Esse momento na investigação permitiu uma maior compreensão do fenômeno e definição de outras propostas de ação para qualificar ainda mais as experiências vividas. O Autor (1994b, p. 14) define: “Posteriormente, deberemos analizar los datos e interpretaciones obtenidas, a la luz de nuestras pretensiones educativas, de modo que sea posible vislumbrar el sentido de la mejora deseable”.

O quarto momento, definido como nova ação, corresponde a uma nova intervenção delimitada a partir das fases anteriores. A ação possibilitou observações que foram aprofundadas no momento de reflexão e os resultados foram alicerce para a construção de uma nova proposta, que por sua vez será a próxima ação para continuidade do ciclo:

A continuación, decidiremos el curso alternativo que pretendemos llevar a cabo. A partir de aquí comenzaría un segundo ciclo, em el cual se recopilarían de nuevo evidencias de la práctica, que nos llevarán a un nuevo análisis y a la detección del estado actual del problema, o a las nuevas circunstancias y problemas que se han desencadenado al introducir el nuevo curso el nuevo curso de acción (CONTRERAS-DOMINGO, 1994b, p. 14).

Antes desse processo cíclico definido por Contreras-Domingo (1994), realizamos um percurso de reaproximação para contemplar a participação das crianças durante toda a investigação, fator que para os autores Martín e Mas (1994) é desenvolvido a partir destes passos: I- definir o problema; II- exploração; III- elaboração de um plano de trabalho; IV- desenvolvimento do plano de trabalho. O problema identificado é que torna-se urgente a construção de uma abordagem pedagógica mais permissiva ao encontro de crianças e professores, já que o estudo anterior comprovou a relevância da aproximação entre adultos e



crianças para a qualificação dos tempos e espaços, mas não chegamos a uma compreensão profunda da relação suprema educacional: criança e professor.

Ao explorarmos os espaços e vivermos as atividades junto aos sujeitos, realizamos um processo de indagação pessoal para identificarmos os contornos do problema e os caminhos para chegarmos ao encontro e consolidá-lo. Ao escutarmos mais as crianças e as professoras, observamos que esse trabalho de escuta devia ser mais bem valorizado e personalizado. A partir dessa constatação, sustentamos a hipótese de que ao ampliar o tempo de diálogo com as crianças, conseguiríamos demonstrar com maior clareza e convencimento os modos de escuta a serem implementados pelas professoras. A proposta exigiu a ampliação do tempo de encontro e, conseqüentemente, a adequação com a rotina da instituição. A alteração foi realizada e aprovada, sobretudo pelas crianças: “- Eu quero falar! - Olha para mim! - Eu preciso contar como foi...muito legal! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Como resultado do maior esforço de observação e aprofundamento da análise à luz da escola fenomenológica, em especial a própria Fenomenologia do Encontro, percebemos que na perspectiva do encontro é fundamental que ao escutarmos e considerarmos as vozes infantis, informemos às crianças a importância de suas falas, fazendo-nas perceber que o que pensam é considerado e digno de alterar os passos de nossa experiência. Esse cuidado é próprio de quem deseja viver uma relação horizontal, é próprio de quem não deseja se limitar a transmitir conhecimento de cima para baixo sem envolvimento afetivo. Dizer às crianças sua importância é reconhecer que elas são capazes de entender e que tal informe contribui para o estreitamento do vínculo.

A auscultação das crianças parece mais complexa quanto menor é a idade. Não porque as crianças menores não falem, mas porque nossa forma clássica de escuta é a puramente verbal. As crianças menores pedem outras leituras e formas de diálogo. A voz tem seu lugar inquestionável de representação. Aguardamos ansiosamente o firme domínio da fala pelas crianças, mas, entre os balbucios, os olhares, os sorrisos e demais expressões, também são ditas muitas palavras e é sempre salutar lembrarmos de que há coisas inexprimíveis. Escutar não é simplesmente captar os dizeres da voz, mas pôr-se diante de quem fala para perceber a sua vida e alcançar até o que não é dito, as palavras do seu viver em nosso próprio viver pela liberdade do encontro.

A partir desse percurso inicial, desenvolvemos os encontros em ciclo contínuo. A escuta dos sujeitos foi valorizada em todo o processo e essa medida foi crucial para a aproximação entre todos os participantes. Até mesmo a participação dos pais e responsáveis que não compôs o núcleo desta investigação-ação pode ser contemplada por meio das

repercussões das atividades desenvolvidas, sendo as crianças as principais promotoras do novo. Nessa direção, Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 68) afirmam que: “- Os professores envolvidos na pesquisa de suas próprias práticas parecem ainda adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os alunos”.

Os encontros foram planejados conforme as preocupações já apontadas, desenvolvidos, semanalmente, com duração de 60 a 90 minutos. Iniciamos com maior tempo de escuta para obter direções para a construção das histórias e das atividades, para conquistar maior proximidade e assim podermos observar as crianças em suas brincadeiras. Esse período de escuta foi maior com as crianças recém chegadas ao estudo. Com as crianças já participantes retornamos às principais atividades desenvolvidas para depois inserirmos novos desafios. Com as turmas mistas, confiamos às crianças já participantes a tarefa de acompanhar os colegas iniciados ao estudo, e do mesmo modo as professoras já participantes com as novas investigadoras da própria prática.

A sequência de momentos da investigação anterior foi mantida: escuta dos sujeitos, contação de histórias, brincadeiras e escuta acerca das experiências vividas. O caminho foi eficaz durante o estudo precursor e a sua conservação facilitou a participação dos sujeitos que já o conheciam e ao mesmo tempo oportunizou o mesmo sucesso obtido com os recém chegados à esta investigação, com o diferencial de estarmos com crianças e professoras com mais tempo de caminho e dispostas a contribuir com os novos participantes em suas experiências: “- Você não sabe quem é o Lipe? Vou te contar...ele é nosso amigo! A gente brinca de um monte coisa! Tem várias histórias e a gente faz um monte de coisas na quadra! (REBECA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

A escuta, embora valorizada em todo o processo, corresponde ao primeiro momento do encontro, marcado pela fala das crianças, nossa escuta e conversas. Ao chegarmos na sala, éramos recebidos pelas crianças na porta. Cumprimentávamos todas e já escutávamos boa parte delas descrevendo como foram os dias vividos até essa data. Conforme a organização das salas, já escolhíamos um espaço para nos sentarmos junto às crianças, na maioria das vezes no chão, e iniciarmos as conversas. Durante essas experiências, percebemos mais uma vez quão importante é esse processo de escuta, imprescindível em uma pesquisa com crianças e não somente sobre elas.

Durante um dos encontros, o pequeno Paulo: “- Professor Tony! Eu quero falar uma coisa! Quando o meu pai tiver dinheiro ele vai me dar uma moto e eu vou viajar com ele para vários lugares!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Afirmações como essa eram comuns, mas a

história de Paulo tinha uma conotação especial, o acompanhamento de quatro anos nos permitiu conhecer. Por crescer com os avós, a afirmação de Paulo não compete simplesmente à esperança de um belo presente, mas à volta de um pai para a casa com dinheiro suficiente para não ter que ficar longe mais uma vez: “- O Vô João disse que o meu pai vai voltar e a gente vai mudar pra uma casa grande, e aí a gente vai soltar pipa junto e todo dia ele vai me trazer para a escola! Você sabe quem é meu pai? (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

As crianças podem contar um pouco de sua história num misto de verdade e fantasia, informando os aspectos do que sentem as alegrias e as dores da vida de um modo distinto dos adultos, talvez mais duro conforme o medo e o desamparo que sentem em contextos muito mais complexos do que os conteúdos escolares. São os pequenos que tantas vezes nos ensinam a resiliência e a esperança: “- Eu não tenho esses brinquedos que o Felipe tem, eu tenho só um carrinho bem legal, dá pra brincar de estradinha e a minha mãe falou que ela vai trabalhar pra outro chefe e um dia a gente vai ter um monte de coisa” (Francisco José) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

A Professora Clara contou-nos o quanto esse desafio de escutar foi relevante para que ela não enxergasse as crianças mais indisciplinadas como inimigas. Houve momentos em que ela confessou não ter conseguido agir com paciência e enxergar a criança que está além da imagem que formamos. Ao se debruçar sobre os seus maiores desafios para bem viver sua profissão, ela presenciou suas maiores “dores de cabeça” se tornarem os seus mais belos “trunfos”: “- Aquelas crianças! As mais levadas...que me ocuparam por muito tempo o espaço de minhas reclamações tornaram-se os meus testemunhos de porque eu ainda acredito na educação! Eu mudei, elas mudaram e eu aprendi que é assim que tem que ser!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Junto às professoras, comprovamos que sem os momentos de escuta as experiências seriam totalmente diferentes do que foram, não teríamos conhecido as realidades das crianças e as propostas seriam mais nossas do que delas. Também confessamos juntos que tem sido cada dia mais difícil escutar, não apenas nas instituições escolares ou nos lares, mas em todas as áreas da sociedade. Parece que temos nos acostumado em privilegiar nossas vozes, nossos gostos, nossos jeitos, nossos olhares, nossos interesses pessoais, nossos entretenimentos. A voz do outro parece irrelevante, sobretudo, quando o outro está em um “patamar mais baixo” que o nosso, como são vistas as crianças em comparação aos professores. Acerca disso, a investigação-ação nos permitiu ir ao encontro das crianças com a certeza de que elas têm o que dizer e o que dizem é importante para nós enquanto professores, mas primeiramente enquanto pessoas. Escutar os pequenos é prova de grandeza.

Desde o primeiro estudo desenvolvido no ano de 2008 em instituições diferentes da qual esta pesquisa foi realizada, identificamos que o contar de histórias tem forte presença nas instituições de Educação Infantil e realmente parece ser uma atividade fundamental. No estudo precursor, utilizamos o contar de histórias à luz das contribuições de Gianni Rodari (1982) em sua obra “Gramática da Fantasia”. O Autor cita as “histórias abertas”, roteiros previamente estabelecidos que ao serem apresentados às crianças podem ser alterados para contemplar as suas falas e tornar os enredos mais agradáveis e significativos. Essa atividade corrobora diretamente com a valorização das vozes das crianças, rendendo maior liberdade para que elas exerçam sua criatividade na construção de um roteiro conjunto: “- O lago era bem grande! – Tinha jacaré! (João Pedro) – Sim, bastante! – E um peixe gigante do tamanho do meu pai! (Tiago) – Sim, e nesse peixe, dentro da barriga dele estava o boné do Lipe! – Já sei, a gente vai ajudar o Lipe a pegar o boné dele! (Saulo) – Sim! Vamos pro lago! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

As histórias abertas tornaram-se o segundo momento do encontro. Tudo o que escutávamos compunha a base da qual nos servíamos para construir um roteiro inicial. Nos acostumamos em preparar um enredo com a noção da possibilidade de adaptação. As crianças também se acostumaram em construir as histórias e muitas vezes já apresentavam propostas de roteiro no momento da escuta. Tínhamos o cuidado de demonstrar atenção para com as crianças durante suas explanações, esse exercício despendia muito tempo, mas era claramente necessário. Na maioria das vezes as propostas eram realmente novidades à luz do roteiro inicial, mas também haviam as solicitações de reiteração de experiências já vividas. Houve histórias que renderam até quatro encontros para honrar o desejo e a necessidade das crianças de reviver certas atividades ou prolongar determinadas vivências: “- Prô, a gente não terminou de montar o parque do Lipe! Faltou o escorregador, a montanha russa, o pula pula! (Bruna) – O que a gente vai fazer? – Ué! Vamos voltar pro parque do Lipe e fazer tudo! (Catarina) – Tem que fazer uma casa de boneca, porque o Lipe tem uma irmã! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Entretanto, mesmo com a liberdade de contribuir com as histórias, as crianças aguardavam os principais contornos a serem apresentados por nós. O roteiro era sempre protagonizado por Lipe<sup>6</sup>, o amigo das histórias. Esse personagem é utilizado desde os primeiros anos de estudo por um desejo inicial de exigirmos mais da imaginação das crianças ao fazermos-las projetarem uma imagem mental de Lipe sem que lhes apresentássemos características

---

<sup>6</sup> Era uma vez “Lipe”: o nascimento do amigo imaginário na Educação Infantil - <http://www.usc.br/wp-content/uploads/2015/05/Era-uma-vez-%E2%80%9CLipe%E2%80%9D-o-nascimento-de-um-amigo-imagin%C3%A1rio-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil1.pdf>

físicas, apenas afirmações de como ele era enquanto pessoa. Esse recurso foi muito relevante para os desenvolvimento dos encontros. As crianças fizeram de Lipe além do “companheiro das histórias” um amigo imaginário: “- Vem Lipe! Ele vai me ajudar a pular o abismo! Ele me puxou bem fortão!” (Daniel) (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Após o contar de histórias, iniciávamos o terceiro momento do encontro, o das brincadeiras. As atividades lúdicas propostas eram desenvolvidas a partir das diferentes realidades: I- o que elas gostariam de brincar; II- o que as crianças precisavam viver à luz das observações da realidade; III- o que as crianças precisavam viver à luz das teorias. Toda brincadeira ou jogo imaginativo a ser desenvolvido devia contemplar essas três bases para alcançar o desejo das crianças, seus contextos sociais e necessidades de realização. Por exemplo: “Viagem de trem: as crianças falaram de trem e demonstraram curiosidade, o roteiro vai ajuda-las a entender melhor os meios de transporte e a brincadeira do trem humano contempla o movimento, o uso de diferentes sons e capacidade criativa” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

As brincadeiras eram realizadas, na maioria das vezes, na quadra, mas os primeiros momentos, inclusive o contar de histórias era desenvolvido em sala. De acordo com o roteiro, a quadra e os corredores transformavam-se na floresta, no vale, na montanha, no oceano, no parque, na praia, na fazenda, no zoológico, no quintal do Lipe, no espaço sideral, no céu estrelado, num grande barco e em tantos outros ambientes necessários para viver a história contada. Essa experiência parecia coroar o que havíamos vivido até ali, rendia-nos uma grande satisfação poder acompanhar as crianças brincando e sorrindo dentro da história que construímos juntos. Elas tinham a liberdade de protagonizar outros roteiros, sobretudo, quando a liberdade da brincadeira assim lhes inspirava, mas sempre permaneciam no campo das histórias contadas. Quanto mais preparados estavam os ambientes e quanto maior o envolvimento das crianças durante o contar de histórias, mais intensa era a participação delas nas brincadeiras. Elas agiam como se estivessem realmente salvando a cidade de um monstro, mergulhando no fundo do oceano para encontrar uma poção mágica ou voando até as montanhas para adentrar o vale dos dragões: “- Eu fiquei ferido! Pegue a minha arma e me ajude a levantar! [...] Vamos seguir por ali para despistar o homem mal! Pula...mais alto...desce...aihhhh! Prô, a gente está quase perdendo, vem aqui pra ajudar a derrubar a pedrona! (Miguel) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Tendo em vista o fato de acompanharmos as crianças durante as brincadeiras, o instrumento de obtenção de dados mais utilizado nesse momento do encontro foi o gravador de áudio ou as filmagens com câmeras fotográficas, sendo que as crianças também auxiliaram

nesse processo de levantamento e o diário de campo ficava à disposição das crianças na arquibancada para que elas relatassem algo por palavras ou desenhos. Além disso, revisávamos as transcrições e acrescentávamos fatos que poderiam não ter sido relatados ou omitíamos alguma fala ou foto que as crianças não quisessem que ficasse gravada no nosso “livro de encontros”: “- Professor, eu assinei o nosso livro e desenhei a gente! Só não põe a foto da gente, porque eu tenho vergonha” (Giulia) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Ao utilizar de diferentes meios para guardar os dados conosco, as crianças demonstravam como entendiam cada método: “- Com a câmera ele tira foto! No caderno ele anota tudo o que gente faz e põe nosso nome! Eu já escrevi lá também! Escrevi seu nome lá!” (LUCAS, DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Depois de brincarmos com as crianças, iniciávamos mais um momento de escuta para concluirmos as experiências com suas opiniões, tendo mais espaço para expressão. Durante esse desfecho as crianças podiam explicar como viveram o roteiro, apontar as brincadeiras mais divertidas e demonstrar seus modos de compreender a realidade. Ao falarem sobre as histórias e as brincadeiras, elas enfatizavam o que fizeram com tom de fantasia. As brincadeiras por mais simples que fossem eram lembradas de forma fantástica: “- Quando a gente desceu para a mata, eu vi um leão bem grande, aí não corri! Chamei o Vitor e ele trouxe a minha lança...aí a gente foi pra cima dele e pulou uns macacos também...e um lobo! A gente espantou tudo!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

No último momento, as crianças costumavam se aproximar um pouco mais, ora pedindo que o encontro não parasse por ali, ora demonstrando por meio de alguma expressão que a intervenção havia sido muito prazerosa. Durante essa última atividade, podíamos compreender melhor certos fatos acerca das crianças, responder perguntas sobre a história e enfatizar algum elemento que considerássemos necessário. Essa conversa final era também um montante de setas a apontar caminhos a serem trilhados. As crianças sabiam que dali poderia surgir o nosso próximo encontro: “- Prô! Um dia a gente podia brincar de pique-esconde com os bichos, porque o Lipe viu um monte de bichos e brincou com eles de esconder” (Cássia) (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

A sequência de momentos foi muito profícua para o estudo: escuta, contação de histórias, brincadeiras e nova escuta. Nós, pesquisadores e professoras, pudemos acompanhar as crianças de uma forma estreita e parceira. Como Moss (2010, p. 20) afirma: “O professor [...] precisa de uma certa atitude e espírito e desejos de pesquisa e experimento. Pois, se a educação não é um processo de aplicação de tecnologias para reproduzir os resultados pré-determinados, é necessário estar aberto a novos pensamentos, novas teorias, novas práticas”.

A metodologia permitiu uma organização particular que concedeu situações suficientes para a comprovação de que a pesquisa da própria prática é um caminho eficaz para a qualificação da abordagem pedagógica, gerando compreensão e mudança. Como bem afirma Tripp (2005, p. 450): “- Só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las”. No anseio de tornarmos melhor o que nos parecia fundamental na relação entre crianças e professores, conseguimos compreender melhor o que pressupõe esse trabalho, as competências que são necessárias, os modos de realizar as atividades com as crianças e não somente para elas, e sobretudo, enxergar e conceituar melhor a infância e a criança, conceitos que parecem tão claros, mas que são muitas vezes incoerentes e pouco valorativos.

O ponto alto que observamos na metodologia da investigação-ação é que a presença ativa e parceira entre as crianças evidencia múltiplos saberes que a mera transmissão de conhecimento não oportuniza. Ao mesmo tempo em que enxergamos melhor a área e o caminho, fundamos outras rotas e uma nova prática com o diferencial da experiência. Essa particularidade contempla a necessidade de uma abordagem construída de dentro, no campo de luta, no estreito olhar e na ousada persistência de não encontrar somente saídas para os impasses da prática pedagógica, mas primeiramente às pessoas, professoras e crianças, na certeza de que é no encontro que nos tornamos melhores e fazemos escolas adequadas às crianças. E por que não sonhar com o bairro melhor, uma cidade melhor e com um mundo melhor?

Nessa direção, à luz de L. Stenhouse, Martín e Mas (1994, p. 24) afirmaram:

Estamos convencidos de que los profesores tenemos que empezar a pensar sobre nuestro trabajo em términos prácticos, pues es em la práctica donde toman cuerpo las posibles teorías y donde se concretan o se desvanecen los grandes principios ideológicos com que a veces se nos llena la boca. “Serán los profesores quienes, em definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”.

A metodologia investigação-ação contribuiu para que não perdêssemos de vista esse potencial de transformação da prática pedagógica. É fato que as problemáticas atuais de nossa sociedade fragilizam a confiança dos professores na própria profissão. Parece muitas vezes que realmente basta ensinar a “ler, escrever, fazer conta”, pois os saberes que estão além desses conteúdos estão sendo ensinados por outras esferas da sociedade. E ao aceitarmos essa realidade, limitamos o trabalho pedagógico ao campo da instrução e banalizamos o encontro por não compreendermos seus reais significados. A transformação de uma sociedade torna-se cada dia mais distante se os professores não estiverem cientes dessa tarefa e tampouco ensinando aos educandos os valores que ela pressupõe.

A investigação-ação move-nos a encontrar sentido para nossos saberes e fazeres. Passamos a manter mais “os nossos olhos” sobre nossas realidades e nesse ato de observar

conseguimos encontrar os meios de transformar nossa prática à luz das referências que recolhemos ao longo de vários anos de intervenção em instituições de Educação Infantil. As professoras puderam acompanhar as atividades e perceber os limites e possibilidades de nossas abordagens, identificando o novo não somente pelos teóricos que nos respaldaram, mas em estreita interlocução com as crianças e, sobretudo, respeitando seus olhares, suas vozes e culturas.

*Figura 2 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

Essa metodologia possibilitou-nos pela ação conjunta um caminho de verdadeira parceria para a realização de um mesmo objetivo. As atividades não foram desenvolvidas de forma vertical, não foram inculcadas à força nas professoras ou nas crianças, não representaram um pacote de aceite obrigatório, mas sim uma construção de todos, sujeitos impulsionados por esperas comuns mesmo a partir de realidades de vida distintas. O ato de constantemente agir e refletir demonstrou a complexidade do trabalho educativo, já que o professor nunca pode deixar de analisar suas práticas, todavia, não poderá fazer isso pausando o processo, deverá aprender



a viver essa simultaneidade. Para esta presença ativa e complexa, encontramos caminhos por meio dos encontros vividos.

Estamos convencidos de que dentre todos os resultados que pudemos observar neste estudo, a certeza mais salutar, além de que vivemos encontros efetivos e afetivos com as crianças, é de que a investigação desenvolvida não se findará nos relatos impressos nestas páginas. As descobertas continuarão a ser realizadas por aquelas que construíram conosco toda esta obra, convencidas de que essa “abordagem de encontro” não foi por nós aprendida para direcionar uma certa etapa, mas para compor toda a nossa trajetória profissional a partir de então. Vivemos um despertar e é certo que devemos permanecer despertos, investigando sempre nossa própria ação para nunca perdermos o encontro de vista, para não abandonarmos as crianças ao gélido sistema de presença compulsória, mas sim promover no presente o sentido de nosso encontro e tornar nossas escolas mais íntimas de seus protagonistas e mais preparadas para enfrentar os desafios desses nossos tempos.

### 3- A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO CAUSA DE ENCONTRO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Nunca existiu um tempo sem crianças, uma sociedade que viesse a sofrer desse mal deixaria de existir. Em toda a história os “pequenos” se fizeram presentes, é pelo nascimento de crianças e mais crianças que pudemos chegar aonde chegamos. Todavia, os modos como hoje enxergamos as crianças são totalmente distintos dos conceitos sustentados durante os vários períodos da história humana. De tantas crianças que nasceram em todo o mundo em todas as épocas, em determinado momento nasceu o termo infância.

O termo “Infância” é uma palavra latina (*Infantia*), representa um período de “pequenez”, de “não fala”. A partir disso já podem ser feitas determinadas reflexões e o acolhimento da crítica de que o silêncio foi imposto às crianças desde o próprio termo que as designa enquanto grupo. Prout e James (1997) afirmam que essa diferença biológica é um fator de diferença indiscutível em relação aos adultos, mas a forma como concebemos a infância é um fator cultural. Desse modo, podemos e devemos nos perguntar sobre o conceito de infância que temos e saber, desde já, que esse olhar é produto do tempo em que estamos, da sociedade da qual participamos, das experiências que tivemos.

Nessa direção, Jenks (1982) afirma que a infância não é um fenômeno natural, a passagem do “ser criança” para o “ser adulto” não se dá exclusivamente por maturação biológica. Além disso, na sociedade em que vivemos não há um “ritual de passagem” como em sociedades primitivas. As definições de criança e adulto são muito mais complexas do que um valor exato a ser verificado em uma tabela de desenvolvimento, há bases imensuráveis, e na verdade, os diferentes sujeitos são interdependentes. As visões de infância e adultez passam pelo crivo de muitas outras lentes até que se tornem o nosso olhar. Heywood (2004, p. 24) afirma que a maioria das pessoas considera que suas ideias:

[...] e práticas com relação à infância são “naturais”, chocando-se ao descobrir que outras sociedades divergem delas. Todavia, uma vez que se percebe a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar uma crítica radical ao pensamento sobre as crianças em sociedade.

Qvortrup (2010, p. 787) afirma que a criança é tratada sempre como a próxima geração, como o “nosso futuro”, por isso costuma-se perguntar: “[...] o que você vai ser quando crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças”. Jenks (2002) acrescenta: “[...] uma tábula rasa; o assentar dos alicerces; a preparação; a inadequação; a inexperiência; a imaturidade e por aí adiante”. Nessa direção, devemos encontrar uma

concepção que rejeite a ideia de que a criança seja um sujeito do amanhã, já que se assim fosse não estaríamos falando de sujeitos, mas de projetos de sujeitos. E ninguém é mero projeto de ninguém. Crianças ou adultos, somos seres humanos, e desse modo, somos todos seres inacabados (PROUT, 2005).

Fomos condicionados a esse olhar de “supremacia do amanhã” pelo processo clássico de socialização. À luz de Émile Durkheim (1973) considera-se que as crianças se desenvolvem a partir da apropriação dos saberes inculcados pelos adultos. Nesse processo, as crianças são indivíduos passivos que posteriormente a esse processo de subordinação, já apropriados dos devidos conhecimentos e valores, poderão exercer seus papéis sociais no mundo, reproduzir os saberes aprendidos. Na realidade, o processo de socialização é muito mais complexo do que uma mera trajetória de preenchimento como que recipientes sobre uma esteira industrial. Os seres humanos não se fazem em galpões de fábrica, mas nas arenas do mundo, no cruzamento de vidas e culturas. Como afirma Corsaro (2002), o processo de socialização não é exclusivamente reprodutivo, mas sim “produtivo-reprodutivo” à luz da Teoria da Estruturação de Giddens (1984). Corsaro (2002) baseado nesse mesmo alicerce teórico apresenta o conceito de “reprodução interpretativa”. As crianças não meramente reproduzem o que “recebem”, mas interpretam e recriam com capacidades particulares de renovação da cultura e reconstrução, são agentes sociais ativos e criativos.

Corsaro (2011) afirma que devemos nos libertar dessas teorias sociológicas que consideram o desenvolvimento infantil exclusivamente como internalização dos conhecimentos dos adultos pelas crianças. Entretanto, não basta que refutemos uma base, torna-se necessário que tenhamos um outro alicerce para nos fundamentarmos e realizar o “novo” que necessitamos. É em resposta à essa necessidade emergencial que surge um novo campo do conhecimento de cunho sociológico, a Sociologia da Infância. Da qual, Sirota (2001, p. 18) apresenta as principais definições à luz das escolas inglesa e francesa:

A criança é uma construção social. A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades (James, Prout, 1990). • Essa desnaturalização da definição, sem contudo negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida. • A infância é pois considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade (Javeau, 1994). A infância se situa pois como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e portanto

a forma evolua historicamente (Jenks, 1997). • As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. • A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno (Qvortrup, 1994), articulando-a às variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico.

Gaitán (2006) afirma que a Sociologia da Infância é um projeto relativamente novo nascido da insatisfação dos antropólogos e sociólogos em relação ao modo como as crianças eram tratadas pela investigação sociológica. A Sociologia também não é uma área antiga do saber, nasceu da necessidade de compreender o homem em sociedade durante um momento em que a humanidade passava por intensas transformações em todas as áreas. Entretanto, durante o desenvolvimento e consolidação da disciplina não houve uma preocupação específica para com as crianças, o que denuncia a visão de um não merecimento delas como fonte particular de história e cultura. Acerca desse fato, podemos refletir sobre qual modelo de mundo fomos construindo. Talvez, como jus aos que foram escutados, um mundo para adultos. Mais cimento e asfalto do que campos e quintais para brincar. E ainda podemos arriscar: muito aglomeração e pouco encontro.

Para Corsaro (2011) as crianças foram ignoradas pela Sociologia até a década de 1980 do século XX, quando foram apresentados os primeiros trabalhos pautados na superação do conceito de infância como grupo meramente subordinado e considerado apenas a partir das instituições família e escola. As primeiras pesquisas que apontam o nascimento desse novo campo do saber já se remontavam desde a década de 30 com o antropólogo francês Marcel Mauss. Mas, não houve espaço para desenvolvimento no meio acadêmico. Prout (2004) afirma que a partir dos meados da década de 70 a infância parecia estar enfrentando uma crise, tendo como forte comprovação a divulgação de trabalhos que apontavam o desaparecimento da infância (POSTMAN, 1999). As crianças careciam de direitos, os contextos de vida eram diversos e as ideias de infância já estavam velhas demais para inspirar alguma resposta.

Até a divulgação de um grande número de estudos voltados para a compreensão da infância como categoria social de estatuto próprio, sobretudo, na década de 90, as crianças sofreram no aguardo de vez e voz. No Brasil, Florestan Fernandes (1961) já havia afirmado: “As crianças asseguram a continuidade tradicional através dos elementos da sua cultura – nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos – as crianças também elaboram o seu patrimônio cultural”. Foi a partir de estudos como esses, acerca das realidades de vida das crianças, suas trocas, brincadeiras, saberes e artefatos culturais, que enfim ocorreu uma tomada de decisão de superação dos paradigmas existentes para nascimento de novo

campo do saber que não simplesmente fosse para as crianças, mas que se tornasse de verdade delas por se prestar à elas (MONTANDON, 2001). Nas décadas que antecederam o nascimento da Sociologia da Infância o mundo inteiro parecia esperar diversas respostas. Grandes mudanças sociais, culturais e políticas aconteceram e aconteciam em todo o planeta. Devíamos reencontrar o homem perdido entre os escombros do que restou de sua existência após duros combates travados. Nações inteiras aspiravam manter-se na estabilidade, enquanto outros suplicavam ao menos pão e água. De um extremo ao outro estavam as crianças. Caminhando e brincando entre os escombros, savanas ou arranha-céus. Depois das mais vergonhosas barbáries em vários cantos da terra, podíamos nos perguntar: qual canto estamos deixando para as crianças?

O termo “canto” é bem propício para representar o lugar da margem que sempre pertenceu aos pequenos. Como bem salienta Qvortrup (2011, p. 203), há: “[...] uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças”. Na Sociologia da Infância, há um enfrentamento dessa realidade à vista de um tempo novo para as crianças, em que possamos compreender e distinguir entre o que elas fazem de si mesmas e o que as instituições fazem delas (SIROTA, 2001). Já não basta olhar as instituições educacionais em suas estruturas e a partir delas delimitar a infância, deve-se na verdade olhar para o que a infância é para assim delimitar a escola. Como bem afirma Sarmiento (2004, p. 5): “Tanto a cultura escolar como os produtos do mercado só se conseguem transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças”. E acerca disso, podemos com pesar reconhecer que o mercado que enxerga a criança como consumidora pode até perceber melhor a importância de descobri-la por ela mesma do que os próprios professores quem devem enxerga-la como sujeito, principio e fim de nossos esforços profissionais.

Nesse ímpeto de compreender a infância pelas próprias crianças, Prout (2004) afirma que a principal novidade e contributo da abordagem está no fato da Sociologia da Infância considerar que a criança tem uma ação própria, uma “Agency”. O trabalho dos pesquisadores é enveredar pelos caminhos da infância para descobrir qual é essa ação junto às crianças: “[...] reconhecendo a importância de afirmar e abrir espaço para as contribuições que as mesmas têm a dar” (AGOSTINHO, 2010, p. 23). Nessa direção, parece que não basta nem mesmo a exclusiva observação atenta dos movimentos das crianças nas salas, nos pátios, nas ruas, sem que haja encontro. Precisamos penetrar além do círculo mágico existente entre elas e nós, viver com elas o brinquedo (BASTIDE, 1961).

A falência de nossas práticas junto às crianças deve-se ao fato de não sabermos as suas opiniões, de não nos esforçarmos para acompanhar as propriedades e o alcance de seus olhares. É primordial que ouçamos suas vozes e isso não se assemelha às relações rápidas e superficiais que vestem de aparência os momentos de convivência, mas na verdade são vazias da escuta que alcança e da interlocução que enlaça. Nessa direção, Roberts (2005, p. 243) afirma que: “[...] ainda não somos bons o suficiente em escutá-las, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem”. Esse “escutar” requer tempo e vontade robusta de prestar-se a conhecer os tesouros em suas próprias minas, desconfiando dos mapas que há muito tempo forjamos com nossas ideias coladas ou empobrecidas de infância e criança.

Para compreender a “ação” das crianças, devemos descentralizar o olhar adulto, recuar os conceitos preconcebidos para alcançar os que precisam ser conhecidos a partir de si mesmos, os próprios protagonistas da categoria social sobre a qual nos debruçamos. O processo é complexo e não poderia deixar de ser, já que as: “[...] diversas formas de expressão das crianças devem ser mais conhecidas em sua profundidade” (LUZ, 2008, p. 32). O primeiro desafio é o próprio deslocamento de si mesmo. Não compreendemos o outro sem um intenso e contínuo esforço de ir além do nosso próprio “eu” e do que nos construiu até então. As crianças, obviamente, nunca serão enxergadas pelos adultos com neutralidade, nossa existência não permite esse apagamento. Entretanto, cabe-nos a tarefa de investirmos no aparecimento máximo das crianças em nossos estudos e na transformação das imagens das crianças que nós mesmos construímos ao longo de nossa própria história.

Precisamos de um novo olhar para a infância (FERNANDES, 1961). As escolas necessitam de práticas que não visem a morte das crianças para nascimento de alunos (GIMENO-SACRISTAN, 2005). Nossos pátios e salas devem estar repletos da infância viva e renovadora, dessa perspectiva brincante de tempo que desafia as nossas visões de tempo e espaço, denunciando que para cumprimento de protocolos técnicos e impessoais a vida vai escorrendo entre os nossos dedos enquanto permanecemos convencidos de seguirmos como se nunca tivéssemos sido crianças, como se nunca houvésssemos vivido a alegria de brincar “até um pouco mais”, de se aventurar na chuva ou na terra, de esconder-se no melhor refúgio, de fazer desenhos no chão. É necessária uma verdadeira sensibilidade para construirmos uma instituição escolar íntima da infância à vista de uma: “[...] concepção seriamente nova de mente infantil, não uma fantasia voraz, desejo cego, algoritmos inatos, mas, uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido, numa palavra, construtora do mundo” (GEERTZ, 1978, p. 186).

As crianças, sendo perseguidoras e criadoras de sentido, não passam a aprender apenas quando chegam às instituições escolares, mas já trazem desde o berço aprendizagens socioculturais (FERNDANDES, 2008). A compreensão desses aprendizados é base para que possam ser oportunizadas as experiências mais significativas nas instituições escolares, sobretudo, o modo como as crianças se apropriam do real: “[...] efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades” (SARMENTO, 2013, p. 14).

Nessa direção, a devida compreensão da infância e reconstrução dos tempos e escolas para atender-las requer que “adentremos” o campo do imaginário. A fantasia “[...] faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição de significado às coisas” (SARMENTO, 2004, p. 26). Costuma-se dizer que as crianças constroem um mundo particular paralelo ao real e erroneamente relaciona-se isso à ideia de um ilogismo. Na realidade há “[...] a criação de um mundo à parte e ao mesmo tempo uma proteção e uma imersão na vida social, que, por sua vez, cria uma nova forma de vida social” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 402).

As crianças são sujeitos imaginativos, desenvolvem “[...] a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam na sua experiência vital” (SARMENTO, 2003). Essa capacidade comprova que não é um déficit das crianças, mas um conteúdo de vida. A imaginação não é exclusiva da infância, mas sim uma faculdade humana indispensável que é desenvolvida ao longo de toda a vida (HARRIS, 2002). A particularidade do imaginário infantil corresponde ao fato das crianças “mergulharem” em “realidades outras”. Na verdade, elas não se ausentam do real, mas usam-no como trampolim para alcançar uma experiência maior. Esses saberes são fundamentais para que consigamos contribuir com a realização das crianças enquanto pessoas.

Dispor-se a acompanhar as crianças em suas fantasias e prestar-se a promovê-las é um grande desafio dos professores. A comodidade de olhar de longe se “não há briga ou muita bagunça”, entre as crianças que brincam durante um tempo livre na rotina, não permite que sejamos conhecedores da infância. Rodari (1982, p. 142) afirma que o professor “[...] deve ser um promotor da criatividade”. Isso significa propor constantemente experiências mais significativas, mais revestidas de beleza, mais inspiradoras de vida e sonho. Arriscamos dizer que a escola que “fizemos” para as crianças é ainda hoje pouco brincante, pouco criativa, pouco vivente. Para chegarmos realmente a uma instituição das crianças e não somente para as crianças, deveremos viver um contínuo e digno encontro com elas.

A Sociologia da Infância permitiu-nos chegar a percepção da pobreza da experiência nas instituições de Educação Infantil, e descobrimos com Walter Benjamin (1994) que é prova de honradez confessá-la. Mas do que isso, é prova de humanidade enfrenta-la. Não podemos nos acostumar com uma “escola pobre para os pobres”, cuja pobreza não se resume em paredes e estruturas velhas, mas nas práticas velhas e abordagens obsoletas que não apresentam as belezas do mundo, mas muitas vezes a sua poeira e seus pressionamentos para que todos cresçam, trabalhem e assim sejam alguém na vida.

Percebemos que dentre todas as incompatibilidades entre professores e crianças, despontava a visão propedêutica em contraponto às diversas necessidades infantis. Enxergamos pouca promoção da alegria, pseudopromoção da brincadeira e a falta de investimento no imaginário infantil. Enquanto pesquisadores em estudos com crianças, investimos na experiência da lucidade e da fantasia e descobrimos que a qualificação dos tempos e espaços para as crianças na Educação Infantil é inerente à construção de vínculos entre adultos e crianças. Ao passo que mobilizamos professores e pais a brincarem com as crianças na certeza de que essa atividade contribuiria para o aprendizado e desenvolvimento de ambas categorias, enxergamos que a força da mudança exige a força de um elo.

Identificamos que a distância entre as professoras e as crianças nas instituições que investigamos não era simplesmente uma questão de aproximação física, não bastaria sentar ao chão para contar uma história ou correr com as crianças no pátio, tais disposições só seriam verdadeiras e constantes junto à uma gama de outros movimentos se houvesse recuos e avanços interiores. A distância era existencial, os sujeitos não se olhavam bem ainda que se tocassem, não se escutavam ainda que muito falassem, não se entendiam ainda que estivessem diariamente juntos. Desse modo, a presença física não garante o encontro entre as “pessoas”. A problemática do encontro fez-nos continuar nas mesmas vias perseguindo esse bem que se caracteriza em reconhecer a dignidade do outro e enxergar-se responsável em contribuir com sua história.

*Figura 3 - Encontro "Corramos"*



Fonte: fotos dos encontros.



Não há dúvidas de que as práticas de escuta inspiradas pela Sociologia da Infância renderam-nos a descoberta das práticas de encontro. Entretanto, chegamos ao ponto em que já não nos bastava fazer a interlocução com outras áreas para bem compreendermos as crianças e a infância. A realidade nos rogava uma outra abordagem e os escritos de nossas histórias apresentavam traços de uma Fenomenologia para a qual ainda não tínhamos nos atentado. Enxergamos que já não estávamos a perseguir uma Sociologia da Infância em si, já havíamos conquistado novos tempos e espaços junto às crianças enquanto sujeitos ativos que são e os postulados teóricos continuavam a orientar as práticas, mas era preciso um aprofundamento conforme a beleza do vivido em prol do encontro que mirávamos. Desse modo, em prol de uma “Pedagogia com Crianças” chegamos às portas da Fenomenologia. Sem desconsiderar os primeiros passos, assumimos a direção para qual nos conduziram. Neste momento, a embarcação que permitiu a feliz navegação por cima é trocada pelo submarino que nos permitirá continuar a viagem por dentro até o profundo que conseguirmos chegar.

*Figura 4 - Diversos encontros*



Fonte: fotos dos encontros.

Disse-nos, Juan (cinco anos): “[...] ali, Professor! – Onde? – Olha mais lonjão! O Senhor não consegue ver mais longe? – Quase... – Se for meu amigo de verdade, o Senhor verá!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

#### **4- FENOMENOLOGIA E PEDAGOGIA: AO ENCONTRO DO ENCONTRO**

Desde os estudos precursores, fomos convencidos de que muito aprendemos com as crianças, sobretudo, aprendemos a infância, que está muito além dos conceitos adultos formulados conforme nosso olhar vertical. E nesse processo de encontro, podemos considerar como Silva (2011, p. 63), a partir do Professor Caminha, que a fenomenologia pode nos ensinar que educar requer o engajamento de cuidar do outro, revelando a nossa condição de sermos artesãos de formas de vida.

O verbo cuidar, íntimo da dimensão do encontro com crianças, é um ato “além de si”, e essa parece ser uma dimensão pouco contemplada nas pesquisas no campo da educação, como também nas próprias escolas. A cultura atual predominante não é propícia ao esquecer-se de si, mas sim à autopromoção, exercício cada dia mais executado pelas pessoas das mais diversas formas, cujo apelo midiático alcança as crianças por meio de diversos produtos, consolidando a ideia das coisas descartáveis, o “fazer sem sentido”, o prazer comprável e o egoísmo.

Nesse contexto de desafio, a Fenomenologia representa um grande amparo tanto para o pesquisador interessado em enfrentar a lógica cartesiana, como para os próprios professores empenhados em construir uma nova abordagem pedagógica a partir da leitura da própria prática, de si e dos próprios sujeitos com os quais atua. A fenomenologia sustenta um rigor que também é prova de honradez no período atual, tendo em vista a crise de interesse e compromisso. Não é possível utilizar o método fenomenológico sem se dispor a um complexo ritmo de mergulhos e voos, como forma de perseguir a essência na profundidade dos sujeitos e de suas realidades, como também voar ao encontrar as máximas daqueles para os quais nos dispomos a compreender, seus modos de elevação, seus alicerces de vida.

Em sua formação em Filosofia, Husserl, considerado pai da Fenomenologia, recebeu influência do especialista aristotélico, Franz Brentano, cuja linha de trabalho era a Psicologia Descritiva, assim como das investigações lógicas de Bolzano, cuja aproximação lhe permitiu considerar que a essência e as relações não podem ser desconsideradas nas investigações lógicas. Husserl considera a consciência como atividade, ato intencional, cuja essência é a intencionalidade de dar sentido às coisas, significado às realidades. As essências são produzidas pela consciência, o sujeito doa sentido ao mundo e não é meramente imanente, mas, transcendente (HUSSERL, 2001).

Faria (2006) afirma que a Fenomenologia se caracteriza pela busca da compreensão, mas, sem perder de vista que ela é inalcançável, que a verdade não se revela em totalidade. O discurso fenomenológico propõe: “uma atitude interpretativa da história e das situações, num

contexto de mundo, onde o conflito não é só possível, mas necessário e inevitável (FARIA, 2006, p. 35). E sintetiza:

[...] pode-se dizer que o método da fenomenologia é um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural, e em essência, atento ao problema do sentido da existência. O discurso fenomenológico procura favorecer uma busca de compreensão do sentido pleno, embora saiba, por outro lado, que a plenitude do sentido é propriamente inacessível. [...] A fenomenologia tem por objetivo elaborar uma descrição rigorosa da realidade, que é chamada de fenômeno, isto é, aquilo que se oferece à observação intelectual, à observação pura. O método fenomenológico exige que se inicie daquilo que se vê diretamente. A fenomenologia ensina-nos a ver e a viver a realidade do eu, do outro e do mundo, a ver essa realidade no seu significado, no concreto e no vivido (FARIA, 2006, p. 35).

Tendo em vista os inúmeros conflitos vividos no contexto escolar, para se repensar filosoficamente uma verdadeira ação pedagógica é necessário:

[...] para além de qualquer forma e racionalismo ou empirismo, trazer à tona o sentido do mundo, do corpo, da percepção, da linguagem, do outro. É impossível tratar esses temas concêntricos servindo-se, ainda, do aparato paradigmático da dicotomia sujeito e objeto, embora essa mesma dicotomia tivesse separado a alma do corpo, o eu do outro, a teoria da prática (SILVA, 2011, p. 60).

Os sujeitos e a própria instituição não devem ser considerados separados de seus contextos culturais, já que esse fenômeno humano é fundante de diversas significações. No contexto desta pesquisa, a criança representa o principal sujeito, do qual, Silva (2011, p. 62), lembra-nos que:

Em seus memoráveis cursos sobre a psicologia e a pedagogia da criança ministrados no período de 1949 a 1952 na Sorbonne, Merleau-Ponty ilustra: “A criança reconhece em outrem outro ‘ela mesma’. A linguagem é o meio de realizar uma reciprocidade com ele” (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 30). Aí, “o eu se ignora como centro do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 35). Temos, aqui, uma ideia essencial: a experiência infantil desconstrói um antigo modelo pedagógico: a própria linguagem da criança já é essa genuína amostra de que o solipsismo é uma posição autofágica, pois há um “mundo único”, intersubjetivamente válido. Em suma, temos muito que aprender com a criança. O cruzamento entre fenomenologia com a educação não pode perder de vista esse estágio pueril que está na raiz de todo saber ou conhecimento

A Fenomenologia é a chamada descrição dos fenômenos, o encontro das essências, a significação das realidades. Para Husserl, o fenômeno é o que se apresenta à consciência, a presença real das coisas diante da consciência. Podemos considerar que a Fenomenologia não é meramente um método, é muito mais que um “jeito de fazer pesquisa”. O dito estudo das essências é também um “olhar para a vida” surgido num tempo em que a vida realmente pedia um novo olhar em decorrência do avanço gradativo do Positivismo em toda a Europa, do mesmo modo o Racionalismo e o Idealismo. Ales Belo (2004, p. 44) explica que: “Na primeira metade do século 20, há na Europa um movimento de reação ao positivismo em três países: na Itália

com o Idealismo, na França com Henri Bergson (1859-1941) e com a corrente do espiritualismo e na Alemanha com a Fenomenologia”.

Edmund Husserl acreditava que a vida é muito mais do que uma experiência lógica formal. Sua crítica era direta ao pensamento empírico-formal, reinante até o século XIX, o qual tendia a explicar todas as coisas e afastava as pessoas do fenômeno enquanto aquilo que aparece e não que se conceitua. Husserl defendia uma inversão científica em que o objetivismo fosse compreendido a partir do subjetivismo: “[...] quem quiser tornar-se filósofo deverá uma vez na vida voltar-se para si mesmo e, dentro de si, procurar inverter todas as ciências admitidas até reconstruí-las” (HUSSERL, 2001, p. 1).

Nas palavras do pioneiro, o desejo da claridade:

O que eu quero é claridade, quero compreender a possibilidade deste apreender, isto é, se examino o seu sentido, quero ter diante dos meus olhos a essência da possibilidade de tal apreender, quero transformá-lo intuitivamente em dado. O ver não pode demonstrar-se; o cego que quer tornar-se vidente não o que consegue mediante demonstrações científicas; as teorias físicas e fisiológicas não proporcionam nenhuma claridade intuitiva do sentido da cor, tal como o tem quem vê. Se, pois, como indubitável, se torna em virtude deste exame, a crítica do conhecimento é uma ciência que quer continuamente, só e para todas as espécies e formas de conhecimento, criar claridade, então não pode utilizar nenhuma ciência natural, não religar-se aos seus resultados nem às suas asserções sobre o ser; estes pertencem para ela em questão. Todas as ciências são para ela apenas fenômenos de ciência (HUSSERL, 2008, p. 25).

E esta claridade atraiu sua discípula mais prodigiosa, Edith Stein: “[...] se me fascinava tanto o que até então eu havia aprendido de Fenomenologia, era porque, nesse campo, se forjavam desde o início as ferramentas intelectuais de que necessitava” (STEIN, 2018, p. 277). Essa claridade não representa o desvendar total de mistério, o que por sua vez não pode ser alcançado, mas um mergulho no fenômeno de modo que a visão não seja meramente um exercício externo, mas sim um contemplar, um acolhimento. E ainda, essa claridade não expulsa a escuridão, mas entende o seu papel, sabendo que onde há objeto e luz há também sombra e ela mesma comprova que esse objeto tem uma forma única não repetível.

A Fenomenologia permite e exige um olhar além da certeza, a consideração das ambiguidades do próprio ser humano, sua história e suas relações. É sempre uma entronização paciente para um desvendar consciente e íntimo por meio de uma descrição dedicada e radicalmente sincera, ao passo que ninguém se engane de chegar a ter o todo completo em seus olhos, mas haja a certeza de estar com todos os olhos focados no todo de cada parcela e em cada parcela do todo. Isso prevê a liberdade do encontro, o desarma-se para acolher o fenômeno sem impor-lhe vestes já fabricadas e sem a ousadia infértil e ilusória de tentar possuí-lo a ponto de aprisioná-lo.

Nesse sentido, deixa-se o “fenômeno dizer” e se descreve suas palavras, sinais e balbucios à luz de sua própria claridade exposta e à sombra de suas próprias sombras geradas, a partir de um método descritivo que sempre desconfia de si mesmo. Nesse sentido, à luz da orientação de Edmund Husserl e da compreensão de Edith Stein, Rus (2015) p. 29 explica:

[...] o método fenomenológico exige que “não nos informemos das teorias sobre as coisas, mas que ponhamos fora de circuito, tanto quanto é possível, tudo o que ouvimos, lemos ou esquematizamos por nossa própria conta e que nos voltemos para as coisas com um olhar sem prevenções, a fim de propiciar a intuição imediata. Designando a fenomenologia como “um procedimento de ‘revelação’ (*Aufweis*) reflexiva” das essências, Edith Stein sublinha o realismo fulcral das mesmas essências. Só uma “atitude cognitiva simples, submissa ao objeto, e, por isso, mesmo, humilde” permite alcançar a estrutura essencial das coisas.

A partir dessa ideia de “atitude humilde e simples”, podemos considerar acerca do percurso de pesquisa trilhado até aqui que a imagem mais cabível de nossa aproximação junto às crianças não é de um crescimento para o alto como num gráfico comum, mas sim de uma descida para um encontro como exercício particular. Em si, o processo foi de diminuição das certezas em um constante lançar-se aos pequenos, estes, dotados de uma grandeza desconhecida que foi se tornando menos estranha ao passo que nós mesmos fomos confessando a nossa pequenez e estranheza, e sorvendo sentido de cada experiência com as protagonistas do fenômeno que nos atraiu, a infância, as crianças.

Cabe refletir o obvio fato de que o ato de simplesmente subir deixa o sujeito mais longe do chão. No caso de um fenômeno, seria como torna-se mais distante da própria realidade e sempre mais próximo de si mesmo. O movimento fenomenológico, ao contrário, conduz o sujeito a estar mais próximo do chão ao ponto de perfura-lo dia a dia, momento a momento, olhar a olhar, para lá de dentro poder dizer onde está, o que vê, como é. Dentro, já não se pergunta o que se pensava antes de entrar, mas simplesmente o que os sentidos estão captando de lá. Desse modo, por fora é dito o que se espera, mas por dentro pode ser dito o que se encontra. E como sabido, é o encontro que nos fascina. Esse movimento de ir ao outro esquecendo de si mesmo.

Com as crianças, esse exercício é mais complexo do que a explicação da imagem. A Fenomenologia em si é um descer do pedestal, esse ato é especialmente para a Filosofia no ímpeto de explicar todas as coisas de forma exata e ao lado dela as demais ciências que produzem definições. Acerca das crianças já existem uma multiplicidade de definições, e há disponíveis inúmeras cartilhas sobre os “projetos de adulto”. Renunciar essa lógica representa uma violência contra si mesmo, pois tais bases já nos alcançaram. Entretanto, esse exercício de renúncia não é uma atividade aprendida em laboratório, as lixas que retiram de nós os vernizes

postos pelo tempo são encontradas e postas em uso com as crianças. É entrando nos solos da infância que ao percebemos quão estreita é a porta nos vemos obrigados a deixar para trás o que já trazemos sobre os ombros. Uma vez livres, podemos prosseguir, escutar, enxergar, sentir e no tempo certo compreender. Sem esse abandono, permanecemos do “lado de lá” do fenômeno, do lado de lá do parque, da quadra, do quintal, do jardim, da sala, do lar, da casa, da rua, do lado de lá vida supondo sem viver o encontro que é sempre revelação.

Acreditamos que durante todos esses anos estávamos do lado de dentro, tendo em vista a proximidade alcançada com as crianças. Mas, ao observamos o vivido à luz das reflexões fenomenológicas, identificamos que apenas tínhamos chegado às primeiras moradas de um castelo muito maior cujo tamanho nem podemos dizer, é mistério. Podemos assim compreender que havia muito mais além do que os olhos tinham conseguido aferir, mas para isso era preciso um exercício mais concentrado nessa tarefa de ver por dentro, sem a pretensão de definir postulados, mas simplesmente estar, permanecer e poder dizer o vivido com muito mais vida do que até então. Esse desvendar não é como um baú que ao ser aberto já expõe o que possui em sua realidade rasa, mas deve ser um castelo de muitas moradas, realidade profunda e misteriosa.

As crianças nos deixaram entrar até algum lugar, mas em cada uma delas existe uma realidade muito mais profunda assim como no fenômeno comum da infância, um infinito tão dentro em si enquanto lutamos para ser tão dentro em nós para que a partir disso possamos fazer mais por suas vidas. O fenômeno é sempre um reino fora de nós, somos peregrinos que ousam entrar neste reino pelo castelo, o lugar onde está a pessoa, onde vive a protagonista, a sala mais digna. Sem a proximidade, sem o encontro, seguiremos por algumas estradas com fantásticas visões, mas que nunca poderão ser comparadas às imagens do castelo, de lá podemos ver a vida com mais vida. Foi a Fenomenologia que nos concedeu essa descoberta.

A ideia de um “Castelo Interior”, de muitas moradas, conceito de Teresa D’Ávila, fascinou Edith Stein, a admirável fenomenologa de Breslau. O conceito não é utilizado aqui conforme a descrição de sua criadora que corresponde ao campo da mística, mas conforme o que a imagem nos despertou, o fenômeno como um castelo, figura tão especial para as crianças. Entretanto, cabe-nos lembrar o encontro de duas vidas. Em uma noite aparentemente igual a todas as outras, Edith Stein, como em tantos outros momentos da rotina de uma mulher de constante leitura e estudo, pega um certo livro em uma determinada estante. Era a história de uma mulher, Teresa D’Ávila. Depois da leitura daquelas páginas, uma mudança. Naquela obra, Teresa de Ávila contara a sua vida e a sua vida falou muito à vida de Edith, indicou-lhe um

novo caminho. A leitura do <sup>7</sup>“Livro da Vida” foi a entrada em um castelo, uma descrição muito íntima de uma mulher que descobriu o sentido de sua vida. O escrito expôs séculos à frente a pessoa de Teresa. Desse modo, cumpriu com sua tarefa, deu Teresa à Edith. Neste tudo, queremos dar as vidas encontradas aos que se derem à sua leitura. Queremos que a capa deste estudo seja a porta de um castelo de muitas moradas, de muitas belezas, de muitas partidas sem chegadas permanentes.

No entanto, a ciência torna-se cada vez mais especializada, e do mesmo modo que apresentamos a Fenomenologia como base condutora, devemos indicar com qual escola fenomenológica essa investigação se identifica, já que a trilha aberta por Edmund Husserl foi caminho para muitas outras jornadas científicas. Iremos ao encontro dessa base a partir das reflexões fundamentais.

Pelas próprias palavras dele, um saber fundamental:

[...] o ver divisa justamente as coisas [...] E, no entanto, numa análise mais precisa, quão diverso se revela agora o ver as coisas! Se bem que se conserve sob o nome de ‘atenção’ o olhar em indescritível e indiferenciado, mostra-se, porém, que efetivamente não tem sentido algum falar de coisas que simplesmente existem e apenas precisam de ser vistas; mas que esse <meramente existir> são certas vivências da estrutura específica e mutável; que existem a percepção, a fantasia, a recordação, a predicação, etc., e que as coisas não estão nelas como num envólucro ou num recipiente, mas se *constituem* nelas as coisas, as quais não podem de modo algum encontrar-se como ingredientes naquelas vivências (HUSSERL, 2008, p. 42).

Esse “ver” que divisa as coisas sob a óptica de Husserl deve alcançar o essencial. Para isso deve ser feita uma redução eidética, a qual coloca a existência fatural de lado para evidenciar a essência. Esse primeiro exercício clama o segundo, a redução ao sujeito, a qual representa o foco no que constitui a estrutura do ser. São desse modo, dois passos para realmente chegar ao fenômeno. Não desconsidera-se todas as demais coisas em decorrência dos elementos “eleitos”, mas enfoca-se no central a partir do qual nada se perde. Na verdade, chegar às coisas mesmas.

Sberga (2014, p. 146) lembra que chegar às coisas mesmas é um interesse da Pedagogia, sobretudo, chegar às crianças mesmas, para assim desenvolver a formação adequada à sua realidade e conforme sua singularidade. E ainda, explica os dois passos iniciais cunhados por Husserl:

O primeiro passo se dá com a atitude de colocar entre parênteses (não tomar em consideração de modo ativo) todas as teorias, saberes anteriores, ou seja, suspender o juízo, fazer a *epoché* para acontecer a visão imediata a fim de captar a *coisa* por ela mesma. Husserl denomina esse primeiro passo do método de redução eidética. É o ato de captar a essência (*eidós*) das coisas, que se dá numa visão espiritual que Husserl chama de intuição, ou seja, intuição da essência, o seu sentido. Assim, a *epoché* e a intuição são pontos basilares do método fenomenológico. [...] O ser humano é o único capaz de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto de reflexão e conhecimento sobre si

<sup>7</sup> SANTA, Teresa de Jesus. **O livro da vida**. Rio de Janeiro: Paulus, 1983, 359 p.

mesmo. Por isso, ele tem uma dupla função: a ativa, de analisar a si mesmo na sua essência – considerado como primeiro passo do método fenomenológico – e a passiva, de ser analisado por si mesmo. Dá-se, aqui, o segundo passo do método, que é justamente a pessoa ser analisada por ela mesma. Esse mecanismo se chama *redução transcendental*, ou seja, a análise subjetiva da estrutura interior. A esse ato de ir além daquilo que está fora para remeter-se à análise das vivências internas, ou seja, a esse ato de reflexão cujo objeto não é o próprio sujeito, mas as vivências do sujeito, Husserl usa o termo transcendental, que também é usado por outros filósofos, como Immanuel Kant (SBERGA, 2014, p. 146).

Os passos indicados por Husserl demonstram que chegar às coisas mesmas, de alcançar as pessoas mesmas é um processo nem um pouco simplíssimo, mas sim exigente e sistemático, dentro do qual cabe a ideia de encontro conforme nossa perspectiva. Em especial, a Fenomenologia aponta-nos algo que já havíamos aprendido durante os estudos precursores, a necessidade emergencial de enxergar, escutar, considerar as crianças com “elas mesmas”, sobretudo, dentro de um “mundo” (Educação Infantil/Ensino Fundamental) junto ao qual elas são o sentido. Há uma tendência de ver sem enxergar, ouvir sem escutar, estar sem considerar. Mesmo que tantas coisas estejam sendo feitas para as crianças, muitas vezes perde-se o que é essencial, e sem alcançar a essência, a realidade, a Pedagogia torna-se periferia, restringe-se às areias nas margens sem conhecer o oceano que há, vislumbra o castelo sem poder adentrá-lo, é reunião sem encontro.

Dentre todos os atos de pesquisa para chegarmos à profundidade necessária, a atividade de “ver”, o exercício de “Enxergar” foi sempre o começo de todos os encontros. Antes de dizer qualquer coisa, observar, gastar tempo para fotografar e guardar em nós. Esse exercício é corporal, compreende nosso ser encarnado que sente e apreende cada coisa. Nesse sentido, era preciso deixar-nos encontrar com aquela realidade, com aquelas crianças, com a infância. Sentir o fenômeno em nossa carne, tocar muito além do tato e enxergar muito além do dado. Essa atividade é percepção, a ela dedicou-se especialmente Merleau-Ponty em uma obra clássica, na qual nos lembra:

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo como nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um ser natural e como que o sujeito da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

Tendo em vista, todo o nosso investimento na brincadeira e na experiência livre da criança em pátio, essa reflexão muito contribui com a consciência do corpo, de sermos um todo indivisível, de sabermos que somos tripartidos (corpo, alma e espírito) conforme o próprio



entendimento de Edmund Husserl e demais fenomenólogos. Husserl, explica Ales Belo (2004, p. 92), entende que:

[...] o sentido mais importante é tátil por estar ligado ao corpo: a sensação tátil é a primeira sensação corpórea; o segundo sentido importante é a vista, sendo que há uma grande diferença entre o tato e a vista, porque o tato nos coloca em contato com as coisas de maneira direta em relação a nossa corporeidade. Por meio da vista nós temos, sem dúvida, uma ampla experiência: podemos ver sem tocar e podemos nos orientar através da visão. Quem não vê, o cego, se orienta através do tato, de modo que o tato pode, de certa maneira, substituir a vista.<sup>7</sup>

Conscientes de sermos corpo, nossa carne roga a vida na sua grandeza, a alegria de existir, de enxergar-se em movimento, de perceber-se em encontro consigo e com o outro. Nesse tocante, corrobora com as reflexões desta investigação a compreensão do “Sentir”:

O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebem deve sua espessura. Ele é o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor. Com o problema do sentir, redescobrimos o da associação e da passividade. [...] Enfim, depois do sentir, o próprio entendimento precisa ser novamente definido, já que a função geral da ligação que o kantismo finalmente lhe atribui é agora comum a toda vida intencional e, logo, não é mais suficiente para designá-lo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84).

Nessa direção, como já destacada a necessidade de deixarmos as margens em vista do profundo, do essencial, cabe-nos reencontrar “[...] a visão da profundidade, quer dizer, uma profundidade que ainda não está objetivada e constituída de pontos exteriores uns aos outros, ultrapassaremos mais uma vez as alternativas clássicas e precisaremos a relação entre o sujeito e o objeto (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 345). Esse conceito tem grande complexidade e muitos desdobramentos, mas importa-nos, sobretudo, alcançar dele a experiência que pleiteamos, não parando diante da escuridão do fenômeno ou se iludindo com uma aparente claridade, mas assumindo o fato desta vida, desta carne ser sempre treva e luz, e de nós sermos peregrinos a abrir caminhos entre manhãs, tardes e noites, com grandes e pequenos, ora como sombra, ora como faróis.

O maior desafio desse sentir é sentir o outro, a vida do outro em nós. Acerca disso, Ales Belo (2004, p.23) explica:

Entre todas as vivências que cada um de nós está vivendo neste momento, nós não podemos conhecer as que estão ocorrendo nos outros, mas apenas aquelas que estamos vivendo em nós. Todavia, nós podemos entender um pouco o que os outros estão vivendo, pois nós temos a possibilidade de ver a expressão do rosto e atitude do corpo. Conseguimos captar o que os outros estão vivendo, pois também nós podemos viver as mesmas coisas, mesmo que não seja neste instante> Isto é possível porque existe uma vivência... É um sentir, no sentido de ter a capacidade de colher algo, de captar, de perceber.... Esse sentir dentro, nos permite captar o que os outros estão vivendo.

Esse “sentir dentro” conduz ao conceito de mundo interior, o todo existente em nós além do que colhe diretamente a visão, o qual para os fenomenólogos é muito importante e não coincide “[...] com as coisas que vemos nesse momento. Nós podemos ver pouquíssimas coisas nesse momento, mas nós podemos estar experimentando um intenso mundo interior: recordamos, refletimos, sonhamos, etc. (ALES BELO, 2004, p. 93). Em cada pessoa, em cada criança um mundo em uma porção de vivências. Reflexão, lembrança, memória, imaginação, fantasia, vivências que são acompanhadas pela consciência. Estar consciente é saber que “se vive”, a análise fenomenológica supera o plano da percepção e “[...] atua no nível da reflexão, diversa da percepção importantíssima para o ser humano. Podemos dizer também que refletir significa ter consciência: nesse caso, a consciência corresponde a um primeiro saber algo, não uma reflexão de algo” (ALES BELO, 2004, p. 90).

Sobre a consciência, Merleau-Ponty (1999, p. 15) apresenta-nos uma importante indicação:

Não se trata de duplicar a consciência humana como um pensamento absoluto que, do exterior, lhe atribuíra os seus fins. Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de dirigir – e o mundo como este indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta.

O mundo, aos olhos de Merleau-Ponty, está ali antes de qualquer análise que se possa fazer dele, não consiste “aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. “Há um mundo”, ou, antes, “há o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). Já a percepção, de acordo com o grande fenomenólogo não é uma ciência do mundo:

[...] não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição, ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

Para Merleau-Ponty, a reflexão não é algo retirado do mundo enquanto fundamento dele próprio em direção à unidade da consciência, mas sim, ela toma distância para ver brotar as transcendências “[...] distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10). Nesse sentido, sempre caminhamos em meio

ambiguidades, entre identificações e estranhezas próprias da vida que temos com todas as suas vivências.

Com esses fundamentos, contribuições dos pioneiros, aproximamo-nos da Fenomenologia da Percepção, cujo pensamento de Merleau-Ponty acendeu muitos questionamentos até então não alcançados. Entretanto, ainda mais íntimo dessa jornada do que o ato de perceber, é sem dúvida o ato de encontrar. E ao longo de nosso mergulho fenomenológico chegamos a um outro grau de profundidade, uma dita Fenomenologia do Encontro, sobre a qual nos debruçamos e aqui relataremos esse percurso de tomada de uma base que não conhecíamos antes dos primeiros estudos, mas que tornou-se alicerce e farol.

#### **4.1 A Fenomenologia do Encontro**

No caminho trilhado até aqui observamos a emergência de um “aproximar”. Uma das grandes descobertas em relação às crianças na Educação Infantil foi o fato de estarmos longe e de muitas vezes não sabermos ou até não queremos chegar perto. Essa tarefa de estreitamento foi cada vez mais vista por nós como primordial para que alcançássemos o todo, a pessoa, cada criança. Para isto, foi necessário uma verdadeira saga para encontrarmos os meios teóricos e metodológicos em prol da construção de uma “Pedagogia com Crianças”. A primeira base foi a Sociologia da Infância, campo do saber que muito bem orientou os olhares e as práticas e permitiu a cooperação direta dos estudos de Paul L. Harris, Marjorie Taylor e diversos outros estudiosos da infância, além de obras literárias que também muito contribuíram com a investigação. Entretanto, o estudo avançou a ponto de não se enquadrar mais no perfil sociológico e chegou por si mesmo às portas da Fenomenologia, de onde exigiu uma profundidade ainda não conhecida, mas incessantemente ensaiada.

A partir dos primeiros estudos no campo da Fenomenologia, percebemos a complexidade desse mergulho. Dada a imensidão desse campo epistemológico, fomos da origem até os subcampos. Acerca da Educação, chegamos à Edith Stein, considerada por muitos como a mais brilhante discípula de Edmund Husserl, cujo conceito de ser humano se compatibiliza com a visão dos sujeitos, suscita reflexões de extrema relevância e indica caminhos para concretização de uma educação voltada à pessoa em si e não somente a uma ideia pulverizada. Com ela chegamos à Fenomenologia da Vida de Michel Henry, cujas compreensões são muito enriquecedoras e iluminam com profundidade científica e filosófica o fenômeno sobre o qual nos debruçamos. Ambos filósofos renderam-nos encontro, concederam importantes lições, mas ainda precisávamos abordar com maior particularidade o Fenômeno do

Encontro, uma “redução” conforme a orientação epistemológica remete, chegar às coisas mesmas. A partir desse esforço, chegamos à Fenomenologia do Encontro, título concedido à teoria composta por Frederik Jacobus Johannes Buytendijk.

O holandês F. J. J. Buytendijk foi um grande etnólogo, médico, psicólogo, fisiologista. Dentre suas diversas especulações acerca da natureza, da existência do homem e seus desdobramentos, publicou em 1952, pela Desclée de Brouwer, a obra intitulada “Phénoménologie de la reencontre”. Neste opúsculo, Buytendijk apresentou uma compreensão de encontro realmente fenomenológica para “[...] localizar e clarificar a relação entre o homem e o rito no próprio homem numa perspectiva mais ampla e geral” (BUYTENDIJK, 1952, p. 08). Aos seus olhos o encontro é o próprio fenômeno do “estar no mundo”, e esta presença é obrigatoriamente com os outros. Sobretudo, essa presença é o próprio ser.

O ato de encontrar é o próprio ato de viver. O olhar para este fenômeno não é meramente para o estar, mas realmente para o viver. O homem é chamado a dar-se, em seu corpo, em seu ser há disposições para viver com os outros e junto aos outros e as coisas, realizar-se. Buytendijk (1952, p. 36) considera que “Qualquer experiência que um indivíduo tenha dos outros é uma função do encontro de estar consigo mesmo”. Nesse sentido, o encontro é chamado e resposta, mas é sobretudo, existência, é a vida exposta e repleta de sinais que rogam a própria vida em sua grandeza, rogam o outro:

[...]como a doação de um sorriso e a imitação de outra pessoa, um olhar ou uma palavra, nada além de sua confirmação: “eu não sou apenas meu corpo mas eu tenho meu corpo, e esse corpo animado eu tenho como inacabado. Outro é o complemento existente de minha existência, sua conclusão e esta relação de ser aparece na ambiguidade vivida da própria existência (BUYTENDIJK, 1952, p. 34)

A criança é capaz de encontro, vive e cresce em encontro, descobre “[...] a presença dos outros em primeiro lugar no encontro imediato e, em seguida, de maneira mediata nas impressões sensoriais, os sinais, os ruídos, os eventos e em todos os objetos culturais de sua comitiva” (BUYTENDIJK, 1952, p. 34). O encontro com os outros e com as coisas mergulha a criança na sua própria existência, rende-lhe as descobertas acerca do mundo em suas diversas parcelas, evidencia a complexidade de seu todo e ao mesmo tempo convoca a um “unir-se”, a um estreitamento libertador, munindo-a de saberes e entusiasmo para a aventura iniciada desde o útero materno.

Assim, a criança descobre a presença dos outros em primeiro lugar no encontro imediato e, em seguida, de maneira mediata nas impressões sensoriais, os sinais, os ruídos, os eventos e em todos os objetos culturais de sua comitiva. O próprio mundo é também o mundo dos outros, e quanto mais essa experiência se torna interna e diferenciada, mais o corpo dos outros se torna em todos os aspectos para a criança “A extensão miraculosa de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo (Zur Anthropologie der Nachahmung)”. Pouco a pouco, a vida da criança se

desenvolve no conhecimento do mundo circundante e do mundo inter-humano, a consciência do mundo, a existência do ser dos outros e do ser de si mesmo. É durante esse desenvolvimento apenas que os encontros adquirem seu sotaque no diálogo e são reforçados por pensamentos, estados afetivos, sentimentos, valorações, intenções. Mas esses atos ou estados nunca são idênticos aos de outros como seres. Todo homem tem seu próprio mundo e sua própria subjetividade; no crescimento, a criança descobre que cada um é "da presença dos outros a si mesmo" (BUYTENDIJK, 1952, p. 34).

Sendo os outros a extensão da própria existência de si, existe não só uma alegria em “encontrar”, mas uma necessidade do próprio ser. Não simplesmente para aprender a vida, mas “aprender”, trazer para si e render o valor pessoal às coisas circundantes, chegar ao sentido, descobrir-se no mundo e descobrir o mundo em si. A criança é o exemplo mais belo desse movimento, nela o encontro é uma necessidade, pois há um claro desejo exposto de conhecer, de chegar a algum lugar, de alcançar algo ou alguém, de usufruir dos tempos e dos espaços com todo o seu ser. Mais do que isso, na criança é possível perceber melhor a ambiguidade do ser humano que “[...] sente o vivido, o experienciado, ao mesmo tempo que nota o que objectivamente é saliente” (BUYTENDIJK, 1958, p. 97). Desde cedo a criança vivencia o “como se”:

Deslocará um cubo como se fora um comboio, um cão, um avião; procede a brincar como se servira o chá, como se bebesse e comesse. Descobre, inventa essas imitações da estrutura dinâmica dos acontecimentos e das atividades. Por essas descobertas, a criança pode tornar presente o vivido. Não pode ainda na forma puramente simbólica da linguagem mas já no esquema visível dos movimentos (BUYTENDIJK, 1958, p. 139).

Com o passar dos anos, parece que as chegadas e partidas vão se tornando viciadas, o mover-se acaba sempre em prol do cumprir de uma responsabilidade social e não diretamente da necessidade vital de encontrar e se encontrar. Mas, o mundo não deixa de ser belo por que simplesmente crescemos, podemos sempre reencontrar o sentido, e as crianças nos lembram do caminho mais livre de todos que parece ser o de ir sem hora de voltar, de brincar até cansar os pés, de experimentar os saberes da vida como a dádiva que nos protege da própria verdade de que as coisas passam. Desse modo, descobrindo-nos também como passageiros, rogamos o “infinito”, aquela máxima de “fazer valer a pena cada segundo”. Parece estar nesse caminho a morada do nosso encontro, a partir desse investimento no presente momento diante do outro, do mundo, de si e de tudo. O homem,

[...] concluiremos nós, é por assim dizer um animal que, tendo esfregado os olhos, olha espantado à sua volta, porque se apercebe do outro, porque tem diante de si um mundo que lhe foi dado como dádiva inexplicável. É esta descoberta da existência do mundo que permite a entrada em cena daquilo que é propriamente humano: língua, cultura, técnica, arte, ciência, religião, mas também alegria e dor, amor e ódio (BUYTENDIJK, 1958, p. 86).

Obviamente, o crescimento natural prevê o assumir de responsabilidades que não são diretamente a alegria de viver, mas são em função de uma realização maior. As próprias crianças experimentam isso ao terem que cumprir com as responsabilidades escolares, ao obedecerem seus pais ou outros dentro das regras por eles definidas e nem sempre por elas compreendidas. Essas realidades são inseparáveis da vida e repercutem diretamente na construção do próprio ser e não são em si desencontro. Entretanto, chegamos ao desencontro quando andamos e nem vemos o caminho, quando falamos com alguém sem dar importância à sua face, quando pegamos o dinheiro sem olhar nos olhos de quem entrega, quando miramos o aluno sem considerar a criança, quando trabalhamos e estudamos tanto que esquecemos o real motivo desses esforços, quando não temos sentido. A criança está sempre mais aberta a viver às situações em plenitude, em dar-se por inteira no presente, ela está mais livre do tempo, parece haver menos amarras em suas asas. Desse modo, podemos considerar que a adultez acarreta mais chances de desencontro e a infância é imagem de um “intenso encontrar”.

A partir disso, pode se dizer que, entre adultos e crianças, há encontros aparentes e encontros efetivos. Para esses últimos, Buytendijk (1952) considera a reciprocidade como condição. Sempre haverá encontros, sempre as pessoas estarão convivendo umas com as outras, satisfatoriamente ou não. Mas nem sempre estarão vivendo uma reciprocidade no sentido da consciência e da intenção de estar com o outro, de contribuir com sua vida e dele também receber. Nessa direção, podemos falar de encontros efetivos, encontros com maior potência de vida. Nas palavras de Buytendijk (1952), há um de “encontro solene”, equivalente ao que pode-se entender como a disposição recíproca repleta de sentido. Mas, esse não é o foco do cientista holandês, definir o que torna o encontro solene, mas sim as próprias condições e necessidades de encontro existentes no ser humano. É vivendo a dignidade de sua existência que o homem chega a viver encontros solenes, nos quais ele celebra a vida com potência, pelos quais ele se realiza e não somente sobrevive, alcança o coração do outro e, sobretudo, o seu próprio coração.

Para Buytendijk, o psicólogo só pode conhecer um homem na medida em que ele realmente o encontre "de todo o coração" (1952, p. 16). Encontrar de todo o coração é adentrar o castelo, é se chegar ao fenômeno para descrevê-lo e não simplesmente analisá-lo. No entanto, essa tarefa não se limita ao psicólogo, mas compete a todos que se lançam a “cuidar da pessoa” sendo ela grande ou pequena. “De todo o coração” corresponde a “de todo o ser” à toda a outra pessoa, enxergando-a na sua realidade, sem violenta-la em seu contexto ou diferenças, mas enxergando-a como digna de ser abraçada em sua existência como um presente para a própria realização de quem a ela se aproxima, como um chamado ao estreitamento que concede mais

vida à nossa vida pelo simples fato de poder se achegar e se sentir gente sejam quais forem as belezas e mazelas que tenhamos.

O encontro em sua solenidade é um “convite para dançar”. Buytendijk usa a imagem da “dança” para ilustrar o movimento do “ser com o mundo” em que um vai atrás do outro, levando e deixando-se levar. A criança, desde o princípio adentra, a “dança da vida”, exercício essencial que a coloca num misto de ritmos e que põe sua melodia particular nessa harmonia. Cabe salientar que na vida do professor existe o risco de sempre querer dar o ritmo sem nunca dançar com as crianças, sem escutar suas melodias, sem fazer-se pequeno com elas até sentir os pés doerem pela “intensidade” do encontro que desafia nossos ritmos e completa a nossa dança com o mundo.

Assim como a dança tem movimentos, um conjunto harmônico que pode ser observado, enxergado em seu todo e nas parcelas que compõe seu todo, o fenômeno do encontro também pode ser observado em suas partes e na beleza de seu conjunto. Há um movimento de aproximação, de permanência, de chegada e partida, de riso, de prosa, de conversa e silêncio, de perto e de longe, de olhar e de esquivar, de sede e saciedade, de novidade e reiteração, e de tantos aspectos outros, harmônicos e paradoxais. Na observação desses movimentos pode-se compreender que o encontro tem seus ritos como bem lembrado na história do Pequeno Príncipe: “Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o coração...É preciso ritos [...] É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias” (SAINT-EXUPÉRY, 1997, p. 69). E quanto melhor se observa esses passos para dentro do outro, melhor compreendemos o que seria uma Pedagogia do Encontro em prol de uma Pedagogia com Crianças.

A infância, aos olhos de Buytendijk, é a gênese dos encontros, “o momento inaugural de todo o encontro” (SILVA, 2014, p. 77). Desse modo, podemos compreender que a crise de encontro destes tempos não pode ser pensada sem as crianças, elas têm muito a nos dizer até mesmo pela ordem que elas conhecem as coisas. Para Buytendijk (1958, p. 113): “A criança descobre primeiramente o seu próprio corpo como uma situação e como um objeto. Em segundo lugar, descobre o seu próximo [...]”. A partir dessa ideia, duas importantes reflexões: temos nos desentendido com nossos próprios corpos e temos nos desentendido com os nossos próximos. Nos caminhos até aqui, observamos a dificuldade dos adultos com a brincadeira e com a acolhida do outro. O que na verdade deveria ser bem vivido e ensinado às crianças acaba sendo manifestado de forma empobrecida, tudo porque pouco nos encontramos com essas riquezas: brincar consigo, brincar com o outro.

Além disso, da infância, temos perdido o ato de maravilhar-se. Tudo vai se tornando repetido e sem brilho, tanto em decorrência do olhar viciado quanto pela fome de coisas vãs para meramente sobreviver. E também, estamos deixando de questionar as coisas, desde o que são ao porque são, acomodando-nos com as situações sem sentido, com as partes dispersas de um quebra-cabeça sem ter a paciência de encontrar e compor as coisas como realmente são. Esse ato de questionar é uma necessidade própria da percepção objetiva para então tornar-se necessidade de conhecimento. Embriagados pelo saber superficial estamos deixando de nos conhecer e aos outros pelo comodismo de não “se dar à dança”. Cabe o ato de interrogar, sendo que o primeiro papel que a criança assume “[...] é o de interrogador. O homem é um ser que interroga[...]. Citemos a frase autenticamente infantil: o que é isto” (BUYTENDIJK, 1958, p. 128).

Nessa direção, o que seria o encontro que almejamos? A resposta não se dá abruptamente em seu todo, mas está velada, escondida em tudo que há, pessoas e situações. A nossa própria existência é uma resposta para o outro e o outro é também uma resposta para nós. Devemos nos interessar mais pela resposta dada pelas crianças, assim como suas perguntas. O que torna a instituição educacional um lugar sofrível? O que precisa ser melhorado nos tempos e nos espaços destinados às crianças? Esses e outros questionamentos surgem diante da desafiadora tarefa de encontrar, sobretudo, com aquelas que tendemos enxergar com olhar desencontrado, as crianças, as quais nos desafiam, nos desinstalam, nos desajustam em vista de um jeito outro de viver, sua ousadia, seu olhar particular.

O primeiro encontro, de acordo com Buytendijk (1952), é do olhar que encontra o nosso olhar. Nesse fitar, as crianças nos perguntam sobre esse mundo que é seu e que também é dos outros, nos respondem também sobre esse mundo, porque sabem “[...] encontrar e descobrir múltiplas conexões de sentido” (BUYTENDIJK, 1958, p. 154). Nessa direção, o encontro a ser ofertado não corresponde a “mastigar” as realidades complexas e disponibilizá-las para facilitar a compreensão das crianças, não é a leitura de uma cartilha de explicações ou a apresentação de um manual para conduzir a aventura, mas sim o oportunizar de situações de descoberta em que as crianças sejam protagonistas e não meramente executoras dos projetos, já que são capazes de voo e mergulho, e tanto no oceano quanto no céu, ninguém vai pelo outro, podem até apontar e encantar para motivar a ir, mas nunca viver o alto e o profundo no lugar do outro.

Desse modo, o encontro é vida chamando à vida, é convite a um mergulho na própria existência. A Educação Infantil precisa ser uma feliz celebração das vidas das crianças como espaço privilegiado de gênese de encontros, como centro de permanente atenção e investimento



de qualquer sociedade que realmente se preocupe com a vida de todos os seus, grandes e pequenos. Cabe salientar que não se pode perder de vista a delicada passagem das crianças ao Ensino Fundamental, realidade adiantada por lei nos últimos anos, mas não problematizada suficientemente, sobretudo, com as próprias crianças. Em especial, a pergunta: o que realmente mudou no encontro com as crianças? Até porque as crianças não possuem um dispositivo de controle. As realidades próprias da pessoa não mudam repentinamente, abruptamente. O encontro exige tempo voltado à pessoa, conformado às suas realidades. Postas na dimensão do encontro, talvez algumas disposições burocráticas não sobrevivessem, mas nem sempre as leis são pelas pessoas, podem ser mais pelas coisas em vista de apenas algumas pessoas. Por esse motivo, parece que, podem haver muitos desencontros.

Como exposto, a dimensão do encontro muda o modo de conceber as coisas, impõe o desafio de romper uma dita “vida fora da vida” e roga a solenidade da existência seja qual for a realidade. Acerca disso, cabe lembrar as condições próprias do ser humano apresentadas por Buytendijk, exposições que contribuem para compreendermos a pessoa e o ato de encontrar. O cientista holandês lembra que diferente dos animais, o homem não tem um envolvimento, mas um mundo, e não existe somente com o seu mundo e no seu mundo, mas em face de seu mundo:

Perante esse mundo o homem escolhe para si um ponto de vista. Esta escolha não é completamente livre, a sua liberdade de escolha é limitada pelas características físicas pessoais, a situação do momento e as decisões históricas anteriores, os interesses, as inclinações, as intenções. [...] O homem não existe somente pelas suas sensações e acções como o animal, existe pelo seu conhecimento e pelos seus actos. O mundo, ao contrário do envolvimento animal, é um mundo objetivo, não é somente um mundo que aparece específico, mas sim um mundo que aparece existente. Esse mundo é para o homem dádiva e dado, que ele compreende e aos quais responde por sua livre iniciativa. A sua resposta não é somente uma reação, mas tomada, realização criadora e organizadora sob a conduta que encontrou inteiramente no mundo pre-estabelecido da sua infância, que aceitou, assimilou e renovou. [...] O homem é uma ideia histórica (Merleau-Ponty), o seu mundo é uma unidade de objetos de utilidade e de civilização que a história formou e continua a formar (BUYTENDIJK, 1958, p. 59).

Nessa reflexão, Buytendijk não deixa de considerar o mundo da infância, no qual são estabelecidas as realidades fundantes de todo um existir. Torna-se salutar questionar: como temos contribuído com a construção do mundo das crianças? Como poderíamos tornar esse encontro mais feliz? Já que a resposta do ser humano não é meramente uma reação, mas uma ação organizadora, cabe-nos um compromisso efetivo com a existência do outro, o que diretamente consiste na nossa própria existência. Precisamos investir no encontro como a ideia de uma vida com potência, promover a alegria de existir. E como sabemos: “o mundo nos aparece diferente, quando estamos numa situação alegre” (BUYTENDIJK, 1958, p. 44).

Essa consideração de Buytendijk conduz-nos à categoria da disposição. Há uma variedade de disposições conforme a variedade de estados afetivos possíveis. Neste estudo,

miramos na disposição do encontro e descobrimos que ela precisa ser motivada, que é necessário alcançar uma disposição afetiva dos sujeitos, a qual compreende a unidade do ser humano, sua maneira de ser e de reagir a uma dita situação. Pode-se afirmar que “O homem inteiro na sua existência, no seu estado de pessoa física em situação no mundo é determinado por um tal estado afectivo geral” (BUYTENDIJK, 1958, p. 45). E seguindo o pensamento do cientista holandês, as motivações do homem estão estritamente ligadas ao seu vivido. Eis então, mais uma vez, o enfoque no outro, na vida, para chegarmos ao encontro que almejamos.

Investir no que é “vivido” corresponde, talvez, a alterar o objetivo convencional das ações sociais, neste contexto, das ações pedagógicas. O foco não deve ser meramente o resultado. O dado, a informação, o aprendizado, não têm sentido fora do sujeito. Desse modo, volta-se à pessoa na sua completude, na confiança de que se o sujeito for alcançado no seu todo pode-se chegar às aspirações particulares para sua realização, porque a jornada em prol do outro é sempre melhor trilhada se caminha-se junto. A melhor motivação parece ser a própria presença de quem convida o outro à própria realização de si, à própria existência. Nessa direção, Buytendijk (1952, p. 08) atesta que: “A condição do encontro pode ser circunscrita de forma aproximada como disponibilidade, interação, fonte de obrigações para si e os outros”.

Tendo esse fator fundamental em vista, Buytendijk considera necessário para a Fenomenologia do Encontro a renúncia da atitude do observador objetivo que não se relaciona, que se reserva do outro. Isso exige que:

[...] abandonemos o ponto de vista do espectador positivista e deixemos de conceber o que chamamos de encontro como simplesmente um segmento definido do mundo perceptível. Decidimos pela relação do ser em si, que une a nossa existência ao homem que encontramos. Estamos convencidos de que é somente nessa relação que a compreensão do elemento verdadeiramente humano do encontro torna-se possível, objetivamente consistente (BUYTENDIJK, 1952, p. 09).

Ao unirmos a nossa existência a quem encontramos estamos deixando de ser meramente observadores, para formarmos comunidade, o que é propriamente humano e possibilita o alcance da reciprocidade que o encontro prevê. Acerca disso, cabe lembrar uma crítica inicial das professoras participantes deste estudo. Elas não concordavam com a prática de alguns pesquisadores anteriores que somente levantaram dados e deixaram a instituição sem realmente se envolver e prestar conta dos resultados. Ou seja, eles não formaram comunidade, não compartilharam suas dificuldades, não se dispuseram a um trabalho conjunto, não se relacionaram a ponto de construir vínculos. E talvez, tenham conquistado plenamente seus objetivos, os quais não correspondiam ao que as professoras esperavam, eles não almejavam o encontro, mas sim uma análise objetiva. Entretanto, ao optarmos por uma relação estreita

descobrimos que esse formato condizia, principalmente, aos anseios das crianças. Elas desejavam uma comunidade de próximos, dentro da qual podiam ser o que eram e viver o que quisessem como se fosse. Realidade chamada por Buytendijk de quadro familiar, a qual consiste: “[...] antes de tudo um envolvente em que sabemos orientar-nos, no qual conhecemos a nossa posição e sabemos portanto onde se encontram as coisas: perto ou longe, no chão ou a uma certa altura, contra a parede ou à distância” (BUYTENDIJK, 1958, p. 87).

