

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sandra Eckschmidt

**A ARTE DE LEMBRAR E ESQUECER:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES(AS)
SOBRE A SUA INFÂNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

E19a Eckschmidt, Sandra
A arte de lembrar e esquecer [dissertação] : narrativas
autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância / Sandra
Eckschmidt ; orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello. -
Florianópolis, SC, 2010.

171 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Professores - Narrativas pessoais. 3.
Waldorf, Método de educação. 4. Memória. 5. Imaginação. I.
Girardello, Gilka Elvira Ponzi. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU 37



Viajando com a família
(Professora Tuiuiú)

AGRADECIMENTOS

A tudo o que compôs a minha infância: pais, irmãos, primos, amigos, cachorros, cavalos, papagaios, galinhas, porcos, minhocas, jardins, chuva, terra, sol, praia, montanhas, casinhas, comidinhas e tudo isto abençoado pela possibilidade de imaginar.

À minha mãe, pela força que tem diante de qualquer situação da vida, e ao meu pai, com muita saudade, agradeço suas histórias ao pé da cama e nas longas viagens de carro, que permanecem em mim como uma eterna lição.

À minha irmã amada, que me apoiou nesta trajetória, assumindo responsabilidades na nossa escola e sempre ajudando com meus filhos. Ao meu irmão caçula, companheiro muito próximo da minha infância e juventude, que sempre apoiou e respeitou as minhas escolhas. Ao meu irmão mais velho, que trouxe, logo no início dos meus estudos, uma pequena escultura de uma índia norte-americana cheia de crianças em seu colo: The Storyteller, e que me inspirou em toda esta jornada.

Obrigado ao meu filho Gabriel, que observa atentamente o meu caminho e que, no meio de uma trilha de arvorismo, me socorre dizendo: “Mãe, coragem, se você passou no mestrado, isto aqui é fichinha”.

Obrigada ao meu filho Pedro, que não me deixa esquecer que os estudos são apenas uma parte da nossa vida, que é tão cheia de aventuras e brincadeiras.

Ao meu querido companheiro Giam, obrigada pela ajuda nas muitas solicitações que fiz enquanto escrevia e pesquisava. Seu apoio, sua compreensão, sua dedicação com nossos filhos foram fundamentais para que eu chegasse até o final deste trabalho e acreditasse que isto era possível.

À minha cunhada Aninha, que a qualquer hora atendia aos meus pedidos lendo e “palpitando” no meu texto, fortalecendo as minhas escolhas.

À minha orientadora, Gilka Girardello. Ter você ao meu lado foi um privilégio! Sempre tão amorosa e confiante na minha pessoa e na minha escrita através de reflexões, histórias e gostosas caronas.

Aos professores(as) da minha Banca: Valeska Oliveira, Telma Piacentini, Leandro Belinaso, suas contribuições fizeram toda a diferença na minha trajetória.

Às professoras que participaram da pesquisa, meu profundo agradecimento por terem confiado em mim ao compartilhar suas memórias da infância. Aprendi muito com cada uma de vocês.

Aos meus colegas de mestrado, em especial a Patrícia, pela generosidade e parceria, e à Lenice, em apoiar a minha pesquisa abrindo as portas de sua escola.

Aos meus colegas e professores do grupo de estudos Nica (Núcleo Infância, Comunicação e Arte), me fazendo sentir em um ambiente acolhedor e sensível.

Às professoras Regina e Sandra, da Escola Waldorf Anabá, por me ajudarem a refletir os conteúdos da Pedagogia Waldorf na academia.

Às minhas amigas e grandes educadoras Adriana Friedmann, Luiza Lameirão e Renata Meirelles, de São Paulo, que me apoiaram nesta trajetória, cada uma do seu jeitinho.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que participaram e contribuíram nesta busca de conhecimentos, que, por fazerem parte da minha vida, compartilharam comigo os momentos de angústia, de euforia, de muitas mudanças e descobertas.

RESUMO

O presente trabalho procura refletir sobre os processos imaginativos das Narrativas Autobiográficas da infância dos(as) professores(as) e como estes podem contribuir para uma educação sensível, na qual a imaginação, a poesia, o sonho, a brincadeira, a emoção façam parte da atuação docente, tornando-nos *artistas da educação* (LAMEIRÃO, 2007). Para estas reflexões, parto do exercício autobiográfico sugerido por Steiner (1918) para a Pedagogia Waldorf e que se amplia através de contribuições teórico-metodológicas da pesquisa sobre Formação de Professores na área da Educação. Para este estudo, foram realizadas Oficinas de Narrativas Autobiográficas em duas escolas: uma pública e outra privada, ligada à Pedagogia Waldorf. A partir das narrativas produzidas, em múltiplas formas de expressão, evidenciou-se um entrelaçamento da imaginação e da memória, examinado com apoio em um diálogo teórico com autores como Bachelard, Benjamin, Bosi e Brandão. No fechamento das oficinas, as professoras participantes elaboraram aulas inspiradas pelas suas experiências da infância, nas quais o principal objetivo era enfatizar as possibilidades imaginativas na prática docente.

Palavras-chave:

Narrativas Autobiográficas sobre a infância; Pedagogia Waldorf; memória; imaginação.

ABSTRACT

This study discusses imaginative processes of teachers' autobiographical narratives focused in their childhood and their possible contribution to a more sensitive educational approach, in which imagination, poetry, dreams, and playing are present, helping teachers to become "artists of education" (Lameirão). This investigation is based on the autobiographical method proposed by Steiner (1918) within Waldorf Pedagogy, as well as on theoretical and methodological contributions from other studies on Teacher Education. Autobiographical narrative workshops with teachers were conducted in two schools: a public and a private Waldorf Education school. The narratives produced in different formats showed an interweaving of imagination and memories, which was examined with the help of theoretical contributions from Bachelard, Benjamin, Bosi and Brandãos. At the end of each workshop, participants created lessons inspired by their own childhood memories, giving evidence of the possibilities that imagination offers to educational practice.

Keywords:

Autobiographical narratives from childhood; Waldorf Pedagogy; Memory; Imagination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Experimentando carne de gambá.....	43
Ilustração 2: Meninos soltando papagaios – 1947.....	82
Ilustração 3: O sonho – 1938.....	83
Ilustração 4: Festa da São João – 1939.....	83
Ilustração 5: Menino com diabo – 1956.....	84
Ilustração 6: Meninos na gangorra – 1944.....	85
Ilustração 7: Brincadeiras com amigos na árvore.....	87
Ilustração 8: Família reunida.....	105
Ilustração 9: Natureza e animais.....	105
Ilustração 10: Crianças brincando em um jardim.....	106
Ilustração 11: Criança caminhando na praia com sua mãe.....	107
Ilustração 12: Família saindo para viajar.....	107
Ilustração 13: Mesa das poções mágicas.....	108
Ilustração 14: Escolha das poções mágicas.....	108
Ilustração 15: Colocando a boneca para dormir.....	110
Ilustração 16: Levando a boneca para passear.....	111
Ilustração 17: Construção da casa das fadas.....	112
Ilustração 18: Casa das fadas.....	113
Ilustração 19: Sim ou não feito com feijões.....	125
Ilustração 20: Cabana preparada pela professora antes dos alunos entrarem em sala.....	142
Ilustração 21: Hora do Nescau.....	142
Ilustração 22: Canequinha de argila.....	143
Ilustração 23: Construção de cabanas pelos alunos.....	144
Ilustração 24: Professora entregando doçura ou travessura.....	144

Ilustração 25: História “A família sem rosto”	147
Ilustração 26: Fantoches da história	147
Ilustração 27: Caixa mágica	149
Ilustração 28: Criando mágicas	149

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: E POR FALAR EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS...	13
CAPÍTULO 2	19
2.1 A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS DE VIDA/NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	19
2.2 O EXERCÍCIO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA PEDAGOGIA WALDORF	26
2.3 SOBRE A NARRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS	35
2.4 REFLEXÕES SOBRE AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA	43
2.4.1 Lembrar e esquecer	45
2.4.2 Lembrar e imaginar	47
2.4.3 Lembrar e degustar	49
2.5 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PROCESSOS IMAGINATIVOS	53
2.5.1 Ensinar através de imagens/pensar através de imagens	53
2.5.2 Imagens hoje	59
CAPÍTULO 3	65
3.1. CONSTRUINDO ESCOLHAS METODOLÓGICAS	65
3.1.1 Metodologia da narrativa autobiográfica na Pedagogia Waldorf	66
3.1.2 Teatro Playback	70
3.1.3 Histórias de vida como dispositivo de formação	71
3.2 A OFICINA DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	73
3.2.1 Retrospectiva	73
3.2.2 Inspiração	74
3.2.3 Momento Artístico	74
3.2.4 Relato da História	75
3.2.5 Tarefa de Casa: escrever sobre as memórias	75
3.3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	76
3.3.1 Contato e acerto para a primeira escola	76
3.3.2 Relato das Oficinas da Escola Particular	78

3.3.3 Atividades/Aulas na Escola Particular	103
3.3.4 Contato e acerto para a Escola Pública.....	115
3.3.5 Relato das Oficinas da Escola Pública.....	116
3.3.6 Atividades /Aulas da Escola Pública.....	141
CAPÍTULO 4	150
4.1 COLOCAR UM PONTO-FINAL: PARA SEGUIR PENSANDO, SENTINDO E AGINDO	150
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE.....	166
APÊNDICE A: TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.....	167

1 INTRODUÇÃO: E POR FALAR EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS...

Meu nome é Sandra, sou filha de Astrid Eckschmidt e Horst Rudiger Eckschmidt. Sou a terceira, de quatro filhos. Nasci em São Paulo, mas em um lugar mais afastado cheio de natureza e bichos. Vivi minha infância entre contos de fadas e lendas indígenas, tardes de música clássica e samba na Marquise da Sapucaí, bolachinhas de Natal e bobó de camarão, calor da Bahia e fotos de bonecos de neve da infância de meus pais, conversas com meu anjo da guarda em alemão, e pedidos de benção para rainha Iemanjá em português.

Lembro-me, ainda muito pequena, perguntando ao meu pai: “Afinal, eu sou brasileira ou alemã?”. Passando a sua mão vagarosamente na minha cabeça, ele respondeu: “Brasileira, brasileiríssima! Brasil é assim, tem de tudo um pouquinho, e se falamos alemão com você e seus irmãos, é apenas para vocês terem ‘uma ajudinha a mais’ para falar com mais pessoas, ouvir mais histórias”. Assim, eu cresci com uma vontade de conhecer mais pessoas, ouvir mais histórias, querer saber mais dos outros.

Quando eu aprendi a ler, minha mãe me levou a um grande evento: uma feira de livros. Nunca havia visto tantos livros. Havia livros novos, usados, com desenho, com muito escrito, grandes, pequenos, e no meio de todas aquelas opções, havia um estande de livros em alemão, inglês e francês. Eu fiquei muito feliz ao tentar decifrar as letras dos títulos dos livros buscando algum sentido e perceber que os títulos na língua alemã eu dava conta de entender.

Eu me encantei por um livrinho que tinha na capa uma menina bem engraçada que se chamava *Pipi Langstrumpf*, de Astrid Lindgren (*Pippi Meia Longa*), hoje traduzido em quase todos os idiomas, mas naquela época acho que o único exemplar aqui no Brasil era aquele, e ainda escrito em alemão. Minha mãe, vendo o meu entusiasmo com a possibilidade de conseguir ler em alemão, aproveitou e me presenteou com o livro. Passei quatro dias devorando o livro. Quando terminei, queria ler a continuação da história que vinha no segundo livro. Porém, isto só era possível nesta feira de livros que se repetiria apenas no ano seguinte. Esperei um ano para comprar meu segundo livro.

Ao me lembrar desta história da minha infância, ela me parece tão distante do universo de possibilidades que vivo atualmente, que eu me questiono se ela foi real.

Até alguns anos atrás, conseguir um livro sobre os mais diversos temas era uma tarefa trabalhosa, complexa e restrita a alguns grupos. As informações estavam em pontos geograficamente distantes em bibliotecas, universidades e alguns periódicos espalhados pelo mundo inteiro. O próprio idioma em que a informação era apresentada constituía uma barreira ao acesso ao conhecimento. Assim, a possibilidade de acessar informações e conhecimento era bastante limitado e representava uma grande força nas relações de poder entre as pessoas, grupos e nações. A revolução tecnológica mundial possibilita atualmente o acesso praticamente instantâneo a informações do mundo inteiro e diminuiu a presença desta variável nas relações de poder, transferindo-a ao acesso à tecnologia.

No campo da educação, a transformação tecnológica e a democratização da informação provocaram mudanças importantes. A centralidade política, social e cultural que a escola assumiu a partir do século XX (CAMBI, 1999) perde o seu posto. Embora a escola esteja sempre passando por desconstruções e reestruturações, os currículos, as pedagogias e os(as) professores(as) ainda revelam muitas vezes uma postura centralizadora. Em um país como o Brasil, com diferenças socioeconômicas tão diversas, pode-se afirmar que, em muitas regiões, a escola ainda continua ocupando um espaço central e único para a formação e a informação do indivíduo. Porém, com o crescimento das grandes metrópoles e diante da complexidade e multiplicidade das mudanças, percebemos que ela terá que lidar, mais uma vez, com novos paradigmas.