A afirmação das professoras correspondia à angústia de se sentirem sozinhas diante de desafios cada vez mais intensos, de não saberem sua própria posição, tampouco orientarem-se e orientar. Entre algumas questões: o que fazer quando os saberes de sempre parecem ter perdido o sentido? Como enfrentar o desânimo de cada dia? Como não rotular as crianças como os vilões da história, os hiperativos, os corredores compulsivos, os desobedientes permanentes? Elas foram sinceras ao confessar suas dificuldades particulares e humildes o bastante para aceitar uma parceria em prol delas e das crianças, cujo caminho, aos nossos olhos, não poderia ser outro que o caminho do encontro. Aqui, cabe uma importante indicação de Buytendijk (1958, p. 19) de que não se “[...] compreende nunca o comportamento senão a partir da situação”. Nesse sentido, ousando uma Fenomenologia do Encontro, a proposta real foi a de viver “as situações” com as crianças, adentrando seus castelos conforme suas próprias aberturas e descrevendo as belezas que certamente não enxergaríamos fora dessa intimidade.

A Fenomenologia do Encontro não indica simplesmente um modo de olhar e dizer, mas, sobretudo, inspira um dito “viver”, promove a intimidade para “ser comunidade”, roga um modo de fazer, uma Pedagogia do Encontro. No ímpeto de alcançá-la pela realização de grandes e pequenos, chegamos à teoria de Alfonso López Quintás, filósofo espanhol dedicado à educação, que tem esse mesmo título e é considerada uma resposta para este tempo.

## **4.2 A Pedagogia do Encontro**

Alfonso López Quintás, catedrático de Filosofia na Faculdade de Filosofia da Universidade Complutense (Madrid), influenciado por grandes pensadores contemporâneos Karl Jaspers e Martin Buber, promoveu um projeto educativo em vista de uma formação pautada na ética e na criatividade. Seus esforços em prol da educação renderam uma base teórica intitulada como “Pedagogia do Encontro”, em decorrência de seu enfoque no encontro humano, acerca do qual afirma: “A mera proximidade não caracteriza o encontro. Este supõe um entrelaçamento de duas realidades que não são meros objetos (nível 1), mas âmbitos (nível 2). Entrelaçar-se é oferecer mutuamente possibilidades de ação criativa e enriquecimento”

(QUINTÁS, 2005, p. 74). Para o estudioso, o ser humano está necessariamente orientado aos grandes valores e a felicidade humana não surge pela posse de bens, mas mediante o encontro.

Para Gabriel Perissé, um dos estudiosos dessa teoria no Brasil, a Pedagogia do Encontro é exigente e eficaz:

Ela exige de nós um modo de pensar e agir mais adequado às realidades que vivemos no dia a dia das instituições de ensino, sejam públicas ou particulares, sejam escolas de ensino básico ou universitário, sejam cursos técnicos ou de divulgação informal do saber. Todos os professores querem ensinar melhor, este é um pressuposto indispensável. Somos professores porque acreditamos ser possível exercer nossa profissão com mais qualidade, sempre. Para isso, no entanto, além do devido reconhecimento, acompanhamento e apoio por parte do poder público e dos gestores (na forma de justa remuneração, boas condições de trabalho e oportunidades para o aperfeiçoamento profissional), precisamos, da nossa parte, repensar conceitos e atitudes, reavaliar métodos de ensino, refletir nossa atividade docente.

Alfonso López Quintás define doze descobertas em prol do encontro. A primeira delas consiste em “**distinguir objetos e âmbitos**”. De acordo com ele, os objetos consistem naquilo que pode ser manuseado por qualquer um, usado ou trocado por qualquer outra coisa, que permanece à disposição para posse e uso. Já o âmbito é:

[...] uma realidade aberta; não está delimitada, como os objetos, pois se relaciona ativamente com outras, oferecendo-lhes certas possibilidades e podendo receber, de algum modo, as que lhe são oferecidas. Em princípio, os âmbitos são realidades singulares – uma pessoa, uma obra cultura, um instrumento musical... Ao se unirem dois ou mais âmbitos, uma família, uma orquestra, um instituição. Todo âmbito é uma realidade relacional, predisposta a colaborar em experiências reversíveis, bidirecionais (QUINTÁS, 2005, p. 73).

A partir dessa definição, a partitura enquanto um objeto é apenas papel, mas como âmbito é uma realidade relacional, por ser fruto de sua relação com o autor, com o interprete e com os ouvintes, uma espécie de campo ou âmbito da realidade. Nesse sentido, quando tratamos as coisas como objeto, a relação é superficial, utilitária. Desse modo, o encontro que almejamos prevê uma relação ambital, em que o outro não é dominado, utilizado, mas sim acolhido em sua existência. Essa consideração indica a segunda descoberta: “**experiências reversíveis ou bidirecionais**”. Nas quais: “[...] ninguém quer dominar ninguém. Os que delas participam desejam configurar e ser configurados, fundando um âmbito, à luz da qual descubrem o ideal da unidade, que leva, por sua vez, à plenitude e à felicidade” (QUINTÁS, 2005, p. 74).

Essas experiências reversíveis possibilitam a criação de modos entranháveis de unidade com as realidades do entorno:

[...] poemas, canções, pessoas... – porque as vemos como âmbitos, e não simples objetos. Quanto mais elevado é o nível da realidade, mais valiosa pode ser nossa união com ela. Por isso, os modos de união mais relevantes em nossa vida são os estabelecidos nas experiências reversíveis que vivemos com outras pessoas (QUINTÁS, 2005, p. 24).

Cabe ressaltar que o ser humano é o âmbito mais solene do universo, um entrelaçamento de relações:

Chama e responde, faz projetos e tenta realiza-los, abriga desejos, esperanças, afetos... assume certas possibilidades oferecidas pela tradição e procura também transmitir um legado às gerações futuras... Abarca, por isso, um certo campo e constitui, por isso, o “âmbito” mais relevante de todo o universo, pois não só instaura um relacionamento com outras realidades [...] mas também pode converter em âmbitos diversas realidades consideradas, a princípio, como simples objetos, e dar a âmbitos já existentes todo o seu alcance (QUINTÁS, 2005, p. 22).

A terceira descoberta corresponde ao próprio “**encontro**” em si, que obviamente corresponde ao nível II, a visão de âmbito e não de objeto. Neste campo de relação, realmente se participa da vida do outro, compartilhamos “[...] nossas alegrias e nossos sofrimentos, nossos problemas e nossas vitórias. No âmbito do encontro supera-se a cisão entre o dentro e o fora, o aqui e o aí, o meu e o seu” (QUINTÁS, 2005, p. 24). Para o estudioso espanhol, não viver o encontro é a maior fonte de tristeza da vida, já que a situação corresponde a um “voltar-se” contra a própria natureza humana que prevê o acolhimento do outro para acolhimento de si, sendo todos, grandes ou pequenos, seres de encontro.

Como já expressei, o encontro exige compromisso. A quarta descoberta, de acordo com Quintás (2005) corresponde aos “**valores e as virtudes**”, dos quais destaca: 1- a generosidade, que faz-nos estar abertos às pessoas com intenção de enriquecê-las e contribuir com a realização de sua personalidade; 2- a disponibilidade de espírito, que conduz à escuta dos outros com simpatia e vibração pessoal; 3- a veracidade, que permite mostrar quem somos com franqueza, transparência e gratuidade desinteressada; 4- a comunicação mútua, para compartilhar plenamente a vida; 5- a fidelidade, que implica a disposição de criarmos a cada momento o que prometemos criar pelo outro; 6- a paciência, para poder ajustar-se aos ritmos da vida; 7- a cordialidade, que implica a brandura no trato, amabilidade, flexibilidade de espírito e bom humor; 8- compartilhar atividades elevadas, quando os sujeitos vivem atividades valiosas e a partir delas se unem de forma íntima. Quintás (2005) considera essas virtudes como capacidades para encontrar-se, atitudes necessárias à todos os seres humanos em vista da criação de modos elevados de unidade.

A quinta descoberta, de acordo com o estudioso espanhol, consiste no “**ideal da vida**”. O encontro gera valiosos frutos que contribuem para que a vida seja vivida enquanto dádiva e feliz aventura. O encontro, na altura almejada, confere a nós: 1- energia espiritual, luz para captar o sentido da vida e motivação para sermos criativos e resilientes; 2- alegria, satisfação interior; 3- entusiasmo; 4- felicidade. Esses frutos oferecem amparo à pessoa, o que cria um

espaço interior de profundidade e auxilia na descoberta de um ideal autêntico para a vida. Acerca disso, Quintás (2005, p. 34), afirma:

Ao vivermos interiormente esses frutos do encontro e sentirmo-nos realizados, descobrimos subitamente, com a lucidez das fortes iluminações, que o valor supremo de nossa vida, capaz de nos oferecer as possibilidades máximas de realização pessoal, é o encontro ou, como também se pode dizer de um modo geral, a fundação dos modos mais elevados de unidade

Quintás (2005) compara o ideal com uma clave musical, tendo em vista que ela orienta todas as notas musicais assim como o ideal orienta a vida da pessoa. Esse ideal somente é descoberto e assumido na liberdade. Nessa direção, a sexta descoberta consiste na **“liberdade interior ou liberdade criativa”**, sobre a qual Quintás (2005, 74) afirma que a verdadeira liberdade: “[...] consiste em realizar escolhas em função do que nos desenvolva como pessoas e não do que nos agrade de maneira hedonista e egoísta. A liberdade criativa conduz-nos a ser responsáveis, isto é, a responder e corresponder a grandes valores”. Gabriel Perissé (2012, p. 77), afirma que quando optamos por uma vida mais criativa:

[...] estabelecendo encontros verdadeiros, descobrimos uma fonte de luz que emana dos próprios âmbitos que passamos a habitar. Graças a essa luz conseguimos ver mais longe, mais amplamente e com mais profundidade. Descortinamos valores e ideais, sem que ninguém precise nos impor nada ou nos obrigar a agir eticamente.

Dessa liberdade íntima do ideal da unidade, parte-se à sétima descoberta que é sobre **“como dar pleno sentido à nossa vida”**. Sobre essa última, Quintás lembra que o encontro é o caminho de superação do vazio existencial, termo apresentado por Viktor Emil Frankl. A vida roga uma sentido que não pode:

[...] ser imposto ou doado, vendido ou comprado. Não consta de uma fria bibliografia, não se aprende em aulas instrucionistas, em leituras compulsórias ou em extensas lições de casa [...]. o sentido da vida tem de ser descoberto pessoalmente ao longo de um processo de êxtase que requer, como condição *sine qua non*, uma opção e uma abertura pessoal a favor dessa descoberta (PERISSÉ, 2012, p. 80).

A oitava descoberta é expressa pelo estudioso espanhol como a **“capacidade de ser eminentemente criativo”**. Para Quintás, nos tornamos criativos quando criamos uma verdadeira relação de encontro. Viver criativamente, na perspectiva do encontro, consiste em:

[...] receber da realidade, de modo ativo, possibilidades fecundas que permitem dar vida a algo novo, dotado de valor: eventos esportivos, formas artísticas, relações de encontro... A criatividade é dual, dialógica. Implica abertura do sujeito criador a realidades diferentes e, em princípio, distantes, externas, estranhas e alheias, mas que podem tornar-se íntimas (sem deixar de ser diferentes) mediante o encontro (QUINTÁS, 2005, p.73).

A nona descoberta implica a **“importância das inter-relações e do pensamento relacional”**, que implica relacionar-se com os outros e enriquecer-se mutuamente,

compreendendo que o entorno não é meramente um conjunto de coisas, mas “[...] um vasto universo de âmbitos que se criam, se entrelaçam e crescem” (QUINTÁS, 2005, p. 39). Nesse sentido, um pão que comemos não é unicamente um objeto, alimento que podemos comprar, mas o fruto de uma confluência de realidades e acontecimento. A partir disso, podemos compreender que o olhar do encontro pode ser posto sobre qualquer realidade.

A décima descoberta compreende a **“linguagem e o silêncio como veículos do encontro”**. Aos olhos de Quintás, a linguagem autêntica não serve apenas para como meio de comunicação, é meio de encontro. Muito antes de nascermos já estamos imersos num universo de relações. Desde os primeiros momentos de vida, a criança já é chamada a responder ao mundo, a relacionar-se, a “falar” com o outro. E o silêncio, por sua vez, confere:

[...] às palavras todo o seu destaque. Por esta profunda razão, as “palavras silenciosas” - palavras inspiradas no recolhimento, num estado de concentração de espírito – formam a base da autêntica comunicação humana. Ao falar assim, unidos a todo o entrelaçamento de âmbitos que forma nosso verdadeiro entrono pessoal, criamos um espaço de enriquecimento para nós e para quem nos ouve. Porque, nesse caso, conversar não é apenas trocar palavras; é participar de um entrelaçamento de âmbitos transbordante de possibilidades (QUINTÁS, 2005, p. 41).

O estudioso espanhol, apresenta como décima primeira descoberta a **“fecundidade do processo de “êxtase” ou criatividade e o caráter destruidor do processo de “vertigem” ou fascinação”**. O autor explica que na relação objetal, o estar com o outro é meramente utilitário, em vista da alegria de si por meio do uso. O domínio e uso do outro como objeto de deleite pode gerar exaltação e euforia, uma vertigem como fascínio pela ambição de possuir para benefício de si mesmo. O encontro, ao contrário, gera exultação e alegria, um êxtase no sentido do feliz sentimento de aderência à unidade por meio de uma atitude de colaboração e diálogo autêntico que permite a realização mútua.

A décima segunda descoberta consiste na **“função decisiva da afetividade em nossa vida pessoal”**. Quintás ressalta que todo o universo apoia-se em relações, desde os invisíveis átomos às imensas galáxias. Nesse sentido, o ser humano também é formado por relações e tende assumir esse múltiplo entrelaçar e criar novas formas de unidade. Precisamos assim, cultivar os sentimentos e promover “[...]uma autêntica “cultura do coração” que harmonize ao máximo nossa sensibilidade com os grandes valores, aumente nossa capacidade de admirar-lhes a grandeza e para cuja realização nós nos sintamos seriamente compromissados” (QUINTÁS, 2005, p. 46).

Esses doze pontos sintetizam as descobertas de Alfonso López Quintás, elementos que não simplesmente ampliam a base teórica acerca do encontro, mas também orientam a prática das experiências reversíveis. O estudioso espanhol confirma a complexidade do encontro, sua

grandeza e suas exigências. Sua abordagem compreende um método repleto de reflexões e indicações altamente relevantes para enfrentar os desencontros deste tempo, orientar grandes e pequenos a viverem a unidade. Entretanto, neste presente estudo, o método da “Pedagogia do Encontro”, conforme apresentado, não foi assumido enquanto metodologia prática em si, já que a preocupação presente não é a obtenção, confirmação ou criação de um método, mas a “descrição do vivido para ajudar a viver”. Os conceitos de âmbito ou êxtase, por exemplo, não foram trabalhados com as professoras, mas essas realidades foram contempladas pelos encontros vividos sem uso desses termos. Desse modo, a teoria expõe o que vivemos e acreditamos, sem que tenhamos utilizado as mesmas definições. E talvez, seja esse um caminho para a Pedagogia, viver sem precisar nomear, pois toda a Pedagogia precisa ser “de Encontro”.

Aos nossos olhos, o fundamental contributo de Alfonso López Quintás é o seu caminho de investimento na temática do encontro. Por meio de suas descobertas, podemos realmente perceber os inúmeros desdobramentos desse princípio que também nos moveu até aqui e continuará a nos impulsionar. O título de sua obra, “Descobrir a Grandeza da Vida”, corresponde muito bem ao que a produção nos permite encontrar, a descrição de uma vida mais plena, a descoberta da grandeza de viver e as revelações acerca do que essa vida, enquanto solene celebração, requer de nós.

Toda a sistemática teórica da “Pedagogia do Encontro” evidencia a emergência da unidade nestes tempos, convence-nos sobre as responsabilidades que temos diante dos outros e perante à nossa própria vida em si. O maior desafio é a contemplação dessas grandezas dentro das instituições de educação, onde iniciativas como essa podem ser vistas como mais um esquema que só tem eficácia no papel. Cabe-nos o enfrentamento desta aparente acomodação por meio de encontros que rendam a conscientização de que a superação dos descaminhos que tocam a todos não está, meramente, na adoção de um método, mas de uma postura mais “humana” diante da vida, uma decisão pela existência enquanto dádiva a nós e aos outros, presente que podemos estar negando ou concedendo a nós mesmos.

### **4.3 A graça do imprevisível: sonho, encanto e autoaprendizagem**

Talvez, a maior alegria desses encontros não tenha sido o respeito aos ritos identificados, mas a liberdade de nem mesmo percebê-los, somente viver a experiência, sem destrinchar todo o encontro em teoria. A categorização de tudo neste tempo de especialidades rouba-nos a graça do imprevisível, e ela que faz a diferença entre reunião e encontro, a primeira é feita de definições, o segundo de imprevisibilidade. Cabe-nos a ousadia de guardar os roteiros



na gaveta, mas sem perder de vista de vista o preparo e a previsão, para viver com as gentes que nunca caberão neles e por vezes são “deixadas” nas gavetas para que lidemos com suas imagens e as formatemos cada dia mais.

Aqui, fizemos pesquisa, miramos ciência, mas não no sentido laboratorial exploratório para confirmar a funcionalidade de um tratamento ou medicamento. Ainda que o presente escrito seja o relato de histórias, não foi tecido para tornar-se um apanhado de prescrições e a partir disso poder moldar histórias, mas como um conjunto de provocações para provocar pessoas a viverem as suas próprias histórias, os seus próprios encontros, irresistivelmente imprevisíveis, cheios de vida e sentido.

Claramente, não conseguimos escapar da pintura de um “modelo”. Os presentes tempos instiga-nos a definir padrões. Há uma multidão buscando respostas. Mas, ainda que tenhamos chegado a um dito “ideal” de encontro com as crianças, não temos aqui uma resposta fria, mas um caminho quente, e apenas um caminho que pode inspirar jornadas, mas que sempre será único, irrepetível. Aqui estão em texto experiências de gente com gente, a descrição da confraternização de pequenos, as poesias das vidas daqueles que se tocaram. Tudo isso não é esforço para fundar uma “franquia”, mas para testemunhar a alegria de acreditar na existência, de que vale a pena aos adultos viver com as crianças.

Diante da “moda das apostilas”, a imprevisibilidade parece insana. Mas, é urgente a sabedoria dessa “loucura”, é necessária para que não percamos a graça própria da vida, para que não nos engessemos e aos outros pelo medo de resistir ao fluxo dos formatados, pela insegurança de não ter a segurança da normalidade eleita. E é a criança que nos lembra dessa tarefa, aquela que não aceita ficar tanto tempo em cadeiras desconfortáveis, que recusa-se a guardar o brinquedo e prender o riso, aquela que corre quando pedimos de forma contraditória que ela não “corra no corredor”. Aquela que desponta imprevisível dentro daquilo que prevemos em nossos planos.

São as crianças que clamam o imprevisível e nos dão os sinais de como poderia ser o encontro. Não significa banalizar o ensino e esquecer os conteúdos, tampouco não ter planejamento. Mas garantir que aja vida para que eles mesmos tenham importância, que exista sentido em aprender, que não sejamos cristalizados e nos tornemos infecundos por isso. Que exista abertura para o que vier pelo simples fato de não estarmos acabados, inacabamento esse que é próprio da vida que não cabe em projetos e transborda os padrões.

Falar de imprevisibilidade é correr o risco de não ser ouvido, porque neste tempo de competitividade impera o manual vindo das gráficas e não as histórias provindas dos encontros. Se a ciência não tivesse os limites que já conhecemos até os corações seriam mecânicos e

digitais para que assim seus batimentos fossem bem previstos e controlados, porém, não parece pessimismo acreditar que esse aumentar dos anos de existência não significaria necessariamente aumento de “vida”. Nesse sentido, viver é arriscar-se! Fugir dessa realidade parece prova de insensatez. É possível a partir disso considerar que pelo medo do imprevisível da vida chegamos a deixar de viver. Por medo de não alcançarmos o fim previsto, deixamos de questionar os próprios fins e os próprios meios, deixamos de refletir a jornada, deixamos de ser professores para tornarmo-nos executores de manuais de instruções, e para isso não é preciso muito, basta esquecer-se de sonhar, porque sonhar é sempre resistência.

Esse caminho de considerar a beleza do imprevisível conduz à autoaprendizagem. Os professores vão se descobrindo autores, capazes de fechar as cartilhas sem medo de errar, porque até do errar poderão haurir um bem, como quem lapida a si mesmo com os próprios atritos da jornada, com os cinzeis da própria existência, os formões invisíveis do encontro. Essa autoaprendizagem é íntima de quem aprendeu a apreender a vida para poder ensinar algo dela, de quem teme as definições duras e dobra-se pela dignidade do outro e pela própria dignidade que prevê a autoria da própria história.

A autoaprendizagem foi uma descoberta fascinante desde os primeiros encontros. As teorias que nos respaldavam realmente eram fundamentos coerentes com o que víamos em campo junto aos sujeitos. Mas, sempre havia algo a descobrir, uma pergunta sem resposta, uma situação inesperada, um desafio não citado, uma história não prevista. E nesses pontos de interrogação estavam nossos principais pontos de encontro com a profissão, por eles iniciávamos rotas próprias em busca de enxergar-se docente, capaz.

Sempre é uma alegria comprovar as bases teóricas sobre as quais nos debruçamos, os caminhos que nos foram indicados. Entretanto, mais intensa ainda é alegria de perceber-se desbravador de estradas, descobridor e promotor de sentidos, sobretudo, aprendiz permanente da arte que ensina, servidor que nunca está pronto. Jamais a prepotência de enxergar-se como o promulgador do novo, a pessoa da solução, tampouco o desespero de considerar-se incapaz, mas sempre a magnanimidade de reconhecer-se pequeno e ao mesmo tempo digno de realizar-se professor com a própria história, única e incomparável.

Eis um traço inseparável da formação docente, a própria história de quem se lança a ensinar. E talvez, tenha sido o tipo de conteúdo menos valorizado nestes tempos, os conteúdos de vida. Nenhum professor será capaz de ensinar estando alheio à própria trajetória que o carregou até uma escola. É justamente esse caminho já trilhado que o ajudará a confirmar o fato de ter chegado ou não a um lugar com o qual realmente se identifique, onde esteja disposto a gastar os seus dias como sendo causa de sua realização pessoal. Não significa que ao lembrar

das brincadeiras do tempo de criança necessite enxergar momentos de “professor”, mas que todas as vezes que estiver diante dos sujeitos a quem se inclina seja capaz de falar com sua própria existência e não somente por meio de seus mestres eleitos. Isso tem efeito de encontro, a confraternização de histórias que permite que grandes e pequenos encontrem sentido, vivam suas vidas enquanto um bem imensurável.

Para tal tarefa é necessário não simplesmente assumir uma nova lente para enxergar a realidade, é fundamental partir da mesma posição de observação, verificar o grau de alcance do “telescópio” para ao identificar seu ponto cego e perceber que o olhar que buscamos não é simplesmente resultado de uma adequação metodológica, não é somente melhorar o foco da lente do telescópio, mas educar o próprio olho de quem o usa. Desse modo, não se trata de simplesmente definir uma posição e um caminho metodológico, mas antes disso assumir uma nova posição de vida e a partir dela um novo caminho. Nesse sentido, o encontro que almejamos prevê “reaprender a ver”, isso se dá com as lentes naturais de cada um, dia a dia, gente a gente, momento a momento, sempre aberto a um porvir e nunca fechado a um recomeçar.

Esse reaprender a ver é uma prova de disposição ao outro, sendo que cada outro instiga-nos a olhar e a olhar de novo, a questionar o que realmente vemos, a nos esforçarmos para não termos um “olhar viciado” e a nos acostumarmos a enxergar mais do que vemos. Nessa direção, podemos considerar que o que nos falta ao olhar para bem ver o outro é propriamente aquilo que só ele pode dar, ele mesmo, inteiro com sua vida que toca e coopera com a nossa. Em outras palavras, o alvo é o outro inteiro, não somente o que queremos ver ou que mais facilmente se vê, mais o que ele nos dá. Para tal tarefa não basta direcionar a lente, é preciso mover-se, dispor-se e aceitar-se incompleto.

Junto às crianças podemos confessar nossa incompletude e demonstrar que somos melhores com elas, sobretudo, que a nossa própria vida roga essa presença que nos desinstala, a infância que reclama o sentido, o perfume, a graça e o gosto neste tempo em que não temos tempo. As crianças não só nos lembram daquilo que já não nos dispomos mais a ver, como o céu estrelado, a terra, a grama, as flores e os animais, mas também prova-nos sobre o risco de nos tornarmos cegos por não considerarmos mais a necessidade desse exercício de encantamento. Devemos “reaprender a ver”, por elas e por nós. Estar com elas é sempre aceitar um retorno ao encanto.

O encantamento, também, parece não estar tão em voga na atualidade. Os véus de muitos “mistérios” foram rasgados. Tudo está muito explícito, estampado, exposto aos olhos. A distância tornou-se relativa com o uso das tecnologias. As produções cinematográficas expõem com alto grau de efeitos realidades até então apenas existentes na mente com ambientes

que podem ser quase “tocados”. O tom do “Era uma vez” de sempre é permanentemente desafiado por um mercado cada dia mais irresistível e impressionante. Acerca disso, não há dúvidas sobre o prazer sentido a partir dessas altas produções, mas o “encanto” que visamos é muito mais do que a euforia do telespectador, é a vida de cada protagonista carregada de sentido na arena de encontros não artificiais. É o encanto que faz viver e não simplesmente amortece a vida que há.

Esse dito encanto é próprio do sonho, da manifestação da pessoa em potência, da alegria de não estar terminado. E o sonho é sempre resistência, é não conformar-se com o que há, é manter-se vivo além do físico, é viver inteiro na graça de sentir-se repleto de possibilidades. A própria vida é tecida por sonhos, o que pressupõe um protagonista empenhado, compromissado com sua própria história e conseqüentemente com as histórias dos outros, com o seu mundo, encantado com sua existência.

Esse encanto com a vida, essa defesa do sonho, que produz efeitos no real, são tarefas complexas, responsabilidade emergencial. É triste uma vida sem sonhos, é mais arrastar-se do que caminhar. É morte com vestes coloridas, é vida que se deixa enterrar. O encontro é sempre desenterro, é sempre levantamento, é sempre recomeço, é sempre vida. E o encanto desse encontro, íntimo do sonho, não é nunca um todo exposto, é sempre um mistério que seduz, que convoca e não se esvazia, pois se reinventa e se aprofunda com as vidas nele mergulhadas. Nesse sentido, essa tese se arrisca como um enigma, o feliz mistério de apostar numa “Pedagogia com Crianças”.

## 5- O ENCONTRO À LUZ DO JARDIM SECRETO

O Jardim Secreto, obra de Frances Hodgson Burnett, representa uma das histórias infantis mais conhecidas em todo o mundo, referência da literatura para as crianças desde a década de trinta do século XX. Inspirada em um jardim murado da residência em que vivia na Inglaterra, a autora criou um enredo fabuloso que tem Mary, Dickon e Colin como protagonistas. São três crianças de realidades muito diferentes e que não se conheciam, ao se encontrarem, vivem a transformação própria do encontro, abrem-se para o outro e a partir disso para o mundo de cada um.

A beleza principal de um jardim é composta logicamente pelas flores que o compõe, todavia, o jardim secreto é encontrado abandonado, a grande beleza está no fato deste espaço ser secreto, fechado, selado e não ter deixado de ser um jardim. Nesse sentido, podemos considerar que as crianças são atraídas pelo segredo, pela existência de um mistério acerca de um lugar único. A saga por dominar o Jardim Secreto desencadeia o decifrar dos seus próprios mistérios, e sobretudo, da Mágica que faz plantas crescerem e crianças voltarem a andar.

Assim como o segredo acerca do jardim abandonado, o contar de histórias, sobretudo nos contos clássicos, sempre apresenta em seu enredo um suspense especial marcado por um tom de voz mais baixo e um “olhar cênico”, como forma de expressar que o fato “deve ficar entre nós”. Durante esta investigação, as crianças esperavam esses detalhes como que solicitando mais emoção à história, sobretudo, reforçando a ideia de “nosso tesouro”: “Somos amigos e esta é a nossa história” (GABRIEL, DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Sobre o jardim ser único e ainda mais único por ser secreto, Mary exclamou (BURNETT, 2013, p. 121):

- Se ninguém além de nós souber...se tiver uma porta, escondida em algum lugar debaixo da hera...se tivesse, não estou dizendo que tem...E se pudéssemos encontrá-la, e se pudéssemos entrar e fechar a porta atrás de nós, e ninguém soubesse que alguém estava lá dentro e nós o chamássemos de nosso jardim, e fizéssemos de conta que...que éramos tordos da charneca e que aquele era o nosso ninho, e se brincássemos lá quase todos os dias e cavássemos e plantássemos sementes e fizéssemos tudo para ficar vivo de novo [...]

A unicidade desse jardim acontece entre alguns, se dá entre amigos. Certamente o jardim tornou-se mais belo quando compartilhado, mas sobretudo, por ser compartilhado entre amigos que se fizeram ao seu redor. A beleza não aumentou apenas quando as crianças começaram os trabalhos de renovação, mas já no momento em que elas não se enxergaram mais sozinhas. O jardim secreto foi causa de grandes encontros entre pequenos. A chave que abriu a porta tomada de folhagens que careciam de jardineiro abriu também outras portas, portões que

davam acesso aos jardins de dentro de cada um deles. É mais claro dizer que a chave que abriu as portas de madeira e as portas de sentido foram as próprias crianças, já que com seus movimentos na realidade, em busca de algo além, elas moveram realidades maiores e fundaram o novo em suas vidas e nas vidas dos que estiveram ao seu redor.

Fiéis a um segredo, elas não expuseram suas conquistas para receber a glória pelo incansável labor. Elas guardaram entre elas e os adultos de confiança tudo o que estavam vivendo. Esse mistério concedeu mais dignidade ao jardim, ele tornou-se propriedade de íntimos e somente de íntimos. Os adultos que se achegaram não derrubaram os muros para entrar, não invadiram sorrateiramente em meio às heras, eles adentraram os jardins de dentro para depois contemplarem o jardim de fora. Na intimidade tornaram-se dignos de um jardim por já serem dignos um do outro.

Os adultos do jardim secreto não se tornaram amigos compulsoriamente ou por uma intenção velada, mas pela verdadeira disposição, eles foram cativados pelas crianças e levados ao jardim, lugar supremo desse encontro. Na escola, a sala seria o lugar supremo do encontro (e mais tarde veremos que não só a sala é lugar de encontro na escola), os adultos seriam os professores, e as crianças? As próprias crianças, tão capazes e cativantes quanto Mary, Collin e Dickon.

O encontro entre adultos e crianças é encontro de tempos diferentes no mesmo tempo. São ritmos de vida distintos, histórias distintas para formarem histórias conjuntas. Adultos e crianças possuem suas particularidades, seus anseios e segredos. As crianças observam que os adultos possuem muitas coisas que ainda não lhes parecem plenamente úteis, totalmente inteligíveis e acessíveis e fazem tudo num ritmo que não se assemelha ao tempo vivido por elas. Os “grandes” realizam tanto e falam de várias coisas que não são para pequenos. As crianças, por sua vez, também possuem segredos dentro de “seu mundo”, o qual é alicerçado pela grande vantagem da criação fantástica que elas vivem com maior intensidade, podem criar mundos e mistérios, cuja fantasia operante é a porta pela qual os adultos não costumam passar, ao contrário, chamam do outro lado para que as crianças voltem. Como o menino Max de “Onde vivem os monstros” (BERSCHÉ; QUINT, 2009, p. 10):

Mas a mãe ainda não estava interessada no que ele estava fazendo. Estava ocupada demais fazendo o jantar. Max ficou frustrado e nervoso. Ele não podia controlar o que sentia: era um animal. – Max! Desça já daí! – gritou a mãe, muito séria. Max rosnou e correu até a sala. Sua mãe correu atrás dele e conseguiu agarrá-lo. Sentindo-se um lobo. Max virou-se e, de maneira selvagem, mordeu o braço da mãe. – Ai! – a mãe gritou. Max viu aquilo e ficou sem saber como reagir. Sem pensar muito, saiu correndo para da casa.

O jardim secreto de Mary, Dickon e Colin não é um ambiente fantástico como a toca do lobo Max, ele existe, ao menos dentro da história com suas estruturas físicas, mas as crianças o imaginam de forma diferente, como ele deveria ser segundo suas esperas e a partir disso elas o dominam, o exploram e o vivem muito além do que ele é. Eis uma fala de Mary sobre a transformação jardim:

- As coisas estão brotando da terra aos montes – ela disse apressada. – E há flores desabrochando e brotos em tudo e o véu verde já cobriu quase todo o cinza, e os passarinhos estão com tanta pressa para fazer seus ninhos, com medo de estarem atrasados, que alguns deles até estão brigando por lugares no jardim secreto. E as roseiras estão tão acesas quanto se pode estar aceso, e tem prímulas nas alamedas e bosques, e as sementes que plantamos nasceram [...] (BURNETT, 2013, p. 179).

As escolas sempre possuem jardins secretos, cantos especiais que as crianças transformam, ainda que não tenham disponíveis todos os instrumentos necessários para suas construções, elas não deixam de construir fortes invisíveis tanto para fugir do visível quanto para mergulhar nele por outra via. Assim disse-nos Paulo (cinco anos): “Aqui é a nosso esconderijo! Não deixe os outros atacar! Bomba, Prô! Bomba Prô!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Ao acompanhar as crianças na investigação, sempre observamos que durante as brincadeiras realizadas no pátio da instituição, elas buscavam lugares específicos já eleitos por elas e outros surgiam a partir da experiência. Nesses lugares, elas reuniam-se geralmente em grupos para desenvolver uma brincadeira específica, uma história a partir do enredo apresentado ou baseado nos objetos que portavam. Elas se acostumaram como nossa aproximação, ainda assim buscávamos não invadir suas obras, mas participar quando realmente a nossa presença representaria um contributo ao brincar. Avaliávamos as situações por meio dos olhares e das falas das crianças, pois sendo fiéis aos seus amigos e segredos, elas demonstram sem ressalvas quando se sentem incomodadas ou empolgadas com a presença do adulto.

*Figura 5 - Encontro "Nossa Viagem"*



Fonte: fotografias dos encontros.

Ainda que as crianças defendam seus segredos até mesmo dos professores, não significa que elas não considerem a importância da presença do adulto. Como já expressei, o adulto representa um papel fundamental na vida das crianças e elas gostam de brincar com adultos que saibam viver a brincadeira com elas, até mesmo porque elas gostam de contar seus feitos, mas, guardam o que talvez considerem “íntimo demais”. Nessa direção, podemos entender que o professor não ocupa o lugar da criança que brinca com a criança, pode ser um adulto disposto, mas não uma criança grande.

Mesmo com as crianças mais próximas na pesquisa, haviam momentos, principalmente durante os jogos de fantasia, em que o “jardim secreto” não era exposto e essa decisão foi respeitada. O adulto é um bom colega diferente e também aquele que guarda a “floresta”, intervindo quando o ambiente real oferecer algum perigo para as crianças ou suas brincadeiras.

Em um dos encontros, acompanhamos a brincadeira de Clara e Ana:

- Aqui é a nossa casa na árvore! Ali ficam os bichos! A gente pode chegar nela pelo esconderijo, Ana! – Sim! A gente atravessa o rio e sobe ali oh! Mas, tem que fugir do lobo! – Xiuuuuu! Fala baixo! O Professor tá ouvindo! Só eu e você podemos saber! – Nem tem lobo aqui! (Amon) – Saí, Amon! Prôooo! (Clara) – Sim, Clara! – O Amon está mexendo com a gente! (Clara falou e o Amon correu) – Pode ir agora, Prô! (Clara) – Tudo bem então! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Clara se preocupou em guardar o segredo entre Ana e ela, Amon não deveria escutar e por isso requisitaram nossa presença, todavia, quando Amon se afasta Clara “dispensa” nossa participação. De qualquer forma, estávamos à disposição das crianças e elas sabiam disso. Poderíamos atuar como participantes diretos nas brincadeiras ou como seus guardiões. Desse modo, como já expressei, a presença do adulto sempre será um diferencial seja qual for o modo. Os “grandes” não passam despercebidos e precisam considerar essa presença que altera a experiência das crianças mesmo que não seja exercida uma ação específica, basta estar.

Na obra de Burnett, a relação das crianças com os adultos tem dimensões diferentes. De forma geral, há os que se mostram interessados em construir vínculos com as crianças e os que estão próximos delas unicamente por obrigação do ofício que executam. Além desses, há uma personagem digna de maior afeição, pois além de se interessar pelas crianças, preocupa-se com o bem estar delas oferecendo alimento, palavras e presença. Essa personagem chama-se Susan, mãe de Dickon, menino amável que cresceu livre pelos campos e contribuiu com a mudança de Mary, criança até então orgulhosa e arredia.

Susan é entendida como uma mestra, pois olha as coisas de uma forma mais profunda e parece entender melhor o que se passa na realidade. Ela representa o personagem adulto que



melhor compreende as crianças na história, chegando a instruir uma governanta que, por sua vez, repassa a mensagem para o médico das crianças acerca da postura de Mary: “[...] mas ela é uma criança, e crianças precisam de crianças” (BURNETT, 2013).

A observação de Susan consiste na fala de uma mulher inclinada aos pequenos, que não procura inicialmente explicações externas para solucionar um entrave acerca dos maus costumes de uma criança, mas parte da visão ontológica, da necessidade da pequena e desafiadora Mary em ir além de si mesma. Além disso, a presença de Susan causa alegria nas crianças, provoca um sentimento de completude, desperta uma peculiar confiança: “- Quem está entrando aqui? [...] e sua simpática face sorrindo em meio ao verde [...] Por mais inesperadamente que ela tivesse aparecido, nenhum deles sentiu nem um pouco que ela fosse uma intrusa” (BURNETT, 2013, p. 248).

A postura de Susan se assemelha à forma com que professoras experientes e apaixonadas pela docência falam das crianças. As boas falas dessa natureza que escutamos até aqui, desafia-nos a uma complexa tarefa de saber encontrar os sinais científicos nas experiências, para que a própria ciência defendida seja mais próxima dos sujeitos participantes, e até mesmo remodelada, bem como os estudos desta natureza metodológica nos encorajam a implementar.

Produzir uma “ciência pedagógica” não é um desafio recente. Cabe-nos observar o tempo presente na trilha de tantos educadores que gastaram suas vidas nesse intento. O modelo metodológico escolhido para esta investigação permitiu-nos escutar os diferentes sujeitos, sobretudo as crianças. Entendemos a partir de tantas escutas que a construção de vínculos é fundante do processo educativo. A educação prevê proximidade para ser eficaz. E o aproximar do outro é uma lição que ainda não parece ser bem executada por nós. Neste tempo, usufruímos das mais diversas tecnologias para aproximar pessoas por diferentes telas, mas não parecemos ter compreendido com a mesma veemência a emergência de estar diante das telas oculares do outro e estender as mãos não somente para receber, vender ou comprar.

Na obra de Burnett, a pequena Mary foi desafiada por novas condições de vida. As situações de morte de seus pais e a solidão foram usadas por ela como base da sua decisão de não querer se abrir aos outros. Contudo, a solidão não lhe fazia bem, ainda que tentasse expressar autossuficiência, na verdade, ela ansiava um recomeço para si mesma, que foi apontado de alguma forma pelos adultos que a cercavam. Mas ela só foi realmente “afetada” por duas pessoas, a acompanhante Martha e o pequeno Dickon. Ambos filhos de Susan, uma moça e um menino dispostos a oferecer o melhor de si para Mary, ela por sua vez, permitiu que

eles ultrapassassem a linha interior que separa pessoas comuns e pessoas especiais, os quais podemos chamar de amigos.

Ultrapassar essa “linha interior” representa uma tarefa pedagógica primordial. Afetamos o outro de forma positiva, para que consigamos convencê-lo que não estamos ali para subtrair algo, mas sim para ofertarmos o que consideramos valioso. O dia a dia em sala é um processo de conquista que será mais feliz se todos se enxergarem próximos uns dos outros. Para isso, os professores precisam ir ao encontro das crianças com sincero interesse de conquista, a fim de “[...] fundarmos espaços de convivência, de diálogo, de trocas, de jogo, de interação” (PERISSÉ, 2012).

As crianças, em sua maioria, não demoram em dar-se em âmbito escolar, tendo em vista o desejo intenso de tudo conhecer, se lançam muito mais que os adultos. Contudo, o aparente alegrar-se da turma não é o bastante para um professor interessado. Precisamos mirar no profundo, conhecer quem conosco caminha para que realmente caminhemos juntos. Esse caminhar prevê elos, um grau de amizade que é percebido pelas crianças acerca da disposição do professor não tanto pelo brilho externo das coisas apresentadas, mas pela intensidade da presença. Para Paula (2008, p. 109), a presença:

[...] é um comércio singelo de pequenos nada entre o educador e o educando. Ela está em um olhar, em um “bom-dia”, em um sorriso, em um abraço, em chamá-lo pelo nome, em dar atenção individual a ele quando ele necessitar, enfim, em um interesse verdadeiro pelo educando.

A partir dessa afirmação, podemos destacar: o olhar, o falar, o escutar, o sorrir, o abraçar e o chamar pelo nome, como ações indispensáveis de presença. Todas essas ações estão implícitas na Fenomenologia do Encontro, são manifestações das vidas que se tocam. Essas atividades de encontro, que constroem e sustentam o vínculo entre criança e professor, são como bases que serão apresentadas ao longo desse capítulo como forma de evidenciar a complexidade de fazer-se presente, pois não basta:

[...] estar perto para que o educador se faça presente na vida do educando. Esse nível de envolvimento é condição para o “estar junto do educando”. Sem esse envolvimento, tudo não passará de uma obrigação funcional do educador, na qual o educando provavelmente não se envolverá (PAULA, 2008, p. 109).

Paula (2008) ainda afirma que esta capacidade não é um “dom” de alguns, mas pode ser aprendida a partir de um propósito verdadeiro, disposição interior, sensibilidade e compromisso. Uma das professoras expressou sua opinião acerca desse fato já no início do estudo: “- Não é pra qualquer um, hein! Tem que ter talento pra isso, Professor! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). A professora Fátima fez essa afirmação a partir do desenvolvimento de uma

atividade da pesquisa em que as crianças participaram com muita alegria, sentindo que essa proximidade com a criança é tão admirável e desafiadora a ponto de não poder ser alcançada por todos os professores. Todavia, o processo do estudo por si só impulsionou essa mesma Professora a perguntar-se continuamente sobre o que ela mesma poderia fazer para tornar a sua abordagem mais íntima das crianças, sabendo que a prática de um professor é sempre única, independente do uso de estratégias comuns.

*Figura 6 - Encontro "Resgate"*



Fonte: fotografias dos encontros.

A Professora Fátima concluiu que a disposição para cativar é o princípio do caminho do encontro, precisa-se querer se chegar ao outro e concentrar os esforços para a pessoa e não para um mero produto. No caso dessa Professora, um dos empecilhos para esse aproximar consistia na dificuldade de manter-se motivada diante de situações adversas com as crianças, os pais e as políticas educacionais. Acerca dessa realidade, Barbieri (2015, p. 196) afirma:

Constatamos a diario la soledad y el abandono al que hemos sometido a nuestros docentes, víctimas del desprestigio social. No se sienten valorados por los padres y menos por los alumnos. Las demandas sociales son exigentes, los docentes se sienten cuestionados una y otra vez y pocas veces reciben apoyo. Esto sin duda puede desgastar y desmotivar.

A Professora Fátima afirmou se sentir muitas vezes abandonada em meio a muitas realidades complexas, situações demasiadamente distintas do que vivera no início do magistério e esse quadro segue em constante mutação assim como a tecnologia. Ela entende que as crianças de hoje não são como os pequenos de outrora, as saídas já conhecidas parecem ineficazes e o que mais sobra é o sentimento de estar perdida no campo onde sempre viveu. Nessa direção, Barbieri (2015, p. 197) considera que:

Es correcto afirmar que para muchos niños y jóvenes, los primeros educadores hoy son los docentes. Por lo tanto, si antes bastaba con lo aprendido em la formación docente para "instruir" a los alumnos, hoy eso no es suficiente. El docente precisa de otras habilidades y actudes para poder llegar a sus alumnos, para poder educarlos, darles

classe y seguir siendo optimista. Este desafio explica el alto grado de desgaste em nuestros educadores. Para muchos, el quehacer diário, lejos de ser vocacional, se transforma em um hacer poco creativo, sintiéndose obligados, no libres, lejos de contagiar optimismo y entusiasmo.

Essa professora chegou a ficar afastada da instituição durante alguns meses em decorrência de um quadro de stress elevado. Ao sair, demonstrou estar decepcionada consigo mesma, sem condições de continuar. Havia, como nas palavras de Barbieri, perdido o entusiasmo e o otimismo, não conseguia mais continuar naquele espaço, não esperava mais nada, e desse modo, preferiu se ausentar para tentar se recompor do que continuar fragilizada e conseqüentemente fragilizar o encontro com as crianças.

A Professora Fátima agiu com admirável coragem, não escondeu sua condição e nos afirmou que voltaria para ser melhor. Em contraponto à ela, conhecemos durante os primeiros anos das investigações que antecederam este estudo uma Professora eventual que chegou a uma instituição do Oeste Paulista para cobrir a licença saúde da professora oficial de uma turma de Educação Infantil (ano de 2009). A nova “Prô”, Eva, não conseguiu se acostumar com as crianças, considerando-as muito indisciplinadas e falantes. Como forma de impor sua autoridade, utilizava um cabo de vassoura com o qual batia no chão para que as crianças se concentrassem nela, além disso, não participava das atividades do projeto que desenvolvíamos e desconsiderava a relevância das brincadeiras realizadas com as crianças em comparação às atividades que ela costumava aplicar.

Diante desse desafio, nos esforçamos para alcançar aquela professora em sua singularidade e enxergar o que estaria além daquele “cetro” e da certeza imutável dela em estar correta. Ao dialogarmos, olhamos para ela com o mesmo mirar exercido com as crianças, deixamos claro que aquele momento era digno e nos ajudaria a sermos melhores juntos, mas ela afirmou “[...] posso explicar algumas coisas para vocês! Tenho experiência suficiente para saber o que fazer com as crianças! Vocês ainda são estudantes – pegou a bolsa e saiu da sala (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

A situação nos angustiou, pois não sabíamos como reverter o conflito, ao menos poder continuar investigando com aquelas crianças. Então, nossos orientadores foram até a instituição para verificar o caso. Ao encontrar a Professora Eva, os professores se dispuseram a escutá-la e ela apresentou o seu ponto de vista. Todavia, os orientadores perceberam que ela poderia estar escondendo algo atrás daquela postura e ao se aproximarem um pouco mais da pessoa, escutaram a confissão de suas angústias. Eva havia perdido um filho há pouco tempo, estava abalada emocionalmente, não conseguiu se adaptar à nova instituição nem ter uma boa relação

com as crianças que viviam uma maior liberdade com a professora oficial da turma, que por sua vez era muito paciente e otimista.

Ao contrapor as duas posturas, não encontramos simplesmente duas abordagens pedagógicas, mas duas visões de mundo: “Si su actitud al presentarse frente a los alumnos es pesimista, solo podrá dormirlos, sin llegar a educar. El optimista educa, el pesimista doma” (BARBIERI, 2015, p. 199). Nesse sentido, o cabo de vassoura assemelha-se muito bem ao instrumento usado por um domador de animais, ao contrário disso, a professora oficial não usava nenhuma doma, bastava a sua presença que conquistava autoridade sem autoritarismo, sem domar crianças como potros. Acerca disso, Barbieri continua:

[...] no domemos niños! No somos domadores, somos educadores de personas que com libertad y responsabilidad deben tomar la vida em sus manos. El profesor pesimista es un domador; domador de sueños, que, sin darse cuenta, deja que los niños sean esclavos de sí mismos. No desajemos que el pesimismo nos derrote. No se puede educar si optimismo, sin confianza.

Na semana posterior a conversa, a Professora Eva se desculpou e se dispôs a recomeçar, agiu com muita solicitude, não fez uso da “doma” e relatou o que anos mais tarde escutaríamos da Professora Fátima:

- Está cada dia mais difícil! As crianças estão bem diferentes do meu tempo. Elas falam e sabem de tudo, mas são tão complicadas para educar! E a gente anda com tantos problemas na vida que pra dar aula é muito sacrifício e eu já não tenho a bendita paciência! Eu não estou bem já faz um tempo e tem muitas professoras que eu conheço que estão na mesma! (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

A afirmação da Professora Eva sobre o fato de sua sofrível realidade ser compartilhada por muitas outras professoras denuncia que há um problema visível na área. Todavia, a solução não parece tão clara quanto a certeza de sua complexidade. Acerca dessa realidade contemporânea, Perissé (2012, p. 10) afirma:

Reclamam os professores (e com razão!) porque nem sempre se sentem apoiados pelos pais dos alunos ou pelos gestores dos estabelecimentos de ensino. Reclamam também por se sentirem insatisfeitos com os resultados de seu trabalho. Já não sabem o que fazer para atrair a atenção dos alunos, despertar-lhes o interesse, conquistar seu envolvimento e participação. Em momentos de conversa, formais ou informais, professores se lamentam “está cada vez mais difícil trabalhar com aluno”, “os alunos não gostam de estudar, vivem fazendo bagunça”, “é praticamente impossível dar aula desse jeito”.

Além de apresentar detalhes acerca dessa dita crise destes tempos, Perissé (2012, p. 10) lembra que as crianças e os jovens também estão insatisfeitos e a partir da existência desse “desencontro de vontades” defende que são necessários novos caminhos, uma nova formação para os professores à luz destes tempos:

No outro lado do “balcão”, os alunos são clientela igualmente insatisfeita, que se queixa da escola e de nós. Queixam-se de nossas aulas “insuportáveis” ou simplesmente “sem graça”, consideram entediantes os livros e as apostilas por nós adotados, afirmam que os temas não lhes comunicam nada de concreto e aproveitável, recusam-se a obedecer às regras mínimas de convivência (linguagem respeitosa, atitudes de cortesia, pontualidade, uso adequado do telefone celular etc.), rejeitam eventuais cobranças, desprezam nossos pedidos e advertências. Nos casos mais graves, alunos se tornam verdadeiros inimigos dos professores. Este desencontro de vontades e perspectivas exige de nós uma nova preparação. Tornou-se necessária uma formação docente diferente do que nossos professores receberam. A formação de ontem (ou de anteontem) não dá conta dos desafios de hoje. Em lugar das reclamações ou da perplexidade, precisamos repensar nossas ideias a respeito do nosso tempo e da nossa realidade educacional, procurar novos caminhos e tomar as melhores decisões (PERISSÉ, 2012, p. 10).

Nos esforçamos em buscar caminhos para o trabalho pedagógico naquela instituição, ainda mais intensamente a partir desses episódios. Porém, não foi possível continuar a acompanhar aquela professora em decorrência do seu afastamento do ofício duas semanas após a intervenção que oportunizou as afirmações que confirmam a análise de Perissé. A Professora Eva foi substituída e a Professora Ana tornou-se a terceira profissional a assumir aquela turma de crianças de quatro a cinco anos. Os pequenos não esconderam a estranheza com mais uma nova professora em tão pouco tempo. Todavia, auxiliada pelas colegas assim como amparada pelo projeto, a nova Professora conseguiu conquistá-las e desenvolveu um belo trabalho durante os poucos meses que lhe restara. Enxergamos nela a mesma preocupação das demais acerca da complexidade do ofício nestes tempos, contudo, também enxergamos o otimismo defendido por Barbieri (2015).

Anos depois, não soubemos mais nada acerca da Professora Eva, ela não retornou para a instituição. Ao conhecermos a Professora Fátima, anos mais tarde, em outro município, lembramos daquela experiência e nos concentramos em enxergar a pessoa “além de sua doma”, de sua defesa e seu jeito de fazer educação, como forma de compreender a causa do seu posicionamento. A Professora Fátima também tinha dificuldades pessoais e estava quase perdendo a esperança. Não conseguia falar com as crianças sem gritar, tampouco reverter as dores de cabeça e impaciência até mesmo com os colegas. Entretanto, conosco ela dizia ser diferente, se sentia livre para se expressar e conseguia sorrir com as histórias que surgiam como um gerador de esperança, que não foi suficiente, é claro, para impedir seu afastamento, mas contribuiu para o seu retorno.

Essa experiência, talvez, tenha sido um dos mais importantes pontos de partida para o presente estudo. Os encontros vividos renderam além de nossas expectativas primeiras, o imaginário infantil continuou brilhando como tema fundante, mas o fenômeno do encontro saltou como um dado que não podíamos ignorar. Crianças e adultos foram alcançados a partir

de um roteiro de intervenção que estava pautado na “conquista mútua”, fato que percebemos ao término da investigação. Sobretudo, pautado no protagonista, na pessoa, a criança. Mirando nas crianças, alcançamos muito mais. Acertamos o alvo e recebemos o prêmio, a certeza científica de que:

[...] fundar diversas formas de encontro condiz com minha condição de ser humano e com tudo aquilo que me rodeia. Tenho condições, portanto, de propiciar um encontro entre mim e meus alunos, e entre meus alunos e o conhecimento. Posso configurar, com a colaboração deles, um “mundo” que tenha a ver com o ideal da solidariedade, da ajuda mútua, da paz. Podemos superar o que nos divide e reduz, o que nos aliena e destrói (PERISSÉ, 2012).

Ao retornar à instituição, a Professora Fátima afirmou a importância das experiências vividas no início da pesquisa para o seu regresso, tornando-se uma grande aliada para a construção das atividades e obtenção dos dados. Costumávamos dizer: “- Ela abraçou o desafio pelas crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Durante este estudo ela testemunhou:

- Nesses cinco anos de projeto, não tenho dúvida de quanto tudo o que foi desenvolvido me ajudou na sala de aula e na vida de fora. Tinha dia que eu ficava tão estressada, por que era como falar para um pedaço de pau, as crianças não obedeciam. Tanto que eu tive que dar um tempo e pra voltar, saber que você estaria aqui me ajudou muito! É um amparo muito bom pra aguentar essa loucura das aulas. Hoje eu digo que entendi muita coisa e não tenho vergonha de falar que eu aprendi desse jeito que a gente viveu! Uma coisa bonita, que as crianças amam e gente não consegue ficar só vendo! E foi assim, sabe [...] mudando o olhar, como você fala! Ficou mais leve! Hoje eu consigo continuar, mais feliz como professora e até como mãe (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

A partir do exemplo da Professora Fátima, identificamos dentre os relevantes dados, um paradoxo, a atividade parecia difícil demais para ela em primeiro momento. Contudo, ao ser assumida de verdade em seu regresso, tornou-se prazerosa e cada dia mais alcançável sem deixar de ser laboriosa. Desse modo, a presença parece ter duas faces, uma simples e outra complexa. A complexidade corresponde ao que já relatamos até aqui, a presença requer a entrega de si e não é mera performance, todavia, esse ato condiz com a natureza humana, já que somos sujeitos transcendentais, o homem se realiza: “[...] dando-se, descuidando-se de si e concentrando seus pensamentos para além de si” (FRANKL, 2005, p. 29).

Nesse sentido, podemos considerar que necessitamos deste complexo movimento de ir além de nós mesmos. O encontro é exigente, mas em compensação a solidão é mortal para adultos e crianças, porque: “[...] somos seres de encontro, somos um tecido de relações e essencialmente talhados para criar relacionamentos” (PERISSÉ, 2012, p. 81). Nessa direção, Paula (2008, p. 109) afirma:

O pão, mesmo abundante, é amargo para quem o come na solidão ou no anonimato coletivo de um atendimento massificado e distante. É através de presenças humanas

solidárias e atentas ao seu redor que o educando recebe a prova, para si mesmo, do seu valor como pessoa.

A presença é tão necessária para quem recebe quanto para quem primeiramente doa, pois o ser humano: “[...] se desenvolve e se aperfeiçoa ao entrelaçar seu âmbito de vida com o de outros seres ao seu redor” (PERISSÉ, 2012, p. 54). Precisamos aprender e ensinar caminhos para o encontro, sobretudo, nestes tempos “tão líquidos”, de incompletude e individualismo (BAUMAN, 2001). A partir desse quadro, podemos considerar que a cultura contemporânea sofre de uma orfandade (BERGOGLIO, 2013).

Assim como a pequena Mary disse a respeito do jardim secreto: “- Não é meu. Não é de ninguém. Ninguém o quer, ninguém se importa com ele, ninguém jamais vai até ele. Talvez ele já esteja morto. Não sei” (BURNETT, 2013, p. 93). A mesma realidade de abandono pode ser percebida acerca de tantos sujeitos de nossa sociedade. Podemos considerar que “[...] há uma orfandade existente em cada criança, em cada jovem, em cada sala, em cada escola” (BERGOGLIO, 2013, p. 07). Adultos, jovens e crianças que, nessa sofrível realidade, tendem a não descobrir ou construir jardins secretos, tampouco sonhos.

Fazemos “Pedagogia” porque pensamos no outro, e esse olhar para o outro nos faz entender o que somos e nos impulsiona a aprimorarmos-nos como professores, pesquisadores e pessoas. Quando nos permitimos ao encontro, percebemos que a atividade se sustenta na vontade e se qualifica junto aos encontrados ao passo que não desistimos. Desse modo, se a vontade for robusta, não nos conformaremos em dar migalhas de atenção às crianças em meio às técnicas de alfabetização e normas de comportamento, como também, não justificaremos as possíveis mazelas de nossas abordagens pelas dificuldades da profissão.

Ainda que a Educação não seja vista com a importância devida, sobretudo, a Educação Infantil, precisamos dar às crianças o melhor de nós, toda a nossa presença e não apenas um parcela isolada e conveniente, pois educar “[...] é dar vida, mas o amor é exigente. Exige o comprometimento dos melhores recursos, as vontades não ciclótímicas, despertar a paixão e com paciência colocar-se no caminho” (BERGOGLIO, 2013, p. 21).

Esse educar exigente pressupõe que nossas instituições escolares não sejam meros abrigos obrigatórios, tampouco depositórios de crianças, mas sim:

[...] âmbitos privilegiados de encontros entre pessoas. Cada homem e mulher é único, é inalienável e insubstituível; é essa singularidade que deve inspirar a harmonização em um plano superior nas tensões inevitáveis dos momentos de crise. São também um lugar propício para a criação de experiência de vida orientada para o encontro e a solidariedade, expressão mais próxima do que é ser comunidade (BERGOGLIO, 2013, p. 21).



Ao perseguir a complexidade da presença, buscando mergulhar além do que já havíamos identificado durante o estudo precursor, fomos convencidos pelas professoras a explicitar em nossos textos o que costumávamos chamar de beleza do encontro, o que representava a percepção da alegria das crianças durante as atividades e o estreito vínculo construído com elas. Essa “resposta dos pequenos” era o que as professoras definiam como o ponto mais interessante do estudo, conforme afirmou a Professora Graça: “- Quando a gente começa essa aula, eles vibram só de te ver! É uma coisa diferente que me admira muito! Eles têm vontade de te encontrar” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

*Figura 7- Encontro "Mar Azul"*



Fonte: fotografias dos encontros.

No esforço por entender o esquema dessa “coisa diferente”, analisamos que um dos alicerces dessa relação, talvez o primeiro, é o fato das crianças não simplesmente serem consideradas importantes, mas saberem que são importantes, isso faz com que cada uma delas se sinta única dentro da pequena multidão que chamamos de turma. Como Castro (2015, p. 262) ressalta, parafraseando seu mestre D. Bosco: “É uma consequência da familiaridade que exige a clara percepção do educando relativa ao afeto [...] não somente sejam amados, mas que eles mesmos saibam que são amados”.

Essa consciência é própria do vínculo, representa o brilho da proposta a ser aceita, a declaração de interesse em caminhar junto. Caso o elo não seja movido pela vontade de ambas partes, há na verdade uma algema, tempo e espaço serão prisões para quem não deseja unir-se. Essa realidade é conflitante, tendo em vista que as escolas são instituições cativas para as crianças, o que exige dos adultos movimentos de conquista para com os pequenos, convencendo-os que há sentido em estar na escola.

Nesse processo, não basta mostrar às crianças, ao nosso modo adulto, que elas estão ali por que terão o que é importante para elas, mas enaltecer a dignidade da pessoa humana em cada um destes pequenos, revelando que estão ali por que são importantes para nós. Essa mensagem talvez não chegue a todos os pequenos, tornando-os sempre mais um grupo a entrar pelos mesmos portões de acesso ao saber. E muitos desses meninos e meninas podem nem saber se são importantes para seus pais.

Colin, o “pobre rico” protagonista do “Jardim Secreto”, viveu o intenso abandono, possuía toda a estrutura material necessária, mas em detrimento do que mais desejava, a presença de alguém que não fosse um mero prestador de serviços. Os servidores o olharam com pena desde o princípio, pois tinha aparência de fraco já ao nascer e a mãe morrera no parto. O pai e todos os adultos que o conheciam estavam convencidos de que Colin não viveria muito tempo, eles por sua vez, convenceram o pequeno menino desse fato, mantendo-o na escuridão de seu quarto. Ninguém a ele se apegara, ninguém lhe prestara um pouco mais de tempo do que o necessário para mantê-lo controlado. Ele não se enxergava forte o bastante para mudar a situação, agia com rispidez como forma de defesa, mas no fundo, esperava que alguém o fizesse acreditar e o ajudasse a se levantar. Eis uma tarefa tipicamente pedagógica.

Nas instituições escolares, os adultos ocupam diversos cargos, desempenham funções fundamentais para as crianças. As diversas atividades exercidas precisam ser cumpridas de um “modo pedagógico”, e por que não dizer, de “forma humana”, com interesse, disposição, sentido, intencionalidade. Não há dúvidas de que todos os trabalhadores são chamados a desempenhar seus ofícios a partir desse mesmo cuidado. A negligência no desenvolvimento de qualquer função é uma falta com outro e com a própria dignidade. Todavia, há aqueles que lidam com máquinas, há os que cultivam frutas e hortaliças, outros trabalham com construção civil, há os que lidam com eletricidade, existem os marinheiros, os carteiros, os matemáticos, há os que lapidam pedras e há os que tocam pessoas. Estes últimos lidam com a matéria mais vivente, o ápice dos que ocupam o planeta, a espécie que domina as outras dentro de seus limites, o homem, o único que questiona sua própria existência. Nesse sentido, aos que trabalham em instituições escolares, sobretudo, os professores, cabe uma das tarefas mais complexas, acolher e acompanhar as crianças, os seres humanos em sua categoria primeira.

Da secretária ao zelador, da merendeira ao professor, é fundamental uma disposição para o encontro, o constante esforço de oportunizar as melhores condições de vida às crianças é ofício de todos, mas primeiramente do professor, cujo olhar tende a compor toda a instituição escolar. A escola é um ambiente com diferentes lugares, o supremo é o interior da sala, mas em cada espaço por onde as crianças passam é necessário que existam traços da intencionalidade

pedagógica de um professor que a partir de uma compreensão mais apurada do fenômeno da infância, transmite aos demais os saberes primordiais para que a instituição seja realmente para as crianças, sabendo que é imensurável a grandeza de ensinar e aprender com os pequenos na altitude de um digno encontro e com a humildade de reconhecer a nossa pequenez que nos torna dependentes do outro.

Na instituição investigada, os chamados funcionários, desempenham suas funções sem deixar de cuidar das crianças ao seu modo. Tantas vezes é o sorriso largo dado, a paciência quando as crianças correm para a fila da merenda, o amparo quando alguma precisa de uma escuta, a intervenção quando se faz necessária uma exortação, a palavra de incentivo quando alguma delas demonstra medo ou timidez. Quando houver a proximidade física também precisa existir a disposição para acolher e servir, assim se faz o encontro. Nesse sentido, o encontro prevê entrega, podem existir escolas e salas lotadas de pessoas sem que elas estejam de fato juntas.

Na história do jardim secreto, Collin não foi acolhido por ninguém, nem mesmo por seu pai, até que alguém o enxerga em sua individualidade, para conhecer o seu eu escondido atrás das impressões primeiras, deixar falar e saber escutar, dizer e se fazer entender, aproximar e acolher, descobrir e entender, arriscar-se em cativar. Acerca desse abandono, a empregada da casa afirmou para Mary: “[...] ele gostaria de nunca ter nascido. Mamãe diz que é a pior coisa na terra pra uma criança. Aquelas que ninguém quer raramente vão para frente. O Senhor Craven compra tudo o que dinheiro pode comprar pro coitado do menino, mas gostaria de esquecer que ele existe” (BURNETT, 2013, p. 147)

No caso de Collin, não foi um professor que o fez compreender que deveria se levantar e lutar por sua vida, mas sim uma criança que o alcançou de uma forma única, olhou-o em particular: “- Olhei para ele o tempo todo e ele olhou para mim. Ficamos nos encarando!” (BURNETT, 2013, p. 127). Falou a verdade com a firmeza necessária: “- Quando tu parar de ter medo, tu vai conseguir ficar de pé nelas” (BURNETT, 2013, p. 199). Amparou-o com sorriso e mãos estendidas: “- Eu vou segurar e fazer carinho na sua mão e cantar bem baixinho” (BURNETT, 2013, p. 125).

Um adulto, Dr. Craven, cochichou com outro adulto algo que fez brotar uma esperança em Collin: “- O garoto talvez viva se ele decidir que quer viver. Façam ele ter vontade” (BURNETT, 2013, p. 134). A fala do médico londrino foi representativa, já que as crianças consideram a autoridade do adulto e aguardam as confirmações para suas opiniões ou permissões para suas atividades. A opinião do “Doutor” fez Mary refletir, ela lembrou o quanto Dickon a inspirou e concluiu:

- Não vamos mais falar em morrer. Não gosto disso. Vamos falar sobre viver. Vamos falar e falar sobre o Dickon [...] Ele nunca fala sobre coisas que estão doentes. Está sempre olhando para o céu para ver os passarinhos voando, ou olhando para a terra para ver algo crescendo. Ele tem olhos azuis tão redondos e estão sempre bem abertos olhando em volta. E ele dá tamanhas risadas com a sua boca grande, e suas bochechas são tão vermelhas, tão vermelhas quanto cerejas (BURNETT, 2013, p. 134).

Ao remeter a afirmação de Mary para os nossos tempo, podemos concluir que discursos de morte parecem estar “na moda” nos dias atuais, há inúmeros programas jornalísticos que alcançam milhares de pessoas interessadas em acompanhar os tristes noticiários de cada dia, sobretudo, os acontecimentos nos grandes centros urbanos. As maiores fatalidades lucram as maiores audiências e determinados eventos parecem desencadear outros. Os fatos chegam mais rapidamente às pessoas nesses tempos, a tecnologia ligou o mundo e expõe suas belezas e mazelas em segundos. Nossas feridas estão abertas e surge um desespero acerca de nossa realidade. Aonde chegaremos? Aos professores, é conhecida a falta de investimento, a corrupção que lesa nossas instituições, a precariedade da formação entregue ao mercado, o medo da violência nos grandes e pequenos centros urbanos, o tráfico nas periferias, a precariedade dos prédios públicos, o desânimo, a falta de sentido.

Tais sofríveis realidades são bastantes conhecidas pelas professoras investigadas. A instituição deste presente estudo funciona em um bairro considerado como um dos mais perigosos do município. Algumas das crianças estão expostas à violência e ao abandono. Durante um dos encontros, ainda no estudo de mestrado, um dos meninos, José, pediu que nossa história fosse sobre heróis, todas as crianças concordaram. Construimos o roteiro a partir das falas escutadas sobre heróis. No dia da intervenção, todas receberam uma capa (TNT – tecido não tecido; material facilmente encontrado nas instituições educacionais) para serem “super heróis”. Na história, contextualizamos sonho e realidade:

[...] o nosso amigo Lipe pediu ao pai um presente, ele queria um poder especial, desejava salvar a cidade dos perigos, ajudar a vencer o mal. O Pai não sabia como presentear o filho, nem tinha dinheiro para comprar uma fantasia com o qual ele pudesse brincar, mas lembrou-se que os heróis costumam possuir uma capa, e uma capa pode ser feita com um tecido qualquer. O Pai de Lipe buscou um “pano bem bonito” na caixa de tecidos da mãe do Lipe, colocou-o em uma caixa e presenteou o filho. Lipe ficou imensamente feliz ao enxergar a capa, mas sabia que o seu pai não tinha dinheiro para comprar uma fantasia como aquelas que os heróis usam na TV. Ainda assim, Lipe abraçou-o antes mesmo de abrir a caixa, ele tinha certeza que iria gostar seja lá o que fosse. Ele pensou consigo: “- Não é um poder de herói! Também não é uma fantasia...”. Abriu a caixa e gritou: “- É uma capa! É uma capa de herói como eu vi na TV! Pai, é uma capa! Mãe, é uma capa! Uma capa, uma capa!”. O pai de Lipe colocou a capa sobre os ombros dele e ele saiu como se voasse sobre toda a cidade. E agora, quem quer brincar de herói? (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Todas as crianças brincaram com muita alegria e puderam levar as suas capas para a casa. Na semana seguinte, José insistiu que não brincássemos de outra coisa que não fosse sobre

heróis. As crianças concordaram, mas percebemos que era uma necessidade especial dele. Ao contarmos uma nova história de herói, as crianças apresentaram várias contribuições, Mateus se levantou e disse: “- O herói vence o mal porque ele é do bem e o bem vence o mal!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). Concordamos com ele, mas José questionou: “- O bem vence o mal toda a vez?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). As crianças rapidamente responderam que sim. José contestou: “- Não é toda vez! Se uma pessoa do bem anda na rua e vem uma do mal e atira nela, mata ela, pow no chão! O mal ganhou e o bem perdeu” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). Nesse momento, as crianças não o responderam, então falamos sobre o que é ser do bem. Que as pessoas felizes sempre vivem vitoriosas porque não precisam machucar ninguém e as crianças falaram que as “pessoas do mal” fazem coisas que deixam as outras tristes e com medo. Então, José ficou pensativo e não falou mais nada. Todas as crianças brincaram e José parecia ainda querer uma outra resposta.

Na semana posterior, ao sentarmos com as crianças, José se levantou e pediu para falar, as crianças silenciaram e ele perguntou: “- Quem é do mal pode um dia ser do bem?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). Esperamos que as crianças respondessem e elas esperaram por nós. Sofia disse que os que machucam não querem ser legais e os heróis expulsam eles. Miguel afirmou que “não dá” e muitos repetiram o que ele disse. Instigados, dissemos que sim, podemos mudar o rumo, deixar de machucar e aprender a amar. As crianças ficaram pensativas. Para exemplificar o fato, contamos uma história sobre uma bruxa que desistiu de ser má (adaptação de um roteiro presente no diário de campo do ano de 2013) e pediu que o herói a perdoasse e a ajudasse a ser do bem. Encenamos o roteiro e brincamos a partir da história.

Na outra semana, mais uma vez, as crianças estavam muito animadas para brincar e contavam-nos sobre o que fizeram nos últimos dias. Porém, José não queria brincar, estava abatido e desanimado, a Professora o levou para fora da sala e nos disse por meio de um olhar que era algo delicado que mais tarde nos explicaria. Continuamos a escutar as crianças, contamos a nova história e brincamos juntos. José retornou no meio das brincadeiras, pediu um abraço, e com os olhos marejados nos abraçou sem falar mais nada. Ficamos alguns minutos em silêncio até que ele nos soltou e olhando em nossos olhos pediu-nos: “- Conta aquela história de herói de novo! E aquela que o mal deixa de ser mal” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). José nos abraçou de novo, contamos a história, tentamos iniciar uma brincadeira, mas voltamos para a sala a pedido dele. A professora Fátima nos chamou e explicou-nos que o pai do José é um homem perigoso, envolvido com o tráfico de drogas e estava sendo procurado pela polícia. Na madrugada daquele dia, adentraram a casa dele e o levaram, José viu o pai sendo o preso e chorou durante toda a manhã. A professora Fátima explicou que a situação na casa de José

estava complicada há muitos dias e entendia que as perguntas dele estavam ligadas a esses fatos. O pai era o bandido, mas não deixava de ser pai e ao seu modo um herói, restava ao José depois de saber de tudo isso a esperança de que um dia “[...] o mau deixa de ser mau” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

A Professora Fátima nos confessou o quanto essas situações são difíceis, o enfrentamento à essas realidades é constante e aumenta a incidência desses casos a cada ano. Revelou-nos que as crianças de hoje parecem mais cheias de coisas, mas, muitas são abandonadas às coisas, deixadas nas instituições e parecem em tantos momentos mendigar uma atenção especial que a faça sentir-se diferente do todo, encontrada por alguém que lhe diga com gestos e atitudes: és alguém! Estamos aqui por você, para você e com você!

As crianças do jardim secreto chegaram em um jardim abandonado há anos, entregue ao tempo, sem os cuidados devidos, as paisagens deixaram de ter os contornos de outrora e pareciam requisitar um jardineiro fiel. Os pequenos se despuseram em lavrar a terra, lançar sementes, libertar os brotos, limpar os caminhos, alçar os arcos, podar os galhos, fazer-se um com o jardim. Talvez existam escolas inteiras abandonadas, caminhos obstruídos, terras sem cultivo. As tristes situações de abandono expõe a sofrível realidade da desistência, da rendição. Quantos jardineiros cansados há no campo da educação? Quantos lavradores sem esperança semeiam por semear nos canteiros das instituições escolares? Quantos já desistiram de cultivar e agora só esperam serem aposentados do jardim? Quantos perderam a vontade e o sentido de buscar a flor e o fruto?

Ser professor nestes tempos é aprender resiliência como um pilar para a docência, enxergar além do que há e ousar superar o previsto, realizar um belo encontro mesmo quando sentimos a falta da beleza necessária ao nosso redor, ir ao encontro mesmo quando a cultura for de desencontro, e sobretudo, quando assim for. Para tamanho intento, é preciso que nos lembremos constantemente da criança que está diante de nós, de modo que, acima das contrariedades sobreviva o compromisso firmado com ela, ponto de partida e chegada de nossos trabalhos.

As crianças do jardim secreto firmaram um compromisso com o jardim, mas, sobretudo, firmaram um compromisso entre elas e consigo mesmas. Tomaram aquele lugar para si e ao mesmo tempo o deram entre si, o “abraçaram” contra o peito e ao mesmo tempo o entregaram. Não desistiram do seu objetivo à frente da falta de ferramentas ou conhecimento, nem voltaram atrás quando estavam cansadas ou se enfureceram diante do tempo específico do brotar de cada semente, elas permaneceram pois o jardim já às pertencias e como ensinou um

jardineiro: “Onde você cuida de uma rosa, meu rapaz, um cardo não pode nascer” (BURNETT, 2013, p. 67).

O sentimento de pertença é primordial no trabalho educativo, certamente ensinamos melhor quando o fazemos do modo que gostaríamos que nos ensinassem ou a nossos filhos. Nesse sentido, passamos a cuidar melhor do outro quando assumimos a responsabilidade por ele, não assumindo um lugar que não é nosso, mas no que diz respeito ao ofício que exercemos dentro do tempo, do espaço e da liberdade que temos. Como demonstrado por Mary em sua relação com Collin, de forma mais especial quando ele tem uma crise de histeria, ela não o abandona, pois de algum modo, dentro dela, ele já a pertencia: “- Talvez ele tente jogar o travesseiro de novo em mim, mas...eu acho...que vou! (BURNETT, 2013, p. 158).

Entretanto, esse sentimento de pertença não é automático, isso tornaria a relação mecânica e impessoal. Há um tempo necessário de avanço do respeito que devemos a todos ao pertencimento devotado a alguns. O bom educador se dispõe a todos, mas sempre permanecerá com aqueles que lhe foram confiados como “seus”, a sua turma. O aceitar do professor acerca do grupo na esfera burocrática pode ser automático, tendo em vista que nem sempre é possível a escolha de turmas e a necessidade de trabalho não permite muitas exigências. No entanto, a aceitação pessoal de cada criança se dará dia a dia, ao permitirmos que elas façam parte de nossas vidas não enquanto meros “aprendizes”, mas sim como pessoas a quem precisamos conhecer de forma particular dentro do todo, para melhor corresponder às suas necessidades e cumprir nossa tarefa de apresentar o mundo em suas riquezas do modo mais adequado e feliz.

Assim como salienta Valentini (1964, p. 31) ao parafrasear Poulet:

A educação não se faz em massa, do alto, de longe. Não, a educação não é verdadeira e proveitosa senão com a condição de agir individualmente, não só sobre cada educando, mas sobre cada uma de suas ações e das suas faculdades, em cada momento do dia [...]. A educação não deve ser confundida com a disciplina, nem com o ensino; não se faz com cursos de moral, cursos de civilidade, nem de religião, mas através de avisos pessoais, de observações minuciosas, de estímulos, de advertências, de lições de todo o gênero a que dão ensejo essas relações ininterruptas.

Precisamos investir na educação, a que se faz de perto, na altura dos olhos e de forma pessoal. Essa proposta vai na contramão do que parece ser uma cultura de impessoalidade nestes tempos. Desse modo, a sua prática torna-se cada dia mais emergencial, pois talvez pouco conheçamos o outro. Precisamos descobrir o seu rosto, contemplar a face de cada criança, sem temer a violência dessa descoberta que nos torna mais humanos a cada encontro (LÉVINAS, 1988).

A pequena Mary demonstrou ter aprendido a beleza do encontro com Dickon:

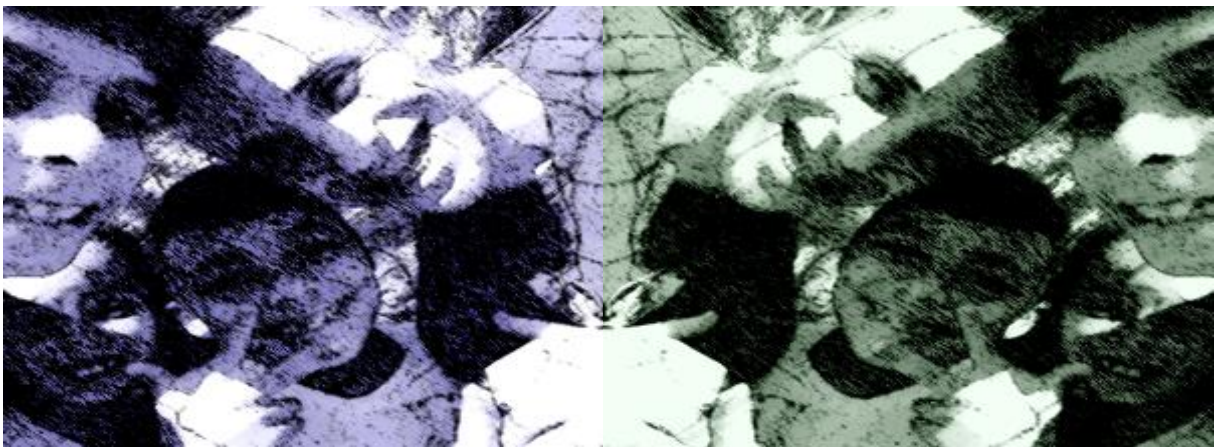
A fala dele saía tão rápida e fácil. Soava como se ele gostasse dela e não estivesse nem um pouco com medo de que ela não fosse gostar dele, embora não passasse de um menino comum da charneca, com roupas remendadas, um rosto engraçado e cabelos cor de ferrugem desgrehados. Quando ela chegou mais perto, percebeu que ele tinha um cheiro fresco de urze e relva e folhas, quase como se fosse feito delas. Gostou muito disso, e quando olhou para o rosto engraçado dele, com as bochechas vermelhas e os olhos azuis redondos, ela esqueceu a timidez (BURNETT, 2013, p. 91).

Essa descoberta transformou Mary, fazendo-a enxergar o mundo de uma forma diferente:

Ela juntou as mãos de pura alegria e olhou para o céu, que estava tão azul e rosa, cor de pérola e branco, resplandecendo com a luz da primavera, que ela teve vontade de também trinar e cantar alto, entendendo por que os tordos, os piscos e as cotovias não tinham como se conter. Ela saiu correndo pelos caminhos entre os arbustos em direção ao jardim secreto. – Já está tudo diferente – ela disse. – A grama está mais verde e as coisas estão brotando em toda parte, e estão desabrochando, e apareceram brotos verdes de folhas [...]. Seis meses antes Mary não teria percebido como o mundo estava despertando, mas agora ela não perdia nada do que acontecia (BURNETT, 2013, p. 142).

A partir do encontro com Dickon, Collin pôde ser encontrado e aceito por uma menina diferente, a mesma Mary, porém, disposta a acolher e compreender ainda que diante do conflito das diferenças: “- Eu o teria detestado se o tivesse visto antes de conhecer o pisco e o Dickon” (BURNETT, 2013, p. 171). Após alguns dias, há também um “novo Collin”: “[...] Mary viu um belo sorriso começar a se abrir e gradualmente transformar o rosto dele” (BURNETT, 2013, p. 171).

*Figura 8 - Encontro "Esconde"*



Fonte: fotografias dos encontros

Muitos dos momentos em que um rosto se transforma, em que a face de uma criança torna-se mais feliz podem passar despercebidos por nós dentro da intensa rotina vivida nas instituições. Talvez, porque a ideia de empresa tenha nos tomado e o simples fato de parecer que tudo está funcionando já nos baste. Talvez, porque a certeza de que as crianças estão sendo



alfabetizadas seja o resultado mais esperado do trabalho pedagógico. Nessa direção, perdemos muito do que é mais precioso, perdemos o outro que deixamos de conhecer por não o termos olhado face a face. E podemos acreditar que sejam estas pequenas e primordiais coisas que nos façam continuar nosso trabalho sem aquela infelicidade de “mais um dia na escola”, professores e crianças, cativos na mesma instituição, libertam-se quando descobrem o sentido junto ao outro.

Durante os diferentes encontros e seus momentos nesta investigação, junto às crianças e às professoras, nos esforçamos para não perder alguém no meio da multidão. Salutares foram os episódios em que os protagonistas da infância nos confirmaram que estávamos na via correta. Disse-nos o pequeno João: “- Professor! Olha o que sei fazer (acrobacia)! Viu Biel, ele gostou! – Ele gosta de mim, também! Ele sempre tá me olhando!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Sempre olhar e fazer a criança se sentir vista foi um exercício contínuo e desafiador. Talvez, antes das crianças não havíamos percebido com tamanha intensidade a importância deste momento de fitar o outro. Os pequenos nos ensinaram que os amigos se olham nos olhos e os poucos segundos desse fitar é o que convida a uma infinidade de encontros. Desse modo, adentraremos a saga pelo olhar que nos fala antes da voz (RIPANTI, 2014).

*Figura 9 - Encontro "Salvando o Mundo"*



Fonte: fotografias dos encontros.

## 5.1 O que nos fala antes da voz: o olhar no encontro

Em todas as intervenções, as crianças já sabiam que estávamos na instituição antes que adentrássemos cada sala. O primeiro a ver avisava a sua turma que fazia barulho e alcançava as demais turmas, a partir desse momento, começávamos a ver uma, duas ou três crianças olhando pelas janelas, outras saindo para ir beber água e até tentando avançar alguns metros no corredor, tudo para que pudessem nos enxergar. E quando nos viam, não era uma explosão instantânea, elas sabiam que não era o momento propício para brincar e conversar conosco, elas olhavam e sorriam por segundos, acenavam e voltavam, aquilo bastava por ora.

Estes poucos segundos representam um momento particular primordial. As crianças já nos conheciam e denunciavam pelo olhar a alegria gerada por nossa chegada. Talvez, possa parecer banal para algum adulto e até para nós em algum momento do percurso, mas percebemos a riqueza deste intervalo silencioso dia a dia, quando fomos descobrindo que para cada um deles representava muito mais. Havia esperas e histórias além daqueles olhares, incessantemente:

[...] dizendo devagar algo que não se consegue precisamente ouvir, por mais que se tente. Ou ainda é sob o imenso silêncio do azul-escuro da noite com seus milhões de estrelas esperando ou nos contemplando que nos vem essa certeza; e às vezes é o som de uma música ao longe que a torna verdade; e, às vezes, só um olhar que se percebe nos olhos de alguém (BURNETT, 2013, p. 195).

Para Buytendijk (1958, p. 114), a criança mostra nos olhos:

[...] uma certa reserva. Cria uma certa distância que franqueia no mesmo instante. Compreendemos de golpe essa característica e interpretamo-la como humana. O olhar exprime a intimidade, o conhecimento, mas também a identificação e a objectivação. O olhar do bebê é, no seu princípio, análogo ao de uma criança de dois anos que olha a boneca: inda aí o olhar exprime a participação distanciação.

Não podíamos simplesmente sair da rota de visão, tampouco sorrir por obrigação, nós precisávamos parar para olhar, elas aguardavam essa ação como resposta para perguntas que não conseguíamos ler no todo, mas que se revelavam parcialmente em torno de uma preocupação suprema entre um amigo que enxerga outro após esperá-lo há dias: “- Você está me vendo? – Você ainda se lembra de mim?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Ao chegarmos na sala, as crianças que já haviam nos visto se levantavam para perguntar: “- Prô! Não é verdade que eu te vi? O Senhor ainda fez assim ohh (Dan) [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). Após confirmarmos o fato, elas sorriam satisfeitas, outras que não nos tinham visto chegavam a afirmar a mesma coisa, todavia, as primeiras não se

importavam, pareciam dizer com olhar: “- Eu vi de verdade!” (Catarina) (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

O fato de sermos esperados de muitos outros encontros, dentro dos quais privilegiamos desde o princípio uma certa proximidade, um estar com maior expressão corporal, ludicidade, escuta e alegria. Começávamos sempre no chão e em círculo, para que o estreitamento físico rendesse maiores condições para o estreitamento dos vínculos, e esse caminho nunca deixou de ser eficaz. Esse abaixar até o chão nos colocava mais à altura dos olhos das crianças, e mesmo que a atividade mais expressiva durante este momento aparentasse ser o falar, o olhar sempre precede a voz, o “gesto é anterior à palavra” (LENVAL, 2014).

Ao passo que não conseguíamos escutar todas as crianças, algumas protestavam a atenção particular, até mesmo tocando-nos: “- Prô! Olha pra mim! Pra mim! Ele não olha...” (Catarina); “- Professor! Aqui...eu!” (Bruno); “- Eu quero falar! - Fale, Verônica! – Você não olha pra mim!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). O fato de não olharmos para as crianças, claramente expresso na fala de Verônica, causa a impressão de que não estamos escutando suas histórias, sobretudo, vendo-as ali. Muitas vezes, elas não nos falavam nada, começavam a formular algo quando nos voltávamos diretamente à elas, desse modo, estar frente a frente e olhar com atenção era o bastante para alguns: “[...] primeiro, elas olhavam admiradas pela atenção e depois as palavras surgiam” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Nesse sentido, o olhar causa uma satisfação particular, por isso investíamos na beleza, para que as crianças pudessem se maravilhar, e essa ação acontecia particularmente mais com silêncio do que palavras, assim como Mary ao contemplar o jardim secreto pela primeira vez:

Era o mais delicioso, o mais misterioso dos lugares que se podia imaginar [...] ficou parada um momento escutando o silêncio [...]. Em vez de pular, foi andando. Avançou bem devagar, mantendo os olhos no chão. Ela olhou os canteiros todos e, em meio à relva, e depois de ter dado a volta toda, tentando não perder nada, tinha descoberto que havia mais pontinhos verdes [...] (BURNETT, 2013, p. 72).

Mary ficou maravilhada com o jardim encontrado, sobretudo porque poderia voltar a ele, “[...] estava dentro do maravilhoso jardim, e poderia vir pela porta escondida sob a hera sempre que quisesse, e era como se tivesse acabado de descobrir um mundo inteiro só para ela” (BURNETT, 2013, p. 73). E esse mundo inteiro que acabara de adentrar será como um baú do qual tirará coisas velhas e novas, os elementos vistos que já a haviam conquistado e as novidades que surgirão a cada reencontro. Desse modo, junto às crianças, ao mesmo tempo em que enxergar o mesmo amigo no mesmo lugar era prazeroso, havia sempre um traço claro de busca por algo novo a se contemplar. Os olhos parecem brilhar com o que gostamos e não

perdemos, mas também pedem mais e aprendem a enxergar mais profundamente quanto maior for a experiência do fitar.

Para oportunizar a experiência do encontro, os olhares precisam se encontrar e se completar. O olhar do adulto é fundado sobre uma experiência maior de vida, há maior número de imagens cerebrais e a compreensão dos fenômenos se faz à luz da ciência, da racionalidade mais bem desenvolvida. Desse modo, o olhar do professor é o da intencionalidade de encontrar, com a responsabilidade de informar a beleza aos pequenos, transmitir vigor e alegria, despertar sentido e fome por conhecimento. Nesse caminho, contou-nos a Professora Rosa acerca de uma das crianças de sua turma:

[...] você viu a alegria dele? Ele está vendo que a gente está falando dele! Ele é muito inteligente! Eu percebi que ele gosta de vídeos sobre animais, aí eu sempre pergunto sobre os bichos que ele aprendeu. Eu achava ele bem estranho no começo, mais quieto que as outras crianças. A mãe disse que é o normal dele ser devagar! Mas eu sabia que ele precisava de uma atenção especial! Do jeito que ele olhava e pouco falava, comecei a acompanhar melhor. Eu já consigo me relacionar muito bem com ele! Eu vejo ele diferente, aprendendo bastante! Eu olho o jeito que está e já sei o que ele vai fazer. Hoje ele é uma criança bem participativa! Sempre vem conversar comigo [...] Vem cá, Pedro! Fale dos bichos que você aprendeu [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

O olhar da criança é o novo entre nós, olhar do encantamento mais livre, das possibilidades mais fantásticas do belo e do lúdico, do desejo mais intenso em explorar os espaços e experimentar novos movimentos e sensações, da vontade de encontrar e se sentir encontrado, da sede por altitude e atenção particular de quem o olha. É a luz de literaturas que Lauwe (1991, p. 40), expõe esse olhar:

[...] os olhos expressam, com frequência, simplesmente a inocência, a pureza, o frescor da criança, intimidam o adulto por sua exigência, sua verdade, sua simplicidade. São os olhos “límpidos” da doce Biche, o “esplendor surpreso dos grandes olhos de luz negra” de Zette (P. e V. Marguerite [18]) que descobre o mundo; “os olhos negros e novinhos” do garotinho “que não pestanejava jamais” e que intimidavam o observador (Cesbron [57]). Patrícia (J. Kessel [61]) também possui este olhar direto, levemente imóvel, que não é protegido, detido, pelo movimento dos cílios.

Nesse sentido, o olhar da criança nos pede muito mais do que talvez estejamos acostumados a considerar, assim como uma obra de arte para ser devidamente contemplada. Todavia, muito mais profundo do que um quadro estável e de porções limitadas:

[...] o que ver, o que pensar a respeito dessa obra de arte, como avaliá-la e interpretá-la [...] perante a pintura não basta abrir os olhos. O quadro me solicita algo mais, e se é uma obra prima assinada por um autor de comprovado talento, tal obra me pede muito mais. Pede a minha capacidade de abrir os olhos...e ver em outro nível. Pede que eu abra os olhos da mente e contemple o que estou enxergando com os olhos do rosto, ativando também meu espírito de pesquisa e meu senso crítico (PERISSÉ, 2012, p. 27).

Entretanto, como enxergar muito mais? Não há uma disciplina específica sobre esse tema na formação de professores, mas esse elemento, humano e pedagógico, precisa permear toda e qualquer discussão. Podemos encontrar caminhos diretos ou indiretos em diversas obras para que desenvolvamos essa capacidade, mas a sua maturação se dará dia a dia naqueles que se dispuserem. A falta dessa sensibilidade por parte dos professores não impede que as crianças aprendam, elas têm capacidade para abrir caminhos, contudo, faz com que a atividade seja menos do que é chamada a ser, menos feliz e menos humana. Nessa direção, podemos pensar acerca dos riscos de quem estudou e aprendeu tantos conhecimentos chegar um dia a escolher utilizar os saberes adquiridos em malefício da sociedade, isso seria a demonstração de que algo fundamental não foi bem aprendido, o bem, do qual o olhar do bom professor é sempre um farol a apontar a direção.

Além de verificarmos com o “olhar” o aprendizado de nossas crianças e nossos jovens das mais diversas formas, precisamos saber encontrar respostas no seu próprio olhar, talvez para perguntas que ainda nem fizemos mas que as crianças nos levam indagar a frente de um apelo não audível. Desse modo, é necessário “[...] que o educador tenha sensibilidade para notar pedidos verbais e não-verbais do educando. Não se pode deixar que a rotina contamine a relação e diminua a sensibilidade do educador [...]” (PAULA, 2008, p. 110).

No entanto, como bem expressa o termo “sensibilidade”, o professor jamais deve agir forçosamente, mas com verdadeiro interesse em acompanhar as crianças, desejoso de enxergar mais para ensinar e contribuir mais, dotado de um “sentido aguçado” para perceber o estado de cada criança e otimista o bastante para conquistar a confiança dos pequenos. Assim como, afirma Valentini (1964, p. 42) parafraseando Lacordaire: “O máximo da capacidade está em governar sem a força [...] Não se pode reinar sobre os homens se não reinar sobre seus corações”.

O olhar é uma boa tela do coração, um caminho estreito para a intimidade que almejamos, uma porta de acesso para outro em sua sacralidade. O olhar é um meio de pedir licença para entrar. Como a bela Susan junto às crianças do jardim secreto:

Ela chegara durante o último verso da canção e ficara parada ouvindo e olhando para eles. [...] Ela tinha olhos maravilhosamente afetuosos que pareciam acolher tudo... todos eles, até Bem Weatherstaff e as “criaturas” e cada flor que tinha se aberto. Por mais inesperadamente que ela tivesse aparecido, nenhum deles sentiu nem um pouco que ela fosse uma intrusa. Os olhos de Dickon se iluminaram como faróis (BURNETT, 2013, p. 248).

Ao longo das intervenções semanais, nossos encontros, fomos percebendo que os olhares estavam cada dia mais familiares. As crianças demonstravam maior coragem em

expressar suas emoções e as imagens colhidas visualmente por nós permaneciam conosco ao voltarmos para a casa. Quanto maior era o sentimento de proximidade mais intenso era desejo de conhecer esses caminhos do encontro. E em cada fala dos pequenos brilhava uma nova luz no “mundo” que ousamos adentrar:

Ahh...já acabou! Eu nem terminei de fazer meu castelo! Professor...eu queria um castelo lá em casa, bem bonito e grande! Aí você ficava lá comigo e a gente brincava até noitinha! Eu consigo ver nosso castelo...você tá vendo? Ele é azul quem nem o mar e tem torre grandona que toca no Céu! Nosso castelo é o mais bonito! (TIAGO, DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

O castelo visto por Tiago está além da cidade dos adultos, está do outro lado da porta estreita por onde os pequenos acessam o reino que dá sentido ao que vivem nesta parte mais cinza. O castelo azul será sempre um bom refúgio, pois ninguém o adentrará sem a permissão do sonhador. E quão bom é ter acesso a essa via, pagar o pedágio de nosso tempo <sup>8</sup>*kronus* para viver um tempo *kairos*, recursivo e imprevisível. O olhar da criança sempre nos lembrará que há um outro lugar onde podemos descansar, um castelo a construir para que a alegria própria da vida não seja demolida pelos pesos que começamos a carregar quando a nossa infância passa a existir somente nos álbuns da família e no mais profundo de nós.

Acerca desse pensamento, confessa Lauwe (1991, p. 40):

Existem, na verdade, apenas algumas coisas que eu invejo nos jovens...uma coisa que eu verdadeiramente desejaria ter de novo: olhos de criança. Olhos que veem tudo novo, tudo fresco, tudo magnífico, antes que o hábito faça que perca o interesse ou que a vida o destrua. Talvez seja assim o paraíso: olhos novos para sempre (Zena Henderson).

Como adultos, não teremos mais os olhos da criança, mas poderemos renovar o nosso olhar à luz de seu modo particular de enxergar. O tempo que traz o desgaste de nossas lentes físicas não levará obrigatoriamente consigo o nosso modo de ver as coisas, o qual precisa avançar com o passar dos anos em ciência sem perder a alegria própria do pequeno construtor de castelos. Podemos viver nossa “adulterez” sem matar a criança em nós e para tal intento são os professores que tendem a ser exemplos para os demais adultos, sobretudo, os responsáveis pelas crianças que estão em suas instituições. Pois, podemos considerar que pais e professores precisam ser os primeiros a entender a infância em si mesma, não apenas na exterioridade dos manuais, mas na interioridade do próprio eu, de modo que o cuidar e o educar aconteçam por meio de uma presença autêntica e significativa, não meramente física e compulsória, o que fará bem a todos, tanto para a criança que estará amparada para viver, como para o adulto que não

---

<sup>8</sup> Krónus: palavra grega que designa o tempo que pode ser aferido, controlado por relógio.

Kairós: palavra grega que designa o tempo que não poder controlado, tempo de Deus, tempo de graça.

se esquecerá que a vida é muito mais do aquilo que se vê. Sempre haverá um castelo além de nossas muralhas.

Se até aqui chegamos à luz de um jardim secreto, lembremo-nos agora do Príncipezinho e sua rosa:

- Os homens do teu planeta, disse o príncipezinho, cultivam mil rosas num mesmo jardim...e não encontram o que procuram... – Não encontram, respondi... – E no entanto o que eles buscam poderia ser achado numa só rosa, ou num pouquinho d’água... – É verdade. E o príncipezinho acrescentou: - Mas os olhos são cegos. É preciso buscar com o coração... (SAINT-EXUPÉRY, 1997, p. 80).

A cegueira apontada pelo Príncipezinho pode ser entendida como a falta de sensibilidade que faz com que olhemos um jardim sem enxergar nenhuma rosa em si. Corremos o risco de cultivar em massa sem conhecer um sujeito sequer, sem se dispor a nenhum. Porque “[...] É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 1997, p. 72). Desse modo, não nos basta mirar os olhos na direção do outro, é preciso que aja disposição para enxergar além do véu que nos cobre, cujo o romper só ocorre com os íntimos, aqueles que chamamos de amigos. Para tal ofício, podemos mais uma vez nos lembrar de investirmos no olhar:

- Que é preciso fazer? Perguntou o príncipezinho. – É preciso ser paciente, respondeu a raposa. Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia, te sentarás mais perto... (SAINT-EXUPÉRY, 1997, p. 68).

A explicação da raposa acerca de como se tornar um amigo contempla o valor da paciência, para um professor. O bom mestre espera a cada dia sentar-se mais perto e o “olhar de canto” citado pela amiga do Príncipezinho à luz de uma antiga tradição oriental é o respeito de quem está tirando as sandálias dos pés na direção da entrada para caminhar em digno solo, o interior do outro. Esse movimento é fundante dos encontros, sendo nas areias de um deserto ou entre as heras de um jardim secreto, sobre as cadeiras das salas ou nos cantos do pátio, entre as crianças ou entre os adultos, com pequenos entre grandes ou grandes entre pequenos, por velhos ou novos amigos, por todos aqueles que um dia se falaram por um primeiro olhar.

Foi a partir de um “olhar de canto de olho” que ganhamos um amigo, o pequeno Afonso (DIÁRIO DE CAMPO, 2015):

[...] ele não respondeu as primeiras perguntas e nem repetiu nossos gestos. E nos olhando de lado, bem desconfiado, ele ficou mais longe do que todos os outros. Tendo visto o Afonso ali, mudamos o tom da conversa e fomos um pouco mais devagar. Começamos a brincadeira sem perdê-lo de vista, ele se levantou sem saber como brincar. Nos aproximamos com cuidado e ele não recuou, chamamos algumas crianças mais perto e pedimos que o Marcos o ajudasse na missão de correr no parque e encontrar o esconderijo do Lipe. Ele aceitou o desafio e correu para próximo de nós. Ele voltou logo e sorrindo, não escondeu o sorriso de nós. O João estava com tanta felicidade que veio direto para nos abraçar, Afonso veio também, mas antes ele nos fitou com o olhar, por instantes a gente pode ler: “eu me deixo encontrar”.

Ao deixar-se encontrar, Afonso nos fez sorrir sem uso de humor em palavras. Foi um triunfo para nós o seu brincar, a mudança do seu olhar do canto para o centro, do chão para o alto. Ao acompanhá-lo durante as semanas posteriores, o vimos tornar-se o “grande ajudador” assim como o Marcos naquele primeiro encontro. Seu olhar nos constrange com tamanha autenticidade, não negou a desconfiança inicial, mas também ao tê-la vencido, passou a declarar sem medo o seu feliz encontro.

*Figura 10 - Encontro “Cometa”*



Fonte: fotografias dos encontros.

Passados dois anos, não nos esquecemos daquele primeiro olhar que foi seguido do primeiro sorriso. Já tendo nos esforçado para contemplar até aqui o que nos fala antes da voz, inspirados pelo pequeno Afonso, continuaremos a mergulhar na direção do encontro agora a partir do sorriso, o que nos enlaça antes do abraço.

## **5.2 O que nos enlaça antes do abraço: o sorriso no encontro**

Chamamos de sorriso a extensão horizontal dos lábios junto ao movimento harmonioso dos músculos faciais como forma de comunicar alegria e bem estar. Essa expressão



é um esperado sinal de que tudo está bem, não é simplesmente uma ação corpórea resultante de um estímulo qualquer, mas sim a imagem externa da satisfação sentida no interior do ser, descrita já no século II d.C. por Clemente de Alexandria como sendo: “[...] essa doce composição do rosto, que tem alguma relação com a harmonia que ressoa dos instrumentos musicais” (2014, p. 156).

Já Buytendijk (1958, p. 139), compreende que o sorriso é:

[...] a expressão de uma alegria interior e contida, resposta da criança humana que encontra a mãe. Pelo sorriso, o bebê manifesta-se como homem segundo a maneira que se encontra inscrita no seu corpo [...] a criança sorri e ri de diferentes maneiras porque, tendo acordado nela o sentido da objectividade, reconhece novas significações, múltiplas e ambivalentes, às situações.

Diante das crianças, nunca ousamos nos apresentar sem um sorriso no rosto. Isso parece banal, tendo em vista que é comum um sorriso para início de conversa, todavia, durante os encontros nas instituições de Educação Infantil, não fazíamos do sorriso um cumprimento de chegada ou partida, acessório de percurso ou prova de gentileza, mas sim, acreditávamos que se ofertássemos um sorriso constante e convidativo, conseguiríamos chegar mais perto daqueles para os quais nos lançamos para assim mais bem conhecê-los.

Desde as primeiras pesquisas em campo, investimos na expressão que pouco conhecíamos por bases científicas, mas que, nos rendia uma certeza de ser fundamental. E a partir da confirmação de que o sorriso exposto afetava as crianças de uma forma especial, passamos a buscar os alicerces teóricos para o devido respaldo acerca do que a experiência nos possibilitou indagar e deduzir. Para tal desafio, Paul L. Harris apresentou bons esclarecimentos a partir de seus estudos, além de direções para outros pesquisadores como Darwin.

Charles Darwin dedicou um tempo particular de sua vida de pesquisador ao estudo do bebê humano e constatou que os bebês produzem expressões faciais a partir de uma base inata e reconhecem as expressões dos adultos da mesma forma. Desse modo, desde os primeiros momentos de vida as crianças observam as expressões dos adultos e já respondem conforme o sentido dessas manifestações, sendo que parece haver um repertório universal e inato de expressões faciais diversas. Acerca disso, Paul L. Harris (1996, p.26) afirma:

É possível que Darwin estivesse certo ao postular um mecanismo inato de reconhecimento, mas a existência de outros mecanismos de interpretação permanece plausível. Qualquer que seja a explicação, hoje em dia é claro que o bebê de um ano possui uma capacidade rudimentar de atribuir significado a expressões emocionais particulares, e de enxergá-las como dizendo respeito a objetos particulares.

Em seu curso de vida, a criança se apropria dos reais significados de suas expressões e também passa a julgar as expressões dos adultos em suas inúmeras possibilidades. Todavia,

o sorriso é especial, é uma imagem que desejamos em nós e nos outros. Desde o primeiro momento, queremos enxergar um sorriso na criança recém nascida e ao conseguirmos, entendemos que ela está feliz com nossa presença ou se satisfaz com algo que tenhamos feito à ela. O sorriso é uma esperada resposta, uma desejada afirmação de bem estar.

*Figura 11 - Encontro "Voar Alto"*



Fonte: fotografias dos encontros.

Esperamos que a pessoa amada sorria ao nos encontrar, assim entenderemos que o sentimento é recíproco; o médico ao revelar um diagnóstico, para que assim saibamos que tudo está realmente bem antes mesmo que ele fale; o amigo quando a ele acenamos, para que nos sintamos quistos; o patrão a nos contar uma novidade, para que nos tranquilizemos antes mesmo que introduza o fato; o filho ao ler o resultado se sua prova, para expressar que foi aprovado sem mesmo precisar dizer; um parente ao receber nossa visita, para que nos sintamos acolhidos e entendamos que nossa presença é causa de alegria já ao chegar. Nessas situações, como em infinitas outras, aspiramos um sorriso a nos informar que podemos continuar a sorrir.

Quando o sorriso não é encontrado, algo impede a alegria do sujeito e talvez a partir dessa negativa, o amigo faça uso de algumas palavras em prol do convencimento de seu igual de que mesmo em situações adversas de nossa vida, precisamos aprender a sorrir. Um bom amigo sempre se esforça para gerar a alegria no outro, também porque a alegria do igual é motivo para o seu sorrir. Desse modo, o encontro gera sorrisos, porque o que é significativo transborda em diferentes emoções. O sorriso é o nosso “eu feliz” expresso a algo ou alguém a partir de um bom momento, um encontro. Como afirmou Luís Jardim (1985, p. 50), já considerando como verdade conhecida: “Como o Senhor sabe, o que agrada puxa riso de alegria”.

Ir à escola não é motivo de sorriso para todas as crianças, sobretudo, durante os primeiros dias, quando o gigante desconhecido gera medo e uma vontade de voltar para a casa. Ainda que os pais tentem convencer seus filhos sobre todas as “coisas boas da escola”, haverá pequenos que levarão alguns dias para fazer brilhar o primeiro sorriso, porque essa tão quista expressão vem quando a angústia se vai e essa última só parti se a confiança ocupar o seu espaço. Para tal feito o sorriso de outrem pode ser capaz de conquistar e ensinar como sorrir nesse espaço tão outro.

Essa expressão tão primordial para a vida sempre esteve presente durante nossos encontros e percebemos que quanto mais sorrisos ofertávamos, mais sorrisos retornavam. E esse movimento conjunto de sorrisos foi confirmado pelas professoras:

Nossa! Esse sorriso! Eu destaco o sorriso...porque a gente precisa disso! Eu falo por mim! Se eu não venho bem pra cá, eu olho para as minhas crianças e é sempre o João Vítor, vem com aquele sorriso e aí não tem como! A gente até esquece por um tempo o que não está legal! E nas aulas do projeto então, é marcante! Elas dão muitas risadas! É gostoso ver tanta alegria. E elas querem mais e mais [...]. Até porque você sorri muito e elas ficam vidradas nesse sorriso! Contagia...alegra! (Professora Rosa) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

E quando a confirmação vem dos próprios protagonistas, o resultado parece ainda mais salutar. Em uma certa tarde, Gabriel fez um pedido:

- Professor...Professor! Prô Tony! Dá aquele sorrisão... – Por que você quer ver o meu sorrisão, hein? – Porque é legal! – Uhhh! Então, quero ver o seu primeiro! – Ah! Eu não consigo tão grande! – Não preciso ser tão grande! Do seu jeito – Ahhhh! Hahahaha! Agora, você! – Mais um seu! – Ahhhhhhhh! Hahahaha – Agora eu... – Hahaha! É muito legal! Vem ver, Sarah! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Entretanto, valorizar o sorriso não significa que a expressão seja o foco, o qual sempre será o outro, o sujeito protagonista, a criança. O sorriso nos é importante como prova de que estamos conseguindo afetar as crianças e que as atividades provocam alegria, todavia, não atestam por si só que os encontros sejam perfeitos, pois um encontro se faz com uma série de outras expressões e uma boa experiência educativa exige muito mais do que sorrisos. Essa expressão conquistou nossa atenção especial, assim como a outros estudiosos, por melhor representar “em face” um bem almejado pelos homens, a felicidade.

Todavia, Matos (2012, p. 76) à luz do Psiquiatra vienense Viktor Frankl, afirma que a principal procura do homem: “[...] não é a felicidade em si, mas uma razão para ser feliz. É a vontade de sentido na práxis da existência humana. A felicidade não é um fim a ser alcançado, a felicidade é uma constante a ser vivida e para isto basta ter razões [...]”. Desse modo, um bom professor não educa meramente para o sorriso ou para a felicidade enquanto realização humana

temporal. O mestre mira a permanência e não o passageiro, provoca o sentido que não pode ser inculcado, opta pelo principal e alcança o além em acréscimo.

Se o professor agisse apenas em busca da expressão, ele seria como um monitor de recreação, um palhaço, ator ou qualquer artista responsável por fazer sorrir. Tais profissionais são fundamentais em nossa sociedade como promotores da fantasia, impulsionadores do riso, que nestes tempos parecem desaparecer no enfrentamento com as tristes realidades de vida. Todavia, ao terminar o espetáculo não há responsabilidade pessoal dos artistas para com os componentes da plateia, pois, a injeção de alegria é para aquele momento, sem mesmo haver a necessidade de que os extremos se conheçam. Desse modo, espetáculo é risada e educação é jornada, o artista inspira o sorriso e o professor promove o sentido de sorrir.

Figura 12 - Encontro "Cometa"



Fonte: fotografias dos encontros.

A ideia de jornada lembra a identidade de peregrino conforme a descrição apresentada por La Taille, a partir da qual diferencia o caminheiro e o turista. La Taille (2009) à luz de Zygmunt Bauman (1998), considera que o peregrino segue em busca do sentido da vida, compreende que a beleza está no caminho e por isso se envolve com as pessoas e as coisas que encontra:

O andar a pé implica *ter tempo*. O peregrino tem tempo, não tem pressa, não tem dia certo para chegar. Pode até, se quiser, se dar o luxo de alguns desvios. Sua viagem não é mero meio para chegar ao local desejado. Ela não é um intervalo de tempo sem significado. Não é simples locomoção sem relação com o ponto de chegada. Ela faz parte da busca de sentido, de identidade. A viagem é ela mesma, importante, significativa. Não é somente chegar que importa. O caminho que se percorre é parte integrante da peregrinação. O peregrino aprecia a viagem em si, desfruta-a. Seus olhos observam as paisagens que atravessa, seus ouvidos ouvem as pessoas com as quais cruza. A viagem é oportunidade de contemplação. O peregrino se adapta aos diversos lugares que atravessa. E o tempo, e os quilômetros que faltam para a chegada são vividos intensamente. A viagem é querida por si própria. Não é detalhe, não é, como dito, intervalo de tempo inevitável, tedioso e sem significado (LA TAILLE, 2009, p. 21).

Em contraponto a esse perfil de ser humano voltado ao viver em sua grandeza, o turista segue em vias do resultado de seu programa pontual de visita, preocupado com qualquer imprevisto que possa atrasar a sua rotina definida em folha e relógio, usufrui do que encontra sem se envolver. Para o turista:

[...] a viagem é intervalo de tempo dissociado de seu objetivo. Por isso deve ser rápida. Quanto mais rápida, melhor. Ela é programada: tem dia e hora certa para a chegada e também para a volta para casa. Ela é calculada, é antevista como momentos penosos, longos demais por mais veloz que seja o meio de transporte. Ela deve ser mais confortável possível. Aliás, conforto é um item essencial para o turista: ele o exige durante a viagem e também nos lugares que visita e, não raro, esse conforto equivale a ele encontrar pelo planeta todos os elementos que ele mesmo tem em sua própria casa. Se a viagem for longa, ele quer divertimento. Nos navios, há festas todas as noites. Nos aviões, há filmes, como também há filmes em alguns ônibus. Enfim, o turista sofre na viagem e quer esquecer o tempo durante o qual ela dura. Para ele, a viagem está desconectada do ponto de chegada. Ela é um mal necessário. Não tem significado. Enquanto ela dura, o turista procura dormir. Ele a nega (LA TAILLE, 2009, p. 21).

A partir dessas considerações e perante estes tempos, podemos concordar que: “[...] a pós-modernidade não é acolhedora aos peregrinos” (LA TAILLE, 2009, p. 71). Esse perfil contemplativo de vida parece não fazer parte do rol de atitudes características deste tempo. Podemos entender que existem muitos professores turistas e escolas turísticas, pois a educação está “[...] cada vez mais desvalorizada pelos estados ou transformada em mercadoria pelas empresas” (LA TAILLE, 2009, p. 86). Pode ser que para muitos que trabalham na educação, ela seja apenas um mal necessário para terem sua profissão e ganharem seus salários.

À luz dessas afirmações, um professor turista vive dos fragmentos do tempo e do espaço, dando pedaços dispersos, pulverizando presença e palavra. Todavia, o professor peregrino torna-se ponte e elo, as crianças podem subir em seus ombros para ver além de si e se sentirem um pouco mais perto do sol, pois, assim como a aspiração primeira deste estudo, ele “[...] está em busca de um encontro – e, enquanto esse encontro não acontecer, a viagem deve continuar. O que importa é ir, andar, avançar, não voltar de onde se veio” (LA TAILLE, 2009, p. 86).

*Figura 13 - Encontro “Jornada para a Lua”*



Fonte: fotografias dos encontros.

O professor pode ser um peregrino que se envolve sem medo de se gastar junto às crianças, mas também, optar pelo perfil de turista que aproveita o que lhe convém, age dentro de sua normalidade e não estabelece vínculos. Podemos considerar ainda, que haja turistas com belos sorrisos e peregrinos sem muita expressão facial, mas certamente o sorriso do peregrino tímido será sincero e gratuito, por tal fato mais significativo e a sua prática mais permissível ao encontro efetivo renderá sorrisos por si só ao longo de uma vida e não de um evento. Nessa direção, Barbieri (2015) afirma que o professor mais otimista não precisa ser necessariamente o mais divertido de todos, mas ele precisa ser alegre e dinâmico. Entretanto, parece ser ideal para todos os tempos um professor peregrino, otimista e sorridente, pois transbordaria em maior proporção a alegria que convida para as profundezas que estão muito além do que até então se pode ver.

Se considerássemos com maior seriedade e constância o fato de muitas crianças não enxergarem o sorriso de seus pais, de muitos pequenos terem poucos motivos para sorrir, da existência de meninos e meninas marcados pela dor e constantemente debruçarem-se em seus leitos mofados por lágrimas, ofertaríamos mais de nós, sorriríamos mais. Se pudéssemos escolher um mestre para que nos acompanhasse durante nossa vida, não seria estranho que pensássemos em uma união de sabedoria e simpatia, um sábio agradável para conviver, um mestre completo que não nos privasse do desafio necessário, mas também não deixasse de brincar com as coisas boas da vida, de fazer poesia, de contar uma história além do manual e fazer um desenho além do atlas. Se pudéssemos escolher, talvez seria o peregrino, otimista sorridente, simpático e amigo em um mesmo professor, e talvez, ousássemos chamar a sua aula de encontro.

*Figura 14 - Encontro "Voar"*



Fonte: fotografias dos encontros.

Por meio da ousadia da aproximação prevista para o encontro, escutamos de Giovani (cinco anos), a confissão de um clamor: “- Eu pedi pro Papai do Céu que fizesse que a gente não fosse mais embora! E também pra que o meu avô voltasse de lá! Eu tenho saudade de você e do Vô João! Ele dava risada desse jeito aí! A gente tinha que ficar pra sempre junto” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). O pedido de Giovani, apresentado após um período de recesso, expõe a dor de nossa finitude humana, de não podermos controlar as distâncias e fazer nossos bens permanecerem sempre ao nosso lado. Sobretudo, o pequeno Giovani atesta a importância do vínculo, o desejo de não se despedir mais. A ele nós ofertamos um largo sorriso ao fim de sua fala, sem poder explicar os limites que também nos desafiam, confiantes de que se o nosso riso lembra o do Vô João, deva ser porque essa expressão seja testemunho de intimidade e tenha uma importância particular para as crianças em seu intenso processo de “enlaçar o mundo com suas pequenas mãos e guardar no peito as suas melhores porções” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

*Figura 15 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

O questionamento de Bárbara nos fez concluir o quanto aqueles encontros poderiam ser ainda mais belos e o cuidado que precisamos ter com o remanejamento das intervenções quando o calendário de compromissos externos sofrer alterações. As crianças precisam reconhecer a sua importância e a representação que têm para nós, como que uma prova da veracidade da relação. O nosso estar junto é para além do mero estar, requer encontro digno de sorriso e memória.

Triste seria se o nosso sorriso fosse o da “esperteza” do turista interessado que o tempo passe rápido para que logo esteja livre quando a “aula” terminar. Realmente feliz é o sorriso do peregrino dedicado em viver e fazer viver, sem estar isento dos cansaços, mas aprendendo a descansar sobre os tesouros do próprio ofício. Desse modo, o nosso sorrir interessado é ato grandioso e heróico, prova da honradez de um professor cativo da arte de alcançar por livre e espontânea vontade.

Figura 16 - Encontro “Lipe”



Fonte: fotografias dos encontros.

A livre decisão é uma base para o sorriso do professor. Acerca disso, Barbieri (2015, p. 199) afirma: “[...] cuando el docente se siente libre, es creativo, no vuelve a utilizar las mismas fotocopias de hace años, sino que inventa algo nuevo, se siente vivo em la relación pedagógica y puede contagiar vida a sus alumnos”.

Ao escolhermos ensinar, apontamos dentre tantas possibilidades aquela que nos tomou para si com maior intensidade, rendendo-nos uma imagem de conquista a ser sempre lembrada quando as situações pesarem mais: “[...] constantemente me lembrarei do momento em que escolhi ser professor! Estava olhando aquela lista de cursos e hoje eu olho uma lista de crianças! Mais que isso, eu olho as crianças e me sinto responsável por estas que são o sentido real da minha escolha” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)”. Ao nos remetermos ao princípio do caminho,



firmamos mais bem o nosso caminhar, lembraremos o que devemos ser e avaliaremos o que nos tornamos. Mas, se chegamos ao magistério por consequência e não encontrarmos o sentido após assumirmos nosso ofício, o sorriso será tão custoso quanto a realização pessoal e isso pesará sobre grandes e pequenos ombros.

Não significa, todavia, que devamos caminhar sem pesos. Para La Taille (2009), essa é uma característica da crise de sentido de nossa sociedade atual, na qual reina o desejo de caminhar leve, sem sacrifícios, sem compromissos, sem se gastar. Costumeiramente, os mesmos “turistas” seguidores desse perfil desapegado cuidam de manter as redes sociais atualizadas para expor suas “boas e felizes vidas”. Contudo, não significa que haja verdadeiro conteúdo além das telas, pois os consultórios continuam repletos de infelizes. Esse sorriso de marketing e filtro não é o que perseguimos, mas sim o do sacrifício, que não esconde as marcas da complexa luta, mas brilha com a certeza de que ela vale a pena, pelo bem das crianças e de todo o país.

*Figura 17 - Encontro “Nosso Mundo”*



Fonte: fotografias dos encontros.

### **5.2.1 O sorriso que provêm do sacrifício de si**

A filósofa Edith Stein bem relatou o valor do sacrifício na vida do professor. Sua obra e vida sacrificial tornaram-se inspiração para muitos professores, sobretudo, por demonstrar a beleza do ofício sem negar sua complexidade, por expor a grandeza do ensinar sem negar sua particular pequenez. À luz dessa grande professora do Século XX, primeira mulher doutora em Fenomenologia na Alemanha, Sberga (2014, p. 218) lembrando-se também da alegria e otimismo na docência, afirma que:

O educador deve suscitar sentimentos, reflexões, apresentar propostas, narrar fatos e histórias, apreciar a arte, a literatura, o cinema...falar com vibração e convicção, ter clareza intelectual e senso crítico aguçado, mas acima de tudo, ser pessoa com esperança, motivada pelos valores da vida, que demonstra alegria e otimismo mesmo diante das situações difíceis. No entanto, para Stein, isso só é possível se o educador, ao desempenhar sua tarefa, souber optar, decidir, renunciar e sacrificar (Stein, 1959/1999a, p. 145) a si mesmo em vista do bem dos educandos e do feliz desenvolvimento do seu processo formativo.

Nessa direção, podemos concluir que o sorriso que perseguimos é resultado do sacrifício livre e com sentido. Talvez, uma interpretação romântica dessa informação causaria a sensação de ser um discurso para conformar os professores diante das diversas dificuldades desta categoria profissional que tornam a simples escolha pela profissão uma ação corajosa por si só. Porém, acreditamos que o bom professor entende bem essa realidade, porque vive o desafio sem perder de vista o seu sentido: “- Eu poderia sim estar fazendo outra coisa! Até tentei me aventurar! Mas eu não consigo deixar a escola! Não sei viver sem as crianças! Não é fácil, mas é que nem eu falo...quando a gente ama o que faz, a gente sofre mas não larga! Já são mais de vinte anos assim [...]” (Professora Aparecida) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

O sacrifício é parte da vida humana, não podemos dissociá-lo de nossas dimensões. Nessa direção, nós aprendemos o sentido do sacrifício desde a infância, o que faz do professor um agente indispensável para que aprendamos a vida na sua grandeza, optando pelo bem de todos e não somente pelos nossos interesses pessoais. Entretanto, muitos podem chegar ao ofício sem entender a real dimensão do sacrifício e até mesmo por optar por uma inclusão universitária menos “sacrificial” por meio de uma série de facilidades apresentadas pelo mercado. O que não significa de modo algum que a docência deva ser para poucos. Que seja para todos, interessados e comprometidos, mas que ninguém a banalize ou a viva sem alegria, pois no calor das licenciaturas “fast and light” podem ser expostos ao frio pequenos e grandes corações.

Se a frieza destes tempos perceptivelmente causa danos aos adultos, muito mais às crianças que vivem com esses homens e mulheres que estão deixando para elas um planeta em péssimo estado (LA TAILLE, 2009). Tal situação endossa um objetivo exposto por Ruth Rocha há três décadas acerca do verdadeiro educador: “[...] educar pessoas que possam mudar esse mundo, tão voltado para coisas sem nenhuma importância, tão esquecido da felicidade de todos [...]” (ROCHA, 1982, p. 10). Para contemplar esse objetivo tão atual, é satisfatório lembrar de uma lição que Susan Sowerby, a mestra do Jardim Secreto, considera que as crianças acabam aprendendo com as próprias crianças:

Uma vez eu estava passando um sermão nas crianças depois de uma briga entre eles, e eu digo pra todos eles, quando eu estava na escola a minha geografia dizia que o

mundo tinha a forma de uma laranja, e eu descobri antes dos dez anos que a laranja toda não pertence a ninguém. Ninguém tem mais do que um pedacinho dela e às vezes parece que não há pedaços suficientes pra todo mundo. Mas nenhum de vocês pense que é dono da laranja toda, ou vai acabar descobrindo que está enganado, e não vai descobrir sem levar uns trancos. O que as crianças aprendem com as outras crianças [...] é que não faz sentido tentar agarrar a laranja toda, casca e tudo. Se tu tentar isso é capaz que não consiga sem os caroços, que são duros demais para comer (BURNETT, 2013, p. 177).

Mary e Collin podiam ter todas as laranjas que quisessem, mas foi aprendendo a ofertar a si mesmos e a cultivar o jardim em parceria que eles provaram dos melhores pedaços, dos mais doces sabores e dos mais agradáveis perfumes. Ao mirarem um no outro, eles alcançaram muito além de suas lentes. Esquecendo um pouco de si, eles se encontraram um no outro e descobriram o melhor de si. A partir disso: “[...] os dois começaram a rir por nada, como crianças fazem quando estão felizes juntas. E os dois riram tanto que no fim estavam barulhentas como duas criaturas normais, saudáveis e espontâneas” (BURNETT, 2013, p. 135).

Essas duas crianças demonstraram ter trilhado o mesmo percurso que já relatamos até aqui, o movimento livre e sacrificial que precede o verdadeiro sorriso. Torna-se salutar observarmos que no hebraico a palavra sacrifício, <sup>9</sup>*Korban*, tem a mesma raiz das palavras *lehitekarev* e *Karov Mishpachá*, que representam respectivamente o verbo “aproximar” e o objeto telescópico, “o que nos aproxima de algo que vemos de longe”, e designam a ação de “ofertar”. Nessa direção, a proximidade prevista para o encontro está contemplada no próprio étimo da palavra sacrifício que não nos é comum aos ouvidos e como já dito parece estar ainda mais distante da cultura deste tempo, todavia, é parte indispensável da vida. Viver prevê sacrifícios.

As crianças da obra de Frances Hodgson Burnett sabiam que o Jardim Secreto não voltaria a ser belo se elas não trabalhassem com afinco na reconstrução daquele espaço abandonado há anos. Mesmo entendendo que gastariam tempo e derramariam muito suor para concretização da obra, elas decidiram pelo bem do jardim. O trabalho era intenso, mas tinha um sentido que parecia até mesmo tornar Mary insensível ao cansaço: “Eu acostumava viver cansada. Mas agora, quando cavo, não fico nem um pouco cansada. E gosto de sentir o cheiro da terra revolvida” (BURNETT, 2013, p. 98).

Podemos considerar que enquanto essas crianças aravam a terra ou semeavam as diferentes flores, elas não somente trabalhavam, mas imaginavam intensamente os contornos dos canteiros, o colorido das pétalas, o brilho das novas folhas, o perfume de cada espécie, a

---

<sup>9</sup> [ קָרְבָּן 8704( )Hebrew( )page 898( )Strong 7133 קָרְבָּן :80 n.m. Lv:6:13 offering, oblation )As. *kurbannu*, *id.*, appar. alw. with כּ  
DI:HWB 351(;—abs. קָ : Lv 1:2 +; cstr. קָרְבָּן 2:1 +; Sf. קָרְבָּנִי Nu 28:2 pl. sf.

chegada da Primavera e sobretudo, o dia do novo jardim: “[...] ela parava de cavar para olhar o jardim e tentar imaginar como ele ficaria quando estivesse coberto de milhares de coisas belas em flor” (BURNETT, 2013, p. 84). Para esses momentos de olhar esperançoso, podemos crer que havia um sorriso em suas faces como que celebrando a alegria do jardim que ainda não renasceu por completo, mas que já as perfumava desde o primeiro encontro por prenúncios da beleza que precisava ser despertada e pela força do aceite de a despertar.

Podemos identificar que as crianças possuíam determinados elementos que parecem ser causa dos sorrisos que esbanjavam e parte do encontro que perseguimos. Elas tinham um sonho para aquela terra: “[...] plantar sementes nela...para fazer coisas crescerem...para ver elas criarem vida” (BURNETT, 2013, p. 109); tinham um lugar que lhes pertencia: “[...] e se nós o chamássemos de nosso jardim, e fizéssemos de conta que...que éramos tordos da charneca e que aquele era o nosso ninho, e se brincássemos lá quase todos os dias [...] (BURNETT, 2013, p. 121); tinham ferramentas e saberes específicos: “[...] ele cortava um galho que parecia sem vida, ela dava um grito de alegria baixinho quando percebia o menor sinal de verde úmido. A pá, a enxada e forcado foram muito úteis” (BURNETT, 2013, p. 97); e amigos: “Veja, a gente não consegue ficar sem rir quase o tempo todo que estamos juntos” (BURNETT, 2013, p. 251).

Do mesmo modo, um professor precisa ter sonhos a realizar, um solo para trabalhar, ferramentas apropriadas para o manejo pedagógico, saberes específicos e amigos. Nesse tocante, não podemos estar perdidos, sem escola, despreparados e sozinhos. Mas ainda cabe ressaltar que antes dessas bases há o compromisso já firmado durante a formação docente, a forte e livre disposição para não abandonar aqueles que são o centro de sua ação seja qual for o clima ou estação: “- Eu virei todos os dias se tu quiser, chova ou faça sol – ele respondeu decidido. – É a maior diversão que já tive na vida: se fechar aqui para ficar acordando um jardim” (BURNETT, 2013, p. 99).

A afirmada “maior diversão” pode ter um significado especial, pois as crianças se fecharam para despertar um jardim e se abriram para vivê-lo em particular. O fechar como metáfora para o encontro lembra-nos o mistério do dar-se ao outro que não acontece na margem, mas sim no profundo, “fechado”, guardado no íntimo. “Secreto” por não ser banal e “nosso” por ser terra de íntimos. Tal ato é divertido por ter sentido, por ser livre e mirar além de si, por exigir entrega pessoal e produzir mudanças visíveis, por fazer crescer plantas e novas esperanças: “- Quando a gente veio aqui a primeira vez – ele disse -, parecia que tudo tava cinza. Olhe em volta agora e me diga se não vê a diferença” (BURNETT, 2013, p. 148).

O “olhar em volta” é constante no encontro. Esse olhar motivado por Dickon é o olhar da feliz confirmação de que o trabalho está gerando frutos, que o cinza está cedendo à verde

vida, que o campo está florindo e o sonho se torna realidade cada dia mais. Consideremos que as crianças não duvidaram em nenhum momento que poderiam “reerguer” aquele jardim e também não ficaram no campo da fantasia para implementar a sonhada obra. Na vida do professor, é preciso considerar que a atuação pedagógica requer “[...] não pouco espírito de sacrifício a toda à prova; mas é só a tal preço que se podem ganhar os corações” (VALENTINI, 1964, p. 27).

Mary, Collin e Dickon agiram com otimismo, movidos pela própria imaginação que já apresentava as flores que ainda nem haviam sido plantadas e ao mesmo tempo cientes do que realmente poderiam realizar. Essas crianças descritas por Burnett não se perderam no inalcançável e também não foram cativas do medo ou imobilizadas pela insegurança, mas sim, moveram terras, pedras e a si mesmas a partir do momento que decidiram entrar pela porta que dava acesso ao Jardim Secreto e que descobriram em si mesmas uma alegria fundante para fundarem o novo.

*Figura 18 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

### **5.2.2 A alegria fundante**

O compromisso das crianças após passarem pela porta do jardim se renovava a cada retorno a ele. Elas iam e voltavam com o que podemos denominar “alegria fundante”, uma satisfação disposta e persistente, a certeza de existir um sentido para estar e ser, a realização

peçoal em dar-se e tornar-se melhor com o jardim. Essa alegria não rouba a realidade da sua posição, não toma em assalto a razão e nem enclausura o sujeito em um plano alheio ao normativo, mas situa o ser no mundo pelo lugar em que se vê operante e em operação, despertando um jardim e sendo despertado por ele, agindo com sua totalidade e liberdade, sentindo-se capaz e feliz.

O professor que assim vive não é um sorridente desmedido, pois sabe das durezas e percalços do ofício, tampouco um sonhador iludido, pois consegue medir bem os limites e possibilidades das crianças, da instituição e de si próprio. Ele age como o jardineiro fiel que não nega as dificuldades do cultivo e nem sonha com girassóis maiores do que o Sol, conhece bem a estação em que está, já estudou o solo e a providência das sementes, age com conhecimento comprovado e intencionalidade situada, não perde a vontade durante as tempestades e sabe respeitar o tempo de cada coisa.

Spinoza (2009), considera que a alegria é sempre boa, ela aumenta a potência do agir. Na mesma direção, Buytendijk (1958, p. 44) enfatiza que:

Toda a gente sabe que o mundo nos aparece diferente, quando estamos numa situação alegre: o trabalho é-nos mais fácil, as pessoas parecem-nos mais simpáticas, mantemo-nos mais direitos, os nossos movimentos são mais elásticos. A variedade das disposições corresponde a uma variedade de estados, a modificações da maneira de ser das coisas, de outrem e a nossa própria pessoa física no que dela sentimos. A disposição é uma identidade de significação do nosso subjetivismo e da situação exterior e interior.

Alegria fundante foi o termo dado ao que verificamos como um elemento fundamental do encontro, a alegria diferencial indicada pelas professoras como destaque do tudo que juntos vivemos. Essa alegria que ancora na realidade, que permite a celebração da vida e não unicamente a sobrevivência, parece ser um bom instrumento de medida para uma profissão assertiva. Quando não conseguimos sorrir dentro do campo onde lutamos pode ser que o combate não seja para nós e assumir esse fato é prova de honradez. Acerca disso, lembramos uma professora que conhecemos durante o estudo precursor à esta investigação realizado em uma outra instituição no período do curso de licenciatura. A jovem Priscila já atuava há três anos e afirmava gostar da profissão, todavia, confessou-nos estar se preparando para deixar a docência e ao mesmo tempo questionou se a nossa escolha pela educação valeria mesmo a pena:

- Eu gosto de dar aula, mas não é o que eu quero pra mim pro resto da vida! Uma, porque o salário é péssimo, e outra, não tenho esse mesmo prazer de fazer as coisas, de preparar como vocês preparam! Eu admiro, mas mexer com gente e criança é fogo! Estou vendo uma coisa mais sossegada pra fazer! Eu sou mais deixar o trabalho do que ficar sem vontade! E tem muitas professoras sem vontade. [...] E eu acho que vocês são muito novos ainda, podem escolher algo melhor, pois esse trabalho não dá muito futuro, é pra quem gosta ou não tem mais opção! (DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

As palavras sinceras da Professora Priscila nos fizeram avaliar mais uma vez a “nossa vontade”, “nosso prazer” e nossa confiança de que nossa escolha profissional valeria a pena. Em seu comentário, ela relaciona diretamente a profissão com prazer e realização, afirmando que sem a dita vontade o professor não deve continuar atuando. A professora Priscila aproveita o ensejo para denunciar que há professoras sem vontade dentro da própria instituição, fato de algum modo já percebido por nós. Cabe destacar que a abordagem dessa professora em processo de saída era majoritariamente considerada por nós como boa, sobretudo, em comparação com as “sem vontade”. Todavia, não superava em beleza e resultados aquelas as quais nós sabíamos que gastavam-se mais, as professoras que demonstravam maior vontade e alegria.

Ao longo desses anos, percebemos que é requerida dos professores uma vida heróica. A eles não são oportunizadas as melhores condições de trabalho, mas, de algum modo, espera-se que eles salvem a cidade. Ou as autoridades governamentais confiam muito no potencial dos docentes para que façam do nada o tudo, ou simplesmente não estão interessadas neles nem nas crianças, jovens ou escolas. E já consciente da resposta, podemos dizer que não se interessam pela própria pátria, pelo mundo que vai além do seu quintal e dos espaços que lhe pertencem. Talvez a resposta mais clara dos professores seja a revolta. Mas, os punidos serão as crianças e os jovens. Ou assumimos não sermos capazes de travar essa luta ou fazamos por aqueles que são a verdadeira causa de nossos esforços neste campo tão permeado de interesses conflituosos que ao mesmo tempo é primordial para todos. Nele, sempre caberá uma postura de herói, que tantas vezes sem os materiais e os espaços adequados terá que fazer valer mais a sua prática “pura”, já que diferentes dos desenhos não poderá contar com poderes sobrenaturais, é apenas ele e “seus próximos” naquele dito lugar, naquele tempo com aqueles instrumentos, com aquela vontade genuína de deixar o mundo melhor do que o encontrou.

Quintás (2005, p. 33) afirma que ninguém:

[...] pode nos roubar a alegria serena e profunda que brota do encontro, fruto de nossa relação íntima e compromissada com realidades valiosas. Não é mera questão de temperamento ou simples produto de circunstâncias externas favoráveis; é o transbordamento do ânimo suscitado pelo fato de realizar na vida o ideal da unidade e alcançar, assim, o máximo desenvolvimento como pessoas.

Essa dita “Alegria Fundante”, própria do encontro, é possível porque vem do próprio ser que bem celebra a sua vida. Podemos assim considerar que antes de ser uma expressão fundada na realidade é uma “Alegria Fontal”, alegria de núcleo do ser que deseja realizar-se. Nessa direção, a vida roga uma alegria, na verdade roga primeiro um sentido, uma razão para permanecer, a alegria é a manifestação dessa vida com sentido, pois por acreditar nela a partir de uma noção de vínculo claro com a existência, encontra-se a alegria de enxergar-se vivente e

com inúmeras possibilidades de tornar essa vida ainda mais significativa. A alegria fundante é a resposta do próprio sujeito, é sua ação de fundação da alegria fontal no espaço, no tempo e no outro. Enquanto está em nós é fontal, quando passamos a manifestá-la é fundante, alicerça, alimenta e sustenta a pessoa que a vive e aquelas que se permitirem ao encontro com ela.

Pode-se ainda falar de uma alegria de conexão, aquele prazer de estar mas sem o compromisso de permanecer. Conectar-se não é encontrar, é apenas uma ligação utilitária. É pertinente elucidar esse conceito para que haja a compreensão devida do que representa a alegria própria do encontro, a alegria fundante. A qual, não é apenas ligação, mas vínculo, não é “passagem rápida”, mas sim permanência, não se parece com a figura de um “hotel”, mas sim “moradia”. A alegria de conexão é coleguismo, a alegria fundante é amizade, a alegria de conexão prevê um certo esforço, a alegria fundante exige sacrifício. Nessa direção, tendo em vista a necessidade da alegria a partir do conceito de alegria fontal, a alegria de conexão é comum, a alegria fundante é o diferencial, a raridade. É dito que o homem precisa se “conectar”, esse verbo é bem atual. Todavia, a vida exige mais, a conexão é somente a margem, as relações humanas precisam da profundidade que ancora e alimenta uma vida com potência, sentido, alegria.

A alegria fundante, enquanto alegria de presença e estado que ancora, pode ser observada com maior foco. Nesse esforço de compreender o novo salto aos nossos olhos, junto aos sujeitos, identificamos cinco alicerces para sua manifestação, dentro dos quais está a alegria fontal: 1- Sentido (eu preciso); 2- Resiliência (eu supero); 3- Amabilidade (eu amo e faço-me ser amado); 4- Disposição (eu me lanço); 5- Alegria Fontal (eu me alegro). Em síntese, esses alicerces da Alegria Fundante podem ser assim entendidos: sentido, o sujeito entende que ele precisa estar naquele lugar desempenhando tal função com aquelas tais pessoas naquele tempo; resiliência, o sujeito sabe e sente as dificuldades do espaço e do tempo, e consegue haurir bens das dificuldades, fortalece-se no confronto e não desiste de persistir; amabilidade, o sujeito ama estar naquele tempo e espaço, demonstra um digno apreço pelas pessoas e desperta nelas o mesmo sentimento e atitude para consigo; disposição, o sujeito se dispõe, deseja gastar-se, mantém-se atento a responder ao que lhe é questionado; e por fim, a Alegria fontal, o sujeito se realiza em estar e viver aquele tempo e espaço, sente-se atraído e tem alegria em sua entrega, alegria que por sua vez não é meramente uma expressão externa, mas uma porção indispensável da pessoa, uma realidade central e conseqüente à vida com sentido, uma potência que move, atesta realização pessoal e tem o sorriso e o humor como seu desague.

Certamente há os que já perderam a vontade de ensinar e ainda não deixaram as instituições educacionais. Há também aqueles que sem prazer adentram as salas para ministrar



as suas aulas que já podem ter perdido o sentido até para si mesmos. E ainda podemos acreditar que há os que não são felizes na prática do magistério e seguem na profissão em decorrência de um motivo pessoal. Para tais condições, em vista do panorama atual da docência, poderíamos elencar diversas justificativas para tentar apontar a causa do desânimo nos docentes e o que torna cada dia mais rara a felicidade na docência. Mas talvez, chegássemos ao fato de haver muitas outras profissões sendo assombradas pelo mesmo mal, e assim entendêssemos que a alegria não está em falta somente na docência, mas parece que em toda as esferas da sociedade. E então, devêssemos considerar a gravidade da escola ser o berço de homens e mulheres, lugar no qual não se trabalha com meros produtos sobre esteiras em armazéns, fábricas, montadoras ou confecções. Mas sim, com nossos meninos e meninas, mais valiosos do que o montante de todos os bens materiais da terra e com mais beleza do que os jardins mais bem cultivados de nosso planeta.

Não há dúvidas de que o trabalho pedagógico apresenta problemas muito mais complexos do que um jardim, mesmo que ele seja o mais abandonado da Terra. Os elementos que o compõem um jardim são vegetais e animais, há uma tarefa existencial clara a ser realizada e o jardineiro tem a missão de contribuir com o florescer dessas vidas já bem limitadas e que não sofrem crise de sentido. Ao contrário de um canteiro ou estufa, uma sala reúne vidas humanas com diferentes realidades, cada qual buscando realizar-se e apoiando-se no espaço escolar como trampolim para a vida de “fora”, a vida além de nossa cerca, a vida que há do outro lado do muro, a vida junto dos que já “cresceram”, a vida ao lado dos que chegaram no tempo de sementeira, poda e colheita. A vida que segue em tempo *Kronus*.

Figura 19 - Encontro “Mundo dos Bichos”



Fonte: fotografias dos encontros.

Se conhecemos esta complexidade e ainda assim não desistimos do ofício de professor, poderia ser por termos uma alegria fundante ou um triste fundamento. A primeira não deixa que as dificuldades apaguem o sentido, o segundo sufoca por ter apenas motivo e já ter perdido o sentido. Seguir sem vontade é estar sem sentido, já é ter desistido e assim negar um alicerce valioso da profissão: o desejo e o prazer de ensinar que produzem na criança o desejo e o prazer de aprender. Certamente, não podemos desconsiderar a importância de um sorriso para fazer o outro entender que a atividade realizada é um bem gratuito e não um mal obrigatório. Nessa direção, como ensinar que a escola é um bom lugar se nela o próprio professor não sabe sorrir? Mas, se o sorriso surge com natureza, ainda que não possamos garantir somente a partir dele a qualidade do encontro, certamente será mais fácil para a criança viver bem o seu tempo na escola, sobretudo, porque há um comunicado expresso em face que o sorriso é permitido e necessário, há uma doce prova de que a alegria é possível na escola.

A alegria fundante prevê uma postura simpática e não se torna discurso vitimista quando o outro não responde conforme a mesma disposição, pois ela é gratuita e permanente, não é uma opção temporária ou seletiva. A alegria como um fundamento significa que já tendo escolhido a profissão com liberdade e prazer de realização, o professor trabalha com sentido para realização de si e do outro, age com otimismo perseverante e empenha-se em enriquecer cada dia mais o encontro com as crianças. Essa alegria está intimamente ligada a uma disposição para o riso. Desse modo, podemos contemplar o humor como elemento vital indispensável para o professor.

### **5.2.3 O humor**

O humor representa a capacidade tipicamente humana de rir e distanciar-se de si mesmo, atividade fundamental para que consigamos sobreviver às situações mais adversas e compreendamos às realidades de forma sensível e criativa. Além disso, o humor é experimentado com grandeza pelas crianças junto da ludicidade e da fantasia. Esta considerada “virtude”, desafia-nos de forma particular nos pequenos, tendo em vista que não conseguimos sempre aferir o motivo das gargalhadas entre as crianças durante momentos julgados simplíssimos a partir de nossos olhos. Durante essas situações, parece que “não há graça”. Todavia, se insistirmos na observação da atividade podemos perceber que o deleite das crianças é resultado de seu envolvimento livre, de seu riso desimpedido de porquês, de seu modo de ir além da realidade normativa ao aceitar um reordenamento alicerçado na busca de sentido, no desejo de viver o que de melhor há para o momento.

Junto às crianças, percebemos que temos a necessidade de “brincar conosco”, de nos divertirmos com nossa vida. Esse exercício não simplesmente alivia “tensões” ou nos torna risonhos para que soframos menos diante da efemeridade da vida, mas sim, nos coloca em saída na direção do outro, pois a grande graça está em poder ter com quem sorrir, provocar o riso, contar a causa da risada, compartilhar a alegria e a partir disso aumentá-la. Nessa direção, Frankl (2013, p. 135) afirma: “O que é ainda mais importante é o fato de que o humor permite ao homem criar uma perspectiva, impor uma distância entre si mesmo, o que implica a obtenção do maior autocontrole possível”. Ao lançar-se para rir, o homem se olha de forma diferente da costumeira, se vê capaz de sair de sua seriedade para saciar uma necessidade interior.

Corção (1953, p. 116), afirma que o conteúdo do humorismo:

O conteúdo do humorismo, isto é, o *humour*, vem dum senso lúdico como também a poesia. Brincar com o verbo, no sentido mais autenticamente infantil, é fazer poesia ou humorismo, e eu diria até que o humorismo é uma espécie de poesia dos canhotos. Evidentemente as crianças não fazem uma coisa nem outra; mas vivem ambas; são poetas e humoristas existencialmente, sendo crianças. No adulto, a manifestação desse *ludus* está condicionada ao fazer artístico. O adulto está obrigado à obra, está empenhado na função, e se funcionar como a criança de cinco anos não estará de modo algum vivendo ludicamente. Será apenas um idiota. Mas o adulto que funcionar como adulto, sem o mínimo apoio no elemento existencial da infância, será o perfeito racionalista, isto é, o louco.

Toda a humanidade necessita de humor, pois a vida parece absurda sem esse bem que nos preserva do desespero. A alegria fundante não se dá sem essa capacidade, indispensável, sobretudo, para que a seriedade não ultrapasse os limites previstos para um encontro com o outro e consigo mesmo, sufocando o ser dentro de seus próprios muros frios e acabados. Acerca da importância do humor, Comte-Sponville (2009, p. 17) afirma que:

Não ter humor é não ter humildade, é não ter lucidez, é não ter leveza, é ser demasiado severo ou demasiado agressivo, é quase sempre carecer, com isso, de generosidade, de doçura, de misericórdia...O excesso de seriedade, mesmo na virtude, tem algo de suspeito e de inquietante: deve haver alguma ilusão ou algum fanatismo nisso.

Frankl (1987, p. 150), sobrevivente a cinco campos de concentração, compreendeu no ápice da dor e da humilhação a importância do riso:

Esta necessidade de uma razão é similar a outro fenômeno especificamente humano – o riso. Se você quer que alguém ria, você deve dar-lhe uma razão, tem que contar-lhe uma piada, por exemplo. Não é possível, de modo algum, obter dele uma risada real exortando-o, ou fazendo com que ele se force a rir. Fazê-lo seria o mesmo que pedir a pessoas em frente a uma máquina fotográfica que sorrissem, para depois constatar nas fotos reveladas que suas fisionomias estão congeladas em sorrisos artificiais.

As crianças que se deixam cativar com um sorriso não se conformam com uma expressão “colada”, artificial. Do mesmo modo, não podemos forçar o humor com a imitação de um sorriso feito ator ou um modelo fotográfico, pois a convivência diária é forte vento sobre

as máscaras. O encontro prevê o romper dos véus para exposição da verdade do amigo. Um humorista consegue disfarçar-se atrás de uma larga feição, mas um professor não vive de teatro, lida com as realidades e junto à elas é chamado a não perder o humor, a não deixar de brincar, pois se assim for, viverá seco e gelado, além de ter os seus movimentos cada dia mais tolhidos e foscos. Podemos brincar de teatro junto às crianças, mas não viver como um ator sobre um palco, pois ainda que houvesse um certo talento, não convenceríamos o nosso público cativo que é formado de sujeitos capazes de distinguir entre uma bela cena e uma verdade bela.

Com humor, podemos ensinar os conteúdos de vida e brincar de belíssimas cenas. As crianças bem nos confirmam a relevância de um outro tom e outro olhar para tornar o tempo mais permissível à vida e à própria infância, como percebido por nós a partir da proposta de careta de Giulia em um dia sem sol e com poucas crianças na escola: “- Faz assim com o nariz (hihihi) e assim (hahaha) e mexe a cabeça! (Fizemos tudo conforme os comandos) – Vem ver, Luiz! – Eu sei fazer igual...(hahaha) – Assim oh (hahaha) – O Professor é legal, né! – Legal! Baubaubau...(hihihi) – Faz de novo Prô!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). E se considerássemos a proposta da Giulia incabível para nossa seriedade de pesquisador? E se fingíssemos sem a mínima vontade de rir com ela e o Luiz? Certamente, não seria o mesmo encontro, não sorriríamos do mesmo modo. Naquele dia sem sol, aceitamos a proposta de uma outra luz temporal e uma vez iluminados, nos mantivemos dispostos a identificar nessas propostas infantis tão banalizadas por nossa “adulterez” que o prazer vivido por elas também é necessário para nós, todavia, só é vivido quando aceitamos viver, quando ousamos enxergar o sol além das nuvens.

Não há dúvidas de que semelhante à proposta de Giulia, as crianças apresentam muitas outras e os professores não conseguirão realizar todas, mas será sempre perceptível aos pequenos quando os adultos estão realmente dispostos ainda que impedidos por algum limite casual. As crianças percebem ao passar do tempo aqueles que são interessados e os que são indiferentes. A experiência de encontro com o professor prenuncia outros encontros, quanto mais satisfatória ela é, mais chance haverá de que a abertura das crianças aos outros seja maior, que exista mais confiança na pessoa e desejo de encontrar.

Nós não conseguíamos contemplar todos os desejos de brincadeira das crianças, pois isso não nos cabe. Porém, neste estudo, as crianças não tinham dúvidas acerca do nosso interesse de acompanhá-las e sorrir com elas, percebiam nesses momentos de “não vai dar hoje” as limitações da vida no tempo sem perder de vista a esperança de voltar a tentar na “semana que vem”. Essa é uma preciosa lição que continuaremos a aprender ao longo de toda a vida, faz parte do humor essa humildade de reconhecer as impossibilidades e saber rir a partir delas,

mirando além das mesmas, fazendo-as fogueira para aquecer a noite e trampolim para saltar ao amanhecer, tudo pelo riso livre e libertador.

Sorrir é realmente prova de humildade, é ser forte de um outro modo. As crianças quando vão encenar um herói, franzem a testa, flexionam os braços e fazem cara de “mal”. Podemos refletir a partir disso que costumeiramente o forte não é aquele que mais sorri, mas sim o que se mantém imponente, destemido e até mesmo bravo. Todavia, ainda que repleto de músculos, quanto mais “cara de mal” o personagem tiver, menos amigos ele terá. Nesse sentido, que tenhamos a face dos fracos risonhos, mas em contraponto, estejamos cercados de amigos, de pequenos conquistados não pela força dos braços ou da voz, mas pela beleza do encontro. Como a foto pede o sorriso, o sorriso pede o humor. Mas, quem verdadeiramente pede é cada um de nós, grandes ou pequenos, precisamos dessa força imensurável.

É importante ressaltar que o humor é diferente da ironia. Aquele riso satírico não é a expressão que almejamos e tampouco necessitamos. Não queremos rir a partir da zombaria, da miséria alheia, mas sim, por meio de um suave caminho que não segue pela autopromoção às custas do próximo, mas pela promoção da alegria com o próximo. O bom humorado é capaz até de “se fazer de bobo” para que o outro possa rir, sem perder a sua dignidade, sabe olhar o outro pela necessidade do seu próprio eu e o servi para alegrá-lo com a alegria que já está em si.

Sobre a diferença entre humor e ironia, Comte-Sponville (2009, p. 232) afirma: “A ironia ri do outro (ou do eu, na autoderrisão, como de um outro); o humor ri de si, ou do outro como de si, e sempre se inclui, em todo caso, no disparate que instaura ou desvenda”. De forma ainda mais direta, explica: “A ironia fere; o humor cura. A ironia pode matar; o humor ajuda a viver. A ironia quer dominar; o humor liberta. A ironia é implacável; o humor é misericordioso. A ironia é humilhante; o humor é humilde” (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 234).

Podemos concordar que nossa sociedade carece de cura, ajuda, libertação, misericórdia e humildade, e desse modo, o humor é mais que salutar para todos. Todavia, nestes tempos de “talk-show” e “stand-up”, há uma outra conotação para o humor, muitas vezes mesclado à ironias e sátiras que chegam a ferir alguns para render risadas a outros. Essa prática de “humor” não é pedagógica, basta enquanto passatempo, mas é superficial demais para educar. Devemos optar pelo humor em sua grandeza de encontro e não como desespero de mercado, pela capacidade fundamentalmente humana que desarma os inimigos do encontro e rende-nos mais possibilidades de encontrar.

O feliz professor sabe brincar com as crianças porque aprendeu a brincar consigo primeiro, consegue tirar o riso das diversas situações porque aprendeu a ir além da seriedade

prevista aos adultos, suporta os amargos do percurso porque aprendeu a fazer o doce da fruta não temporã, permanece com a graça da infância porque sabe driblar e sorrir a sua adultez. O professor tem humor porque a educação prevê acolhimento e a acolhida não se dá com portas fechadas ou entreabertas, pelo humor escancaramos as portas e os sorrisos para que ninguém desista de passar por não encontrar espaço ou placas de boas-vindas. Nesse sentido, o humor é braços abertos, sorriso largo, mergulho fundo e voo alto, é parte do encontro que também é tudo isso.

O humor foi tema de alguns questionamentos das professoras para conosco, como por exemplo a conversa com a Professora Rosa no final de um intervalo:

- Nossa! Vocês estão sempre assim? – Como assim, Professora Rosa? – Assim! Felizes, sorrindo! – Ah...somos felizes em estar aqui! – Nossa, mas é sempre! Eu falei com a Cida que faz bem pra gente, para as crianças não preciso nem dizer! – Professora Rosa, por gentileza, fale mais sobre isso! – É que a gente não vê muito isso, pessoas com essa alegria, aqui mesmo na escola ou em outro lugar, e faz falta! A gente precisava ser mais assim! Eu acho que vocês se esforçam bastante pra isso, porque não é fácil! As vezes eu estou bem animada pra dar aquela aula, mas nos outros dias não é do mesmo jeito! Mas, vocês, e até a Maria do Carmo que passou pela escola há um três anos, estão sempre sorrindo! Eu até mudei um pouco, não sei se vocês perceberam, mas eu estou brincando mais com as crianças porque vocês colocam a gente pra cima! Eu até arrisquei aquela brincadeira da nave (hihihi) e as crianças gostaram. E o que eu também falei com a Cida nesses dias mesmo, é que as coisas que a gente faz com vocês são simples e as crianças enlouquecem para a gente repetir a semana inteira! Então...esse estar de bem com a vida ajuda e muito! (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

O “estar sempre sorrindo” chamou a atenção da Professora Rosa, porque ela percebeu a constância, a beleza e a importância dessa expressão de alegria. Ao mesmo tempo em que ela se admirou, também comparou essa postura “feliz” com a sua abordagem cotidiana, assim como as rotinas dentro e fora da escola. Ela confessou que essa alegria constante não é comum para ela, mas não negou que ela mesma precisava ser mais “animada” e até tentou dar alguns passos nessa direção. Para experimentar a abordagem considerada como feliz, ela fez uso da mesma atividade que lhe conquistara, uma das mais quistas pelas crianças, e não negou que elas responderam com alegria. Ela finaliza o seu comentário ressaltando a simplicidade das atividades como se o segredo para a eficácia delas junto às crianças não fosse uma grande estruturação, mas sim um modo do professor desenvolvê-las. Ela entende essa postura como um “estar de bem com a vida”, talvez uma visão de mundo, uma postura diante de si e do outro, uma alegria fundante.

Essa particular visão de mundo, essa postura outra perante a vida, são condições indispensáveis para alcance do sorriso que almejamos, sobretudo, o encontro que perseguimos. Como já expresse anteriormente, é coisa de peregrino e não de turista esse enfrentamento das

relações cada dia mais superficiais e o bom professor caminheiro é aquele que luta pela profundidade dos encontros e permanência de seus frutos com alegria e esperança.

*Figura 20 - Encontro "Mundo dos Bichos"*



Fonte: fotografias dos encontros.

#### **5.2.4 Alegria e esperança**

As afirmações da Professora Rosa sobre o bem que o riso provoca assemelham-se ao deslumbramento de Collin ao olhar o quadro de sua falecida mãe, considerada por todos os que a conheceram como uma mulher que vivia sempre sorrindo: “Ela olhou direto para mim como se estivesse rindo porque estava contente de eu estar ali de pé. Fez com que eu gostasse de olhar para ela. Eu quero ver ela rindo desse jeito o tempo todo. Acho que ela deve ter sido uma espécie de pessoa mágica” (BURNETT, 2013, p. 242).

A ideia de “pessoa mágica” nos faz refletir sobre o sentimento provocado no outro a partir da manifestação constante da alegria, sobretudo, nas crianças em seu intenso processo de conhecimento do mundo. Talvez, estejamos mais acostumados com a tristeza do que com a alegria e a partir desse fato devemos ter a heroica coragem de promovê-la junto aos pequenos com a devida beleza que nos cabe. Sendo assim, a ideia de mágica é na verdade o brilho singular de uma postura ousada, uma séria decisão pelo outro que, como nós, necessita de alegria na vida e se beneficia a partir do encontro com sujeitos que valorizem esse cultivo não somente por apreciação mas por responsabilidade de causa.

A alegria fundante não significa uma felicidade pura e permanente, pois a vida é permeada por alegrias e frustrações. Nem sempre conseguiremos sorrir com facilidade. Do mesmo modo, nem sempre chegaremos felizes na escola, pois as situações difíceis que podemos estar vivendo, certamente, desaguarão de algum modo no solo de nossas salas à vista dos que

precisam receber de nós e o que de melhor temos a oferecer. Desse modo, o professor não deve e não consegue anular-se totalmente em sala, ele ensina com todo o seu “eu”. Todavia, a alegria fundante, o bom humor, permitem que o sorriso não seja anulado por inteiro durante a dor, auxilia para que os pesos não sejam lançados sobre ombros inocentes e que a esperança não caia ao chão junto das lágrimas.

A alegria fundante nos torna resilientes e faz com que o trabalho pedagógico seja contributo direto para a vida pessoal que é dignificada e amparada no encontro. Do mesmo modo que o riso do professor pode fazer bem a uma criança ferida por algum espinho da vida, o riso de um pequeno também pode lhe tirar um espinho. Desse modo, juntos aprendem a cultivar um jardim que nasce, floresce e sobrevive em solo de encontro.

Portanto, podemos reconhecer a verdade implícita na afirmação em tom poético de Susan Sowerby, a pessoa adulta mais “pedagógica do Jardim Secreto”, acerca de Mary e Collin: “- Quanto mais rirem, melhor para eles! [...] Boas risadas de crianças sadias são melhores do que pílulas em qualquer dia do ano” (BURNETT, 2013, p. 226).

Talvez, se as crianças tivessem mais condições para o riso, se mesmo perante tantas situações difíceis da vida soubéssemos ensinar o caminho da alegria e da esperança, a produção de fármacos para conter as dores e tristezas dos povos deste tempo fosse menor. Talvez a incidência das doenças relacionadas a tristeza recuasse se as abordagens pedagógicas avançassem no caminho do encontro, se trabalhássemos mais pela promoção da realização do outro, se houvesse mais elos e menos guetos teóricos, se a esperança própria do sorriso insistente fosse conteúdo para todas os encontros, tendo em vista que como afirma Fernando Pessoa: “[...] só do alto da esperança vemos nós a vida toda” (MACHADO, 2000, p. 11).

*Figura 21 - Encontro “Missão dos Amigos”*



Fonte: fotografias dos encontros.



Bergoglio (2013, p. 94) afirma que o professor precisa promover um convite à alegria, à gratuidade, à festa e ressalta que:

Talvez a pior das injustiças do tempo presente seja a tirania do utilitarismo, a ditadura da seriedade, o triunfo da amargura. Está na autenticidade de nossa esperança o saber descobrir, na realidade do dia a dia, os motivos grandes ou pequenos [...] para celebrar a vida, para sair da corrente das dívidas e sentir a alegria de ser sementes [...]. Para fazer de nossas escolas um lugar de trabalho e estudo, sim, mas também – e me atreveria a dizer acima de tudo – um lugar de celebração, encontro e gratuidade.

O sorriso é uma bela imagem da esperança, porém, do mesmo modo que ele não deve ser meramente caricatural no encontro, não nos serve a esperança enquanto passiva espera por algo melhor. Nessa direção, Cassiano Ricardo Leite, premiado poeta e ensaísta brasileiro, descreveu em um de seus poemas:

Sei que é preciso prestigiar a esperança, numa sala de espera. Mas sei também que espera significa luta, e não apenas, esperança sentada. Não abdicação diante da vida. A esperança nunca é a forma burguesa, sentada e tranquila da espera. Nunca é a figura de mulher do quadro antigo. Sentada, dando milho aos pombos (MACHADO, 2000, p. 13).

A educação prevê esperança, mas “[...] não uma esperança “leve”, sem vida, separada do drama da existência humana [...] questionaremos a esperança a partir dos problemas mais profundos que nos cercam e que formam nossa luta do dia a dia, em nossa tarefa educativa, em nossa convivência e em nosso interior” (BERGOGLIO, 2013, p. 62). A alegria fundante também é feita de esperança, dessa espera em luta, do olhar inconformado que mobiliza saltos e mudanças no presente. Podemos assim refletir:

[...] o que mais, além da esperança, sustenta o empenho de todo o educador? Que sentido haveria em consagrar as próprias forças a algo cujos resultados não são vistos imediatamente, se todos esses esforços não estivessem atados pelo fio invisível, mas muito sólido, da esperança? Oferecer conhecimentos, propor valores, despertar possibilidades [...]. Educar é apostar e contribuir para o presente e para o futuro. E o futuro é regido pela esperança (BERGOGLIO 2013, p. 63).

A esperança foi primordial para que Collin vencesse os seus medos e imobilismos. Todavia, La Taille (2009, p. 24) é mais crítico em relação ao significado do termo “esperança”: “A vontade é potência. A esperança é falta. [...] Na esperança há espera angustiada. Na vontade há procura, ação”. No esforço de não destituir o termo do alto de sua significância, podemos considerar que a dita “vontade” de Collin foi realmente o passo dele no escrever de um outra história, mas anteriormente a esse momento, os encontros lhe suscitaram a esperança que acenderam sua vontade.

Collin considerou ter concluído uma experiência científica ao levantar-se da cama, fazer amigos e trabalhar no jardim. Entretanto, somente a partir de uma firme decisão iluminada, uma vontade amparada por uma esperança que lhe permitira sonhar e buscar:

Enquanto Collin se fechava em seu quarto e só pensava em seus medos e fraquezas e no quanto detestava as pessoas que olhavam para ele, e refletia o tempo todo sobre calombos e morte prematura, ele era um pequeno hipocondríaco meio maluco que nada sabia da luz do sol e da primavera e também não sabia que podia ficar bom e erguer-se de pé se tentasse. Quando pensamentos novos e bonitos começaram a empurrar para fora os velhos e sinistros, a vida voltou a ele, seu sangue correu saudavelmente pelas suas veias e a força o invadiu como uma inundação. A sua experiência científica foi bastante prática e simples e nada havia de estranho nela. Coisas muito mais surpreendentes podem acontecer para qualquer um que simplesmente tem a sensatez de lembrar a tempo e empurrar para fora um pensamento desagradável ou desalentador quando esse vem à sua cabeça, deixando entrar um pensamento agradável e decididamente corajoso. Duas coisas não podem ocupar o mesmo lugar.

A ideia de que “a vida voltou a ele” pode ser muito salutar para entender a importância do trabalho educativo enquanto ação que provoca a atitude dos pequenos em tomarem cada dia mais partido de suas vidas. Esse penetrar no outro não é uma inculcação de vontade alheia, invasão da individualidade, mas sim, causa do encontro. Há um permitir sem assinaturas de contrato, há uma convite claro e contínuo de aproximação e permanência ao mesmo momento que a liberdade para ir e vir não é tolhida, tendo em vista a certeza de que ainda há muito mais a viver além daquele encontro. Assim como afirmou Collin: “- Eu queria que esta tarde nunca terminasse – ele disse. – Mas vou voltar amanhã, e depois de amanhã, e depois de depois de amanhã, e depois de depois de depois de amanhã...” (BURNETT, 2013, p. 199).

Com esse movimento de enlace estreito, promove-se sentido. A presença desse fundamento rende-nos aquele prazer e aquela “fé na vida” própria dos pequenos quando descobrem uma alegria inexprimível ao andar de bicicleta sem a mão de um adulto a segurar ou quando conhecem a primavera com seus próprios olhos pela primeira vez:

Uma das coisas estranhas quanto a viver no mundo é que só de vez em quando se tem realmente a certeza de que se vai viver para sempre, para todo o sempre. Às vezes, essa certeza vem quando se acorda na hora solene e suave da aurora e se sai ao ar livre e se joga a cabeça para trás para contemplar lá no alto o céu pálido mudando e enrubescendo até o Leste quase fazer com que se solte um grito e o coração pare com a singular majestade inabalável do sol nascendo – algo que vem acontecendo todas as manhãs por milhares e milhares de anos. É então que se fica sabendo disso por um breve momento. E também se sabe às vezes quando se está sozinho num bosque ao por do sol e a misteriosa quietude dourada e profunda que se insinua inclinada através dos galhos parece estar incessantemente dizendo devagar algo que não se consegue precisamente ouvir, por mais que se tente. Ou ainda é sob o imenso silêncio do azul-escuro da noite com seus bilhões de estrelas esperando ou nos contemplando que nos vem essa certeza; e às vezes é o som de uma música ao longe que a torna verdade; e, às vezes, só um olhar que se percebe nos olhos de alguém. E foi assim com Collin quando ele viu, ouviu e sentiu pela primeira vez a primavera dentro dos quatro muros altos da jardim escondido. Naquela tarde o mundo inteiro pareceu se empenhar em se mostrar perfeito e radiantemente belo e aprazível para um menino (BURNETT, 2013, p. 194).

O pequeno Collin assumiu as rédeas de sua história auxiliado por seus amigos, mas sobretudo, amparado em seu próprio propósito de viver ao ser convencido que a vida vale a

pena ser vivida. Essa certeza já estava em Dickon, em Susan e em Marta, e é interessante observar que eles são da mesma família, dirigida por um adulto promotor de encontro e sentido. Susan soube educar os seus filhos à luz da máxima de que vale a pena viver. Todavia, seu lar era pobre e até miserável em comparação à mansão da triste família de Collin. E foi com os pequenos sem considerada importância social que Collin aprendeu a valiosa lição. Foi junto a outras crianças que ele salvou a sua infância decidindo pela vida e colocando para fora de si os pensamentos mais nocivos, descobrindo coisas maravilhosas, assim como:

Em cada século desde o começo do mundo coisas maravilhosas foram descobertas. No último século, mais coisas incríveis foram descobertas do que em qualquer outro anterior. Neste novo século, centenas de coisas ainda mais surpreendentes serão trazidas à luz. A princípio, as pessoas se recusam a acreditar que uma coisa nova e estranha possa ser feita, então começam a esperar que seja feita, então veem que pode ser feita...e então ela é feita, e todo mundo se pergunta por que não tinha sido feita séculos atrás. Uma das novas coisas que as pessoas começaram a descobrir no século passado era que pensamentos – simplesmente meros pensamentos – são tão poderosos quanto baterias elétricas – tão bons para alguém quanto a luz do sol, ou tão ruins quanto veneno. Deixar um pensamento triste ou ruim entrar na cabeça é tão perigoso quanto deixar um verme de escarlatina entrar no corpo (BURNETT, 2013, p. 254).

O professor precisa estar convicto de sua decisão por viver e viver com sentido. Cabe-nos a tarefa de despertar muitos jardins e tal intento exige a humildade de reconhecer que não somos os dirigentes dos outros, mas promotores de uma certa direção que consideramos digna, a qual necessita de uma aceitação. Assim como Collin enxergou-se capaz a partir das experiências vividas ao lado de seus amigos, precisamos fazer com que as crianças se enxerguem capazes para sua vida. E para isso é necessário que nos aproximemos como fazem os bons amigos, não diante do grupo e chamando de turma, mas diante da criança e chamando-a pelo nome.

*Figura 22 - Encontro “Mundo dos Bichos”*



Fonte: fotografias dos encontros.

### 5.3 O nome como referência para a criança e a sua lembrança como prova de encontro

Todos possuem um nome, ainda que para a sociedade possamos ser apenas um número. Os íntimos nunca esquecerão o nome um do outro e se por acaso isso viesse a acontecer, poderíamos entender que a intimidade não era real. O amigo, o irmão, o próximo não esquece o nome do seu e ainda que existam nomes iguais, o nome do amigo tem como que uma pronúncia especial e evoca as imagens dos encontros vividos, traz a face à mente.

Dada a impessoalidade destes tempos, podemos refletir que os íntimos não são muitos. O coração não parece uma praça de multidões, mas um solo de poucos, digno dos que o adentraram e de algum modo reivindicaram o seu lugar. E temos a necessidade de uma referência nominal para bem guardar o outro. O nome é uma das primeiras posses das crianças, na grande maioria das vezes recebido antes do próprio nascimento e torna-se o primeiro desafio de escrita e reconhecimento de letras e fonemas.

Hélène Lubienska de Lenval, exímia educadora do século XX, concebia a descoberta do nome das coisas como um processo primordial do desenvolvimento:

[...] descobre-se que tudo o que entra no pensamento tem um nome. É impossível pensar numa coisa sem a nomear. Quem lhe ignorar o nome, inventará um, ou o substituirá por uma descrição ou um nome qualquer: “O homem dos dentes de ouro”, “A bela de Ticiano”. Diante de algo totalmente desconhecido, que não se assemelhe a nada, exclama-se: “Que monstro!” Ora, monstro é ainda um nome! As crianças impressionam-se geralmente com a descoberta do nome. Começam a olhar o mundo como novos olhos, orgulhosas de saber nomear o que veem. Tornam-se conscientes. Julgar-se-ia ouvir um eco das discussões medievais entre realistas e nominalistas, ao dizerem: “Tudo o que se vê, é um nome” (LENVAL, 2014, p. 87).

A respeito do nome próprio, Lubienska de Lenval (2014, p. 87) define ainda com maior beleza a sua importância para a vida humana em toda a sua trajetória:

A lição sobre o nome próprio é ainda mais impressionante. Com efeito, o nome de cada um está indissolúvelmente ligado à sua pessoa. Em todos os países e em todos os tempos, quando nasce uma criança numa família, a escolha do nome não se faz sem longas deliberações. E à imposição do nome é sempre associada a uma solene cerimônia. O nome resume tão bem a pessoa, que quando se muda completamente de gênero de vida ou de estado, muda-se também o nome: assim acontece com as mulheres casadas e com os religiosos. Nas aldeias de pescadores, na Holanda, era costume que os meninos se vestissem e as chamassem por um diminutivo até à idade de 7 anos. No dia do seu sétimo aniversário, vestiam calça e passavam a chamá-lo por seu nome de homem. Essa mudança marcava uma etapa de sua vida. O nome é mais durável que o homem que o possui. Homens há que viveram há centenas de anos, dos quais já não se conhece a fisionomia, nem os atos, nem os sentimentos, mas tão somente o nome.

Durante o estudo precursor já havíamos percebido que chamar as crianças pelo nome é primordial para bem acompanhá-las. Elas demonstravam grande satisfação quando percebiam

que sabíamos os seus nomes: “- Joana! – Ele sabe o meu nome... – E o meu? – Maria Isabel! – É! Acertou! Ele sabe o meu nome! Ele sabe o meu nome!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). E do mesmo modo, insatisfeitas quando errávamos ou não conseguíamos lembra-los: “- Oi tudo bem! Saudade de vocês! Tudo bem Gabriel? – Ah tá! Você nem sabe o meu nome! É Ezequiel, o Gabriel é o de azul! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Buscávamos continuamente exercitar a repetição dos nomes entre nós para que pudéssemos demonstrar às crianças o nosso interesse por cada uma delas em sua individualidade, expressar que elas são únicas e importantes. Quanto às professoras, não havia dificuldades, já que estão acostumadas em decorar os nomes das crianças de suas turmas logo nos primeiros dias do ano letivo. Todavia, ressaltávamos que além de chamar o nome era necessário o olhar individualizado, já que o chamar “por alto” não expressa o mesmo apreço.

Além do reconhecimento na escola, o reconhecimento em lugares externos à instituição foi ainda mais representativo para as crianças. Ocorreram vários encontros nas ruas, sobretudo, antes do horário de entrada. As crianças nos avistavam de longe, acenavam, corriam em nossa direção e ao se aproximarem pareciam esperar que as chamássemos pelo nome tanto como confirmação para si mesmas quanto para que o pai, mãe ou responsável que as acompanhava entendesse que realmente nos conhecíamos. Esses momentos geraram muitas boas conversas e nos ajudaram a medir o alcance das atividades desenvolvidas na vida das crianças assim como na vida dos seus próximos.

Em um dos encontros fora da instituição, uma das mães afirmou: “- Ela sempre fala o seu nome em casa! Às vezes eu até falo que vou contar pro Senhor quando ela não quer me obedecer!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Essa mãe já nos conhecia por nome e alguns poucos encontros, mas nunca havíamos conversado sobre a sua filha. Naquele momento, ao falarmos o nome “Sarah”, ela sorriu com entusiasmo e falou-nos um pouco de como ela estava se esforçando para brincar com sua filha a partir das atividades desenvolvidas na pesquisa. E assim como ela afirmou que Sarah sempre repetia o nosso nome, nos perguntamos se o nome dela já estava bem gravado em nós.

Sarah, Luís, Vitória, Pedro, Clara, Miguel e tantos outros, todos deviam ser bem guardados por nós em nome, face e características. Percebemos que quanto maior era o esforço para alcançar esse fim, mais próximo chegávamos de cada um deles, fazendo a turma parecer maior do que a realidade, já que carregávamos conosco cada um daqueles pequenos enquanto sujeitos inteiros e não apenas pequenas partes de um todo homogêneo.

Para manter esse enfoque no encontro foi necessário uma organização muito maior de nossa parte, não somente enquanto professores e pesquisadores, mas, sobretudo, enquanto

peessoas, já que ao ofertarmos mais de nós para encontrar as crianças, fomos obrigados a buscar enriquecer continuamente a nossa oferta nesse processo de estudo, enfrentando continuamente os dramas da existência humana e não somente da Pedagogia, a presença exigente, as relações complexas, tensões para entender realidades diversas e conflitantes. Desse modo, mais do que nas experiências que nos precederam até aqui, percebemos a complexidade dessa entrega mútua de presenças entre nós, grandes e sempre pequenos, e as crianças de tantos nomes e tantas faces dentro do mesmo fenômeno infância.

Essas crianças únicas revelaram seus nomes logo no primeiro encontro e suas faces continuamente, cada dia mais próximas dos nossos olhos e tirando mais palavras de nossas bocas para melhor defini-las. Com o passar dos dias, percebemos com maior clareza os contornos dos rostos e das letras de cada um, usufruindo do bem da investigação ser exclusiva de uma única escola dentro da qual descobrimos muitas Marys, Collins e Dickons, com formas particulares de cultivar um jardim fazendo florir e frutificar toda uma escola, deixando seus nomes naqueles solos não tão secretos quanto o jardim de Burnett, mas muito bem guardados em nós.