A velocidade das mudanças nos processos e tecnologias de comunicação, assim como nas configurações culturais, acarreta desafios tão grandes para quem trabalha com crianças que é freqüente um sentimento de vertigem e desorientação, particularmente entre os professores. (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 9)

No meio desta desorientação, podemos acabar perdendo o *fio da meada*, e neste grande emaranhado, a escola é apenas mais um dos fios que tece a trama da contemporaneidade. Neste quadro, Levy (1993) sugere reformas nos sistemas de educação e formação para que a escola

possa acompanhar “[...] a mutação contemporânea da relação com o saber” (LEVY, 1993, p. 157). Uma de suas propostas, que é pertinente ao meu objeto de estudo, diz respeito:

[...] ao reconhecimento das experiências adquiridas. Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos (LEVY, 1993, p. 158).

O caminho proposto por Levy (1993) enfatiza os percursos individuais, incentivando a recuperação do espaço formativo na escola. Cambi (1999) sugere que, para as novas fronteiras da educação que se impõem a partir do ano 2000, devemos “[...] superar a fase do positivismo obsoleto”, acertar o passo e “[...] desenvolver uma teoria coerente para o futuro” (CAMBI, 1999, p. 643). O mesmo autor conclui que “[...] estes melhoramentos não terão sentido se a educação não conservar o fim que foi seu desde o início da sociedade, ou seja, a humanização de toda a geração sucessiva” (CAMBI, 1999, p. 643).

Embora em todas estas inquietações quanto ao papel da escola, do(a) professor(a) e do aluno(a) no contexto atual apareçam opiniões bastante diversificadas, todos parecem convencidos de que passamos por um período de grandes mudanças e que existe a urgência de abriremos nossos horizontes.

Estas inquietações e a minha história de vida geraram o desejo de participar desta discussão. O meu crescente interesse nas Narrativas Autobiográficas surgiu inicialmente pelo meu próprio encantamento em ouvir histórias de vida. A singularidade que a história de vida traz torna única e especial a pessoa que está contando sua história. Cria uma cumplicidade, uma intimidade com quem escuta. Este caminho, que nasceu de forma espontânea, me fez experimentar contar memórias da minha vida para os meus filhos(as) e alunos(as). Os seus olhos brilhantes e interessados me incentivaram a buscar o significado deste tipo de história. Mais tarde, na minha formação em Pedagogia Waldorf,

que será detalhada adiante, novamente me encontrei com as Narrativas Autobiográficas, que são utilizadas como caminho de autoeducação do(a) professor(a), possibilitando a reflexão e a recreação da prática docente. A partir desta formação, comecei a compreender o que já se mostrava como um caminho intuitivo para mim, a importância de o(a) professor(a) investigar a sua própria história de vida.

Neste mundo contemporâneo tão marcado pela velocidade e instantaneidade, propor um lugar para as memórias, as palavras e os sonhos de uma infância longínqua pode ser uma possibilidade de o(a) professor(a) propor um espaço íntimo e humano com seus alunos(as). Portanto, a minha busca, que move este projeto, **é compreender como as Narrativas Autobiográficas sobre a infância dos(as) professores(as) com o seu caráter imaginativo podem ajudá-los(las) a ressignificar o papel de sua atuação docente**, pois o desinteresse, a indisciplina e a desmotivação dos nossos alunos(as) diante dos conteúdos escolares mostram que novamente a escola e o(a) professor(a) precisam refletir sobre o seu papel criando alternativas.

Segundo Fantin (GIRARDELLO, 2008, p. 8), “[...] numa época de aceleração e consumo descartável, a valorização da experiência assume um caráter de resistência – e até mesmo de novidade”. A experiência é a fonte da narrativa autobiográfica, e quando remexemos na nossa caixinha secreta de memórias, são estas experiências que surgem como possibilidades imaginativas: sonhos, histórias, sentimentos, relações que constroem a nossa história. Neste movimento de lembrar e esquecer, o(a) professor(a) vai além da informação e da explicação; ele(a) tem a oportunidade de encontrar histórias surpreendentes que surgem a partir da sua própria experiência, que, segundo Benjamin, (1990) está em baixa na humanidade. Falaremos mais disto em breve. Por enquanto, assinalo que um ponto de partida de meu trabalho foi a noção de que, talvez, cultivar e realimentar a experiência, a sabedoria e a imaginação através das Narrativas Autobiográficas pode ser um dos caminhos para os(as) professores(as) da nossa época.

A partir deste contexto, a narrativa autobiográfica se torna objeto de estudo deste trabalho. Para que fosse possível desenvolver uma discussão acerca deste tema, foi necessária uma revisão bibliográfica, desenvolvida no primeiro capítulo, contextualizando a importância das Narrativas Autobiográficas na formação docente.

Este panorama geral da narrativa autobiográfica me traz subsídios para uma percepção mais ampliada da utilização deste recurso no campo da educação, possibilitando um diálogo com a minha trajetória pessoal

do uso do exercício da narrativa autobiográfica na formação de professores(as) na Pedagogia Waldorf.

A partir do mapeamento dos estudos autobiográficos na área da Educação de modo geral e de uma apresentação mais específica do trabalho autobiográfico na Pedagogia Waldorf, procuro refletir as experiências narradas, as memórias da infância e os processos imaginativos presentes nas Narrativas Autobiográficas.

Ao longo do processo da pesquisa, busquei compreender melhor, dar mais consistência e eventualmente problematizar a noção que vim construindo em meu trabalho como educadora de que as imagens que surgem na narrativa autobiográfica podem auxiliar o(a) professor(a) na recriação da sua prática docente, inspirando-se nas múltiplas formas de expressão das nossas histórias de infância: brincadeiras, músicas, histórias, brinquedos, comidinhas, desenho, terra, mar, areia, etc.

Descobrir que antes, durante e depois da Razão há outras florescências que garantem a vida e a transmissão da vida, garantem o sonho e a transmissão do sonho, garantem a utopia e a sua realização. (SANTOS, 2004, p. 47)

A partir desta base teórica, tornou-se cada vez mais urgente experimentar, na prática, através de oficinas com professores(as) em uma pesquisa de campo, a busca de **compreender os limites e as possibilidades da utilização da narrativa autobiográfica na formação do(a) professor(a)**.

Essas oficinas serviram para mim como espaço para pensar sobre as ideias dos autores que uso como referência. Depois delas, segui aprofundando e ampliando essa referência e voltei ao material de campo para analisá-lo. Assim, meu estudo teórico apresentado no capítulo 1 está já todo permeado pelos relatos autobiográficos dos(as) professores(as) das oficinas e pelo meu.

No capítulo 2, eu apresento o relato da pesquisa de campo, realizada no primeiro semestre de 2010. Esta se constituiu a partir de Oficinas de Narrativas Autobiográficas em duas instituições, sendo uma da rede privada e outra da rede pública. Um dos critérios de escolha de uma das escolas é o fato de sua pedagogia, Waldorf, estimular o trabalho autobiográfico na formação docente. Tanto os critérios das escolhas

como a metodologia utilizada nas Oficinas de narrativa autobiográfica são descritas nesse capítulo.

Assim, a minha proposta é dialogar com as possibilidades e os limites das contribuições das Narrativas Autobiográficas para os anseios da educação, que vejo expressos, por exemplo, aqui:

Como preparar novas gerações com o conhecimento de que dispomos hoje, sabendo que as inovações tecnocráticas, bioenergéticas e midiáticas tornam obsoleto o que até ontem era atualíssimo? Como nos relacionamos com os alunos concretos que temos à nossa frente com todas as suas resistências, desinteresses, curiosidades e ansiedades? Como responder aos olhares que perscrutam uma referência de atitude, uma orientação, no sentido mais antropológico do termo? (SANTOS, 2004, p.45)

CAPÍTULO 2

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS DE VIDA/NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Todos têm histórias para contar, que podem ser uma história da infância, de uma viagem, de um vizinho ou de um livro. Houve um tempo, e ainda há em algumas culturas, em que histórias de vida e tantas outras eram contadas ao redor de uma fogueira, onde o mais sábio falava e os demais ouviam com respeito e veneração. Outras vezes, sem tanta solenidade, mas com muita diversão, às margens de um rio, lavadeiras cantavam e contavam histórias do cotidiano de suas aldeias. Meus irmãos e eu, quando crianças, ouvimos muitas histórias na hora de dormir; e, atualmente, contamos histórias para os filhos. Quando falta luz e não tenho ajuda de algum livro, eles me pedem histórias “do coração”, aquelas que surgem de lembranças da nossa infância, às vezes engraçadas, às vezes tristes, outras sem muita importância. Porém, estes pequenos trechos das nossas histórias de vida encantam, comovem porque são únicos e, segundo meus filhos, vêm do coração!

São as histórias de vida, também chamadas de Narrativas Autobiográficas, o tema desta dissertação. A partir de Nóvoa (1992), podemos dizer que as histórias de vida são caracterizadas por seu cunho pessoal e subjetivo, fazendo parte tanto do nosso caminho profissional como da forma com que construímos nossas relações e nos posicionamos no mundo. Ainda segundo este autor, elas revelam um conhecimento que foi construído de forma singular, porém, ao mesmo tempo, são as histórias de todos nós, afinal nos contam sobre a época, os lugares e os contextos sociais e culturais aos quais pertencemos.

Os termos *história de vida* e *narrativa autobiográfica* possuem diferenciações terminológicas que interferem na metodologia utilizada por quem pretender realizar uma pesquisa nesse campo. Estas variações dependem “[...] do lugar que o profissional de sentido (pesquisadores-formadores) pode ocupar em relação à utilização da abordagem” (PINEAU; LE GRAND, 2002, p.7). Alarcão (2004, p. 8) discute a utilização dos dois termos, *história de vida* e *narrativa*, nos estudos das Ciências Humanas. Para buscar uma direção em relação à nomenclatura, a autora cita a pesquisa de Hatch e Wisniewski (1995, p. 14) que confronta vários pesquisadores a respeito da diferença entre história de vida e narrativa. As histórias de vida são uma subcategoria da narrativa.

“Enquanto todas as histórias de vida são narrativas, nem todas as narrativas são histórias de vida” (HATCH; WIESNIEWSKI, 1995, p. 114). Como não vamos neste trabalho fazer uma discussão aprofundada sobre os tipos de narrativa, nos resta neste momento a compreensão clássica de Aristóteles para quem fábula (enredo) é “a imitação de uma ação” com “princípio, meio e fim” (*A arte poética*, cap. VII, parágrafo 2).

Nos trabalhos de revisão bibliográfica sobre histórias de vida na formação de professores, as expressões *narrativa autobiográfica* e *história de vida* são muitas vezes utilizadas como sinônimos, inclusive indicadas na forma “história de vida/narrativa autobiográfica”.

Respeitando a diversidade dos trabalhos de cunho autobiográfico, chegaremos a uma especificidade na construção de nosso referencial da pesquisa. Por ora, usaremos ambos os termos (história de vida/narrativa autobiográfica) para nos referirmos ao relato de uma experiência que já foi vivida e que é reinterpretada a cada vez que a narrativa autobiográfica se faz presente no nosso cotidiano (NÓVOA, 1982).

No processo preliminar de revisão de produção científica publicada sobre este tema no campo das Ciências Humanas, trabalhamos com uma diversidade de palavras-chave, tais como “histórias de vida”, “história oral”, “Narrativas Autobiográficas”, “biografias”, “memórias”, “lembranças” e “depoimentos orais”. Este caminho nos trouxe interessantes trabalhos sobre histórias de vida, mostrando que elas vêm sendo utilizadas, como metodologia, por pesquisadores das áreas de Psicologia, Educação, História, Antropologia e Sociologia, expressando que tal enfoque não pertence a um único campo definido e transita por diferentes áreas do conhecimento.

Desta forma, foi necessário fechar o leque de alternativas e definir o foco da revisão bibliográfica para a narrativa autobiográfica na formação de professores(as). Apesar disso, como estratégia para o desenvolvimento do trabalho e sempre que se fizer necessário para uma ampliação da contextualização do tema, o leque será reaberto para ventilar o assunto, pois histórias de vida são essencialmente abertas, diversificadas, descontínuas, afetivas, entre outros aspectos tanto simples como complexos para o seu entendimento. Essa diversidade pode ser entendida como muito positiva:

El ámbito autobiográfico conforma un núcleo muy interesante, ya que en un análisis teórico no sólo se entrecruzan y dirimen hoy en día conceptos

literarios, sino nociones que fundamentan el conocimiento occidental: realidad referencial, sujeto, esencia, presencia, historia, temporalidad, memoria, imaginación, mimesis, poder; son algunos de los temas que resulta necesario abordar y cuestionar a la hora de estudiar la autobiografía (ANTROPOS apud MIGNOT et al., 2000, p. 18)

No campo da formação de professores, o uso do método autobiográfico tem oferecido contribuições relevantes, como a partir das obras de Antonio Nóvoa, com os livros *Vidas de professores* e *Método (auto)biográfico e a formação* (1992).

O uso destas abordagens cresceu significativamente no Brasil a partir dos anos 1980, difundindo no ambiente acadêmico brasileiro autores como Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, que são grandes representantes do movimento das histórias de vida em formação e participantes da fundação da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (Asihvif), a qual tem se destacado pela ênfase na utilização dos relatos autobiográficos como procedimento de formação.

Em 2008, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph), por iniciativa dos pesquisadores brasileiros que concebem a pesquisa (auto)biográfica como vertente fértil para os estudos na área das Ciências Humanas.

Em julho de 2010, participei do IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, que foi organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A inovação que se introduziu no IV CIPA foram os momentos dedicados às *Artes de viver, conhecer e formar: invenções*, para os quais foram convidados escritores, escultores, joalheiros, estilistas, músicos, dançarinos, atores, desenhistas e diretores de teatro. Estes profissionais contaram suas histórias de vida refletindo sobre os momentos de criação e recriação de seus modos e artes de viver. Esta iniciativa foi inspirada no encontro da Asihvif em 2001, na Suíça, quando a temática do encontro foi *Penser le sensible*. Não me é possível compartilhar sobre a diversidade e originalidade das questões tratadas nas pesquisas e nos textos apresentados, mas esta experiência me fortaleceu em ousar múltiplas linguagens para a pesquisa autobiográfica, estimulando novas práticas para formação: mais sensíveis e mais artísticas.

Pineau (2006 p. 329) faz “[...] um sobrevôo histórico e contemporâneo sobre a emergência das práticas multiformes que trabalham com histórias de vida no período de 1980 a 2005”. O autor destaca três períodos neste panorama: um período de *eclosão* (os anos de 1980), um período de *fundação* (os anos de 1990) e, finalmente, um período de *desenvolvimento diferenciador* (os anos de 2000). Na mesma linha, Bueno et al. (2006) fazem uma revisão do uso de histórias de vida e dos estudos biográficos no Brasil para o período de 1985 a 2003 na área de formação de professores, com o principal objetivo de fazer um mapeamento da produção nacional, identificando os caminhos para a área.

O primeiro ponto que chama a atenção, e o qual eu gostaria de destacar, é o período denominado por Pineau (2006) como *eclosão*. Para compreender o interesse que as pesquisas educacionais começam a ter nas abordagens autobiográficas, tanto no âmbito nacional como internacional, é necessário fazer algumas considerações a respeito das problemáticas que emergiram no âmbito das Ciências Humanas, sobretudo no final do século XX (JOSSO, 1990 apud BUENO, 2006).

Segundo Nóvoa (1992, p. 18), “[...] a utilização contemporânea das abordagens autobiográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico”. Nas pesquisas sobre a formação de professores, existe a vontade da produção de outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores. Desta maneira, Nóvoa (1992) defende que a pesquisa com a história de vida do professor pode ser uma possibilidade de abrir horizontes e ampliar olhares para os percursos profissionais focando o seu desenvolvimento pessoal.

Esta ênfase, que começa a ser colocada sobre a *pessoa do professor*, evidencia a questão da subjetividade como foco das pesquisas na formação de professores. Bueno (2002, p.11) afirma que “[...] a subjetividade passa a se constituir, assim, na idéia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir desta viragem”. Confirmando o panorama feito por Bueno et al. (2006) e Pineau (2006), compreendemos que a grande motivação para a adesão às abordagens (auto)biográficas nos anos 1980 é consequência de um movimento muito mais amplo, como dizia Nóvoa, em relação àquele período:

A nova atenção concedida às abordagens (auto) biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que pouco a pouco faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1992, p.18).

Mais do que um simples modismo, percebe-se que a utilização de história de vida/narrativa autobiográfica visa a enfatizar a pessoa do professor, possibilitando a perspectiva de explorar conteúdos de sua subjetividade (BUENO, 2002).

Voltando ao sobrevoo histórico sugerido por Pineau (2006), após o período de *eclosão* (1980) ele destaca o período de *fundação* (1990), quando uma série de produções científicas diversifica a expressão do movimento, criando novas redes regionais, nacionais e internacionais. No Brasil, segundo Bueno et al. (2006) o interesse pelas abordagens autobiográficas neste período se multiplica com enorme rapidez. Esta expansão dos estudos autobiográficos realizados no Brasil, que inicialmente foram inspirados pelo grupo Asihvif, vai construindo especificidades em relação às situações educativas no Brasil. Bueno et al. (2006) mostram que o papel dos programas de pós-graduação foi muito importante neste período e que as pesquisas com este tema superam as análises das relações entre memória, história e educação para incluir, principalmente, a subjetividade nas práticas educacionais.

Fonseca (1997), autora do livro *Ser professor no Brasil*, foi a responsável por um dos primeiros trabalhos que relata especificidades brasileiras utilizando-se o registro da história individual dos sujeitos que fazem e ensinam história. Na introdução do seu livro, a autora relata como em sua pesquisa de doutorado não conseguia sair “do senso comum da categoria” no caso dos professores de História. A partir desta constatação, ela se propõe a pesquisar a “internalidade do processo de ensino, das experiências dos professores” (1997, p. 13) utilizando as histórias de vida como uma possibilidade de aprofundamento na sua investigação.

Neste período, surgem muitos projetos de grupos de pesquisa no campo da Educação inserindo a abordagem autobiográfica. Segundo Bueno et al. (2006), núcleos de estudos na Universidade de São Paulo; Grupo de Estudos Docência Memória e Gênero (Gedomge-Feusp, 1994)

e na Universidade de Santa Maria; o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (Gepeis-1993) foram os pioneiros na sua utilização.

Pineau (2006) finaliza o seu mapa histórico com o período que ele caracteriza como *desenvolvimento diferenciador*, a partir do ano 2000. É um momento que ainda agrega os *pioneiros* do período de eclosão (1980), que são “alimentados” pelos inúmeros *contribuidores* “[...] que utilizam as histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção, para sua difusão e também para o seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico” (PINEAU, 2006). Para esta nova fase denominada de *desenvolvimento diferenciador*, ele nomeia os grupos de pesquisa como *inovadores/criadores*. Este novo momento dos estudos da história de vida/narrativa autobiográfica inicia um caminho emancipatório do tema, possibilitando explorar a multiplicidade de aspectos que podem ser pesquisados com a história de vida.

O que mais encontrei nesta revisão foram livros que resultaram de projetos desenvolvidos por grupos de pesquisa, e, em muitos deles, os autores valem-se das Narrativas Autobiográficas como matéria-prima para a análise, focalizando a profissão do professor sob os mais diversos ângulos (ABRAHÃO, 2001; MIGNOT, 2003). Segundo Bueno et al. (2006), “[...] tema da identidade profissional surpreendeu pela alta recorrência, seguido de perto por outros dois: saberes docentes e educação continuada” (BUENO et al., 2006).

No que diz respeito à identidade profissional, no trabalho organizado por Abrahão (2001) sobre educadores rio-grandenses, é feita uma análise da relação entre vida pessoal e vida profissional na construção da identidade do professor. Ao término do prefácio do trabalho, Alarcão (2001) ressalta que um dos aspectos que chamou sua atenção é o fato de que nem todos os protagonistas da pesquisa são ou foram professores. No entanto, todos foram considerados educadores, “[...] como que a deixar-nos a mensagem de que, na essência do professor que ensina, está a pessoa que educa” (ALARCÃO 2001, p.13). Por fim, se questiona se este aspecto, acima citado, se trataria de um traço da identidade do professor.

Sobre o tema “saberes docentes”, outro grande interesse das pesquisas com o tema história de vida/narrativa autobiográfica, observa-se a utilização desta metodologia principalmente junto aos pesquisadores de currículo. Na série *Cultura, Memória e Currículo*, Mignot et al. (2003, vol 3) reúnem estudos das práticas de memória docente partindo do pressuposto de que “[...] o currículo se tece em cada escola com a carga dos seus participantes” (MIGNOT; CUNHA, 2003).

Segundo estas autoras, o currículo pode ser considerado como um grande tapete “formado de múltiplas redes de subjetividade”. Desta maneira, uma abordagem como das histórias de vida que incluem na sua narrativa as diferentes tramas existentes do sujeito podem aproximar o currículo do cotidiano escolar.

No uso das histórias de vida para a formação continuada, Leitão (2004, p. 27), inicia sua reflexão para o estudo através do seguinte questionamento: “Por que a formação (continuada) não modifica a prática dos professores?”. Neste sentido, ao longo do desenvolvimento do meu trabalho como coordenadora de uma escola de Educação Infantil, este foi um questionamento sempre presente junto aos professores. Apesar da elaboração de estratégias e a da compreensão do educador sobre a necessidade de mudanças no processo pedagógico nas reflexões de um trabalho de formação continuada, pouco efeito prático era percebido. Diante deste cenário, a autora sugere a necessidade de imaginar outras possibilidades para a educação continuada, “[...] nas quais pudéssemos a partir dos diferentes lugares, pertencimentos e redes de significações, aplicar as relações entre o que somos, sentimos, pensamos e fazemos” (LEITÃO, 2004, p. 29).

Outro foco de pesquisa utilizando trabalhos autobiográficos retrata estudos sobre as relações de gênero. No entanto, Bueno et al. (2006) indicam que estes não são tão recorrentes se comparados com os estudos da identidade profissional, saberes docentes e educação continuada. Como exemplo, Mignot et al. (2000) organizaram pesquisas com trabalhos autobiográficos sobre a vida de mulheres na educação. Estas pesquisas autobiográficas chamam a atenção, pois fazem comparações entre a forma da escrita autobiográfica das mulheres de diferentes períodos históricos, evidenciando a necessidade do indivíduo de expressar suas experiências vividas, utilizando-se dos meios e tecnologias disponíveis em cada época. “A escrita autobiográfica, em antigos e novos suportes, continua a cumprir a aventura de permitir ao autor se defrontar com a experiência vivida e entrecruzá-la com a dos outros: ora é solidão, ora é sedução”.¹

Por fim, o artigo intitulado “Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente” propõe um “[...] questionamento sobre a clássica abordagem da produção de conhecimentos a partir do olhar, da observação” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 566). A autora sugere o olfato e o odor como expressões sensíveis da memória. Assim, perguntas como “Que memórias são acionadas a partir desses odores?”

¹ Ibid., contracapa.

permitem, sob uma nova dimensão, redescobrir caminhos para a formação do educador.

A partir desta revisão bibliográfica, as múltiplas linguagens da história de vida/narrativa autobiográfica permearam a elaboração da metodologia de Oficinas de Narrativa Autobiográfica utilizada no desenvolvimento deste estudo, somada ao referencial de Pedagogia Waldorf, que eu já trazia, e que sintetizarei a seguir.

2.2 O EXERCÍCIO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA PEDAGOGIA WALDORF

Para discutir a utilização da narrativa autobiográfica na Pedagogia Waldorf, é necessário expor alguns conceitos da obra de Rudolf Steiner, o precursor da Antroposofia, teoria que fundamenta aquela linha pedagógica. Para este fim, recorro à minha própria narrativa biográfica como estratégia para que esta breve apresentação possa ampliar e instigar a curiosidade do leitor sobre este tema e sirva para ultrapassar conceitos pré-concebidos sobre esta pedagogia. Convido-os, então, a conhecer meu percurso profissional e o que me levou a estudar e trabalhar na Pedagogia Waldorf.

Após o término da minha graduação em Educação Física na Universidade de São Paulo (USP, 1994), comecei a trabalhar como professora de Educação Física para as séries iniciais em várias escolas com diferentes linhas pedagógicas. Nos meus encontros diários com os alunos, eu trazia uma “mala” bem recheada de conteúdos que deveriam servir para o meu trabalho. Eu podia usá-los com muita propriedade nas reuniões de professores e de pais, mas nas minhas aulas estes conteúdos acabavam sendo de pouca serventia prática. Eu sentia uma distância entre a teoria e a prática. Eu não conseguia fazer “pontes” entre toda a teoria que eu tinha disponível e o meu cotidiano escolar. O comportamento de meus alunos me mostrava que, por melhor que fossem as minhas intenções, elas não alimentavam as necessidades e os anseios dos meus alunos. O conteúdo que eu trazia dava conta dos objetivos do currículo, mas não dos desafios que meus alunos colocavam. Talvez eu precisasse de mais conteúdos? Talvez faltasse alguma “cola” para unir conteúdo com o aluno? Foi neste intenso movimento que fui buscar respostas para as minhas perguntas, experimentando aqui e acolá! Até que resolvi pegar minha mala e viajar pelo mundo afora.

Certo dia desta viagem, fui convidada para estagiar em uma escola de Pedagogia Waldorf, Elmfield Rudolf Steiner School, em Stourbridge (Inglaterra, 1995). Marquei uma conversa para me apresentar para a professora, que era uma senhora e parecia uma vovó. Logo pensei com toda a minha prepotência juvenil: “Como será que esta professora, nesta idade, dá conta de crianças de 4, 5 e 6 anos?”. A professora me recebeu com muito respeito e carinho. Nas outras escolas em que já havia estagiado, eu oferecia como uma contribuição algumas aulas de jogos e brincadeiras do Brasil. A professora aceitou, dizendo preferir que eu fizesse um estágio integral na sua sala. Aceitou a contribuição dos jogos e brincadeiras, mas afirmou que eu deveria estar disponível para ajudar com tudo o que fosse necessário. Aceitei a proposta e assim comecei imediatamente.