Nestes solos tão guardados por diferentes e felizes guardiões, conseguimos identificar que o encontro com a criança prevê uma permanência que também é mesclada por fantasia e permite outros nomes para representar determinados desejos e sentimentos temporários. Nesse sentido, escutamos muitas vezes as crianças chamando-nos pelos nomes dos personagens das histórias á vista de um desejo intenso de vivificar ainda mais os nossos roteiros fantásticos: “- Super Man! Me salva...o monstro vai destruir tudo aqui! – Lipe! Vamos sair daqui de nave” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). E também, solicitando um outro nome para brincar: “- Eu sou o Lipe voador e vou no espaço pra trazer a estrela! – Não, eu sou a Super Heroína e quando eu pegar o raio vou fazer a cidade ficar cheia de luz” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Entretanto, ao finalizarmos as brincadeiras, não havia dúvidas do regresso, voltávamos aos nossos nomes: “- Lipe! Cadê a nave? – Não! Agora eu sou o Augusto de novo! A gente vai brincar de novo? – Semana que vem! E eu sou quem? – O Prô Tony, ué!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Ao voltar, nos deparávamos com a realidade de nossa identidade pessoal. As crianças viam por meio das brincadeiras inúmeras faces possíveis para viver o surreal, todavia, ao experimentar esses diferentes papéis, pareciam enxergar mais bem suas realidades, os seus solos concretos para qualquer salto fantástico. Entendíamos que durante aqueles momentos as crianças sentiam-se capazes para tantas histórias, conhecendo seus limites e possibilidades, suas expressões e capacidades, seus nomes e seus significados.

Ao voltar dos saltos fantásticos, olhávamo-nos novamente, havia o claro brilho da alegria da experiência, a ansiedade para viver o próximo encontro e, sobretudo, uma sinceridade primordial para uma relação entre próximos, o questionamento e a constante busca de resposta: Quem eu sou e quem tu és? São necessárias muitas palavras para responder essa dupla questão, porém, a primeira palavra a ser dita é o nome. Um termo que não descreve em si mesmo todo o nosso ser, mas nos apresenta ao mundo enquanto pessoa e convida ao profundo mergulho para essa descoberta, ir além do nome e partir disso não mais esquecê-lo.

Ir além do nome também era um ato para com as professoras. Nos aproximávamos sempre chamando-as por seus nomes e não somente pelo título, mirando o modo mais simpático de envolvê-las. Não tínhamos dúvida de que essa forma de tratamento era importante para o nosso encontro, pois mais bem contemplava a identidade de pessoa acima do cargo profissional. Esse cuidado com as professoras também subsidiou o encontro com as crianças, pois contribuiu com a unidade dos adultos da instituição e explicitou a necessidade de um conjunto com claro objetivo de promover o encontro, a vida, a pessoa humana em sua grandeza, cada um em sua irrepetibilidade.

Em decorrência da participação de crianças recém adentradas ao estudo e outras com até quatro anos de acompanhamento, foi possível verificar a importância da relação de proximidade por meio de tratamento pessoal por duas diferentes realidades, a dos recém chegados e dos já participantes. Junto aos novos percebemos mais uma vez a alegria da experiência do encontro a partir das diversas atividades desenvolvidas. Para esses, pudemos manifestar um olhar mais apurado e focado nos detalhes dessa relação de proximidade ao oportunizar a vivência do lúdico e da fantasia. Aos já participantes, confirmamos a solidez dos vínculos firmados e compartilhamos além de novas experiências à luz do que já havíamos vivido, as lembranças de nossas histórias, que por sua vez, antes do singelo diálogo de reencontro, foram precedidas da pergunta: “- Você se lembra de mim?”. E a sincera resposta: “-Sim, Rafael! Eu lembro de você!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Talvez, a atenção especial a esses detalhes seja para alguns um exagero, tendo em vista que há outras preocupações que permeiam o cotidiano escolar e são aparentemente muito mais pertinentes dos que esses “caprichos do encontro”. Todavia, a partir do que vivenciamos, podemos afirmar acompanhados dos outros sujeitos adultos do estudo e tendo como confirmação, sobretudo, as próprias crianças, que essas pequenas particularidades compuseram o todo da abordagem que desenvolvemos juntos e não nos pareceu um simples enfeite, mas sim um alicerce.

O encontro tem seus detalhes como a chegada de uma visita prevê alguns afazeres para que o ambiente esteja belo, agradável e acolhedor para o outro. Este não parece ser o tempo mais propício a esse entendimento, e desse modo, a ação mais fácil seja a de banalizar esses passos que nos parecem salutareos para encontrar. Mas, não podemos negar a realidade de que mesmo que alguém não concorde com a importância até aqui defendida, é certo que todos se agradam quando os mesmos cuidados são tomados por outro para consigo. Há uma chance de não compreendermos a relevância de guardar com dedicado zelo os nomes e as faces das crianças por não estarmos dispostos a gastar o nosso tempo a fazer tudo isso por elas.

Nesse sentido, podemos refletir acerca dos cuidados tomados pelas indústrias ou outros profissionais para levar aos seus consumidores os produtos mais bem elaborados. Não são aceitas rebarbas, cores desarmônicas, pontas, asperezas, violações ou outras imperfeições. E quanto às propagandas, ainda que não sejam necessárias tais mercadorias, o discurso é tão persuasivo que parece criar a necessidade em quem o escuta. A partir disso, podemos considerar que não há o mesmo com os encontros em nossas escolas. Podemos refletir que se uma certa qualidade fosse mais bem requerida e subsidiada, haveria um considerável número de reprovações dos produtos educacionais, e sem dúvida, também das próprias esferas governamentais, dos investimentos e outras bases da Educação.

Obviamente, não é certo que olhemos para as nossas crianças como clientes, estão muito acima, não queremos vender nada à elas, apenas entregar e promover o que demais belo possuímos enquanto saber e sentido. Tampouco, viver a mesma frieza das linhas de produção, pois lidamos com vidas inteiras e não peças frias sobre uma esteira. O encontro é o extremo contrário disso. Em suma, essas superioridades da área já deviam ser suficientes para que a Educação superasse a organização e o empenho dos que lidam com coisas tão menores. Mas, os montantes financeiros atraem mais os grandes do que as vidas dos pequenos, esquecendo-se de que um país também é feito de crianças, e não somente das crianças de suas próprias casas, mas as de todos os lares, que ao saírem de suas moradas irão cativas para as salas das escolas, às vezes tão esquecidas quanto esses próprios meninos e meninas dos quais não saberemos todos os nomes e histórias.

Talvez, a falta de valorização que já vem “de cima” desague em nós com tamanha impetuosidade que convença alguns desanimados de que realmente não vale a pena tanto esforço por tão pouco. Sendo que na verdade, é de tão imensurável o valor do bem que desempenhamos que propaganda alguma poderia superar o sorriso das próprias crianças em agradecimento, e nenhum especialista seria capaz de aferir com precisão os preciosos frutos que a sociedade colhe de preciosas escolas com preciosos professores em preciosos encontros.



Das preciosidades observadas em relação ao chamar pelo nome, podemos destacar ainda um pedido muito especial: “- Você não esquece de mim...mesmo se eu mudar de escola? Lembra de mim hein...fica com esse desenho pra você! Atrás está o meu nome! Eu não vou te esquecer!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Aquele pedido e aquela afirmação permaneceram ecoando em nós por dias dada a emoção com que aquela criança nos disse essas palavras durante o último encontro do ano. E no mesmo momento nos lembramos dos meninos e meninas que encontramos em algum lugar da cidade após anos de distância e depois da troca de um olhar de surpresa corriam para festejar a feliz comprovação de que conseguimos nos lembrar um do outro.

Pensar no possível reencontro do amanhã tornou-se uma forma de não nos esquecermos daqueles que encontramos hoje, cientes de que se ao ver de longe aquela face conhecida e ao mesmo tempo o nome for por lembrado saberemos que conseguimos ir um pouco além da impessoalidade destes tempos e será causa de muita alegria para a criança escutar o seu nome como prova de que um dia nos encontramos. Mas, se ao contrário, não lembrarmos o nome da criança no mesmo momento, o que vivemos não perderá o sentido ali diante da prova, mas nos atentarão para sermos ainda melhores no modo de encontrar. Nesse sentido, precisamos seguir buscando sempre acertar, porém, sem a pretensão de que nunca erraremos, isso é aceitar que todos somos grandes e ao mesmo tempo pequenos.

*Figura 23 - Reencontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

Para continuar este caminho acerca do encontro, conheceremos um nome para uma qualidade que abarca tudo que até aqui ressaltamos, a amabilidade.

#### 5.4 Na altura dos olhos e cada dia mais perto: a amabilidade

À luz do Jardim Secreto, identificamos importantes traços do encontro e prefiguramos a postura de um professor disposto a encontrar. Ressaltamos o exemplo de Susan Sowerby, que mesmo não sendo professora, é a personagem que mais se assemelha ao ideal dessa profissão que nos trouxe até aqui. Mulher simples e dedicada aos filhos, ela não conquistou seus saberes a partir dos livros, mas sim com a tradição familiar e pela experiência junto aos seus pequenos. Sua “sabedoria” foi reconhecida pelos adultos ricos e “conhecedores das letras”, eles a escutavam com estima e respeito:

[...] ela é a mulher mais sensata e de bom coração que se pode encontrar por aqui. Eu nunca tive filhos e ela teve doze, e nunca vi crianças mais saudáveis e melhores. A senhorita Mary não terá problemas com eles. Eu mesma aceito os conselhos de Susan Sowerby sobre crianças. Ela é o que se pode chamar de alguém com uma cabeça boa [...]” (BURNETT, 2013, p. 110).

Os ensinamentos de Susan são saberes empíricos acumulados e confirmados ao longo do tempo. A partir de pistas como essas ao longo da história humana, muitas descobertas foram obtidas e refinadas até o status de científicas. Esse caminho foi ressaltado por Aristóteles ao partir da experiência comum dos homens para alçar voo às altitudes que até hoje são base para a Filosofia e demais ciências humanas. O mesmo exercício nos cabe ao mirarmos, como já dito, uma ciência pedagógica, um modo ideal de fazer educação.

O termo “científico” foi contemplado na obra de Burnett, porém, não por um dos adultos e tampouco por Susan Sowerby. No Jardim Secreto, Collin foi quem falou de Ciência como meio para encontrar respostas para o que estavam vivendo: “As pessoas científicas estão sempre curiosas e eu vou ser científico. Eu fiquei me perguntando: “O que é isso? O que é isso?”. É alguma coisa. Não pode ser nada!” (BURNETT, 2013, p. 217).

Collin se propôs a fazer uma experiência científica para comprovar que poderia ficar curado, diferentemente do que os outros pensavam dele e do que ele mesmo acreditava antes de conhecer Mary e Dickon. Todo o acompanhamento médico de Collin não lhe permitiu tantos avanços quanto o encontro com aquelas duas crianças. Antes delas ele não acreditava em si mesmo e tampouco nas pessoas. O indício científico sob o qual se pautara era que a mesma causa de cura do jardim, que estava cada dia mais belo, seria também o meio para sua total recuperação e um dia enfim, levantado como aquele jardim até então esquecido, poderia andar feliz entre as flores e junto aos seus amigos.

Collin observou atentamente as flores do Jardim Secreto e identificou que havia uma força que as fazia germinar, brotar, crescer e florescer. Além dos cuidados dos jardineiros

infantis que desobstruíram os canteiros, arrancaram os cardos, retiraram as folhas secas, podaram os galhos, prepararam a terra e lançaram as sementes, existia algo que sustentava toda aquela beleza em constante renovação. Esse bem parecia estar em todas as coisas:

Collin viu tudo, observando cada mudança acontecer. Toda manhã ele era levado lá fora e cada hora de cada dia em que não chovia ele passou no jardim. Mesmo os dias nublados o agradavam. Ele se deitava na relva “olhando as coisas crescendo”, ele dizia. Se você olhasse tempo o bastante, ele afirmou, dava para ver os brotos se desembainharem de si mesmos. E também você podia travar conhecimento com os estranhos e ocupados insetos indo para lá e para cá apressados em suas tarefas desconhecidas mas evidentemente importantes, às vezes carregando minúsculos pedaços de palha ou pena ou comida, ou subindo em lâminas de grama como se fossem árvores de cujos topos se podia descortinar a paisagem. Uma toupeira jogando terra para fora de sua toca, abrindo caminho e por fim saindo com suas patas de unhas compridas que pareciam mãos de elfos, o ocupou uma manhã inteira. Os costumes das formigas, bem como os costumes das abelhas, e dos sapos, dos passarinhos, das plantas eram um novo mundo a explorar, e quando Dickon revelou seus segredos, e acrescentou os das raposas, lontras, furões, esquilos, trutas, ratos do banhado e texugos, pareciam não ter mais fim as coisas sobre as quais falar e pensar. E isso não era nem metade da Mágica. O fato de que ele tinha realmente ficado de pé fez Collin pensar muito [...] (BURNETT, 2013, p. 215).

Collin não conseguia nomear esse bem de outro modo a não ser como mágica, e todas as crianças pareciam entender o que aquele termo representava, sobretudo, Dickon. Eles não podiam tocar a mágica, prendê-la ou medi-la, mas sabiam que ela existia tão certo como o ar que respiravam e essa certeza despontava como condição primordial para que eles fizessem maior uso da mágica:

- É claro que deve haver um monte de mágica no mundo – ele disse um dia num tom sábio –, mas as pessoas não sabem como ela é ou como fazer. Talvez o começo seja simplesmente ficar dizendo que coisas boas vão acontecer até fazer com que elas aconteçam. Eu vou fazer uma experiência (BURNETT, 2013, p. 215).

Um cientista talvez possa com facilidade banalizar a descoberta das crianças do Jardim Secreto, mas nunca conseguiria refutar o fato de que há uma verdade implícita nessa experiência científica. E talvez, a falta de crédito dos adultos para com as observações das crianças acerca da realidade seja um grande componente para mantermos uma muralha entre dois mundos interdependentes. Em contraponto, encontrar é ir do outro lado da muralha e até mesmo nem considera-la concreta, com a certeza de que as crianças não são ilógicas, irracionais ou incapazes de ciência. E quanto mais bem valorizarmos as experiências das crianças, não teremos apenas mais cientistas para contribuir com a vida, mas sobretudo, pessoas sadias para bem viver suas vidas e melhorar o mundo em que vivemos ainda que estejam longe dos laboratórios.

Collin demonstra saber que essa experiência científica não tem o status das grandes investigações que um dia leu nos livros enquanto estava cativo em seu próprio quarto, mas

também considera-a como um começo para uma vida científica. Ele faz um exercício de “humildade intelectual e de magnanimidade”, compreendendo o amadorismo de sua descoberta sem destituir a dignidade de seu achado que para ele é a prefiguração do seu trabalho futuro como cientista.

Decidido à experiência, ele discursa aos seus amigos Mary e Dickon e ao jardineiro Ben Weatherstaff, adulto que ficou impressionado com a segurança daquele menino até então esquecido e desacreditado: “- Quando eu crescer vou fazer grandes descobertas científicas, e vou começar agora com essa experiência. [...] E, naquele momento, ele estava especialmente convincente porque de repente sentira o fascínio de realmente fazer uma espécie de discurso como um adulto” (BURNETT, 2013, p. 215).

Collin explica a mágica como seu objeto de investigação, apresenta suas hipóteses e ressalta que nem todos a conhecem:

- As grandes descobertas científicas que eu vou fazer – ele prosseguiu – vão ser sobre Mágica. Mágica é uma coisa muito importante e quase ninguém sabe alguma coisa sobre ela, exceto algumas pessoas em livros antigos; e Mary um pouco, porque ela nasceu na Índia e lá há faquires. Eu acredito que Dickon sabe alguma Mágica, mas talvez não saiba que sabe. Ele encanta animais e pessoas. Eu nunca o teria deixado ele vir me ver se não fosse um encantador de animais; sendo também um encantador de meninos [...]. Tenho certeza de que existe Mágica em tudo, só que não temos conhecimento suficiente para dominá-la e fazer com que ela trabalhe para nós, como eletricidade, cavalos e vapor (BURNETT, 2013, p. 216).

Ao citar Dickon como um encantador de meninos, Collin contempla o que mais nos interessa acerca da mágica, a capacidade de “encantar”, um certo conquistar para o encontro. Para esse menino científico, a mágica empurra as coisas para cima, e a partir disso podemos dizer que essa dita mágica também nos empurra para o lado ou até para baixo, seja onde for que o outro esteja:

Eu nunca vi o sol nascer, mas Mary e Dickon já e pelo que eles me contaram, tenho certeza de que também é Mágica. Alguma coisa o empurra para cima. Às vezes, desde que eu comecei a vir ao jardim, eu olhei para o céu através das árvores e tive a estranha sensação de estar feliz como se alguma coisa estivesse empurrando para cima o meu peito e me fazendo respirar rápido. A Mágica está sempre empurrando e puxando e fazendo coisas do nada. Tudo é feito de Mágica: folhas e árvores, flores e pássaros, texugos e raposas, esquilos e pessoas. De modo que ela deve estar em toda a nossa volta. Neste jardim, e em todos os lugares. A Mágica neste jardim me fez ficar de pé e saber que vou viver e crescer. Eu vou fazer a experiência científica de tentar obter um pouco dela e colocá-la em mim e fazer com que ela me empurre e puxe e me faça ficar forte (BURNETT, 2013, p. 216).

Collin propôs o método da repetição constante de que a Mágica está em nós, assim como Mary o impulsionou ao repetir várias vezes que ele ficaria de pé ao leva-lo ao Jardim Secreto. Confiante, Collin afirmou:

- Se vocês ficarem dizendo isso todos os dias, tão regularmente quanto soldados fazem o seu treinamento, nós veremos o que vai acontecer e descobrir se a experiência científica dá certo. A gente aprende as coisas ao dizê-las várias vezes e ao pensar nelas até que fiquem para sempre na cabeça, e eu acho que vai ser a mesma coisa com a Mágica. Se você a ficar invocando para que ela venha até você para ajudá-lo, ela vai se tornar parte de você, e vai permanecer e fazer várias coisas (BURNETT, 2013, p. 216).

Ao se admirar das palavras de Collin, Ben Weatherstaff confirmou que o método da repetição realmente provoca consequências, porém, ele relatou um exemplo negativo em que uma mulher repetia continuamente ao esposo que ele era um bêbado imprestável. Esse homem agrediu a esposa e em seguida se embriagou. Collin ao analisar esse caso, afirmou: “Ela usou a Mágica errada até fazer com que ele batesse nela. Se ela tivesse usado a Mágica certa e dito algo bom, quem sabe ele não tivesse ficado bêbado como um gambá e quem sabe...quem sabe teria comprado um chapéu novo para ela” (BURNETT, 2013, p. 216).

Isentos de qualquer julgamento sobre o comentário de Collin, podemos ao menos colher um importante indicativo acerca do encontro. Há palavras que são pontes para trazer o outro e outras que são pontas para feri-lo. A prática do encontro prevê a observância da força da palavra e da nossa insistência em repeti-la. Quanto maior a intenção e a perseverança em encontrar, mais bem funcionará a “Mágica”, que é sobretudo, incalculável e inexprimível, movimento para cima enquanto crescimento de si e para dentro do outro enquanto libertação do “eu” para construção do “nós”.

*Figura 24 - Encontro “Mundo dos Bichos”*



Fonte: fotografias dos encontros.

Nessa direção, podemos retornar à imagem de Susan Sowerby, que parecia bem utilizar a Mágica. A mãe de Dickon e sua filha Marta sempre encorajavam as crianças, além dos adultos da cidade, esforçando-se em fazê-los acreditar em si e em suas próprias vidas.

Sobretudo, ela provocava uma grande alegria nos pequenos, que em sua presença sentiam uma paz particular e um forte desejo de com ela permanecer. Como Dickon, ela era uma encantadora de meninos e meninas, e seu principal método muito se assemelha ao que podemos entender como ir ao encontro. Acerca dela, Collin afirmou: “- A Mágica está com ela do mesmo jeito que com o Dickon [...]. Faz com que ela pense em modos de fazer coisas, coisas boas. Ela é uma pessoa Mágica. Diga a ela que ficamos gratos, extremamente gratos” (BURNETT, 2013, p. 231).

A gratidão de Collin para com Susan é uma clara demonstração de que ele a enxergou como uma pessoa adulta diferente, uma mulher disposta a fazer coisas boas não somente para si mesma ou para os outros unicamente por obrigação, mas porque compreende a dignidade do outro e o serve como um bem para si mesma. Pelas palavras de Burnett, Collin se esforçou em utilizar os termos mais “adultos” para demonstrar tamanha alegria de ter Susan em sua vida, mas foi um ato especial que mais bem expressou a verdade do encontro, a confiança como fruto: “Foi porque ela parecia ser uma mulher tão maravilhosa, com seu jeito simpático de moradora da charneca, que por fim lhe contaram sobre a Mágica” (BURNETT, 2013, p. 250).

As crianças confiaram à Susan o seu segredo mais precioso, que parece não ter sido a existência do homônimo Jardim Secreto, pois de algum modo ele poderia ser encontrado por qualquer explorador atento, mas sim, a Mágica que o fez renascer, cujo conhecimento estava restrito a eles e só seria revelado aos que passassem pelo crivo do encontro. Eles coroaram Susan com essa alegria e ela pôde participar de suas fantasias como uma personagem muito especial:

[...] passeou com eles no jardim deles e ouviu toda a história deles e de cada arbusto e cada árvore que tinha revivido. Collin andava de um lado dela e Mary do outro. Cada um dos dois ficava olhando para seu rosto rosado e agradável, secretamente curiosos sobre o delicioso sentimento que ela lhes transmitia – uma espécie de sentimento caloroso, de reconforto. Parecia que ela os entendia como Dickon entendia suas “criaturas”. Ela se debruçava sobre as flores e falava sobre elas como se fossem crianças (BURNETT, 2013, p. 250).

A postura de Susan é mais do que agradável, é empática e provocadora de um sentimento único que não faz dela apenas uma atração a ser admirada, mas uma companhia a ser preservada e abraçada existencialmente. A presença dessa sábia e simples mulher da charneca parece encarnar o que podemos descrever como amabilidade. Esse termo pode ressoar mais romântico do que pedagógico, e mais ainda do que científico, próprio de uma obra literária, porém, é indiscutível que represente uma postura humana primordial para a vida em sociedade, sobretudo, para o trabalho educativo que é base de toda e qualquer sociedade.

Agir com amabilidade é ofertar ao outro a parte mais agradável de si, é dispor-se com verdadeiro interesse em deixar o sujeito encontrado melhor do que estava antes do encontro. A amabilidade não garante a melhoria do estado do receptor dada a sua liberdade, mas prevê o real esforço do emissor em obtê-la sem receber outro ganho que não seja o próprio encontro em sua grandeza e profundidade. Entretanto, podemos ressaltar que ninguém é unicamente emissor ou receptor, o encontro prevê uma troca simultânea entre os sujeitos, mas, no que tange a educação, o professor é responsável por dar-se em primeiro, assim como a amabilidade prevê, conquistar para bem encontrar, cativar para bem ensinar.

É fato que o que mais desperta a atenção no campo educacional não são discursos baseados na amabilidade, mas sim na técnica, que é inebriante por duas fortes razões:

Primeiro, porque dá à inteligência uma satisfação vertiginosa; segundo, porque todos se maravilham com suas prestidigitações. É difícil resistir à admiração dos outros, e o técnico é hoje o mais admirado dos homens. De um lado, então, pelas espirais lógicas, o técnico farta-se de segurança, de certeza; doutro lado enche-se de louvores. Suas manipulações dão certo. E quando não, ele ainda sorri, sabendo que tem recursos, ou para explicar, ou para retificar. Nas explicações o técnico, na sua esfera de ciência aplicada, não corre as angustiosas aventuras da ciência e contenta-se com os elos mais próximos. Tem um determinismo curto, míope, e vive um racionalismo de pequenos círculos (CORÇÃO, 1953, p. 9).

Entende-se que precisamos dominar as ferramentas e os métodos para obter um ensino eficaz, e não faltam postulados para fazer com que as crianças aprendam os mais diversos e complexos saberes em menor tempo e com maior qualidade. Esses esforços não são nocivos enquanto miram a aprendizagem eficaz. Mas, conseqüentemente, o foco exacerbado no fazer técnico produz uma imagem fria de educação, um caráter mais industrial do que pessoal e não resolve todo o problema educativo, já que o ser humano sempre deseja mais do que a capacidade de entender as coisas. Aspiramos a relação com os outros, com as coisas e com nós mesmos, e nenhum instrumento metodológico abarca todo esse fenômeno.

Temos sede do encontro que supera e dá sentido à técnica. Aspiramos não somente o mapa do tesouro, mas sobretudo, a aventura de encontra-lo de forma imprevisível e não guardá-lo somente para nós. Sobre o culto ao saber técnico, Corção (1953, p. 9) confessa: “[...] passei mais de quinze anos amarrado à técnica [...]. Levei tempo a descobrir que aquela faculdade se desenvolvera à custa de uma atrofia; foi preciso que coisas graves acontecessem para que eu me desse conta de estar amarrado ao meu próprio cadáver”.

O professor que age com amabilidade sabe utilizar das melhores técnicas e métodos sem perder de vista que o bem mais precioso do processo educativo não é o resultado em si mesmo, mas a pessoa que o conquista. As crianças precisam ser sempre a causa primeira, pois sendo elas o centro das preocupações e esforços, o conhecimento será alcançado sem que a

relação humana seja suplantada. Desse modo, precisamos de amabilidade para garantir que a abordagem pedagógica não seja a mera execução de um manual de instruções e nem a mortal ignorância acerca dos conteúdos, pois aquele que age à luz desse bem não é negligente em seu trabalho, mas alegra-se em realizar o seu ofício com a dignidade que agradaria a si mesmo.

Ainda que o amor seja próprio de uma eleição, a amabilidade é uma disposição para com todos. Ao professor, não convem eleger os mais dignos da sua proximidade dentre toda a turma, ainda que a afinidade para com alguns seja comum. Todas as crianças precisam se sentir acolhidas e estimadas por ele, tendo em vista que a eleição do professor já foi realizada na escolha da profissão, momento no qual optou pela educação que é direito de todos e não apenas de alguns poucos. Nesse sentido, a amabilidade corrobora com a tarefa educacional de tornar o conhecimento realmente acessível a partir do pressuposto de que um passo genuíno para tal intento é o investimento no feliz encontro com todos.

O termo amabilidade é uma opção para a tradução da palavra italiana “*amorevollezza*”, termo cunhado por Giovanni Melchiorre Bosco (1815-1888), reconhecido clérigo e educador italiano do século XIX, que durante a revolução industrial acolheu principalmente jovens sem família e desenvolveu um método educativo baseado, sobretudo, no que concebe como uma educação de proximidade em que os educandos sejam amados e saibam que são amados. À luz de seus ensinamentos, Perini (2012, p. 96) define *amorevollezza*: “[...] é a capacidade de “fazer-se amar”. Ela existe quando o educador consegue traduzir o poder educativo de seu amor em uma linguagem psicológica que seja compreensível ao educando.

Figura 25 - Encontro “Mar Azul”



Fonte: fotografias dos encontros.

Paula (2008, p. 61) entende que essa postura é impregnada de discernimento e compreensão humana, de ternura paterna e fraterna, que faz “[...] o educador viver a vida dos educandos. Ambiente de família e alegria são os dois postulados da *amorevollezza*”. Desse



modo, essa abordagem é claramente compatível com o encontro que perseguimos, além de ser uma superação clara do método repressivo e impessoal que era dominante no período de vida de Giovanni Melchiorre Bosco, mas que ainda está presente nestes tempos, talvez, com as mais diferentes faces e contornos.

Auffray (1969, p. 288) apresenta as diferenças do método baseado na *amorevollezza*, intitulado preventivo, em relação ao método repressivo:

Este método preventivo, como ele chamou em oposição ao outro – o método repressivo, feito à base de castigos, - procura cortar o mal pela raiz, tirando a ocasião, neutralizando-a ou pondo de sobreaviso os alunos para não caírem nela. Como a ciência moderna, esse método confia mais na higiene do que na medicina. O outro método dizia ao menino: Anda direto, não perturbe a disciplina porque senão, vê o que te está reservado”. Este diz: “Cuidado! Aqui está uma ocasião perigosa. Fica firme, vence o obstáculo; e se for muito difícil, apoia a tua fraqueza na minha força pois estou aqui ao teu lado. O primeiro tem por base o temor reverencial, o segundo a vigilância afetuosa. Um conserva a vigilância afetuosa. Um conserva o professor num esplêndido isolamento do qual só sai para ameaçar e reprimir e cria as famosas paralelas em que ocorrem mestres e alunos sem nunca se encontrarem; o outro faz descer a autoridade de sua cátedra, sem a comprometer, supera todas as barreiras que separam o educador do educando, e se esforça por se fazer tudo a todos.

A ideia da supremacia da compreensão e valorização do outro para o processo educacional, claramente expressa em *amorevollezza* e amabilidade, não são a totalidade do que entendemos como uma “abordagem de encontro”, já que o trabalho pedagógico exige ciência, materiais específicos e tantas outras habilidades. Entretanto, “o coração” em seu sentido filosófico de porção máxima de nós parece ter uma importância que não é costumeiramente abordada, sobretudo, nos estudos destes tempos. E desse modo, a saga pelo encontro prevê a ousadia de nos arriscarmos por essa via tão comum aos pequenos e ao mesmo tempo aparentemente desacreditada pelos grandes.

Valentini (1964, p. 47), lembra que o centro da pedagogia que retirou milhares de jovens das ruas de Turim e concedeu-lhes a dignidade de pessoa teve um aspecto central, o educador Giovanni Melchiorre Bosco tinha a certeza de que educação é coisa do coração. Acerca disso, o Valentini (1964) afirma:

[...] não pretendo que baste ter amor [...]. Mas reconhecemos que o coração é ainda o maior mestre em tudo isso; que só nele pode fazer compreender certos deveres, dar certas ideias, aproveitar certos recursos. Quando se diz que o amor é cego, quer-se dizer com isso uma paixão incontida. Mas o amor verdadeiro é clarividente, penetrante, inteligente, engenhoso e de tal habilidade que nada o saberia imitar e suprir.

O “amor” foi afirmado pelas professoras em diversos momentos desta investigação como um sentido para o trabalho e um motivo para não deixar a profissão mesmo diante dos desafios que ela impõe:

- Se não tiver amor por eles, não dá! Depois que a gente se apega é mais gostoso dar aula! – Eu não deixo de ser professora porque eu amo a minha profissão, ainda mais os menorzinhos, é tão importante o que a gente faz! Tem uns que eu conheço mais que as próprias mães! – É por amor, é sim! Pelas crianças! É lembrando disso que eu não desanimo! Lógico que a gente quer um monte de melhoria que fazem falta, mas se a gente ainda está nesta escolinha é por causa das crianças! É dando aula que eu me sinto útil, é assim que eu sou feliz! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

E ainda que essas falas nos apontem uma imagem de senso comum ou uma visão romântica da profissão, todas as professoras escutadas citam o mesmo termo com conotações bem parecidas. Nessa direção, há um indício, que mesmo sem o status esperado pelos investigadores interessados na construção de mais um novo método, é uma realidade que parece perpassar qualquer proposta didática. Claro que, podemos entender que qualquer outro profissional poderia alegar que vive sua profissão por amor, entretanto, como já expressei anteriormente, os professores são aqueles que dentre tantos outros lidam mais diretamente com a pessoa humana, há desse modo uma necessidade ainda mais acentuada da capacidade de encontrar o outro e fazer-se encontrar.

Tardif e Lessard (2007, p. 151) consideram essa realidade e afirmam que:

O amor das crianças e dos jovens é um tema com significados de diferentes nuances, mas, apesar disso, recorrente na fala dos professores. *A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva.* Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los. Este sentimento brota, geralmente, da história pessoal e escolar dos indivíduos. Muitos professores nos disseram que, quando eram alunos, já gostavam de ajudar os outros. Alguns professores “gostam dos problemas, escolheram uma carreira com as crianças que têm problemas [...] O amor pelas crianças, às vezes, aparece como constitutivo de uma vocação, ou, pelo menos, como uma disposição favorável, e mesmo necessária, para orientar-se à docência. Esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo para com o “objeto do trabalho”: os alunos.

Conforme os autores ressaltam, a relação afetiva é um tema recorrente. Essa disposição para o cuidado já é um fator previsto para o trabalho docente. Acerca dessa realidade, Sberga (2014, p. 218) afirma que por meio das relações de cuidado:

[...] afetividade, emoção e entusiasmo se consegue ganhar o coração do jovem, e quando isso acontece se dá a abertura para a dinâmica do processo formativo. O educador deve suscitar sentimentos, reflexões, apresentar propostas, narrar fatos e histórias, apreciar arte, a literatura, o cinema...falar com vibração e convicção, ter clareza intelectual e senso crítico aguçado, mas, acima de tudo, ser pessoa com esperança, motivada pelos valores da vida, que demonstra alegria e otimismo mesmo diante das situações difíceis.

É mister lembrar que em caminhos de desencontro, contrários às afirmações de Sberga (2014), a educação é subtraída de tantas belezas que lhe são próprias, servindo ideologias ou tendências de mercado, e abandonando aqueles a quem deveria alimentar com as mais nutritivas porções da vida. E tais reducionismos são nocivos para professores e crianças, pois quando se

“[...] reduz a educação a uma arte, a um sistema, a um método, nos confundimos, nos enganamos e assim nos extraviamos, nos cansamos e cansamos os outros, enganando-os sem que eles o percebam” (VALENTINI, 1964, p. 36).

Perissé (2012, p. 12) lembra que os desencontros vividos pelos professores funda o fenômeno que ele chama de “desistite”: “Estamos ameaçados pelo desânimo, que desemboca na “desistite”. À medida que o tempo passa e as dificuldades se acumulam, somos tentados a abandonar o navio. Para permanecermos firmes, e avançando, precisamos estar intelectualmente ativos, emocionalmente fortalecidos, fisicamente equilibrados. Nessa direção, podemos concordar que os professores ao serem tentados a abandonar o ofício precisam alcançar um equilíbrio integral que não se resume em ler mais um livro sobre didática ou método, mas observar a sua vida com o outro e a partir da complexidade desse fitar, decidir pela segurança da profundidade da relação e combater o conformismo de habitar as margens da praia sem nunca conhecer os corais.

Perissé (2012, p. 29), considera que precisamos penetrar no âmago de cada realidade para descortina-la, e esse exercício é prova de responsabilidade para com o outro:

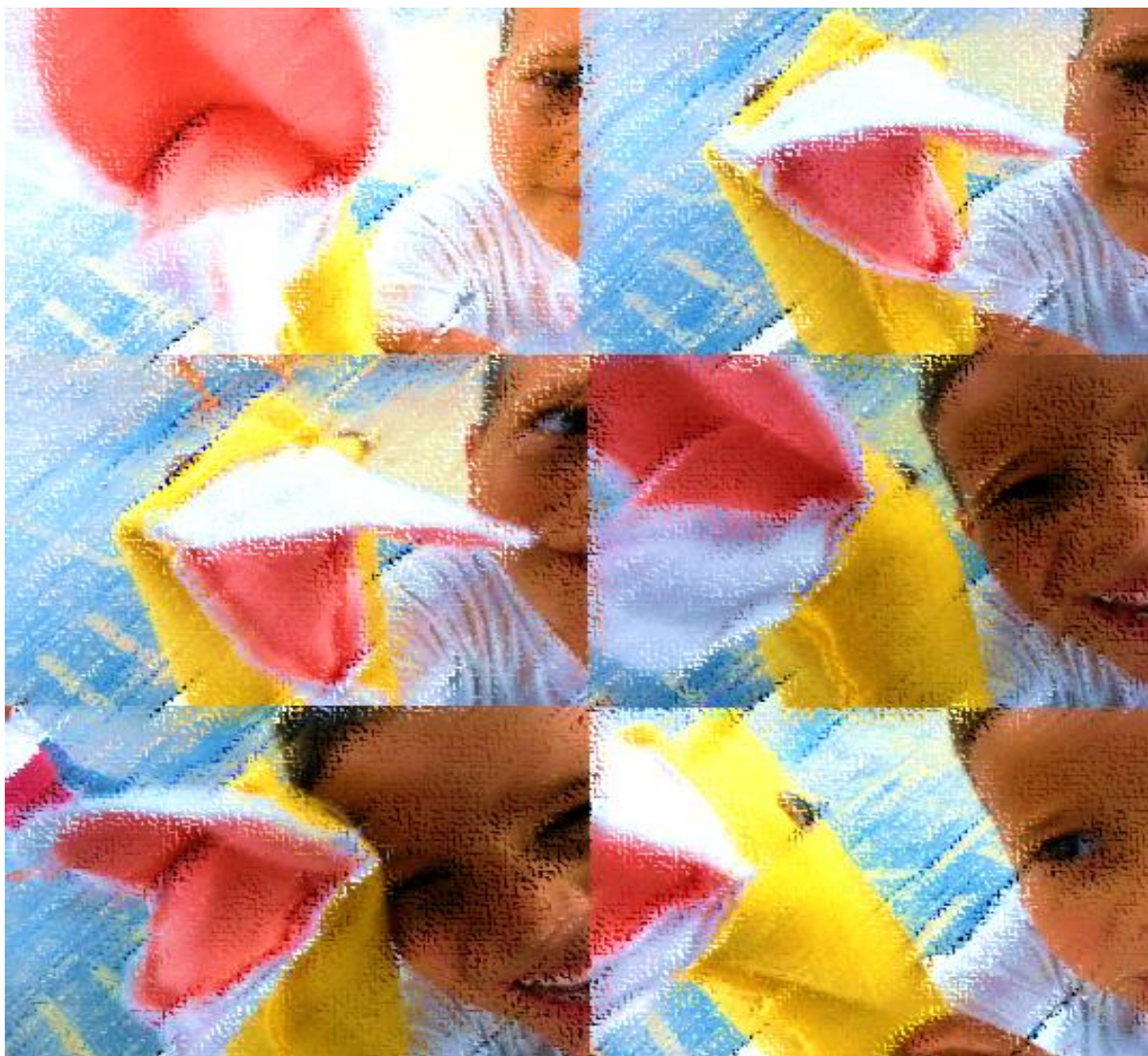
Respeitar é sentir-se responsável por aquilo que conhecemos. A leitura criativa da existência irá descortinar aspectos e dimensões da realidade que estavam (brinquemos com a palavra “descortinar”) escondidas por atrás de grossas cortinas. Abrindo as cortinas respeitosamente, com um olhar atento e um pensar rigoroso, teremos depois de expressar essas descobertas com linguagem igualmente atenta e rigorosa. Ou seja, teremos coisas relevantes a ensinar, com o compromisso de fazê-lo com vibração e entusiasmo!

O encontro parece nos lembrar que a educação é muito mais do que a superfície dos enfeites das portas, do alfabeto nas paredes, dos livros na estante, dos blocos dentro das caixas, do asseio dos espaços, da disposição das cadeiras, dos traços do giz no quadro, da retidão das filas, da quantidade de brinquedos no playground e de tantas outras imagens da rotina diária. Pois, há a superfície de cada pessoa, o alfabeto em sua presença, os livros de suas histórias, os blocos de seus aprenderes, o asseio de suas descobertas, a disposição de seus olhares, o sentido de cada traço no quadro, a retidão das filas de sonhos, a quantidade de motivos para sorrir e de tantos outros contornos desses rostos que se tocam nessa relação entre pessoas que precisam se enxergar como pessoas para que a educação não seja nem adestramento e nem libertinagem.

Com admirável sensibilidade, Bergoglio (2013, p.34) lembra que a memória de um povo “não é um computador, mas, sim, um coração”. Nesse sentido, um povo não é conhecido de forma mecânica, as respostas não vêm de uma mídia de armazenamento, mas do coração de cada um e na união desses corações que formam um coração comum. Do mesmo modo, as crianças não são conhecidas por qualquer fonte dispersa, até mesmo nosso próprio julgamento

por lentes quem sabe tão viciadas, mas sim por meio de um encontro pelo qual se alcance os corações não pela invasão violenta mas pela amável conquista “[...] na medida em que se permite o mistério, o segredo, que se dê por um olhar que não aprisione, que permita o encontro, mas não devore” (NOVINSKY, 2013, p. 209).

*Figura 26 - Encontro “Fábulas”*



Fonte: fotografias dos encontros.

Sem o esforço de fazer-se encontrar, estaremos sempre sozinhos com nossos pesados fardos e a única esperança será acerca do dia em que enfim sairemos do espaço em que escolhemos passar grande parte de nossas vidas, a escola, com o risco de chegar ao fim da jornada sem ter conhecido o seu real sentido e sua real beleza. Tal postura ofusca a dignidade da pessoa e compromete os que compartilham dos tempos e espaços do professor que nela padece, em contramão do que realmente parece ser a via dos seres humanos, já que:

Como seres do encontro, sentimos em nossas entranhas um chamado: criar todo o tipo de encontros e vínculos humanizadores, contribuindo para que os sentimentos de ódio, as atitudes de egoísmo e indiferença e os comportamentos destrutivos sejam substituídos por aquilo que Agostinho de Hipona chamava de *ordo amoris* – uma urdidura (ligada à palavra “ordem”, *ordo* em latim), um tecido de relações, em que tudo vem do amor e ao amor está orientado (PERISSÉ, 2012, p. 63).

Se a prática do encontro é uma necessidade existencial dos seres humanos, a sua primordialidade é percebida dentro de cada um e posta em ato com cada outro. A presença dessa sede é do profundo como os corais e não se assemelha às conchas quebradas que jazem nas areias da praia, da qual emerge apenas uma ideia do que poderia ser a bela completude que está além das águas rasas. É preciso uma busca mais intensa dos bens que nos são mais vitais, coragem para ir além das margens e um esforço contínuo em descobrir qual é maior sede que temos à luz de tantos desertos. Para isso não podemos nos propor a fazer educação para os homens sem que antes já nos tenhamos perguntado: que é o homem?

## 6 - A CRIANÇA A QUEM PRECISAMOS ENCONTRAR

Para o encontro que almejamos, como já expressei, o desejo de encontrar não basta em si mesmo, mas é um passo primeiro para a abordagem pedagógica que é sempre um caminho formado por muitos outros passos. Sem que existam conhecimentos aplicados, competências específicas, compreensão metodológica e tantas outras bases, não há a realização do encontro que almejamos. Nesse sentido, sabemos que a disposição que descrevemos até aqui é causa primeira da jornada, mas outras disposições são necessárias, sobretudo, a devida iluminação das vias que se dá a partir de um verdadeiro mergulho. Acerca disso, Sberga (2014, p. 215):

[...] não basta a boa vontade do(a) educador(a), pois “o verdadeiro trabalho educativo só pode ser realizado por aqueles que possuem uma formação completa na respectiva área” (Stein, 1959/1999<sup>a</sup>, p. 127). Sua tarefa primeira é buscar a competência e se preparar para conseguir uma adequada integração com o educando, ou como a própria Stein insistentemente repete, como uma de suas ideias centrais, que *só uma pessoa verdadeiramente formada pode formar* (Stein, 1959/1999<sup>a</sup>).

Sberga (2014), se baseia em Edith Stein, que além de filósofa foi professora e trilhou como poucos a via do encontro, lançando-se ao profundo do outro com uma sólida base filosófica e antropológica, alicerces a partir dos quais conheceu a complexidade do trabalho educativo. Edith Stein compreendeu que jamais poderia ter alcançado os resultados que obteve com seu reconhecido trabalho sem ter questionado e encontrado respostas para a questão da natureza do homem. Ela mesma “[...] ensinava às alunas que para estar à frente de uma sala de aula, antes de qualquer empreendimento pedagógico, é primordial se interrogar acerca do que se conhece sobre o ser humano” (SBERGA, 2014, p. 15).

Edith Stein acreditava que uma visão educativa está fundada sobre uma base antropológica e afirmou que: “no será posible educar sin saber antes qué es el hombre y cómo es, hacia donde se debe conducir y caules son los posibles caminos para eso” (STEIN, 2003, 743). É adotando uma visão de homem que se propõe uma educação para o homem. Sberga (2014, p. 2015) afirma:

O profissional da educação, que pode ser um(a) professor(a), mestre(a) ou pedagogo(a), precisa antes de tudo ter uma sólida formação antropológica e filosófica para saber entender de gente, conhecer o “material” que vai ter nas mãos, para compreender a fase do desenvolvimento biopsíquico, afetivo e social que o educando está vivendo; necessita conhecer a natureza específica de cada um, perceber suas características e talentos pessoais, adquirir habilidades para lidar com essas individualidades e, acima de tudo, ter um objetivo pedagógico que seja verdadeiramente formativo. Assim afirma Stein: “quem deve educar, formar, deve saber o que e para que tem que formar e como isso pode acontecer; conseguir este fim deve ser para ele urgente desejo” (Stein, 1926-1938/1999<sup>b</sup>, p. 222).

Edith Stein compreendia a Pedagogia de um modo mais valorativo do que acostumamos observar. Para essa mulher que foi a primeira doutora em Fenomenologia da Alemanha, a Pedagogia não é um ramo simples da formação social ou um mero conjunto de técnicas de cunho essencialmente prático. Para Stein (2003, p. 562):

A teoria da formação de homens a que denominamos pedagogia é parte orgânica duma imagem global do mundo, isto é, duma metafísica. A ideia de homem é parte integrante dessa imagem global à qual a pedagogia se encontra vinculada do modo mais imediato. Mas é perfeitamente possível que alguém se entregue a um trabalho educativo sem dispor de uma metafísica elaborada sistematicamente e de uma ideia do homem ampla e desenvolvida. No entanto, alguma concepção do mundo e do homem há de estar subjacente à sua atuação, e desta se poderá deduzir a que ideia corresponde.

E qual é a concepção de homem das professoras investigadas? Essa é a questão que antecede os demais questionamentos acerca da concepção de criança e infância. Essas indagações não foram realizadas nos estudos percursores, ao menos desse modo. E ao refletirmos sobre a fundamentação antropológica desta investigação pautada no encontro entre professores e crianças, percebemos que ao apresentar os conceitos teóricos da Sociologia da Infância durante os estudos percursores, questionávamos apenas as concepções acerca da criança e não aprofundamos sobre o homem enquanto ser. Esse mergulho não nos pareceu primordial naquele momento investigativo, todavia, concluímos que tornava-se necessário tendo em vista que a ênfase na relação humana pedia um outro questionamento.

Ao analisarmos a formação primeira das professoras, identificamos que essas discussões acerca do homem foram contempladas de forma específica apenas em três disciplinas: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Todavia, essa realidade foi vivenciada por menos da metade do número de professoras participantes, somente aquelas que concluíram o Ensino Superior em quatro ou três anos (2/7). As demais professoras cursaram magistério e complementaram a formação por meio de modalidades especiais durante um tempo mais breve e com menos ênfase nas discussões filosóficas ou antropológicas, inclusive as três principais professoras cujo tempo de vínculo é de seis anos.

A partir dos estudos percursores já sabíamos que a formação nessas áreas de cunho mais teórico não haviam sido vivenciadas pelas professoras e que os avanços nesses campos do conhecimento foram obtidos exclusivamente a partir da formação continuada e pela participação das professoras nas pesquisas. Diante desse panorama, um mergulho nessas áreas não nos parecia fácil, porém, por termos acompanhado a maioria das professoras durante seis anos de estudo, sabíamos qual fora o ponto de chegada. O avanço foi real em várias dimensões e repercutiu na abordagem como um todo, sendo que essas conquistas não pareciam tão

próximas nos primeiros dias assim como o presente desafio. Com isso, percebemos que o campo se mantinha aberto para uma nova seara e as requeridas ferramentas foram buscadas e compartilhadas para um recomeço.

A partir dos estudos precursores chegamos ao conceito de criança com base na Sociologia da Infância: sujeito social ativo, produtora de cultura, construtora de história e dotada de particularidades. E a infância: categoria social do tipo geracional. Esses conceitos foram fundamentais para que conseguíssemos desenvolver uma abordagem mais próxima das crianças, mais íntima da infância. A adoção desses conceitos pelas professoras não foi exclusivamente em detrimento da máxima teórica, mas sim, sobretudo, em decorrência da experiência vivida. Os conceitos somente foram aceitos a partir da percepção de suas repercussões na prática educativa.

Convencemo-nos de que uma visão mais valorativa sobre a participação da criança torna o processo educativo mais eficaz e feliz para professoras e crianças. Dessa forma, o caminho trilhado confirmou o mapa que nos levou a ele. Entretanto, tornou-se necessário encontrar mais “mapas” para que o caminho avançasse em grandeza e profundidade. Para isso, voltamos aos diários de campo e levantamos as ideias acerca do homem. Como resultado, encontramos algumas descrições, dentre elas as de cunho negativo: “- Os homens estão loucos!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013); – As pessoas estão cada vez mais egoístas!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014); “– Nesses tempos agora a gente não pode confiar em todo o mundo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). Outras acerca do que as pessoas gostam e precisam: “- É isso que a gente precisa, de mais alegria! Eu vejo isso, porque sem alegria não dá pra viver! É que nem comida [...] sem alegria a gente fica sem vida, parece!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

- Pra gente ver como que é, até o animalzinho que a gente cria precisa de atenção, que dirá as crianças! Todo mundo precisa! É do ser humano essa coisa de querer cuidado e de dar cuidado! Mas as crianças precisam mais! - Ah seu pudesse mudar umas coisinhas com mágica! Eu tirava toda essa criminalidade que mata tanta gente! É jovem matando jovem, é gente que sofre demais! A gente precisa de amor! É que eu tento passar pra minhas crianças! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

E sobre o que o homem não é: “- Eu já falei! A gente não é cachorro pra ser tratado desse jeito! Um povo sem educação que abandona as crianças e não quer que a gente fale um nada! É gente! Não é bicho! Animal é que não tem noção das coisas! (DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

Identificamos as ideias de um homem atual louco, egoísta e não confiável em contraponto a uma outra ideia de homem ideal, contrário à essas características e que já não é mais tão comum; também, uma visão acerca das necessidades do homem, a alegria, a atenção



e o amor. Contudo, não identificamos um conceito claro de homem, uma concepção ao menos geral que fosse de algum modo “científica”. Talvez, esse conceito possa ser até interpretado com imanente demais para ser definido, pelo fato de sermos homens e não precisarmos conceituar o nosso próprio eu que é e parece bastar-se assim. Contudo, a vida parece pressupor um pensamento acerca da existência humana que pode não estar exprimível em palavras, mas que direciona as ações.

Acerca dessa questão, Lubienska de Lenval (2014, p. 35) afirma que: “Não se pode viver sem adotar uma filosofia, do mesmo modo que não se pode falar sem prosa. Admirar-se disso seria prova de grande ingenuidade”. Na direção do pensamento de Lubienska, buscamos enxergar a filosofia de vida além dos escritos, das faces, dos áudios, das fotos e das experiências em seu modo, e concluímos que somente o esforço para tal conquista já nos concedeu ainda mais valor ao nosso conceito de encontro. Pois, aqueles que queremos encontrar são mais preciosos do que todo e qualquer estudo que possamos concluir.

Diante dos olhos de cada um, adulto ou criança, percebemos que além das lentes oculares havia uma porção muito maior do que a nossa capacidade de aferir. Ao nos depararmos com adultos tão pouco animados com o homem deste tempo e com crianças alegremente dispostas em conhecer o mundo e tudo o que há para viver, visualizamos uma imagem maior do que a que geralmente costumamos guardar em nós e uma necessidade de conhece-la que ressoava como alarme de emergência. Não poderíamos perder a riqueza do encontro com esses outros que não são meras partes daquele lugar, mas sim o tudo daquele espaço, o sentido de sua existência e a causa de nossa presença.

Como resposta desse olhar mais fundo e pessoal, identificamos que essa ideia de homem mergulhado em loucura e maldade não rouba a dignidade do ser humano na visão das professoras. O homem é diferente de qualquer outra coisa que exista sobre a terra, não é um mero animal na cadeia alimentar ou uma fera um pouco menos selvagem, pois como afirma Sheen (2005, p. 25): “Um animal nunca se torna menos do que é. Mas um homem pode fazer justamente isto, porque um homem é um composto tanto de espírito quanto de matéria”. Um ser humano pode decidir viver como um animal, mas um animal nunca poderá viver como um homem, nem mesmo a ansiedade humana que é tão expressiva nestes tempos seria um aspecto animal:

Não se acredite que o homem tem um complexo de ansiedade “porque retém ainda traços de sua origem animal”. Na verdade os animais deixados a si mesmos nunca têm ansiedades. Têm temores naturais, que são bons, mas não têm ansiedades subjetivas. Os pássaros não desenvolvem em si uma psicose, para resolverem se deverão fazer sua viagem de inverno para a Califórnia ou para a Flórida. [...] Quando vemos um macaco agindo loucamente, não dizemos ao macaco: “Não aja como um maluco”;

mas quando vemos um homem agindo loucamente, dizemos: “Não aja como um macaco”. Porque um homem é espírito tanto como matéria, pode descer ao nível dos animais. É esta possibilidade que forma a tragédia peculiar do homem. As vacas não têm psicoses, os porcos não têm neuroses e os frangos não se sentem frustrados (a menos que essas frustrações sejam artificialmente produzidas pelo homem). Tampouco o homem se sentiria frustrado, ou teria um complexo de ansiedade, se fosse um animal feito *apenas para este mundo* (SHEEN, 2015, p. 24).

Nesse sentido, os nossos encontros não são produtos do instinto, temos uma fome que não é só pão, uma sede que não é só de bebida e uma vontade que não é mera pulsão sexual. Os nossos movimentos nesta terra não são simplesmente para sobrevivência e reprodução, sentimos como que exista uma tarefa maior a ser concluída, temos um desejo de realização mesmo quando ainda não sabemos bem as possibilidades do caminho, há sempre uma espera de ir além seja qual for a realidade de vida. Viktor Frankl (2003), psiquiatra vienense, chama esse fenômeno de sede de sentido e explica que:

[...] o homem não pode mais ser considerado apenas como uma criatura cujo interesse fundamental é o de satisfazer as pulsões, de gratificar os instintos, ou então, dentro de certos limites, reconciliar entre si o Id, o Ego e o Superego, nem a presença humana pode ser entendida simplesmente como o resultado de condicionamentos ou de reflexos condicionados. Neste âmbito, ao contrário, o homem se revela como um ser em busca de um sentido. O esvaziamento dessa busca explica muitos males de nosso tempo (FRANKL, 2005, p. 11).

Portanto, podemos facilmente concluir que um animal não tem crise de sentido, não questiona sua própria existência. E assim, talvez, para alguns, essa distinção entre os homens e os animais pareça óbvia demais. Diante disso, torna-se salutar lembrar algumas contradições da era moderna, considerada majoritariamente como o período de maior avanço na área das ciências e da própria liberdade de homens e mulheres, acerca da dignidade humana, como Quintela (2014, p. 67) endossa:

Enquanto queimavam e massacravam judeus em seus campos de concentração os nazistas “se preocupavam” com o direito dos animais, como mostra a declaração de Hermann Göring, um dos líderes do partido nazista: *“Banir de forma absoluta e permanente a dissecação de animais é não só uma lei necessária para proteger os animais e para mostrar simpatia por sua dor, mas é também uma lei para a humanidade mesma”*.

Esse dito apreço pelos animais em paralelo ao desprezo de seres humanos já era apontado por Clemente de Alexandria no século II ao questionar as mulheres ricas da sociedade em que vivia. Para o Filósofo era inadmissível que fosse dado tanto valor aos irracionais ao mesmo tempo que as crianças eram abandonadas e os anciãos careciam de cuidados:

Tampouco aceitam a criança órfã, elas que criam papagaios e pássaros, mas que, uma vez dando à luz, abandonam seus filhos, e recolhem as crias dos pássaros. Preferem as criaturas irracionais às racionais, quando deveriam alimentar aos anciãos cheios de moderação, e que são – em minha opinião – mais belos que os seus macacos e que podem falar melhor que os seus rouxinóis (ALEXANDRIA, 2014, p. 252).

Na mesma direção, Sheen (2015, p. 66) relembra crimes contra a humanidade e conclui que nessas situações atroz os homens são comparados a animais, valendo-se somente pela espécie e não individualmente:

Quando você pressupõe que a pessoa não tem nenhum valor, mas somente a classe [...] a destruição torna-se inevitável. O homem é então comparado à formas inferiores de vida em que um mosca, um mosquito, uma formiga são irrelevantes individualmente; o que importa é a espécie [...]. Isso explica como ex-União Soviética usou seus seguidores na guerra. Tanques comunistas atropelavam os corpos dos seus feridos. Ninguém iria mesmo tirá-los do caminho das grandes máquinas, porque não tinham mais valor para eles. Isso também explica as táticas de guerra na Coreia. A primeira linha de ataque corria para a batalha para enfrentar a morte. A segunda linha, que estava desarmada, levava colchões e jogava-os no arame farpado para ser fuzilada. O terceiro grupo tinha armas e entrava em combate. Esta destruição do homem no mundo moderno não será detida simplesmente por protestos de aversão.

Anterior a essas ações que ferem a dignidade humana está um conceito “avesso” de homem que por não imputar dignidade a todos permite a mortandade de muitos, assim como as aves de nossas gaiolas vivem enquanto servimos outras aves temperadas no jantar. Podemos chamar esse fenômeno de barbárie, como o *shoah*, abordado por Agamben (2009) e vivido por Edith Stein, morta em uma câmara de gás:

De acordo com as ideias de Stein, a *shoah*, holocausto judeu, não representa apenas um problema ético, mas está para além da ética, na medida em que estamos falando barbárie – uma situação na qual ocorre a perda do lugar da pessoa humana, desalojada de seu ser como ator, como agente, psicológico e político. A *shoah* é um problema humano, de desumanização do homem. Por sua participação política ativa e também por seu testemunho, Stein atuou resistindo à barbárie – e em sua história de vida, assim como nos seus trabalhos, nos revela como via o fenômeno nazista sustentado, entre outras razões, pelo equívoco no modo de abordar o ser humano e o mundo [...] (NOVINSKY, 2014, p. 206).

Não há dúvidas de que durante a história humana houve muitas barbáries entre os homens, como se não fossem homens, como se não fossem sujeitos dotados de consciência. Com uma sorte bem diferente das crianças do Jardim Secreto, as crianças ucranianas na década de trinta do século XX foram vítimas do <sup>10</sup>Holodomor (Matar por fome), a grande fome da Ucrânia, quando Stalin decretou a requisição compulsória de cereais. Enquanto os quistos pelo ditador viviam e comiam junto de suas esposas e crianças, milhares de pessoas morriam diariamente, cerca dois terços de crianças que estavam em idade escolar morreram, da qual a maioria primeiramente ficou às ruas após a morte dos pais e morreu por fome sem mesmo encontrar um lugar digno para reclinar seus corpos.

Acerca desse trágico acontecimento da história moderna, podemos nos perguntar sobre qual seria a diferença entre os que viveram com os cereais recolhidos e os que morreram por

---

<sup>10</sup> In: Béata; FRANCO, José Eduardo. **Holodomor**: A desconhecida tragédia ucraniana. Coimbra: Compares e Grácio Editor, 2013. 207 p.

falta desses subsídios básicos no Holodomor e ainda refletir o que distingue as aves de estimação e as aves do jantar. Nessa direção, Sheen (2015, p. 56) apresenta a dissociação entre indivíduo e pessoa a partir do amor materno:

Amor de mãe requer maior atenção aos indivíduos da espécie. A mãe deve amar cada filho como se fosse o único em todo o mundo. Isto significa reconhecer que os seres humanos não são apenas indivíduos, mas pessoas. Na ordem animal, há *indivíduos*, na ordem humana, há *pessoas*. A diferença entre um indivíduo e uma pessoa é que os indivíduos são substituíveis e as pessoas não são. Por exemplo, você vai comprar laranjas em uma loja e diz: “Não, essa está ruim. Dê-me outra” Mas você não pode dizer isso das crianças. A criança é uma pessoa – única, intransferível, insubstituível – é por isso que perder um filho causa tanta tristeza na mãe. É uma pessoa [...] que partiu.

Nesse sentido, não há dúvida de que assim como podemos descartar algumas laranjas que não nos agradam, também podemos ter aves de estimação e comer um filé de frango sem culpa, mas não é lícito fazer acepção das pessoas, pois até aos animais são previstos cuidados por lei, que dirá aos que são capazes de fazer as leis e domesticar os animais. E ainda sobre o genocídio dos ucranianos, é imensamente sofrível e até mesmo insano saber a partir de documentos históricos verídicos que por falta de alimentos, crianças foram comidas como se fossem aves:

Yaroslav Lukov, da BBC, contou como sempre mantivera uma atitude céptica em relação às histórias que a avó lhe começara a contar, apenas no fim dos anos 80, sobre crianças e bebês terem sido comidos (alguns, inclusive, ainda em vida). Pensava que os relatos de canibalismo desenfreado eram demasiado chocantes para poderem corresponder à verdade, até que se viu confrontado com documentação inequívoca sobre o assunto. No desespero da fome, bebês e crianças desapareciam sem rasto, mortos e comidos pelos progenitores ou vizinhos. Treloucados, pela fome, matavam ou aproveitavam-se da prostração moribunda de vizinhos para em seguida os comer. Casos houve em que se estabeleceu mesmo um comércio de carne humana, conhecido e tolerado pelas autoridades comunistas, como demonstram alguns documentos (ANDRADE, 2013, p. 48).

Esses episódios de horror não poderão ser apagados da história e devem ser evocados como constante recordação do que o homem é capaz de fazer com os seus iguais quando ignora a dignidade da pessoa humana para agir como um animal em luta por território ou liderança. Essas tragédias de não muitas décadas atrás, sinalizam que a regra de ouro de fazer ao outro o que deseja-se a si mesmo precisa ser mais bem observada para que haja a devida abertura ao valor pessoal do próximo, sem a qual a vida em sociedade é ameaçada (SCHELER, 1973).

A partir disso devemos entender que essa discussão tem relação direta com o trabalho pedagógico. As crianças que tombaram ao chão frio de valas e ruas de todo o mundo pela maldade e omissão de muitos não eram menos humanas do que aquelas que educamos. E se honrarmos a memória delas por meio uma educação mais íntima da vida de “nossas crianças” e forte o bastante para formar pessoas melhores, poderemos impedir diretamente, aos menos

dentro do mundo com que lidamos entre quatro paredes, que outras atrocidades aconteçam. A vida nunca será um eterno jardim secreto em flor, mas alguns espinhos, venenos e abrolhos podem ser banidos dos canteiros de nossa existência para que não nos esqueçamos do que realmente somos.

E para entender o que somos, questionamos as professoras acerca do que é o homem e identificamos o conceito de um ser que busca realização, que pensa e constrói coisas, que domina o mundo e precisa amar e ser amado. Elas creem que o homem “[...] é filho de Deus! Criatura que está acima das outras coisas para governar tudo. Pode escolher entre ser do bem ou do mal” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). E que, sobretudo: “- Tem alma! Sabe das coisas e pode escolher seu caminho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Esses conceitos estão fundamentados nos princípios judaico-cristãos da cultura ocidental e se repetiram quando abordamos a mesma questão com as crianças.

Em síntese, crianças e professoras responderam desse modo:

[...] homens, mulheres, meninos, meninas, vive na Terra, é inteligente, diferente dos animais, tem cachorro e outros bichos, usa roupa, fala palavras, faz filme, desenha, escreve livro, se casa, tem filhos, cuida dos filhos, trabalha, reza, vai à escola, constrói casas e carros, faz avião e nave espacial, viaja pra vários lugares, mora na cidade ou no sítio, joga bola, brinca, é bom, pode ser mau, é filho de Deus e vai pro Céu quando morre. Essas considerações revelam que para os sujeitos investigados a ontologia humana é um elemento imprescindível (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Tendo em vista que a ênfase deste estudo está no encontro entre as professoras e as crianças e esta é uma realidade de totalidades que se “abraçam”, ainda que não concordássemos com essas considerações ou preferíssemos ignorá-las, tais conceitos continuariam a ser vivenciados, já que estão intimamente ligados aos sujeitos, e desse modo, todas as atividades realizadas, sobretudo pelas professoras, estarão ligadas a esse conceito primeiro de homem, cuja filosofia não pode ser ignorada. Portanto, nos pautamos nas considerações de homem à luz das filosofias afins, como os estudos de Edith Stein e Hélène Lubienska de Lenval além dos trabalhos fenomenológicos de F. J. J. Buytendijk e Viktor Frankl, Alfonso López Quintás e autores afins.

Concluimos que não poderíamos desconsiderar a visão antropológica dos sujeitos em defesa da teoria materialista acolhida de forma majoritária no meio científico, mas que precisaríamos partir do alicerce sobre o qual elas se sustentam e do contexto social em que as crianças estão inseridas para alcançarmos o encontro que perseguimos com o auxílio do que já faz parte dos próprios sujeitos. Seria esse o respeito acerca do contexto cultural dos sujeitos investigados como as próprias ciências sociais sinalizam. Acerca disso, Sberga (2014, p. 144), baseada em Edith Stein, explica:

Como na antropologia se concentram as questões da metafísica, da filosofia e da teologia, também no ato pedagógico não se pode prescindir do fato da pessoa ter uma dimensão espiritual, ou seja, da questão da pessoa ser alguém que foi criada por alguém. Só um *ato puro* pode criar outro ato. Deus é um ato puro, portanto Deus é o criador de todas as coisas e, conseqüentemente, é o criador do ser humano. Então, no ato pedagógico além da integração com a antropologia filosófica, há que se fazer uma integração com a antropologia teológica. Nessa concepção, “o homem é bom porque foi criado por Deus, criado a sua imagem e isso num sentido que o distingue de todas as outras criaturas terrenas. No seu espírito está impressa a imagem da Trindade” (Stein, 1932-1933/2000, p. 45). Essa antropologia teológica de cunho cristão colabora para se adquirir uma visão da totalidade do ser humano, o que não pode ser desconsiderado no inteiro processo da formação da pessoa. E isso Stein propõe que se faça com o método fenomenológico, não perdendo, assim, o rigor científico.

Nessa direção, Frankl (2003, p. 54), defensor da tese de que a vida tem um sentido e não é mero fruto do acaso, cita o também vienense Konrad Lorenz, vencedor do prêmio Nobel em Medicina e Fisiologia de 1973 e considerado um dos principais nomes do evolucionismo, para afirmar a necessidade de considerarmos uma explicação para a natureza humana que não seja a puramente biológica:

Já discuti acerca disso com Konrad Lorenz. Numa época em que tanta gente afirma que a evolução não passa de mero acaso, que só a devemos a umas quantas mutações, a uns acontecimentos puramente casuais desprovidos de qualquer conexão de sentido entre si, que nela não existe finalidade alguma; numa época dessas, repito, não deveremos perguntar-nos se o plano da biologia é o único plano em que podemos observar a realidade? Não será possível que haja outro plano, perpendicular ao da biologia? Se o há, bem poderá ser então que neste outro plano, mais ou menos elevados, que na reta de intersecção apareceriam somente como pontos. Observadas deste ângulo, as mutações podem perfeitamente esconder uma teleologia, uma finalidade [...]. Certamente não esperamos de Konrad Lorenz, nem o exigimos de nenhum dos estudiosos das ciências naturais, que mergulhem neste outro âmbito, que transcendam o plano das suas ciências, e depois nos digam: “Sim, é verdade, há um sentido”. Mas podemos exigir-lhes isto: que não teiem em que só pode haver um ângulo – o seu – para observar a realidade, que só pode existir um plano único. Podemos exigir-lhes que se mantenham abertos e admitam a possibilidade de haver um outro plano. Naquela conversa, eu disse a Konrad Lorenz: “Quando o sr. tiver chegado ao ponto de conceder que é fundamentalmente possível aceitar a existência de uma teleologia situada num plano diferente do meramente biológico, o sr. se terá tornado digno de um segundo prêmio Nobel: o Nobel da sabedoria. Pois sabedoria é ciência mais o conhecimento das próprias limitações” (FRANKL, 2003, p. 54).

Edith Stein, uma das principais orientandas de Edmund Husserl, por meio da Fenomenologia, desenvolveu um denso estudo pautado em uma visão antropológica “menos reducionista” do homem. Para ela, o ser humano é “[...] um ser corporal vivo-anímico-espiritual” (STEIN, 2002, p. 959). A partir desse conceito, Machado (2014, p. 96) explica: “Ao se referir que o homem é um ser material e um ser vivo com alma, Stein não quer estabelecer o dualismo entre o corpo e a alma, mas parte de uma concepção unitária da pessoa. O homem é um ser uno: corpo e alma formam um todo, isto é, a pessoa, única e irrepetível”. Além disso, o Machado (2014) afirma que a espiritualidade é o que diferencia o ser humano dos outros seres

vivos, conceito presente na fala das professoras que pode ser abordado à luz de um questionamento levantado desde os primórdios da Filosofia, o mistério acerca do espírito:

Esta unidade é dinamizada pela espiritualidade humana, o terceiro elemento constitutivo da pessoa, o que a torna distinta dos outros seres vivos. É este mundo ou microcosmos espiritual que cada pessoa encerra em si mesma, que a torna um ser misterioso, capaz de tocar no mistério de Deus e no qual esta é capaz de reconhecer a sua individualidade e, também, de reconhecer os outros e o Outro. A partir daqui, ele é capaz de se abrir a si mesmo, ao seu mundo interior, e de abrir para fora de si mesmo, reconhecendo-se um ser relacional e social, tomando consciência do seu eu corpóreo, anímico, espiritual, individual e social (MACHADO, 2014, p. 16).

Edith Stein foi professora de Filosofia da Educação no Instituto de Pedagogia de Münster (Alemanha) durante o início da década de 30 do século XX. Junto às suas alunas, defendeu o conhecimento da antropologia como base para o trabalho pedagógico:

Si la idea del hombre es de relevancia decisiva tanto para la estructura de la pedagogía como para la labor educativa, será de urgente necesidad para estas últimas gozar de un firme apoyo en esa idea. La pedagogía que carezca de respuesta a la pregunta “¿qué es el hombre?” no hará sino construir castillos en el aire (STEIN, 1998, p. 31)

Desse modo, subjacente à abordagem pedagógica estão as considerações particulares dos professores acerca do homem e da vida. Esses questionamentos são fundamentais para que eles mesmos saibam o que lhes realiza e façam de acordo com que faz sentido para as suas próprias vidas e não simplesmente sigam as direções apresentadas pelos sistemas, pela mídia ou pela própria cultura comum. Tendo em vista a indivisibilidade do ser humano, os professores não entram na sala de aula apenas com as bases que correspondem aos conteúdos ou metodologias, mas vão inteiros, no sentido de que a educação acontecerá pela via de sua existência integral que se apresentará às crianças e aos jovens que também são sujeitos inteiros e precisam dessa interlocução para bem conhecerem a si mesmos e se desenvolverem. Nesse sentido, Sberga (2014, p.139):

[...] toda a teoria ou prática pedagógica tem como pressuposto, mais ou menos explícito, uma concepção sobre o ser humano, que se torna norteadora do seu processo pedagógico. Por isso, é de suma importância que todas aquelas que se preparam para a profissão do magistério adquiram um conhecimento profundo, bem embasado e global da estrutura universal do homem, como ser pertencente à espécie humana. Diferenciando a pessoa dos outros seres do universo, procura conhecer o que é característico dos vegetais e dos animais para se chegar a compreender o que é específico do ser humano. Faz comparações para perceber as semelhanças e diferenças, e canaliza na questão substancial do processo educativo: o que é o ser humano enquanto sujeito e objeto da educação? (SBERGA, 2014, p. 139).

Todavia, Edith Stein considerava que nem toda a base antropológica é condizente com o trabalho educativo. A Filósofa, considerada uma das grandes intelectuais do século XX, analisou as concepções antropológicas do seu tempo conforme relata Sberga (2014, p. 138):

Partindo do seu contexto, Stein também realiza algumas análises de concepções antropológicas que vigoram na sociedade de sua época e faz as alunas perceberem que consequências aquelas reportam para o mundo da educação. Apresenta três visões de pensadores influentes: a) alguns teóricos que conservam a mentalidade idealista do século XIX têm uma concepção otimista em relação ao ser humano e o definem como “pessoa livre, chamada à perfeição [que chamam de “humanidade”], um membro da cadeia do inteiro gênero humano que se aproxima progressivamente do ideal de perfeição” (Stein, 1932-33/2000, p. 39); b) os psicólogos adeptos da psicologia do profundo que também se utilizam da psicanálise afirmam que as pulsões determinam a vida com força invencível e, assim, dá-se uma “destronização do intelecto e da livre vontade soberana” (Stein, 1932-1933/2000, p. 41), demonstrando que a psique tem um papel de proeminência na vida pessoa; c) Martin Heidegger, que adota a filosofia existencial, interpreta o ser humano como “ser aqui” está a angústia resultante do medo da morte, uma experiência inexoravelmente ligada à existência humana. Admite que do nada se vem ao mundo e ao encontro do nada se vai. Uma visão desafiadora que provoca desilusão e, em muitos casos, desmotiva para a busca de perspectivas futuras.

Stein considera que essas visões são incoerentes e limitadas, reduzem o homem apenas a um perfil e são incapazes de apresentá-lo em sua completude. Desse modo, urge a necessidade de uma Pedagogia alicerçada sobre uma antropologia que seja capaz de responder aos questionamentos das pessoas e promova o sentido da vida e não a sua banalidade. Nesse ponto, as professoras concordam plenamente com a filósofa, mas não consideram uma discussão fácil. Ao serem questionadas acerca das versões sobre o homem que elas conhecem, conseguem de forma simples apenas pontuar que “soa” inaceitável termos saído do nada e estarmos caminhando para o nada. Afirmam que a ideia de homem restrito à Biologia, dificulta o encontro de respostas para a vida e vai na contramão da cultura comum.

A filósofa explica que a antropologia da ciência da natureza faliu em relação às questões da individualidade e também não apresentou critérios adequados de como se tratam as questões supraindividuais, como etnia e humanidade, e por isso não tem como se incorporar ao ato educativo, que deve ter presente essas questões, enquanto a antropologia da ciência do espírito oferece uma contribuição muito significativa à pedagogia em todos os esses aspectos. À pedagogia é solicitada uma compreensão mais abrangente do ser humano e do seu processo formativo, por isso, necessita de uma antropologia que abrace também a sua estrutura espiritual. Então não se abandona a ciência da natureza, mas se incorpora a ciência do espírito. Com isso, Stein delinea um alicerce, propõe um eixo, uma estrutura que dê fundamentação para sua teoria e prática pedagógica (SBERGA, 2014, p. 141).

Ao conversarmos com as professoras, percebemos a unanimidade delas em relação ao conceito geral de homem, ainda que fora do discurso científico. Elas não conseguiam formular uma descrição clara com alguma referência básica, mas não tinham dúvida de que homem é uma criatura dotada de alma, com necessidades vitais muito superiores dos outros seres e capacidade para o bem e para o mal. Ainda que esses conceitos não tenham, ao primeiro olhar investigativo, uma base profunda e sólida que não seja a própria tradição cultural, as “desconhecidas raízes” do que vemos representam um achado primordial para que consigamos aprofundar a concepção geral e iluminar a abordagem pedagógica.



A base antropológica que sustenta o “olhar” que identificamos é imprescindível para que consigamos encontrar caminhos sem refutar a trilha pessoal de cada professora ou ignorar que já exista um pensamento para que assim apenas “imputemos o nosso postulado”. Edith Stein, como já expressei, afirma que o conhecimento antropológico precisa ser profundo o bastante para que os professores compreendam o que é próprio do homem e consigam a partir disso oportunizar as melhores condições de aprendizagem sem que a ideia seja de meros condicionamentos e reducionismos.

Gilsoul (2014, p. 19), ao prefaciar a obra “Educação do Homem Consciente” de Hélène Lubienska de Lenval (conhecida como Helena Lubienska) em português, apresenta uma forte crítica aos que não concebem a importância da visão antropológica da pessoa para o trabalho educativo:

[...] Helena Lubienska nos apresenta um belo exemplo de como a concepção antropológica de pessoa adotada pelos professores influenciam suas práticas educativas, mas sobretudo porque a personalidade das crianças é considerada na sua integridade. Nós temos aqui uma prova da importância de estudar os fundamentos antropológicos e filosóficos da educação. Há aqui uma grande diferença com as práticas atuais em se pede, antes de tudo, que o professor motive os alunos e torne agradável a matéria a ser ensinada – mas que, sobretudo, não traumatize os alunos fazendo-os raciocinar. Embora seja mais fácil motivar do que fazer os alunos realmente trabalharem, os resultados estão diante de nossos olhos – e são conclusivos: nossos estudantes motivadíssimos não sabem mais ler, escrever, calcular e muito menos raciocinar. Não se ensina mais o senso do esforço, a continuidade do raciocínio. Os espíritos e a cultura desses alunos se assemelham a um quadro impressionista, com pequenos toques de conhecimentos justapostos, porém, o resultado não parece tão bonito quando olhamos.

Partindo da opinião das professoras participantes da investigação, o ser humano que não é só “carcaça animal” e nem “impulsos ou instintos”, possui uma parcela que não só anima seu corpo, mas que corresponde ao que é superior aos demais seres vivos, há um espírito/alma, existe uma pessoa em totalidade, e desse modo pode haver um encontro verdadeiro, já que a pessoa “[...] é a única que pode assumir um projeto, que é sempre histórico e espiritual (ou seja, pertencente ao reino da razão e do sentido). A pessoa é a única que pode estabelecer um projeto que é sempre histórico e espiritual de ser com os outros” (SANTOS, 2014, p. 39).

Esse “ser com os outros” é o que perseguimos até aqui. Além disso, é por onde as professoras avaliam o homem, afirmando que a situação atual demonstra que as pessoas de forma geral parecem estar distantes do que seria a vida ideal. Tal conflito seria fundante das crises em todas as áreas da sociedade e torna-se uma realidade a ser enfrentada, sobretudo, pelos professores, tendo em vista que os questionamentos existenciais são próprios do ser humano e a escola é um dos maiores espaços de encontro, lugar onde se promove sentido para a vida.

A partir dessa percepção inicial, visualizamos melhor as bases em que professoras se apoiam para encontrar as crianças e as lentes pelas quais enxergam-nas. Identificamos questionamentos existenciais que permeiam a discussão acerca do que é o homem e percebemos que eles ultrapassaram os limites previamente definidos, mas renderam mais força à ideia do encontro enquanto necessidade humana básica. Esse fato confirmou uma dedução inicial de que reflexões dessa natureza seguiriam por direções outras para então poder retornar ao próprio homem e por ele às crianças. A partir disso, verificamos a importância desse exercício de questionamento que regulou mais bem o foco de nosso olhar para com as professoras em suas angústias existenciais e para as crianças em suas histórias tão inspiradoras de vida, únicas e irrepetíveis.

O conceito esteiniano de unidade e irrepetibilidade foi muito profícuo para abordar a singularidade da abordagem pedagógica, pela qual o encontro não acontece com uma multidão de sujeitos dispersos e inquietos, mas sim com pessoas inteiras, únicas e conscientes. À vista disso, Sberga (2014, p. 15) afirma: “[...] para formar, segundo Stein, é preciso atingir a alma do educando ou o seu núcleo central, a fim de ajudá-lo a viver a partir de sua interioridade, de modo a fazer fluir a sua singularidade e originalidade pessoal”.

Em consonância com o que já relatamos até aqui, podemos reafirmar que a riqueza desse encontro esperado não está na multidão enquanto grupo forçosamente unívoco pelo olhar adulto convencional, e sim na profundidade de cada qual, como um mistério a ser desvelado, um jardim secreto a ser aberto, sem saber logo em primeiro momento onde a chave se encontra nesta grande propriedade de tempos, espaços, faces e histórias. E não podemos deixar a criança para encontrar “a chave” do encontro, é preciso fitá-la do lugar onde ela se encontra e compreendê-la para que então consigamos ir além desse lugar:

Quem não sabe compreender os indivíduos, cada uma de suas necessidades, fraquezas [...] não pode ser verdadeiro educador. Esta é a primeira condição da obra educativa. O Card. Saliége falando do ponto de partida da educação dizia: “Quereis verdadeiramente, sinceramente levar um homem a um fim determinado? Antes de tudo, tomai-o lá onde ele se encontra. É preciso começar de lá. É puro bom senso; é segredo de todo o auxílio. Se o tomais onde ele não se encontra, na realidade não o atingis. Para ajudar de veras a um homem, é preciso saber mais do que ele. Mas isto não basta. Cumpre saber o que é que ele sabe. E neste ponto que fracassam alguns professores, cuja ciência para nada serve. Eles tomam o aluno onde ele não se encontra. O aluno não os pode acompanhar; é vidente. São só eles que se admiram disso. E infelizmente é verdade que não se faz o aluno falar bastante, criança ou rapaz. Com frequência, o educador não conhece o ambiente, em que vive o aluno [...]. Fazei que os rapazes falem muito, mas vós falai pouco. “Realmente se nós falarmos, são eles que nos conhecerão e não nós a eles. Cumpre não ser muito apressado em lançar a culpa sobre os alunos de certas faltas de observância que ocorrem (VALENTINI, 1964, p. 33).

Quanto mais próximos chegávamos das professoras, mais elas nos falavam a partir da própria realidade do bairro da instituição e não simplesmente de uma ideia ou experiência geral para sustentar um diálogo acerca da intervenção de cada semana. A proximidade rendia mais contexto às conversas, mas elos com a vida e muito mais compreensão do encontro que perseguimos. Por meio delas, verificamos com maior compreensão a realidade da grande maioria das crianças da instituição, provindas de regiões consideradas violentas, e o fato de que as condições de vida de muitas delas sempre foi um desafio para as professoras e demais atores escolares. Por elas:

[...] escutamos sobre jardins abandonados do outro lado dos altos muros de nosso jardim e ao olhar as crianças entrando pelos nossos portões era impossível não imaginar de onde estavam chegando e nos perguntamos mais uma vez se os nossos canteiros estavam belos o bastante para fazê-las sorrir e brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

As professoras relataram acerca de vários casos de abandono de crianças com avós ou outros familiares, assim como o mal cuidado e a falta de presença dos responsáveis na instituição escolar. Diante dessas situações elas consideram que as crianças precisam receber mais amor e educação em seus lares, que as famílias não estão cumprindo com o seu papel, que as coisas não estão como deveriam estar e as pessoas precisam ser melhores do que vemos. Foi a partir de uma discussão sobre esses apontamentos que a Professora Miriam, recém chegada à instituição e ao estudo, afirmou:

Eu posso ser até chata às vezes com os meus próprios filhos, mas eu nunca seria capaz de abandonar eles, mesmo que por um dia! Eu não entendo o que acontece com essas mães que dispensam o filho até em lata de lixo! E se se fosse elas? Isso me dói, porque tantos gostariam de ter uma criança em casa pra dar felicidade e não têm! E essas pessoas se desfazem dos próprios filhos como se fossem crias! Não adianta falar que é por falta de dinheiro, porque meus avós criaram doze e minha mãe mais oito, hoje todos têm família e são felizes! Isso é falta de amor! O mundo está virado! A gente vê isso aqui na escola, e ainda aqui nem é tanto de ter problema com família como em outras escolas por onde eu passei! A coisa é geral! Os homens estão perdidos, cheios de si e longe de Deus! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

De forma geral, elas entendem que existe uma vida ideal para os homens e elas mesmas confessam suas mazelas, assumindo que deveriam ser melhor em muitas coisas, como por exemplo, maior prudência com o consumismo ou mais paciência com os filhos, como no caso da Professora Miriam. É a partir desses conceitos que elas encontram as crianças que chegam diante de seus corações. É através dessas lentes que elas enxergam cada um dos pequenos e buscam fazer o melhor de si em cada encontro. Nessa direção, a Professora Inês afirmou:

- Olha, Professor! Eu tenho a minha visão, sabe!? Eu acredito muito que a gente pode mudar muita coisa nesse mundo a partir daqui! Eu vejo o homem como aquele que domina as coisas ou é dominado por elas, e de uns tempos para cá a coisa parece pior! Eu sempre falo isso pro meu esposo! Eu vejo aqui com as crianças, eu sempre procuro

ensinar elas a serem boas, fazerem o bem para todos sem distinção! E às vezes com elas que são tão pequenas já dá pra perceber a influência dessas coisas do mundo! Eu acho que as pessoas de forma geral estão meio perdidas. Eu mesma já me vi assim algumas, mas eu tenho a minha fé e sigo em frente! Quando eu entro na sala eu procuro passar essa firmeza do jeito que eu faço com os meus filhos, pra fazer eles entenderem que tem que ser do bem já desde pequeno! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Talvez, o que mais tenha nos tomado a atenção nesse momento de conversa com a Professora Inês foi a sua emoção em dizer o que pensa acerca das pessoas e da sociedade atual. Ela confessou a sua preocupação de mãe e disse não deixar de acreditar no ser humano mesmo em meio a tantas atrocidades que são acompanhadas pelas mídias ou sentidas na própria pele por ela, sua família, as crianças e os amigos. Além disso, ela afirmou estar feliz por poder falar sobre a pessoa humana e a vida na contemporaneidade, protestando que as formações para professores deviam ter um enfoque mais humano, pois a profissão cobra competências que estão em dissonância com uma série de discussões que permeiam o cotidiano da formação continuada e ressoam nos corredores das instituições escolares.

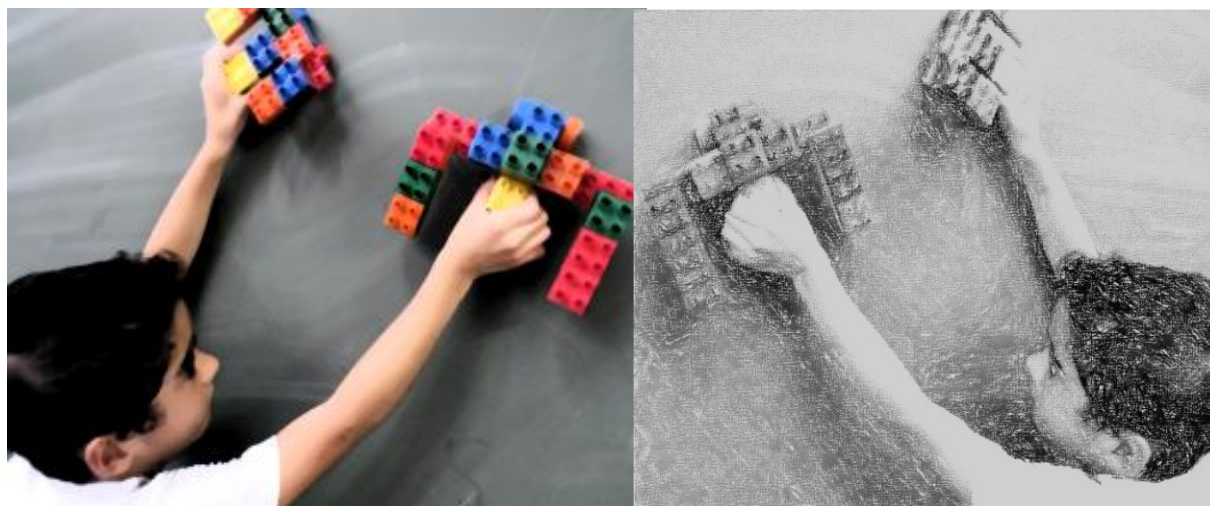
A Professora Inês concordou que os professores precisam das mesmas intervenções que foram realizadas com as crianças: “- Porque quando a gente diminui um pouco o ritmo e fica mais perto, descansamos pra fazermos melhor! É realmente de encontro sério, que toque o coração e que ensine a gente a tocar nossos alunos, o que gente está precisando! Aqui eu descansei e estou feliz! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Com essa afirmação a Professora Inês ajudou-nos a entender a dificuldade inicial que ela manifestava para com o projeto como algo muito diferente, “[...] era tão devagar e sentado no chão que parecia que eu estava começando tudo de novo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). E realmente, começamos de novo e aprendemos a recomeçar a cada encontro sem pisar no acelerador da abordagem e assim correr o risco de perder as crianças no meio da estrada.

A experiência com a Professora Inês foi tão frutuosa que tínhamos o costume de ficar em silêncio apenas olhando as crianças brincando, era como sentir o perfume do jardim secreto ou ver a chuva cair nos canteiros em plena primavera, aquela emoção era impagável e inexprimível, roubando nossas palavras e nos forçando a contemplar na quietude a sinfonia das vozes, dos passos, dos risos, dos saltos, dos giros e olhares. No silêncio contemplativo, percebíamos ainda melhor os frutos dos encontros nas crianças, assim como fez Mary em uma de suas primeiras observações “científicas”: “Em vez de pular, foi andando. Avançou bem devagar, mantendo os olhos no chão. Ela olhou os canteiros todos e, em meio à relva, e depois de ter dado a volta toda, tentando não perder nada, tinha descoberto que havia muito mais pontinhos verdes, e ficou entusiasmada de novo” (BURNETT, 2013, p. 75).