No meu primeiro dia de estágio, senti logo que cheguei um cheiro gostoso na sala de aula, de alguma erva de chá que não conhecia, mas que me deu a sensação de estar entrando em um ambiente acolhedor, caloroso. Esta era uma sensação inédita, uma vez que em outras escolas que visitei o cheiro e o frio da manhã me lembravam que a escola tinha acabado de ser aberta e que sentiria frio até os aquecedores esquentarem o ambiente. As crianças chegavam e, como eu, sentiam este cheiro, e assim se alegravam em descobrir o nome do chá que estava sendo feito. Uma das crianças logo pegou um regador e começou a molhar as plantinhas da janela, enquanto a professora pediu que me sentasse junto a outros alunos para descascar maçãs. Hesitei em deixá-los usar a faca, mas a professora explicou que as crianças grandes (seis anos) daquela sala já podiam usar facas para ajudar a preparar o lanche! Outras crianças chegaram, e alguns menores começaram a construir cabanas bem escuras e pediam para dormir mais um pouquinho. Rapidamente, porém, as cabanas já se transformavam em brincadeiras de mãe e filho. As primeiras horas se passaram assim: alguns brincando, alguns desenhando, e outros trabalhando. A rotina não era estruturada a partir da regra: “todos devem fazer a mesma coisa na mesma hora!”. O ambiente era extremamente calmo, embora as brincadeiras fossem de muita ação. As mesas se transformavam em navios, as cadeiras enfileiradas eram um trem do qual, toda vez que parava na estação, ouvia-se um apito, enquanto cadeiras e panos viravam cabanas; toquinhos, conchas e sementes eram pizzas, ou comidinha para filhos ou até poções mágicas tão potentes que podiam “fazer morrer”. Toda esta diversidade, mas em um ambiente calmo.

De repente, houve uma briga: duas meninas queriam a mesma boneca, cada uma puxando para um lado, e então um braço se soltou.

Elas começaram a chorar porque não queriam ter machucado a “filha delas”. A professora, com toda paciência, trouxe uma caixinha de costura e disse que eu ajudaria as meninas a consertarem a boneca, que era de pano. Fiquei pálida. Como costurar o braço de uma boneca? Tentei explicar para professora que esta era uma atividade muito difícil para mim, pois eu não sabia costurar. Ela tranquilamente disse que as meninas me ajudariam. Sentei à mesa, e assim, sem nenhuma cerimônia, elas pegaram linha e agulha, e logo me ensinaram o que fazer. Toda aquela destreza e autonomia me surpreenderam. A professora começou a cantar e organizar um cantinho da sala. Como em um passe de mágica, as crianças aproximaram-se da professora e ajudaram-na a dobrar os tecidos, a guardar os toquinhos nos cestos e a colocar as bonecas para dormir. A professora pediu às meninas que disputaram a boneca que preparassem juntas uma cama bem fofinha, com muitos panos para a boneca machucada e que a colocassem para dormir no lado mais escuro da casinha. Esta arrumação demorou bastante e mais parecia uma brincadeira do que aquela tarefa chata.

Depois de organizar a sala, a professora fez uma roda cantada, e eu fui convidada a ensinar uma brincadeira cantada do Brasil. Todos foram muito receptivos e se divertiam ao tentar imitar o som do português. Foram, então, todos ao banheiro, enquanto a professora preparava a mesa do lanche. À medida que se aprontavam, podiam ajudar com os pratos e copos. A professora foi ajudar alguns no banheiro. As maçãs, descascadas de manhã, haviam se transformado em uma deliciosa “compota de maçã” que foi servida acompanhada de granola e chá. Eu não acreditei que aquelas crianças comeram granola e tomaram chá sem reclamar! Depois do lanche, arrumamos a cozinha. Enquanto os menores limpavam a mesa, os maiores ajudavam a lavar a louça. Fomos para o jardim, e eles brincaram na areia, nas árvores, na terra do barranco: rolaram, saltaram, correram, escalaram por vezes sozinhos, outras vezes com amigos.

Ao final do dia, já cansados, foram lavar as mãos, o rosto e beber água. A sala estava com as cortinas um pouco fechadas, com cadeiras em círculo, e no centro havia uma vela que foi acesa. A professora tocou um instrumento que parecia uma lira e contou uma história. Quando a professora começou com “Era uma vez”, toda a minha imaginação, que estava bastante enferrujada, começou a construir imagens a partir da narração da professora. Assim terminou o primeiro dia de estágio. Enquanto eu caminhava para casa com o vento gelado soprando no rosto, senti o calor construído nesta manhã e então pensei: “É assim que eu quero dar aula! É com este calor que as crianças devem sair da

escola!”. Aprendi muitas coisas com esta professora que, exatamente por seus lindos cabelos esbranquiçados, pôde me ensinar com sabedoria sobre a Pedagogia Waldorf através da prática com as crianças.

Em meu contato com esta linha pedagógica, a primeira característica que me chamou a atenção foi a importância dada ao tempo passado entre a professora e o aluno. Como o tempo da interação é visto como fundamental para possibilitar o processo de aprendizagem, a sua utilização é organizada distintamente. Não há divisão de tempo em aulas de 45 minutos, e o tempo que o professor trabalhará com uma turma não é limitado a um ano, e sim a vários anos.

Os objetivos educacionais estabelecidos nos planejamentos escolares de que participei, como por exemplo, desenvolver a motricidade fina, a autonomia e a criatividade, são trabalhados através da prática de atividades cotidianas como cortar maçãs, regar plantas e consertar brinquedos. No Ensino Fundamental, as atividades mudam, e trabalha-se, então, a partir de marcenaria, tecelagem, pintura, entre outras atividades.

Outro aspecto muito interessante é proporcionar à criança uma riqueza de estímulos sensoriais pouco utilizados atualmente, como o olfato (chá, preparação do lanche dentro da sala) e o tato (diferentes matérias, conchas, sementes, terra, areia). Outro fundamento importante de ressaltar é a riqueza de relações afetivo-sociais decorrentes do fato de o convívio das classes de Educação Infantil ser formado por faixas etárias diferentes.

O incentivo à imaginação, seja através do brincar livre, seja através do uso constante de uma oralidade repleta de imagens expressas em histórias e cantigas, também é um tema de grande importância nesta linha pedagógica. A organização do ritmo diário da criança na escola alterna momentos de concentração e expansão. O brincar livre faz parte deste ritmo, dando à criança a segurança de ter o seu espaço de expansão respeitado. O cuidado da alimentação para um corpo que está criando hábitos alimentares é outra das características que permeiam a didática na Educação Infantil da Pedagogia Waldorf.

Foi assim que cheguei até a Pedagogia Waldorf: pelo cheiro de um chá gostoso, pelo brincar com a natureza, pelo desafio de costurar uma boneca, pelas lindas histórias que eu ouvi. Percebi o bem que isto trazia para as crianças, e por minha afinidade com esta forma de trabalho eu decidi me aprofundar na Pedagogia Waldorf.

Voltei para o Brasil e em 1998 iniciei a minha formação em Pedagogia Waldorf na Escola Rudolf Steiner em São Paulo. Nesta formação, os conteúdos teóricos trazem os fundamentos da

Antroposofia, elaborada por Rudolf Steiner no início do século XX, que estão sempre intercalados com atividades artísticas variadas, aquarela, argila, teatro, canto, música, marcenaria, histórias, brincadeiras.

A Pedagogia Waldorf, criada em 1919 na Alemanha, está presente no mundo inteiro. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner, orientada a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo fundamentados na Antroposofia. Nela o ser humano é apreendido em seu aspecto físico, anímico (psico-emocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, entre o pensar, o sentir e o querer. (FEDERAÇÃO ESCOLAS WALDORF DO BRASIL, 2009)

Toda pedagogia depende da imagem de ser humano segundo a qual se conduz a educação. A Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a sua prática. Considerando físico o corpo e suas percepções sensoriais, anímico os aspectos emocionais e sociais e espiritual a essência individual e única de cada ser humano que pode ser expressa através do desenvolvimento do pensar livre.² Desta maneira, a proposta pedagógica busca acompanhar o ensino teórico com a prática, através de atividades corpóreas, artísticas e artesanais.

Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, é percebida do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é

² Na minha pesquisa torna-se necessário fazer uma breve exposição sobre a cosmovisão em que se baseia a Pedagogia Waldorf, mas é importante lembrar que cada um destes conceitos são muito mais complexos e que eu menciono de maneira resumida buscando apenas a contextualização do exercício da narrativa autobiográfica na Pedagogia Waldorf.

abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio (colegial). O fato de não se exigir ou cultivar um pensar abstrato, intelectual, muito cedo é uma das características marcantes da pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino (SETZER, 2003, p. 135).

Na Pedagogia Waldorf, o cultivo das atividades do pensar inicia-se com o exercício da imaginação, fazendo com que um de seus pilares seja a narração de contos de fada, fábulas, lendas, mitos e biografias. Estes conteúdos são oferecidos de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, evidenciando o significado destas múltiplas formas narrativas para o cultivo da imaginação e para o desenvolvimento da individualidade.

A grande importância atribuída à narração de histórias na Pedagogia Waldorf traz, não somente ao aluno, como também ao professor, a vivência de imagens consideradas arquetípicas do desenvolvimento humano. Estes conteúdos trazem ao professor a possibilidade de conhecer a si mesmo, lembrando que o processo de ensino e aprendizagem não é uma via de mão única.

[...] Toda educação é auto-educação, e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior (STEINER, 2000, p. 123).

Steiner (1918) faz a indicação de dois exercícios básicos para o professor, ambos trabalhados com a narrativa autobiográfica. O primeiro

trata da retrospectiva dos acontecimentos da vida, que Steiner exemplifica da seguinte maneira:

Como era a minha vida quando eu tinha dez anos? Quero começar por imaginar-me perfeitamente em tal situação, quero imaginar-me como se tivesse diante de mim um outro menino ou uma outra menina de dez anos, esquecendo por um momento que aquela pessoa sou eu e realmente me esforçando para ser objetivo. (STEINER, 1918, citado em BURKHARD, 2002, p. 62)

Para Steiner (1918), o esforço de fazer um exercício retrospectivo de nossa vida como, por exemplo, nos imaginarmos aos dez anos, nos desprende do nosso momento atual, “[...] sentindo os impulsos daquele ou daquela jovem de dez anos” (BURKHARD, 2002, p. 63), possibilitando chegarmos ao que realmente é significativo para aquela fase de vida. Este processo conscientiza o professor das fases de desenvolvimento humano não de uma forma abstrata e conceitual, mas através do que Steiner (1918) denomina de *cognição imaginativa*.

O segundo exercício se refere à retrospectiva de todas as pessoas que encontramos na vida e que exerceram alguma influência sobre nós. Esta indicação, Steiner (1918) faz a partir da sua percepção sobre o forte processo de individualização do homem a partir do século XIX manifestando “[...] uma falta de interesse pelo ser humano como um todo” (BURKHARD, 2002, p. 65), afastando a escola e o professor da sua função formativa no desenvolvimento humano. Portanto, para este segundo exercício de retrospectiva, também indicado para professores, ele coloca uma ênfase no aspecto social:

Fazer surgir na imaginação as pessoas que intervieram em nossa vida como professores, amigos e outros protetores, ou as pessoas que nos prejudicaram e às quais, a partir de certo ponto de vista, muitas vezes devemos mais do que àquelas que nos favoreceram. (STEINER, 1918 apud BURKHARD, 2002, p. 61)

Estes dois exercícios possibilitam ao professor observar de forma imaginativa a vida humana permitindo que a nossa tarefa de educadores reaproxime a nossa prática docente da dimensão afetiva de nossos alunos.

Muitas indicações feitas por Steiner, que em sua época ainda despontavam apenas como ideias germinais, foram, através dos estudos e práticas desde a criação da Antroposofia, amadurecendo e se adaptando às necessidades atuais. O trabalho autobiográfico foi uma destas sementes que germinou. Apoiada por toda a visão que a Antroposofia tem do ser humano e o do olhar para cada fase de desenvolvimento de vida, foi desenvolvida uma metodologia de trabalho centrada na autobiografia.

No Brasil, esta metodologia autobiográfica foi elaborada em 1976 pela médica antroposófica Gudrun Burkhard e pelo consultor Daniel Burkhard. Juntos, começaram a ministrar cursos autobiográficos, tanto para os seus pacientes como para empresários.

Neste trabalho fazemos a retrospectiva da vida para chegarmos ao momento presente e visualizarmos o futuro. Esta retrospectiva tenta ser objetiva, como se olhássemos o caminho da vida do topo de uma montanha, para podermos entender melhor a correlação entre os acontecimentos e entendermos o todo. (BURKHARD, 2006, p. 250)

Desde a década de 1990, Burkhard (2006) vem se dedicando aos cursos biográficos que a levaram a várias publicações (2000, 2002, 2006) sobre esta metodologia de trabalho. Lembramos que foi também nesse período que o movimento de interesse em histórias de vida nas Ciências Humanas surgiu, como aponta Nóvoa (1992). No Brasil, embora as indicações iniciais de Rudolf Steiner tenham sido feitas aos professores, o trabalho com as Narrativas Autobiográficas desenvolveu-se, principalmente, como um caminho terapêutico e empresarial³, a partir do percurso profissional de seus fundadores. Para o âmbito escolar, embora a utilização da narrativa autobiográfica venha se fortalecendo e definindo características específicas, ainda não há uma

³ São trabalhos autobiográficos feitos com as pessoas ligadas à organização de empresas.

metodologia tão definida e elaborada como na parte terapêutica e empresarial. A dimensão pedagógica do exercício autobiográfico tem sido abordada em congressos e encontros de Pedagogia Waldorf cada vez com mais frequência.

O principal objetivo do exercício da autobiografia na formação de professores na Pedagogia Waldorf é o incentivo à autoeducação. Autoeducação no sentido de perceber-se atuante no processo de ensino-aprendizagem e ser capaz de participar de um processo de transformação, ressaltando que o pessoal e o profissional são dimensões que fazem parte do sujeito, reconhecendo que existe a presença da subjetividade no conhecimento. Ou seja, o professor, para entender e dar sentido aos conteúdos, aos seus alunos e ao mundo, envolve processos cognitivos, e também afetivos e sociais. Mais uma vez, acho importante assinalar o paralelismo entre os estudos da Pedagogia Waldorf e os estudos autobiográficos na academia, onde também é reconhecido o grande valor do trabalho autobiográfico na formação docente como uma possibilidade de reflexão e recriação da prática docente.

Rever as histórias da própria vida possibilita uma reflexão imaginativa sobre a nossa prática, trazendo reais modificações em sala de aula. Por isto, é importante investir na pessoa e dar luz ao *saber da sua vivência*.

Relacionar-se com a própria biografia leva o professor ao diálogo entre o raciocínio maduro do adulto com as vivências infantis onde reside uma fonte de inspiração e imaginação, independentemente do seu conteúdo. Estas qualidades não estão presentes apenas nos momentos alegres da infância, mas também nos momentos sombrios onde a criança está mais voltada para si. É justamente por ocorrer esta troca que o diálogo torna-se tão frutífero ao adulto que se dispõe a exercitá-lo (LAMEIRÃO, 2007, p. 74).

2.3 SOBRE A NARRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

Na produção das Narrativas Autobiográficas dos(as) professores(as) sobre a sua própria infância, eles(as) contam sobre histórias a partir dos fatos, acontecimentos e afetos que percorrem a sua trajetória. E na medida em que o fazem, desvelam a sua experiência, ao mesmo tempo em que a constroem e a reconstróem, através da linguagem. Assim, estas experiências vão tomando novas formas e significados. Para Benjamin (1994, p. 198), “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Embora esta forma de comunicar a vida humana seja uma possibilidade tão familiar ao ser humano, na perspectiva de Benjamin esta é uma arte que está em vias de extinção. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Segundo este autor, as experiências, que são a fonte da narrativa, parecem se perder em uma sociedade capitalista. O intenso transitar entre as pessoas e a mecanização de nossos atos pelo tempo fazem com que, muitas vezes, nos esqueçamos de observar o lugar por onde passamos, as pessoas com as quais conversamos, deixando de ter experiência e tendo apenas o que ele chama de vivências. Nos relatos das Narrativas Autobiográficas das oficinas, as professoras não precisavam se deter em uma sequência cronológica ou em um assunto específico de memórias da infância, a cada encontro elas relatavam experiências que, às vezes, há muito tempo haviam sido “esquecidas” e que neste momento eram lembradas como “marcas” importantes na trajetória de vida de cada uma. Neste sentido, as Narrativas Autobiográficas se aproximam da experiência na medida em que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p.21)

Quando ouvimos uma narrativa autobiográfica, somos introduzidos na vida do narrador, nos sensibilizando e participando das suas experiências, compreendidas como acontecimentos que marcaram a sua história de vida. Para Brockmeier et al. (2003), a possibilidade de ordenação e coerência das experiências humanas com a narrativa dá a ela uma qualidade essencial, que são a sensibilidade e a fluidez da complexa realidade humana.

Durante as Oficinas de Narrativas Autobiográficas, as histórias de infância compartilhadas pelas professoras narravam as suas experiências sempre com esta qualidade sensível, por mais singelo que fosse o relato. Para exemplificar, citarei uma das narrativas das oficinas:

Certo dia, quando pequena, saí para passear com a minha tia Denise, meu tio Cláudio e minhas duas irmãs. Fomos na Barra da Lagoa, que na época tinha uma ponte que atravessava até a prainha. Esta ponte não tinha proteção nas laterais, e dava muito medo de passar por ela. Minha tia era uma pessoa brava que não aceitava “manha” das crianças – era assim que eu e meus primos a viam. Na volta do passeio, comemos tangerina no carro. A minha estava com uns pelinhos pretinhos, enfim, umas sujeirinhas. Minha tia queria que eu comesse, e eu não queria e por isso fiquei muito sentida e chorei muito. Ela me entregou para minha mãe assim, eu ainda chorava muito... Engraçado que ainda lembro deste dia até hoje. Acho que nunca fui uma criança de brigar muito pelo que queria, mas sim, de sofrer internamente por não ter falado. (Professora *Luana*⁴)

Neste exemplo, confirmamos muitas das qualidades da narrativa descritas anteriormente. Inicialmente, a professora compartilha uma experiência da sua infância. Para isto, ela faz uma escolha de um acontecimento que marcou a sua constituição. A experiência é organizada de forma coerente para ser compartilhada no grupo, que não conhece a sua infância. A narrativa é sensível, convidando o leitor a

⁴ Os nomes das professoras referenciadas no texto de dissertação foram escolhidos por elas durante as Oficinas de Narrativas Autobiográficas. Na escola particular, elas se inspiraram em nomes de alunas, e na escola pública, em nomes de passarinhos.

entrar na sua história de vida, proporcionando um ambiente íntimo e de confiança. E o fechamento da narrativa é coroado pelo que Benjamin (1994) identifica como conselho, e que ele explica como sendo a possibilidade de o narrador dar sugestões, mais que responder a uma pergunta. Na frase final, a professora *Luana* faz uma reflexão sobre a criança que foi, dando ao ouvinte a possibilidade de refletir sobre a criança que ele próprio foi e que estará apoiada nas experiências que o tocaram, dando a esta pequena narrativa um sentido único, singular.

Para Bruner (1997), quando vamos comunicar algo sobre um evento de nossas vidas, que pode ter sido uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia, a comunicação geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, conta-se uma história. Segundo este mesmo autor, esta forma de comunicação parece dar conta das nossas tentativas de explicar a natureza e as condições de nossa existência.

O interessante é que esta nossa habilidade de contar histórias não foi aprendida através de instruções especiais. Para Brockmeier (et al.; 2003, p. 532), “[...] nós crescemos dentro de um padrão cultural de modelos narrativos. Desde a infância somos envolvidos por histórias pelas quais as crianças parecem ter um gosto ilimitado, não apenas pelo conto em si mas pela sua infinita repetição”. Segundo Girardello (2003), as crianças começam a ouvir histórias antes mesmo de começar a falar:

A narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida. Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como “O cravo brigou com a rosa”, “Ciranda, cirandinha”, “A canoa virou”, e “Atirei o pau no gato”, para ficar nos exemplos mais óbvios. (GIRARDELLO, 2003, p. 40)

Certo dia, eu estava fazendo uma reunião de pais falando sobre a importância das narrativas. Este é um tema que eu frequentemente abordo, porque ele é de fundamental importância na Pedagogia Waldorf e também porque ele se mostra bastante frágil no contexto familiar. Percebo uma grande ansiedade dos pais em explicar e possibilitar o maior número de informações para os seus filhos sempre com a amorosa

intenção de prepará-los para a vida. Nesta incansável busca pelo futuro brilhante dos nossos filhos, ceder espaço para a narrativa, para a brincadeira, para a imaginação parece, para muitos, “passatempo”. Para mim, a melhor forma de compreender o significado da narrativa é começar pela afetividade, ouvindo e contando histórias para depois refletir sobre a sua importância.

Em uma destas reuniões, um dos pais presentes me fez uma pergunta tão profunda que até hoje, quando me lembro dela, posso tirar um novo proveito. A pergunta era mais ou menos assim:

Professora, adorei ouvir história, fazia muito tempo que não ouvia, me senti muito bem, fiquei atento, me emocionei! Acho que percebi a importância da narrativa. Mas eu não sei contar histórias! Eu sei ler histórias! Este teu jeito de contar histórias como uma possibilidade de imaginação, criação, é impossível para mim! Se penso no meu dia, como você sugeriu, para que algum fato me inspire para uma história, me dá um branco! Será que existe algum curso para aprender a contar história deste jeito? (anotações pessoais da reunião de pais)

Esta forma tão direta e honesta de falar deste pai de aluno me surpreendeu. Aquelas perguntas ressoavam dentro de mim. Como assim, não sei contar histórias? Contamos histórias, narrativas na nossa comunicação diária: na conversa com nossos filhos, quando chegam da escola, na receita que pedimos para a vizinha e até na justificativa de termos faltado no trabalho. Tudo o que se conta é narrativa. Gosto muito quando Barthes (1971, p.18) diz: “internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.”

Talvez, este pai tenha trazido como pergunta algo que muitos de nós sentimos, mas sobre o qual ainda não paramos para refletir, muito menos para perguntar. Eu poderia indicar cursos de contadores de história ou dar algumas dicas técnicas, mas a minha intuição tomou as rédeas da resposta: “Para aprender a contar história, você começa pelas memórias da sua infância. Toda noite, você se senta ao lado da cama da sua filha e conta qualquer coisa da sua infância. Depois de duas semanas, voltamos a conversar!”. (O bom de ser professora de criança

pequena é que os pais costumam aceitar as nossas sugestões, talvez muito mais do que professores de alunos grandes).

Depois de duas semanas, eu perguntei como andava o exercício. Ele respondeu que precisava de mais tempo, disse que estava trabalhando muito... As semanas, os meses foram passando. Eu deixei de perguntar, parecia constrangê-lo com a minha “cobrança”. No final do semestre, ele veio me procurar para conversar: “Desculpa pela demora... No começo, dizia ele, não me lembrava de nada! Fiquei muito incomodado e fui procurar fotos, conversei com a minha mãe e irmãos. Foi muito bom relembrar e ouvir sobre a minha infância”. Ele me contou alguns episódios bem divertidos dele com seus irmãos. Depois, disse que estas lembranças o sensibilizaram, fazendo com que observasse de outra forma a vida da sua filha, comparando-a com sua infância. Pequenos detalhes como, por exemplo, a forma de separar o que não gostava de comer no prato, de “pular como um cabrito” quando estava alegre e ansioso pela chegada de algum evento familiar. Também percebeu as grandes diferenças entre sua geração e a infância atual, principalmente em relação ao acesso à tecnologia, às informações, conseqüentemente aos limites e às oportunidades. Foi impressionante! As observações eram de uma profundidade e sensibilidade que me emocionavam. Em muitas noites, ele sentou-se na beirada da cama da sua filha para contar alguma pequena história da sua infância. As histórias foram surgindo, primeiro como pequenos relatos que ele ainda achava muito sem graça, mas, pela reação da sua filha, pareciam estar agradando.

Depois da sua pequena pesquisa familiar, o repertório foi crescendo e ficando mais divertido. Devagarzinho, ele foi ousando, fazendo pequenas criações ainda inspiradas na sua infância, juntando outros elementos de livros ou filmes que havia visto. Ainda faltava experimentar criar histórias inspiradas no seu cotidiano. Este também foi um grande desafio. Não se lembrava de muita coisa do seu dia, apenas telefonemas e reuniões.

Certo dia, percebeu que, talvez, a sua hora do almoço pudesse trazer algum conteúdo para as histórias. Começou a prestar muita atenção no que acontecia ao seu redor: o homem narigudo que comia e se sujava todo ao comer espaguete. Um senhor com um turbante na cabeça e que só vinha almoçar de vez em quando. Da onde será que ele vinha? Ele morava aqui ou estava de visita? De uma ajudante da cozinha que se alegrava muito toda vez que saía da cozinha para trocar as bandejas de comida. Quanta história que este pai tinha para contar!

Agora, sim, ele sentava-se na beira da cama da sua filha contando e recontando o que um dia foi e o que não foi...

Hoje, somando reflexão à intuição, a pergunta deste pai se amplia, para mim, através da perspectiva de Benjamin e de tantos outros autores e professores que constituíram o meu processo de mestrado.

O interesse pela narrativa, hoje, ultrapassa o meu cotidiano escolar, o dos meus alunos e pais, para se tornar uma reflexão com uma visão um pouco mais alargada, tentando sobrevoar alguns tempos e espaços por onde eu transito em minha atuação na educação. Mais uma vez, me pergunto: qual é o papel da escola e do(a) professor(a) hoje? Como contribuir no processo de formação das nossas crianças?

Se o discurso narrativo, como foi apresentado anteriormente, é apreendido pelas crianças mesmo antes de falarem e faz parte da forma como nos comunicamos no cotidiano, por que se mostra hoje na escola e na vida como um desafio para professores(as) e pais?

Voltando à perspectiva benjaminiana, para este autor o predomínio da informação na comunicação é uma das responsáveis pelo declínio da arte da narrativa. Para Benjamin (1994, p. 203), a arte da narrativa está em evitar explicações sobre o dito. Assim, o leitor é livre para interpretar o narrado como quiser, podendo este atingir uma amplitude que não existe na informação.