Esses momentos de contemplação silenciosa também ocorreram, de forma especial, com a Professora Teresa, recém introduzida ao estudo. Seu olhar acerca do homem não se diferenciava muito das demais professoras, todavia, ela afirmava que essas mudanças vividas no mundo são resultados naturais das novas escolhas feitas pelos homens que geram novas estruturas de vida, mas não apagam o que é individual. Ainda que os tempos sejam outros, cada um pode fazer “o seu tempo”, no sentido de preservar suas culturas, valores e buscar seus próprios ideais. Afirmou ainda, que se os homens estão se ferindo cada dia mais, a educação precisa estar cada dia mais em contramão à essa realidade, ensinando a amar e a curar. Se por outro lado não vemos tantas mudanças acerca dos conflitos que vivemos é porque ainda não estamos conseguindo convencer que um outro mundo é possível.

A Professora compartilhou muito menos experiências conosco em comparação às outras professoras, tendo em vista a sua personalidade e o seu próprio desejo de observar muito e falar pouco. Dentre os momentos vividos, podemos destacar um episódio em que o silêncio dela foi causa da observação de uma criança, também em profundo silêncio, criando algo com blocos coloridos. O pequeno Marcos trabalhava com afinco, buscou peças específicas para concluir sua obra e demorou a sentir-se satisfeito. Para nós, a imagem era clara, um prédio era a sua construção. Todavia, Marcos nos explicou: “[...] é uma escada para levar as pessoas para outro lugar! – Pra onde? – Pra cidade do Lipe! Lá todo mundo brinca sem parar” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

*Figura 27 - Encontro “Nosso Mundo”*



Fonte: fotografias dos encontros.

A fala de Marcos nos fez refletir sobre a imagem da escada, instrumento que pode levar para cima ou para baixo, de um lugar para outro. Do mesmo, nossa abordagem conduz para algum lugar, seja ele qual for. Entretanto, cabe-nos uma intencionalidade, perseguimos o

encontro que conduz para cima, que nos leve sempre além de onde estamos e nos torne melhor do que somos. A proposta de Marcos concedeu-nos uma relevante reflexão acerca da cidade para onde caminhamos, mais claramente, do mundo que estamos construindo. Ele, “do alto” de seus cinco anos de idade já entendeu que deve haver uma cidade mais bela, mais permissível à brincadeira, mais íntima das crianças. Talvez, seja o nível de cuidado com as crianças uma forma de medir o cuidado de uma sociedade com todos os seus, pois, se a escada é acessível o bastante para os pequenos é porque os outros foram grandes o bastante para não pensar somente em si mesmos quando a construíram, essa atitude é primordial para a realização do encontro.

### **6.1 A criança como o Outro**

Junto à Professora Teresa, refletimos sobre a necessidade de realmente pensarmos nas crianças e não subestimarmos as suas capacidades. Esse exercício sempre foi afirmado por nós como primordial para a abordagem pedagógica desde os primeiros anos de estudo. Todavia, a reflexão do pequeno Marcos nos atentou ao fato de que podemos ser melhores na valorização do olhar das crianças acerca do mundo que vai além dos seus brinquedos. Elas não simplesmente nos mostram que entendem as coisas que acontecem ao seu redor, mas também nos apontam características humanas soberanas com aquela liberdade própria da infância. Marcos nos mostrou que ele não pensou apenas em si ao usar o termo “pessoas”, ele colocou outros consigo naquela escada.

A partir da afirmação de Marcos, nos perguntamos: se ele tão pequeno é capaz de lembrar das pessoas quando brinca sozinho com seus blocos coloridos, como podemos nós, adultos e responsáveis por tantas coisas e pessoas, nos negarmos a construir escadas, pontes, encontros? Não seria questão de subestimar o sujeito criança, que como visto sabe muito mais do que esperamos, mas sim de questionarmos o sujeito adulto que acaba se esquecendo dos “colegas de turma” nesse mundo de tantos esquecimentos acerca do que está além dos blocos pouco coloridos de nossas confortáveis casas. Desse modo, as crianças nos dizem mais do que seus contextos culturais e viagens fantásticas, elas nos falam do homem que somos ou precisaríamos ser, não por que saibam mais do que nós, mas porque sofrem mais intensamente as nossas faltas, e ainda assim elas acreditam que pode haver uma outra cidade e sabem que precisam de adultos para construí-la.

Marcos nos fez lembrar de outras pessoas e também de uma característica genuína do homem, considerar o outro e ir a ele. Certamente, Marcos sabia que a sua escada feita de blocos coloridos não poderá levar pessoas de um lugar para outro, no máximo os seus bonecos.

Todavia, a ideia de uma outra cidade é real e ele não deseja ir sozinho para lá. Ao terminar o tempo da intervenção, ele desmontou sua obra e guardou os blocos na caixa de origem como que voltando para o térreo da cidade real, mas a história construída por ele pôde permanecer, não sabemos até qual intensidade nele, mas possibilitou um bom efeito em nós e impulsionou o estudo da natureza transcendente do homem.

Quando a intervenção terminou, os blocos coloridos ficaram na caixa enquanto olhávamos mais atentamente os olhos coloridos dos pequenos ao nosso redor, na certeza de que uma cidade melhor não será construída sem que tenhamos valorizado o brilho desses olhares e as mensagens implícitas em cada um deles. As crianças voltaram para a sala e aquele encontro permaneceu em nós, a escada e as palavras foram causa de movimento de nossos blocos de saber para mais bem entender aquele episódio e corresponder aos sujeitos com experiências ainda mais suscetíveis a esses momentos de encontro.

É preciso que nos lembremos das crianças e de todas pessoas, não é mistério que nestes tempos a construção de escadas está mais voltada ao uso particular. E podemos entender que se chegamos facilmente ao ponto de nos esquecermos dos outros é porque já não entendemos bem aquilo que somos ao ficarmos somente com aquilo que parecemos, nossos corpos e adereços externos. Aceitamos a barbárie por não reconhecer o homem interior que vive além das cascas que nos tocam, pois “Somente aquele que percebe a si mesmo como pessoa, pode compreender as outras pessoas como um todo que tem sentido” (STEIN, 1999, p. 80). Dessa forma, negamos o outro após termos negado a porção máxima de nós tão coberta pelas mais diversas camadas de peles e capas, ou talvez, sem ao menos ter conhecido a nós mesmos além da ideia de animal racional cheio de pulsões.

Viktor Frankl (2003, p. 32) a partir de uma crítica direta a conceitos da Psicanálise e outros considerados reducionismos, afirmou:

[...] o ser humano é algo mais do que o simples produto de uns processos de aprendizagem condicionantes. É mais do que o resultado da interação entre ambiente e carga genética, mais do que o produto de umas relações de produção. E essa verdade, nós a sabemos no íntimo do nosso coração. Trata-se, dizíamos, de descobrir em que é que consiste aquilo que é próprio do homem, esse seu “algo a mais”. Para fazê-lo, temos de descobrir como é que ele encontra o sentido. Aliás, é *somente* ele que nos poderá ensiná-lo; pois o homem comum é quem melhor sabe o que vem a ser o sentido da vida: sabe que pode encontrar e realizar – tornar real – um sentido na medida em que cria alguma obra ou vivencia alguma coisa ou alguma pessoa. E vivenciar uma pessoa – ou alguma coisa – significa amá-la; captar uma pessoa na sua unicidade e irrepitibilidade individuais é o mesmo que amá-la.

Sobre esse “algo a mais” que é o ser humano, Novinsky (2014, p. 207) afirma:

[...] o homem é transcendência, ou seja, que está em si e também para além da possibilidade de percepção e apreensão. Além disso, o ser humano é originalmente

sempre aberto a um Outro. Como consequência de sua transcendência, é sempre atravessado pelo inédito, visitado por algo estranho a si mesmo que lhe chega sua própria interioridade e dos que estão à sua frente. O ser humano é relacional e dialógico.

Nesse sentido, Novinsky (2014) considera que o homem está fundado nos outros. Essa consideração é fundamental para que compreendamos bem o que seria uma abordagem pedagógica voltada ao encontro. O que perseguimos não é apenas a aproximação física e o esforço para sermos mais agradáveis enquanto professores. Miramos uma experiência genuinamente humana, pautada nessa necessidade de relação que há em nós para que sejamos o melhor do que podemos ser, para que não limitemos a nossa atividade enquanto pessoa.

Uma educação voltada para o encontro precisa promover a importância de cada outro na construção do nosso eu, o fato de que o outro “[...] está irmanado a nós, de que estamos ligados ao mesmo destino, que é a condição humana, ou seja, em comunidade de destino” (NOVINSKY, 2014, p. 218). O mundo contemporâneo, composto pelas próprias pessoas, parece esperar delas uma atitude em relação à realidade das relações nestes tempos. As pessoas parecem esperar um reencontro consigo e com os outros, mas ao mesmo momento esperam daquelas que também estão a esperar. Desse modo, talvez, todos esperem e a partir disso, seja a educação que, sobretudo, deva apresentar uma resposta à essa realidade, desempenhando ações que sejam científicas sem deixar de ser afetivas, que consigam alcançar o outro, que falem com as pessoas em sua existência e a partir disso se tornem efetivas em qualificar as relações, em promover a humanidade.

Machado (2014, p. 107) afirma que a educação: “[...] não é só tarefa de alguns, ou dos profissionais da educação, mas de todos, pois todos nós, onde quer que estejamos, fazendo o que seja, podemos ser instrumentos para ajudar que o outro se realize”. Nesse sentido, todos têm uma tarefa educacional tendo em vista que vivemos em sociedade. O professor tem a tarefa de dar condições ainda mais específicas e fundamentadas para que os sujeitos se encontrem com os outros e se realizem enquanto pessoas. A escola é um lugar ao qual somos levados mesmo quando ainda não sabemos a sua real função, situação que força o professor a ser o promotor do sentido, a ter que se expressar não somente em palavras, mas obrigatoriamente testemunhar em atos que vale a pena este espaço assim como vale a pena viver.

Não podemos aguardar que as atitudes efetivas e afetivas provenham de um sistema inteiro, da secretaria educacional de um município ou de um conjunto de autores de repercussão mundial. Cada professor precisa realizar o encontro em sua prática e não há dúvidas que existam inúmeros professores, em sua maioria desconhecidos, que desempenham sua profissão com mérito desde os lugares mais periféricos até os grandes centros, que sabem promover o encontro,



que sabem ir além de si. Todavia, a cultura geral, que mais parece de desencontro, não promove a visualização dessas referências, do mesmo modo que esses professores não o são para a promoção de si mesmos, mas porque se realizam ao contribuir com a realização dos outros, encontram e apontam, e isso basta a eles.

Nessa direção, o encontro que perseguimos é resultado de nossa humanidade que teima em lançar-se ao outro e é o cumprimento efetivo de nossa tarefa enquanto professores. O desejo não é cunhar uma abordagem nova, construir um método novo, mas situar a importância do encontro seja qual a abordagem, como modo garantir o cuidado entre pessoas e não um mera ação entre sujeitos fisicamente próximos.

[...] o cuidado caracteriza uma atitude. Na ausência desta atitude – que exprime a consideração pelo outro e por suas necessidades – as ações do cuidar perdem sua motivação ética, desvalorizam-se e se deterioram, tornando-se apenas uma técnica. Desta perspectiva, o cuidar revela sua dimensão ética alicerçada no reconhecimento da alteridade (NOVINSKY, 2014, p. 217)

A questão do cuidar já foi amplamente discutida na área da educação, sobretudo, na Educação Infantil. Já entendemos que o cuidar e o educar estão imbricados, desde o trabalho com as crianças menores até os adultos. Acreditamos ainda, que para encontrar os pequenos é requerido um esforço maior dado o intenso aprendizado das coisas e a necessidade de acompanhamento mais estreito, porém, como já indicado, todos os homens precisam de cuidado assim como precisam aprender a sair de si mesmos para cuidar, o que lhes tornará cada dia mais humanos e realizados.

Novinsky (2014, p. 217) ressalta a primordialidade do cuidado nas relações humanas, a sofrível situação de intolerância acerca do outro e a contribuição de Emmanuel Lévinas, que foi aluno de Edmund Husserl e realizou um denso estudo fenomenológico assim como Edith Stein:

O cuidado é assim parte fundamental das condições ontológicas da constituição da pessoa humana e sem ele a dimensão ética é apenas superficial ou impossível de ser acessada, o que significa que não temos como conviver em um mundo hospitaleiro e solidário, com compaixão e tolerância. Em um mundo solidário, a intolerância ao outro, ao estranho e ao diferente está presente de forma globalizada. Refletir sobre isto implica a necessidade de reconhecer as formas de sofrimento do mundo contemporâneo e os seus fundamentos, que Edith já denunciava, de modo a contribuir com sua crítica [...]. Para Lévinas, a primazia do ser, o “si mesmo” colocado em primeiro lugar nas preocupações do homem, impede que ele se abra ao Outro. Por isso, a experiência ética principal é experiência do rosto, do frente a frente, como presença viva que se impõe. Não se trata de pensar o Outro, mas de abrir o próprio pensamento e a própria linguagem para um encontro em que ocorra uma saudação a este Outro. A subjetividade surge com o Outro e está fundada nele, como nos dizia D. Winnicott, sendo também responsabilidade pelo Outro, acrescenta Lévinas, enquanto nosso laços se fortalecem na medida em que nos disponibilizamos ao Outro dizendo: “Eis-me aqui!”

Lévinas, um dos principais filósofos da segunda metade do século XX, abordou de forma particular a alteridade, promovendo o conceito de rosto:

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta maneira não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu ideatum — a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas kath'auto. Exprime-se (LÉVINAS, 1988, p. 38).

Lévinas apresentou o rosto do próximo “[...]” como portador de uma ordem, que impõe ao *eu*, diante do outro, uma responsabilidade gratuita – e inalienável, como se o eu fosse escolhido e único – e o outro homem é absolutamente outro, isto é, ainda incomparável e, assim, único (LÉVINAS, 2014, p. 28). O autor concebe que a responsabilidade pelo outro homem, epifania do rosto humano, constitua uma “[...]” perfuração na casca do ser “que persevera no próprio ser” e preocupado consigo mesmo. Responsabilidade pelo outro, o “para-o-outro” “desinteressado” (LÉVINAS, 2014, p. 29).

Ripanti (2014), ao prefaciar a obra “Violência do Rosto” de Emanuel Lévinas, ressalta a necessidade do encontro com o outro sem o qual não ocorre o pensamento autenticamente humano. Ripanti (2014) também destaca um importante fato para os professores acerca do fenômeno da alteridade:

[...] o verdadeiro acesso à alteridade do outro não é uma percepção, mas é tratá-lo por tu, isto é, falar ao outro antes mesmo de falar dele. Se dele falar já é dilacerar a relação; falar a ele significa fazer com que a sua alteridade se realize. Para Lévinas, a contribuição fundamental de Martin Buber à teoria do conhecimento é ter conjugado o conhecer como encontrar, um Eu-Tu que nunca se degrada num Eu-Isso. A essência da palavra, para Buber, não está no seu significado nem no seu poder narrativo ou revelador do ser, mas originalmente no suscitar uma resposta, no seu derivar da relação Eu-Tu, e ela só é verdadeira quando consuma essa relação (RIPANTI, 2014, p. 8).

O ato de falar ao outro é imprescindível no trabalho educativo e pode preceder os planejamentos, as reflexões teóricas e proposições metodológicas. É tentador que falemos do outro sem tê-lo encontrado, não há dificuldade em opinar acerca de quem vemos, já que o julgamento é instantâneo a partir das aparências, de pistas que conseguimos rapidamente recolher. Porém, o encontro se dá face a face, sofrendo a violência que o rosto do outro impõe, falando a ele para que se realize a sua alteridade e aconteça o mútuo reconhecimento de sujeitos únicos. Antes de falar da criança, precisamos ir à ela, e face a face falar e escutar, e assim de verdade conhecer e ter o que falar sobre ela.

Corção (1953), afirma que o outro é “difícil”, apresenta-nos uma espessa concretude, rouba-nos o tempo, provoca sentimentos, solicita algo de nós. Em vista dessa complexidade, o mundo criou diversos modos de escapar do outro, de desviarmos o caminho vital, de seguirmos

um atalho existencial, de não abirmos a porta da vida e descansarmos a consciência por sentir uma sincera compaixão pelos necessitados dos lugares mais longínquos enquanto não enxergamos os que clamam à beira do lugar onde estamos. Entretanto, ainda que tentemos fugir:

[...] por mais habilidosos e intelectuais que nos tornemos, o *outro* nos persegue. Ele vem a nós, bate em nossa porta, viola nosso ouvido, segura nosso braço. E logo aquele senso escondido se galvaniza. Queremos esse próximo com proximidade, temos fome, somos pobres que não se contentam com generalidades e generosidades porque têm pressa de pão. Somos pobres do outro; como se o sangue das veias não nos bastasse e fosse urgente trocá-lo, numa transfusão quente e viva, de coração para coração. Precisamos do outro, para o fazer comum, a obra, sem dúvida alguma; mas muito mais para o uso comum da palavra e do trigo. Precisamos do outro, para construir cidades e para ouvir um disco. Para ler livros escritos, e para ter leitores dos livros que escrevemos. Para tudo; e para nada. Para andar no mesmo caminho, à toa; para estar ao nosso lado em silêncio. Pelo calor da proximidade, pelo conforto da compreensão. Precisamos da esmola do *outro*; da esmola viva, dele mesmo, como é, outro e próximo (CORÇÃO, 1953, p. 96).

Tendo em vista a dificuldade do outro, podemos considerar que ensinar o encontro também não é uma tarefa simples. Como já referido, é uma necessidade humana cujo cumprir é amparado pela própria existência. Todavia, a vida das pessoas neste tempo não se assemelha às antigas famílias interioranas brasileiras que se reuniam nos alpendres para entoar canções de viola, compartilhar histórias à pouca luz de querosene. Esse ambiente obrigava um estar face a face, o número alargado de filhos era causa de esbarrões pela casa e partilha do pouco que existia. A vida desses povos tinha um contorno simples e bem definido, ninguém era ingênuo acerca dos pesos da vida, mas bastava aquele deitar sobre a cadeira da varanda para descansar do labor enquanto ressoava o canto dos pássaros e o sol se punha como um rei que todos sabiam que iria voltar.

A modernidade nos conduziu à realidades jamais imaginadas, inúmeras facilidades, diversas possibilidades de ir e vir, milhares de melhorias nos diversos campos. Contudo, não chegamos aqui sem que os novos tempos não tenham levado algo de nós, sem que tenhamos dado alguns bens em troca. Assim como o controle permite que mudemos os canais do aparelho televisor sem a necessidade de sairmos de nosso lugar no sofá, muitos querem mudar as realidades sofríveis sem sair de si mesmos ou simplesmente se conformam e escolhem uma boa foto para estampar o perfil da sua principal rede social.

Não é fácil promover o face a face enquanto está “em voga” a interação por telas cada vez mais finas e precisas. Há necessidade de reapresentar um outro foco de imagem que não seja o das câmeras, um flash que não seja de uma luz artificial, códigos que não sejam binários, memórias que não caibam em cartões de silício, experiências que ultrapassem os limites não por permitirem a volta ao mundo sem que saíamos de onde estamos, mas que por nos levar a

sair de nós, nos permitam chegar ao outro e a partir disso alcançar o mundo em suas mais elevadas porções, nos traços de seu rosto.

Lubienska de Lenval (2014, p. 41) afirma que não basta para o homem a consciência acerca de seu próprio corpo e do espírito que o comanda, é necessário que esteja consciente dos outros:

[...] toda a gente, todos aqueles que, de perto ou de longe, nos rodeiam. Devemos aprender a pensar neles, a nos incomodarmos por eles: mesmo quando não os vemos, quanto nos são desconhecidos. Praticaremos assim uma polidez universal e desinteressada, que será uma tradução prática do mandamento da caridade. De fato, como atualizar a nossa boa vontade de amar aos homens, senão, primeiramente, não os perturbando?

A educadora considera que essa consciência do outro precisa ser desenvolvida com as crianças desde pequenas. Todo o cuidado consigo mesmas também deve ser visto como um cuidado para com o outro, a higiene corporal e o asseio dos espaços, por exemplo, podem ser observados como um zelo pelas pessoas que estão ao redor. E sobretudo, é preciso “[...] saber falar aos outros, saudá-los, empregar fórmulas de polidez, oferecer um assento, ceder a passagem numa porta, apanhar um objeto caído no chão” (LENVAL, 2014, p. 41). Tais práticas são pequenos gestos que contribuem para que a criança compreenda a sacralidade de cada pessoa e ao mesmo momento sinta-se convidada a enxergar esse mistério que está além de si.

Entretanto, na perspectiva do encontro, esses “bons modos” não podem ser apenas normas impostas à criança, uma imposição de conduta ou atividade mecânica. Incomodar-se pelos outros: “[...] é manifestar respeito por seu trabalho, seu repouso, seu pensamento e seu sofrimento. Dominar-se em atenção aos outros, é colocar em prática a boa vontade de amá-los, antes mesmo de a formular [...]” (LENVAL, 2014, p. 44).

Não basta a polidez enquanto mera aparência, é primordial a contemplação do outro. A criança precisa reconhecer o rosto do outro acima da norma, de modo que o ato de encontrar seja sempre causa de alegria. Comte-Sponville (2009, p.15) afirma que a polidez não é uma virtude, seria como uma ginástica da expressão. Comte-Sponville (2009) lembra que os nazistas eram ditos polidos assim como a cultura alemã: “[...] aquela Alemanha que tocava Beethoven nos *lager* e assassinava as criancinhas!” (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 15). Nesse caso, a polidez é apenas uma máscara, o sorriso para a fotografia e não a simpatia permanente, a disposição verdadeira. No entanto, Comte-Sponville apresenta, em seu clássico, a polidez antes de todas as virtudes em sua memorável principal obra e explica o porquê da escolha desse lugar:

Por que *primeira*? Falo segundo a ordem do tempo e para o indivíduo. [...] O fato precede o direito, para a criança, ou antes, o direito é apenas um fato como outro qualquer. Há o que é permitido e o que é proibido, o que se faz e o que não se faz. Bem? Mal? A regra basta, ela precede o julgamento e o funda. Mas a regra é, então,

desprovida de outro fundamento além da convenção, de outra justificativa além do uso e do respeito aos outros – regras de fato, regra puramente formal, regra de polidez! Não dizer palavrões, não interromper as pessoas, não empurrá-las, não roubar, não mentir...Todas essas proibições se apresentam identicamente para a criança (“é feio”). A distinção entre o que é ético e o que é estético só virá mais tarde, e progressivamente. [...] “A polidez”, observa La Bruyère, “nem sempre inspira a bondade, a equidade, a complacência, a gratidão; pelo menos dá uma aparência disso e faz o homem parecer por fora como deveria ser dentro”. Por isso ela é insuficiente no adulto e necessária na criança. É apenas um começo, mas o é. Dizer “por favor” ou “desculpe” é simular respeito; dizer “obrigado” é simular reconhecimento. E aí que começam o respeito e o reconhecimento. Como a natureza imita a arte, assim a moral imita a polidez, que a imita. “É inútil falar de dever com as crianças”, reconhecia Kant, e evidentemente tinha razão. Mas quem renunciaria, por isso, a lhes ensinar a polidez? E que teríamos aprendido, sem ela, sobre nossos deveres? (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 15).

Comte-Sponville (2009) lembra que a polidez é ensinada, sobretudo, pela família. Porém, as professoras relatam, como já citado anteriormente, que com o passar dos anos as crianças estão se apresentando cada vez menos “educadas”, afirmação que se assemelha à crise dos papéis socializadores apresentada por Tedesco (1998). Os valores normais de convivência, saberes já esperados das crianças, não são tão comuns e a realidade segue ao Ensino Fundamental. Ao perguntar às professoras sobre essas crianças elas já nos respondiam a partir das características das famílias. Quase sempre, uma criança órfã de pais vivos, um pequeno deixado na instituição escolar sem antes viver aquele encontro em casa, sem aquele colo acolhedor para amparar junto daquela voz firme para conduzir.

Sabemos que certamente as crianças escutam alguma exortação dos pais, sempre há necessidade de instruir a criança em algo, cobrar uma atividade, fazer despertar, pôr para dormir. Isso é claramente normal. Nunca escutamos acerca de um lar que fosse de pleno silêncio. Algo é dito, ainda que pouco e vago. É a qualidade do encontro que não é comum como a existência da exortação, o sustento do discurso que não pode ser a simples dureza da cobrança, o espaço onde a voz ressoa que não pode ser um ambiente frio de sujeitos que não se tocam, o contexto onde eles se olham que não pode ser convivência obrigatória e sufocante ou simplesmente isolada em si mesma. O encontro prevê o acompanhamento intencional, mas nestes tempos há muita presença compulsória, como neste relato de uma mãe durante a primeira pesquisa que foi desenvolvida no período da graduação:

- Eu não gosto dele, Professor! Ele me lembra o pai que me abandonou, me enganou, me deixou sozinha! Ele é cara do pai! Eu gosto do outro menorzinho que é do esposo de agora, porque tudo ficou diferente, ele está comigo! – E se fosse a Senhora esse seu filho mais velho, sem culpa de nada e ao mesmo momento sentindo que a mãe não o ama? Imagine, saber que a própria mãe não nos queria e ainda não nos quer? – Eu sei que eu estou errada, mas eu não posso mentir, ele me lembra o pai! – Perdemos por falar essas coisas, mas nós nos preocupamos com ele! Ame-o e se esforce em fazê-lo se sentir amado! Comece olhando para ele e imaginando que poderia ser a senhora, pequena, inocente e à espera do mesmo colo que é dado para o irmão mais novo! – Eu vou Professor, eu vou! (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Esse relato ocorreu após a criança, Paulo José, mais uma vez, ter lançado os chinelos dos colegas para fora da sala. As professoras da instituição sempre reclamavam dele e naquele dia a mãe foi à instituição escolar para uma reunião. Ao ser informada pelas professoras, a mãe agiu com agressividade e Paulo José demonstrou grande medo. Solicitamos uma conversa com a mãe, as professoras permitiram e durante alguns minutos ficamos olhando e escutando aquela mulher “cansada da vida” enquanto tentávamos encontrar um meio de ajudar, pensando sobretudo na criança. Depois de trocarmos algumas palavras ela foi até o filho, olhou-o demoradamente e depois voltou o olhar para nós, confirmamos com uma inclinação de cabeça como que dizendo: “- Vá a ele!”. Ela foi até Paulo José e o abraçou. Permaneceu no abraço por alguns instantes até que o menino começou a chorar. A mãe pegou a mochila, ele se desculpou e pediu que a mãe o abraçasse mais uma vez, a partir disso ela resolveu leva-lo para a casa em seu braços e ele continuou a chorar depois se despedir de nós.

Enquanto eles iam na direção do portão, nos olhávamos sem nada dizer, como que entendendo que a situação era clara o bastante. Paulo José lançava os chinelos das outras crianças, corria na frente de todos, empurrava os colegas na fila, gritava demasiadamente, tentava esconder os brinquedos em sua mochila, riscava as mesas com giz. Tudo isso ele fazia, e a gente demorou pra enxergar a realidade por trás das atitudes. Ele não vinha à escola com os pais, as professoras não os conheciam. Naquela manhã, vimos que se o nosso esforço era dentre outros saberes, ensinar uma boa postura no ambiente escolar, em seu lar havia um triste abandono, e aquelas peripécias infantis talvez fossem o modo de dizer o quanto ele gostaria de ter aquele colo. Era um pedido de ajuda, um clamor solitário e imbuído de revolta.

Um fator muito interessante foi o ato de nos questionarmos acerca do modo que estávamos nos relacionando com Paulo José. Ele era tido como o “pior da escola”, havia professoras que falavam em expulsão. E aquela “ficha criminal” conhecida já formatava a convivência. Nenhum professor queria se aproximar muito pois sabia da fama daquele pequeno. Todavia, alguém lembrou que ele sempre queria uma atenção especial, mas diante de tantas crianças solicitando escuta ou abraços, as professoras não o preferiam. Essa realidade até então banalizada, não percebida ou entendida como justa diante do modo que Paulo José se comportava, passou a pesar, as professoras enxergaram que não estavam realmente dispostas a ajuda-lo, e fizeram o questionamento que apresentamos à mãe daquela criança: “- E se fosse a senhora?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Colocar-se no lugar do outro é uma atividade primordial para o encontro. As professoras refletiram sobre isso, sobretudo, porque a mãe pareceu ter sido sincera com a afirmação de que iria ser diferente com seu filho, e desse modo, esse exercício poderia ser

realmente um caminho eficaz para conseguirmos qualificar as relações, sobretudo, “relações obrigatórias” como a dos pais com os filhos e a dos professores com as crianças.

É importante ressaltar uma feliz coincidência ocorrida naquela manhã, Paulo José ao lançar os chinelos dos colegas que estavam em uma caixa enquanto eles relaxavam sobre colchonetes, acabou lançando por engano o seu próprio par de chinelos e começou a se desesperar. Ele nunca havia se importado com o resultado de sua “brincadeira particular”, mesmo quando ele conseguia lançar o chinelo de alguém sobre o telhado das repartições da escola, o que rendia um grande trabalho para apanhá-lo, tudo parecia engraçado e sem qualquer motivo de culpa ou arrependimento. No entanto, Paulo José experimentou estar no lugar do outro, o seu chinelo caíra na parte interna de um parquinho interditado. Ele olhou para o seu chinelo tão distante, olhou para nós, abaixou a cabeça sem coragem de pedir que nós pegássemos o seu amado “chinelo do Ben 10” (Desenho da Cartoon Network), permaneceu cabisbaixo até que sua mãe chegou e o repreendeu.

Esse fato não passou despercebido aos olhos das professoras, elas rapidamente ligaram os pontos da situação e interpretaram que ele precisava ter sentido o que as outras crianças sentiam ao verem os seus chinelos em algum lugar da escola que não fosse embaixo de seus próprios pés ou na caixa dos chinelos. Não demorou para que alguém expressasse que isso acontece com os adultos e parece que às vezes é somente assim que determinadas pessoas passam a não mais fazer coisas incomodadas para os outros, porque percebem em si mesmas o quanto realmente essas ações são ruins.

Ao usarmos essa mesma base de convencimento com a mãe de Paulo José, as professoras já se acusaram e afirmaram que se pudessem voltar atrás teriam realizado uma abordagem diferente com ele, não porque são sentimentais o bastante para acreditar que conseguem dar conta de tudo ou por se iludirem de que podem ocupar o lugar da mãe, mas por saberem que não cumpriram com seu ofício de professoras que consiste em dar à todos condições de aprendizagem sem distinção, sem prática de revanchismo. E não podiam se enganar, com aquele desejo de isolar para punir elas negaram ser ao Paulo José o que ele mais precisava que elas fossem, simplesmente professoras, dispostas e capazes de ensinar mais do que as letras do alfabeto.

Um fato que foi crucial para uma nova tomada de decisão daquelas professoras acerca da relação com as crianças e com os pais foi a nossa atitude em conversarmos com a mãe do menino em particular e não negarmos à ela uma visão diferente daquela que nos apresentava. Esse quadro se intensificou quando as professoras e as próprias crianças perceberam a mudança de Paulo José. Nenhum chinelo foi lançado depois daquela manhã enquanto que as professoras

estavam se lançando mais àquele menino e permanecendo mais atentas em relação às crianças que oferecem um maior desafio como ele. O encontro estava sendo vivido de forma mais estreita junto às professoras entendemos que o papel do professor é ir antes da criança ou do próprio pai e contribuir para que eles consigam vir. Uma simples atitude pode repercutir em toda uma vida. Não parece ser romantismo valorizar esses pequenos gestos, mais parece ser prova de negligência banalizar esses traços como o leigo que não sabe o valor da arte que está diante dos seus olhos, e se não despertar para conhece-la nunca terá o prazer de provar a sua verdade, será um simples quadro ou escultura que com o tempo nem lembrança mais será.

O nosso olhar viciado de imagens pode considerar as crianças como meros meninos e meninas de quaisquer nomes, pode não alcançar o que realmente é o mais importante a ser visto. Diferente do leigo que diante de uma grande obra de arte não tem o dever de entendê-la e nem mesmo de querer contemplá-la demoradamente, o professor precisa por compromisso profissional enxergar além do que um adulto comum e se dispor a demorar-se com a criança para a qual ele tem a tarefa de ao menos se esforçar em entender para que alguma coisa consiga ensinar.

E esse demorar com a criança não é como já visto questão de polidez, não deve ser aparência para ela ou para o próprio professor. O dispor-se ao outro não é tática de convencimento ou forçosa atitude para continuar no ofício sem a verdadeira vontade. O demorar com o outro precisa ser produto da liberdade ao qual já nos referimos anteriormente, o movimento interior que antecede e sustenta a feição acolhedora. E para isso cabe um esquecer-se de si diante do outro, assim como esperamos ser valorizados ao ponto de realmente nos sentirmos únicos quando a pessoa que nos fala parece olhar só para nós. Precisamos “lançar nossos chinelos” e gastar nosso tempo, sentir o chão da realidade, pôr os pés no caminho para perceber o calor ou a frieza do solo, para darmos ao outro as condições do encontro que também desejamos, a dignidade de sermos tocados e vistos não pelo que temos de material ou imaterial, mas pelo que somos, humanos desejosos pelo encontro.

Como bem as professoras da instituição investigada disseram perceber, o encontro tem uma espécie de “tateio particular”, um esforço de chegar, olhar, segurar pela mão, chamar para junto. Tal capacidade não é ensinada costumeiramente, não é clara dentro dos conteúdos das disciplinas de didática e realmente parece ser “matéria de campo”. Podemos falar do como fazer na sala de formação, mas será sempre no ambiente de trabalho que melhor entenderemos os limites e as reais possibilidades de nossas práticas. É diante do outro que nossas teorias são provadas, ora resistem, ora sucumbem, e é sempre o outro que permanece e nos ensina a bem teorizar com tudo o que já trazemos conosco.



O outro pede-nos uma atitude, ainda que não saiba bem o que deseja, pede muito mais do que qualquer postulado teórico nos pontue, pede o mistério do encontro. As crianças solicitam nossa presença, nossa interação, pedem a nossa vida com a delas, pedem nossa água, nosso pão, nossa mão (CORÇÃO, 1953). Seria uma realização mundial se todas as crianças tivessem bons brinquedos, espaços adequados para brincar e estudar, livros, toda a comida necessária, medicamentos e vestimentas, mas ainda seria incompleto o projeto se não fossem dados adultos dispostos a ofertar presença. E se faltam tantas coisas básicas para as crianças em todo o mundo é porque a presença faltou primeiro. Se com tanto dinheiro e tecnologia não são sanadas as dores de tantos pequenos é porque grande ainda é o egoísmo, imenso é o abismo do desencontro. A fome ainda assola por que ainda somos ruins em gastar as nossas solas para ir e nos ofertar. Precisamos de coragem para ir ao encontro, precisamos de coragem para assumirmos a nossa pequenez e a nossa pobreza como dependentes do outro.

A pequena Mary da obra Frances Hodgson Burnett antes de chegar a Misselthwaite, cidade do Jardim Secreto, não acreditava nas pessoas e nem à elas se afeiçoava, não sentiu uma falta pessoal nem de sua aia que permaneceu por muito tempo ao seu lado e faleceu pouco antes dos seus pais. Cresceu “consigo mesma”, com brinquedos e criados, em uma casa grande que não lhe permitia nem mesmo esbarrar em seus próprios pais, pois esses não tinham tempo para ela. Porém, antes que encontrasse Dickon e Collin, antes que chegasse ao Jardim Secreto, antes que conhecesse Susan Sowerby, ela conheceu Martha, a empregada da casa de seu tio, que resistiu às suas manhas e não deixou de cuidar dela. A insistência da moça foi vencendo aquela menina que dia a dia passou a gostar de ouvi-la falar com seu sotaque interiorano. Dentre todos os momentos iniciais entre essas duas personagens, houve um episódio especial em que Martha surpreendeu Mary ao dar-lhe um presente. Ela recebeu um brinquedo de quem nada poderia oferecer e fez com todo o entusiasmo como se fosse para si mesma:

- Um presente! – exclamou Mary. Como podia, de uma casa com quatorze pessoas com fome, vir um presente para alguém?! – Tinha um homem vendendo coisas pela charneca – Martha explicou. – E ele parou a carroça na nossa porta. Tinha panelas, tigelas e de tudo um pouco, mas mamãe não tinha dinheiro para comprar nada. Quando ele já tava in’o embora, a nossa Lizabeth Ellen apontou: “Mãe, ele tem cordas de pular com cabo vermelho e azul!”. E mamãe o chamou de repente: “Ei, pare aí, Senhor! Quanto custa uma corda dessas?”. E ele disse “Dois *pence*”, e mamãe começou a remexer em seu bolso dizen’o pra mim: “Martha, tu me trouxe o seu pagamento como uma boa menina, e pra cada *penny* eu tenho uns quatro lugares onde gastar, mas vou tirar dois *pence* deles para comprar pra essa menina uma corda de pular”, e ela comprou, e aqui está. Ela a tirou de debaixo do avental e a exibiu toda orgulhosa. Era uma corda fina e forte com um cabo listrado de vermelho e azul em cada ponta, mas Mary Lennox nunca tinha visto uma corda de pular antes. Ficou olhando para ela com uma expressão desconcertada. – Para que serve? – ela perguntou, curiosa. – Ora! – exclamou Martha. – Tu tá queren’o me dizer que na Índia eles não têm cordas de pular, por mais que tenham elefantes e tigres e camelos? [...] É para isso que serve, veja só. E ela foi para o meio do quarto e, segurando um cabo em cada uma das mãos,

começou a pular, e a pular, e a pular, enquanto Mary virava sua cadeira para olhar, e os rostos esquisitos nos retratos velhos pareciam estar olhando também, e se perguntando o que diabos essa mulherzinha comum da charneca tinha o atrevimento de ficar fazendo bem debaixo de seus narizes. Mas Martha nem os viu. O interesse e a curiosidade no rosto da senhorita Mary a deliciaram, e ela continuou pulando e contando os pulos até chegar a cem. – Eu poderia pular mais do que isso – ela disse quando parou. – Eu chegava a pular até quinhentos quando tinha doze anos, mas era mais magra do que agora, e estava com mais prática. Mary se levantou da cadeira, começando a se sentir entusiasmada também. – Parece divertido – ela disse. – Sua mãe é uma mulher muito gentil. Você acha que algum dia eu vou conseguir pular assim? – É só tentar – instigou Martha, entregando a corda a ela. – Tu não vai conseguir pular cem no começo, mas se tu treinar bastante vai chegar lá. Foi o que mamãe disse. Ela diz: “Nada vai fazer tão bem a ela como pular corda. É o brinquedo mais sensato que uma criança pode ter. É só deixar que ela fique brincan’o ao ar livre pulan’o corda que as pernas e os braços dela vão ficar cada dia mais fortes” (BURNETT, 2013, p. 67).

A pobreza de Martha foi a primeira coisa que Mary considerou de especial. A menina sempre foi atendida em todos os seus desejos de brinquedos, mas com aquela moça pobre cuja fala soava engraçado aos seus ouvidos ela recebeu presença. Susan Sowerby ofertou o pouco que tinha para dar a quem poderia comprar a carroça inteira daquele vendedor, e fez isso porque se esqueceu de si mesma pensando naquela menina que aos seus olhos vivia uma outra espécie de pobreza. Mary conseguiu enxergar a gentileza na pobreza, tão diferente de tudo o que já havia vivido, o simples presente tinha um valor particular pois a partir dele ela se sentiu amada em si mesma, quista em pessoa e não atendida enquanto prole pelos pais ou patroa pelos funcionários.

É importante ressaltar o entusiasmo de Martha ao ver o interesse e a curiosidade de Mary, esse é o ato de alegrar-se pela alegria do outro. Naquele momento, Martha não pensava no que poderia ter comprado para ela mesma com *dois pences*, pois ao dar-lhes eles tornaram-se muito mais valiosos e realizaram muito mais do que o esperado. Essa postura não nos é comum, mas comum é a necessidade dela, assim como o que gera em quem é por ela beneficiado, a indizível alegria da unidade (QUINTÁS, 2005). Precisamos dessas experiências para sermos melhores, precisamos dessas provas de humanidade para que sejamos mais humanos e não nos acomodemos com a frieza dos tempos.

Esse evento abalou Mary de algum modo. A pequena menina órfã vinda da Índia ao sair para brincar com sua corda após recebe-la das mãos daquela amável moça, não carregava somente o novo presente consigo, mas um aprendizado que ainda não fora dado no seu todo. E como bem orientou Martha: “- Tu não vai conseguir pular cem no começo, mas se tu treinar bastante vai chegar lá” (BURNETT, 2013, p. 68). Tal revelação é primordial. Não seremos dignos de um dez na categoria de encontro logo nos primeiros dias diante da criança. Todo o professor sabe que para que cheguemos ao “ideal de aula” são necessários muitos saltos, muitos

giros da corda, muita perseverança para não soltar os bastões ao chão e desistir antes de ter chegado na casa dos números dignos dos experientes.

Podemos destacar ainda, que Mary foi tão afetada pela atitude de Martha e Susan que se sentiu obrigada a agradecer mesmo sem realmente saber como fazer:

Mary pôs o seu casaco e seu chapéu e a corda debaixo do braço. Ela abriu a porta para sair, e então de repente pensou em uma coisa e se voltou devagar. – Martha – ela disse –, era o seu pagamento. Na verdade os dois *pence* eram seus. Obrigada. – Ela disse isso de um jeito rígido porque não estava acostumada a agradecer ou a notar quando faziam alguma coisa para ela. – Obrigada – ela disse, e estendeu a mão porque não sabia o que mais fazer. Martha deu um aperto de mão desajeitado, como se também não estivesse acostumada a fazer esse tipo de coisa. Então ela riu. – Eta! Tu é mesmo uma coisinha esquisita, parece até uma velhinha – ela disse. – Se tu fosse a nossa Lizabeth Ellen, tinha me dado um beijo. Mary ficou mais rígida do que nunca. Você quer que eu dê um beijo em você? Martha riu de novo. – Não, eu não – ela respondeu. – Se tu fosse diferente, talvez tu mesma quisesse dar. Mas tu não é. Corra lá fora e brinque com a sua corda. A senhorita Mary se sentiu um pouco constrangida ao sair do quarto. As pessoas de Yorkshire pareciam ser diferentes, e Martha era sempre um enigma para ela. No começo não gostara nem um pouco dela, mas agora não era mais assim (BURNETT, 2013, p. 68).

Em sua experiência puramente empírica acerca do cuidado com crianças, Martha não obrigou Mary a agradecê-la, tampouco retribuir com um beijo do mesmo modo que faria sua irmã mais nova. Ela tomou de onde ela estava sem esperar o que ela não poderia conceder, enxergou sua diferença em relação às crianças da charneca, mas partiu do pressuposto de que todas as crianças necessitam de determinadas coisas, dentre as quais, o brincar, a alegria, o amparo. Perante aquela atitude gratuita, Mary sentiu-se impulsionada a dar mais alguns passos na direção das pessoas no ímpeto de continuar a sentir aquela alegria de estar com Martha:

A corda de pular era uma coisa maravilhosa. Ela contou e pulou, pulou e contou, até as bochechas dela ficarem vermelhas, e ela estava mais interessada do que jamais ficara desde que nascera. O sol estava brilhando e um ventinho soprava – não um vento forte, mas um que vinha em rajadinhas deliciosas e trazia um cheiro fresco de terra revolvida com ele. Pulou em volta da fonte, subiu por um caminho e desceu por outro. Por fim pulou entrando na horta e viu Bem Weatherstaff cavando e conversando com o seu pisco, que estava saltitando em volta dele. Mary pulou pelo caminho em direção a ele, que ergueu a cabeça e olhou para ela com uma expressão curiosa. Ela tinha se perguntado se ele iria reparar nela. Queria que ele a visse pulando (BURNETT, 2013, p. 69).

As lições que Mary estava aprendendo, nesse sentido, são conteúdos de vida. Não estão tão bem inscritos nos manuais ou apostilas como as disciplinas tradicionais, mas são tão primordiais quanto os números e as palavras. Esses saberes não são de lousa, são de face. A melhor exposição e o real aprendizado se dão no encontro, dentre quais propriedades podemos destacar a transcendência, a empatia e a contemplação. Essas bases não podem ser vistas como exclusivas dos adultos, temos muito a aprender com as crianças cuja a sabedoria não nos parece estar na quantidade de conhecimento que possuem, mas na maneira que aprendem, na

simplicidade como vivem e na sinceridade com que dizem. Colhemos essas pistas em solo de encontro.

*Figura 28 - Encontro “Heróis no Pátio”*



Fonte: fotografias dos encontros.

## **6.2 A criança autotranscendente, empática e contemplativa**

A atitude de mirar a realização do outro, este movimento de “sentir com” além de “estar com” é prova de capacidade empática. A empatia foi uma das principais temáticas de Edith Stein, o conceito que foi enriquecido por ela desde às primeiras bases oferecidas por Edmund Husserl até suas próprias e profundas conclusões ajuda-nos a compreender melhor o quanto são necessários esforços educacionais na direção do outro. A filósofa que terminou a sua vida em um campo de concentração, concebia a empatia como a compreensão da vivência do outro (STEIN, 1998).

Farias (2014) explica que a empatia não representa a mera percepção da vivência do indivíduo em dor ou alegria, isso seria a sensação, ela pressupõe a apreensão da dor ou alegria em si, um sentir com outro. Stein (1998) considera que a empatia é imprescindível para a tarefa pedagógica, já que permite o reconhecimento do outro e participação em sua realidade, sendo que na perspectiva do encontro o professor é o que primeiro se dispõe a acolher. Para tal intento não basta perceber o outro e verificar suas expressões para formulação de uma ideia geral, é necessário ir do externo ao interno a partir de uma disposição genuinamente humana de alcançar o outro como um semelhante, que no entanto, não é idêntico.

Barea (2015, p. 38) considera que o encontro com o alheio:

[...] de imediato, conduz-nos a identificar-se como “ser” de estrutura semelhante, porém portador de uma singularidade peculiar. No entanto, a pergunta é: como podemos nos compreender reciprocamente? A esta relação de entendimento é dada a tarefa da empatia, como ato de conhecimento que se efetiva na relação intersubjetiva dos seres humanos e nos dá a possibilidade de compreendermo-nos enquanto pessoas, portadoras de vivências semelhantes em estrutura, mas diversas, devido à significação que cada um carrega desde suas vivências singulares.

O conhecimento do “Tu” não deixa de ser um conhecimento do “Eu”, pois o rosto do outro ajuda-nos a perceber traços de nossa face. Todavia, esse acréscimo é produto de retorno gratuito, o foco é o fitar, a consideração que outro tem um valor inestimável. E se tratando do professor, quanto mais junto às crianças ou jovens estiver, quanto mais bem percebê-los e participar de suas vivências, mais valiosa será a sua abordagem, mais feliz e eficaz será a sua prática

Sberga (2014, p. 219), considera à luz de Edith Stein que a capacidade empática é:

[...] uma via privilegiada para a ação educativa, porque ela dá sustentação e fundamento para a experiência humana. A empatia abre para o educador a perspectiva de reconhecer no educando um “Tu” que vive ‘si mesmo’ assim como [o eu vive ‘si mesmo’]: portanto o ‘Tu’ é um outro Eu” (Stein, 1917/1998, p. 121). Quando esse reconhecimento *acontece*, o educador passa a ver o educando como uma alteridade, que tem uma individualidade própria, uma *ipseità* (um si mesmo), o qual precisa ser respeitado, valorizado e levado em consideração durante o processo educativo. Esse “Tu” deixa de ser um agente passivo e se torna um sujeito, como todas as características que o termo engloba.

O professor empático informa à criança, com expressões e gestos, que a sala de aula é um lugar de encontro onde precisa haver a abertura mútua. Ao perceber a criança ele também é percebido por ela, e o conhecimento jamais se esgota, já que as possibilidades são infinitas. O resultado dessa relação de “estrar e sentir com” formam uma base para o desenvolvimento da abordagem pedagógica, tendo em vista que, além de todos os conteúdos já eleitos e provados cientificamente como componentes indispensáveis para a aprendizagem das crianças em geral, há um modo de implementar o projeto educacional, que por sua vez, será mais efetivo ao partir da realidade objetiva e subjetiva das crianças a serem encontradas e não de um modelo pessoal estreitamente definido de outro.

Barea (2015, p. 53) afirma que o ato de empatizar a vivência alheia:

[...] descobre um sujeito que não é estático como uma pedra. No ato de empatia, descobrimos o ser em sua liberdade e passividade do movimento próprio, que percebemos de forma não-originária. No entanto, considerando o outro desde sua corporeidade como ponto zero de orientação nunca chegaremos a um dado objetivo finito, mas sim, perceber e entender o desenvolvimento da vivência com suas infinitas possibilidades. Por conseguinte, é preciso estar aberto nas relações que estabelecemos e deixar-se envolver com as objetividades e subjetividades, contemplando em todas as suas dimensões.

Na perspectiva do encontro que perseguimos, o outro é a criança. A tarefa é ainda mais sensível. Os períodos de vida são diferentes entre professor e criança, porém, não cabe pontuar essa diferença enquanto extrema distância de realidades, mas sim como interdependência de categorias sociais distintas, ambos precisam um do outro para que seja feliz tanto a infância junto de bons adultos que bem amparam e apontam para frente, quanto a adultez junto das crianças que lembram “os grandes” de nunca deixarem a infância partir definitivamente, o que não seria um apontar para trás e sim para dentro. Afinal: “Já constatamos a necessidade, no adulto, de sua própria infância” (LAUWE, 1991, p. 362).

Edith Stein, em suas obras, não fala especificamente da empatia entre crianças pequenas e adultos. É sabido que a experiência da Filósofa não foi com crianças, sobretudo, crianças pequenas como as que participaram deste presente estudo, até porque em seu período histórico a educação de crianças em seus primeiros anos de vida não estava tão institucionalizada como tornou-se nas décadas seguintes até os dias atuais. Desse modo, a Filósofa considerou, sobretudo, os educandos jovens, que indiscutivelmente, em decorrência de um maior desenvolvimento, conseguem apreender elementos mais complexos na relação empática. Entretanto, isso não significa que a consideração da empatia entre adultos e crianças pequenas seja incabível, talvez mais complexa de ser contemplada e explicada, reforçando assim o nosso desafio de encontro.

Harris (1996, p. 71) afirma por meio de estudos com crianças que há capacidade empática na infância. As crianças são capazes de sentir a dor do outro em si mesmas, ainda que o outro seja um personagem fictício:

Um terapeuta, por exemplo, procurará ativamente visualizar as experiências de infância ou de casamento de um cliente, e, como resultado, sentir algo equivalente à dor ou à raiva que o cliente sente. Com efeito, descobrimos que crianças de seis anos de idade são capazes de dedicar-se a tais processos deliberadamente empáticos (Meerum Terwogt, Schene & Harris, 1986). As crianças ouviram uma história em que o personagem principal tinha de dizer adeus a seu melhor amigo, porque sua família estava de mudança para outra cidade. Pediu-se a elas que ouvissem a história de acordo com um entre três modos: sentindo o mesmo que o personagem principal; permanecendo alheias; e seguindo as próprias preferências. As instruções pareceram ter efeito: as crianças a quem se pediu que se identificassem com o personagem tinham maior probabilidade de recordar ou mesmo de elaborar os episódios tristes da história. Além disso, numa entrevista posterior, algumas crianças foram capazes de expressar inteligivelmente as estratégias que haviam usado para seguir as instruções. Explicaram que haviam sido capazes de permanecer alheias às ocorrências da história dizendo para si mesmas: “é só uma história”, inversamente, haviam se enredado nas mesmas ocorrências fazendo de conta que a história estava acontecendo com elas. Estas estratégias são quase idênticas àquelas relatadas por adultos numa experiência semelhante, em que os adultos receberam várias instruções antes de assistir a um filme angustiante sobre acidentes no local de trabalho (Koriat, Melkman, Averil & Lazarus, 1972).

O outro com a qual a criança se “empatiza” pode ser tanto uma outra criança como também o professor. Essa capacidade é primordial para que ao esforçar-se em sentir o outro e suas dores ou alegrias, se concretize entre crianças e professores em sala o encontro do qual o mundo tanto carece. Ao professor o ato empático é a forma de enfrentamento à solidão da docência e o peso de uma turma inteira sobre as costas. O fardo é menor quando reconhecemos que não estamos sozinhos, que não somos os únicos pensantes e responsáveis, quando reconhecemos a criança como outro tão diferente de mim e tão necessitado de “gente” quanto eu. A criança precisa ser vista como pessoa, não na distância que oculta os traços, mas na proximidade que denuncia o rosto:

[...] e num feixe de vivências, mesmo em meio aos conflitos, reconhece nele um ser semelhante a mim, não o tratando como objeto, resguardando a dignidade dele enquanto ser humano, com suas consequências práticas, consistindo nisso a minha humanização, estabelecendo assim as condições necessárias para a formação de indivíduos empáticos capazes de gerar e gerir cidadãos éticos (FARIAS, 2014, p.31).

Sberga (2014, p. 220) afirma que quando o professor considera a educando como sujeito:

[...] o enfoque, o objetivo e o método educativo são ministrados de acordo com a subjetividade do educando, de modo a compreendê-la e, eventualmente, orientá-la. Essa atitude exige uma atenção redobrada para não fazer pré-julgamentos e não avaliar, imediatamente, o educando a partir dos próprios esquemas interpretativos. É na abertura para as recíprocas trocas de experiências que se alarga o conhecimento do sujeito educando e se entende, de modo um pouco mais apurado, o seu universo pessoal.

Entretanto, o que costumeiramente ocorre é que já há um ofício de aluno dentro do qual a criança tem que apenas se “encaixar”. Acerca disso, à luz de Gimeno-Sacristan (2005), Sarmiento (2011, p. 588) afirma:

Na verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa. Concomitantemente com a escola e a “invenção do aluno” (Gimeno-Sacristan, 2006), a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

A escola ainda preserva traços de uma cultura fabril, relações impessoais ainda caracterizam muito o cotidiano escolar. A educação pública, sobretudo, continua a ser vista pela óptica da formação para o mercado de trabalho, como se essa função bastasse para a construção de uma sociedade. Precisamos investir em outras lições com mais crédito na vida do que na cartilha, já que antes de funcionários, um país se faz de seres humanos cujo valor pessoal

sobrepõe qualquer cargo, qualquer posição social. Não basta considerar o que convém ao mercado, se para isso as vidas em totalidade estão sendo postas em segundo plano. A história moderna já demonstrou que se não houver direitos garantidos em lei, os seres humanos escravizam uns aos outros e anulam-se enquanto homens e mulheres para serem operários, para terem dinheiro e estabilidade, mas no fundo sabemos, as situações de vida denunciam que dentre tudo o que compõe um curriculum escolar há saberes superiores que ainda não conquistaram a dignidade de uma inclusão oficial.

Essa troca de experiências é vivida com as crianças, elas não são incapazes dessa relação, são sujeitos. Entretanto, o encontro com os pequenos é um mergulho particular em águas que não são rasas, exigem uma maior disposição do professor em estabelecer o vínculo e a compreensão de uma outra espécie de reciprocidade entre criança e adulto. Não nos cabe os limites da crença do egocentrismo infantil, há crianças que nos mostram o contrário desse postulado, como o pequeno Marcos. As crianças não olham somente para si mesmas, eles apreendem o outro. Há muitos teóricos que contrariam com incontestável autoridade essas considerações de criança permeada de impossibilidades. Dentre eles, Carla Martínez Sánchez. Essa autora colombiana (2014, p. 23) considera que a criança é capaz de encontrar sentido e autotranscender-se, assumir responsabilidade e construir a si mesma:

[...] dicen que el niño no está capacitado para encontrar sentido a temprana edad y que la estructuración de su personalidad, le impide clarificación respecto a su libertad y responsabilidad. La práctica clínica nos indica lo contrario; es desde la infancia que el hombre orienta su sentido y em companhia de los adultos, facilita o extravía la voz de su consciencia [...]. A pesar de que el niño, se encuentra determinado, más que el adulto, por sus padres, familiares, cuidadores, profesores y la cultura misma, tiene la capacidad de autodistanciarse y possibilitar el fructífero germen de la autotranscendencia, transformándose em um ser que assume la responsabilidad de realizar valores y ejercer la libertad, para tomar posición ante todos los condicionamientos. Como planteaba Frankl: “No solo la herencia y el medio hacen al hombre, sino que el hombre también hace algo de sí mismo”.

Se voltarmos à escada de Marcos, podemos considerar que essa realidade da existência do outro foi por ele percebida e do profundo de sua infância concedeu-nos uma mensagem concisa de que deve haver uma cidade melhor, longe ou perto, de blocos coloridos ou não, com adultos e com crianças, com tempo e espaço para brincar, que não será jamais construída sem capacidade empática. Marcos sentiu a realidade em si e nos outros. Assim como ele, muitas outras crianças demonstraram capacidades superiores às previstas nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento ou indicadas pela Psicanálise.

Nessa direção, Gustavo Corção, grande intelectual brasileiro comparado a Machado de Assis, com uma parte de seus escritos ajuda-nos a verificar a partir da afirmação do menino Marcos uma ação contemplativa da criança. O olhar para o outro, essa excelência humana de



perceber a si e além de si, representa um ato humano genuíno que a infância pode nos fazer lembrar assim como faz o poeta:

A criança vive um senso de eternidade, mas vive no tempo [...]. A verdadeira base para uma psicologia infantil é uma metafísica da infância, isto é, o reconhecimento da máxima objetividade vivida. A criança tem e vive o senso da objetividade e o senso lúdico que vem a ser também a experiência própria da objetividade. No adulto esses sentidos se interiorizam e ficam sob a carga da função. A ação se intromete e destrói a contemplação; o fazer subordina o *ludus*. O psicólogo da infância diz que a criança é essencialmente ativa, eu prefiro dizer que ela é contemplativa porque vive na objetividade e vive a objetividade. Tudo isso porém em rudimento, em semente, em pobreza material. O adulto ganha com o crescimento e a força uma riqueza material que às vezes obscurece os dois sentidos que na infância tinha quase à flor da pele. Mas o senso lúdico não o abandona inteiramente; está adormecido, mas não está morto; esse senso lúdico no adulto não se manifesta como uma função infantil, ao contrário como uma função viril, porque está preso ao fazer. O poeta é uma criança, ludicamente, porque brinca com as palavras, aproxima-as, afasta-as, arruma-as, e tira dessas experiências centelhas vivas e sentidos novos. Renova as palavras, faz palavras novas. O artista é o homem cujo fazer está insuflado de senso lúdico; a arte pode ser definida como o fazer dilatado pelo júbilo, animado pelo *ludus*. A função principal do artista no mundo consiste em trazer uma mensagem da infância, defendendo-nos da secura do racionalismo e da aridez do cientificismo (CORÇÃO, 1953, p. 92).

Se a aridez do cientificismo e do racionalismo em seu alto grau já caracterizaram o homem como mero animal consciente, cheio de pulsões, produto do seu tempo e contexto, a criança é ainda menos compreendida em sua dignidade. Se o homem é levado a se preocupar muito mais consigo e com seus próprios entretenimentos do que com empatia, autotranscendência e encontro, a preferir conectar do que encontrar (LA TAILLE, 2009), a criança na mesma perspectiva é limitada pelo mercado em suas diferentes facetas como boneco cultural a ser preenchido “da estofa de saberes e valores” até que chegue à vida adulta com suas preocupações, ocupe outra posição no mundo e exerça mais ativamente seu papel social. Pelos contornos dos novos tempos, em que as crianças são apressadas a crescer, alguns chegaram a acreditar na morte da infância (POSTMAN, 1999).

Mas, as crianças vivem! A infância não morreu e nem morrerá, pois seria o fim da humanidade e essa aposta não nos cabe. Esse desaparecimento não ocorrerá simplesmente porque a infância é uma categoria social do tipo geracional, e desse modo é causa de continuidade da vida humana, mas porque a criança continua a se manifestar como pessoa que é, dotada de vontade, ainda que cerceada por diferentes forças, resiste enquanto sujeito particular que aprende a realizar-se. Mesmo nos estados mais totalitários, nos contextos mais desumanos, em ambientes de violência, morte, guerra e dor, crianças continuam a brincar, ainda que seja com um crânio humano feito brinquedo (SARMENTO, 2003).

Desse modo, essa resistência é percebida nos diferentes contextos sociais, não é comprovação de que a infância é única, bem sabemos que esses mesmos espaços a tornam

diversa, mas há algo indelével, é a humanidade que não se limita a um corpo a mercê dos impulsos ou dos condicionamentos do espaço e do tempo. Pode ser até fragilizada, mas só a morte aniquila o corpo ao deixa-lo sem espírito, o diferencial entre homens e animais, a consciência da própria existência e a capacidade de ir além de si.

A infância é vida do homem em seus primeiros anos de existência, que mesmo ainda não totalmente maturado possui tudo que é próprio da humanidade. Esperar que a criança cresça para dar-lhe uma atenção mais acurada é conceber que ela ainda não é, é vê-la como filhote de uma espécie “[...] como se não fosse mais do que um conjunto de funções fisiológicas, só ver nela a vida vegetativa e animal, desconhecer sua vida psíquica, é também negar o espiritualismo” (LENVAL, 2014, p. 35). As crianças experimentam a adultez na infância, primeiramente pela imitação e pela *mímeses*, mas também pela inteligibilidade, todavia, pela sua própria inteligibilidade. Nesse sentido, as crianças não deveriam ser observadas pela ordem das impossibilidades em relação ao adulto, mas pela ordem da diferença (SARMENTO, 2003).

Lubienska de Lenval (2014, p. 202) concorda com Corção (1953) acerca da atividade contemplativa da criança e pontua as diferenças em relação ao adulto:

Ao contrário da atenção do adulto, que é sempre finalista e produtiva (quer se exerça no campo prático, quer no da especulação), a atenção da criança é essencialmente gratuita e contemplativa. Quanto mais livremente ela se exercer, tanto mais se manifestará na criança uma espantosa faculdade de compreender a intenção de quem lhe fala, o sentido profundo de um texto, a ideia-mestra de uma obra complexa. O adulto, maravilhado, pensa no “olho límpido” [...] e começa duvidar de sua própria superioridade. No que se refere à atenção contemplativa, ele teria sem dúvida alguma muito que aprender da criança. Não que ele seja incapaz – há adultos que se distinguem nesse ponto – mas só depois de longo treinamento e não por inclinação espontânea como a criança. Em oposição à atenção produtiva, feita de palavras interiores e marchas por etapas, a atenção contemplativa pode definir-se como uma *penetração do essencial, direta, simples e silenciosa*. Não se acredite por aí que ela seja sinônima de sonolência ou passividade, porque se alia a uma atividade intensa. Pode-se reconhecê-la por sua gratuidade, pelo desinteresse de si mesmo e pelo silêncio; é isso o que se distingue da atenção produtiva, sempre mais ou menos egocêntrica, mesmo escondida sob a capa de devotamento, e sempre loquaz. A atenção contemplativa supõe certo despojamento, certa disciplina; exige, portanto, um ambiente favorável. Favorecer a atenção contemplativa é, pois, ajudar a consciência a se libertar; é ensinar-lhe a discernir o acidental do constante, o secundário do primordial, o acessório do necessário, e leva-la a sacrificar os meios ao fim. É ainda evitar a pressa, preparar as ocasiões de recolhimento e cercar de infinito respeito esses momentos fugitivos de admiração em que a consciência, cumulada, se detém e repousa.

A Educadora polonesa considera o esforço dos professores em chamar a atenção das crianças e em manter a concentração da turma. Todavia, expõe o que chama de:

[...] caminho errado: procura-se forçar do exterior uma atenção produtiva e estanca-se, do nascedouro, a atenção que jorra do interior, a atenção contemplativa própria da criança. Esquecemo-nos demasiado de que a criança é um contemplativo. Queremos impor-lhe os nossos raciocínios analíticos de adultos, um raciocínio rastejante que vai

de silogismo em silogismo, apoiada nas palavras, quando seria preciso deixar a criança contemplar à sua maneira e agir em silêncio (LENVAL, 2014, p. 203).

Lubienska de Lenval considera a luta para o domínio do corpo travado pelo espírito e pelo pensamento. Ela observou na criança o intenso embate para coordenar os membros, aperfeiçoar os movimentos, expressar as emoções, explorar os espaços. Essa intensa ação psicofísica demonstra quão complexo é esse período que não se dá por um mero conjunto de corpo e fisiologia. Há um sujeito pensante, há uma pessoa que não pode ser parcializada pelo simples fato de não ter a mesma estabilidade do adulto. É propriamente na criança que podemos observar a grandeza da realização humana, conteúdo indispensável na formação de professores. Esse trabalho de conquista:

[...] que deve prosseguir durante anos, começa desde as primeiras semanas de vida e atinge uma intensidade particular entre o primeiro e o quinto ano. Nessa idade, o espírito entra visivelmente em luta com a matéria: cada gesto da criança é um esforço para coordenar seu aparelho motor. Que importa que ela não fale? É pelo gesto que ela exprime seu drama interior. Por isso o primeiro dever do educador consiste em respeitar, mais ainda, em favorecer a atividade da criança. Sua preocupação constante deveria ser fornecer-lhe motivos de atividade, e seu esforço contínuo deveria tender a refrear em si mesmo o impulso que o leva a corrigir constantemente os erros da criança. Que importa que esta se engane em pequenos detalhes materiais? O que se deve levar em conta não é o resultado, mas o esforço (LUBIENSKA 2014, p. 36).

Os adultos precisam entender que esse processo de aprendizagem na infância tem um tempo particular, não se assemelha às atividades de produção que somos acostumados a efetuar ou solicitar. A formação do homem é muito superior para que seja manifestada de forma abrupta, conforme o ritmo acelerado destes tempos de mensagens instantâneas. Há um tempo a ser respeitado, e mais do que isso, “vivido com”. Pais e professores não deveriam apenas acompanhar com os olhos o crescimento da criança, mas precisam contribuir com presença e materialidade, visando a feliz realização, dialogando com os pequenos e manifestando a sincera alegria de participar de suas conquistas.

O educador, adulto como é, tem sede de resultado prático; a criança, porém, visa um aperfeiçoamento interior. “Apressa-te”, grita-lhe o adulto, sempre apressado em chegar a algum lugar. “Deixa-me tomar posse de minhas pernas”, responde-lhe o olhar mudo da criança. “Não toques isto”, diz o adulto. “E como me tornarei eu dono de minhas mãos?” responde a criança. “Como és tolo”, resmunga o adulto. A criança ouve e se cala, como um sábio. Mas tudo registra, e, alguns anos depois, emprega a mesma linguagem, o mesmo acento, a mesma entonação, transmitindo ao adulto o que acumulara durante os anos em que – se acreditava – “não passava de um tubo digestivo” (LUBIENSKA 2014, p. 36).

Gilsoul (2014, p. 18) explica que para Helena Lubienska o “*devido respeito à criança*” resume bem o que precisa ser a atitude do educador:

Por respeito ela não entende a veneração que geralmente se associa a esta palavra, nem a aceitação de todas as manifestações e caprichos da criança, afinal o respeito

está associado à firmeza e não à frouxidão. Assim, o adulto deve, portanto, reconhecer a verdadeira personalidade da criança, tanto em sua natureza quanto em seu comportamento. Dessa forma, atitude do professor deve ser “comparada à do cientista diante das maravilhas da natureza”. Ela chamou a atenção dos adultos para não caírem na armadilha do “amor às crianças”, que longe de ser impulsivo, deve ser extremamente reflexivo, racional e lúcido.

Lubienska (2014) considera que a aproximação intencional do professor junto à criança deve estar solidificada nesse respeito explicado por Gilsoul. Ao lado da criança, amparado cientificamente e com a devida humildade, o professor compreende e ocupa o seu lugar, focando no protagonismo da criança. Habitua-se:

[...] a falar em voz baixa e a medir as palavras. Guarda-se de intervir indiscretamente e de se impor. Já não julga, compadece-se; já não repreende, socorre. É assim que, numa grande obra que se realiza diante de seus olhos, ele não se atribui nem mérito nem papel primordial; mas aplica-se humildemente a secundar os esforços de coordenação da criança [...] (LENVAL, 2014, p. 36).

Nesse sentido, é necessário que os professores conheçam as particularidades da infância. Não basta que nos amparemos na memória ou na “criatividade” para nos sentirmos capazes de desenvolver uma boa abordagem por já termos sido crianças um dia ou por sentirmos que basta seguir a “moda” ou um “dado instinto”. Não basta tentar renovar as lembranças e arriscar alguns passos à luz do que consideramos válido sem que nos debrucemos sobre o fenômeno. Essas atitudes depreciam a prática educativa, sustentam a reinado do simplório e fazem do planejamento um procedimento supérfluo, tudo porquê, depreciam a criança e a infância em primeira instância.

A “diminuição” do valor da profissão é um fato já destacado, mas digno de aqui ser reiterado para maior exposição. O ofício é muito mais complexo do que a percepção de um tempo passado junto de um punhado de rotas traçadas pelo senso comum. É inconcebível a ideia de Educação Infantil como “trabalho fácil”. O professor improvisado:

[...] está fora de cogitação, pois quem deseja instruir é antes chamado a fazer um rigoroso trabalho em si mesmo, afinal, dever ser um “humilde servidor da vida”. Além disso, “necessita esclarecer sua própria consciência, livrar-se de muitas ideias presunçosas e preconcebidas, fazer-se humilde [...]” (GILSOUL, 2014, p. 20).

Entretanto, de acordo com os dados do <sup>11</sup>Censo Escolar de 2016, 35,6% dos professores que atuam nos primeiros anos da Educação Infantil estudaram no máximo até o Ensino Médio e apenas 33% dos professores que atuam nos anos que antecedem o Ensino Fundamental tem curso superior. Esses números demonstram que boa parte dos professores que

---

<sup>11</sup> Fonte: [download.inep.gov.br> notas\\_estatísticas](http://download.inep.gov.br/notas_estatisticas).

atuam com crianças não recebeu formação especializada para o ofício e nessa parcela há os que nem mesmo concluíram o Ensino Médio.

Existe um pensamento geral de que os professores que atuam com crianças pequenas não precisam de formação, basta querer ser um “tio”, basta saber “cuidar”. A realidade já foi amplamente discutida no meio acadêmico, mas junto à ela está a falta de escolas, a má qualidade dos prédios, os desvios das verbas públicas nos municípios e tantos outros fatores. A situação melhorou nas últimas décadas tanto em regimento quanto em oferecimento de formação superior, mas para alguns parece estar em caminho de perda. Gatti (2010, p. 1360) afirma que em relação ao “[...] crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%)”. Contudo, não significa que o avanço da oferta de cursos de Pedagogia represente o mesmo número em qualidade.

Pesquisas atuais demonstram que a formação de professores não está contemplando conhecimentos fundamentais para a profissão, sobretudo a Educação Infantil. O mesmo estudo (GATTI, 2010, p. 1372) aponta que apenas 5,3% das disciplinas ministradas em cursos de Pedagogia de todo o Brasil contempla a Educação Infantil, e de forma geral, os currículos estão mais voltados para o conhecimento descritivo. A estrutura geral é fragmentada e a preocupação do “que e como ensinar” é incipiente. Eis os principais resultados da análise dos currículos de Pedagogia no Brasil de acordo com Gatti (2010, p. 1372):

**a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;** b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, **predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;** c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que **registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;** d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais; e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; **f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GRIFOS NOSSOS).**

Desse modo, propostas de parceria como a desta presente investigação são relevantes oportunidades para que as professoras aprofundem os seus conhecimentos acerca da infância e dos caminhos da prática pedagógica com crianças. Todas elas apontaram essa experiência de

pesquisa como um fator diferencial na profissão. Afirmaram que após terem aprendido diversas coisas, no Magistério ou na Faculdade, vivenciaram na prática realidades muito mais complexas. Isso não era um saber velado, elas compreendiam que no campo de trabalho a implementação da teoria é ainda mais desafiadora do que qualquer estágio ou atividade em sala. Mas, perceberam que a formação exige muito mais do que elas aprenderam a oferecer tanto na teoria quanto na prática. Com o tempo, acabam por “- Fazer valer o que a gente sabe, o que dá certo!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Entendem que podem ser melhores, mas, na maioria das vezes, sem saber como fazer ou sem a motivação real para tal, apenas seguem.

Baseado em Lubienska de Lenval, Martine Gilsuol (2014, p. 19) afirma que durante sua formação:

[...] os professores deveriam aprender a observar para saberem reconhecer as necessidades das crianças, para identificar os riscos e as armadilhas a se evitar. Deveriam conhecer as pesquisas feitas por outros pesquisadores e integrar os diferentes procedimentos e técnicas pedagógicas para utilizá-las no momento oportuno. A experiência necessária ao educador consiste na observação sistemática e reflexiva, que não se pode adquirir sem um guiamento e sem que faça suas próprias pesquisas.

Esse pensamento confirma os pressupostos da base metodológica deste estudo, tendo em vista que a Investigação-ação se caracteriza principalmente pela atuação do professor como pesquisador de sua própria abordagem em busca da qualificação gradativa da prática pedagógica. O movimento em ciclo favorece o constante envolvimento, o enfrentamento direto dos problemas em campo e a alegria fundante de observar as alegrias do encontro. A pesquisa da própria prática põe sempre à frente do professor a realidade complexa de sua profissão e a necessidade da contínua formação, essa reiteração é uma forma de superação do desânimo ou crise de sentido dos professores, pois como já consideramos à luz do Jardim Secreto: “Onde você cuida de uma rosa, meu rapaz, um cardo não pode nascer” (BURNETT, 2013, p. 67).

O encontro com as crianças neste estudo permitiu a visualização mais clara de nossas limitações pedagógicas do mesmo modo que concedeu-lhes a percepção de suas necessidades, a noção de que há muito a ser vivido e aprendido. Para nós a afirmação: “- Podemos ser melhores! Nossos encontros podem ser mais belos, profundos e felizes” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). E Às crianças: “- Semana que vem tem muito mais! Você vem amanhã? (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Como Lubienska (2014, p. 217) afirma: “Para compreender a alegria que isso proporciona, é preciso que nos tornemos um pouco como crianças”. E realmente comprovamos que o esforço de “emprestarmos as lentes dos pequenos” rendia-nos uma maior sensibilidade para vivermos os encontros com elas. Sentíamos mais bem a infância latente em nós ao observar

as crianças com maior atenção, e ao mesmo tempo, identificávamos mais bem a nossa tarefa junto à elas. Esse “sentir com” era como que o próprio sentimento da criança diante de seu trabalho, a empolgação de estar conseguindo realizar algo que é belo aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros, a satisfação de sentir-se parte de um todo e corroborar com a realização de todos desse mesmo todo.

*Figura 29 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

Portanto, para viver essa alegria do encontro com as crianças precisamos compreender bem suas realidades na totalidade de pessoas. A prática do estudo teórico não pode terminar com a graduação, mas ser uma constante na vida do professor. Os que atuam com as crianças pequenas precisam ter uma disposição ainda maior para refutar as ideias depreciativas da profissão nessa modalidade por meio de uma prática pedagógica respaldada, feliz e eficaz.

Tendo em vista o encontro que perseguimos, acreditamos que é junto das crianças que poderemos determinar as mudanças necessárias, ao menos, na realidade onde estamos inseridos. O trabalho pedagógico não pode afastar-se do seu centro, a criança, e não significa presença física apenas, pois essa é obrigatória, é primordial a presença enquanto pessoas na vivência da autotranscendência, da empatia, da descoberta dos rostos. Para tal escopo, precisamos aprender que a educação não se faz somente em sala, mas em todo o ambiente escolar, e de forma especial, em pátio, lugar de um encontro mais pessoal e livre com as crianças.

### **6.3 A criança lúdica: vida e educação de pátio**

O pátio é o nome dado ao espaço exterior à sala. Torna-se o lugar do recreio, das coisas “não sérias”, da brincadeira, da recreação. O pátio não é tão explorado quanto à sala de aula, é lugar das crianças e dos seus jogos, e o tempo desse explorar é uma pequena porcentagem de

todo o período que as crianças estão na escola. No pátio, reina a liberdade, nele, as crianças correm, manuseiam seus brinquedos, inventam suas histórias, pulam, caem e se levantam. Toda essa vivência livre é causa, sobretudo, da dispensa de regras impostas ou atividades a serem cumpridas. No pátio não há obrigatoriedade do professor, ele pode ficar observando, mas na maioria das vezes é o momento em que as crianças caminham sem guardas.

O pátio para as crianças é como o espaço da rua, o fundo da casa, o parquinho do bairro, a varanda da frente, o quintal da casa da Vovó, a pracinha do centro, o terreno onde os amigos se encontram. Talvez seja esse o lugar em que as crianças vivem melhor os seus desejos na escola e a partir disso seja o ambiente no qual elas mais nos informem o que são, o que vivem, o que gostam, o que fazem, o que esperam, o que sonham. Como no clássico de Luís Jardim (1985, p. 101): “Aqui não é lugar para se dizer como seja; é lugar para se ver como é!”.

E onde estão os professores enquanto as crianças brincam no pátio? Podem até estar observando, como acima citado, mas na maioria das vezes aguardam o fim do intervalo na sala dos professores ou em outro lugar da escola. Não há dificuldade em concordar que tanto as crianças quanto os professores mereçam um lugar “reservado”. Mas, houve quem percebeu a riqueza desse momento e lugar chamado pátio.

Giovanni Melchiorre Bosco (Dom Bosco), o mesmo defensor de *amorevollezza* como base da educação, valorizou o pátio como parte de sua pedagogia. O educador italiano implementou sua teoria educacional, muitas décadas antes do surgimento de muitas de nossas teorias modernas como a própria Sociologia da Infância e a Pedagogia do Encontro, durante o período histórico da Revolução Industrial: “[...] uma nova figura no campo do trabalho: o menino que era operário aos oito anos (...) Os meninos, os jovens operários eram empregados como adultos, por treze ou quatorze horas de trabalho ao dia, durante sete dias da semana” (PERINI, 2012, p. 92). Os meninos eram expostos aos mesmos perigos dos operários, trabalhavam durante a mesma quantidade de horas e obviamente recebiam muito menos do que os adultos. A infância desses pequenos era invadida pela intensa rotina de labor e além disso estavam também expostos à criminalidade que se intensificava nas ruas entre os jovens abandonados, os garotos que se revoltavam diante das duras realidades de vida e os homens que perambulavam em busca de uma oportunidade.

Giovanni Melchiorre Bosco reivindicou melhores condições de vida aos meninos, defendendo que eles precisavam brincar. O consagrado educador enfrentou a ira dos responsáveis pelas fábricas e balcões da época, todavia, não desistiu dos pequenos italianos e tornou-se um orientador de meninos, fazendo uso de uma metodologia construída junto a eles, fundou um espaço para acolher os jovens (Oratório de Valdocco), e passou a atrair de



quatrocentos a quinhentos jovens por meio de uma diversidade de jogos e exercícios de ginástica. No pátio eram dispostos vários brinquedos e desenvolvidas muitas brincadeiras. Havia o ensino da língua e das demais disciplinas com o auxílio de outros educadores, mas o centro era o pátio.

Os meninos que se aproximavam do “refúgio” fundado por Giovanni Melchiorre Bosco eram os marginalizados que cresciam em grande número na região de Turim. Esses mesmos meninos recebiam injúrias e ressalvas dos moradores que desconfiavam de suas índoles. Entretanto, no pátio eles eram recebidos com digna acolhida e com o auxílio de famílias e religiosos recebiam também alimento e um lugar de descanso. A crítica da sociedade atual para com esse trabalho era que esses meninos não deveriam receber auxílio de ninguém, pois não eram confiáveis. Porém, esses meninos tornaram-se os jovens mais civilizados da região a partir do método de Giovanni Melchiorre Bosco, que oportunizava toda a espécie de orientação para a vida e infundia-lhes um sólido respeito pelos outros.

O historiador Eugenio Ceria (1950, p. 60) destacou duas características principais do método utilizado no oratório, a primeira era a extraordinária animação: “Ele dava preferência aos brinquedos que exigiam agilidade da pessoa. Era um espetáculo a recreação do Oratório. Uma turma de jovens a correr, pular, fazer barulho, divididos em grupos de acordo com a variedade dos jogos”. A segunda característica era a participação ativa na “vida do pátio”: “Todos os educadores que a animavam, inclusive Dom Bosco, “estavam à frente das atividades esportivas, como verdadeiro amigos dos jovens e, com eles participavam dos desafios. Divertindo-se dessa maneira com os alunos [...] os superiores conquistavam sua confiança” (CERIA, 1950, p. 60).

Por meio dessas características, podemos verificar a intencionalidade do educador em encontrar as crianças a partir do que é íntimo e específico delas, de necessidades básicas: movimento, ludicidade, materialidade, espaço, liberdade, presença de pares e referência adulta. Giovanni Melchiorre Bosco entendia que não poderia conquistar aqueles meninos sem antes já ter percebido o que os agradava e o que realmente precisavam. Podemos deduzir que qualquer adulto daquela sociedade destacaria a educação voltada para as regras e as capacidades laboriosas como as maiores necessidades daqueles jovens. Todavia, Dom Bosco, como professor, enxergou além do superficial, pensou a partir dos jovens e não do que aquela sociedade esperava daqueles jovens. Uma reflexão primordial para a educação nestes tempos.

Todos eram chamados a viver a “vida do pátio”. A expressão foi cunhada por Alberto Caviglia, o primeiro estudioso que se dedicou à compreensão do método pedagógico

desenvolvido por Giovanni Melchiorre Bosco. A partir desses estudos, Perini (2012, p. 73) afirma que:

A “vida do pátio” deve ser entendida em sentido amplo, pois inclui passeios, encontros espontâneos pelas estradas e nos vários ambientes, as reuniões alegres e descontraídas. Enfim, tudo aquilo que não é determinado pelo regulamento e não depende da administração ordinária. Deve-se incluir, portanto, o teatro, o canto e a música, entendidos, porém, não como aula e, sim, como recreio, isto é, diversão livre e criativa, e, por fim, também as grandes “festas”, com sua coreografia, semelhantes às competições esportivas.

Desse modo, a vida do pátio inclui momentos fora da “escola” e representa o todo prático e lúdico que está além da sala de aula. Todavia, o recreio era o “pátio central”, o momento em que os meninos e os educadores viveriam uma outra experiência de aprendizado intercalada ao tempo de aprendizado das disciplinas no modo tradicional. No pátio, a disposição para o encontro se dá, sobretudo, pela disposição primeira de jogar com liberdade e usufruir de toda a beleza do espaço em resposta a uma necessidade humana clara que é ainda mais visível na infância e na juventude, tendo em vista o intenso aprendizado de tudo.

Dom Bosco entendia o jogo como toda a atividade livre e lúdica realizada em pátio, em espaço aberto. Para o grande educador de Turim, o jogo tornava o espaço simpático às crianças e jovens, sendo ele a atividade central do pátio alicerçada na relação de professores e educandos. No recreio, momento do pátio, podiam ser observados dois tipos de jogos que caracterizam dois modos de vive-lo:

Um primeiro tipo de recreio, que o mesmo Dom Bosco define como sendo “todo vida, todo movimento, todo alegria”, é o recreio de quem corre, de quem pula, de quem faz pular [...] com divertimentos lúdico-motores, ao ar livre, com muito movimento. Esse tipo [...] é o que mais se destaca e o mais comum. “Quem nunca viu, dificilmente pode imaginar o barulho, a ingênua despreocupação, os jogos e a alegria daquelas recreações. O pátio era percorrido, palmo a palmo, nas corridas desenfreada”. Um segundo tipo [...] é feito jogos de pouco movimento e se realiza, geralmente, caminhando. Consiste em jogos de sociedade, diálogos alegres e divertidos, intervenções inteligentes, explicações escolares ou de interesse cultural, contos e também pensamentos [...] (PERINI, 2012, p. 93).

Perini (2012) afirma que Giovanni Melchiorre Bosco foi um dos primeiros educadores do século XIX a introduzir a atividade física como fundamento educacional, sendo a principal característica diferencial de seu método a educação com o jogo e durante o jogo. No perspectiva do Educador, a vivência lúdica não se assemelha ao “*Laissez faire*” ou “*joga a bola e vira às costas*”, o jogo prevê um acompanhamento. Há uma intencionalidade clara de encontro, para o qual o professor se mantém todo atento aos educandos e não só participa dos jogos como também os anima. Desse modo:

O professor para ser eficiente, deve preparar bem as lições [...]. Cabe-lhe preparar os jogos de “muito movimento” variando-os segundo a época e as preferências do

momento, deixando, porém, espaço para a fantasia e a criatividade dos jovens. Deve preparar-se, sobretudo, para o segundo tipo de recreio. “Nunca permitir que a reserva fique esgotada”. Deve estar preparado para, em qualquer circunstância, providenciar jogos, piadas, adivinhações, curiosidades culturais, histórias atraentes, etc. Numa sala de aula tudo vai bem quando todos estão interessados e ocupados. Também no pátio, tudo caminha às mil maravilhas quando o educador é capaz de fazer todos os alunos se interessarem pelos jogos (PERINI, 2012, p. 118).

Anos antes da fundação da primeira obra de Giovanni Melchiorre Bosco (1840), o pedagogo e pedagogista alemão Friedrich Froebel fundou o seu primeiro Jardim de Infância. O Estudioso tinha uma visão pedagógica alicerçada na Pedagogia Romântica e era influenciado por Krause, Ficthe, Schelling e Schleiermacher (GASPARINI, 1977), enquanto Giovanni Melchiorre Bosco estava ligado à tradição humanístico-cristã de Felipe Néri e Francisco de Sales (BRAIDO, 1981). Os dois educadores descobriram e defenderam o valor do jogo. Froebel, em primeiro, apresentou os princípios do jogo na primeira infância, afirmando-o como atividade própria da criança. Na concepção do Pedagogo Alemão os meninos e meninas se desenvolvem jogando e isso faz do jogo a grande preocupação da Educação Infantil. Essa visão é semelhante a de Giovanni Melchiorre Bosco, mas a grande contribuição do Educador Italiano é: “[...] que o educador também joga com o educandos. E parece que ele não considera possível conceber uma verdadeira educação sem a participação de educador junto com o educando nos momentos de recreação, embora seja esta estendida em seu sentido amplo” (PERINI, 2012, p. 124).

Acerca de Froebel, Lubienska de Lenval (2014, p. 176) lembra que:

Não se preocupou com a liberdade, mas com atividade manual; e é por isso, talvez, que é menos discutido e mais seguido do que discutido que seus predecessores. Se em nossos dias há pouca gente que ainda leia suas dissertações obscuras, todos conhecem dele os recortes, colagens e figuras de cartão. Froebel pôs ao alcance de todas as crianças os tesouros que descobria no que foi o paraíso de sua infância – uma cozinha alemã: gravetos, fósforos usados, grãos matizados, e, nos dias de grande festa, guardanapos de papel com que se cobriam os bolos, eis, ao que parece, os protótipos diretos de seu material escolar.

Na perspectiva de Giovanni Melchiorre Bosco, os educadores não são Mestres-jardineiros, a atuação é mais ativa, podemos dizer que promovem as relações sociais e os diversos aprendizados por meio do que podemos chamar de encontros, tendo em vista que a pauta suprema é outro, para qual o jogo é linguagem de acesso e causa de realização. E além de participarem e animarem os jogos durante o pátio, os educadores precisam observar as crianças e os jovens de modo que os compreendam e enriqueçam cada dia mais as seus encontros e o próprio pátio para mais bem encontrá-los e corresponder às suas necessidades.