Nas relações contextualizadas como “educativas”, a informação e a explicação assumiram a forma de comunicação mais utilizada. Segundo José Américo Pessanha, investigador sobre o tema da racionalidade e imaginação dentro de uma ótica mais filosófica, a explicação lógica de apresentar o pensamento se configurou e sacramentou, em grande parte, porque somos resultado de uma tradição que foi construída historicamente, e por se naturalizar na nossa atuação docente, muitas vezes não a percebemos.

Quando séculos atrás optamos pela modernidade, que de certa maneira está fechando o seu ciclo, também fizemos uma opção por uma certa forma de discurso. Elegemos um discurso como sendo o legítimo, o científico e o verdadeiro. Mas há outros discursos, outras maneiras de se falar a verdade. (PESSANHA, 1997, p. 16)

O resultado de optar por um único discurso deixa de lado toda uma riqueza humana e que Bruner, por exemplo, denomina de uma “psicologia popular”, que tem como princípio organizador a narrativa e que seria “[...] um sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm” (BRUNER, 1997, p. 43). Se a escola se desenvolve apenas pelos caminhos da lógica, ela reduz o seu objetivo formativo para meramente informativo.

Larossa aponta para a intercambialidade que atualmente se faz entre os termos “informação, conhecimento e aprendizagem”, resumindo o conhecimento como o resultado da aquisição de informações. E aqui voltamos mais uma vez à importância da experiência e Larrosa (2002, p. 19) adverte que: “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”. Deste ponto de vista, a informação passa a ameaçar a cultura da experiência e, conseqüentemente, da narrativa.

Embora até possa parecer, eu não quero abolir o que conquistamos com a possibilidade de democratizar informações. Quero apenas questionar o predomínio da razão, da explicação e da informação nos processos de formação das futuras gerações para tentar abrir espaços pra a experiência, a narrativa, a arte e a imaginação.

O meu interesse pelo estudo da narrativa autobiográfica é uma das possibilidades entre tantas que a criatividade humana poderá sugerir nesta busca de movimentar nossas compreensões e práticas educativas. E aqui volto a lembrar das palavras de Nóvoa (1992), quando ele diz que o estudo das histórias de vida é consequência de um movimento mais amplo do que um simples modismo, sugerindo novos horizontes para as investigações com relação a questões referentes à experiência humana. Porém, é importante deixar claro que a utilização da narrativa autobiográfica não me dá a certeza de um método infalível que vai assegurar a imaginação, o sonho, a brincadeira na nossa prática docente. Estamos falando da narrativa autobiográfica como uma possibilidade de exercer um discurso plural, múltiplo para, então, entrar em outra dimensão de como olhar, sentir e fazer a educação. Por isto, me inspiro no pensamento de Pessanha, para o meu contexto de pesquisa, no sentido de criar a possibilidade de os professores falarem das suas experiências de vida e que possam ventilar a sua prática docente para criarmos alternativas para uma nova concepção de educação.

Uma coisa é o meu eu biográfico, psicológico: outra é meu eu epistêmico. Um não é a continuação natural e simplória do outro. Não entro em um pelo desdobramento do outro. Para ser sujeito e autor de ciência tenho que, de certa maneira, saltar para outra dimensão. (PESSANHA, 1997 p. 25)

A partir desta visão mais filosófica da Educação, eu ficava atenta, nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas, para conseguir identificar estes momentos que Pessanha denomina de “saltos”. Muitas histórias sobre a infância das professoras que eu ouvi ainda estavam muito “presas” a uma visão racional da infância. Todas as histórias compartilhadas foram oportunidades únicas de conhecer um pouquinho mais sobre aquelas professoras. Porém, muitas narrativas pareciam se concentrar em um “padrão saudosista” de uma infância e de uma vida que não existe mais. Mas, de repente, apareciam histórias, como denominadas por Benjamin (1994), *surpreendentes*. Estas histórias surpreendentes me pareciam ser um momento especial das oficinas no qual a professora compartilhava sua experiência na sua inteireza. A narrativa se tornava surpreendente porque partia da singularidade da experiência sem deixar que julgamentos interferissem. Finalizo este capítulo com uma destas histórias, que, ao ser contada, criou na oficina um espaço de experiência para nós que a ouvimos.

Sabia que eu já comi gambá? Pois é, é ele que está no espeto aí ao lado. Quando eu tinha mais ou menos sete anos, meu avó paterno, que vivia caçando, trouxe em uma das muitas aventuras “gambás” para serem “saboreados”. Quando me ofereceram uma coxinha, pensei, pensei, então tive coragem e aceitei. Até hoje, parece que sou capaz de sentir o gosto do danadinho! Foi a primeira e última vez que provei desta iguaria. Deus! Ah! Gostei do sabor... (professora *Canário*).



Ilustração 1: Experimentando carne de gambá

2.4 REFLEXÕES SOBRE AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

Ontem, fiz bolachinhas de Natal, aquelas que aprendi com a minha mãe e que ela aprendeu com a minha avó, que aprendeu com a minha bisavó e que ontem eu fiz com meus filhos. Todo ano, no início de dezembro, vem a saudade de sentir o sabor daquela bolachinha que só comemos perto desta data. Então, em uma linda tarde de sol, eu e meus filhos convidamos primos e amigos para preparar as bolachinhas de Natal. Talvez, influenciada pela pesquisa das memórias de infância ou então pela minha fase de vida, não sei ao certo, naquela tarde, ao começar a misturar os ingredientes, fui percebendo como a memória do meu corpo, dos meus sentimentos e pensamentos conhecia as proporções de cada ingrediente, reconhecia a textura certa da massa, lembrava do cheiro da canela e do cravo. Provavelmente, quem ler a frase anterior pensará que sou uma “chef” de cozinha, mas confesso que a cozinha e eu raramente “conversamos”. A minha relação com a

preparação de alimentos é simplesmente no nível da sobrevivência, embora eu admire pessoas que façam da refeição uma deliciosa alquimia. Mas as bolachinhas de Natal, que aprendi com a minha mãe e que ela aprendeu com a minha avó, que aprendeu com a minha bisavó e que, agora, eu faço com meus filhos, sou eu de fato que as faço. Neste encontro para a produção das bolachas, é como quando os pescadores voltam de uma grande pescaria em alto-mar: é uma festa e peixe para todo mundo! Assim também é a produção de bolachas de Natal: é bolacha para todo mundo, começando pelos ajudantes que durante a produção já saboreiam a massa ainda crua. Depois, os familiares, os amigos, os vizinhos e, ah, os professores também são escolhidos para ganhar bolachinhas de Natal, porém apenas alguns! Pois, então, se algum professor receber bolachinhas de Natal, por favor, valorize.

Agora, um ponto importante: próximo a duas horas de produção, pare cinco minutos e observe as crianças e a cozinha. Se todos tiverem farinha no rosto, no cabelo, e se o chão estiver bem branquinho, é chegada a hora de parar, mesmo se a massa ainda não estiver terminada. Porque, se não prestamos atenção ao tempo certo dos movimentos do grupo, arma-se uma confusão: as crianças começam a brigar, e as bolachas, a queimar.

Por fim, arrumar toda a cozinha dá uma canseira danada, e só voltaremos a fazer bolacha no próximo ano, quando já teremos esquecido o trabalho que tivemos, e ficará apenas a lembrança da delícia que é comer bolachinhas de Natal, aquelas que aprendi com minha mãe e que ela aprendeu com a minha avó, que aprendeu com a minha bisavó e que eu faço com meus filhos.

O significado deste tipo de memória de infância é que me interessa na minha pesquisa de Narrativas Autobiográficas sobre a infância dos professores. Não apenas para ficar com saudade de um tempo que já se foi, mas para dialogar sobre o significado de uma memória que não serve apenas para memorizar o número do CPF e fazer testes de vestibular, mas, sim, algo que traz uma sensação de pertencimento, um sentido ao nosso momento presente permitindo o respeito pelo que veio antes e uma admiração pelo que está por vir. Uma referência que me inspira para o caminho da compreensão das memórias autobiográficas como uma busca de ancestralidade e de comunhão são as palavras de Munduruku (2005):

[...] Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás... vindo de outros lugares... iniciado por outras pessoas... completado, remendado, costurado e... continuado por nós. De forma mais simples poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia. (MUNDURUKU 2005, p. 24)

Partindo deste olhar, tecerei considerações sobre o significado da memória, especificamente nas Narrativas Autobiográficas da infância, evidenciando as narrativas das professoras participantes da pesquisa. Entre tantos caminhos a que o significado da memória poderia me conduzir, focarei três aspectos que se evidenciaram com maior intensidade, sob meu olhar, durante as Oficinas de Narrativas Autobiográficas. Inicialmente, o processo de esquecer e lembrar; em seguida, a relação entre a memória e a imaginação; e por fim, a especificidade da memória na infância.

Ressalto novamente que estas considerações são apenas alguns aspectos sobre o significado da memória nas Narrativas Autobiográficas, as que se evidenciaram durante as oficinas oferecidas.

2.4.1 Lembrar e esquecer

Durante alguns relatos produzidos nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas sobre a infância das professoras, observava-se, de um lado, a possibilidade de uma memória extremamente minuciosa, capaz de lembrar-se de muitos detalhes: “O meu vestido rodado de manga curta e fofa com babadinhos num tecido branco com bolinhas coloridas (amarelo, vermelho, azul e verde) revive na minha lembrança” (professora *Bem Te Vi*). Em outros momentos, o relato era vago, transmitindo a sensação de que a memória se perdia, fazendo-se esquecer: “Eu acho que me lembro que jogava um jogo de saquinhos, mas não me lembro como jogava!” (professora *Beija-Flor*).

O momento em que se revelava o esquecimento era sempre angustiante: a hora do branco, do vazio do tentar lembrar e perceber que se esqueceu. Mesmo que ninguém mencionasse oficialmente estas ideias, esquecer parecia ser um erro, uma falha. Uma boa memória é

aquela capaz de lembrar tudo, sempre, e de preferência com todos os detalhes. Este era o valor que pairava no ar. Mas será que esquecer também não faz parte da memória? Não seria necessário esquecer para poder lembrar?

No prefácio para Brandão (1998), Ecléa Bosi ressalta como ele identifica em toda sua obra *Memória sertão* um ritmo⁵ para a memória: “viver e lembrar, morrer e esquecer” (p.7). Ao perceber, através das reflexões poéticas de Brandão, que a memória tem uma alternância rítmica entre lembrar e esquecer, não posso deixar de dizer que, principalmente, na minha formação (Ensinos Fundamental e Médio), a minha aprovação escolar era conquistada por intensas práticas de memorização nos períodos de provas e que eram esquecidas quase instantaneamente, após este período. Hoje, praticamente, não me lembro de nenhum dos números ou fatos que decorei na escola. O que eu me recordo, com muita clareza durante a época da escola, são, principalmente, os amigos e alguns grandes professores. Que sorte que ainda sei ler e escrever!

Durante as oficinas, enquanto o grupo se questionava sobre a falta de “eficiência de suas memórias”, fomos percebendo, na prática, como lembrar e esquecer faziam parte da nossa memória autobiográfica, mostrando que, “[...] cada vez que for ativada, será diferente, comporá múltiplos e facetados mosaicos como as figuras formadas em um caleidoscópio” (SANTOS, 2010, p. 62).

Neste sentido, este ritmo da memória traz a possibilidade de ela estar sempre se transformando. Como coroamento destas reflexões, a professora *Bem Te Vi*, que já é aposentada e a mais velha do grupo, nos explicava e aconselhava:

Memória funciona assim: quanto mais cutuca, mais vem!” E como se não bastasse, seguiu adiante: “Eu tenho o hábito de visitar as minhas lembranças, talvez pela minha idade... E sempre tem novidade, ou porque nunca tinha lembrado ou porque lembrei diferente... (professora *Bem Te Vi*).

⁵ Esta palavra foi interpretação de minha autoria sobre o prefácio de Bosi para Brandão (1998).

Assim, de forma tão simples e direta, esta professora trouxe, através da sua própria experiência, aspectos importantes para o estudo da memória, e todas as vezes que alguém sentia dificuldade de lembrar sua infância, o grupo brincava: “Cutuca, que vem!”. E foi através deste exercício que esquecer deixou de ser angustiante para se tornar parte do ritmo da memória. O que precisei de muita leitura e reflexão para entender, a professora, a mais experiente, falou a partir da sua experiência de vida.

“O ancião desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo e o fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens”. (BOSI apud CHAUI, p. XXI, 1983)

2.4.2 Lembrar e imaginar

Outro aspecto muito evidenciado durante as oficinas foi a percepção de como a memória se entrelaça com a imaginação, fazendo os olhos de quem conta e de quem ouve brilharem: “Quando eu era criança, as estrelas e a Lua eram minhas companheiras, elas brincavam comigo. A Lua me acompanhava quando caminhava, quando corria... O mais especial era caminhar para trás e a Lua me acompanhar” (professora *Juliette*).

Enquanto a professora fazia este relato, percebia-se, através dos seus olhos, como estava longe. Porém, logo que terminava a sua história e voltava a focar a sala de aula onde estávamos reunidas, uma lucidez súbita procurava separar o que era a memória e o que era a imaginação, e assim ela explicava: “Isto é uma lembrança, mas da minha imaginação infantil.” (professora *Juliette*)

Neste contexto, comecei a me perguntar o que, durante as narrativas sobre a infância, era memória e o que era imaginação? Em alguns relatos, existe uma diferenciação, e em outros, elas se confundem.

Bachelard (2009), ao propor uma psicologia da imaginação criadora, defende a necessidade de uma distinção meticulosa entre a imaginação e a memória, mas mostra a dificuldade de fazê-lo nas memórias da infância.

Essas lembranças que vivem pela imagem, na virtude de imagem, tornam-se, em certas horas de nossa vida, particularmente no tempo da idade apaziguada, a origem e a matéria de um devaneio bastante complexo: a memória sonha, o devaneio lembra (BACHELARD, 2009, p. 20)

Para este autor, a memória e a imaginação são diferentes, mas nas recordações de infância elas se aproximam de tal maneira que torna difícil a sua distinção.

Steiner (1998, p. 38), em uma das suas conferências pedagógicas, faz uma distinção conceitual sobre o uso da memória e da imaginação. Enquanto a memória se relaciona com o passado e o antigo, a imaginação se ocupa com o novo, com o futuro. A memória conserva, e a imaginação cria, trazendo possibilidades diferentes para o desenvolvimento humano. Para este autor, um dos grandes desafios da educação para as gerações futuras é o equilíbrio destas polaridades na prática escolar. O estímulo excessivo e unilateral da memória leva a um ensino intelectual e abstrato que “confina” as possibilidades imaginativas do aluno, fazendo com que a nossa prática pedagógica esteja pautada em um ser humano natural⁶ e não em um ser humano livre.

Embora exista esta polaridade, Steiner (1998) chama a atenção para o fato de que, em muitos momentos, a memória e a imaginação se entrelaçam, principalmente na infância, porque ambas possuem um caráter pictórico. Assim, ele sugere como um caminho possível de uma prática escolar pautada tanto na memória como na imaginação o professor “[...] adquirir a capacidade de atuar por intermédio das imagens (STEINER, 1998, p. 38).

Na busca de compreensão das narrativas dos idosos, em sua obra *Memória e sociedade*, Ecléa Bosi (1998) se apoia em alguns autores que centraram na memória suas reflexões, como por exemplo, Henri Bergson. Bergson (apud Bosi, 1983, p. 11) distingue a vivência da memória em memórias-hábito e imagens-lembranças. Enquanto as primeiras “[...] são adquiridas pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras”, mostrando-se fundamentais em atividades práticas do cotidiano como, por exemplo, decorar o CPF ou dirigir, a

⁶ Ao falar em ser humano natural, Steiner (2008) está se referindo à visão da Ciência Natural que nasce na modernidade com o pensar científico-natural influenciando a pedagogia, tornando-a excessivamente intelectual.

outra vivência de memória, as imagens-lembranças, “[...] traz à tona um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida”⁷. Esta segunda forma de vivenciar a memória, as imagens-lembranças, nos sensibiliza e, muitas vezes, pode inspirar a poesia e os sonhos. Para Brandão (1998), as imagens-lembranças são algo que se vive intensamente e que “toca fundo”:

Toca no fundo justamente porque, por um instante, o espírito livra-se dos afazeres do tempo, liberta-se das interligações dos espaços, torna-se um absoluto relativo e se deixa envolver por inteiro em um pleno “algo” que lhe surge miraculosamente em si mesmo, desligado de “tudo mais”. (BRANDÃO, 1998, p. 58)

Através destes autores, percebo estar muito longe de esgotar um tema com tal profundidade, mas, ao mesmo tempo, isso traz um conforto porque reforça o entrelaçamento da memória e a imaginação que se fez tão evidente nas Narrativas Autobiográficas da infância dos professores. Esta qualidade pode inspirar a nossa prática docente, sendo um germe para uma arte-educação, a qual procuro incansavelmente na minha trajetória de vida.

2.4.3 Lembrar e degustar

Logo no início do meu exercício autobiográfico⁸, percebi como as memórias da infância tinham uma forma bastante peculiar de se manifestar. Muitas vezes, um simples cheiro, uma música, um pedaço de bolo faziam “brotar” histórias surpreendentes e que eram extremamente inspiradoras para a minha prática docente. No livro em *Busca do tempo perdido*, de Proust, o narrador desperta para recordações da sua infância saboreando um biscoito molhado no chá. Nos relatos mais formais, nos quais, de forma consciente, eu queria me lembrar da minha infância, eu percebia que as minhas histórias se

⁷ Ibid.

⁸ O exercício autobiográfico a que me refiro é o que mencionei na minha formação em Pedagogia Waldorf.

tornavam mais previsíveis correspondendo às histórias narradas pelos meus pais e pelos irmãos da criança que fui. No exercício da memória autobiográfica da infância, fui puxando e entrelaçando fios que me deram novos significados à vida, no agora, no presente. Ou quem sabe se é o meu presente que me dá uma nova possibilidade de olhar o passado.

Enveredando por caminhos pretensamente já conhecidos, somos surpreendidos pelas imagens que nos falam, agora, de diferentes maneiras, possibilitando-nos vê-las em suas diversificadas faces, ou seja, nos fazem aprender de novo [...]. (SANTOS, 2010, p.60)

Nesta perspectiva da mútua relação entre passado e presente, Bosi (1983) esclarece como sendo a possibilidade de um “deslocamento” da nossa representação atual de nós mesmos e da nossa infância. Referencio a frase de uma das professoras como um exemplo deste permanente movimento: “Minha ideia de que eu era uma criança que não brincava está mudando. Estou tendo um novo olhar para minha infância” (professora *Canário*). Para esta professora, as Narrativas Autobiográficas deram a possibilidade de movimentar as suas memórias, transformando a imagem que tinha de si.

Movimentar as representações fixas que construímos nas nossas histórias de vida é muito importante na formação do educador. Nesta perspectiva, a formação deixa de depender apenas de estímulos externos, como o uso de novas estratégias e técnicas pedagógicas, para fazer um caminho de autoeducação como proposto por Steiner⁹ ou também denominado de *autoformativo* pelo grupo Gepeis¹⁰.

Neste percurso percebemos a memória como (re)criadora e (re)significadora de vivências, capaz de transmutá-las em novas subjetividades e contribuindo para uma outra perspectiva de formação. (OLIVEIRA, 2009 p.179)

⁹ Capítulo sobre o exercício autobiográfico na Pedagogia Waldorf.

¹⁰ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social da Universidade de Santa Maria.

Neste sentido, eu queria chegar o mais perto possível das memórias pouco previsíveis, pouco fixadas, que Bergson (apud BOSI, 1983) denomina de *lembranças-imagens*. Para isto, recorri a um mecanismo de provocação, que denominei nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas de *momentos de inspiração*. Para cada encontro, eu tentava criar uma estratégia diferente. Na elaboração destas estratégias, usei duas fontes inspiradoras, as minhas próprias lembranças de infância e a observação dos meus alunos.

Aqui, gostaria de chamar a atenção para a diferença entre ser um observador ativo ou assumir o domínio da situação. Muitas vezes, após anos de prática, nós, professores (eu mesma já fiz isto muitas vezes), olhamos para a criança pela perspectiva de um professor que já sabe e que de certa maneira não consegue mais olhar como quem olha a primeira vez: a alegria de subir na árvore, deitar na grama, lamber o chocolate da forma de bolo, pegar a colher do amigo escondido.

A minha pesquisa renovou o meu olhar para o cotidiano escolar, e assim procurei identificar no convívio com meus alunos momentos de inspiração para as oficinas. Queria saber das lembranças que tivessem sabores, texturas, cheiros, emoções, ludicidade, aventura. Por isto, não me satisfazia em perguntar sobre a infância das professoras, era necessário provocar a memória. Em um dos encontros, por exemplo, utilizei como momento de inspiração o Jogo do Kim¹¹: aquela brincadeira de abre-a-boca-e-fecha-os-olhos que as crianças tanto brincam! Após a brincadeira, a professora *Curreca* narrou:

Que legal vender os olhos! Experimentar gostos e sensações sem poder enxergar, apenas imaginar e transportar-me para meu tempo de criança. Gostos, aromas, cheiros... Lembrei de quando a minha mãe preparava uma caneca com Nescauquentinho e dava para meu irmão e eu. O Nescau foi lançado naquela época! Era a bebida sensação da criança! Nós degustávamos aquela bebida passeando pelo jardim e no pequeno pomar da nossa casa.

Os sabores desta brincadeira provocaram lembranças. O que eu observava durante as oficinas é que as memórias da infância respondiam

¹¹ Brincadeira descrita no diário de campo, p. 90.

com maior intensidade e espontaneidade através de experiências sensoriais, emotivas e até espaciais (lugares). E um dos fatores que interferem nesta especificidade da memória de infância é o próprio desenvolvimento da memória na criança pequena. Existem muitos estudos que classificam em estágios o desenvolvimento da memória na criança pequena. Neste momento, citarei as etapas deste desenvolvimento referentes na Pedagogia Waldorf, que é o referencial teórico na minha prática pedagógica.

Lievegoed considera que a memória compreende três etapas a serem conquistadas pela criança de primeira infância. “A função recordativa mais primitiva é algo que se poderia chamar de memória local. Este é um fenômeno que surge na criança até aproximadamente 3 anos” (LIEVEGOED, 1994, p. 115).

Em um dos encontros, a professora Bem Te Vi nos contou que, quando foi visitar a casa em que viveu durante a sua infância, encontrou o berço que usou até aproximadamente dois anos de idade. Ficou muito emocionada com suas lembranças de uma idade tão longínqua: “Já estava no berço deitada, quando vi meu pai chegando feliz, tentando contar mais uma das suas histórias fantásticas...”. De todas as memórias compartilhadas, esta foi a mais antiga e que foi lembrada a partir da casa e, especificamente, do berço desta professora.

As outras professoras tinham mais facilidade em lembrar-se de fatos a partir dos cinco anos, quando já se pode observar um segundo estágio da memória:

Depois da memória local desenvolve-se a memória rítmica. Graças a ela a criança pode guardar certas coisas antes de poder lembrá-las abstratamente. É com a maior alegria que ela repete rimas infantis, versinhos rítmicos e numéricos e canções de roda. (LIEVEGOED, 1994, p.116)

Um exemplo deste tipo de memória são as lembranças da professora Beija-Flor ao cantarolar para o grupo: “mal-me-quer, bem-me-quer, mal-me-quer, bem-me-quer”, repetia várias vezes até deixar a flor sem pétalas...

Neste contexto, são inúmeros os exemplos de brincadeiras de roda, de palmas, que fazem parte das lembranças de infância das

professoras que participaram da pesquisa: “dentre tantas brincadeiras, escolho as cantigas de roda que com muita alegria guardo na minha memória...” (professora *Bem-te-vi*).

E a roda rodava:
Se esta rua, se esta rua fosse minha...
Eu mandava, eu mandava ladrilhar...
Com pedrinhas, com pedrinhas de sabão...
Para o meu, para o meu amor passar...

A transição para uma memória com conteúdos mais abstratos e de forma mais consciente é uma aquisição que vai se construindo e que não substitui a memória local e rítmica. Observar nos meus alunos a infância e as fases da memória infantil me ajudou na elaboração dos momentos de inspiração das Oficinas de Narrativas Autobiográficas sobre a infância. As memórias de infância não parecem obedecer as regras da nossa memória cotidiana. Elas nos surpreendem, às vezes, com um local que eu visito, um cheiro que sinto, um sabor que me preenche, um ritmo que me faz citar versos de que há muito não me lembrava. Esta forma de lembrar a infância me possibilita narrar experiências significativas, profundas e que comovem. Memórias de infância pedem a possibilidade de lembrarmos com o corpo, os sentidos, com movimentos, com música e muita brincadeira.

2.5 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PROCESSOS IMAGINATIVOS

2.5.1 Ensinar através de imagens/pensar através de imagens

Um dos aspectos que mais me encanta na narrativa autobiográfica é a facilidade com que elaboramos imagens quando falamos das nossas histórias de vida. Estas imagens que nascem da experiência de cada um parecem estar “vivas” dentro de nós, como nos mostra este breve relato de uma das professoras das Oficinas de narrativa autobiográfica que foram feitas para pesquisa de campo desta dissertação.

Quando eu era criança, dava muita trovoadas durante o verão. Trovoadas assustadoras com raios, vento e uma chuva muito forte. Normalmente, a trovoadas ocorria logo após o almoço. Depois que passava a chuva forte e o susto, se formavam várias poças de água no gramado. Eu adorava pular dentro das poças e ouvir o barulho da água: plaf... (professora *Juliette*)

A leitura deste breve relato sugere ao leitor a possibilidade de criar imagens no que Calvino (1990, p. 99) denomina de “[...] processo imaginativo que parte da palavra para chegar à imagem visiva e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se está se desenrolasse diante de nossos olhos”.

Na narrativa autobiográfica, este processo se faz presente, e para Pedagogia Waldorf, além do caminho de autoeducação, estas imagens construídas pela nossa experiência de vida fazem do exercício autobiográfico uma fonte de inspiração e imaginação para a prática docente.

Segundo Steiner (1992), os professores “[...] deveriam levar, de preferência, imagens para a educação das crianças porque estas favorecem as imaginações e fantasias” (STEINER, 1992, p. 38). Estas imagens deveriam ser extraídas da união do conhecimento específico que o professor tem da sua matéria com a sua experiência, desta forma o professor traz o conteúdo de sua matéria através de narrativas, possibilitando processos imaginativos nos seus alunos.