A importância da participação ativa dos professores durante os jogos com as crianças pode ser ainda melhor verificada a partir de alguns estudos experimentais como o de E. Zocca

e C. Biondani (1981), cujos resultados apontam que o engajamento do professor nos jogos com as crianças é contributo para diversos fatores de realização, e ainda torna-se um profícuo recurso para que as crianças e jovens aprendam a viver com saúde íntegra.

O educador por meio da vivência do pátio pode aprender muito mais sobre as crianças e a prática das atividades que mais lhes convém, implementando até mesmo um estudo específico de suas realidades com o auxílio dessa estrutura relacional menos condicionada e condicionante. Nessa direção, a vida do pátio:

[...] com uma alegria vivaz, aberta e até barulhenta, compartilhada pelo educador, é o lugar mais apropriado para um oportuno trabalho de pesquisa. Também daqui nasce o dever profissional de “passar no meio dos jovens todo o tempo da recreação” (CERIA, 1950). Se não existissem momentos recreativos, o próprio educador deveria criá-los, porque é neles que se conhecem os jovens. Na “vida do pátio”, o educador tem à disposição, praticamente, dois métodos de observação: estudo das manifestações espontâneas e o diálogo que podemos denominar de diagnóstico exploratório (PERINI, 2012, p. 100).

Durante este estudo foi possível vivenciar essas duas realidades de observação. Junto às professoras, acompanhamos as crianças e relatamos tanto as experiências surgidas a partir do nosso planejamento e indução quanto às que nasceram dessas situações e foram causa de novos contornos à investigação. Um objetivo primordial do pátio é possibilitar a desinibição dos educandos, motivá-los a participar dos jogos e expressarem-se com alegria e liberdade. A imagem do educador tende a ser mais próxima das crianças e dos jovens, sobretudo, a partir dessa relação de estreitamento, cujo diálogo não é forçado, mas sim proposto e só é aprofundado a partir da resposta positiva dos encontrados.

Nos escritos de Giovanni Melchiorre Bosco (1987, p. 291), o próprio educador afirma a vida do pátio como contributo direto para a desinibição dos educandos, já que há:

[...] ampla liberdade para saltar, correr e gritar à vontade: vive-se em clima de festa. A liberdade na escolha dos jogos, a liberdade de inventar e criar, e a liberdade de movimentar-se à vontade despertam, com efeito, no sujeito que joga, um comportamento tal que o impele a manifestar-se livremente em todas as suas ações. O clima do pátio é um clima de festa espontânea e alegre.

Mais do que a desinibição para jogar, a desinibição para se encontrar, eis um importante passo dos educandos. O professor que se dispõe a jogar, demonstra muito mais do que o desejo de que as crianças joguem, ele se coloca com eles e se aproximará ainda mais conforme suas solicitações. O pátio torna-se realmente um grande observatório, todavia, o professor cientista não olha de longe uma cultura de células ou analisa os astros há anos luz de distância, ele está no mesmo lugar daqueles que são o sentido de seu ofício e não limita o agir deles dentro de um vidro de isolamento. Ele tem a oportunidade de captar os mesmos aromas, de provar os mesmos sabores, de contemplar as mesmas visões, de viver os mesmos

movimentos, de cantar as mesmas canções, de sorrir as mesmas histórias, de ser com eles um todo sem deixar de ser um, assim como cada um deles vive o encontro sem perder a sua individualidade.

O método de Giovanni Melchiorre Bosco previa ainda o cultivo da alegria e a atenção maior aos meninos mais desafiadores. O Educador defendia que uma indispensável tarefa educativa é combate ao desânimo. Os jogos de grande movimentação visavam que pela intensa vivência das atividades houvesse a descoberta do próprio corpo, das emoções e da alegria de viver. Antes uma euforia no pátio do que crianças isoladas nos cantos sem motivação. Aos meninos “mais difíceis”, violentos ou indisciplinados, era disposta uma maior dedicação por parte dos educadores, mais tempo de acompanhamento e diálogo. Para Dom Bosco, cada um deles precisava sentir o sincero interesse do educador, eles deviam aprender: “Não com pancadas, mas com mansidão e a caridade [...]” (BOSCO, 1946, p. 36).

Neste estudo, observamos a importância do movimento para as crianças, muito acima do “despender energia”, o aprender do próprio corpo em suas porções, a ludicidade como modo de viver o corpo nessa suprema unidade da pessoa evocada pelo jogo, a alegria imaterial no corpo material, a indivisibilidade de quem joga e sente, de quem transpira à luz da Fisiologia e sorri à luz da Psicologia e age à luz de tantas ciências que podem explicar esse fenômeno por diferentes ópticas.

Ainda que os métodos ativos tenham revolucionado a Educação a partir da defesa de uma educação mais próxima da vida, da condenação do imobilismo e passividade imposta aos educandos. A escola parece não ter compreendido bem os novos caminhos, sobretudo, no que compete o movimento, a ludicidade e educação muscular, em detrimento da vida intelectual:

Que a vida intelectual, para se desenvolver, tenha necessidade de atividade espacial, que a mão seja auxiliar do cérebro, ninguém, sobretudo depois de Bergson, ousaria negá-lo. Mas na prática, não se leva isto bem em conta. Ao contrário, à medida que a instrução se estendeu, a escola aplicou-se a dissociar a atividade cerebral da atividade muscular. Isto, evidentemente, por preguiça e avareza, por que é mais fácil vigiar alunos num espaço restrito, e mais econômico limitar sua atividade manual unicamente à escrita (LENVAL, 2014, p. 37)

Ao contrário do que Giovanni Melchiorre Bosco já defendia durante o século XIX acerca da importância do movimento, da atividade corporal e do jogo, a educação moderna que sucedeu suas descobertas não parece ter valorizado o corpo com a mesma intensidade. Mesmo mais de um século depois, com muito mais facilidades e direitos conquistados para as crianças, não é garantido de forma geral nas instituições escolares um tempo privilegiado para o movimento como as bases apontadas defendem. A própria Lubienska de Lenval (2014, p. 194)

apresenta o relatório de estágio em que uma de suas alunas (Suzanne K.) confessa o momento em que pela insegurança desprestigiou a atividade corporal para render mais tempo à educação intelectual e mudou essa rota após perceber a ineficácia dessa medida:

[...] no começo, assustada com as graves lacunas que descobria no pouco saber de meus alunos, negligenciei a educação muscular a fim de prolongar o trabalho intelectual. Ora, notei que as crianças manifestavam cansaço e que os resultados melhoravam quando o esforço exigido durava menos tempo. Fizemos então vários passeios, a educação muscular foi prática com mais regularidade e o trabalho da classe melhorou grandemente.

O jogo ainda ressoa aos ouvidos adultos como perda de tempo, todavia, não são somente os pequenos que precisam dessa atividade (HUINZINGA 1946, LIMA 2008). O jogo é uma atividade característica da vida humana, primordial para a realização da pessoa. O educador que desconsidera o jogo, também desconsidera a criança e uma parte do seu próprio eu. A ênfase de Giovanni Melchiorre Bosco na necessidade de que os educadores joguem com os educandos está fundamentada na concepção de pessoa assumida pelo educador. O seu enfoque não era a formação de profissionais para a indústria ascendente, líderes sociais para representarem os povos na luta por direitos ou trabalhadores para a sua obra educativa. Ele visava a formação humana, considerando cada pequeno como uma pessoa que não podia ser abandonada e ignorada, que precisava brincar e viver bem.

O pátio sempre será um mero espaço enquanto o jogo for um mero fazer. Talvez seja um lugar indiferente para alguns professores, sobretudo na Educação Infantil, pelo fato do educar das crianças pequenas ser visto tantas vezes como um mero estar ou fazer o óbvio. Certamente, as crianças sempre saberão aproveitar de um tempo livre dado pelos professores tanto no recreio como nas aulas de Educação Física ou qualquer outro intervalo. Não há dificuldade em “deixar livre” e essa é uma atividade necessária. Porém, a tarefa do professor é cumprida no encontro e não no simples deixar fazer ou correr. As crianças aprenderão, porque sempre se aproveita algo de cada experiência, contudo, poderiam aprender mais se seus professores quisessem mais.

Não parece justo cobrar os professores acerca da presença no pátio junto às crianças no período do intervalo, tendo em vista que esse momento é um curto tempo para descanso e um lanche. As crianças, obviamente, não se limitam a somente comer a merenda, é o que elas fazem mais rápido para que sobre tempo hábil para brincar. Enquanto isso, as professoras permanecessem na sala dos professores e vão ao encontro da turma quando soa o sinal. Percebemos que nossas intervenções eram o maior tempo de pátio tendo como princípio e fim as próprias crianças. As intervenções já nos bastavam enquanto experiência de pesquisa, mas,

impulsionados por esta teoria, resolvemos também acompanhar os intervalos e descobrimos uma outra modalidade de observatório.

Durante o intervalo, nos preocupamos em observar as manifestações das crianças, escutá-las, responde-las, dialogar e atende-las em alguma necessidade. O espaço era bem pequeno e a organização para o lanche impedia uma readequação para implementar alguma brincadeira. Desse modo, não desenvolvemos nenhuma atividade específica além do próprio acompanhamento das crianças que exigia muitas vezes a participação em algum enredo fantástico e a atenção específica para a demonstração de como se brinca com determinado brinquedo ou o melhor modo de fazer determinada acrobacia.

Ficamos satisfeitos em perceber que as crianças não se inibiam com nossa presença, mas ao contrário, se aproximavam ou requisitavam nossa aproximação se ainda estivessem nas mesas de lanche. O nosso acompanhamento não repercutia em nenhuma confusão ou desordem, pois os encontros vividos já nos tinham dado experiências suficientes para bem viver as diferentes situações, e dessa forma, respeitar os colegas que estavam em refeição. As crianças demonstravam grande entusiasmo, como que expressando a alegria por usufruirmos de um pouco mais de tempo, faziam rodas, ofereciam seus lanches, puxavam nossas mãos para nos levar a algum lugar do pátio e se lamentavam ao escutar a sirene.

De algum modo, por meio dessa presença no intervalo das crianças, desejava-nos realizar o fenômeno “[...] concomitante, que poderíamos chamar de mimetização do educador: ele observa os jovens que jogam despreocupadamente sem se aperceberem de sua presença” (PERINI, 2012, p. 100). Entretanto, ainda que observássemos algumas crianças brincando em determinados lugares do pátio ou mesmo aparentemente conversando sem se importarem com nossa presença, a grande maioria delas buscava interagir conosco. Dessa forma, ainda que a total invisibilidade da presença e a inalterabilidade do ambiente fossem impossíveis, a nossa participação não era discreta em sua maioria conforme a descrição de Perini, o que não impediu a riqueza da experiência. Perini (2012, p. 101) explica:

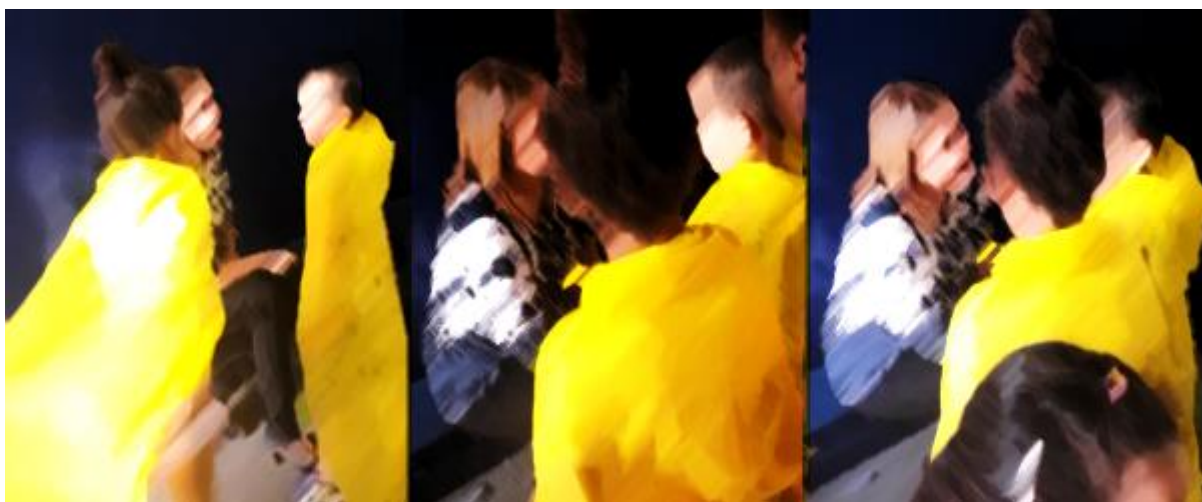
Dois são os motivos pelos quais o educador entra em processo de mimetização com seus educandos: um físico e outro psicológico. O educador que “se mistura” com a multidão dos jogadores tem uma dupla vantagem de ser mimetizado fisicamente no meio da confusão do jogo. Porém, funciona também uma mimetização devida a um fenômeno psicológico: os educandos veem o educador fisicamente, mas, psicologicamente, o percebem de maneira diferente de todos os outros momentos [...] o leem como “amigo”.

Após algumas semanas de acompanhamento no intervalo, percebemos que as crianças passaram a mostrar às outras turmas, que não participavam das intervenções, que elas tinham um professor no recreio. A nossa imagem parecia ser a mesma das intervenções, já que as

crianças demonstravam a mesma proximidade. Todavia, alguns meninos e meninas aproveitaram esse “momento diferente” para conversar conosco, sendo que não dialogavam do mesmo modo durante as intervenções. A partir disso, percebemos que a diversidade de encontros favorece a participação de todos, pois cada criança tem suas preferências e seu tempo particular. Alguns espaços e situações contribuem para uma participação mais ativa dos pequenos e a causa específica para cada uma dessas realidades individuais é um dado da própria criança, que talvez nem cheguemos a conhecer.

Além da fraterna acolhida das crianças, dos diálogos e da satisfatória participação em suas brincadeiras no pátio durante o intervalo, destacamos a presença da diretora da instituição em diversas ocasiões nesse mesmo espaço. Em um dos dias em que estávamos com crianças no recreio, acompanhamos a chegada dessa professora responsável por todas as demais professoras e da gestão como um todo, ela se aproximou das crianças que já haviam lanchado e ficou conversando com elas até o término do período enquanto as professoras permaneciam na sala de professores. A Diretora não foi resolver nenhum problema de disciplina com as crianças, ela simplesmente foi estar com elas sem ficar contando os minutos no relógio ou sendo “guarda de trânsito” no pátio, ela se achegou aos pequenos e se pôs a escutá-los. Essa atitude muito nos animou e motivou ainda mais as nossas práticas de encontro dentro deste estudo investigativo-ativo que previa a participação conjunta para pesquisa e transformação da realidade. Realmente não estávamos sozinhos e em nenhum momento fomos ignorados e tolhidos pelos nossos colegas “grandes”, mas ao contrário, nossos encontros foram dignos da confiança de adultos e crianças, em solo de sala e em terra de pátio.

*Figura 30 - Encontro “Salvamento no Pátio”*



Fonte: fotografias dos encontros.



No pátio junto às mesmas crianças das mesmas turmas vivemos experiências novas e repletas de significado. Permanecer com elas durante aquele período e ser visto como um contributo para a alegria de todos foi causa de fortalecimento do nosso desejo de aproximação e da defesa da inclusão do pátio como um momento de legítimo encontro entre crianças e professores em algum período da rotina como “[...] um respiro de liberdade e de abertura” (BOSCO, 1946).

Foi no pátio durante o final de um intervalo que uma das meninas, recém chegada na instituição, se aproximou para contar um segredo: “- Eu preciso te falar uma coisa, Prô! – Pode falar, Luiza! – Não pode falar alto, porque é segredo! – Mais ninguém pode saber Luiza? – Ninguém! Segredo nosso! – Certo, combinado! Segredo Nosso! (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Não podemos revelar o segredo de Luiza conforme nos comprometemos com ela. Mas, ela realmente compartilhou uma alegria bem particular com detalhes e afirmou confiar em nós porque somos amigos.

Acompanhamos o pequeno Jonatas lanchando com seu amigo Davi, e ele não tinha nada além da merenda da escola, mas Davi lhe deu suco e salgadinho. Ele ofereceu as três unidades que estavam em sua mão, perguntando se estávamos com fome. Ágata veio do outro lado e ofertou o seu pão, Bruno correu com seu bolo. Olhamos para todos os lados e as crianças estavam ao nosso redor, comendo, rindo e brincando, até que João perguntou: “- Porque a gente não fica aqui até o sol ir embora? – Porque a gente tem que volta pra sala! (Mariana) – Esse sinal barulhento faz a gente ir! (João) – Mas a gente vai voltar depois e depois [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Voltar “depois e depois”. Que vivamos o pátio com continuidade e não intermitência. Podemos muito aprender e melhorar se não nos limitarmos às quatro paredes de nossas salas, se não pararmos na obrigatoriedade do convencional e nos esquecermos que as crianças sempre pedem mais do que a sala de casa, o “quintal” também é lugar de aprender. Ainda mais, com espaços tão restritos como a maioria das residências deste tempo, é necessário que as salas de nossas escolas não sejam apartamentos de um condomínio fechado com curto tempo e hora marcada para jogar. Precisamos investir com criatividade para encontrarmos mais sentido em nossas práticas, ao passo de contribuirmos com nossa própria personalidade que certamente também pede um momento de brincadeira com aquela pista de terra que ainda não construímos ou aquela corrida começada na infância que ainda não terminamos de correr.

As crianças nos aguardam no pátio, pois sem a lousa e os alfabetos é possível provar uma escola mais “nossa”, mais de dentro do que de fora, mais brincante e atraente, onde podemos permanecer ampliando o quadro negro até às alturas das nuvens e recolhendo as letras

que escorrem dos telhados, os números que se contam nos jogos, os círculos e os retângulos nas marcas da quadra, as texturas das arvores e os sons dos pássaros junto de tantos outros conteúdos de uma cartilha que ninguém consegue fechar e guardar na mochila, tampouco extingui-la de sua vida.

E é com esse tom de fantasia que seguiremos enquanto peregrinos, pois após tantas reflexões e relatos chegamos no pátio e é do pátio que nós conseguimos ver o céu, nós o vemos de longe, não de perto como num encontro, mas podemos ir a ele, se não por meio de nossos próprios pés, pelas próprias asas da imaginação!

#### **6.4 A criança imaginativa: muito além do que podemos ver**

O primeiro encontro que inspirou toda a trajetória de estudos que nos trouxe até aqui foi junto a um menino que disse à sua professora que era um super-herói, com a esperança de que ela valorizasse a sua fantasia e brincasse com ele ao menos com algumas palavras. A Professora ignorou a aquela afirmação e ordenou que ele fosse terminar sua atividade, fazendo com que aquele menino voltasse triste para o seu lugar. Observando aquela cena, antes que começássemos a nossa intervenção, resolvemos já iniciar ali com ele, afirmando que também éramos super-heróis, nossa afirmação causou a admiração daquele menino que se rendeu a brincar conosco com duas capas feitas de um tecido que estava sobre a caixa de brinquedos e um casaco. Em instantes, já havíamos formado uma “liga da justiça”, voamos pela cidade, salvamos pessoas, tudo sem sair daquela escola. E ousamos afirmar que voltaríamos a viver aquela aventura fazendo uso dos poderes que ninguém poderia negar a existência, tão dentro em nós (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Essa experiência nos instigou a estudar o fenômeno da imaginação para compreender os modos de valorizá-la e contemplá-la na Educação Infantil. Identificamos a importância da contação e criação de histórias, o jogo, a brincadeira, atividades lúdicas, o desenho, a música, a escuta e consideração das vozes das crianças para construção dos encontros, a aproximação de crianças e professores, assim como o estreitamento dos vínculos entre criança, escola e família. Os resultados foram muito satisfatórios e apontaram que ainda havia muito a ser conhecido e vivido sobre a temática. Neste estudo, continuamos a fazer uso das chamadas “Histórias Abertas” (RODARI, 1982), roteiros previamente construídos que são alterados e completados pelas contribuições das crianças durante o contar das histórias. Entretanto, para analisar os dados recolhidos e transcrevermos as situações com a beleza que lhes são dignas utilizamos os contributos da Literatura. Até aqui o “Jardim Secreto” de Frances Hodgson

Burnett, e a partir daqui a “História Sem Fim” de Michael Ende, e o “Meu Pé de Laranja Lima” de José Mauro de Vasconcelos. Ambas obras estão entre as mais conhecidas em todo o mundo acerca da fantasia infantil. Além dessas consagradas histórias, o estudo traz os preciosos contributos de C. S. Lewis.

No que tange a compreensão científica do fenômeno, contemplamos os estudos de Paul L. Harris (Universidade de Havard). As contribuições desse grande especialista na área da imaginação estão de acordo com os pressupostos desta investigação, que agora na perspectiva do encontro, ainda continua a se beneficiar das descobertas desse pesquisador norte-americano. O primeiro contributo de Paul. L. Harris para este estudo foi a sua afirmação de que a imaginação não é uma capacidade única das crianças e restrita à infância, tampouco se assemelha ao pensamento ilógico e puramente irracional, mas está fundada na realidade e só é desenvolvida a partir da apropriação e compreensão do real. Do mesmo modo, a imaginação não representa uma fase da vida humana, mas sim parte da vida do homem (HARRIS, 2002;2005).

O reverso dessa concepção pode ser verificado em partes das escolas psicanalítica e psicogenética, ou em desdobramentos dessas mesmas teorias. Harris (2005) afirma que essa confusão acerca do pensamento se deu a partir do Congresso Psicanalítico ocorrido em Weimar em 1911, em que o psiquiatra suíço Eugen Bleuler estabeleceu uma distinção entre os modos diferentes de pensamento. Em suma, concluiu que há um pensamento lógico-racional e um pensamento ilógico-irracional. Ao segundo tipo foi relacionado o autismo, que Bleuler não considerava como uma patologia de determinado grupo, mas um modo de pensamento. Como pensamento ilógico também foram consideradas as fantasias infantis, os sonhos e as ilusões dos esquizofrênicos. As conclusões de Bleuler parecem ser um eco da distinção apresentada anteriormente por Sigmund Freud sobre os processos primários guiados pelo princípio do prazer e os processos secundários guiados pelos princípios da realidade. As definições do psiquiatra suíço influenciaram a psicologia evolutiva, sobretudo Jean Piaget e Lev Vygotsky, dois importantes nomes para a Pedagogia.

Para Freud (1900), as crianças são dominadas pelo pensamento ilógico para cumprimento de suas necessidades internas de prazer, por meio da fantasia conseguem realizar o que na realidade não é possível. Piaget (1978) também afirmou que a primeira infância estaria dominada pelo pensamento “autista” (irracional ou ilógico), a realidade estaria subordinada à afetividade da criança e o pensamento autista só seria suprimido em detrimento do pensamento racional com o desenvolvimento da lógica. No entanto, baseado em Vygotsky, Harris (2005, p.

17): “Basándome em el análisis de Vygotsky sobre el destino del habla egocêntrica, afirmo que la simulación no es una función que se suprime gradualmente durante el desarrollo”.

A partir disso, em relação a estas posições, podemos compreender que a concepção de imaginação e fantasia amplamente difundida pode ser relacionada à ideia de fase irracional, carência de lógica e característica patológica. Tais relações repercutem em posturas de desvalorização, indiferença, não investimento e desconfiança, pelo fato de sustentarem a visão de um déficit que será suprimido com o tempo ou assumido como parte de uma patologia. Harris (2005, p. 18) questiona esses postulados a partir de outros estudos:

[...] el estudio de patologías tempranas demuestra que es la ausencia de imaginación, y no su presencia, lo que es patológico. Una de las características más importantes del síndrome de autismo temprano es la ausencia o el empobrecimiento del juego de simulación. Aunque los niños autistas pueden ser inducidos a la simulación, raramente lo hacen de manera espontánea (Harris, 1993; Harris y Leevvers, 2000b). Este déficit (junto con otros déficit de atención y concentración) es una de las primeras marcas del síndrome. Las limitaciones sociocognitivas permanentes de las personas con autismo sugieren que la capacidad de simular es una base importante para una vida normal. Por lo tanto, sería razonable preguntarse hasta qué punto puede contribuir esta capacidad a un funcionamiento y cognitivo normal. Podría afirmar que cuando aparece el juego de simulación, los niños arriban a un grado notable de comprensión causal del mundo físico y mental que han construido durante la infancia. De este modo, mediante la simulación, los niños pequeños pueden salirse de la realidad, o trascenderla, pero esa posibilidad no entraña necesariamente ninguna distorsión cognitiva de los principios generales mediante los cuales esa realidad opera.

Nessa direção, para desenvolver uma abordagem pedagógica que contemple devidamente a imaginação é necessário que problematizemos a concepção do fenômeno. Não basta a defesa de atividades que privilegiem essa capacidade por meio da justificativa de que as crianças gostam, também não cabe o mero uso de jogos de cunho imaginativo para ocupar um espaço vago na rotina ou como estratégia pedagógica.

Em um dos encontros com as professoras (maio de 2015), a Professora Rosa compartilhou sua experiência com um dos meninos: “- Nossa, Professor! Eu fico admirada com ele! Ele viaja, viaja que parece que realmente não tá na sala! Às vezes eu pego no pé quando ele faz algum barulho! Mas, é impressionante o quanto ele fantasia! Eu falei para a Fátima que não era normal! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Ao conversarmos com a Professora Rosa, enfatizamos que algumas crianças fazem um uso mais perceptivo de sua imaginação, isso não é quadro patológico, mas demonstra capacidade inteligível que pode ser percebida pela própria complexidade dos enredos criados. À vista disso ela passou a observá-lo melhor e tentou mudar o olhar a ponto de não vê-lo como um “estranho”. Passadas algumas semanas, ela confirmou que realmente aquele menino demonstrou grande aprendizado, as histórias por ele criadas eram cheias de detalhes e estruturas do seu contexto mesclado aos seus desenhos animados

preferidos. Essa postura não o afastava dos demais colegas e nem o impedia de se apropriar dos saberes. Ao contrário, ele interagiu muito bem com as outras crianças e dominava os conteúdos.

Torna-se primordial um respaldo diferente das convencionais concepções de imaginação, fantasia e imaginário infantil, para que os professores saibam compreender as manifestações das crianças e a partir disso também eduquem para a imaginação como forma de garantir a contemplação de um conteúdo de vida. O cultivo da imaginação favorece a consideração de outras alternativas para a realidade não somente dentro do jogo imaginativo, mas também na tomada de decisões. Acerca disso, Harris (2005, p. 19) considera essa atividade na infância mais como uma aproximação da realidade do que um distanciamento:

[...] afirmo que la consideración de alternativas para la realidad puede vincularse más com la aproximación a la objetividad que com el alejamiento de ella. A medida que piensan oisibilidades alternativas, los niños pueden considerarlas de modo ordenado y paulatino. En definitiva, las realidades alternativas que los niños conciben conceptualmente se nutren de una evaluación que ellos mismos ya han hecho de la realidad. Por ejemplo, la capacidad infantil de encontrar alternativas irreales a um suceso real es fundamental para elaborar juicios Morales y causales acerca de lo sucedido. Así, aquello que Bleuler denominó pensamiento autista se mantiene como una constante junto al pensamiento realista em el curso del desarrollo y amplía el espectro de objetividad de los niños.

Nesta investigação, ao acompanhar as crianças durante as brincadeiras e também ao escutá-las sobre suas vidas, identificamos a consideração de novas alternativas para a realidade. Comumente elas analisavam o roteiro inicial e propunham um novo fato, ao aceitarmos a proposta, automaticamente, já pensávamos na adequação das brincadeiras planejadas de modo que contemplassem os novos contornos dados pelas crianças, mas, eram elas que, sobretudo, faziam as adequações nas atividades ao iniciarem as brincadeiras logo após o contar da história. Elas verificavam a relação entre o enredo e as brincadeiras propostas e eram fidedignas à essas bases. Todavia, no decorrer das brincadeiras, exercendo sua liberdade, elas propunham novos desafios entre si e realizavam as mudanças, muitas vezes, explicando em que a nova proposta se relacionava com a história.

Em um dos encontros, contamos uma história do Lipe em que ele viajava na cauda de um cometa. O personagem imaginário carregou consigo todos os seus amigos e eles viajaram pelo Céu, sobrevoando vários lugares até retornarem ao bairro do Lipe. A maioria das crianças (quatro a cinco anos), não estranhou o termo “cometa”, mas algumas delas, ainda que quietas, demonstravam certa dúvida. Então, João Miguel se levantou e disse: “- E se a gente fosse com a nave do Lipe e pra voltar a gente usava um ônibus espacial! - Um ônibus espacial? (Adan) - Sim! É tipo uma nave de várias pessoas! Um ônibus do céu! - Eu já viajei de ônibus! (Ana) - Espacial? (Adan) - Sim! Bem grande! (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). No momento das

brincadeiras, dispomos um longo e largo tecido com determinados nós na ponta. As crianças, uma a uma, sentavam no tecido e se acomodavam segurando um dos nós enquanto puxávamos o tecido pela outra extremidade, fazendo a criança ser puxada e o tecido deslizar com ela como que uma espécie de trenó.

Organizamos as crianças para que fossem uma a uma, tendo em vista o cuidado com elas durante a movimentação. No entanto, elas não se deram por satisfeitas e propuseram que mais crianças fossem no “trenó”, que na verdade era a cauda do nosso cometa ou o ônibus espacial do qual não se esqueceram: “- Tem que ir mais de um, Prô! - Espere só um pouco, Adan! – Mas a gente volta de ônibus espacial, esqueceu? Tem que ir bastante gente! - Vem, Prô! A gente ajuda a puxar (José)” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Ainda que as crianças estivessem imaginando e brincando com um ônibus espacial bem distante da realidade, elas demonstraram fidelidade a este enredo por meio de conhecimentos da realidade, realizando análises e apresentando propostas em diálogo. Tais formulações somente foram possíveis porque elas utilizaram de saberes causais para sustentar a viagem fantástica. Elas não inventaram um ônibus espacial, ainda que pudessem fazer um transporte novo a partir das imagens que já possuíam, mas sim demonstraram já saber da existência desse tipo de astronave e a utilizaram como recurso. Pode ser que algumas crianças tenham se apropriado dessa ideia pela primeira vez e, certamente, as que já conheciam também viveram uma experiência totalmente nova.

*Figura 31 - Encontro “Cometa”*



Fonte: fotografias dos encontros.

Desse modo, não podemos interpretar essa brincadeira imaginativa como uma fuga da realidade, já que as crianças estão fundadas no plano real e até mesmo a ideia de ônibus espacial é experimentada na realidade por meio da brincadeira da cauda do cometa. Ninguém de nós

ousaria gritar no meio do encontro: “- Parem de bobagem! Não é nenhum cometa ou ônibus espacial! Isso é um tecido e ninguém saiu sequer do chão da escola!”. Pois tais percepções são óbvias. As crianças não têm dúvidas acerca disso, todavia, sair do chão da escola e vê-la pequena lá do céu, de carona com um cometa ou em uma excursão estelar é uma alternativa agradável de ser imaginada e vivida. A brincadeira não nos roubou o real, mas concedeu um outro meio de explorá-lo. Pela imaginação, as crianças viajam entre real e ficção sem se desprender do que realmente são e sem um limite para o que podem ser (HARRIS, 2002).

As considerações de Paul L. Harris impulsionam um verdadeiro investimento na imaginação. Seus estudos apontam que há muito a ser aprendido acerca desse fenômeno na vida das crianças. A educação pode haurir preciosos ganhos a partir de uma abordagem pedagógica que contemple essa experiência humana na sua integralidade. Cabe-nos aqui, pontuar as principais proposições dessa teoria alicerçada em diversas pesquisas experimentais e que impulsiona-nos à um profundo mergulho junto às crianças para também com elas alçarmos os voos que nossas escolas precisam.

#### **6.4.1 Podemos brincar de um mundo inteiro: jogos de fantasia**

São chamados jogos de simulação as atividades em que as crianças concebem e “vivem” situações distintas da realidade, assim denomina Paul L. Harris. Entretanto, não consideramos o termo “simular” como o mais adequado, pois não exprime a verdade dessa experiência e empobrece a abordagem do fenômeno. Nesse sentido, utilizaremos o termo “fantasiar”. A fantasia é crucial para a compreensão da imaginação. Costumeiramente, jogos dessa natureza são analisados à luz da obra piagetiana sobre jogo, sonhos e imitações (PIAGET, 1978). A partir dessa base teórica, essas atividades são desenvolvidas naturalmente na criança e desde as suas primeiras manifestações tendem a ser distorções da realidade mais do que uma certa adaptação do real.

Harris (2005) considera um equívoco essa concepção, como que uma visão muito pobre e depreciativa da capacidade de compreensão do real pelas crianças. De forma geral, os jogos de fantasia consistiriam um simulacro de imagens desconexas que não estão ordenadas em detrimento da falta de capacidade racional e seriam suprimidos com a ascensão da razão, o que faria deles uma pobre categoria de análise. Todavia, Harris (2005) afirma que mesmo sendo possibilidades que não se assemelham plenamente à realidade, os jogos de fantasia estão alicerçados no real como já apontado no início do capítulo, tendo em vista que todos os

componentes do enredo de fantasia são produtos da realidade postos em ordem alternativa, dada a liberdade das crianças.

Harris (2005) ressalta que mesmo enquanto matéria da imaginação, as estruturas do real postas em roteiro fantástico ainda têm preservadas determinadas regras. Como por exemplo na fala de Natan (quatro anos): “- Eu vi o Lipe em cima do telhado da minha casa! – E o que ele estava fazendo lá? – Tirando um pipa que estava enroscado!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Natan concebe a ideia do amigo imaginário Lipe em cima de seu telhado, esse contexto é surreal porque o Lipe não existe enquanto ser e nem ficaria especificamente sobre o telhado de sua casa. Porém, ao ser indagado sobre a causa de Lipe estar em cima do telhado, ele apresenta um motivo cabível que certamente já havia sido verificado ou imaginado por ele a partir de uma situação real. Natan poderia ter afirmado que Lipe estava voando ou porque teria poderes especiais como os mutantes da televisão. Mas, ele preferiu um motivo lógico, atribuindo um Lipe baseado em uma lógica. Ainda se a afirmação de Natan fosse acerca de poderes sobrenaturais, isso não desmerecia a sua fantasia, mas tornaria ela mais fantástica. Contudo, até mesmo nela é possível identificar normas que são respeitadas, como no exemplo de Rebeca: “- Eu vi o Lipe dentro da minha televisão! Estava passando o desenho dele e ele salvou um monte de gente!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Rebeca foi ainda mais além, tornando o Lipe um desenho animado. Neste desenho o personagem imaginário salva pessoas como os demais super heróis. Rebeca inseriu o Lipe na lógica do desenho animado e o apresentou conforme as características de um desenho que lhe foi apresentado na realidade. Se os jogos de fantasia fossem meras distorções não seria possível identificar esses elos com o real, é o real o próprio limite, pois é na realidade que se fantasia.

Para Harris (2005), ainda que seja possível verificar os elementos do real nos jogos de fantasia não é correto afirmar que eles sejam retratos da realidade, já que são mais fantásticos do que reais. Desse modo, podemos considerar que os jogos de fantasia não são puro devaneio ilógico e nem a mera transmissão do real. As crianças, ao fantasiar, partem e vivem no real. Essa disposição é uma construção nova por ser produto daquele momento, única por ser irrepetível e múltipla por envolver vários elementos de naturezas e contextos diferentes.

O jogo de fantasia permite o movimento da criança por base ficcional na realidade por meio de um interesse e de uma necessidade de ir além do contexto. Nesse processo, obviamente, a criança não adentra um outro universo quando brinca de fantasiar. Entretanto, quanto maior a intensidade vivida, maior é a aparência de que as crianças estão em um mundo paralelo. A partir da percepção da brincadeira ser para elas “algo tão sério”, como que um ator que faz o irreal parecer real por tamanho dispêndio de si mesmo na atividade. A criança, enquanto ator social



e não meramente dramático, participa da realidade e nela demonstra a importância desse salto imaginativo como forma de compreender o próprio real e suas possibilidades, o conhecimento conceitual, como também as estruturas do próprio pensamento em intensa expansão, as capacidades de memória, raciocínio e vontade.

Esse mesmo envolvimento da criança entre real e surreal pode ser identificado, ao seu modo, no adulto, o que já demonstra que a imaginação é fenômeno de toda a vida e não apenas da infância. Os adultos tem maior capacidade de imaginar, já que possuem um maior arcabouço de imagens e experiências. O processo não é diferente em relação à base, as duas categorias partem do real, mas diferenciam-se no compromisso e na complexidade. As crianças se envolvem com maior integridade, não simulam para ocupar um tempo, mas vivem a experiência presente como única preocupação vigente. Os adultos costumam brincar de fantasiar na hora do lazer, quando acompanham os filhos ou estão empolgados com uma obra ficcional. As crianças fantasiam em boa parte do tempo porque além da própria relação entre imaginação e apropriação do mundo está o prazer do próprio jogo, a ludicidade, indispensável na infância.

As crianças demonstram grande satisfação em atribuir poderes às coisas como também a si mesmas, como é próprio do jogo de papéis. Imaginam que estão em meio a uma luta de heróis e evocam seus poderes com movimentos similares aos dos desenhos e filmes, agem como se portassem armas e fazem sons de disparos e explosões. Ao observar as crianças num jogo como esse, o adulto pode muito bem entender a atividade como de pouca importância, uma alegria de passatempo, coisas próprias de crianças que ainda não vivem na mesma seriedade que seus pais e professores. Porém, uma reflexão mais “demorada” e profunda do fenômeno rende a percepção do valor dessa atividade para a criança, e não porque gostem de viver o que não é sério, mas porque a seriedade própria da infância é o intenso mergulho na realidade cuja apropriação e compreensão se dá por meio dessa atividade aparentemente tão pequena e ao mesmo tempo tão sólida como uma das bases de toda uma trajetória de vida.

A partir de estudos específicos, Harris (2005) afirma que as crianças começam a fantasiar a partir do segundo ano de idade. Com base em seus estudos, Harris (2005) conclui:

Em suma, queda claro que los niños de 2 años no solamente entienden las reglas de simulación, también entienden los poderes causales asociados con una entidad estipulada. Em particular, utilizan esse conocimiento causal para discernir la consecuencia de una transformación simulada en su imaginación. Esta capacidad se refleja tanto em sus acciones simuladas, como limpiar o secar, como em su capacidad para seleccionar una representación de um suceso imaginado, como una imagen.

Harris (2005) afirma que as crianças de dois anos já podem sustentar uma estrutura causal em sua imaginação e descrever suas consequências. As descrições se baseiam na dedução

de que uma mudança implementada no campo imaginativo é ponto de partida para a próxima combinação e nesse contínuo movimento se dá o processo evolutivo das produções que crescem em complexidade. A vivência da imaginação é condicionante para a relação humana, dá o ritmo das aprendizagens, sobretudo, pelo encantamento que a vivência imaginativa possibilita.

Os jogos de fantasia possibilitam ainda a interação entre as crianças. Os jogadores aprendem a estabelecer regras na fantasia, a alterar a ordem do real no real, a transformar as estruturas, a atribuir poderes e características a objetos, a criar personagens e ambientes, a compor e recompor uma diversidade de elementos. Mas além de criar, manifestar e viver suas criações, as crianças também aprendem a compartilhar das construções de seus companheiros de jogo, aceitando, refutando ou reelaborando as propostas ou regras por eles apresentadas. Nessas situações, as crianças analisam o modo de compreensão do outro e integram às suas construções. Em um dos encontros, acompanhamos um jogo simulação entre as crianças cujo tema era o “oceano em que o Lipe mergulhou”:

- Eu estou vendo um tubarão bem grande com a boca aberta! (João Felipe) – E tem uma foca e ele quer pegar! (Matheus) – Uma foca e um tigre! (André) – Tigre? (João Felipe) – Um tigre d’água! (André) – A baleia afundou o tigre e a foca! (Matheus) – Socorro! Vai pegar a gente! (João Felipe) – E tá vindo os piratas! (André) – Onde? (Matheus e João Felipe) – Daquele lado! No navio...mergulha ahhhhh...! (André) – O Lipe está em cima da baleia! (Matheus) – Vem Lipe! Pega o submarino! (Matheus) – Nada! Nada! (André) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

O relato é a descrição de um jogo realizado entre três meninos (cinco anos). Antes que eles formassem esse trio para brincar, contamos a história e as crianças foram conversando conosco acerca do enredo: - No oceano tem peixe bem grandão, baleia, tubarão! (Tomás) – Tem leão marinho, foca, morsa! (Matheus) – Ahn? (Maria Isabel) – São animais dos mares! (Matheus) – Então vamos mergulhar? – Vamos! (Crianças) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). A partir das falas das crianças, a professora Fátima destacou as contribuições do Matheus pelo fato dele citar animais que não são tão comuns. Ela mesma nos explicou que ele assiste documentários sobre animais e sempre comenta o que ele aprende. A explicação da Professora evidenciou a questão da experiência, o armazenamento de imagens e seu livre uso como base para as construções imaginárias.

No jogo de Matheus, João Felipe e André, eles apresentaram os elementos do contexto imaginado sucessivamente e cada um deles agia como já esperando a contribuição do outro. Há um questionamento sobre o “Tigre” anunciado por André, e ao ser indagado ele mesmo adapta o personagem ao ambiente oceânico e justifica que é um “Tigre D’água”. Podemos considerar que para André não havia problema na entrada do tigre. Não sabemos se um dia ele se apropriou da imagem de um tigre d’água por alguma mídia, é mais fácil acreditar que ele combinou as

imagens de tigre e mar usando de sua liberdade em vivenciar esse enredo. Eles se complementaram. Os acontecimentos descritos postos em ordem como no relato em diário de campo formam uma pequena história de ação com algumas cenas. A construção evoluiu de personagens mais simples (tubarão) a personagens menos típicos (foca, tigre), de animais (tubarão, foca, tigre) para animais fantásticos (tigre d'água), de animais para piratas, de navio para uma baleia domada pelo amigo imaginário e daí para um submarino.

Juntos às crianças, acompanhamos várias experiências de fantasia, tanto como atividades individuais quanto em grupos como no exemplo dos meninos no oceano do Lipe. Todas elas com uma motivação inicial pelas histórias contadas em cada encontro. Desse modo, a observação do jogo de simulação nesta investigação-ação é distinta da forma costumeiramente apresentada em outras pesquisas cuja participação do pesquisador não é tão próxima e ativa. O estudo permitiu a percepção da realização das crianças em diferentes aspectos, mas sobretudo o conhecimento conceitual e o protagonismo. Os enredos tornaram-se gradativamente mais elaborados e as crianças mais participativas e expressivas. Do mesmo modo que as fantasias cresceram em complexidade, as crianças demonstraram maior capacidade inventiva.

*Figura 32 - Encontro "Brincando no Pátio das Estrelas"*



Fonte: fotografias dos encontros.

A partir do respaldo teórico e experiências práticas dos postulados, podemos concluir que as crianças a partir dos dois anos (ou antes) são capazes de fantasiar e essa atividade não é plenamente ilógica como que absurda e alheia ao que vemos, temos e ouvimos. Há o elo de alicerce com o real, já que as fantasias tem natureza surreal, mas são construídas a partir da realidade pela qual as crianças exploram boa parte dos conceitos estruturais estabelecidos. Essas experiências são componentes necessários para a realização humana e não se findarão na

infância, mas são os primeiros indicadores da capacidade de considerar outras alternativas na realidade por toda a vida (HARRIS, 2005).

#### **6.4.2 Podemos ir além do que somos: jogos de papéis**

Como já visto, as crianças podem vivenciar em jogo situações que não ocorrem na realidade, criando e participando de uma história em grupo ou individualmente. Durante uma fantasia solitária, acompanhada por um adulto ou junto a companheiros, a criança pode assumir o papel do personagem incorporando características, fala, temperamento (DUNN; DALE, 1984). Esses chamados jogos de papéis são uma importante atividade humana.

As crianças que na fantasia já conseguem elaborar enredos, transformar os ambientes, atribuir vida e forma a objetos, reconstruir estruturas em campo imaginativo e tantas outras ações, agem nos jogos de papéis como diretores e protagonistas. Tal ação exige tão considerável flexibilidade e sensibilidade, que alguns pesquisadores apontam que as crianças que mais se comprometem com esses jogos são as mais quistas por seus colegas e professores (HARRIS, 2005). Já que, vão se tornando cada dia mais capazes de compreender o outro, exercendo a capacidade de ir além de si mesmas, postura já apontada e defendida anteriormente. Esse fato pode ser um indicativo da importância desse tipo de jogo para a vivência da empatia, e consequentemente para a prática do encontro que perseguimos.

Harris (2005) toma os jogos de papéis como uma atividade tão surpreendente, que não é rara a admiração dos adultos e até mesmo a estranheza perante “encenações” tão carregadas de detalhes e suspensão das características dos atores. As crianças assumem as expressões que concebem ser pertencentes ao papel pleiteado e procuram suspender ao máximo suas próprias características. Essas experiências mais intensas não são acompanhadas com facilidade pelo adulto, por não haver um vínculo estreito com a criança em jogo, pois a maioria dos pequenos tende a “proteger” sua atuação por não se sentir livre em detrimento de uma certa presença. Desse modo, para melhor acompanhar esses jogos, o adulto já precisa ser um sujeito de confiança para a criança ou o próprio companheiro de jogo. Se não ocupar nenhuma dessas posições, ele não conseguirá observar os jogos a não ser e permanecer escondido ou por total desinibição das crianças.

Nos jogos de papéis as crianças podem assumir o lugar de pessoas da família, animais ou seres fantásticos (HARRIS, 2005). Neste estudo, acompanhamos os três casos e também a atuação das crianças como objetos mágicos. Família: “- Eu sou o José pescador! Ninguém pesca mais do que eu! Saia do meu rio, você vai espantar os peixes! Oh não, terei que usar um anzol

mais forte!” (João Pedro – cinco anos) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Animais: “- Auhhhhhhh! Auhhhhh! Saiam porquinhos daí! Eu vou soprar e derrubar tudo! – Corram do lobo!” (Luís – quatro anos) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Seres fantásticos: “- Aqui é o alienígena! Eu vou soltar fogo do espaço em todo mundo! (Hugo – cinco anos) – Eu sou um herói de fogo! O alienígena não vai ganhar da gente! – Eu sou a Princesa da lua! Venham se esconder aqui! (Sofia – cinco anos)” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Objetos mágicos: “- Subam na cauda do cometa! Aqui, sigam-me! (Adan – cinco anos)” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Além dessas possibilidades de papéis, Harris (2005) ressalta a construção de amigos imaginários, baseado nas pesquisas de Marjorie Taylor (1999). A pesquisadora aponta que uma atividade inicial desse fenômeno seria o momento em que a criança assume o personagem criado, que condiz como um jogo de papéis. A criança pode ainda projetar o amigo imaginário em um objeto ou tê-lo como invisível como é o caso do Lipe, personagem das histórias que também foi assumido como amigo imaginário no decorrer do estudo precursor. Nessa direção, interessa-nos esse primeiro momento apontado por Taylor (1999) em que a criança projeta em si mesma o protagonista da história, chegando em alguns momentos a falar consigo mesma e responder como fosse ela e o amigo juntos.

Podem ser realizadas muitas indagações acerca do modo que a criança compreende o próprio jogo. Há adultos que podem acreditar que as crianças não dissociam fictício e realidade. Mas, se isso fosse verdade, elas necessitariam de ajuda para abandonar seus papéis e reassumir sua identidade. Como bem sabemos, elas começam e terminam seus jogos em seu tempo, entram e saem de papéis conforme o próprio desejo. Se bem sabem iniciar e finalizar suas simulações e destituir-se de papéis assumidos, se saem dos jogos com as suas autênticas identidades, demonstram que não sofrem de uma ilusão ou desconhecem o que realmente são. Ao contrário, já tendo experiências do real, que são causas de compreensões básicas, aprendem a não só explorar as coisas como são, mas também como poderiam ser e até mesmo brincar como se eles mesmos fossem um outro alguém, animal ou coisa, e desse modo, jogam entre dois mundos (HARRIS, 2002).

Os resultados da vivência dos jogos de papéis são maiores quanto maior for a intensidade da experiência e o compromisso das crianças com o personagem que assumem. Harris (2005, p. 62) afirma que: “Los niños que se comprometen en más juegos de rol terminan siendo más capaces para visualizar una situación desde el punto de vista de otra persona, como lo indican varias mediciones de comprensión de estados mentales”. Tal apontamento evidencia a contribuição direta desse jogo para a formação humana, e impulsiona uma observação mais apurada dos modos pelos quais podemos contribuir com essa experiência. Harris (2005; 2002)

parte de profundos estudos com as crianças e ilumina o que seriam as repercussões desses aprendizados na vida adulta. Ele inspira, mas não enfatiza o que seria uma abordagem pedagógica à luz desses descobrimentos. Essa tarefa parece ser cumprida por aqueles que se apropriam desses conhecimentos e estão atuando com crianças tanto na docência como na pesquisa.

Junto às crianças, focados nessa tarefa, verificamos que os indicativos apresentados por Paul L. Harris se confirmam. Dentre eles, a afirmação de que a experiência do jogo de papéis pode ser diferente entre as crianças. Identificamos que nem todas atuam com a mesma intensidade. De forma geral, há algumas crianças de cada turma cuja a vivência é mais “tímida” até mesmo entre as elas e não somente à vista da presença do adulto, ou ainda, as que não demonstram envolvimento com esse tipo de jogo. Esse fato, para o Autor (2005), deve estar relacionado à variações endógenas e estáveis da capacidade de concentração ou ao sustento ambiente relacionado às oportunidades e ao estímulo.

Sendo as intervenções um sustento ambiente, o diferencial estaria no ambiente familiar ou na própria individualidade das crianças. Evidenciamos o primeiro caso ao escutarmos alguns pais acerca do modo que as crianças brincam em casa e de como eles participam dessas atividades. Há os que brincam com as crianças ou ao menos apoiam de alguma forma e há os que têm mais dificuldade com esse envolvimento. Dentre os dois casos podemos destacar: “- Eu brinco com a Maria até um pouco antes do pai chegar! Dá tempo dela me contar as coisas da escola, e ela mesma conta a história e faz do jeitinho que foi, me colocando para ser algum personagem” (DIÁRIO DE CAMPO, ENTREVISTA, 2014). “- Não tenho muito tempo! Meu menino não pede muito também! As vezes o pai joga bola com ele, mas essas coisas de inventar eu só vejo ele brincar quando o primo mais novo dele vem aqui” (QUESTIONÁRIO, 2014). Não há dificuldade em indicarmos qual das crianças que é mais propensa aos jogos. Isso, não significa uma repercussão obrigatória, mas nos casos dessas crianças, a Maria Alice se comprometia muito mais com os jogos de papéis e foi uma das que mais se destacou na criação de histórias, além de sua interação e cooperação com as crianças ser muito satisfatória.

Quanto mais as crianças se concentravam durante os jogos de papéis, mais profunda e enriquecida tornava-se a experiência. Essa disposição aumentou nas crianças ao decorrer de todo o estudo. Para tal evolução, sabíamos do próprio desenvolvimento das crianças em intenso processo, mas também buscávamos tornar as atividades mais elaboradas e significativas por meio do que denominados “reiteração de seta”, repetimos o que foi significativo com uma

adaptação que sinaliza a próxima experiência. O recurso funcionou e contribuiu para que as vivências fossem fortalecidas ao mesmo tempo que enriquecidas com novos detalhes e desafios.

Como já afirmamos, a proposta pedagógica não é o objeto de Harris, mas dentro de sua teoria nós podemos considerar que a nossa atuação junto às crianças representa a “oportunidade e o estímulo” que o Autor afirma fazer a diferença no modo de experiência das crianças. E esse ato de criar oportunidades e estímulos, de acompanhar e de observar as crianças e identificar esse compromisso delas com suas simulações e papéis, levou-nos a questionar nosso próprio compromisso com a vivência imaginativa, sobretudo à luz de uma questão: “¿Qué pasa con el juego de rol de niños a medida que crecen? ¿Vá desapareciendo paulatinamente o existen comportamientos análogos que pueden ser encontrados em los adultos” (HARRIS, 2005, p. 62).

Durante os jogos de papéis, as crianças visualizam um contexto no campo imaginativo e assumem o protagonismo de um enredo, atribuindo assim as características do personagem e agindo dentro das possibilidades por elas delineadas. Essa atividade pode ser impulsionada, como foi no caso deste estudo, pelo contar de uma história ou também pela visualização de uma obra de ficção. Essa motivação é um importante elemento, mas a experiência do jogo de papéis dependerá ainda do compromisso da criança em concentrar-se para bem viver o determinado personagem. E nesse ponto, podemos considerar que assim como uma criança é influenciada a jogar por meio de uma obra ficcional, e passa então a assumir condições alheias que desencadeiam emoções, os adultos também demonstram um compromisso com um filme, teatro ou livro. Ainda que saibam, assim como as crianças, que o roteiro não é real, eles assumem as propriedades da obra e se comprometem com a história de modo semelhante ao compromisso dos pequenos como protagonistas de um dado roteiro.

Acerca disso, Harris (2005, p. 62) afirma:

Cuando leen una biografía, una narración histórica o una novela, los lectores adultos son invitados a visualizar el mundo desde un punto de vista que no es el propio. A continuación, comienzo a consoderar más detalladamente los intrigantes paralelismos que existen entre la concntración de los niños para imaginar y el compromiso de los adultos con um texto. Bajo circunstancias normales, nestra consciência diária incluye um registro del tempo, del espacio y de la identidad como o soporte. Salvo durante um episodio psicótico, o en el despertar repentino de um sueño profundo en um ambiente desconocido, somos conscientes del tempo em el que estamos, de donde estamos y de quiénes somos (Dodd y Bucci, 1987; Neisser, 1967:286). Sin mantiene temporalmente em suspenso mientras focalizamos nuestra atención que en el mundo real y aquello que le sucede a los protagonistas aparece significativamente en nuestro conocimiento.

Baseado no estudo de Black, Turner y Bower (1979) a partir da apresentação de um personagem de uma simples história a leitores que tenderam a assumir o ponto de vista do protagonista, Harris (2005, p. 65) afirma que:

[...] existen importantes continuidades entre el juego de rol de los niños y la lectura de ficción de los adultos. Primero, tanto el juego de rol como la lectura los ubica mentalmente dentro de un espacio imaginario. Segundo, el punto de vista particular que adoptan dentro del espacio parece depender del protagonista. Tanto en el juego de rol como en la lectura se visualizan la situaciones desde el punto de vista de un protagonista ficcional.

Harris (2005) lembra que essa linha de especulação é uma objeção direta à tradição piagetiana que ao considerar o “forte egocentrismo infantil”, sugere que as crianças tendem a projetar o seu pensamento ou opinião no personagem, e desse modo, não assumiriam a perspectiva de um outro, mas sim formatariam a situação para contemplar seus próprios interesses. Ao analisar essa realidade por meio questões à crianças de três a quatro anos, Harris (2005, p. 66) afirma:

[...] los niños pequeños pueden resolver tareas simples de adopción de una perspectiva diferente. Al mismo tiempo, muestra que esos cambios de perspectiva no son sólo una estrategia ocasional que los niños despliegan para anular su posición predominantemente egocéntrica. Al contrario, de manera espontánea y tenaz, mantienen un punto de vista alternativo porque intercambian verbos inconsistentes para volverlos consistentes con esta perspectiva alternativa. Estos resultados brindan sustento alentador para la propuesta de que existe una continuidad importante desde la niñez temprana hasta la madurez. En sus primeros juegos de rol, los niños pequeños se sitúan en uno mundo imaginario y procesan situaciones desde el punto de vista de un protagonista simulado. De manera semejante, cuando comienzan a escuchar historias, los niños se localizan mentalmente a sí mismos en el mundo narrativo y procesan los sucesos desde el punto de vista del protagonista de la narración. Este mismo modo de descentramiento se encuentra entre los lectores adultos y regula la naturalidad con que toman la información narrativa. Estos descubrimientos experimentales confirman nuestra experiencia subjetiva de la ficción. Aún cuando una escena ficcional no sea descripta em detalles, nuestra concentración puede otorgarle una inmediatez subjetiva. Como resultado, la aparente proximidad de nuestra realidad circundante desaparece. En realidad, cuando dejamos de ler, el paisaje del mundo narrativo se aleja de nuestro pensamiento en sólo un instante y horizonte familiar del mundo real se reafirma nuevamente.

A partir desses apontamentos podemos considerar que tanto os adultos quanto as crianças, a partir do segundo ano de vida, são capazes de assumir um personagem e situar-se em um ambiente imaginário. Desse modo, essa atividade diretamente ligada às tarefas mentais não será apagada com o crescimento, mas sim vivenciada de um modo particular. Os adultos vivem sua liberdade diferente das crianças, é um outro estado de vida. Sem desconsiderar que há crianças extremamente podadas na vivência de sua infância por fatores culturais, sociais ou patológicos, de forma geral, as crianças podem brincar com todo o dispêndio de vida, sobretudo, porque a vivência da infância favorece a exploração do mundo por essas valorosas vias.



Figura 33 - Encontro “Até o Céu”



Fonte: fotografias dos encontros.

Acerca dos jogos de papéis, os professores precisam assumir um importante “papel” junto às crianças, o de promotor dessas experiências. Uma vez munidos dos devidos conhecimentos sobre o estreito elo entre essas atividades e as capacidades humanas, precisamos planejar encontros que impulsionem e desafiem as crianças para que assim elas se realizem.

Os encontros realizados neste estudo oportunizaram o acompanhamento das crianças assumindo várias formas e fantasiando acerca de diversas possibilidades de protagonismo. Dentre todos esses momentos, muitos personagens assumidos por elas permaneceram gravados em nós tendo em vista a grandeza de tais experiências. Mas, entre os heróis, os monstros, as princesas, os soldados, os ursos, os lobos, os salvadores da cidade, os gigantes do jardim e tantos outros, brilhou com mais intensidade a face da própria criança que ao encenar tão diferentes modos de vida mostrou-nos a admirável capacidade de se comprometer não simplesmente com um personagem mas com sua própria história, pois depois de brincar do que “poderia ser” ela volta a ser o que realmente é, e em sua face que brincou de tantas expressões brilha sempre um sorriso de quem também nos convida a brincar com tudo o que somos, de viver nossas possibilidades e nos tornarmos melhores a cada cena.

#### **6.4.3 Podemos continuar sorrindo: imaginação, emoção e resistência**

O autor Manuel Jacinto Sarmiento (2004) ao apresentar os eixos estruturadores das culturas da infância, pilares a partir dos quais as crianças produzem suas próprias culturas e demonstram sua participação ativa em sociedade, indica-os nessa ordem: interactividade (representa as relações de pares vividas pelas crianças, elas aprendem com os outros, crianças ou adultos), ludicidade (consiste em uma primordialidade da vida humana, o brincar, as crianças

desenvolvem-se, sobretudo, a partir de atividades significativas diversas pautadas no movimento, liberdade e prazer), fantasia do real (compreende a capacidade das crianças de experimentar o mundo de modo não literal, de criar e vivenciar enredos fantásticos), e reiteração (tempo recursivo baseado no prazer lúdico e necessidade de reviver experiências). Tais eixos não estão isolados na criança, mas são observados em conjunto e variam em intensidade conforme a atividade que a criança desenvolve.

Sarmiento (2004) não explica a lógica da ordem apresentada, mas podemos refletir que as crianças se desenvolvem em sociedade, têm o brincar como atividade principal, conseguem explorar o mundo de forma surreal e vivem um tempo revestido de possibilidades. Podemos ainda concluir que a construção das culturas infantis se dá no encontro, no brincar, na vivência do fantástico e na exploração alternativa do tempo. E a partir disso, queremos enfatizar a experiência do fantástico, a fantasia do real, eixo que suscitou as primeiras especulações e marcou a jornada até aqui.

Sarmiento (2004, p. 26) ao cunhar o termo “fantasia do real”, sugere a substituição do termo “faz de conta”, majoritariamente utilizado e conhecido tanto no meio comum como na literatura, para uma forma menos frágil de compreendermos a relação entre realidade e fantasia. A contribuição do Autor (2004) está em consonância com os estudos de Paul L. Harris. Já que ao entendermos a experiência do fantástico vivida pelas crianças como uma fantasia sobre a realidade estamos no mesmo momento confirmando que elas têm capacidade lógica e que essa atividade não é irracional.

Certamente, a falta de observação assídua das brincadeiras das crianças tanto por pais quanto por professores desencadeia muitas vezes a compreensão equivocada de que enquanto o “[...] o mundo gira, a criança continua a brincar como se nada estivesse acontecendo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Relatamos esse pensamento ao nos depararmos com a dificuldade comum dos adultos em perceber tanto a seriedade das atividades infantis quanto a percepção da realidade pelas crianças. Acerca disso, a Professora Aparecida explicou-nos a partir de seu olhar a causa do aparente aborrecimento de um dos meninos durante semanas sucessivas:

- Professor! Você está vendo a carinha dele? Ele está assim já fazem uns dias, até chorou! E aí a gente pergunta pros pais e eles dizem que não é nada! Conversando com ele eu descobri que o Carlos Felipe está assim porque a mãe traiu o pai e quando ele descobriu eles brigaram até se machucar! O Carlos quer que eles se entendam e eles acham que estão conseguindo esconder as coisas do menino! Ele já percebeu e até falou que eles não brigaram na frente dele, mas dava pra ver que eles estavam de mal. Eu tento conversar do meu jeito, mas eu já entendi que os pais não querem falar do assunto e acham que o filho está normal, que são coisas de criança. Eu cheguei a ver na apostila dele uns desenhos de pai e mãe e aquele dia que ele falou bem no final

aula de viajar com o pai e a mãe, eu acho que tem a ver com isso [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

A Professora Aparecida compreendeu que Carlos Felipe (quatro anos) não estava alheio à realidade conflituosa vivida por sua família. Ele entendeu o que aconteceu e temia que acontecesse a separação total. O problema foi identificado e sentido por ele, e a falta do diálogo dos pais certamente agravou essa dor. O Pai e a Mãe, sobretudo a Mãe, fizeram a Professora entender que na opinião deles o Carlos estava brincando normalmente, até porque as crianças ainda não entendem essas “coisas de adulto”. Todavia, ainda que não tenha aprendido sobre toda a problemática do divórcio, não há dúvidas de que Carlos sabia o que estava acontecendo e o seu aborrecimento representava a expressão de seu sofrimento, cuja solução seria o reatar verdadeiro de seus pais e não simplesmente a convivência de aparência conforme eles tentavam manter.

Durante todos os anos dedicados às crianças e sobretudo nestes últimos em perseguição a uma Pedagogia do Encontro para uma Pedagogia com Crianças, guardamos conosco muitas dessas histórias em que os pequenos demonstraram suas percepções e suas reflexões acerca da realidade, lembrando-nos de algum modo de que quando éramos pequenos chegamos a perceber tantas coisas que talvez nossos pais e professores não tenham nunca observado. Talvez, para as mais duras situações por nós sentidas, podemos nos lembrar ao menos de algumas vezes em que utilizamos de um caminho fantasioso para continuar na realidade de uma forma mais confortável. E se um esforço de memória ainda não nos possibilitar bons detalhes dessa experiência de certas décadas atrás, basta que sejamos mais dispostos a acompanhar as crianças, de não confirmarmos os postulados do senso comum, mas sim deixarmos que os pequenos nos surpreendam com as grandezas que ainda não chegamos a conhecer.

Sarmiento (2004, p. 26) afirma que a fantasia do real está na base:

[...] da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginiosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

A Professora Aparecida fez uma referência no final de sua fala à uma das afirmações de Carlos Felipe durante um dos encontros sobre uma viagem com seus pais. Pelo fato de desconhecermos naquele momento o desentendimento vivido, não compreendemos o real significado da expressão de Carlos. Na verdade, em sua “história fantástica”, os pais iam felizes

com ele para um lugar muito bonito. Desse modo, eram três personagens reais com uma história bem diferente da realidade, uma outra possibilidade de existência que naquele período somente a fantasia poderia oportunizar.

Percebemos com as crianças que algumas lágrimas reais só podem ser secadas por lenços imaginários. Carlos Felipe não tirou a realidade do seu lugar, ele percebeu que não tinha outra coisa a fazer a não ser “ir ele mesmo para outro lugar”, fazer seu mundo distinto, ao contrário dos seus medos e bem conforme os seus sonhos. Carlos decidiu construir não somente uma ponte, mas uma passagem secreta que o fez por alguns momentos sentir a alegria “como se fosse verdade”.

Os dramas existenciais são sentidos na sua real dureza pelas crianças e talvez em graus ainda mais agudos como já relatamos, mas elas são as que mais utilizam da fantasia e por isso driblam um pouco da dor sem perder a consciência de sua existência, preferindo sorrir do que chorar. Especialmente em países com acentuados índices de miséria e fome, como é o caso do Brasil, as crianças ensinam resiliência por meio da fantasia. Nesse tocante, o Jardim Secreto dá espaço para um pobre quintal sem flores e muros. Mary, Collin e Dickon viveram em um país diferente de Zezé, e a história “Meu Pé de Laranja Lima” clássico da literatura brasileira e internacional escrita por José Mauro de Vasconcelos auxilia-nos a compreender ainda mais essa capacidade de resistência da criança.

A obra é uma autobiografia. Zezé nasceu em uma família pobre do interior do estado brasileiro de Minas Gerais, o quarto de cinco filhos. O pequenino era muito esperto e curioso, em meio às suas brincadeiras e descobertas da primeira infância percebe as carências de sua família e aos poucos aprende a dor física das surras e a dor imaterial da ira, da tristeza, do abandono, da saudade e tantas outras nuvens para os seus dias de sol. Durante um dos momentos difíceis vivido pela família, o irmão mais velho explica a situação:

- Você quer saber tudo não desconfiou o drama que vai lá em casa. Papai está desempregado, não está? Ele faz mais de seis meses que brigou com Mister Scottfield e puseram ele na rua. Você não viu que Lalá começou a trabalhar na fábrica? Não sabe que Mamãe vai trabalhar na cidade, no Moinho Inglês? Pois bem, seu bobo. Tudo isso é pra juntar um dinheiro e pagar o aluguel dessa nova casa. A outra, Papai já está devendo bem oito meses. Você é muito criança para saber dessas coisas tristes. Mas eu vou ter que acabar ajudando missa para ajudar em casa (VASCONCELOS, 2009, p. 16)

Mesmo que o pequeno Zezé não soubesse de todos os detalhes das dificuldades em seu lar, ele não era “bobo” como sugeriu o seu irmão mais velho, ele compreendia que as coisas não estavam boas e compartilhava da dor de cada um de seus familiares, inclusive um tio que deixou a casa antes que as coisas ficassem ainda piores:

Aí eu olhei o Tio Edmundo com um apena danada. Meu passarinho lá dentro falou uma coisa. E eu fui lembrando que muitas vezes tinha escutado...Tio Edmundo era separado da mulher e tinha cinco filhos...Vivia tão sozinho e caminhava devagar, devagar...Quem sabe se ele não andava devagar era porque tinha saudade dos filhos? E os filhos nunca vinham fazer uma visita para ele (VASCONCELOS, 2009, p. 16)

Zezé bem sabia que ele e seus irmãos não poderiam ter brinquedos belos como os que eles sonhavam, mas a brincadeira não deixava de acontecer, ele fez do pobre galinheiro de duas galinhas um zoológico, do quintal um continente de aventura, dos botões forjou bondes e da alegria de pensar e cantar fundou um passarinho interior:

O quintal se dividia em três brinquedos. O Jardim Zoológico. A Europa que ficava perto da cerca benfeitinha da casa do seu Julinho. Por que Europa? Nem meu passarinho sabia. Lá que a gente brincava de bondinho de Pão de Açúcar. Pegava a caixa de botão e enfiava todos eles num barbante [...]. Depois a gente amarrava uma ponta na cerca e a outra na ponta dos dedos de Luís. Subia todos os botões e soltava devagarzinho um por um. Cada bonde vinha cheio de gente conhecida. [...] Não raro ouvia uma voz do outro quintal: - Você não está estragando a minha cerca, Zezé? (VASCONCELOS, 2009, p. 24).

Quando a família foi conhecer a nova casa, as crianças correram para escolher no quintal cada um sua árvore para brincar. Não sobrou nenhuma árvore grande para Zezé, ele teve que se contentar com um pequeno pé de laranja lima. E chorando essa dor ele fantasiou para sorrir:

- Pense bem, Zezé. Ele é novinho ainda. Vai ficar um baita pé de laranja. Assim ele vai crescer com você. Vocês dois vão se entender como se fossem dois irmãos. Você viu o galho? É verdade que é o único que tem, mas parece até um cavalinho feito pra você montar. [...] Emburrei. Sentei no chão e encostei a minha zanga no pé de laranja lima. Glória se afastou sorrindo. – Essa zanga não dura, Zezé. Você vai acabar descobrindo que eu tinha razão. Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar. Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração; - Eu acho que sua irmã tem toda a razão. – Sempre todo mundo tem razão. Eu é que não tenho nunca. – Não é verdade. Se você me olhasse bem, você acabava descobrindo. Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala. – Mas você fala mesmo? – Não está me ouvindo? E deu uma risada baixinha. Quase saí aos berros pelo quintal. Mas a curiosidade me prendia ali. – Por onde você fala? – Árvore fala por todo o canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste o seu ouvido aqui no meu tronco que você escuta meu coração bater. Fiquei meio indeciso, mas vendo o seu tamanho, perdi o medo. Encostei o ouvido e uma coisa longe fazia tique...tique...- Viu? – Me diga uma coisa. Todo mundo sabe que você fala? – Não. Só você. – Verdade? – Posso jurar. Uma fada medisse que quando um menino igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz. – E você vai esperar? – O quê? – Até eu me mudar. Vai demorar mais de uma semana. Será que você não vai se esquecer de falar nesse tempo? – Nunca mais. Isto é, para você só. Você quer ver como eu sou macio? – Como é que... – Monte no meu galho. Obedeci. – Agora, dê um balancinho e feche os olhos. Fiz o que mandou. – Que tal? Você alguma vez na vida teve cavalinho melhor? – Nunca. É uma delícia. Até vou dar o meu cavalinho Raio de Luar para meu irmão menor. Você vai gostar muito dele, sabe? Desci adorando o meu pé de laranja lima. – Olhe, eu vou fazer uma coisa. Sempre quando puder, antes de mudar, eu venho dar uma palavrinha com você. Agora preciso ir, já estão de saída lá na frente. – Mas amigo não se despede assim. – Psiu! Lá vem ela. Glória chegou bem na hora em que o abraçava. Adeus, amigo. Você é a coisa mais linda do mundo! – Não falei a você? – Falou, sim. Agora

se vocês me dessem a mangueira e o pé de tamarindo em troca da minha árvore, eu não queria. Ela passou a mão nos meus cabelos, ternamente. – Cabecinha! Cabecinha! Saímos de mãos dadas (VASCONCELOS, 2009, p. 34).

Em seu texto, José Mauro de Vasconcelos optou por apresentar a linguagem própria da criança, de modo que durante a leitura verifica-se um diálogo fantástico em tom de realidade, como que um filme de ficção com efeitos. No longa metragem homônimo produzido por <sup>12</sup>Marcos Bernstein em 2012, essa cena do nascimento de uma amizade fantástica ocorre com o personagem de Zezé (João Guilherme Ávila) emitindo as duas vozes no diálogo. É realmente desse modo que a criança vivencia essa experiência do fantástico, com clara transposição do real ao mesmo tempo em que parece estar plenamente convencida de que a verdade é o seu sonho. É como se a criança em jornada existencial como todos nós, embarcada no veículo da realidade não descartasse o uso do cinto como as leis que norteiam o real, mas, afrouxa-o e por ora não leva em consideração a sua existência para assim movimentar-se com maior liberdade e independentemente das condições da estrada poder trilhar bons caminhos sem sair ou desistir da via original (a vida como é), sem se prender totalmente à ela e com esperança de transformá-la.

No afrouxar dos cintos, Zezé levou consigo o seu irmão menor, Luís, sentindo-se responsável em dar a ele às alegrias da fantasia que pela falta de brinquedos era o seu melhor material lúdico. Vasconcelos (2009) descreve como as crianças transformam os ambientes, elas fazem seus tempos, suas temporadas de jogos, elas compartilham suas brincadeiras, fundam seus jogos, expõe seus brinquedos na rua, ostentam seus pipas (ou papagaios) no céu. E mesmo os que estão privados por algum motivo de viver a rua, de “curtir” o quintal com os outros meninos e meninas conforme a cultura do momento, encontram seus subterfúgios. Zezé e seu irmão não tinham pipas para empinar contra o vento, mas o mesmo vento que tornava possível a brincadeira das crianças foi inspiração para que fizessem do pé de laranja lima, nomeado Minguinho, um cavalo de corrida e cavalgassem sem saírem de seu lar:

Na nossa rua havia tempo de tudo. Tempo de bola de gude. Tempo de pião. Tempo de colecionar figurinhas de artistas de cinema. Tempo do papagaio, o mais bonito de todos os tempos. Os céus ficavam por todos os lados repletos de papagaios de todas as cores. Papagaios lindos de todos os feitios. Era a guerra no ar. As cabeçadas, as lutas, as laçadas e os cortes. As giletas cortavam as linhas e lá vinha um papagaio rodopiando no espaço embarçando a linha do cabresto com a cauda sem equilíbrio; era lindo tudo aquilo. O mundo se tornava só das crianças da rua. De todas as ruas de Bangu. Depois era um tal de caveirinha enrolada nos fios; era um tal de correr do caminhão da Light. Os homens vinham furiosos arrancar os papagaios mortos, atrapalhando os fios. O vento...o vento... Com o vento veio a ideia. – Vamos brincar de caçada, Luís? – Eu não posso montar no cavalo. – Logo você cresce e pode. Você

---

<sup>12</sup> O meu Pé de Laranja Lima. Direção: Marcos Bernstein. Produção: Kátia Machado. Rio de Janeiro: Pássaros Films, 2012, 1 DVD.

fica sentadinho aí e vai aprendendo como é. De repente Minguinho virou o mais lindo cavalo do mundo; o vento aumentou mais, e o capinzal meio ralo do valão se transformou uma planície imensa e verdejante. Minha roupa de *cowboy* estava ajazada de ouro. Relampejava em meu peito a estrela de *sheriff*. – Vamos, cavalinho, vamos. Corre, corre... *Plequet-plequet-plequet*; já estava reunido a Tom Mix e Fred Thompson; Buck Jones não quisera vir dessa vez e Richard Talmadge trabalhava noutro filme. – Vamos, vamos, cavalinho. Corre, corre. Lá vêm os amigos Apaches fazendo poeira no caminho. *Plequet-plequet-plequet!* A cavalada dos índios estava fazendo barulho louco. – Corre, corre, cavalinho, a planície está cheia de bisões e búfalos. Vamos atirar, minha gente. *Plaft, plaft, plaft...Teco, teco, teco...Fium, fium, fium*, as flechas assobiavam... O vento, a galopada, a carreira louca, as nuvens de poeira e a voz de Luís quase que gritando. – Zezé! Zezé! ... Fui parando o cavalo devagar e saltei afogueado da proeza. – Que foi? Algum búfalo veio para o seu lado? – Não. Vamos brincar de outra coisa. Tem muito índio e estou sem medo. – Mas esses índios são os Apaches. Todos são amigos. – Mas eu estou com medo. Tem muito índio (VASCONCELOS, 2009, p. 101).

O medo sentido por Luís parece real conforme a descrição do Autor (2009). Todavia, não podemos entender que ele realmente estava tomado pelo ilógico vendo índios avançando por todos os lados. Na verdade, parece que ele ainda não está seguro se os índios podem aparecer de verdade ou não. A intensidade com que Zezé narra sua “viagem” pode ter provocado um pavor em Luís por faltar-lhe experiências desse contexto ou lhe remeter a alguma imagem angustiante da qual seu irmão mais velho não tinha conhecimento. Algumas das crianças recém introduzidas a este estudo demonstraram certa insegurança com algum elemento das brincadeiras durante as primeiras semanas de encontros. Como por exemplo, uma das meninas da nova turma do primeiro ano de investigação se assustou com algumas máscaras utilizadas durante uma das brincadeiras, ela dizia: “- Eu não gosto! Eu tenho medo!” (Talita) (DIÁRIO DE CAMPO, 2005). Na verdade, descobrimos que Talita ainda não conhecia a alegria de brincar com as máscaras, ela nunca tinha usado uma antes. Sarah convenceu Talita a brincar pela primeira vez com a máscara mais agradável de todas as disponíveis e não demorou para que ela passasse a brincar com as “mascaras de lobo”.

O exemplo de Talita nos indicou ainda mais a importância da experiência. O novo pode causar estranheza e insegurança, mas o “outro” nos encoraja a ampliarmos o nosso horizonte de conhecimento e nos oportuniza o enfrentamento que nos faz sair de nós para mais bem nos construirmos. Sarah demonstra para Talita que ela não precisava ter medo da máscara e sua fala é muito especial: “- Num tem nada, Talita! Oh! É de brincar de pôr na cara! Olha essa do gatinho branco...que lindinho! Miau, Miau...eu sou uma gatinha! Vem correr do cachorro comigo...lá em casa eu tenho um monte de máscaras! Eu assusto os bichos do mal que ficam debaixo da cama [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2005). Sarah explicita que a máscara não é o animal, ela assume um personagem e propõe uma brincadeira, além disso ela fantasia acerca de sua casa e afirma que usa máscaras para afugentar o que talvez seriam seus reais medos. O que

sabemos é que a chance de que Sarah tenha muitas máscaras em casa é muito pequena, nem mesmo muitos brinquedos, mas real é o seu medo de escuro e aparentemente de apanhar dos pais, para vencer esse perigo “desconhecido” ou os “perigos conhecidos” ela inventou uma história em que usa máscaras, mas na verdade mais parece que ela assume uma personagem para se convencer que está tudo bem: “[...] e tem um anjinho que cuida de mim...ele fica bem assim (gestos) me olhando e num deixa o mal vir me assustar ou fazer dodói” (DIÁRIO DE CAMPO, 2005).

Durante os encontros com as crianças, acompanhamos muitas histórias por elas criadas para resistir à história original, dentre elas, logo no início desta investigação-ação conhecemos Micael, menino muito participativo e expressivo, propunha sempre um caminho diferenciado para as histórias. Em um dos encontros ele contou-nos: “- Eu sou um grande lutador! Eu protejo a minha casa dos monstros...toda a rua! E lá em casa é cheio de tesouro...ninguém pode pegar, porque tenho poderes e eu faço muito fogo e luz de raio!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Não demoramos a descobrir que Micael vive somente com a avó, ele demonstra uma imensa preocupação com ela. Ele não é um grande lutador, não tem poderes mágicos, mas não há dúvida de que ele tem um tesouro a defender e que já travou muitas lutas para vencer diversos “inimigos” mesmo com apenas cinco anos. Micael poderia se desesperar se perante a missão de cuidar de sua amada avó enxergasse apenas a condição de pobre menino, para triunfo sobre o que lhe falta ele escolhe enxergar um lutador e a partir disso podemos compreender que essa representação contribuiu para que o medo de perdê-la não roubasse a alegria de tê-la consigo.

Assim como Micael, várias outras crianças ao longo do estudo mostraram-nos uma face de coragem alicerçada em um contexto fantástico de combate e vitória sobre o mal. Toda a história acerca disso que nos era contada pertencia ao campo da fantasia, mas havia uma coragem real dessas crianças em enxergar além da realidade cabal, anunciar seus devaneios com detalhes e insistir neles por semanas. O exemplo de Micael faz-nos pensar em muitas outras crianças que ao acompanhar tanta violência, guerras e criminalidade, tanto pelas mídias quanto pessoalmente, sofrem com o medo de perder seus preciosos tesouros e seriam ainda mais amedrontadas se não pudessem brincar de ser lutador e manter tudo em paz e segurança ao menos dentro dos mundos por elas construídos.

Em uma situação um pouco diferente de Micael, Beatriz (quatro anos) enfrentou o fato de não ter as roupas “das princesas”, e mais do que isso, ir para à escola com vestimentas e acessórios gastos pelo tempo. Com sua roupa desbotada e uma sandália quase já pequena para os seus pés, ela se apresentou como que ornada de uma roupa toda especial, com muito brilho e beleza, tão diferente da realidade e tão semelhante à sua quimera: “- Eu sou a Princesa Rosa!



Olha o meu vestido...ele é cheio de brilho! Essa é minha coroa e aqui tá meu sapato que é de festa, bem bonito! Agora eu vou pro meu quarto que é cheio de bonecas e caixas com um montão de coisas” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Quem ousará denunciar a ela o seu equívoco? Quem invadirá seu sonho com a dura realidade de não existir nem o vestido, nem o sapato e nem o quarto com bonecas e caixas? Quem poderá dizer que Beatriz não é a Princesa Rosa? Naquela menina com poucas condições materiais existe a bela Princesa e tudo que à ela convém, e talvez seja tão bem vivida essa fantasia na pobreza que possa existir em um algum lugar da terra uma princesa verdadeira que não seja tão feliz quanto ela.

Foi instigante poder acompanhar as expressões das crianças perante as histórias contadas por seus pares. Quando alguém afirmava algo muito fantástico não havia reprovação dos demais, mas podíamos observar um olhar de curiosidade, espanto, surpresa ou graça. A salvo algumas falas de questionamento como a de Jonas para com Thiago Miguel:

- Eu tenho um monte animais na minha casa! Leão...eu tenho dez! Onça preta, onça pintada! Uns cachorros gigantes [...]! – Não tem como ter esse bichos juntos! Os leões comem as onças, os cachorros! – Tem sim! Eles vivem cada um numa montanha! – Montanha? Não tem montanha na sua casa! Você mora perto do Barco do Chico do doce [...] – Tem sim! Só eu que posso ver! E o Professor, porque ele é meu amigo! – Mas e na sua casa Jonas, tem o quê? (Professor) – Tem leão...bem grandes! (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Nesse relato podemos verificar que Jonas questiona a veracidade da história de Thiago Miguel a partir de uma determinada lógica que eles já conhecem. Entretanto, Thiago sustenta seu roteiro fantástico afirmando primeiramente que haviam montanhas para os diferentes animais, e ao ser mais uma vez indagado ele afirma que somente ele e o Professor poderiam ver. A saída encontrada por ele é admirável, substitui a explicação que escutamos em alguns encontros: “- É só de brincadeira” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012-2015). Thiago Miguel protesta por meio dessa resposta que o mundo construído por ele é sua obra, ele tem liberdade para compor o que quiser e aqueles que forem de verdade seus amigos poderão acompanhá-lo, enxergarão as montanhas ao seu lado e verão nelas os seus animais.

Jonas, por sua vez, após questionar Thiago Miguel, afirma que em sua casa há leões bem grandes. Essa afirmação faz com que entendamos que mesmo sentindo-se de algum modo incomodado com determinado fato que parece muito insólito na história de Thiago, Jonas não deixa de fazer uso da fantasia para falar de sua casa, ele discute as possibilidades reais dentro de um campo fantástico, talvez porque não quisesse ir tão longe ou temesse que sua história perdesse o brilho diante do grande salto de Thiago Miguel. A causa real do questionamento de Jonas não pôde ser aferida, mas bastou-nos compreender a complexidade desse diálogo que

indica a imbricação de real e fantasia e a capacidade das crianças de caminhar e compreender os limites e possibilidades das duas vias.

Durante essas experiências fantásticas junto às crianças, pudemos observar que as emoções vividas por elas eram reais ao mesmo tempo que eram um “como se”, termo que Harris (1996) utilizou para esse ato de representação. Por mais que “encenassem” choro ou dor conforme à brincadeira que estavam desenvolvendo, havia um intenso esforço de alguns em chegar a viver o personagem. Durante certos “dramas”, na verdade, o que acompanhávamos eram muitas risadas em decorrência de mudanças de voz ou caretas de sofrimento, e nesses casos a emoção real era da alegria durante a experiência e não a da dor vivida “como se”. Contudo, também houve momentos em que a ênfase no contexto de sofrimento do personagem durante uma história e na brincadeira à ela posterior permitiu a emoção real, o sentir da dor do outro conforme já apontamos acerca da capacidade empática. As crianças sabiam que era uma história de um personagem imaginário, mas algumas situações sofríveis desencadearam uma nítida empatização. Certas crianças chegaram a chorar ou apresentar-se verdadeiramente tristes até o término da atividade, “[...] acompanhadas dos sinais fisiológicos da emoção genuína” (HARRIS, 1996, p. 71). Percebemos que as chances dessa correspondência aumentavam conforme o investimento na história e a proximidade dos fatos narrados com situações reais de vida, assim como define a “lei da realidade aparente” de Frijda (1988), emoções que são desencadeadas a partir de fatos considerados como reais. Não investíamos de forma especial no drama, pareceu-nos sempre mais confortável o cômico, mas as histórias possuem seus suspenses que no caso das histórias abertas provinham em parte das propostas apresentadas pelas próprias crianças, elas desejavam experimentar determinados contextos e com eles novas emoções.

Além de se colocarem no lugar do outro, as crianças reviviam determinadas dores ao lembrarem-se de certos sofrimentos. No relato a seguir, a dor de Lipe foi percebida como real, ligada possivelmente a fatos da realidade, experimentada pela criança num misto de Francisco (criança real, si mesmo) e Lipe (amigo imaginário, o outro):

- O Lipe sentiu saudade dos amigos da escola e da rua [...] – Professor! Eu também sinto saudade...dos meus amigos! Do Léo e do Bruno...e do Marcos! (David) – Sim, David! Nós sentimos saudade! Francisco...porque você ficou assim? - Eu estou com saudade! (Francisco) – De quem? – Do meu pai! – Onde ele está? – Ele foi morar com Papai do Céu quando eu era bebê [...] – Com Papai do Céu? – É! Ele está lá...eu queria abraçar ele...(choro) (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Essa repercussão pôde ser entendida como um retorno ao real, já que, como no caso de Francisco, a dor do personagem o fez lembrar da sua dor e a partir dali ele seguiu com sua

história. Francisco expressou naquele momento uma situação da qual não tínhamos total clareza. Semanas mais tarde, descobrimos que Francisco não chegou a conhecer o seu pai, ele realmente era um bebê muito pequeno quando o seu pai foi “morar com o Papai do Céu”. Desse modo, Francisco confessou uma saudade de quem nunca a ele se apresentou, e ousamos acreditar que ele experimentou a emoção genuína da saudade a partir dessa experiência.

Ao se referir ao destino de seu pai, Francisco faz uso de um enredo fantástico para definir o tão complexo fim da vida, termo que pode ser entendido como profundamente pueril, mas ao escutarmos adultos acerca da mesma realidade, temos a grande chance de chegar a essa mesma resposta, tendo em vista que não se tem experiência real desse destino, e ao que nos falta explicação cabe uma fantástica direção. Adultos e crianças usam da fantasia para continuar “o jogo da vida” (SARMENTO, 2004).

A complexidade desse jogo da vida parece pedir realmente esse salto, cremos que tenha sido enveredando os sonhos que Zezé não se rendeu a experimentar para onde vão as pessoas quando deixam a vida, lançando-se nos trilhos do “Mangaratiba” (trem que passava em sua cidade). O menino cheio de imaginação lá do interior de Minas Gerais dirigi-nos ao conhecimento do abismo da fome e da miséria que não o devorou naquele tempo porque jorrava um “mar de histórias” (RUSHIDIE, 1991) cuja a torneira ele não quis fechar, sobretudo, por saber que somente ela poderia matar a sua sede de um sentido para aquele sofrimento.

Costuma-se dizer que é melhor privar as crianças das tragédias, explicando os acontecimentos de outro modo. Todavia, como já expressamos, elas vão se apropriando aos poucos dos fatos e sofrem aos seus modos, com o agravante da mídia trazer tudo para mais próximo dos olhos de todos, grandes ou pequenos. Infelizmente, não conseguimos proteger as crianças das mazelas do mundo, tampouco como na obra cinematográfica de Roberto Benigni (1997) convencer que a “vida é bela” <sup>13</sup>(*La vita è bella*), tornar a prisão em um campo de concentração um jogo cujos trabalhos forçados seriam as provas para lucrar pontos e poder ganhar um tanque de guerra no seu término. Na obra, o pai inventa diversas histórias para poupar o filho do horror, pois o seu devotado amor não permite que ele o deixe provar do primeiro holocausto que lhe seria a morte de sua infância, de sua felicidade, de seus sonhos, da fé na humanidade. No final, o pai morre, mas seu filho é salvo e resgatado por soldados dentro de um tanque que ele esperava como o prêmio daquele jogo que chegara ao seu desfecho, mostrando a todo o mundo “[...] do que o ser humano é capaz” (FRANKL, 1987).

---

<sup>13</sup> A Vida é Bela. Direção: Roberto Benigni. Produção: Gianluigi Braschi. Itália: Melampo Cinematográfica, 1997, 1 DVD.

O menino do pé laranja lima não recebeu o mesmo cuidado da criança de “A Vida é Bela” (1997). Vasconcelos (2009), demonstra toda a sua dor em cada palavra, não transcrevendo a sua percepção presente após ter passado esse tempo de agudas durezas, mas falando o que sentiu enquanto criança, sobretudo, lastimando o fato de seus pais não terem sabido lidar com a situação de pobreza e em meio à incompreensões machucado seu corpo e mais duramente o seu coração:

O cinto zunia com uma força danada sobre o meu corpo. Parecia que o cinto tinha mil dedos que me acertavam em qualquer parte do corpo. Eu fui caindo, me encolhendo no cantinho da parede. Estava certo que ele ia me matar mesmo. Ainda pude ouvir a voz de Glória que entrava para me salvar. Glória, a única ruça como eu. Glória que ninguém tocava. Ela segurou a mão de Papai e segurou o golpe [...] Uma semana foi preciso para que eu me recuperasse todo. Não provinha das dores nem das pancadas o meu desânimo [...] A realidade era que não conseguia deixar de esticar a minha dor de dentro. De bichinho batido maldosamente, sem saber por quê... Glória perguntava pelo meu mundo de fantasias. – Eles não estão. Foram para longe... Estava certamente me referindo a Fred Thompson e aos outros amigos (VANCONCELOS, 2009, p. 137).

Mas assim como no Jardim Secreto apresentado por Frances Hodgson Burnett há adultos interessados em bem acompanhar as crianças e com elas viver o encontro, Zezé também encontrou “amigos grandes”. Para Mary, Collin e Dickon, a principal pessoa adulta digna de toda estima, considerada como encantadora e capaz de deixá-los melhor a cada encontro era Susan Sowerby. A Senhora Sowerby de Zezé é Dona Cecília, mas diferente da mãe do interior da Inglaterra está no cargo de professora do pequeno e por isso rende-nos uma salutar reflexão.

Dona Cecília é uma professora sensível que se compadeceu de Zezé, incentivando-o a estudar, dizendo que ele era o seu melhor “leitureiro”, dando-lhe um tostão para que comprasse um doce, escutando-o com paciência, aconselhando-o e valorizando-o suas capacidades de imaginação e inteligibilidade. E assim, Zezé pôde afirmar:

E os dias foram se passando naquela alegria toda. Uma manhã apareci com uma flor para minha professora. Ela ficou muito emocionada e disse que eu era um cavalheiro. – Sabe o que é, Minguinho? – Cavalheiro é uma pessoa muito bem-educada, parecida como um príncipe. E todos os dias fui tomando gosto pelas aulas e me aplicando cada vez mais. Nunca viera uma queixa contra mim de lá (VASCONCELOS, 2009, p. 71).

Zezé sentia um prazer imenso em retribuir a Professora Cecília por toda “aquela presença” tão distinta dos demais adultos que viviam ao seu redor. A escola que para outras crianças poderia ser um peso, para ele era lugar de ficar leve e livre, em paz e feliz. Aquela mulher simples soube usar das melhores palavras, dos mais singelos gestos, tornou-se uma fonte de esperança a transbordar, o “[...] apoio sólido, o guia fiel, o familiar [...]” (LENVAL, 2014, p. 40).

Zezé confessa que a Professora Cecília não era uma mulher bonita, mas isso não lhe importava porque ela o encantava por uma outra espécie de beleza, uma beleza de humanidade

que fazia-o descobrir e encontrar-se com o melhor de si. Ele confessa que: “Ela tinha tanta ternura por mim que eu acho que ficava bonzinho só para não se decepcionar comigo” (VANCONCELOS, 2009, p. 105).

Com tamanha estima, Zezé não poderia deixar de presenteá-la com uma flor como fazem os “bons alunos”. Mas ele não tinha um jardim secreto ou revelado. Decidiu buscar uma flor de alguém que não iria sentir falta. A professora ficou extremamente grata com seu carinho, mas, descobriu por meio de um de seus colegas de turma que as flores que ele levava à ela eram roubadas de um certo jardim. Aquela que já o havia cativado, exorta-o com ternura e descobre naquele menino um perfume mais agradável do que qualquer essência floral e uma beleza maior do que a majestade com que se vestem os lírios do campo:

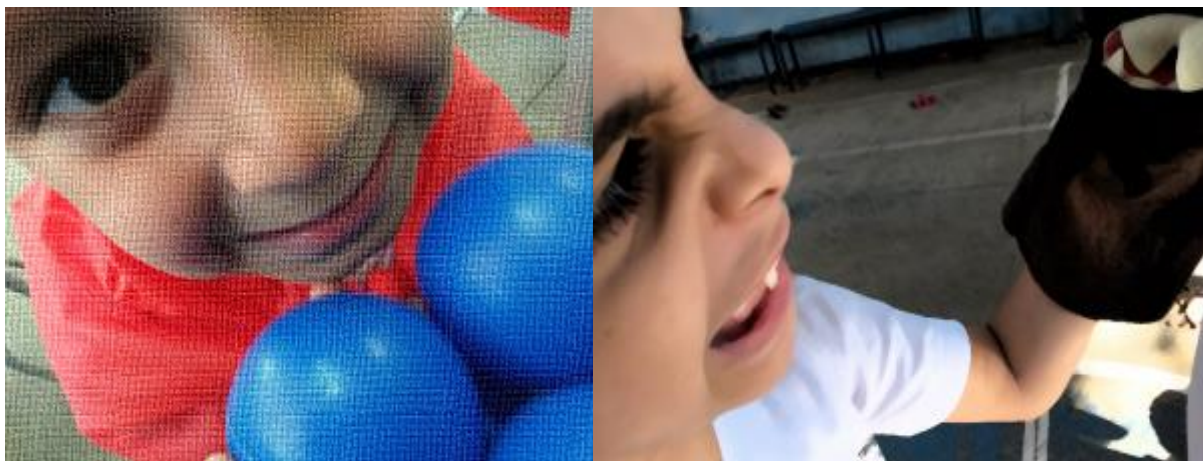
- Godofredo me contou uma coisa muito feia de você Zezé. É verdade? Balancei a cabeça afirmativamente. – Da flor? É, sim, senhora. – Como é que você faz? – Levanto mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está sé encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Mas lá tem tanta que nem faz falta. – Sim. Mas isso não é direito. Você não deve fazer mais isso. Isso não é um roubo, mas já é um “furtinho”. – Não é não, D. Cecília. O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também... Ela ficou espantada com a minha lógica. – Só assim que eu podia, professora. Lá em casa não tem jardim. Flor custa dinheiro...E eu não queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio. Ela engoliu em seco. – De vez em quando a senhora não me dá dinheiro para comprar um sonho recheado, não dá?... – Poderia lhe dar todos os dias. Mas você some... – Eu não podia aceitar todos os dias... – Por quê? – Porque tem outros meninos pobres que também não trazem merenda. Ela tirou o lenço da bolsa e passou disfarçadamente nos olhos. – A senhora não vê a Corujinha? – Quem é a Corujinha? – Aquela pretinha do meu tamanho que a mãe enrola o cabelo dela em coquinhos e amarra com cordão. – Sei, a Dorotília. – É, sim, senhora. A Dorotília é mais pobre do que eu. E as outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais. Então ela fica no canto sempre. Eu divido o sonho que a senhora me dá com ela. Dessa vez ela ficou com o lenço parado no nariz muito tempo. – A senhora de vez em quando, em vez de dar para mim, podia dar para ela. A mãe dela lava roupa e tem onze filhos. Todos pequenos ainda. Dindinha, minha avó, todo sábado dá um pouco de feijão e de arroz para ajudar eles. E eu divido o meu sonho porque Mamãe ensinou que a gente deve dividir a pobreza da gente com quem é ainda mais pobre. As lágrimas estavam descendo. - Eu não queria fazer a senhora chorar. Eu prometo que não roubo mais flores e vou ser cada vez mais um aluno aplicado. – Não é isso, Zezé. Venha cá. Pegou as minhas mãos entre as dela. – Você vai prometer uma coisa, porque você tem um coração maravilhoso, Zezé. – Eu prometo, mas não quero enganar a senhora. Eu não tenho um coração maravilhoso. A senhora diz isso porque não me conhece em casa. – Não tem importância. Pra mim você tem. De agora em diante não quero que você me traga mais flores. Só se você ganhar alguma. Você promete? – Prometo, sim senhora. E o copo? Vai ficar sempre vazio? – Nunca esse copo vai ficar vazio. Quando eu olhar para ele, vou sempre enxergar a flor mais linda do mundo. Eu vou pensar: quem me deu essa flor foi o meu melhor aluno. Está bem? Agora ela ria. Soltou minhas mãos e falou com doçura. – Agora pode ir, coração de ouro... (VASCONCELOS, 2009, p. 74).

A Professora Cecília demonstrou grande sensibilidade ao afirmar que o copo nunca estaria vazio, pois ela enxergaria a flor mais linda do mundo recebida pelas mãos de Zezé. Podemos a partir disso ressaltar que a sensibilidade que precisa ser empregada com a criança

requer a capacidade de viajar nos seus mundos, de considerar a importância do imaginário para mais bem cumprir a tarefa de ensinar, cuidar, apontar, promover sentido e vida. O mais importante não era a flor no copo, mas aquele menino na sala com oportunidade de enxergar acima das dores que sempre o aguardavam além dos muros da escola.

As lágrimas que Zezé derramou parecem escorrer das páginas que contam sua história. O menino cresceu e tornou-se um respeitado escritor, um poeta que instigou nos adultos a sensibilidade que é própria dos pequenos. Não é preciso fantasiar para imaginar a importância da Professora Cecília para a vida de José Mauro de Vasconcelos. Ali na escola, ele encontrou um lugar e não somente um espaço, assim como diferencia Tuan (1983) na perspectiva da experiência. Ela acreditou naquele menino e ajudou-o a acreditar em si mesmo. O encontro prevê essas provas de valor e estima dadas ao outro, na insistência de não nos tratarmos como comuns, mas explicitar o valor daqueles com os quais caminhamos. Certamente, a maioria dos meninos como José não teve a oportunidade de publicar suas biografias, mas tendo em vista a representação da escola e seus atores na vida de grandes e pequenos, se pudéssemos analisar esses materiais de existência, ousamos acreditar que certamente haveria nomes desconhecidos de professores que como paga de terem gasto seus “tostões” de vida em um labor tão permeado de desafios, eternizaram-se nas vidas daqueles que foram tocados e marcados por suas valorosas presenças.

*Figura 34 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

Talvez, tenhamos perdido a força enquanto professores no que compete a representação social e a proximidade com as comunidades. Talvez, os mercados sejam mais bonitos que as escolas e uma vez abandonadas não sejam facilmente inspiradoras de encontros. Talvez, não haja mais copos para colocar flores sobre as mesas e as mesas já podem estar bem sorrateadas. Talvez, a necessidade de ter que dobrar carga horária force os professores a não se

envolverem com as crianças a ponto de verdadeiramente conhece-las. Talvez, não existam tantas Cecílias e muitos dos Zezés já tenham desistido. Talvez...mas enquanto houver um professor disposto a enxergar a flor mais linda sobre o copo mais belo da cristaleira de seus sonhos teremos chance de salvar muitos Josés, Marias, Tiagos, Sofias...formando um jardim que não seja só para nós, mas que invada as ruas, as casas, as fábricas e até as prisões com os perfumes de nossas flores cultivadas nos canteiros de encontro, regadas com o suor de nossas lidas, com as lágrimas de nossas dores e com águas imaginárias que jorram das crianças...fonte, ápice e centro de nossos esforços.

#### 4.4.4 Podemos ser amigos: educar para a amizade

Além da Professora Cecília, outro adulto tornou-se um diferencial na vida de Zezé. O português Manuel Valadares era um homem sozinho e com boas condições de vida, desfilava com seu carro “[...] mais lindo do mundo e de Bangu” (VASCONCELOS, 2009, p. 104). As crianças sonhavam em viajar naquele carro e ele reclamava quando via os meninos bagunçando e olhando seu automóvel, por essa antipatia inicial Zezé dizia odiá-lo. Mas, depois de ter machucado um dos pés durante uma de suas peripécias foi surpreendido enquanto ia para a escola mancando. O “Portuga” ofereceu-lhe carona falando-lhe com:

[...] uma voz tão doce e amiga. Achevou-se mais de mim e, sem que ninguém esperasse, ajoelhou o corpo gordo e me fitou cara a cara. Tinha um sorriso tão sorriso tão suva que parecia espalhar carinho. – Pelo visto tu te machucaste muito, não? O que foi? Funguei um pouco antes de responder. – Caco de vidro. – Foi profundo? [...] – Então eu te levo. – Não posso. Nós somos inimigos. – Mesmo assim, eu não me importo. Se tu tens vergonha, eu te deixo antes da Escola. Queres? Fiquei tão emocionado que nem respondi. Só balancei a cabeça consentindo. Ele me pegou no colo, abriu a porta e me colocou no assento com cuidado. Deu a volta e tomou a sua posição. Antes de ligar o motor, sorriu de novo para mim. [...] – Tu me pareces um homenzinho corajoso. Agora vamos ver mesmo se tu provas isso. Parou defronte à farmácia e em seguida me carregou no colo. [...] – És um homenzinho corajoso, Pirralho. Eu sorri cheio de dor, mas dentro daquela dor tinha acabado de descobrir uma coisa importante. O Português tinha se tornado a pessoa que eu queria mais bem no mundo (VASCONCELOS, 2009, p. 111).

Depois desse momento, Zezé sentiu-se diferente, passou a desejar a presença do Portuga e descobriu o valor da amizade. O que ele “ensaiava” com Minguinho (seu pé de laranja lima) pôde viver com “seu amigo grande”. Todo o mundo parece ter ganho uma beleza nova, um preenchimento. Aquele menino de cinco anos descobriu uma ternura inigualável que: “Passou a mão sobre o meu peito e me fez prisioneiro” (VASCONCELOS, 2009, p. 153). Todavia, tornou-se cativo por seu próprio interesse, quis o estreito laço que amplia enquanto junta, o vínculo que abraça e liberta:

Isto significa que a amizade é amor a uma determinada pessoa por ela ser *essa* pessoa determinada e nenhuma outra. A amizade, portanto, uma comunicação entre *pessoas*, não entre funções. Os amigos são amigos, não pela sua condição natural de indivíduos de uma mesma espécie zoológica, a espécie humana, mas “pela condição <<pessoal>> conferida a cada um deles pela sua realidade própria; uma realidade individual que é orgânica e viva e, ao mesmo tempo, íntima e livre, e precisamente por isso pode ser <<própria>>, isto é, capaz de apropriação” (CASTILLO, 1999, p. 50).

A transformação vivida por Zezé a partir dessa amizade indica a relevância dessa experiência para a realização da pessoa humana: “E os dias andaram sem pressa e sobretudo muito felizes. Até que lá em casa começaram a notar a minha transformação. Eu já não fazia tantas travessuras e vivia no meu mundinho de fundo de quintal” (VASCONCELOS, 2009, p. 120). Castillo (1997, p. 17) recorre aos textos de Aristóteles e Cícero para interpretar essa relação de amizade entre os homens e conclui que: “[...] a amizade é desejo mútuo do bem entre os amigos; e é uma situação de íntima convivência na qual os amigos compartilham bens materiais e espirituais. Estas ideias servem [...] para justificar a necessidade da amizade enquanto situação fundamental para o crescimento ou amadurecimento da pessoa”.

Para Castillo (1997), a vida humana depende do conhecimento individual e valorização de ser pessoa, isso não se dá no meio da multidão, mas na sacralidade do encontro de “vidas privadas” diante de mistérios e tesouros. O amigo evidencia o valor do outro por enxergá-lo na sua particularidade, ambos se descobrem originais e irrepetíveis:

Ao contrário do que se passa na vida biológica, a continuidade da vida humana baseia-se na necessidade de que o homem descubra a sua condição de pessoa e a valoriza. Esse amor de cada pessoa pelo que a diferencia, pela sua individualidade, é um ponto de referência fundamental nas relações entre os homens: cada qual *necessita e quer ser amado pelo que é*. Isso é o que o sustenta e lhe proporciona confiança em si mesmo. Ser amado pelo que é, pelo que se tem de original e irrepetível, é praticamente impossível na vida social pública, pois nela os homens se relacionam mais pelo que têm em comum do que por aquilo que têm de peculiar. Pelo contrário, é perfeitamente possível na chamada “vida privada”, isto é, na vida familiar e na vida de amizade; e poder-se-ia acrescentar até que é mais fácil entre os amigos do que entre os familiares, na medida em que, na verdadeira amizade, a afinidade espiritual que se estabelece nunca é conformidade plena: os amigos não aspiram a ser idênticos uns aos outros, e, portanto, podem dialogar e complementar-se a partir das diferenças mútuas. Este diálogo entre seres desiguais e irrepetíveis é característico da amizade, muito mais do que o amor (CASTILLO, 1997, p. 18).

Ao caminhar com o Portuga, Zezé viveu uma nova infância. As experiências tornaram-se totalmente diferentes, não somente por chegar a outros lugares que até então desconhecia, mas porque havia alguém do seu lado e essa presença rendia-lhe mais vontade de viver e esperança por tornar a vida melhor. Diante das situações de extrema dor que aquela criança viveu, descobriu que existe a bondade e que ela realmente transforma de pequenos em pequenos gestos. O encontro prevê um porção de curtos passos e simples toques, sinais de carinho, expressões genuínas, atos unitivos, marcas de cuidado como pegadas na areia do deserto interior



de outrem: “[...] olhou-me e sorriu com aquela bondade que enchia o que faltava de bondade no resto do mundo” (VASCONCELOS, 2009, p. 142).

Castillo (1997, p. 5) afirma que desde os tempos do filósofo Platão até hoje, muito já foi produzido acerca da amizade e é surpreendente que não saibamos bem os modos de desenvolvê-la e cultivá-la: “Custa entender por que algo tão universalmente aceito e valorizado não é considerado habitualmente como um objetivo educativo”. O autor (1997, p. 6) considera que: “Atitudes como a preocupação pelos outros, a ajuda mútua, a compreensão e o respeito podem ser cultivadas dia-a-dia desde a primeira infância, por ocasião das experiências sociais vividas[...]”.

O menino do Pé de Laranja Lima foi imensamente surpreendido ao receber auxílio durante um momento de grande necessidade. Ele não tinha nenhum atrativo durante essa situação, era apenas um menino pobre, traquino, cansado, com o coração e pé feridos. O Portuga enxergou Zezé além da ideia ruim de menino peralta, considerou a pessoa que carecia de cuidado e se dispôs a auxiliá-lo sem pedir nada em troca. A resposta de Zezé foi primeiramente um olhar de vergonha, o reconhecimento de sua pequenez, a luta contra o seu orgulho pessoal. Zezé se deixou vencer, e de acordo com as palavras de José Mauro de Vasconcelos, não foi somente pela necessidade daquela carona, mas também pela confiança e bondade que o olhar de Manuel Valadares passou a lhe inspirar a partir daquele instante.

O primeiro passo dado pelo Portuga mudou a trajetória de ambos, foi um desarme particular que desarmou Zezé. O processo não foi abrupto, requereu tempo e foi introduzido por um bom sorriso, uma mão estendida e o oferecimento de um lugar ao lado. Inicialmente, Zezé precisava do Portuga, o Portuga sentiu que precisava dele para exercer a sua humanidade, e no encontro eles descobriram que precisavam permanecer juntos porque precisavam um do outro para serem mais completos. E mesmo com a miséria na casa de Zezé, sua fome maior para com aquele Português era o pão da presença que ele oferecia, liberdade para ser Zezé e ser amado por simplesmente ser. O Português descobriu uma alegria especial junto daquele menino e passou a precisar dele também. Essa necessidade não é exclusiva de um certo José, de um Manuel, mas é própria do ser humano.

Castillo (1997, p. 23) considera que a indicação provinda dos filósofos gregos e latinos de que a amizade é necessária para a vida humana é atual, mas entra em conflito com a presente cultura massificadora da sociedade. Nós precisamos ser amigos, mas, somos levados a não criar vínculos e viver pobres relações impessoais:

Os argumentos dos filósofos gregos e latinos em favor da necessidade da amizade são válidos não apenas para a sua época, mas para todas. A necessidade de compartilhar

a própria intimidade, de comunicar aos outros o que há de mais peculiar ao nosso ser e à nossa vida, de sermos amados pelo que somos não é algo exclusivo deste ou daquele homem, mas um elemento comum a todos os homens de qualquer época ou condição. Quero dizer que são necessidades básicas da *pessoa*. É precisamente por haver menos espaço para este tipo de relacionamento entre as pessoas na vida social de hoje que é urgente cultivar a amizade, educar as novas gerações para a vida de amizade. Deste modo, não só melhorarão as pessoas uma por uma, mas a própria sociedade, porque a amizade é “germe e raiz da vida social humana, mas não de uma vida social impessoal, segundo padrões abstratos, como a que reina na nossa sociedade massificada, e sim de uma vida pessoal, íntima, vital e criadora” (*Gran Enciclopedia Rialp*).

Castillo (1997) expõe que existe uma certa crise da amizade nestes tempos. Cultivar amigos torna-se uma prova de coragem para andar na contramão e de honradez para não aceitar a falácia de que basta o coleguismo. A experiência vivida por Mary, Collin e Dickon, convence de que a descoberta do outro é primordial para a descoberta e melhora de si. O jardim por si mesmo não foi o agente transformador, mas sim as pessoas que o encontraram e o tornaram causa de encontro. Se Mary não tivesse saído de casa para brincar e nem encontrado Collin na solidão de seu quarto, a vida desses pequenos permaneceria sem a luz daquela alegria que é própria da humanidade que não se realiza no escondimento de porões ou na impessoalidade das massas, mas sim no contato das vidas e na profundidade de suas relações.

As pessoas deste tempo se encontram nas ruas, lotam os shoppings e os meios de transporte, esbarram-se nas praças, cumprimentam-se nas empresas, conhecem-se nas diversas instituições, conversam por diversas vias, expõe as fotografias de suas vidas. Todavia, são muitos os que se olham e não se enxergam, que ouvem e não escutam, que se aturam e não se vinculam, que se metem e não se submetem, que criticam e não melhoram, que gritam e não entendem, mas, sempre sentem, sempre choram. Choram e sentem muitas coisas. Dentre as quais, a falta de sentido, o cansaço de ser produto, a repulsa à superfície e a sede de águas profundas.

Acerca desse quadro que não favorece o cultivo de amigos, precisamos compreender bem os limites que nos são impostos e identificar a emergência da educação para a amizade. Sabemos que:

Os interesses econômicos e a ambição de poder que dominam o mundo dos negócios e da política limitam bastante o espaço necessário para as relações pessoais desinteressadas e sinceras. Nesses meios, as pessoas são apreciadas pelo que têm e não pelo que são, isto é, pelas vantagens materiais que podem proporcionar. Ter “amigos” é, frequentemente, ter mais possibilidades de obter privilégios e recomendações para passar por cima das normas estabelecidas. Nessas condições, a amizade perde o seu valor. Deixa de ser uma virtude para converter-se numa fonte de injustiças. Outro obstáculo importante é a “sociedade massificada”: “Na sociedade de hoje, falta vida e sobra coesão. A nossa sociedade, sofre de uma unidade imposta, de uma aglutinação forçada e violenta. São multidões e multidões esmagadas pelo império das leis, pelas necessidades técnicas, por exigências materiais” (PRADA, 1956). A vida do homem transcorre, na sua maior parte, no âmbito de grandes grupos

de caráter profissional, ideológico, econômico ou de vizinhança. Dentro dessas coletividades, a pessoa não passa de simples elemento ou peça do conjunto total. Existe uma conduta grupal que torna desnecessária a conduta individual; a mera coexistência substitui a convivência. Ao integrar-se no grupo artificial, na massa, o homem deixa de ser ele mesmo para adotar um modo de vida uniforme e gregário. Em resumo, passa a não ter oportunidades nem estímulo para se concentrar no seu ser pessoal e limita-se a assumir passivamente o comportamento que a coletividade lhe impõe (CASTILLO, 1997, p. 20).

A sociedade que massifica é a mesma que despersonaliza. O discurso de que devemos “ser alguém na vida” leva-nos a nos encaixarmos no movimento padrão e assim somos movidos a não sabermos bem o que somos. Pelo medo de sermos diferentes, negamos o verdadeiro conhecimento de nós mesmos e tememos que o outro conheça nosso “jardim secreto”. É a amizade que representa o entregar das chaves, o abrir das portas, a descida aos vales, o desafio do encontro. No tempo “Chronos” tornamo-nos o operário, o funcionário, o dono, o aprendiz, o cidadão, o CPF, o RG. É o amigo, o familiar que tira-nos dos bancos de dados e nos coloca no banco de casa, na sala de visita, no jardim de permanência, chama-nos pelo nome gravado por convivência e não por técnica, olha-nos além dos tecidos que nos cobrem e nos alcança naquilo que verdadeiramente somos.

Voltando ao Jardim Secreto, cabe-nos ressaltar que Mary ficou admirada ao receber presentes especiais do tio que recém conhecera, contudo, maior que o prazer de receber foi a emoção de ser reconhecida. Ela não estava feliz com as mudanças de sua vida, mas: “Tudo era tão interessante, que o prazer dela começou a tirar a raiva de sua cabeça. Ela não esperava que ele fosse se lembrar dela, e o seu coraçãozinho duro ficou comovido” (BURNETT, 2013, p. 157). Mary também ficou comovida ao receber o carinho do pássaro que encontrara no jardim, tudo porque ele demonstrou que não a havia esquecido: “- Você realmente se lembra de mim! [...] Você lembra! Você é a coisa mais bonita que existe no mundo! (BURNETT, 2013, p. 62).

Mary elege o pássaro que se aproximou à ela como a coisa mais bonita do mundo, não porque já tenha visto o mundo inteiro e comparado suas parcelas, mas porque diante de tudo que conhecia, ele brilhava de forma especial, ele tornou-se único, tornou-se um amigo. Esse valor especial é bem expresso pelo conhecido príncipezinho de Saint-Exupéry (1997, p. 70): “Era uma raposa igual a cem mil outras. Mas eu fiz dela um amigo. Ela é agora única no mundo”.

O Pequeno Príncipe afirma que foi ele que fez da raposa um amigo, ele a reconheceu dentre mil e a elegeu após ela o ter conquistado. Ela o cativou e ele se permitiu cativar, ele a cativou e ela se permitiu cativar. Assim como a raposa tornou-se única para o Pequeno Príncipe, ele também se tornou único para ela. A amizade agrega um valor pessoal a cada igual, fazendo com que os amigos se sintam importantes pelo simples fato de existirem. Essa descoberta

precisa ser vivida por cada criança, pois ao passar dos anos a impessoalidade pela realidade de “ser um número no mundo” se intensificará gradativamente.

Essa personalidade se dá primeiramente na família, instituição em que cada componente possui um papel particular e não é substituível. Essa característica já foi amplamente discutida por diversos estudiosos das mais diferentes bases teóricas. Muitos se perguntaram sobre o motivo de uma instituição considerada arcaica, permanecer em meio às mais diferentes realidades e agregar a cada pessoa um valor único que não é possível na relação com o Estado. Esse questionamento foi levantado pelo Hegelianismo, não foi encontrada uma resposta eficaz dentro de teoria do espírito universal. Ainda que haja uma dita “crise da família” em decorrência das mudanças ocorridas desde os meados do século XX, essa instituição continua sendo uma célula base para a sociedade. Desse modo, podemos entender que estar em uma comunidade de íntimos é uma necessidade humana. A escola não é uma família, não possui a mesma função social, mas precisa ser “familiar” às crianças, provocar o sentimento de pertença, a alegria de estar em um lugar pensado a partir delas junto de pessoas interessadas por elas, que ao menos deixem de ser estranhas com o passar dos dias, pessoas que não enxerguem-nas como meras porções da massa.

Parafrazeando ensaios de Manuel García Morente (1945), Castillo (1997, p. 21) afirma:

A sociedade massificada leva, pois, à despersonalização do homem, que deixa, progressivamente, de agir como um ser singular, livre e criativo, e perde a capacidade – o hábito – de relacionar-se de maneira pessoal, íntima, tanto no âmbito familiar como no da amizade: “Muitos homens são completamente ou quase completamente fruto das influências sociais do ambiente e constroem o seu modo de ser com tudo aquilo que recebem do meio e da coletividade [...]. São homens de tipo médio, vulgares e informes [...]; homens que carecem de solidão e fogem da solidão porque, se se virem sós, notarão o vazio em que se encontram, um vazio composto exclusivamente de lugares-comuns [...]; homens gregários, massificados, que repetem como autômatos o que se aprenderam, e que, depois da enxurrada de formas abstratas recebidas, não possuem nenhum entusiasmo, nenhuma convicção verdadeiramente pessoal”.

Talvez nossas escolas estejam tornando-se cada dia mais massificadoras e a partir disso não despertem entusiasmo de crianças e jovens. Se há um risco de que as instituições escolares sejam apenas um aglomerado de meninos e meninas cativos em sala para aprender os conteúdos eleitos ao longo da história, é emergencial o investimento em conteúdos humanos, experiências fraternas, saberes intrapessoais e interpessoais. Se as crianças e os jovens não se reconhecerem na multidão é porque ainda não foram convencidos de que são únicos. Faltou aquele olhar do “Portuga”, aquela disposição de uma tal “Cecília”, a presença de uma “Susan”, faltou...o encontro com um professor, para o qual a docilidade é fachada de acolhida que aponta para a

realidade maior da realização humana, da vida significativa, da educação plena que pode ser alcançada somente por meio:

[...] da amizade. “A docilidade é condição ou requisito inicial, não o fim último. No relacionamento educativo, a docilidade aspira a ser a primeira condição, não a forma última desse relacionamento. A docilidade na educação deve desembocar na amizade; e, se não se chega a esse ponto, a docilidade perde a razão de ser” (Altarejos, 1981). A amizade, por sua vez, implica o mútuo desejo do bem. O amigo não se limita a aceitar o bem que lhe é proposto, mas propõe, por sua vez, o bem ao seu amigo. Deseja e oferece o bem ao outro. Trata-se, portanto, de uma correspondência completa entre duas pessoas (CASTILLO, 1997, p. 28).

Nesse tocante, nas relações educativas não cabe uma mera docilidade para agradar, “fazer de conta” no sentido de falsear, gostar por aparência, querer se aproximar por interesses egoístas. A amizade é matéria a ser aprendida, torna-se conteúdo primordial para apontar o profundo da formação humana que não se resume ao espaço escolar, mas que devido a institucionalização da infância e outras realidades sociais em constante mutação, requer dos professores uma gama de saberes e práticas de grande complexidade e que se diversificam de acordo com os contextos sociais.

Querer fazer-se amigo não significa que o retorno seja semelhante à disposição manifesta, até porque a amizade prevê liberdade. Mas o esforço em querer se aproximar e alcançar mais do que uma mera coleta de imagens e sons a serem memorizados já informa por si às crianças que existe uma realidade maior do que o mero estar, que a escola também é lugar de conquistar amigos e que ter amigos é sustentar elos com a vida. Desse modo, educar para amizade é promover a vida, a realização da pessoa humana, a saída dos becos, a libertação das massas, o conhecimento do verdadeiro “eu” em enlace com o “tu”.

A descrição de Corção (1953, p. 97) sobre o encontro com o amigo é salutar para visualizarmos a necessidade que temos do outro, sobretudo, para o outro que não nos enxerga somente como mais um outro dentre tantos outros:

Quando vamos andando nas ruas, no meio da acabrunhante solidão das ruas, e vemos surgir de repente entre ombros e cabeças alheias a velha face conhecida, a boa face amiga, o tempo para e nosso sangue se aquece. É bom ver o rosto do amigo; já não estamos sós. O antigo susto que desde a infância nos persegue, medo de escuro e de solidão, se desfaz quando encontramos o amigo. Somos pobres, fundamentalmente pobres, de carne e de espírito. Pobres como as criancinhas que morreriam de fome e de medo, se o mundo não fosse para elas um jardim cheio de mãos.

Castillo (1997) considera que as crianças pequenas não estabelecem a amizade na sua plenitude. O Autor indica que o processo é gradativo. Durante a infância acontecem as manifestações genuínas do encontro, as crianças vão se deslumbrando com as pessoas, coisas e ambientes, apegando-se mais diretamente aos que com ela mais convivem e desenvolvendo suas diferentes valências conforme o suprir de suas diferentes necessidades. A questão principal

consiste: se há uma lógica vigente que move-nos para sermos despersonalizados em uma “massa”, a cultura da personalidade precisa ser estabelecida em encontro desde os primeiros anos da Educação Infantil.

A criança pequena não reconhecerá um amigo em primeiro momento como os adultos reconhecem, mas certamente perceberá se há ou não uma disposição verdadeira do adulto em estar junto à ela, se o trabalho de cuidado e educação para ela oferecido é realizado com docilidade, com “amabilidade”, “alegria fundante”. Os termos serão aprendidos anos mais tarde, contudo, a feliz presença dispensa explicações, as crianças sempre são movidas pelo primordial e os glossários são para adultos. Desde o primeiro encontro com os pequenos, precisa-se mirar: “[...] um relacionamento de afeto mútuo que permita entrar com naturalidade no reduto da intimidade, do que existe de mais pessoal. É apoiada nessa relação de amizade que a docilidade continua a ter sentido entre educador e educando” (CASTILLO, 1997, p. 29).

Entretanto, não é correto mirar a amizade com as crianças para assim conduzi-las a fazer o que queremos, manipulá-las para convencê-las. O foco é sempre o sujeito, como já frisado em relação ao sorriso e outras realidades. O encontro é para com o outro e não para nosso mérito pessoal ou conquista de um tempo de “trabalho sossegado” após conquistar os pequenos. Quem deseja verdadeiramente viver o encontro já porta consigo essa disposição de ser amigo, já carrega o outro como precioso bem e deseja viver a profundidade dessa relação que é sempre gratuita.

Nessa direção, Castillo (1997, p. 29) afirma que essa relação de amizade:

[...] não é somente uma condição ou um requisito para que se possa dar a educação completa. É também a forma que molda a relação educativa. Não seria correto pensar assim: “Vou tornar-me amigo do meu filho ou do meu aluno para depois educa-lo”. Isso seria instrumentalizar a amizade, seria usá-la como um artifício para manipular melhor a outra pessoa, e portanto desvirtuar tanto a autêntica relação de amizade como a relação educativa. Quando a relação educativa é autêntica relação de amizade e não algo postíço, consegue-se o “clima” necessário para que o educando melhore como pessoa. É um clima de confiança mútua: cada um confia no outro e espera dele coisas boas. E é um clima de exigência mútua: se o amigo não age bem, decepciona o seu amigo; e se este não adverte aquele, deixa de ajuda-lo quando mais precisa.

O termo “amigos” sempre se manteve presente nos encontros com as crianças. O próprio personagem era “Lipe: o amigo das histórias”, e os pequenos demonstravam alegria em falar daqueles que com eles brincavam chamando-os de amigos: “- Eu tenho amigos de montão! O Tomás, o Rafa, o Luís Miguel, o João Pedro o João Marcos. A gente brinca de correr lá na frente e no recreio de hominho, mas o mais bonito é o meu, o Batman” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Desse modo, na Educação Infantil, as crianças já possuem uma ideia de amigo como companheiro de atividades e costumam eleger os “amigos” dentre os colegas de turma e chegam

a destacar os que são os “melhores amigos”: Maria Eduarda: “- A minha melhor amiga é a Camila! Porque a gente sempre brinca...e a Ágata que tem uma boneca igual a minha, aí a gente brinca de shopping” (DIÁRIO DE CAMPO, 2005). Afonso: “- Meu melhor amigo é Cristian e o Isaque, eles brincam de bola comigo e não brigam! O Caio é chato e briga!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2005).

Os amigos são: legais, sorridentes, divertidos, conversadores, animados, companheiros de brincadeira, os que dividem os brinquedos, os que dividem o lanche, os que emprestam materiais, os que ajudam nas lições. Os amigos não são: chatos, violentos, bravos, egoístas, dedos-duros, os que fazem coisas ruins. Como visto as crianças têm algumas categorias de eleição que parecem não se diferenciar muito dos modos das considerações dos adultos. Além disso, havia uma determinada ordem de citação dos amigos. As crianças lembravam sempre primeiramente dos melhores amigos, em segundo momento o Lipe e os amigos externos, na sequência os pesquisadores, os outros amigos de turma e as professoras. Em alguns encontros as crianças citaram familiares, sobretudo, irmãos. Por curiosidade, uma das atividades durante o primeiro ano deste estudo foi a execução de uma carta para os amigos após uma história sobre a mesma temática, e a grande parte das crianças dedicou as cartas aos familiares e requisitaram poder levar as suas cartas para entregar a eles. Expomos aqui as cartas que as crianças concederam para este “Livro de Lembranças dos Encontros”:

Figura 35 - Cartas aos Amigos



Fonte: fotografias dos encontros (desenhos das crianças).

Figura 36 - Cartas aos Amigos



Fonte: fotografias dos encontros (desenhos das crianças).

Figura 37 - Cartas aos Amigos



Fonte: fotografias dos encontros (desenhos das crianças).

Podemos concluir que há duas dimensões a serem contempladas acerca da educação para a amizade: do professor para com as crianças e das crianças para com o professor, entre as próprias crianças e todas as demais pessoas. O professor precisa ser amigo para ensinar às crianças a construir amizades. Cabe ao professor, saber ensinar essa abertura ao outro com aquela “alegria fundante” que resiste à lógica da superficialidade e inspira a “alegria de fundação” das crianças. A cultura da amizade é inspirada por nós, professores, mas é estabelecida pelas crianças, já que elas são as protagonistas de nossas instituições e as fundadoras do “novo” na sociedade. Pelo grau das realidades dos pequenos, suas dores e necessidades, podemos identificar aos maus caminhos dos grandes, as misérias que estamos deixando como herança. As vozes e olhares das crianças denunciam nossas falhas, nossas brechas, nossas futilidades, nossas carências de amigo. E ao mesmo tempo são essas vozes e olhares que nos lembram da responsabilidade de não nos acomodarmos aos pedaços de nossas



vida dispersos em nossa rotina, às presenças pulverizadas, as migalhas de atenção e convivência.

Neste estudo como também nas pesquisas precursoras, observamos a alegria de fundação das crianças sobretudo pelo retorno das professoras: “- Eu tenho percebido o quanto a turma inteira está mais feliz! Essas crianças contando histórias, é muito lindo! Parece que dá um empurrão na gente [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). E pelo retorno dos pais e responsáveis:

“- É o Senhor que brinca com eles? Então, está de parabéns! A gente não sabe dessas coisas! Eu não estudei muito, mas a gente sabe que tem que apoiar os filhos! Eu falo sempre pro Matheus e para Carolzinha que eles tem que gostar de ir pra escola e aprender tudo! E eu vejo que eles estão gostando mais de ir, primeiro o Matheus que começou há dois anos e agora a pequenina! Eles falam demais das aulas. Chegam contando história pra mim, pra mãe, pros primos. E eles são a alegria lá de casa. Quando um está doente, parece que a casa morreu, porque agita tudo, mexe nas coisas, inventa moda e até a gente entra na brincadeira. Eu falei pra minha esposa que a gente tem que se animar pelos filhos e cuidar bem deles, ensinando as coisas boas pra não deixar que nem uns pais deixam...tudo perdido, sem amor, que é principal. Eu falo pro Senhor, pra professora e todo o povo que ajuda! A gente não tem como agradecer por vocês darem essa alegria para as nossas crianças...porque eles são o tudo lá de casa!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Podemos assim, enfatizar que o encontro que perseguimos pressupõe o cultivo da amizade, o conhecimento e a experiência desse bem indispensável para a existência humana. Educação para amizade se inicia desde os primeiros contatos pela disposição de criar vínculos e permanece ao longo dos anos pelo compromisso de não rompe-los. Os professores precisam estar atentos para contribuir com as relações de pares, apoiando as atividades conjuntas, combatendo as exclusões, inspirando o acolhimento de todos, enaltecendo as características pessoais de cada um, implementando experiências que viabilizem a participação satisfatória de todos.

Educar para a amizade requer medidas específicas conforme o percurso de vida das crianças. Castillo (1997) apresenta algumas direções para o trabalho com crianças de diferentes idades, realidades que vivemos neste estudo. Acerca das crianças com menos de seis anos:

A convivência diária com o grupo de crianças estimula o pensamento e a linguagem, e ajuda a passar da brincadeira individual para a brincadeira em grupo. Permite também alcançar um desapegamento da mãe sem “traumas”. As crianças que entram na escola aos seis costumam ter mais problemas de adaptação do que as que o fazem antes dessa idade. A pré-escola será boa se levar em conta algumas condições. Em primeiro lugar, é preciso que exista um *plano educativo* de acordo com as necessidade de desenvolvimento de cada crianças. Geralmente, as “creches” não cumprem essa condição, uma vez que procuram apenas vigiar a criança, não educá-la [...]. Na educação de crianças de três a seis anos é importante, em primeiro lugar, saber estimular e canalizar os impulsos altruístas e corrigir os pequenos egoístas. Cada vez que a criança tiver comportamento positivo com um irmão ou companheiro de brincadeira, é bom elogiá-la, e, sempre que se comporta de maneira hostil, é bom repreendê-la. Deste modo irá aprendendo a distinguir o certo do errado e desenvolverá

atitudes amistosas para com os outros. Não é aconselhável intervir sempre nos conflitos que surgem entre as crianças desta faixa etária. Assim terão oportunidade de conhecer melhor os outros e de aprender a resolver os seus problemas sem a ajuda dos adultos. Deve-se aproveitar as possibilidades de brincadeira em comum para o desenvolvimento social. Para isso, é bom sugerir ideias às crianças [...]. Entre as brincadeiras adequadas a este período estão as que permitem construir e destruir o que se construiu, como quebra-cabeças. As crianças desta idade gostam também de imitar as pessoas reais e os personagens dos contos infantis. Por isso, é interessante proporcionar-lhes fantasias e animá-las a fazê-las com roupa velha. É interessante também incentivá-las a fazer ou construir objetos com materiais como argila, gesso, água e areia. Por fim, são aconselháveis as brincadeiras que favoreçam o exercício do corpo [...] o frequente recurso ao maravilhoso: contos fantásticos, histórias extraordinárias, fábulas, lendas, etc. É aconselhável ler-lhes contos e animá-las depois a dar vida a esses personagens. Essas representações permitir-lhes-ão desempenhar os diversos “papéis” (CASTILLO, 1997, p. 105).

Para as crianças a partir dos seis anos, Castillo (1997, p. 120) orienta:

Quanto às regras que regulam os jogos e brincadeiras, é bom dar liberdade às crianças para que as interpretem e pliquem por si mesmas. De vez em quando, será necessário explicar-lhes por que é preciso respeitá-las e ensinar-lhes que têm de saber ganhar e perder. Devem aprender a não humilhar os quando ganham e não irritar-se com eles quando perdem. Pais e professores devem estar muito atentos para corrigir defeitos tão frequentes como as trapaças, as brigas contínuas, o abandono do jogo quando se começa a perder, as mentiras para ganhar, etc. É bom esclarecer a essas crianças que tais defeitos lhes tornam muito difícil chegarem a ter colegas primeiro e amigos depois, já que quem não joga limpo não é bem visto em nenhum grupo. [...] Para que as crianças se comportem bem, é aconselhável apelar uma e outra vez para o sentimento de honra e o espírito de solidariedade. Não se trata simplesmente de se juntarem àquelas com quem simpatizam. É natural que não se relacionem com a mesma intensidade com todos os companheiros de classe, mas isso não significa que devam evitar o relacionamento com os outros ou que não cooperem com eles nas atividades comuns. Podem conviver mais com alguns, mas não devem ser egoístas nem desprezar ninguém. Convém, neste sentido, animá-las a ser generosas com os colegas de classe que não estão integrados em nenhuma turma e por isso estão isolados. E é conveniente também propor-lhe metas positivas para as atividades da turma: que não se reúnam simplesmente para passar uns bons momentos; que não se divirtam perseguindo alguém. Que vejam o que é que podem fazer juntas para aprender alguma coisa ou para ajudar outras pessoas (CASTILLO, 1997, p. 120).

Portanto, uma abordagem pedagógica à luz da cultura do encontro é permeada de experiências com o outro e para que essas atividades sejam efetivas são necessários esforços contínuos de observação e acompanhamento estreito das crianças. Elas se tornarão cada dia mais as aliadas para cultivar amigos, promover o encontro. Como exemplo, o animado Natan: “- Samuel! Vem cá...vou te explicar! A gente é tudo amigo! Você pode brincar com o meu carrinho...aqui na pista! O Lipe deixou carro dele lá! A gente vai descer e virar...isso! Por aqui, gente! Rapidão hahaha...a gente vai brincar todo o dia, agora! Prô...o Samuel é meu amigo!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006). Mais interessante ainda foi escutar o Samuel (nova criança na instituição): “- Eu gostei daqui! De brincar de carrinho com o Natan...da corrida lá de cima pra chegar na quadra...do Lipe! O Natan falou que a gente vai brincar todo o dia! Eu quero brincar

todo dia...em casa eu não brinco porque a minha mãe não deixa sair pra rua! Agora eu estou cheio de amigos (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Não poderemos nunca aferir a real profundidade das relações vividas durante os nossos encontros com as crianças. Mas, certamente será claro para nós se as experiências que estamos oportunizando promovem ou não o profundo. Primeiramente ao nos perguntamos se estamos realmente dispostos, se há alegria fundante em nós ou se a nossa presença é meramente compulsória. E ao observar se as crianças estão vivendo suas brincadeiras de forma amistosa, se falam ou não de seus vínculos, se estão alegres em brincar juntas, se compartilham seus brinquedos, se aceitam as contribuições dos outros nas histórias, se respeitam as diferenças e auxiliam os que necessitam de ajuda ou estímulo.

O encontro custa o suor que vale a pena ser derramado, custa o tempo, custa o esforço, custa o risco de parecermos muito românticos ou utópicos, custa o rótulo de criança grande ao professor que se reconhece pequeno e necessitado deste investimento no “intercambio” das presenças, custa a humildade de chegar-se devagar e pedir licença para entrar na história de outrem. Já parecemos estar muito acostumados com as aulas “sem potência”, com o “suportar mutuo em sala”, com a correria da vida que nos rouba os sorrisos mais sinceros. Precisamos de amigos para nos precavermos do mal que já derrubou a tantas, do desespero que quase levou Zezé:

- Não faz mal, eu vou matar ele. – Que isso menino, matares teu pai? – Vou sim. Eu já até comecei. Matar não quer dizer a gente pegar o revólver de Buck Jones e fazer bum! Não é isso. A gente mata no coração. Vai deixando de querer bem. E um dia a pessoa morreu. – Que cabecinha imaginosa que tu tens. Dizia isso, mas não conseguia esconder a emoção que lhe assaltava. – Mas tu também não disseste que me matavas? – Disse no começo. Depois matei você ao contrário. Fiz você morrer nascendo no meu coração. Você é a única pessoa de que eu gosto, Portuga. O único amigo que eu tenho. Não é porque me dá figurinhas, refresco, doce ou bola de gude...Juro que estou falando a verdade. – Ora, todo mundo te quer bem. Tua mãe, mesmo o teu pai. Tua irmã Glória, o rei Luís...Por acaso, esqueceste o teu pé de Laranja Lima? O tal de Minguinho e... – Xururuca. – Pois então... – Agora é diferente, Portuga. Xururuca é uma simples laranjeirinha que nem sequer sabe dar uma flor.... Isso é que é a verdade... Mas você, não. Você é meu amigo e foi por isso que eu pedi para passear no nosso carro que daqui a pouco vai ser só seu. Eu vim dizer adeus para você. – Adeus? – Sério. Você vê, eu não presto para nada, estou cansado de sofrer pancada e puxões de orelha. Vou deixar de ser uma boca a mais... Comecei a sentir um nó doloroso na garganta. Precisava muito de coragem para contar o resto. – Vais fugir então? – Não. Eu passei esta semana toda pensando nisso. Hoje de noite eu vou me atirar debaixo do Mangaratiba. Ele nem falou. Me apertou fortemente nos braços e me confortou do jeito que só ele sabia fazer. – Não. Não digas isso, por amor de Deus. Tens uma vida linda pela frente. Com essa cabeça e essa inteligência. Não digas assim que é pecado! Eu não quero nem que penses nem que repitas isso. E eu? Tu não me queres bem? Se me queres e não estás mentindo, não debes falar mais nada assim. Afastou-se de mim e me olhou nos olhos. Passou as costas das mãos sobre as minha lágrimas. – Eu te quero muito pirralho, muito mais do que tu pensas. Vamos, sorri. Sorri meio aliviado com a confissão. – Tudo isso vai passar. Logo serás dono das ruas com teus papagaios,

rei da bola de gude, um vaqueiro tão forte como o Buck Jones [...] Estávamos rindo e a tragédia se afastara toda (VASCONCELOS, 2009, p. 146).

O Portuga foi sábio o bastante para retirar Zezé daquele ambiente de dor por alguns momentos e leva-lo para um lindo lugar com natureza e sossego. O espaço era muito simples, mas as presenças preenchiam-no todo. Zezé experimentou novamente a alegria, para a qual já havia escutado uma explicação de Dindinha e pode a partir dela concluir: “[...] alegria é um sol brilhante dentro do coração”. E que o sol iluminava tudo de felicidade. Se era verdade, o meu sol dentro do peito embelezava tudo” (VASCONCELOS, 1997, p. 147).

Entretanto, como tantas crianças já sofreram a triste descoberta da fragilidade humana, Zezé aprendeu a efemeridade da vida ao perder seu amigo Portuga, morto ao ser atingido pelo Mangaratiba durante uma travessia com seu carro. O fato foi realmente vivido por José Mauro de Vasconcelos, dor que não foi experimentada por Mary quando perdeu os seus pais na Índia, pois não havia vínculo. No caso da menina do Jardim Secreto, ela e os pais somente se tocavam, mas não se pertenciam, não se olhavam demoradamente, viviam na casa e em continentes existenciais bem diferentes. Porém, Portuga e Zezé já haviam se deixado cativar, já tinham formado um elo indestrutível, já compartilhavam do mesmo jardim, eram amigos.

[...] e saí andando desorientado. Sabia de toda verdade. O Mangaratiba não perdoava nada. Era o trem mais forte que havia. Vomitei mais umas duas vezes e pude ver que ninguém se incomodava comigo. Que não havia mais ninguém na vida. Não voltei para a Escola, fui seguindo o que o coração mandava. De vez em quando fungava e enxugava o rosto na blusa do uniforme. Nunca mais iria ver o meu Portuga. Nunca mais; ele se fora. Fui andando, fui andando. Parei na estrada onde ele deixou que o chamasse de Portuga e me colocou de morcego. Sentei num tronco de árvore e me encolhi todo, encostando o rosto nos joelhos (VASCONCELOS, 1997, p. 147).

Zezé entrou em estado de choque, ficou acamado por vários dias. Sua família acreditava que seu estado era decorrente do aviso prévio de que o seu pé de laranja lima seria cortado. A amizade com Portuga era seu maior segredo. Nesse momento, José Mauro de Vasconcelos narra os fatos como se ele tivesse perdido aquela magia da fantasia. A voz que dizia que o Portuga tinha ido para o Céu não bastava como consolação. Todos ao seu redor interpretavam que ele era imaginativo demais para tratar aquele pé de laranja lima como gente, mas na verdade ele sabia muito bem diferenciar as coisas. E naquele momento ele não tinha dúvida em estar experimentando a dor mais aguda: “Não podia deixar de pensar nele. Agora sabia mesmo o que era a dor. Dor não era apanhar de desmaiar. Não era cortar o pé com caco de vidro e levar pontos na farmácia. Dor era aquilo, que doía o coração todinho [...] Dor que dava desânimo [...]” (VASCONCELOS, 1997, p. 169).

Pela descrição autobiográfica daquela criança de apenas cinco anos, identificamos a distinção entre a fantasia e o real durante a dor acerca do que então era instrumento de

resistência contra ela. Glória entrou radiante colheu a primeira flor do Minguinho: “[...] Fiquei alisando a flor branquinha entre os dedos. Não choraria mais por qualquer coisa. Muito embora Minguinho estivesse me dando adeus com aquela flor; ele partia do mundo dos meus sonhos para o mundo da minha realidade e dor” (VASCONCELOS, 2009, p. 178). Identificamos ainda, a sensibilidade de Zezé para com o irmão mais novo que queria continuar a fantasiar e a irmã que esperava vê-lo voltar ao seu “mundo feliz” de aventuras fantásticas:

- Zezé, eu gosto muito de você. – Eu também de você, meu irmãozinho. – Você hoje quer brincar comigo? – Hoje eu quero brincar com você. O que você quer fazer? – Eu quero ir ao Jardim Zoológico, depois quero ir à Europa. Depois eu quero ir às selvas do Amazonas e brincar com Minguinho. – Se eu não ficar muito cansado, a gente vai fazer tudo isso. Depois do café, sob o olhar feliz de Glória, nós fomos saindo de mãos dadas para o fundo do quintal. Glória encostou-se na porta aliviada. Antes de chegar ao galinheiro, virei-me e dei adeus para ela. Nos seus olhos brilhava a felicidade. Eu, na minha estranha precocidade, adivinhava o que passava em seu coração: “Ele voltou para os seus sonhos, graças a Deus!”. – Zezé... – Hum. – Cadê a pantera negra? Era difícil recomeçar tudo sem acreditar nas coisas. A vontade era contar o que de fato existia. “Bobinho, nunca existiu pantera negra. Era apenas uma galinha preta e velha, que eu comi numa canja”. – Só ficaram as duas leoas, Luís. A pantera negra foi passar as férias na selva do Amazonas (VASCONCELOS, 2009, p. 179).

Zezé guardou a sua história real até o fim. Seu pai, cheio de esperança por ter conseguido um bom emprego corre a ele para lhe preencher das mesmas alegrias. Todavia, ele estava forte novamente, mas a alegria ainda não havia voltado ao seu coração. O pai se aproximou, tentando derramar todo o amor que ressurgia depois daquele longo período em que se sentiu o pior dos homens, um miserável pai e esposo. Ele enlaçara Zezé nos seus braços, mas o pequeno não reconhecia aquele toque, aquele calor, aquela voz forçada à brandura. Nesse fato, podemos verificar que não foi a fome ou a miséria que roubou o reconhecimento do filho para com pai, aqueles carinhos eram-lhe estranhos porque não foram vividos durante àquelas dores como os sonhos gratuitos de Zezé, e essa era a mais importante temporada para que os elos se estreitassem até o “fim da estação ruim”. O pai de Zezé não conseguiu manter-se próximo e forte na esperança, mesmo tendo tanto tempo livre, ele não soube fantasiar como Zezé, não foi capaz de encontrar um sentido durante realidade tão dura, mas sim se endureceu junto com ela e essa dureza afastou-o de seus filhos, tornou-o um estranho enquanto as crianças seguiam órfãs de pai vivo. Junto aquele homem “desconhecido”, Zezé usou da fantasia para enxergá-lo e chorou a dura verdade aos seus pés:

“Que quer esse homem que me pega no colo?” [...] Quase se ajoelhou para falar comigo. – Não chore, meu filho. Nós vamos ter uma casa muito grande. Um rio de verdade passa bem atrás. Grandes árvores e tantas, que serão só suas. Você pode fazer, armar balanços. Ele não entendia. Ele não entendia. Nenhuma árvore deveria ser tão linda na vida como Dona Carlota. – O primeiro a escolher as árvores será você. Olhei os seus pés, os dedos saindo dos tamancos. Ele era uma velha árvore de raízes escuras. Era um pai-árvore. Mas uma árvore que eu quase não conhecia. – Depois tem mais. Tão cedo não vão cortar o seu pé de Laranja Lima. Quando o cortarem, você estará

longe e nem sentirá. Agarrei-me soluçando aos seus joelhos. – Não adianta, Papai. Não adianta... E, olhando o seu rosto que também se encontrava cheio de lágrimas, murmurei como um morto: - Já cortaram, Papai, faz mais de uma semana que cortaram o meu pé de Laranja Lima (VASCONCELOS, 2009, p. 182).

José Mauro de Vasconcelos finaliza sua obra endereçando palavras a Manuel Valadares, confessando que a saudade desse Portuga o faz reconhecer-se como uma criança. O Zezé já crescido enaltece a importância da ternura que a verdadeira amizade ensinou-lhe: “Foi você que me ensinou a ternura da vida, meu Portuga querido. Hoje sou eu que tento distribuir as balas e as figurinhas, porque a vida sem ternura não é lá grande coisa” (VASCONCELOS, 2009, p. 183). Essa ternura é matéria de encontro, é tesouro de troca entre os amigos, é qualidade dos peregrinos que ousam chegar em outras terras e estabelecer suas vidas com aqueles que encontram, é característica dos professores que não são filhos de um sistema, mas sim promotores da vida junto aos filhos dos outros.

Educar para a amizade é investir em um projeto de comunidade, é engajar vidas na construção de uma sociedade de pessoas que não só se tocam, mas que se encontram, e que a partir disso se respeitam, se defendem, se protegem mutuamente como bons amigos que sabem compartilhar um abrigo contra a chuva ou contra o sol. E para mais bem evidenciarmos a primordialidade da amizade como conteúdo pedagógico, Comte-Sponville (2009, p. 267), baseado na *Ética de Nicômaco* de Aristóteles, descreve o que seria principal acerca da amizade:

[...] sem a amizade a vida seria um erro. Que a amizade é condição da felicidade, refúgio contra a infelicidade, que é ao mesmo tempo útil, agradável e boa. Que é “desejável por ela mesma” e “consiste antes em amar que em ser amado”. Que é inseparável de uma espécie de igualdade, que a precede ou que ela instaura. Que vale mais que a justiça, e a inclui, que é ao mesmo tempo sua mais elevada expressão e sua superação. Que não é nem falta nem fusão, mas comunidade, partilha, fidelidade. Que os amigos se rejubilam uns com os outros, e com sua amizade.

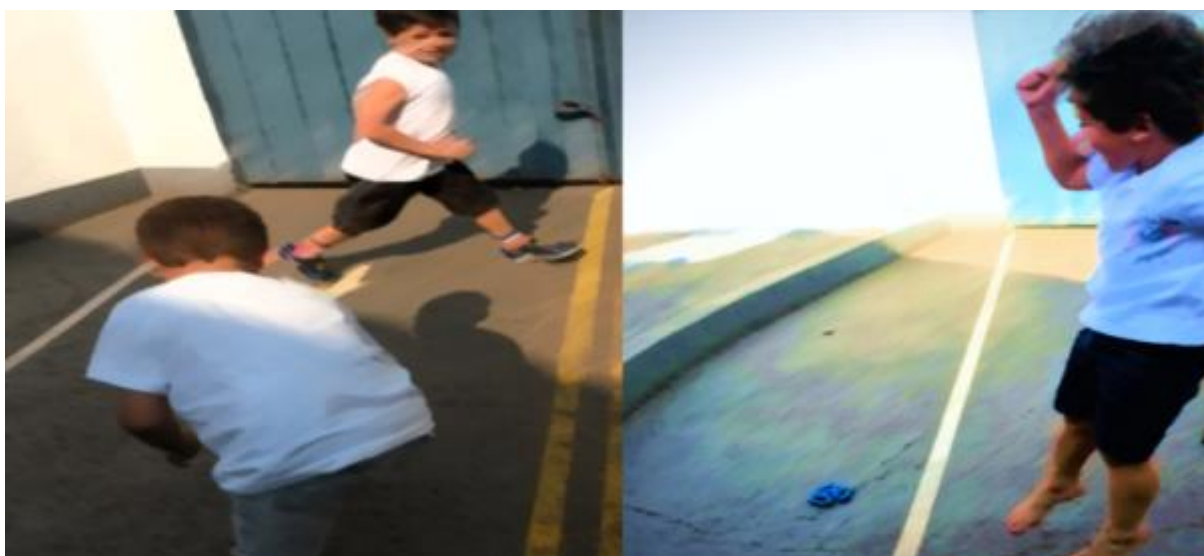
A partilha, citada por André Comte-Sponville, representa algo fundamental para a preservação da humanidade, sobretudo nestes tempos. A cultura atual é mais próxima da divisão, do comércio, da disputa, da guerra, do isolamento. O pão que é dado aos que precisam, a roupa que é oferecida aos que têm frio, a água concedida aos sedentos, a assistência aos que jazem nos leitos hospitalares, a visitação aos que foram abandonados por familiares; todas essas atividades são provas de humanidade, práticas dos que sabem que não podem ter a amizade de todos, mas precisam tratar cada um como se fosse o amigo, como se fosse a si mesmo. Essa sensibilidade para com todos os que sofrem é íntima de uma formação voltada para o encontro. Não significa que todos sejam obrigados a realizar esses trabalhos para provar honradez, mas ao menos precisamos enquanto homens e mulheres comprometidos com muito mais além do que com nossa felicidade particular nos compadecermos dos agonizantes e não omitirmos a

existência dessas agonias em pleno século XXI. As crianças que hoje tão precocemente já aprendem tantas coisas precisam também ser ensinadas de que há um mundo de sofrendores além de suas janelas, e que o bem de todos deve ser sentido como nosso próprio bem. Conhecer essas realidades plangentes é reconhecer-se dentro do mundo, é situa-se não alheio aos sofrimentos dos outros, é refletir sobre o verdadeiro compromisso político.

É sofrível que percebamos cada dia mais, sobretudo, no Brasil, que a escola de cidadãos não alcance a eficácia da escola do crime. Realmente os que vivem de tráfico e corrupção se organizam muito melhor do que tantas outras categorias de sujeitos. Se os professores fossem menos dispersos, certamente seríamos mais fortes para implementar o levante educacional que precisamos. E desse modo, parece realmente salutar que o educar para amizade comece na sala dos professores para então chegar às salas das crianças, porque a história nos conta que exércitos divididos e despreparados chegaram a entrar em combate, mas, ou tombaram ao chão ou desistiram de lutar, vencer nunca venceram.

O encontro que perseguimos abarca a realidade da amizade conforme vivência que todo o ser humano necessita, com a certeza de que as verdadeiras vitórias não são resultados de homens solitários, mas da unidade daqueles que uma vez sozinhos consigo mesmos perceberam que as partes que lhe faltavam enquanto pessoa estavam nos outros integrantes da mesma jornada. Pela coragem de construir vínculos conquistamos não apenas companhias para a caminhada, mas motivos para não abandoná-la. E as crianças já precisam logo perceber que desde quando nasceram necessitaram de outras mãos e assim será até o fim de suas vidas.

*Figura 38 - Encontro "Brincando no Pátio"*



Fonte: fotografias dos encontros.

#### **6.4.5 Era uma vez, mais uma vez: o contar de histórias abertas à luz de histórias fantásticas**

O contar de histórias sempre foi uma atividade contemplada dentro dos estudos que nos trouxeram até aqui. Na primeira experiência junto às crianças de uma instituição de Educação Infantil do interior do Estado de São Paulo, identificamos que os livros de histórias infantis existiam em grande quantidade, mas eram pouco utilizados. O contar de histórias não acontecia com uma certa periodicidade, mas comumente como preenchimento de espaços na rotina, quase sempre no término do turno ou quando precisava “[...] ser realizado algo diferente com as crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

Além disso, percebemos que o contar de histórias acontecia de um modo muito superficial. As professoras não utilizam recursos de voz, não alteravam a disposição das cadeiras na sala e raramente usavam objetos para enriquecer a atividade. As histórias não eram escolhidas a partir de um planejamento, mas sim aleatoriamente. Se a história não fosse terminada no mesmo dia não era garantida a sua continuidade em uma outra oportunidade. Dessa forma, não havia dúvidas de que atividade era pertinente em sua natureza, mas a maneira como estava sendo desenvolvida não correspondia ao seu real valor.

Ao iniciarmos as intervenções nessa instituição, apresentamos um contar de histórias interativo, com mudanças de voz, movimentação, expressões faciais diversas. O resultado foi muito satisfatório e instantâneo. As crianças responderam com uma grande atenção e entusiasmo. Buscávamos enriquecer os roteiros a cada semana e nos anos posteriores percebemos que poderíamos ser mais ousados transformando os ambientes, realizando suas fantasias, utilizando de mais objetos e propondo desafios relacionados às histórias. As professoras avaliaram que o contar de histórias era um grande diferencial e se propuseram a contribuir com a criação dos roteiros. Projetos de mesma natureza foram desenvolvidos em mais instituições dentro de formatos similares, contemplando a ludicidade e demais eixos das culturas infantis por meio de brincadeiras que cada dia mais passaram a ser iluminadas por histórias.

Para a definição dos personagens, percebemos que o mais cabível seria utilizar os desenhos animados que as crianças assistiam como fonte. Sobretudo, porque elas assim requisitavam. Um Super Herói, o Ben’10 (Cartoon Network), o Batman (Marvel), as Princesas (Disney) e tantos outros. Entretanto, ao contar as primeiras histórias, percebemos que para acompanharmos melhor as crianças em suas construções fantásticas, poderíamos propor um personagem que existiria somente na imaginação. O que seria? Um monstro, um herói, um



animal, um alienígena? Desde aqueles estudos precursores já havia um cuidado especial com o encontro, e desse modo, o personagem seria um menino como qualquer outro da instituição investigada e suas histórias seriam nossas próprias aventuras. E qual seria o seu nome? Entendíamos que não poderia ser um nome muito comum nem complexo, tampouco o nome de alguma das crianças para não privilegiar algumas, mas também não poderia um nome estranho à elas. Então, lembramo-nos de “nomes da infância”, diminutivos com que são chamados os pequenos e que podem permanecer até a vida adulta por gerar identificação e inspirar intimidade. Então, nasceu o Lipe.

Nunca apresentamos às crianças uma imagem do Lipe, nem sequer fizemos referência às características físicas, simplesmente: é uma criança que vai à escola e gosta de brincar. As crianças acolheram o personagem com alegria e ele tornou-se o “nosso Amigo das Histórias”. Todas as semanas contávamos uma história totalmente nova ou em continuidade, o Lipe foi permanecendo cada dia mais. Ao citar seu nome, as crianças já falavam do que se lembravam e afirmavam querer viver mais aventuras com o Lipe. Até que começamos a observação de um grande número de afirmações das crianças sobre brincar com o Lipe fora da escola. Em todas as turmas ocorria o mesmo fenômeno. As crianças diziam ser amigas do Lipe e brincar ao seu lado das mais diferentes brincadeiras. Em primeiro momento, considerávamos que poderia ser “uma brincadeira” que não permaneceria ao longo das semanas subsequentes, mas, as afirmações cresceram em detalhes. Grande número de crianças diziam: o Lipe é meu amigo!

Enquanto pesquisadores da tema do imaginário infantil, sabíamos da existência dos amigos imaginários e da “seriedade” com que as crianças de todo o mundo se reportam a eles: “Repetidamente invocan una persona o criatura imaginaria cuya identidad se mantiene estable durante varios meses. El personaje es invocado de modo tan regular que se transforma en una especie de compañero del niño” (HARRIS, 2005, p. 44). O fenômeno foi estudado com maior profundidade pela Professora Marjorie Taylor (1999) da Universidade de Oregon. Por meio de suas pesquisas, ela identificou que dois terços das crianças norte-americanas tinham amigos imaginários e que essas construções fantásticas representam um apoio real para as crianças, podendo ser representadas em si mesmas, em um objeto ou como um ser invisível, caso do Lipe.

Na instituição investigada, a presença de Lipe repercutiu do mesmo modo e pudemos perceber com mais proximidade e investimento fantástico a relação das crianças entre si com uma espécie de “amigo coletivo”, que na verdade é bem particular para cada um deles. Desde 2010, fomos colhendo confirmações de que a proposta de personagem foi acolhida como inspiração para uma criação fantástica permanente. Os estudos da área não contemplam essa

realidade, o que consideramos como um dado novo que as crianças nos oportunizaram, demonstrando suas capacidades criativas além do que esperávamos: “- Professor! O Lipe fica todo o dia em casa! A gente brinca até tarde! Hoje de manhã ele ficou dormindo” (Vitória) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). José Augusto: “- Eu brinquei com o Lipe no meu quarto bem baixinho pra ninguém ouvir, só eu que vejo...” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Maria Rita: “- Eu e o Lipe...a gente ando de cavalo lá na fazenda! Ele tem um cavalo com asa que fica do lado do carro do meu pai” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Com uma fala firme, Pedro Abel afirmou-nos: “- O Lipe nunca me deixa sozinho! Ele aqui...não corre! A Prô vai brigar! Depois a gente brinca de caçada [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

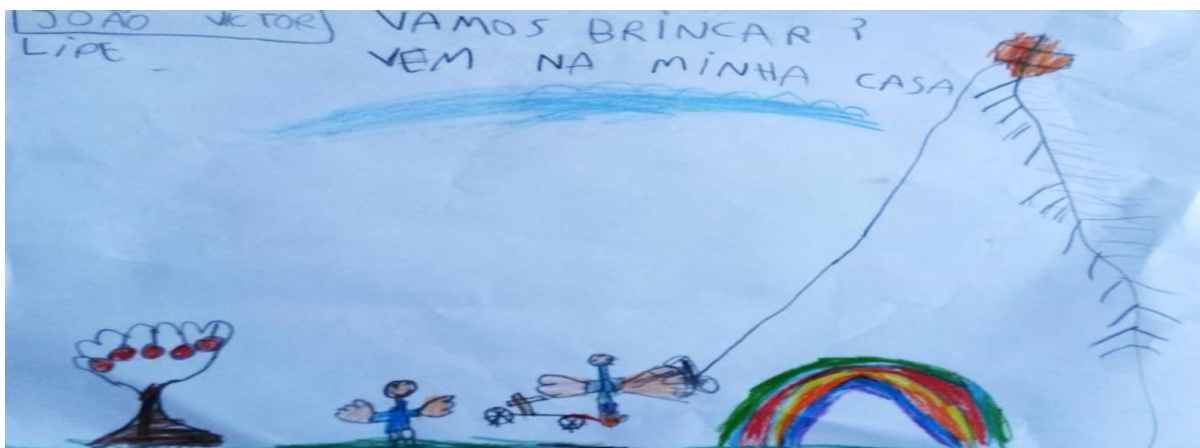
Ao relacionarmos algumas falas das crianças, nos admiramos mais ainda com as considerações de Harris, Kavanaugh e Eizenman (1997) sobre a “Independent Agency”. Os autores afirmam que as crianças pequenas conseguem criar a ideia de uma mente para a fantasia que construíram, uma “Agência Independente”, como que o personagem tivesse vida e capacidades humanas. Esse fator pareceu-nos ser o que mais desperta insegurança em relação aos amigos imaginários, porque as crianças os descrevem realizando coisas como se fossem uma existência real que é invisível para nós: “- Não olha assim, Lipe! Só esse aqui é da gente...o outro bloco é deles!” (Jonatas) (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Acerca do mesmo fenômeno, Taylor, Hodges e Kohány (2003) indicam que essa experiência tem uma relação com a criatividade e foi apontada como uma das realidades vividas por escritores de ficção durante a infância. Desse modo, essa intrigante atividade de criar e dar “vida” que as crianças demonstram possuir representa um dos meios para verificarmos seus modos de compreensão e reinterpretação das realidades e comprovarmos que não são meramente reprodutoras, elas criam de forma particular.

Podemos nos remeter a Zezé, que fez de um simples pé de laranja lima um verdadeiro amigo com capacidade de sentimento e pensamento, constantemente reinvestido de mais fantasia para tornar-se um cavalo de corrida ou qualquer outro meio de transporte para viagens fantásticas, ou simplesmente ter um coração ainda mais acolhedor: “- Olhe, Zezé. Ele pousou no dedo da nuvem. – Eu vi. Encostei minha cabeça no coração de Minguinho e fiquei olhando a nuvem ir-se embora” (VASCONCELOS, 2009, p. 67).

Em decorrência desta investigação ter sido também realizada com as crianças que foram participantes do estudo precursor e permaneceram na instituição para o Ensino Fundamental, foi possível que verificássemos a conservação ou não do amigo imaginário e a repercussão dessas experiências ao longo dos anos, em especial, após o intervalo do término da primeira pesquisa para o início da outra. Comprovamos que o Lipe permaneceu com grande

parte delas, sobretudo, as de seis e sete anos. As mais velhas se lembram das experiências, mas não enfatizam a amizade com o personagem que já nos acompanha há sete anos, uma delas chegou a afirmar: “- A gente brincava bastante...” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Figura 39 - Carta aos Amigos - Lipe



Fonte: fotografias dos encontros.

A partir dos resultados e da confirmada relevância dessa estratégia, continuamos a “brincar e fantasiar com o Lipe” nesta investigação, mirando “terras ainda mais fantásticas”, buscando aprofundar nossos conhecimentos e tornar as intervenções ainda mais atrativas para as crianças. Na saga por literaturas inspiradoras encontramos as obras: “*A Gramática da Fantasia*”, de Gianni Rodari (1982); “*Haroun e o Mar de Histórias*”, de Salman Rushdie (1991); e “*O Imaginário no Poder*”, de Jacqueline Held (1980).

A obra de Gianni Rodari nos apresentou uma grande gama de estratégias, dentre as quais as “Histórias Abertas”, método que valoriza participação das crianças como transformadoras dos enredos. A fantástica obra de Salman Rushdie nos provocou acerca da necessidade de investirmos mais propriamente na fantasia, contemplando seres e ambientes fantásticos. Já o amplo estudo de Jacqueline Held oportunizou-nos um valioso conhecimento sobre os caminhos da Literatura para as crianças, rendendo-nos ainda mais indicativos sobre a importância das histórias e esclarecendo-nos acerca das estratégias utilizadas pelos escritores.

Essas obras junto à outras produções renderam-nos um respaldo suficiente para arriscarmos mais com os pequenos. Ao término do estudo precursor, consideramos que os resultados obtidos tanto nas duas instituições como nos lares, realmente comprovaram que o caminho era um investimento verdadeiro na experiência. Por mais que todos os sujeitos participantes consideraram que a investigação alcançou os objetivos definidos, sabíamos que se tratando de fantasia sempre existe mais a ser vivido, sempre há um objeto no fundo do baú

que pode render a história divertida que ainda não contamos. Desse modo, fomos aos baús para identificar setas, ver brilhar outros sóis.

Figura 40 - Diversos encontros



Fonte: fotografias dos encontros.

As histórias abertas oportunizaram experiências admiráveis no campo do protagonismo infantil. Em respeito às vozes das crianças, permanecemos semanas nos aventurando nas veredas de um mesmo campo fantástico. Como já anunciado, essa estratégia permaneceu e não perdeu em qualidade:

As estórias “abertas” – isto é, incompletas ou com um final a escolher – têm a forma do problema fantástico: a partir de certos dados, decide-se sobre sua combinação resolutive. Nesta decisão entram cálculos de várias proveniências: fantásticos, baseados no puro movimento das imagens; morais, referendados nos conteúdos; sentimentais, referendados na experiência; ideológicos (no caso de decifrar uma “mensagem”). Pode ser que no transcorrer da discussão sobre o final da estória apareçam questões que não digam mais respeito à própria estória discutida. E é melhor mesmo sentirmo-nos livres: abandonaremos a estória ao seu destino e aceitaremos as questões propostas pelo acaso (RODARI, 1982, p. 128).

Entretanto, percebemos que durante esses encontros estruturados à luz das contribuições dos pequenos, poderíamos ser mais ativos no que tange o oferecimento de outras propostas “soltas pela quadra”. Passamos a preparar mais de um roteiro para um mesmo encontro: um basicamente estruturado à das falas das crianças e outros pautados em temáticas fantásticas ainda não vividas, dos quais haviam imagens, brinquedos, sinais para atrair os olhares e inspirar outras histórias e viagens:

Ao final, porém, as figuras podem conter uma estória. Sem querer, pode aparecer um personagem insólito, um monstro, uma paisagem fantástica. A esta altura então, as palavras podem continuar a brincadeira. O movimento é de novo o do *nonsense* ao sentido. O estímulo para a imaginação, também nesse jogo, nasce da intuição de um vínculo novo entre dois elementos que o caso aproxima e que podem ser – roubando dos linguistas sua terminologia – “formas de expressão” ou “formas de conteúdo”,

com várias articulações onde ao fundo [...]. O império da dialética estende-se também sobre os territórios da imaginação (RODARI, 1982, p. 39).

As pistas deixadas no ambiente ou ditas durante o contar de histórias eram percebidas e interpretadas pelas crianças: “- Esse pano! É um tapete mágico...vem Isabel! Vamos subir...hahahaha! A gente está voando! (Joana) – Não é um tapete...é uma roupa de Rei...aqui oh! (Mirian) – Se é de Rei não é de menina, Mirian! (Isabel) – Me dá! É de fazer lagoa, suas bobinhas! (Giovani) (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Durante o contar da história do Lipe e sua bola gigante: “- O Lipe ficou muito feliz, a bola é muito grande! Gigante...brilhava bastante! Aí olhando pro Céu verde... – Verde? (Yham) – É de alienígena! (Gian) – Alí! Eu estou vendo! Ele está ali! Bem verde e tem uma arma de lua na mão (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Durante as histórias, partíamos sempre de uma base realista para chegarmos ao fantástico. Tínhamos algumas estratégias puramente fantasiosas como os cumprimentos, os chamados “aquecimentos fantásticos”, que eram simplesmente propostas de saltos fantásticos curtos com muita movimentação e sons sem uma roteirização, bem no campo da liberdade criativa, riso e improviso. Essas atividades iniciais eram solicitadas sempre pelas crianças, elas aguardavam ansiosamente para poder pular, realizar movimentos rápidos com o corpo, brincar de expressões e tantos exercícios. Todavia, quando a história realmente iniciava anunciávamos o tema da história do Lipe e introduzíamos sempre a partir de sua normal presença em algum ambiente com elementos reais para então “voar às alturas”.

Acerca disso, a diferenciação apresentada por Held (1980, p. 25) é pertinente:

A narração “realista” descreve coisas que existem, que cada um pode ver. Na narração dita realista, uma raposa é uma raposa, enquanto que uma menina é uma menina. Uma e outra não coincidem, não se misturam intimamente e como que por evoluções insensíveis. Na narração fantástica isso pode ocorrer [...] a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e – resumindo tudo isso – transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência.

Essa renovação do método de histórias abertas foi considerada como profícua pelos sujeitos participantes, sobretudo, as crianças. O desejo de se aventurar era constante nos pequenos. As crianças tornaram-se gradativamente mais atentas aos sinais, mais valorizadoras dos detalhes e mais interessadas por aventuras múltiplas para o mesmo encontro. Quando estávamos representando juntos alguma história ou mesmo durante as brincadeiras baseadas no roteiro, era imensamente interessante observar o prazer das crianças em passar “o portal”, em subir nas asas de algum pássaro mágico, em pilotar a nave, em começar a fazer uso do fantástico com diversão. Era claro para todos que estávamos no real e ao mesmo tempo podíamos deixar

os seus portos por meio de embarcações movidas pelos ventos da vontade na direção de terras outras.

Mergulhar no fantástico com as crianças ainda mais profundamente durante este estudo evidenciou que enquanto adultos temos utilizado pouco desses saltos. Parece-nos óbvio a forte atração das pessoas, de forma geral, pelas obras cinematográficas alicerçadas na fantasia. Temos uma sede de verdadeiros mergulhos, mas nem sempre somos habituados com essas águas tão fantásticas e nunca plenamente exprimíveis, parece não nos pertencer mais esse mundo, no máximo seguimos como telespectadores que olham das arquibancadas. É esse o lugar ocupado por muitos professores, “assistem” as manifestações fantasiosas das crianças sem se permitirem ao mergulho, e nesse ato de renúncia da experiência perde-se a oportunidade de compreender melhor os protagonistas da infância e ao mesmo tempo conhecer a alegria desse “desarme” próprio da fantasia, desinstala-nos do materialismo exacerbado e exige-nos uma postura mais sensível diante da vida. É aquela criança que nunca deixa de gritar em nós que nos lembra a importância do brincar. Sofriavelmente, o mergulhador que existia em cada um corre o risco de não voltar da infância, de jazer naquele tempo em que vivíamos “um para sempre” em cada brincadeira.

Mary, Collin, Dickon e Zezé, de um jardim secreto a um pé de laranja lima, ensinaram-nos a beleza do encontro e sua relação com o fantástico. Agora eles acolhem nesta obra um outro menino pelas mãos de Michael Ende (1997). O pequeno Bastian entrou em uma loja repleta de livros e realizou-se ao encontrar uma “*História Sem Fim*”. O menino de dez anos se refugia para ler aquele livro que parecia-lhe diferente de todos os outros e passa a viver o roteiro como se fosse para a sua vida. A história apresenta um outro mundo chamado “Fantasia”, os seus habitantes eram seres fantásticos diversos governados pela Rainha Criança. Os diferentes povos eram sustentados pelos ares do fantástico, mas o reino estava em perigo, pois a Rainha Criança estava doente e eles precisavam encontrar o antídoto para salvá-la. Bastian acompanha com muita atenção os procedimentos deles para descobrir o modo de salvar Fantasia. Os sábios se reuniram para traçar um plano, o caminho seria uma perigosa saga que teria que começar com urgência, pois Fantasia já havia começado a desaparecer:

A imperatriz Criança- conforme o seu título já dizia – era a soberana de todos os inumeráveis países do reino sem fronteiras de Fantasia; na verdade, porém, ela era muito mais do que soberana, ou melhor, era algo muito diferente. Não governava, nunca tinha empregado a força ou feito uso do seu poder, não dava ordens e não julgava ninguém, nunca atacava nem tinha de se defender de atacante algum; pois ninguém jamais pensaria em se rebelar contra ela ou em lhe fazer mal. Para ela, todos eram iguais. Limitava-se a existir, mas sua existência tinha um significado muito especial: ela era o centro de toda a vida de Fantasia. E todas as criaturas, boas ou más, bonitas ou feias, alegres ou sérias, loucas ou sábias, todas, mas todas mesmo, só

existiam porque ela também existia. Sem ela nada podia existir, assim como um corpo humano não pode existir sem coração. Ninguém podia compreender o seu segredo, mas todos sabiam que era assim. E por isso mesmo ela era respeitada por todas as criaturas daquele reino, e todos se preocupavam igualmente com sua sobrevivência. Pois sua morte seria o fim de todos, o fim do incomensurável reino de Fantasia (ENDE, 1997, p. 30).

As analogias que podem ser identificadas são de grande beleza. O reino da fantasia existe em virtude das crianças, elas são as guardiãs desses reinos que muitos adultos já abandonaram em detrimento de alcançar o que “há de melhor no campo do real”. As criaturas criadas pelas crianças existem nelas e somente por elas, são produtos da liberdade infantil. Se pudéssemos recriar o reino de uma criança em cenário, certamente seria uma diversidade de personagens e ambientes, e o coração de tudo seria a própria criança. Durante os encontros, percebemos que diferente de uma cidade de blocos que pode ser “invadida” por qualquer outra criança ou adulto quando bem lhe entender, a fantasia é o lugar onde a criança impera, ela pode até abrir as portas, pode-se brincar em união, mas o reino existe particularmente em qualquer um, é um profundo em nós. Desse modo, vamos às crianças como embaixadores e a sobrevivência da fantasia não é só causa de existência dos seres fantásticos, mas também dos seres humanos cujas vidas se tecem de sonhos.

Na história, a imperatriz Criança escolheu Atreiu para se aventurar em busca da salvação de Fantasia. Mas, o mensageiro Cairon se surpreendeu ao encontrar o guerreiro, pois não era um grande homem, mas sim um menino dos “Pele-verdes”. E nesse ponto, já podemos refletir, como é difícil considerar o bem que nos vem das crianças. Sempre é mais fácil resolver do jeito adulto e assim acabamos muitas vezes construindo tudo para as crianças nos parâmetros de nosso olhar. Ao continuar, atordoado, Cairon não esconde a decepção:

- Uma crianças! Um rapazinho! De fato, é difícil compreender as ideias da imperatriz Criança. Calado e imóvel, Atreiu esperava. – Desculpe-me Atreiu, disse Cairon, que mal conseguiu conter sua agitação. Eu não tinha a intenção de ofender você, mas foi uma surpresa demasiado grande. A verdade é que estou fora de mim! Pergunto a mim mesmo se a imperatriz Criança sabia o que estava fazendo quando escolheu uma criança como você. É uma verdadeira loucura! [...] cumprir essa missão seria quase impossível para o maior e o mais experiente dos heróis, mas para você... Ela manda que você procure no desconhecido uma coisa que ninguém sabe o que é. Ninguém pode lhe ajudar, ninguém pode lhe aconselhar, ninguém pode prever o que você vai encontrar. Apesar disso, porém, é preciso que você decida imediatamente, aqui e agora, se aceita ou não essa missão (ENDE, 1997, p. 37).

Atreiu aceitou a misteriosa missão, foi sem arma, apenas portando o “Aurin”, espécie de amuleto que é como a presença da imperatriz Criança, um determinado guia. Cabe esclarecer que na terra de Atreiu as crianças aprendem a suportar frio, calor e grandes provações, assim se tornam guerreiras. Ao nos remetermos às crianças que sofrem em diferentes lugares do mundo expostas aos mais terríveis perigos, violências e dores, podemos concluir que também são

guerreiras, treinadas no campo da vida durante duras batalhas. O nome “Atreiu” significa “filho de todos”, ao ler essa definição Bastian, que perdeu a mãe e não tinha uma boa relação com o pai, se sentiu parecido com Atreiu:

Bastian compreendia melhor do que ninguém o significado daquela afirmação, apesar de seu pai ainda estar vivo. E apesar de Atreiu não ter pai nem mãe. Mas Atreiu tinha sido criado por todos os homens e todas as mulheres e era o “filho de todos”, enquanto ele, Bastian, no fundo não tinha ninguém...Era um “filho de ninguém”. Apesar de tudo, Bastian alegrava-se por ter alguma coisa em comum com Atreiu, pois em outros aspectos não havia grandes semelhanças entre eles, nem do ponto de vista da coragem e da decisão, nem do aspecto físico. Mas também ele, Bastian, tinha partido para a Grande Busca, e não sabia até onde ela podia leva-lo, nem como poderia acabar (ENDE, 1997, p. 39).

Durante os encontros, na alegria do contar de histórias, percebemos que as crianças procuravam se identificar com os personagens, faziam os “links”, construíam pontes e apresentavam-nas para nos convencer de que sabiam sobre o que estávamos narrando. Os pequenos se colocavam nas histórias e davam à elas as direções que preferiam, senão na narração ou na realização das brincadeiras. Verificamos ainda que havia um prazer particular delas em poder relacionar a história com suas vidas, entendemos que esse foi um grande elemento que contribuiu para que o Lipe se transformasse em um amigo imaginário coletivo: “- Eu tenho um boneco que nem o do Lipe! Mas o meu é um monstro com a boca desseeeee tamanho! E Prô...eu sei onde o Lipe foi! O meu pai já me levou lá...é uma praça bem bonita e é cheio de crianças! Eu já vi o Lipe lá!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Rodari (1982, p. 99) aborda essa identificação das crianças com a história e apresenta o método da “Criança como Protagonista”, roteiros claramente realistas cujos protagonistas são as crianças com seus nomes e características. A estratégia é muito satisfatória, sobretudo, com as crianças maiores, que nesta investigação consistiram em crianças de seis a dez anos de idade. O método não foi a estratégia mais utilizada neste estudo, tendo vista a opção pelo aprofundamento da vivência fantástica, mas, esse modelo de “contação” é inspirador e contribuiu, sobretudo, para a introdução dos encontros com as crianças maiores, em especial o reencontro com as que adentraram no Ensino Fundamental:

As estórias que têm a criança como protagonista, para serem mais “verdadeiras”, não devem ter nenhum “lado” escondido: nelas devem aparecer aquele tio daquele menino, aquela porta daquela casa, e não a outra – os lugares devem ser nos pontos-chaves, lugares, que a criança possa reconhecer; as palavras devem estar carregadas de alusões familiares. De qualquer forma, os modelos são inúteis. Os garotos maiores também gostam de se sentir misturados nas estórias, principalmente só com o nome. Quando percorria as escolas cumprindo meu dever de novelista, com frequência dava aos personagens os nomes dos garotos que me escutavam, mudava o nome do lugar e adotava outro conhecido por todos. O nome agia como um reforço de interesse e da atenção, porque constituía um reforço do mecanismo de identificação (RODARI, 1982, p. 99).



A identificação de Bastian com Atreiu foi um importante elo de significado. Aquele menino tão sozinho descobre que não é a única criança abandonada e ao mesmo tempo enxerga que o seu abandono é particular. A história daquele pequeno guerreiro Pele-verde fez Bastian situar-se dentro de sua própria história. A dor do abandono em Bastian era de uma orfandade de pai vivo e tal realidade nos é comum nos dias atuais. No caso do menino leitor, a tristeza se apoderou de seu pai e assim como o pai de Zezé ele não soube lidar com a dor e nem ajudar o filho a resistir à ela:

Bastian tinha tudo o que queria. Tinha uma bicicleta com três marchas, um trenzinho elétrico, muitos comprimidos de vitaminas, cinquenta e três livros, um *hamster* dourado, um aquário com peixes tropicais, uma máquina fotográfica pequena, seis canivetes e tudo quanto se pode imaginar. No fundo, porém, ele não se interessava por estas coisas todas. Bastian lembrava-se de que antigamente seu pai gostava de brincar com ele. Por vezes, contava-lhe ou lia-lhe histórias. Agora não conseguia falar com o pai. Era como se estivesse rodeado por um muro invisível que ninguém era capaz de transpor. Seu pai nunca ralhava com ele, nem o elogiava. Quando Bastian repetiu o ano, seu pai nada disse. Olhava-o apenas daquela maneira triste e ausente, e Bastian tivera a sensação de não estar ali. Quase sempre era assim que se sentia quando estava perto de seu pai. Quando se sentavam juntos, à noite, em frente da televisão, Bastian sabia que seu pai apenas olhava para o aparelho, mas que seus pensamentos estavam longe, muito longe dali, num lugar onde ele não os podia acompanhar. Outras vezes, quando estavam os dois sentados com um livro, Bastian via que seu pai não lia, pois olhava durante horas para a mesma página, sem virar a folha. Bastian compreendia que seu pai estava triste. Também ele tinha chorado noites inteiras, tanto que chegara a vomitar com os soluços...mas isso, pouco a pouco, tinha passado. E ele não tinha morrido. Por que seu pai não falava com ele, por que não lhe falava de sua mãe, de coisas importantes, e não apenas do imprescindível? (ENDE, 1997, p. 30).

“Nossas crianças” diziam aos seus modos sobre suas famílias, num misto de fantasia e realidade revelavam, sobretudo, por meio de nossa proximidade que era motivo de indizível alegria os momentos que os pais se rendiam a brincar com elas: “- Ele brincou até tardinha porque ele saiu mais cedo...e aí a gente fez um monte de coisa! Lá fora tinha um pau, e aí ele pegou e fez tipo uma pista de carrinho...ele pegou o verde e eu fiquei com o azul! Daí a gente fez um rio pro carro descer e sair do outro lado que nem aqueles que passam na TV” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). E também havia alegria na fala dos pais: “- Eu sou mãe da Helena! Tudo bom com o Senhor? Eu queria só falar rapidinho...ela está uma graça! Me contou a história do dia que fizeram de esconder e miar...aí eu tive que brincar em casa com ela e com a mais novinha! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Todos os bens materiais que não bastavam para Bastian, também não bastariam para as nossas crianças se elas estivessem em seu lugar. A maioria delas não tinha grandes brinquedos ou acessórios que as crianças costumam ostentar entre si e até as que apresentavam-se com os brinquedos mais “chamativos” rendiam-se às atividades realizadas durante os encontros, e durante essas brincadeiras não era raro que esses brinquedos fossem utilizados para

funções diferentes das definidas pelo mercado, para assim bem representar a história, e até mesmo fossem deixados na arquibancada com clara demonstração de que “havia algo mais legal”. Como visto, as crianças ressignificam os produtos que recebem (MOMO, 2007), e sabem deixá-los de lado à vista de uma experiência maior. Tal realidade comprova que o pensamento mercadológico não abarca as culturas infantis em seu todo, as crianças são ativas e resistem aos seus modos, o que não faz com que a educação contra o consumismo deixe de ser emergencial, mas nos atenta que esse estímulo avançou pelas brechas que pais e professores deixaram. Se formos setas para o profundo é certo que elas seguirão por essas outras vias. O que garante que as crianças tenham melhores condições de vida é a nossa presença intencional e cientificamente respaldada, nossa dedicação em participar com claro interesse de sermos os melhores companheiros e promotores no cumprir do ofício de professor.

Há décadas, grandes indústrias seguem em alta produção de brinquedos baseados no que seriam “os gostos das crianças”, e conquistam de maneira mais consciente e profunda o fantástico do que os próprios professores. Mas, ainda que tentem convencer os adultos e as próprias crianças de que a sede desses pequenos é o consumo que já tão intensamente desumaniza os grandes, sabemos bem que todos estão sedentos por sentido, uma presença mais significativa no mundo e um mundo mais significativo para si. Os professores podem convencer que o sentido não é comprado nas lojas, mas sim promovido no encontro verdadeiro, repleto dos bens que salientamos até aqui.

Não seremos capazes de promover o encontro com as crianças sem adentrarmos a mesma saga que Bastian. “Fantasia” parece em perigo e muitos ainda não perceberam os riscos e os danos que deterioram a vida comum, sobretudo, o seio de nossas escolas e as entranhas das famílias, esgotadas pelas duras realidades e carentes de esperança. O encontro está sendo negligenciado de várias formas. A experiência fantástica oportuniza outros olhares para a vida, e assim, auxilia-nos a dotarmos a sensibilidade necessária para nos reconstruirmos. Todavia, esse investimento requer sacrifícios de tempo, orgulho, hábitos, comodismos. Imitar a coragem de Atreú é prova de honradez e humanidade. Essas ideias parecem um pouco retroativas, mas nem todo avanço é necessariamente para frente. Não foram poucos os relatos em conversas informais com os pais que indicaram que o uso dos DVD’S “[...] é o mais fácil de entreter! Assim ele fica lá e não apronta” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Se existe a crença e seus defensores de que esse exemplo é meramente uma prova da realidade atual a ser aceita, ousamos acreditar pela perspectiva do encontro que os contadores de histórias estão em extinção.

Enquanto Atreiu andava sobre seu cavalo, a destruição de Fantasia aumentava intensamente. Para continuar a jornada, o corajoso menino pele-verde teve que passar pelo Pântano da Tristeza, foi então que perdeu o seu cavalo, Artax:

- Não sei, meu senhor, respondeu o animal. Acho que devíamos voltar para trás. Tudo isso não tem o menor sentido. Vamos atrás de uma coisa que não passou de um sonho, e que não vamos encontrar. Talvez já seja tarde demais. Talvez a imperatriz Criança já tenha morrido, e tudo o que estamos fazendo não sirva para nada. Vamos voltar para trás, meu Senhor. [...] A cada passo que damos a minha tristeza é maior. Perdi a esperança, senhor. E sinto-me cansado, muito cansado... Acho que não sou mais capaz de andar. [...] – Artax! Gritou Atreiu. Você não pode desistir agora! Ande! Ande para a frente, se não vai ficar atolado! – Você não pode fazer nada por mim, senhor. Está tudo acabado. Nenhum de nós sabia o que nos esperava aqui. Mas já sabemos porque o Pântano da Tristeza tem este nome. É a tristeza que me torna tão pesado que me faz afundar. Não é possível evitá-lo. – Mas eu também estou aqui, disse Atreiu. E não sinto nada. – É porque você tem o “Brilho”, senhor, respondeu Artax. E ele o protege (ENDE, 1997, p. 51).

Assim como a busca de Atreiu, a jornada por uma escola mais próxima das crianças pode parecer às vezes uma luta sem sentido. Esse sofrível pensamento não seria prova de realismo, mas sim de tristeza, porque a realidade clama pelo salto, pelo mergulho, pelo bem de todos. A questão é que nem todos se comprometem, e por falta de amigos muitos já olharam para trás. A desistência começa no próprio imaginário e se expande em coletivo, quando já não conseguimos formular uma boa defesa do que até então almejavamos e assim nos convencemos que não valerá a pena seguir, passando a somente empurrar os dias e contar os anos para o fim. Não é segredo que o cansaço vem derrubando muitos professores, mas não é ele o nome do pântano, é a tristeza. O cansaço toca a todos indescritivelmente, mas é a tristeza, o aniquilamento da esperança que faz afundar. É curioso o fato do “Brilho” proteger Atreiu do mesmo efeito, podemos à luz disso refletir que não há melhor amuleto de resistência do que o brilho de nossos olhos bem fitos no que há de vir como se o mundo inteiro dependesse dessa conquista, sobretudo, fitos nos olhos das crianças, imaginando-nos em seus lugares a esperar um mundo melhor do que este.

Durante os encontros, percebemos que as crianças identificam nossos cansaços, nossas tristezas e dificuldades. Nunca nos apresentamos com feições sofríveis, mas as professoras compartilharam suas experiências, dentre elas um emocionante relato da Professora Aparecida sobre o dia em que as crianças enxergaram suas lágrimas antes que ela derramasse-as. A Professora contou-nos acerca de sua filha, uma jovem estava a alguns anos em um quadro depressivo. Depois de tanto se esforçar em recuperar “sua menina”, a mãe já estava cansada e viveu a triste experiência de ser ameaçada e ferida por ela durante uma de suas crises. A Professora quase desistiu, ela estava fatigada e desanimada, mas pensava na responsabilidade de continuar com os pequenos e manter-se forte. Aparecida buscou mais auxílio humano,

contou com o apoio de amigos e familiares, mas não conseguiu disfarçar totalmente a sua dor diante das crianças, ela tentou, mas os pequenos sempre nos surpreendem: - Professora! A Senhora está triste? – Triste? – É! Parece a minha mãe quando chora...não fica assim, não! A gente vai se comportar direitinho hoje... – Proo...a Senhora está chorando! (Passou a mão sobre os cabelos da Professora) Vai ficar tudo bem! Não chora...segura meu urso! (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). As crianças silenciaram e sentiram a dor com a Professora, sem nem saber o porquê.

Bastian sentiu a dor com Atreiu e não pôde conter as lágrimas. Mas já havia uma descoberta, a imperatriz Criança precisava de um novo nome. Isso parecia fácil para o menino leitor, mas o termo não poderia ser concedido por nenhum habitante de Fantasia. Nesse ponto da história, o Autor (1997) contempla a relação entre os dois mundos. Pela voz do silêncio Uiulala do Palácio do Silêncio Profundo foi anunciada a revelação de que somente um filho de homem pode dar um novo nome à imperatriz criança:

Quem dará um nome novo à Criança imperatriz? Nem tu, nem eu, nem elfo, nem ogro. Poderá alguém salvar-lhe? Diz! Livrar-nos do mal ninguém pode. Tampouco a podemos curar. Somos apenas personagens de um livro e cumprimos o que o autor destinar. Da história, figura e sonho é tudo o que somos, o que de ser precisamos. Não podemos, portanto, criar algo novo Sábio, Criança ou Rei que sejamos. Mas do outro lado, além de Fantasia, existe um reino, o mundo exterior, de grande riqueza, de um povo moradia, que de outra missão é cumpridor. Os filhos de Adão, justo é o nome dos habitantes do mundo da Terra. As filhas de Eva, a raça dos homens, cujo sangue e Palavra encerra. Desde os primórdios possuem todos o dom de as coisa nomear. E à imperatriz Criança, em tempo outros, podiam eles vida e nome dar. E davam-lhe lindos nomes, mas há muito tempo atrás, pois vinham à Fantasia, os homens, e o caminho não sabem mais. Esqueceram-se que existimos, em nós deixaram de crer. De lá viesse um ser pequenino, para nosso problema, então, resolver! Acreditasse um deles, apenas um só, e ouvisse nosso chamar! Pra eles é fácil, difícil é pra nós, muito difícil de até eles chegar. Pois do outro lado fica seu mundo, e até lá não podemos chegar. O que te fala Uiulala, guarda bem fundo, jovem herói, não te esquecerás?

Ao perceber a necessidade de Fantasia, Bastian sente-se chamado a ajudar. E nesse ponto, podemos perceber o grande salto do obra de Michael Ende, o menino percebe sinais de que seria ele o “nomeador”, que deveria ir à Fantasia. Antes de adentrar aquele livro, ele soube que o problema envolvia os dois mundos. Os homens não estavam indo mais à Fantasia, o “Nada” estava se ampliando cada dia mais e as criaturas que se rendiam ao Nada tornavam-se mentiras, desvarios, imagens geradas no medo, ideias desesperadoras, cegueira e ilusão na “Terra dos Filhos do Homem”. Um ser sombrio explicou tudo a Atreiu:

Porque os homens, filhinho, vivem de ideias. E as ideias podem ser dirigidas. Esse poder é único que conta. É por isso que eu tenho estado ao lado do poder e o servi [...] Quando chegar a sua vez de saltar para o Nada, você se transformará também num servidor do poder, desfigurado e sem vontade própria. Quem sabe para o que vai servir. É possível que, som sua ajuda, se possam convencer os homens a comprar o que não necessitam, a odiar o que não conhecem, a acreditar no que os domina ou a

duvidar do que os podia salvar. Por seu intermédio, pequenos seres de Fantasia, fazem-se grande negócios no mundo dos homens, desencadeiam-se guerras, fundam-se impérios. [...] – Há também uma quantidade de pobres tontos que, naturalmente, se julgam muito inteligentes e pensam servir à verdade, e não encontram nada de melhor para fazer do que dissuadir as crianças da existência de Fantasia. [...] Atreiú permaneceu de cabeça baixa. Agora ele sabia por que já não vinham mais à Fantasia e por que nunca nenhum deles viria para dar um novo nome à imperatriz Criança. Quanto mais se alastrava a destruição em Fantasia, maior era o número de mentiras que entrava no mundo dos homens; precisamente por isso, a cada segundo que passava, diminuía a possibilidade de vinda de um ser humano. Era um círculo vicioso de onde não se podia fugir. Atreiú sabia-o agora (ENDE, p. 133).

Ao ler essas palavras, Bastian compreendeu:

[...] por que não só Fantasia, mas também o mundo dos homens, estava doente. As duas coisas estavam relacionadas. De fato, ele já desconfiava disso há muito tempo, mas não sabia explicar por que era assim. Nunca quisera aceitar que a vida fosse tão cinzenta e indiferente, tão pouco misteriosa e maravilhosa como pretendiam as pessoas quando diziam: a vida é assim! Mas agora também sabia que tinha de chegar a Fantasia para que os dois mundos recuperassem novamente a saúde (ENDE, 1997, p. 134).

Ende (1997) sugere com sua obra que os males do mundo seriam resultados do distanciamento entre os homens da Terra e Fantasia. O ser sombrio afirma que há um poder que desfigura e anula a vontade própria, dominando os homens com más ideias que dão origem às guerras e outras catástrofes humanas. E ainda há “pobres” homens que dissuadem as crianças acerca da existência de Fantasia julgando-se inteligentes. Desse modo, os dois mundos são interdependentes. A cura provém do encontro dessas duas diferentes realidades por meio de um homem corajoso que se sacrifique para que a história realmente não tenha fim. Para surgirem boas ideias é preciso livrar o mundo das mentiras, mas sendo essas porções imateriais, o combate se dá no campo do imaginário.

Entretanto, no “mundo imaginativo” todas as coisas são possíveis. Para a imperatriz criança os elementos, valores, sentimentos são relativos, porque os saltos são infinitos e conduzem para diversas direções que não podem ser desconsideradas: “Não há neste mundo distâncias mensuráveis e portanto as palavras “perto” e “longe” não têm significado. Todas essas coisas dependem do estado de alma e da vontade daquele que segue determinado caminho. Dado que Fantasia não tem fronteiras” (ENDE, 1997, p. 143). Nessa direção, parece que não se encontram no imaginário as saídas pontuais que esperamos, pois há infinitos caminhos. Acerca disso, o conceituado Northrop Frye explica:

Vocês podem perguntar, então, qual é a utilidade de estudar um mundo e imaginação onde tudo é possível e tudo é admissível, onde não há certo e errado e onde todos os argumentos têm o mesmo valor. Uma das utilidades mais óbvias, penso eu, é o incentivo à tolerância: na imaginação a nossas próprias crenças são simples possibilidades, e ainda enxergamos as possibilidades das crenças alheias. Fanáticos e preconceituosos raramente tentam tirar algum proveito da arte – estão obcecados demais por suas crenças e ações para enxergá-las como talvez simples possibilidades.

Também há o outro extremo: o do diletante eternamente entretido por possibilidades e, assim, desprovido de convicções e poder de ação. Mas estes são bem menos comuns que os fanáticos e, no nosso mundo, bem menos perigosos. O que produz a tolerância é poder do distanciamento do poder imaginativo, que nos permite tirar as coisas do alcance da ação e da crença (FRYE, 2017, p. 68).

Nesse sentido, podemos afirmar que o encontro, que obviamente é ornado de tolerância, passa pelo campo imaginativo e nele também se sustenta. Ir ao “mundo do imaginário” é haurir bens para a Terra, buscar elementos para renovar a realidade e não permitir que ela nos seja destrutiva:

Todos os que vêm nos visitar aprendem coisas que só aqui podem aprender e regressam modificados ao seu mundo. Seus olhos se abrem, pois eles se veem em seu verdadeiro aspecto. Por isso, também podem olhar com novos olhos seu próprio mundo e os outros homens. Descubrem de repente maravilhas e segredos onde outrora só viam a monotonia do cotidiano. Era por isso que eles gostavam de vir até nós. E quanto mais rico e florescente se tornava o nosso mundo graças às visitas deles, menos mentiras havia em seu mundo, e mais perfeito também era esse mundo para eles. Tal como nossos dois mundos podem se destruir mutuamente, também podem se salvar (ENDE, 1997, p. 154).

Podemos aqui nos reportar a vários encontros com as crianças em que observamos essas “coisas maravilhosas” que vêm do mundo da Fantasia para a Terra. Os dias tão loucos, os relógios tão controladores, as rotinas tão sufocantes e tantas outras realidades terrenas de muito apego à “Terra”, indicam quão necessário é o distanciamento imaginativo para poder ver horizonte e não só o que está defronte. O fantástico purifica nossas lentes e amplia o alcance de nosso olhar sobre a realidade. Em cada adulto esse exercício pode parecer apenas um mínimo grão de areia que não é concreto para construir os castelos ou as escolas que sonhamos. Mas, com a coragem de um guerreiro e o vigor de um menino: “[...] começa a sair do grão de areia uma chamazinha minúscula [...] É uma sementinha brilhante que começa a germinar” (ENDE, 1997, p. 179).

Bem lembramos que, diante dos inúmeros encontros vividos desde a primeira pesquisa com crianças, o salto fantástico desafiava-nos e ao mesmo tempo parecia ser o caminho mais assertivo. Não há dúvidas de que o começo foi com meros grãos de areia dispersos numa sala, num pátio, sobre os livros e soltos nos ares. Mas, o calor das experiências fundiu essas partículas e com o passar dos dias conseguimos enxergar uma grande obra em nós junto de crianças e professores. Como fez Bastian, foi necessário acreditar que a tarefa era realmente para nós, que não éramos simples figurantes no processo, “servidores do poder”. Foi primordial uma tomada de decisão, uma vontade robusta e uma ideia clara de que o lugar que almejávamos chegar era uma escola mais íntima da infância. E nesse sentido, confirmamos que: “Aquilo que o senhor não deseja, não conseguirá atingir. É esse o significado das palavras “perto” e “longe” neste

lugar. E também não basta querer ir embora de um lugar. É preciso que se queira ir para outro” (ENDE, 1997, p. 208).

Bastian, enfim, adentrou a “História Sem Fim”. Nesse mundo ele tinha uma aparência muito mais agradável aos seus olhos. O menino leitor tornou-se belo, alto e forte conforme era sua vontade e sua aparência “real”, deixando der baixo, gordo e “estranho”. Bastian nomeou a imperatriz Criança de “Filha da Lua”, recebeu as honras de um herói e tornou-se o novo imperador de Fantasia. Entretanto, empolgou-se nesse outro mundo e convenceu-se de que deveria ser o mais sábio de todos. Dada a liberdade de Fantasia, criaturas boas e más se aproximaram dele. Convencido de ser poderoso nesse mundo, ele passou a desejar cada dia mais a glória e ao mesmo esquecia-se de quem era e do mundo do qual veio. A imperatriz Criança não poderia impedir os desejos de Bastian e ele seguiu como se soubesse bem o que estava fazendo. A situação tornou-se mais grave quando uma bruxa chamada Xayíde convenceu-o a não criar vínculos, a não ter amigos como forma de estar acima de tudo e de todos: “- A prudência consiste em estar acima de todas as coisas, não odiar ninguém. Mas o senhor continua a dar valor à amizade. Seu coração não é frio e indiferente como o cume nevado de uma montanha... e por isso há alguém que pode lhe fazer mal! [...] Atreiú (ENDE, 1997, p. 302).

Bastian não poderia permanecer em Fantasia, devia voltar para a Terra. Mas, estava cada dia mais distante da saída. E por ter abandonado seus amigos, tornou-se inimigo do bem e de si mesmo, feriu Atreiú em uma batalha e a vitória teve gosto de fel, muitos inocentes tombaram ao chão por causa do seu orgulho. Mesmo tendo sido derrotado, o guerreiro pele-verde demonstrou imensa força e o seu segredo pareceu ser o fato dele não lutar por si mesmo, mas sim por um amigo que desejava salvar, o próprio Bastian. Desorientado, Bastian conheceu a morada dos antigos imperadores que não voltaram para a Terra por que gastaram até o último desejo em coisas sem importância. Surpreendeu-se ao ver que aquelas pessoas: “[...] não falavam entre si. Não se importavam, em absoluto, umas com as outras. De fato, nem sequer pareciam perceber que ali havia outras pessoas” (ENDE, 1997, p. 336).

A definição do Ende (1997) acerca dos antigos imperadores permite uma analogia com as práticas de desencontro, o esquecimento de que existem os outros, a preocupação exacerbada consigo mesmo. Ao contrário disso, como já apontamos, está o encontro que perseguimos. Assim como o poder foi cegando os olhos de Bastian, também entorpece “os filhos do homem”. Por isso, as histórias que contamos com as crianças precisam oportunizar esse verdadeiro salto ao fantástico com a motivação de levar os outros consigo, de não fazer-se imperador e negar os vínculos com medo de parecer confissão de fraqueza.

Bastian precisava voltar para o seu mundo, saiu sem saber o caminho e chegou na comunidade dos “Iskalnari”. Esse povo era uniforme, todos trabalhavam juntos, tudo era conciliado, não havia desacordos, eram todos iguais. Aquela comunidade era uma realidade de união jamais vista, mas Bastian percebeu que quando um deles foi capturado por um imenso pássaro, ninguém se deu conta que faltava alguém. Desse modo, não era o lugar ideal, pois:

O indivíduo não contava para eles. E, dado que eram todos iguais, ninguém era insubstituível. Mas Bastian queria ser um indivíduo, queria ser Alguém e não apenas um elemento igual a todos os outros. Queria ser amado precisamente por ser como era. Na comunidade dos Iskalnari havia harmonia, mas não havia amor. Bastian já não queria ser o maior, o mais forte ou o mais inteligente. Ultrapassara tudo isso. Aspirava agora a ser amado por aquilo que era, como era, bom ou mau, bonito ou feio, esperto ou estúpido, com todos os seus defeitos... ou precisamente por causa deles [...] Recebera tantas coisas em Fantasia que já não era capaz de se encontrar a si mesmo no meio de todos aqueles dons e qualidades (ENDE, 1997, p.349).

A educação para o encontro não visa a transformação de todos na mesma imagem amigável e permanente. O encontro tem sentido entre os diferentes e não entre os iguais. Os esforços para que todos tenham os mesmos direitos respeitados, como é o caso da defesa pelos direitos das crianças em todo o mundo, é primordial para a sociedade, mas, toda a ideia de uniformidade de um povo como se houvesse uma mesma identidade acima de qualquer distinção é negar a humanidade e assemelhar os homens a um coletivo de insetos, cuja importância está na espécie e não no indivíduo, perde-se a dignidade de pessoa (SHEEN, 2015).

Bastian, desejando ser alguém e não somente parte um todo equiparado, seguiu jornada, enveredou por certos caminhos até escutar uma voz amiga: “Volta, Senhor, a ser pequenino! Anda logo, entra menino! Não fiques parado na entrada, pois é bem-vindo a esta casa!” (ENDE, 1997, p. 353). Bastian reencontrou Atreiu, foram juntos até o portal para retorno à Terra. Bastian retornou à sua história como se o tempo não tivesse passado. O menino leitor tentou trazer um pouco de água da vida de Fantasia para dar alegria ao seu pai. Todavia, derramou-a durante a passagem. Ao chegar perto dele:

Viu lágrimas nos olhos de seu pai. E compreendeu que, apesar de tudo, ele tinha conseguido trazer-lhe a Água da Vida. Seu pai pegou-o no colo, sem falar, apertou-o de encontro a si, e eles se acariciaram um ao outro. Depois de muito tempo assim sentados, o pai respirou fundo, olhou para Bastian e começou a sorrir. Era o sorriso mais feliz que Bastian vira nele. – De agora em diante, disse seu pai com uma voz completamente diferente, de agora em diante vai ser tudo diferente entre nós dois, você não acha? E Bastian fez sinal que sim. Tinha o coração cheio demais para poder falar (ENDE, 1997, p. 387).

O mundo criado por Michael Ende é uma admirável construção de lógica própria. A leitura da obra inspira várias reflexões, e sobretudo, demonstra a diversidade de aprendizados que uma boa história pode prover. Junto às crianças, não tivemos a oportunidade de



enveredarmos por um mundo tão criativo como a Fantasia da imperatriz Criança, mas durante nossas histórias criadas em conjunto e enriquecidas com as luzes dessas obras fantásticas, percebemos a importância de lutarmos pelos “dois mundos” como Bastian. As reflexões do menino leitor podem ser comparadas às reflexões realizadas pelas crianças da instituição que também já nos tornara nosso pequeno mundo: “- Sabe, Pro! Quando viaja de nave eu vejo um monte de coisa legal...eu chego em casa e desenho tudo! Um monte de criança não sabe da nave...a gente podia levar todo mundo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Bastian escutou uma declaração pertinente do dono da loja de livros, que um dia chegou a ir a Fantasia: “[...] há outros que vão à Fantasia e regressam. Como você, Bastian. E são esses que devolvem a saúde aos dois mundos” (ENDE, 1997, p. 390). Os professores precisam cultivar essa capacidade de trânsito entre os dois mundos sem nunca se coroarem os imperadores, cabe-nos a missão de Atreú, lutar pelo bem dos outros. Esses dois mundos ora se afastam como que por abismos e ora se abraçam como abismos que se atraem, nesse movimento de atração e negação nós nos esforçamos como pessoas indivisas para encontrar a devida conexão e cada vez mais percebemos a disparidade entre o mundo que temos e o mundo que queremos ter:

Assim, você logo se dá conta de que há uma diferença entre o mundo onde vive e o mundo onde quer viver. O mundo onde quer viver é um mundo humano, e não objetivo: não é um ambiente, mas um lar; não é o mundo que você vê. Você vai trabalhar para construir um abrigo ou cultivar um jardim e, assim que se põe a trabalhar, passa para outro nível da vida humana. Já não está somente separando-se da natureza, mas construindo um mundo humano e separando-o do resto do mundo (FRYE, 2017, p. 15).

Por mais que o mundo “movido pelo poder”, repleto de mentiras e dores, torne os “filhos do homem” sem tempo ou disposição para Fantasia, não significa que mesmo na vida dos mais “velhos sem infância” não exista devaneios, viagens sem sair de casa, flashes de como a vida poderia ter sido e outras construções do imaginário. A diferença é que nem todos são sábios e atentos o bastante para colher dessas produções setas para a própria vida ou nelas repousarem para mais bem seguirem suas histórias. Lewis (2011) lembra à luz de Tolkien que os contos de fadas e as histórias fantásticas dos mais diferentes locais do mundo não foram escritos necessariamente para crianças, deslocaram-se ao não mais gerarem grande interesse dentro dos círculos literários. Gregersen (2003, p. 84) indica que: “Estar na moda atualmente significa ser sintético, breve, objetivo e prático. Então não se tem mais o hábito de refletir sobre os diferentes usos da imaginação e, aparentemente, as pessoas em geral também já não sabem mais usá-la com equilíbrio e bom senso”.

É prova de honradez dos adultos confessar a necessidade de uma experiência mais ampla da própria história, negando as securas que tentam se instaurar, combatendo a falta de poesia quando se chega a idade dos grandes poetas, enfrentando o abatimento de não ter mudado o mundo e sentir-se vencido por suas mazelas. E não justifica considerar-se pobre em experiência para poder imaginar, pois não importa:

[...] quanta experiência acumulemos ao longo dos anos, jamais alcançaremos em vida toda a dimensão da experiência proporcionada pela imaginação. Só conseguem alcançá-la as artes e as ciências, e, destas, só a literatura nos dá toda a amplitude e alcance da imaginação humana tal como ela se vê. Parece ser difícil para muitas pessoas compreender a realidade e a intensidade da experiência literária. Vou dar um exemplo que vocês talvez achem um pouco descabido: por que é que tanta gente chega a se convencer de que as peças de Shakespeare não foram escritas por Shakespeare, quando não há disso o mínimo indicio que seja? Pelo jeito, é porque sentem que a escrita poética deve partir da experiência pessoal, e que Shakespeare não teve uma experiência tão rica quanto sua obra. Acontece que as peças de Shakespeare não foram produzidas por sua experiência: foram produzidas por sua imaginação [...] (FRYE, 2017, p. 89).

A densa e fantástica obra de Michael Ende confirma uma consideração de Frye (2017, p. 89), um pouco anterior a essa afirmação, de que a literatura “[...] nos dá uma experiência que nos estende verticalmente até as grandes alturas e as grandes profundezas do que a mente humana é capaz de conceber”. Sobre essa questão podemos citar algumas falas das crianças ao se surpreenderem com o “novo” apresentado à elas pela história: “[...] até a lua? E tem tudo isso lá...a gente pode ficar andando ou voando? E se a gente não volta, fica pra sempre?” (Emanuele) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Dâmaris: “- O que tem no fundo do mar? Só peixe e água? E se a gente virar peixe e ir até lá embaixo e depois a gente traz golfinho...não! A gente vem nas costas dele” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Taís: “- Ontem eu subi numa montanha e vi todo mundo bem pequenininho! Aí eu desci num corredor de gelo até chegar no meu quarto” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

A partir de um maior investimento no fantástico, percebemos que essas experiências eram muito mais proveitosas para as crianças do que os roteiros mais realistas. Elas permaneciam ansiosas para saber qual seria a próxima viagem fantástica. Ao brincar, se entregavam com maior intensidade do que em qualquer outra atividade comum, demonstrando que o que parecia mais difícil de ser compreendido era mais agradável de ser experimentado. C. S. Lewis, consagrado escritor infantil, atestou e investiu nesse fascínio das crianças para com o fantástico e defendeu esse modelo de história da crítica de ser promotor de ilusões:

O conto de fadas é acusado de dar às crianças uma falsa impressão do mundo em que vivem. Na minha opinião, porém, nenhum outro tipo de literatura que as crianças poderiam ler lhes daria uma impressão tão verdadeira. As histórias infantis que se pretendem “realistas” tendem muito mais a enganar as crianças. Quanto a mim, nunca achei que o mundo real pudesse ser igual aos contos de fadas. Acho que eu esperava

que escola fosse igual às histórias da escola. As fantasias não me enganavam, as histórias de escola, sim... Todas as histórias em que as crianças passam por aventuras e sucessos que não são possíveis, no sentido de que não rompem as leis da natureza, mas quase infinitamente improváveis, tendem muito mais que os contos de fadas a criar falsas expectativas (LEWIS, 2011, p. 746).

Cabe ressaltar que depois de ter vivido tantas experiências fantásticas, Bastian quis voltar para o seu mundo. Não aspirava mais uma bela aparência ou uma sabedoria maior do que todos os homens, ele somente queria voltar e viver como nunca havia vivido antes. Ele sabia que encontraria o pai nas mesmas condições, que seus colegas de escola não haviam mudado suas personalidades, mas ele queria voltar diferente, porque descobrira a grandeza de se amar como é, de perceber um valor pessoal muito maior do que as aparências que geram mentiras, ideias de desespero como que fantasias que precipitaram-se no “Nada”. Seria um outro menino nos mesmos lugares e com as mesmas pessoas, dotado de uma certeza de que vale a pena viver. Fantasia ensinou-o sobre sua realidade e provocou-o para assumir uma nova atitude diante da vida:

E uma alegria encheu-o da cabeça aos pés, a alegria de viver e de ser ele próprio. Porque agora sabia outra vez quem era e aonde pertencia. Nascera de novo. E o melhor de tudo era que queria ser precisamente quem era. Se tivesse sido obrigado a escolher uma alternativa entre muitas, não teria escolhido outra. Pois sabia-o agora: havia no mundo milhares de formas de alegria, mas no fundo todas elas se resumiam a uma única: a alegria de poder amar. Tudo se resumia a isto. E mais tarde, depois de Bastian ter voltado ao seu mundo, depois mesmo de ter atingido a idade adulta, e finalmente de envelhecer, nunca perdeu totalmente essa alegria. Mesmo nos momentos mais difíceis de sua vida, mantinha sempre o coração alegre, o que fazia sorrir e consolar os outros (ENDE, 1997, p. 382).

Michael Ende escolheu como heróis da “História sem fim” dois meninos, Atréu e Bastian. O Jardim Secreto foi revitalizado por meio de três crianças: Mary, Collin e Dickon. O Portugal Manuel Valadares encontrou um maior sentido para a vida por meio de um menino pobre e imaginativo: Zezé. Essas histórias atestaram a capacidade dos pequenos, mesmo quando são desacreditados. Junto às crianças, não poderíamos realmente “encontrá-las” sem estarmos convencidos de que elas são capazes de “encontro”, são pessoas a quem precisamos melhor conhece-las. Acerca do olhar do escritor para com a criança leitora, Lewis (2011, p. 751) faz uma pertinente afirmação: “[...] não deve ser tratada com condescendência nem idealizada: falamos com ela de homem pra homem. Todavia, a pior de todas as atitudes é a atitude profissional, que vê as crianças indistintamente como uma espécie de matéria-prima que temos de manipular”.

Gabriele Greggersen (2003, p. 36), grande pesquisadora dos clássicos C. S. Lewis e J. R. R. Tolkien, lembra que na obra “O Senhor dos Anéis” (Tolkien), os verdadeiros heróis: “[...] não são as figuras musculosas, que realizam façanhas mirabolantes ou revoluções

extraordinárias. São as criaturas pequenas, simples e limitadas, com seus singelos atos de bravura”. Podemos haurir uma importante mensagem dessa “moral” apresentada por Tolkien. Perante uma sociedade que privilegia os grandes, que assiste o abandono e o aniquilamento de tantos pequenos, torna-se cada dia mais necessário promover “uma nova história”, enveredar por outros caminhos, considerar as vozes dos pequeninos e encontra-los em suas necessidades.

O que temos em *O Senhor dos anéis* é, em suma, um hino à coragem dos marginalizados, esquecidos e calados da história: os considerados “fracos”, “ingênuos”, “tolos” e “oprimidos”. Dessa maneira criativa, Tolkien nos ensina e inspira a nos dedicarmos mais ao nosso mandato cultural. E o que é melhor, esse hino, de tons tão “mitopoéticos”, continua ressoando em inúmeros mundos e entre as mais diversas pessoas de todas as partes do mundo. Vamos nos empenhar então para que ele jamais pare de ser entoado e ecoado (GREGGERSEN, 2003, p. 117).

Podemos considerar essa pequenez não somente para com as crianças, mas também com os professores. Diante de tão grande compromisso que o ofício prevê, não é insólito que os maiores responsáveis pela educação sintam-se pequenos demais, sobretudo, quando querem fazer a diferença. É confissão de profundo orgulho um professor considerar-se plenamente preparado para atuar. Passaremos a vida inteira nos completando. Por mais capacitados que nos sentimos, os contextos são diversos demais para que sejamos sempre eficazes polivalentes. Entretanto, é sinal de desistência considerar-se fraco demais e nada fazer por enxergar-se incapaz de vencer os obstáculos. O professor sozinho diante de uma turma precisa primeiro lembrar-se de que as crianças sempre serão as suas principais aliadas e que por meio delas pode-se chegar aos confins dos mundos que elas tocam. Ao contrário, se o encontro não acontece com elas que são a causa de sua presença, o professor não estará “encontrado” em sua própria profissão e essa condição desencadeará sofríveis momentos de “suportar-se mutuamente”, enquanto poderia ser um “conviver e crescer fraternamente”.

Aprendemos com as professoras que como nas histórias fantásticas, os pequeninos precisam se unir para poder “sobreviver”: “[...] era necessário que pelo menos dois Iskalnari unissem totalmente suas imaginações. Essa união produzia a força que movia o barco. E quando queriam andar mais depressa, vários tinham de colaborar ao mesmo tempo” (ENDE, 1997, p. 346). Na instituição investigada, os resultados foram produto da união de todos, não somente nós junto às professoras, mas as professoras entre elas. O bom relacionamento do corpo docente e das gestoras foi fundamental para que elas mesmas se sentissem mais capacitadas em implementar o “novo”, promover e sustentar o encontro. Mesmo junto aos professores de disciplinas específicas como Artes e Educação Física, elas se mantiveram interessadas e dispostas ao diálogo, honrando o encontro entre elas mesmas.

Acerca do trabalho de parceria, Greggersen (2003, p. 61) ressalta a relação entre Tolkien e Lewis, que como escritores e professores universitários tinham um verdadeiro compromisso com o homem atual e a sociedade. Os dois ingleses foram grandes críticos do totalitarismo que se manifestava cada dia mais por meio da tecnologia, que banalizava a realidade e enrudecia as pessoas. Tolkien e Lewis eram amigos, compartilhavam suas produções e dramas, renderam um grande exemplo da importância dos vínculos contra a lógica do individualismo e a autossuficiência:

A amizade e o diálogo mantido entre Tolkien e Lewis provam que a interdisciplinaridade, esta palavra da moda nos meios educacionais, não acontece como em um passe de mágica, ou usando as palavras e formulas certas. Os conteúdos em si não podem interagir; quem interage e é interdisciplinar é antes de tudo o ser humano. Daí que a condição para que a interdisciplinaridade ocorra é que ela envolva pessoas concretas, relacionando-se em um nível de profundidade e honestidade [...] (GREGGERSEN, 2003, p. 61).

Como bem afirma a Greggersen (2003), são as pessoas que interagem entre si e não os seus conteúdos teóricos. Diante de incontáveis produções acerca das melhorias educacionais, podemos bem considerar que o mais complexo talvez não seria a formulação de teorias e estratégias para os desafios atuais, mas sim a implementação dos projetos. A tinta alcança as páginas de livros, jornais e revistas, mas parece que as palavras não alcançam às práticas, falta uma conexão entre toda a produção científica e a transformação das realidades por elas abordadas. Arriscamos dizer que também há falta de encontro. De todo modo, é certo que realmente as escolas nunca serão campos sossegados para atuar sem obstáculos, se assim fosse não seria a nossa sociedade, talvez um país de Fantasia. Mas, realmente não é isso que se espera, o sossego harmônico dos Iskalnari. Esperamos as escolas em suas realidades sem máscaras ou maquiagem, mas ao mesmo tempo, contra toda a dispersão e superficialidade de presença, precisamos desencadear um movimento de encontro para criar as condições de uma educação mais humana e mais próxima dos pequenos.

Com histórias abertas e fantásticas alcançamos felizes encontros. Grandes crianças e pequenos adultos, enlaçados e dispostos a enlaçar-se cada dia mais com a vida, na certeza de que como sentiu Bastian ao voltar, existe alegria em viver, precisamos saber prova-la e promove-la. Consideramos que a educação para o encontro é íntima do contar de histórias, pois por meio dessa atividade tão milenar podemos oportunizar as mais belas viagens, as mais importantes descobertas, e sobretudo, a proximidade que almejamos e tanto carecemos nestes tempos.

Ao contarmos as histórias, não temos dúvida que também contamos parte de nossos roteiros de vida, pois na fala do contador vão seus traços existenciais, e em decorrência dos

roteiros terem sido construções comuns, as vidas das crianças também foram nelas contempladas, sendo no campo da realidade ou pelas veredas da fantasia, houve cruzamento de histórias, houve coexistência de sonhos, houve cruzamento de vidas. Dessas experiências, lembramos bem dos sorrisos que se diversificavam em cada roteiro, das faces que brilhavam conforme os sóis das terras que pisávamos, das surpresas diante do “novo” narrado e vivido, dos livros de histórias que se abriram para não mais se fecharem.

*Figura 41 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

As histórias contempladas até aqui apresentaram um misto de fantasia, luta, dor, superação, heroísmo, alegria, derrota, vitória, medo, coragem, vontade e tantas outras situações, emoções e sentimentos. Mesmo, que protagonizadas por sujeitos fantásticos, com exceção de Zezé, essas realidades são existenciais, os homens vivem essas “condições”. Certamente no mundo há crianças que neste exato momento estão reerguendo pessoas e jardins, fantasiando no quintal e completando as vidas dos adultos ao redor, adentrando um livro e salvando um mundo, brincando, sorrindo, chorando, sofrendo, lutando, arrastando-se ou correndo, no colo ou no chão, na praça ou no beco, aparecendo ou escondendo-se, no condomínio ou no morro, na paz ou na guerra, no lar ou na rua...sempre seguindo, sempre buscando...uma história sem fim.

## 7- ÁLBUM DE DESCOBERTAS DOS ENCONTROS

Os encontros vividos renderam-nos muitas descobertas apontadas no caminho textual percorrido até aqui. Dentre tantas imagens recolhidas nestas terras mais belas que qualquer outro jardim, apresentamos uma seleção especial para ilustrar nossos mais precisos achados acerca da experiência do encontro e do fantástico entre professores e crianças. Enveredem por estas vias! Eis aqui um jardim aberto:

*Figura 42 – Encontro “Amigos”*



Fonte: fotografias dos encontros.

Precisamos nos aproximar com olhar convidativo e acolhedor. O olhar é o primeiro momento do encontro, é a primeira mensagem acerca de quem somos e o que juntos viveremos. As crianças esperam um olhar que não menospreze, que não cause medo, focado em seus olhos, interessado por suas histórias e de enxergar além do que é comum aos adultos!



*Figura 43 - Diversos encontros*

O sorriso é indispensável no encontro. Essa expressão informa a disposição para viver bem com outro, transmite a alegria de sua chegada. O professor precisa sorrir e inspirar sorrisos!

*Figura 44 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

O encontro prevê sacrifício, entrega, estudo, planejamento, dedicação, investimento de tempo e presença. Precisa haver disposição para não ficar à margem por mais desafiador que pareça o mergulho. As crianças enxergam muito bem esta disposição e sua falta acarreta o desânimo!

*Figura 45 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.



É próprio do encontro humano a capacidade de rir e fazer rir! O humor liberta-nos ao outro.

*Figura 47 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

O professor no encontro com as crianças precisa sempre promover a alegria e a esperança!

*Figura 48 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

Chamar as crianças pelo nome e reconhece-las ao encontra-las em qualquer outro espaço é expressar sua personalidade e demonstrar que os encontros vividos junto à elas são verdadeiros.

Figura 49 - Diversos encontros



Fonte: fotografias dos encontros.

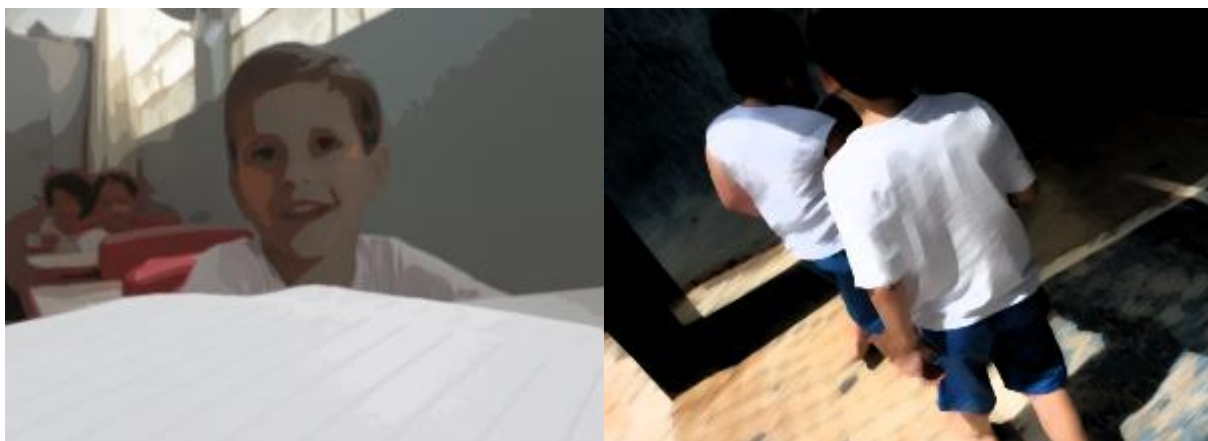
No encontro é primordial a amabilidade: capacidade de fazer-se amado. Criar vínculo!

Figura 50 - Diversos encontros



A criança é o nosso “Outro”, princípio e fim das práticas de encontro. Sentido de nossa presença.

Figura 51 - Diversos encontros



Fonte: fotografias dos encontros.

A criança é capaz de transcendência! Precisamos viver e promover a experiência de “ir além de si”.

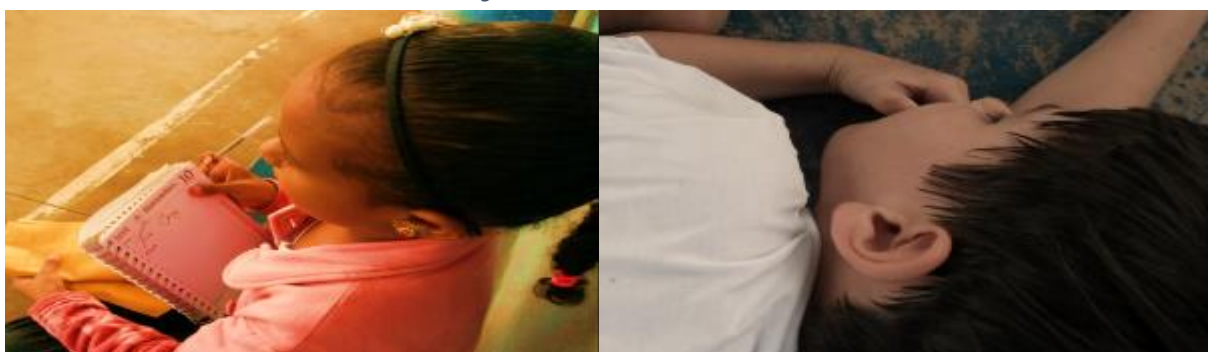
*Figura 52 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

A criança é capaz de “sentir com o outro”! Os professores precisam promover a empatia por meio de seu relacionamento com as crianças. Reconhecer-se com o outro em sua realidade!

*Figura 53 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

A criança é contemplativa! O encontro inspira de reflexão e aprendizado.

*Figura 54 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

O “Pátio” também é lugar de encontro! Cabe ao professor, viver as brincadeiras com as crianças fora do ambiente de sala em momentos de liberdade, criatividade e ludicidade.

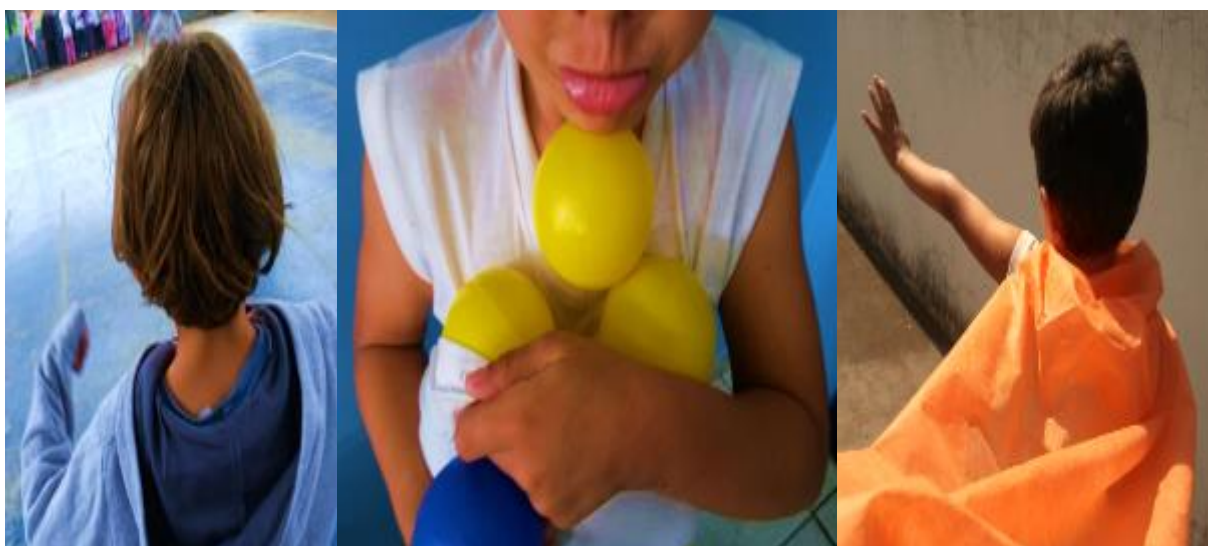
*Figura 55 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

A experiência do fantástico é fundamental para viver o encontro com as crianças.

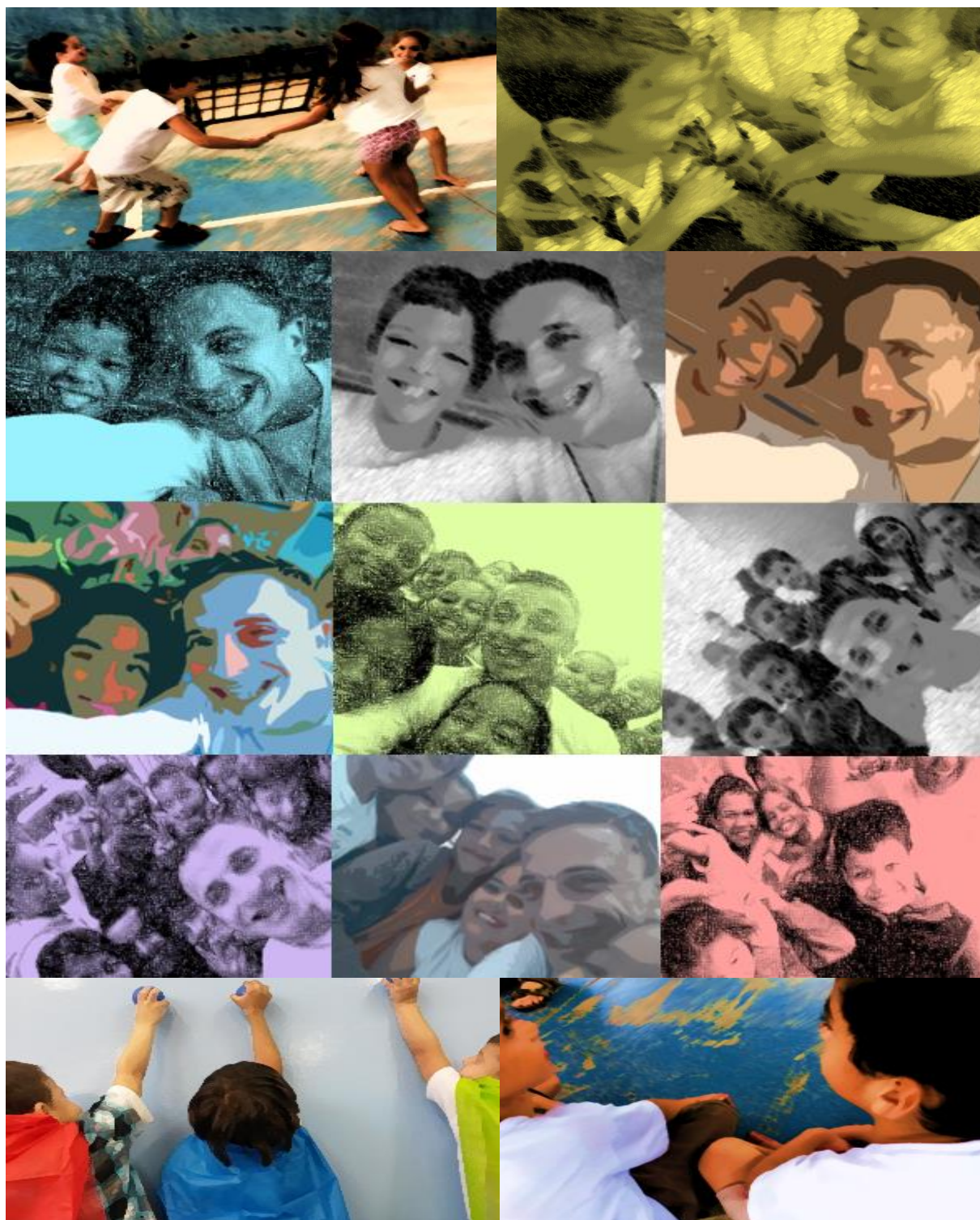
*Figura 56 - Diversos encontros*



Fonte: fotografias dos encontros.

As crianças sentem as alegrias e as dores de suas realidades! Por meio da fantasia elas encontram um sentido na dor e prosseguem a vida sem deixar de sorrir.

Figura 57 - Diversos encontros



Fonte: fotografias dos encontros (ao centro o primeiro dia de reencontro com as crianças do Ensino Fundamental).

A “Educação para o Encontro” é também “Educação para a Amizade”. Os professores podem promover a construção de laços e superar a cultura da frieza nas relações humanas.

Nesta última página do “Nosso Álbum”, compartilhamos fotografias de alguns desenhos e cartas das crianças junto das belezas de um certo jardim secreto para representar o quanto os encontros foram reais e tornaram “nossos mundos” mais completos a partir dessas fantásticas experiências com a pessoa do outro...crianças e professores!



Figura 58 - Cartas e desenhos no jardim

## 8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltarmos para a instituição onde aprendemos valiosos saberes com crianças e adultos, estávamos convencidos de que não tínhamos nos habituado àquele ambiente. Ele ainda nos instigava e estávamos dispostos a nos surpreender mais. Talvez, seja esse bom caminho para a vida pedagógica: não querer habituar-se, mas sim surpreender-se! Habitados não esperamos muita coisa, parece que já vimos o bastante, mas quando somos continuamente instigados é sinal que não paramos, estamos em luta na certeza de que o melhor ainda está por vir! Esse é um bom sentimento durante uma história, um capítulo deve chamar-nos para o outro que virá e assim seguimos atraídos a nos apropriarmos de cada detalhe do roteiro sobre o qual debruçamo-nos.

Naquela instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental do interior de São Paulo, fomos conduzidos ao interior de realidades múltiplas, permeadas por diversas dificuldades e capacidades, esperas e realizações, inseguranças e aprendizados, experiências e muitos encontros. Já havíamos sido surpreendidos pela resposta dos sujeitos durante o estudo precursor. Alcançamos um maior estreitamento entre crianças e adultos. Pais e responsáveis, professoras e gestoras se aproximaram mais das crianças por meio das próprias crianças animadas por experiências lúdicas e fantásticas. Nasceram vínculos de confiança e eles desencadearam uma outra porção de elos. As crianças apresentaram avanços nas diversas áreas costumeiramente analisadas pelos professores, passaram a interessar-se mais pelas instituições escolares e estavam cada dia mais felizes. Essa alegria foi manifestada também nas faces dos adultos. Enxergamos que a aproximação oportunizada concedeu satisfações para ambas categorias, e desse modo, despontou um desejo de nos surpreendermos mais: como podemos realizar uma educação que ensine o encontro, que promova a abertura ao outro, que fomente a amizade e a ajuda mútua?

Estendemos mais uma vez as nossas mãos e não ficamos soltos no ar. Os vínculos permaneceram firmes e a partir deles decidimos que além de acompanhar as crianças da Educação Infantil continuaríamos com as crianças já participantes matriculadas no Ensino Fundamental. Do mesmo modo, tivemos professoras que permaneceram no estudo e outras que adentraram a investigação. Essa experiência oportunizou que permanecêssemos mais tempo com as crianças, enxergando-as em uma trajetória de até cinco anos a partir do estudo precursor, além de reencontrar crianças após até dois anos de intervalo. Identificamos as lembranças das histórias, das brincadeiras, do amigo imaginário “Lipe”, das conversas e canções. As crianças já participantes falaram de “saudade”, dos novos aprendizados, da realidade de suas famílias e

o “quanto cresceram”. As professoras pioneiras aprofundaram seus saberes, auxiliaram as professoras recém chegadas e se comprometeram com as práticas de encontro, impulsionadas com esse enfoque nas relações e na vivência da fantasia.

Esta pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida com a metodologia da investigação-ação, pela qual levantamos indicativos e confirmamo-los a partir da própria prática, visando fomentar e compreender a experiência do encontro entre professores e crianças, ampliar a experiência da ludicidade e da fantasia entre as professoras e as crianças participantes e identificar as disposições humanas necessárias para a construção de uma “educação para o encontro”. O referencial teórico deste estudo foi composto por estudiosos da educação para a infância, Filosofia, Fenomenologia, Fenomenologia do Encontro, Pedagogia do Encontro, Literatura Infantil, Sociologia da Infância e outras bases, além das obras de Paul L. Harris e Marjorie Taylor na perspectiva do imaginário infantil. Mas, sobretudo, a Fenomenologia do Encontro de F. J. J. Buytendijk, a Pedagogia do Encontro de Alfonso López Quintás, os estudos fenomenológicos e filosóficos de Edith Stein, e as contribuições à Educação de Lubienska de Lenval foram as principais bases de orientação desta tese de encontro. Foram utilizados diários de campo (todos os sujeitos tiveram acesso), gravações em vídeo e áudio (professoras e crianças também puderam fotografar e filmar), relatos de experiência, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, cartas e desenhos.

Os encontros foram realizados semanalmente com duração de uma hora durante o primeiro ano de estudo (2015) e esporadicamente durante os dois últimos anos (2016 e 2017). Ao nos debruçarmos mais uma vez sobre os livros e diários de campo, identificamos que um maior investimento na experiência do fantástico seria muito pertinente. Já havíamos vivido os mais diversos contextos, criado um grande número de histórias e brincadeiras, mas, como iniciamos esse último capítulo da nossa “História Sem Fim”, estávamos dispostos a nos surpreender mais. Para tal espera, preparamo-nos à luz de histórias fantásticas, inspiradoras de saltos, mergulhos e encontros. Por meio desses roteiros enxergamos outros caminhos para a experiência e verificamos que as crianças demonstraram ainda mais suas capacidades criativas.

A partir de uma maior ênfase nos “elementos surreais” as crianças viveram as experiências com mais intensidade e demonstraram o domínio dos saberes implícitos. Não eram necessárias grandes explicações para a realização das brincadeiras de cunho mais fantasioso. As crianças simplesmente focavam no essencial do roteiro e construíam outras estruturas de jogo além daquelas que eram por nós promovidas. Em determinados momentos consideramos que esse ato protagonista seria mais diretamente produto do anseio da criança de brincar sem apegar-se às recomendações, todavia, identificamos que elas compreendiam as atividades para



depois então sobrepô-las sem preocupar-se em apresentar explicações a nós. Fomos entendendo pela observação da atenção, do olhar e posteriormente pela escuta.

Compreendemos ainda mais que a “experiência do fantástico” permite um grande movimento da pessoa em sua totalidade. Não é um “mero viajar”, há um intenso exercício de compreensão do real e do surreal, a percepção das diferenças de visões das mesmas realidades entre o sujeito e os outros, a corporeidade relacionada ao roteiro fantástico, as expressões faciais, o uso de “diferentes vozes”, a expressão de sons, as atividades de criação plástica a partir do fantástico ou para viver o fantástico, a criação de papéis, o assumir de personalidades e características outras, a compreensão dos papéis sociais, as noções de tempo e espaço, as práticas de narração e direção, as relações intrapessoais e interpessoais, a inteligibilidade e tantos outros elementos fundamentais para a realização da pessoa.

Para as professoras, as “viagens fantásticas” sempre foram mais desafiadoras do que as brincadeiras baseadas nas histórias. Entretanto, a ênfase na experiência do fantástico oportunizou o aliviar da insegurança e a alegria pelo ato de permitir-se. Na verdade, o adulto demonstra um desconforto de parecer “infantil”, mas a experiência só é realmente vivida se dispormo-nos à vista da infância latente em nós. Se com essa mesma insegurança pensassem os grandes escritores de fantasia não haveria tão grande número de histórias lidas, relidas e admiradas em todo o mundo e que foram primeiramente escritas para adultos (LEWIS, 2011).

A estratégia do contar de histórias abertas permaneceu sendo utilizada nesta investigação. A atividade corroborou diretamente para a participação das crianças por meio de falas acerca de suas opiniões e saberes, do mesmo modo que impulsionou a criação e apresentação de propostas de roteiros pelas crianças. Encontros ocorreram em que o contar histórias ocupou um tempo muito maior do que o previsto em decorrência do desejo das crianças de apresentar suas ideias e encenar os roteiros propostos em seguida à exposição. Foram criadas diversas histórias, com contextos distintos e inspiradores de uma gama de diferentes experiências, cada qual com seus saberes e valores específicos.

O personagem imaginário “Lipe” permaneceu como protagonista dos roteiros. Os resultados se repetiram com as crianças adentradas ao estudo. Lipe foi continuamente relatado como um amigo imaginário e não deixou de ser lembrado pelas crianças do Ensino Fundamental. Essa realidade foi mais uma vez analisada à luz dos estudos de Paul L. Harris (2005) e Marjorie Taylor (1999), relacionada ainda às investigações acerca da criação de agências independentes pelas crianças. Já é confirmada a representação dessas construções para as crianças e a suas contribuições para a realização. O fenômeno foi mais uma vez confirmado como um pertinente campo investigativo. Neste estudo, como também na pesquisa precursora,

houve o diferencial do amigo imaginário ter sido criado a partir da apresentação do personagem. Essa estratégia contribuiu para o investimento no fantástico. O Lipe foi afirmado como companheiro integral das crianças, elas narravam o que haviam vivido e nos demonstravam suas capacidades de criação e sustento de suas criações dentro de uma lógica própria.

A experiência de pesquisa da própria prática oportunizou uma maior compreensão da criança enquanto pessoa capaz de transcendência, empatia, contemplação, imaginação e amizade. O ganho foi substancial na qualidade das experiências a partir dessas considerações particulares das disposições de encontro manifestadas pelas crianças. Tais aprofundamentos nessas realidades foram fundamentais para que a prática de encontro não fosse entendida como exclusiva do professor, mas sim em cooperação com as crianças, sendo elas o sentido principal das preocupações acerca das relações vividas nas instituições escolares. A avaliação constante dos dados convenceu-nos de que o investimento na ludicidade e no imaginário infantil dá condições para que o “encontro seja rico, pleno” entre professores e crianças, todavia, é necessário que toda a trajetória do acolhimento até o final da experiência seja analisada e a partir disso sejam identificadas as “exigências” da presença.

Durante todas as experiências, buscamos identificar os caminhos do encontro, detalhes que qualificam a presença, sinais de acolhimento, demonstrações de atenção e interesse, passos para se chegar e permanecer com entusiasmo. Ao observar com mais precisão as disposições do encontro a partir das experiências, fotografias e gravações, destacamos: o olhar, o colocar-se na altura dos olhos, o sorriso, o falar, o escutar, o chamar pelo nome, a alegria, a amabilidade. Todos esses apontamentos foram condizentes com as bases teóricas. Diferentes autores citaram distintos gestos de encontro, cada qual em seus específicos enfoques. Dentre essas disposições destacamos o cunhar do termo “alegria fundante”, no sentido de termos uma alegria verdadeira e inspiradora, uma vontade robusta que nos funda na realidade por mais difícil que ela seja e nos movimenta para atrair as crianças às mais significativas experiências. A esse termo une-se “reiteração de seta” repetição de alguma atividade pelas crianças mirando um outra experiência, rendendo condições para um salto ainda maior.

Ao atuarmos junto às crianças com alegria fundante, ampliamos os espaços para que elas vivam a “alegria de fundação”, informamos que elas podem sorrir, viver com intensidade os seus brinquedos, transformar os seus espaços. Acreditamos que as crianças fundam o “novo”, restauram as realidades e agem a partir de intensa emoção de realização. Como bem inspira Corsaro (2011) acerca das culturas de pares, podemos dizer que essa “fundação do novo” se dá nas relações, no entrelaçar das culturas, no coexistir das histórias, no cruzamento das particularidades, no encontro dos protagonistas da infância. Neste estudo, observamos essa

alegria de fundação desde a primeira escuta até a escuta de conclusão. Toda a experiência foi permeada dessa alegria. Dos pequenos gestos aos roteiros genuínos, as protagonistas da infância demonstraram a capacidade de render um novo sentido ao que encontram, sorrindo e fazendo-nos sorrir durante suas obras.

A alegria proporcionada aos diferentes sujeitos foi mais uma vez um dos pontos altos da investigação. As experiências indicaram que essa realização humana pode estar muito secundarizada nas instituições escolares e talvez já estejamos acostumados com a presença compulsória em sala sem muitos significados para a vida. As expressões de sorriso e prazer dentro e fora dos encontros foram causa da percepção de que: “[...] se à luz de Gimeno-Sacristán (2005) entendemos que a criança “morre” para que o aluno nasça, deve haver um meio de “ressurreição” e quando o compreendermos, talvez descubramos que a pessoa do professor também estava em morte de sonhos e realização” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Ousamos dizer que as práticas de encontro são caminhos para ressurreição das pessoas, crianças e professores.

Nestes caminhos de ressurreição, acompanhamos as crianças resistindo aos percalços da vida. Sofrendo as situações difíceis de suas histórias sem deixar de sonhar. Inspirados pelo “Zezé” de José Mauro de Vasconcelos, compreendemos melhor essa capacidade de resiliência que as crianças demonstram, sobretudo, por meio do imaginário. Elas não conseguem fugir de suas situações de vida, mas transpõem o real para server dele o sentido, para obter uma consolação que não ilude, apenas oportuniza um voo por cima da dor na perspectiva dos sonhos para então aterrissar de volta à realidade dura sem deixar de sorrir, sem desistir de brincar. O encontro contribui com essa liberdade, permite a consciência de não estar sozinho, promove a esperança em qualquer situação. Acompanhamos histórias que não foram aqui relatadas em decorrência de cumprirmos a vontade dos próprios sujeitos, mas em todas elas enxergamos crianças resistentes às dores enquanto viajam sobre as asas da fantasia sem poder sair do lugar.

Na realização das experiências de encontro, visualizamos duas realidades no mesmo caminho: a dificuldade e a facilidade de nos encontrarmos. Ao mesmo tempo que o encontro é complexo, exige disposição verdadeira e constante, até mesmo sacrifícios de tempo e vontades particulares em nome do outro; há o que podemos nomear por “facilidade por necessidade”, ao passo que o sujeito assume sua necessidade do outro e entende que a convivência superficial não o sacia, rende-se a dispor-se e a própria experiência justifica sua importância e suscita o contínuo aprofundamento do encontro.

As crianças do Jardim Secreto auxiliaram-nos a compreender esse potencial de transformação do encontro. Ao se permitirem ao salto além de si para calcar os pés em solos outros, viveram mudanças cruciais em suas vidas e só alcançaram o novo porque alguém

primeiramente não se rendeu à rotina do desencontro. E a palavra rendição cabe muito bem neste contexto. Diferente do que vemos em tempos de violência, aqueles que rendem-se ao encontro não são os inocentes acuados, mas sim os armados convertidos. Podemos dizer que chegamos ao término dessa etapa, antecedida por tantas outras, porque fomos aprendendo a nos rendermos e confessar nossas necessidades de aprendizado que não poderiam vir a nós sem passar pelos outros.

A realização das crianças descritas nas histórias literárias utilizadas era expressa de várias formas. Sobretudo, podemos destacar a percepção de uma mudança no mundo a partir do sentimento de uma maior completude desses protagonistas ao viverem os encontros que agregaram-lhes um valor pessoal e irrevogável. Na verdade, os lugares não haviam sido alterados, continuavam conforme já eram, mas sim os sujeitos estavam revestidos do “novo” e a partir disso passavam a enxergar os espaços e os tempos de formas diferentes. Esse “novo olhar” foi percebido por nós junto às crianças e professoras. Parece que o encontro exerce o papel de uma mola propulsora que nos lança para o profundo das realidades, além do que podemos ver de fora, provoca-nos uma nova posição diante da vida, a libertação da apatia, o recuo do medo de julgamento ao enxergar-se acolhido pelo outro e não vê-lo mais como um algoz em potencial.

Durante esta investigação nos atentamos também à “Educação para a Amizade”. Identificamos que as crianças possuem um conceito particular de amigo e que essa relação é de extrema importância para a criança desde as primeiras relações. A partir dos teóricos utilizados, chegamos a concepção mais clara de amizade e comprovamos a necessidade da promoção desse bem nas práticas educativas. Esse investimento precisa ser uma resposta pontual e permanente à cultura do desencontro, da competitividade desumana, das relações por interesse, dos benefícios à custa do outro, das relações superficiais. Dada a profundidade de uma amizade verdadeira, sabemos que um professor não consegue ser amigo de todos, mas o que precisa acontecer é promoção da amizade, da criação de elos duradouros, da consolidação da ideia e identidade de comunidade.

Aprendemos juntos sobre a “Cultura de Pátio”, a ocupação de outros espaços nas instituições escolares para a realização de brincadeiras, jogos, conversas, música, teatro e as mais agradáveis atividades de convivência. O “Pátio” favorece a liberdade, as crianças reconhecem-no como o espaço do brincar e ele precisa se expandir até à sala de aula. Os professores podem compreender essas atividades lúdicas junto às crianças como práticas de encontro, sobretudo, por serem externas à sala, e desse modo, caracterizarem-se como espaços não produtivos no que tange o aprendizado de conteúdos específicos. Essa percepção favorece

a aproximação de professores e crianças. Prestar-se às crianças no pátio é informa-las que o interesse de presença não resume-se ao ensino e aprendizagem, mas é amplo, representa a preocupação com sua pessoa inteira e indivisível, que tem necessidade de brincar. De nenhum modo, essa presença do professor é para vigiar ou tolher, é apenas uma disposição a mais para conhecer as crianças e contribuir para que se realizem.

Junto às crianças, percebemos que a maior “fome” delas não é de guloseimas, brinquedos, vestimentas ou tecnologias. De forma geral, elas tinham tudo isso. Mas, demonstravam que faltava-lhes “presença”, algo que os adultos estão encontrando dificuldades para oferecer em quantidade e qualidade, e do qual também carecem. E essa fome não é temporal, representa um desejo de vida de quem sabe em seu profundo que não pode viver sozinho neste mundo. E também há uma sede que não assemelha-se à força de pulsões ou vontade de poder, mas sim vontade de sentido (FRANKL, 2013). Adultos e crianças buscam presença e sentido. Nossas instituições escolares precisam oferecer digna presença e promover sentido, precisa acontecer o encontro em sua grandeza, devem existir vínculos entre professores e crianças.

As professoras deste estudo, cheias de boas experiências e saberes, não são as mais conhecidas da própria secretaria municipal, que dirá pelos grandes teóricos da educação. Entretanto, o objetivo delas é “dar o melhor de si” a cada dia, pois a profissão representa parte especial de suas próprias vidas. Talvez, possamos considerar que existam tantos profissionais conceituados e divulgados que ainda não desempenharam o que elas realizam junto às crianças de suas turmas e nunca poderão conhecê-las. E isso não as incomoda, elas se dizem realizadas, ainda que com certas angústias acerca do fazem e do que são. Esse fato é uma demonstração de que o desejo de exposição e promoção de si tão arraigado nestes tempos não é fator de sentido para a vida e nem prática de encontro, mas o trabalho sincero e dedicado promove o ser humano em sua grandeza, dignifica o “eu” e o “outro” enquanto o alvo é sempre o outro.

Nestes últimos parágrafos do “Nosso Livro de Lembranças dos Encontros”, queremos frisar que entre grandes e pequenos, aprendemos que a educação se faz na proximidade, na altura dos olhos, no alcance das mãos, na sinceridade e acolhida do olhar, na ousadia do sorriso, na atenta escuta, na voz dedicada, na preocupação constante, no humor que conquista, na esperança que impulsiona, no chamado que dignifica, na amizade que elege, na amabilidade que enlaça...na sala, no pátio, no chão de nossos espaços! Com a alegria que funda, a brincadeira que renova e a fantasia que eleva.

Acreditamos que educação é íntima da ideia da mudança, inspira a concretização de sonhos, impulsiona a realização do novo, apressa a manifestação do belo, ousa plantar em meio

à ruínas para colher acima delas alimento para os famintos de vida e sentido. Mas, pode parecer utópico demais para alguns acreditar em uma mudança real da vida de professores e crianças a partir dos passos marcados “no chão até aqui”, mas, é especificamente no caminho que precisamos nos encontrar sem a pretensão de já ter chegado ao fim da jornada e com o sincero e ousado desejo de atrair outros ao encontro. As marcas no chão destas páginas têm as cores do que encontramos e o perfume do que abraçamos em nossos campos de luta, mas só verá e sentirá além desses caracteres negros sobre o branco A4 quem verdadeiramente dispor-se a encontrar.



*Figura 59 - Diversos encontros*

As crianças e os adultos destes encontros aqui descritos esperam ser causa de outros encontros. Sabemos muito bem que este estudo não abarca toda a realidade abordada e seria prova de insensatez e desencontro pleitear tamanha conquista. Ousamos dizer que ao fazermos pequenos com os pequenos descobrimos inúmeras grandezas, mas, palavras nunca poderão expressar na totalidade aquilo que só pode ser vivido. Desse modo, resta-nos ressoar como um convite para que outros avancem nessas águas em busca das belezas do profundo. Sabemos da dificuldade de seguir em tempos de tempestade, mas é preciso trazer das profundezas de nossa profissão mais beleza para este mundo repleto de incompreensões! Podemos sair do conforto das margens para que no desafio do encontro cheguemos a descobrir o verdadeiro sentido de ser professor...é sempre pelo outro que ousaremos mergulhar!

[...] abram os portões desse jardim, pois ainda há vida e beleza! Acredite nessas sementes e deite-as sobre a terra aberta. Lance a água e alguma matéria fértil. E sobretudo, gaste um tempo para ver o invisível acontecendo, o milagre do brotar. E não deixe de pensar em sua vida que é um milagre, uma dádiva infinitamente maior, ainda que os outros não se prestem a olhar (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. 91 p.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação da criança na Educação Infantil.** 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

ALEXANDRIA, Clemente de. **O Pedagogo.** Campinas: Ecclesiae, 2014. 310 p.

ANDRADE, José Luís de. Espectros da história – os outros 6 milhões – HOLODOMOR – O Holocausto ucraniano. In: Béata; FRANCO, José Eduardo. **Holodomor: A desconhecida tragédia ucraniana.** Coimbra: Compares e Grácio Editor, 2013. 207 p.

ALES BELO, Angela. **Fenomenologia e Ciências Humanas.** Bauru: EDUSC, 2004. 329 p.

ALTRICHTER, Herbert.; POSH, Peter.; SOMEKH, Bridget. **Teachers Investigate Their Work.** Londres: Routledge, 1993.

AUFFRAY, Augustin. **Dom Bosco.** São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1969. 475 p.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. **Phénoménologie de la reencontre.** Paris: Desclée de Brouwer, 1952.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. **O homem e o animal: ensaio de psicologia comparada.** Lisboa: LBL, 1958. 187 p.

BARBIERI, Alejandro De. **Educar sin culpa: optimismo y entusiasmo para padres y docentes.** Montevideu: Grijalbo, 2015.

BAREA, Rudimar. **O tema da Empatia em Edith Stein.** 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BASTIDE, Roger. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Prefácio: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Anhambi, 1961. 482 p.



BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENAVENTE, Ana; COSTA, Antônio Firmino da; MACHADO, Fernando Luís. Práticas de Mudança e de Investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. **Revista Crítica de Ciências sociais**, [s.l.], v. 29, p. 1-28, fev. 1990.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

BERGOGLIO, Jorge Mario. **Educar: exigência e paixão**. São Paulo: Ave-Maria, 2013. 191 p.

BERSCHE, Barb; QUINT, Michelle. **Onde vivem os monstros: o livro do filme**. São Paulo: Moderna, 2009. 44 p.

BOSCO, Giovanni. **Memorie dell'Oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855**. Torino: SEI, 1946.

BOSCO, Giovanni. **Epistolario**. Torino: SEI, 1987.

BRAIDO, Pietro. **Esperienze di pedagogia Cristiana nella storia**. Roma; LAS, 1981.

BURNETT, Frances Hodgson. **O jardim secreto**. São Paulo: Editora 34, 2013. 269 p.

CASTILLO, Gerardo. **Educar para a Amizade**. São Paulo: Quadrante, 1997. 273 p.

CASTRO, Afonso de. **A alegria na espiritualidade de São João Bosco**. Campinas: Arte Brasil, 2015. 380 p.

CERIA, Eugenio. **L' ambiente educativo dell'oratorio nel tempo del Savio**. Torino: SEI, 1950.

CONTRERAS-DOMINGO, Jose. ¿Como se hace?. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 14-19, abr. 1994.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 392 p.

CORÇÃO, Gustavo. **A descoberta do outro**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1953. 200 p.

CORSARO, Wiliam Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], n.17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

DUNN, Judy; DALE, Naomi. I a Daddy: 2-year-olds collaboration in joint pretend with sibling and with mother. In: BRETHERTON, Inge. **Symbolic play: The development of social understanding**. Orlando: Academic Press, 1984.

DURKHEIM, Emile. **Educación y Sociología**. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.

ENDE, Michael. **A história sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 392 p.

FARIA, Emiliana Siqueira Henrique de. **As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a Educação**. 2006. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Departamento de Educação, Presidente Prudente.

FARIAS, Moisés Rocha. A empatia e a Ética. In: **EDITH STEIN: A pessoa na filosofia e nas ciências humanas**. Salvador: Fonte Editorial, 2014. 301 p.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961. 482 p.

FERNANDES, Ana Mafalda de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração.** São Leopoldo: Sinodal, 1987. 174 p.

FRANKL, Viktor Emil. **Sede de sentido.** São Paulo: Quadrante, 2003. 69 p.

FRANKL, V. Emil. **Um sentido para a vida.** Aparecida: Idéias e Letras, 2005.

FRANKL, V. Emil. **A vontade de sentido.** São Paulo: Paulus, 2013.

FREUD, Sigmund. (1900). A interpretação dos sonhos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FRIJDA, Nico Henri. **The laws of emotion.** American Psychology, Malden, v. 43, p. 349-358, maio/1988.

FRYE, Northrop. **A imaginação educada.** Campinas: Vide Editorial, 2017. 134 p.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infância: nuevas perspectivas .** Madrid: Editorial Síntesis, 2006. 264 p.

GASPARINI, Duilio. **F. Froebel.** Brescia: La Scuola, 1977. 306 p.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 323 p.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society: outline of the theory of structuration.** Berkeley: University of California Press, 1984. 402 p.

GILSOUL, Martine. Apresentação. In: LUBIENSKA DE LENVAL, Helena. **A educação do homem consciente.** Campinas: Ecclesiae, 2014. 274 p.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.

GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação de. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. **Heuresis**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 1998.

GREGGERSEN, Gabriele. **O senhor dos anéis: da fantasia à ética**. Viçosa: Editora Ultimato, 2003. 137 p.

HARRIS, Paul L. **Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 239 p.

HARRIS, Paul L.; KAVANAUGH, Robert D.; EIZENMAN, Dara R.. Young Children's Understanding of Pretense Expressions of Independent Agency. **Developmental Psychology**, v. 5, n. 33, p.764-770, 1997.

HARRIS, Paul. L. Penser à ce qui aurait pu arriver si...**Enfance**, [s.l.], n. 3, p. 223-239, 2002.

HARRIS, Paul L. **El funcionamiento de la imaginación**. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 248 p.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus, 1980. v. 7.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 243 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Torino. Einaudi, 1946.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas**. São Paulo: Madras, 2001.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

JAMES, Alisson; PROUT, Alan. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JARDIM, Luíz. **Proezas do menino Jesus**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985. 120 p.

JENKS, Chris. **The Sociology of Childhood: essential readings**. Batsford: Front Cover, 1982. 299 p.

JENKS, Chris. **Constituindo a criança. Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], n. 17, p. 185-216, 2002.

KEMMI, Stephen.; MACTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

LA TAILLE, Yves. **Formação ética**. Porto alegre: Artmed, 2009. 315 p.

LAUWE, Maria-josé Chombart de. **Um outro mundo: a infância**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LENVAL, Helena Lubienska de. **A educação do homem consciente**. Campinas: Ecclesiae, 2014. 274 p.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988, p.38

LEVINAS, Emmanuel. **A violência do rosto**. São Paulo: Loyola, 2014.

LEWIS, Clive Staples. **As Crônicas de Nárnia**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 751 p.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 157 p.

LUZ, Iza Rodrigues. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Paidéia**, [s.l.], p.11-40, maio/2008.

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 104 p.

MACHADO, Antônio José Gomes. **A educação Steiniana: aspecto estruturante da pessoa humana.** In: **EDITH STEIN: A pessoa na filosofia e nas ciências humanas.** Salvador: Fonte Editorial, 2014. 301 p.

MARTÍN, Sebastián Rodríguez; MAS, José Francisco Murillo. Una experiencia sobre participación de alumnos. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 24-28, abr. 1994.

MATOS, Daniele Cajaseiras. Felicidade e sentido de vida na sociedade de consumo. **Revista Logos & Existência**. v. 1, n. 1, p. 72-78, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.** Cadernos de Pesquisa, [s.l.], n. 112, p. 33-60, mar./2001.

NOVINSKY, Ilana W. **A pessoa de Edith Stein, a pessoa em Edith Stein.** In: **EDITH STEIN: A pessoa na filosofia e nas ciências humanas.** Salvador: Fonte Editorial, 2014. 301 p.

PAULA, Antonio Pacheco de. **Salesianidade:** Brasília: Cicbrasik-CIB, 2008. 136 p.

PERINI, João Carlos. **Dom Bosco e os jogos: A fascinante pedagogia do santo dos jovens.** Brasília: RSB, 2012. 140 p.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro.** São Paulo: Factash Editora, 2012. 101 p.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PROUT, Alan. Prefácio. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. 285 p.

QUINTÁS, Alfonso López. **Descobrir a grandeza da vida: introdução à pedagogia do encontro**. São Paulo: EDSC, 2005. 80 p.

QUINTELA, Flavio. **Mentiram e muito para mim**. Campinas: Vide Editorial, 2014. 166 p.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

RIPANTI, Graziano. In: LEVINAS, Emmanuel. **A violência do rosto**. São Paulo: Loyola, 2014.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. 285 p.

ROCHA, Ruth. Imaginação, criatividade, escola. Prefácio: RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1982. 164 p.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1982. 164 p.

RUS, Éric de. **A visão educativa de Edith Stein: aproximação a um gesto antropológico integral**. Belo Horizonte: Artesã, 2015. 142 p.

RUSHDIE, Salman. **Haroun e o mar de histórias**. São Paulo: Paulicéia, 1991. 192 p.

SÁNCHEZ, Clara Mantínez. **Orientando a la infancia hacia el sentido**. Bogotá: Editorial faros de sentido, 2014. 94 p.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1997. 96 p.

SANTOS, Gifranco Lucena dos. Liberdade Pessoal e Liberdade Alheia segundo Edith Stein. In: **EDITH STEIN: A pessoa na filosofia e nas ciências humanas**. Salvador: Fonte Editorial, 2014. 301 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. 256 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxelógicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. 350 p.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**. São Paulo: Paulus, 2014. 423 p.

SCHULER, Max. **Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values: a new attempt toward the foundation of an ethical personalism**. Illinois: Northwestern University Press, 1973.

SCIADINI, Patrício. **Edith Stein**. Ipiranga: Edições Loyola, 1999. 83 p.

SHEEN, Fulton. **A paz da alma**. São Paulo: Molokai, 2005. 286 p.

SHEEN, Fulton. **Vale a pena viver**. São Paulo: Molokai, 2015. 359 p.



SILVA, CLaudinei Aparecido de Freitas da. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina**, [s.l.], v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./um. 2011.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. A dança da vida: Buytendijk e a fenomenologia do encontro. **Estudos Filosóficos**, São João Del Rei, n. 13, p. 73-86, 2014.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 112, p. 7-31, mar./2001.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEIN, Edith. **Il problema dell'empatia**. Studium. Roma. 1998.

STEIN, Edith. Frases. In: SCIADINI, Patrício. **Edith Stein**. Ipiranga: Edições Loyola, 1999. 83 p.

STEIN, Edith. **Obras completas**. Voll. II. Escritos Filosóficos (etapa fenomenológica: 1915 – 1920) El Carmen. Madri: 2002.

STEIN, Edith. **Obras completas**. IV: Escritos Antropológicos y Pedagógicos (Magisterio de vida Cristina: 1926-1933). Bajo la dirección de Julen Urzika y Francisco Javier Sancho. Traduzido do alemão por Francisco Javier Sancho, Constantino Ruiz Garrido, Carlos Díaz, Alberto Pérez, OCD e Gerlinde Follrich de Aginaga. Editora Monte Carmelo, Burgos-Espanha, 2003.

STEIN, Edith. **Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos**. São Paulo: Paulus, 2018. 600 p.

TAYLOR, Marjorie. **Imaginary companions and the children who create them**. New York: Oxford University Press, 1999. 216 p.

TAYLOR, Marjorie; HODGES, Sara D.; KHÁNYI, Adèle. The illusion of independent agency: do adult fiction writers experience their characters as having minds of their own?. **Imagination, Cognition And Personality**, Oregon, v. 22, n. 4, p.361-380, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução de Otacílio Nunes São Paulo: Ática, 1998.

TUAN, Yan-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983. 250 p.

VALENTINI, Eugênio. **Educar amando.** Niterói: Escola Industrial Dom Bosco, 1964. 64p.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima.** São Paulo: Editora Melhoramento, 2009. 190 p.

WINTER, Richard. **Learning from Experience:** Principles and Practice in Action-Research. Barcombe Lewes: The Falmer Press, 1989.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v.35, n.125, p.63-80, maio/ago. 2005.

ZOCCA, Edo; BIONDANI, Cristina. **Il gioco del bambio nella dinamica educativa:** il ruolo dell'adulto. Atti del seminário per educatori e operatori sportivi. Verona: Assessorato allo Sport, 1981.