Todo ensino consiste em primeiro lugar apresentar vivamente algo à criança – tão vivamente que ela possa absorvê-lo no mundo dos seus pensamentos imaginativos. Assim o conteúdo se unirá ao seu eu. Uma vez ocorrida, essa absorção passa a fazer parte da experiência pessoal da criança para a vida futura – algo com o qual ela passa a ter uma relação bem particular. (LIEVEGOED, 1994, p.111)

Neste contexto, apresentar algo vivo à criança é ter a capacidade de ensinar por intermédio de imagens, e as múltiplas formas narrativas podem ser um meio de auxiliar o professor a oferecer uma prática pedagógica que estimule a imaginação.

Durante a minha trajetória no mestrado, tive a oportunidade de conhecer outros estudos que “[...] têm a autobiografia como foco de pesquisa e o imaginário como mola propulsora das coisas e das vidas” (PERES et al., 2009, p. 7). A coletânea destes estudos deu origem ao livro: *Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras* (PERES; EGGERT; KUREK, 2009). A leitura destes trabalhos fortaleceu o meu olhar sobre os processos imaginativos na narrativa autobiográfica e me possibilitou dialogar com o exercício autobiográfico proposto por Steiner. E o mais interessante é que os textos deste livro, referentes a projetos de pesquisa, estão, de um modo geral, reivindicando um “[...] novo espírito pedagógico no qual o imaginário seja potencializado” (MARTINS, 2009, p. 83).

Desta maneira, quando compartilho a minha experiência pedagógica que coloca como tarefa o ensino através de imagens, para potencializar a imaginação, já não me sinto um peixe fora da água, e sim fazendo parte de uma corrente de autores de diversas áreas de pesquisa que estão procurando caminhos para uma educação mais sensível, poética e imaginativa. Embora exista esta busca, percebo no cotidiano escolar muita dificuldade dos professores em falar através de imagens. Se a narrativa, repleta de imagens e experiências, é a forma mais corriqueira de nos comunicarmos na vida (BRUNER, 1997), ela perde a sua naturalidade no espaço escolar.

O professor está habituado a oferecer informações, explicações e dar ordens, apresentando o mundo à criança sob esta perspectiva. Com este olhar, não me parece estranho que as crianças e os jovens acham a escola tão desinteressante. Esta dificuldade também foi perceptível no fechamento das Oficinas de Narrativas Autobiográficas, nas quais os professores tinham a tarefa de elaborar uma aula a partir das memórias da sua infância. Cada professora escolheria como conteúdo de aula alguma experiência da sua biografia: uma imagem, história, música, poesia, brincadeira, receita, entre tantas outras possibilidades que foram compartilhadas durante as oficinas. A elaboração desta aula foi fundamental para minha pesquisa, que tem como objetivo identificar se o caráter imaginativo das narrativas pode ressignificar e inspirar o cotidiano escolar.

Nas duas escolas pesquisadas, as professoras constataram a dificuldade que sentiam em se inspirar nas suas memórias de infância

para a elaboração de uma aula. Assim, elas desabafavam: “Parece que não combina”, dizia a professora Luana. “O que está propondo é muito difícil. Parece que não combinam estas coisas do coração com a escola!”, falava a professora Beija-Flor. Isto nos mostra que, embora a importância da imaginação já faça parte de diversos estudos, a introdução dela no cotidiano escolar ainda vai precisar de tempo. Se queremos estudar, conhecer e propor práticas educativas mais imaginativas, poéticas e sensíveis, precisamos estar atuando na escola com uma postura que nos leve a outros resultados. Isso requer mais do que entendimento, é ver, ouvir, sentir, fazer e pensar de forma diferente da que estávamos habituados até hoje. Para fazer aterrissar estas reflexões no cotidiano escolar, eu gostaria de dar um pequeno exemplo.

Em um dia nublado, duas professoras estavam no jardim com seus alunos. Enquanto uma preparava o lanche, a outra foi pegar um caixote onde havia colheres e panelinhas para brincar na areia. Dois meninos encheram as mãos de pedrinhas e começaram a jogar um no outro. Quando viram as pedras voando pelo ar, riam de alegria e foram logo enchendo, novamente, suas mãos. Embora as duas professoras estivessem ocupadas e longe do local onde os meninos brincavam de “jogar pedras para o ar”, tão frequente nesta idade, elas sabiam da urgência em parar a brincadeira, que facilmente machucaria alguém. Assim, uma das professoras logo chamou: “Lucas, Felipe, não podem jogar pedrinhas, vocês vão se machucar!”. Os meninos pareciam nem ouvir aquela ordem e continuaram a brincadeira. A outra professora, que preparava o lanche, então perguntou: “Lucas, Felipe, estão vendo esta pedra aqui do meu lado?”. Curiosos, eles olharam para ela, e então ela prosseguiu com uma grande pedra nas mãos: “Esta pedra bonita aqui é a mamãe das pedrinhas que vocês estão jogando pelo jardim. Ela está procurando os seus filhinhos pedras. Vocês podem juntá-los e devolvê-los para a sua mãe pedra”. Na mesma hora, as crianças pararam de jogar pedras e foram “catando” uma por uma e as levaram para perto da professora, e perguntavam: “Esta aqui também é um filho?”. E, assim, a professora respondia de acordo com a forma e o tamanho das pedras que as crianças traziam. “Sim, este é o filho mais velho, já está quase do tamanho da mamãe! Esta aqui parece ser o bebê da família de pedras.” Nesta classe, toda vez que alguma criança recém-chegada jogava pedrinhas pelo ar, os “mais velhos” logo iam explicando sobre a família de pedras e que não poderiam ser jogadas pelo jardim para não se perderem da sua família.

Este relato, extremamente simples, mostra como o “falar” através de imagens traz possibilidades bem diferenciadas para a criança. A

criança reconhece nas imagens possibilidades lúdicas e que levam a diferentes caminhos.

O meu exemplo é na Educação Infantil, mas para a proposta pedagógica das escolas Waldorf o ensino através de imagens não deveria se restringir a essa educação. No Ensino Fundamental, o professor deve continuar atuando desta forma, com as especificidades da faixa etária na qual o(a) professor(a) está atuando. Isto não significa que, ao lado das aulas consideradas intelectuais, deveria haver aulas complementares de contos, desenho ou trabalhos manuais. Cada aula curricular deveria estar impregnada por um espírito artístico, e uma das possibilidades para esta forma de prática docente é ensinar através das imagens, isto é, através de narrativas. Lievegoed (1994, p. 61) enfatiza este papel do professor ao dizer que: “[...] o professor deve ser um artista da fala, criativo e cheio de poesia. Então ele cativará as crianças e lhes dará algo imperecível para todo o seu caminho de vida”.

Outros autores da mesma época de Steiner e que ressaltam em sua obra o uso das imagens são Walter Benjamin e Gaston Bachelard. Nos textos de Benjamin, uma referência fundamental para as suas reflexões são as lembranças da sua própria infância mostrando que o que a criança aprendeu na sua infância fica como lembranças de imagens vivas. Girardello (2008), ao citar Benjamin nos seus estudos sobre imaginação, escreve que, para este autor, “[...] a qualidade da imaginação de uma criança não tem relação apenas com a novidade do que ela vê pela primeira vez, mas de tudo que ela experimenta pela primeira vez”. Permeada de relatos autobiográficos, a obra de Benjamin traz o tema das imagens através diferentes enfoques, nos quais existe um questionamento da forma de apresentação dos pensamentos do modelo científico da sua época.

Ele busca fugir ao modelo científico e à argumentação conceitual e sistemática que constituem a maneira de apresentação da filosofia tradicional. [...] Surge, então, a proposta de uma epistemologia não conceitual, uma nova forma de apresentação do pensamento. Um pensamento seria construído através de noções visualizadas, imagens seriam utilizadas na sua construção, ou seja, a construção de um novo paradigma estético, cuja tentativa é pensar através de imagens. (JÚNIOR; LANDIM, 2008, p. 27)

Bachelard, por sua vez, ao referir-se à imaginação, fala de uma fenomenologia das imagens que “[...] leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta” (BACHELARD, 2009, p.1). Na busca por este encontro, ele dedica no seu livro um capítulo aos *devaneios voltados para a infância*, isto é, as imagens de infância que podem possibilitar uma abertura para o mundo que apenas a criança e o poeta possuem.

Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios de criança, a imagem prevalece acima de tudo. (BACHELARD, 2009, p. 97)

Estes três autores, Rudolf Steiner¹² (1861–1925), Walter Benjamin (1892–1940) e Bachelard (1884–1962), viveram em um momento histórico peculiar. Steiner elabora o pensamento filosófico antroposófico criando uma pedagogia que tem como uma de suas propostas a educação pela imagem. Benjamin elabora toda uma obra em que vários textos tratam da imagem propondo um pensar através da imagem. E Bachelard propõe uma metodologia pautada na fenomenologia das imagens.

Naquele período, a imagem passava por um processo novo: a reprodução técnica. Embora este fato esteja inserido em um processo histórico muito mais amplo, estes autores que estavam participando destas mudanças trazem percepções para as quais nós, filhos da “civilização das imagens” (CALVINO, 1990, p. 99), já pouco nos sensibilizamos. Fica muito difícil para nossa época compreender a diferença de uma imagem elaborada a partir da palavra e as imagens que elaboramos como reprodução das imagens pré-fabricadas que recebemos diariamente. De qualquer forma, estes autores nos trazem questionamentos e reflexões que podem nos dar subsídios teóricos para refletirmos sobre a avalanche de imagens que consumimos atualmente. Benjamin (1994) relata, entre muitos exemplos que ele oferece, as suas

¹² Rudolf Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf.

percepções, por exemplo, diante da reprodução da imagem pela fotografia:

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. (BENJAMIN, 1994, p. 167)

2.5.2 Imagens hoje

Durante o período de mestrado, as minhas reflexões acerca dos processos imaginativos nas Narrativas Autobiográficas foram recebendo novas contribuições. Um dos estudos que me inspirou muito em compreender a relação da imaginação com a narrativa foi a tese de Girardello (1998, p. 1), na qual a autora busca “[...] compreender melhor a relação da imaginação e narrativa na atribuição de sentidos à cultura feita pela criança”. A autora convida para a reflexão do tema da imaginação uma diversidade de autores que me ajudaram a fazer pontes com o meu estudo. Partindo do meu entendimento e da prática do uso das imagens na Pedagogia Waldorf e especificamente no exercício autobiográfico, proponho agora movimentar este referencial para receber novos olhares para os processos imaginativos.

O que percebo nos meus alunos é que a sua exposição a imagens prontas¹³ é muito grande, fazendo com que o exercício de construir uma imagem através da palavra seja uma oportunidade a ser explorada na escola. Como venho compartilhando no meu texto, a narrativa sempre se associou a momentos prazerosos na minha infância, portanto o contar histórias para meus alunos sempre foi um momento muito gostoso. Porém, há alguns anos percebo nesta prática cada vez mais desafios. O ouvir e então imaginar apenas com o estímulo da palavra parece ser uma

¹³ Neste caso, estou me referindo principalmente à televisão, aos filmes em DVD e ao cinema, que são as formas mais frequentes de uso de imagens para as crianças da faixa etária com a qual trabalho.

tarefa exigente para muitas crianças. Hoje, na escolha de um conto, conforme o grupo de alunos eu preciso me restringir a narrativas mais curtas, já que a atenção para acompanhar uma história sem a utilização de outros recursos de apoio parece, em muitos momentos, ser um desafio. Outro aspecto a ser considerado, quando o meu objetivo é a construção da imagem através da narrativa, é que a história escolhida não deve estar no repertório de filmes exibidos no cinema e DVDs. Um dia, ao contar Cinderela, uma das minhas alunas me interrompia a cada instante “complementando” a história que eu narrava com o filme Cinderela que já havia visto. Assim, por exemplo, ao falar sobre o vestido da Cinderela no conto, ela, minha aluna, descrevia o vestido como havia visto no filme: “Sabe como é este vestido? Ele é muito lindo, todo rosa com umas fitas brancas, etc.” Esta menina, que agora já tem 10 anos, não tinha o objetivo de me atrapalhar, mas como a imagem que recebeu através do filme a que deve ter assistido repetidamente estava tão nítida e sedutora, era praticamente impossível, neste contexto, fazer uma reconstrução desta imagem. Desta maneira, embora ela esteja com uma imagem do vestido, ele se torna tão acabado que não possibilita diferentes interpretações. “Noutras palavras, uma imaginação estável e acabada corta as asas à imaginação” (BACHELARD, 1997, p. 2).

Desta maneira, eu me identifico completamente quando Girardello (1998) afirma como fio condutor para sua pesquisa as ideias que Italo Calvino sugere no seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, no qual ele adverte que, no atual “dilúvio de imagens pré-fabricadas”,

Estamos correndo o perigo de perder uma capacidade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. (CALVINO apud GIRARDELLO 1989, p. 1)

Este é um dos aspectos que faz a imaginação ser um tema para reflexão e pesquisas na cultura contemporânea. Através do acelerado desenvolvimento dos sistemas digitais, o educador está tendo que lidar e compreender a relação da criança com as tecnologias e a produção de

imagens que estão acopladas a elas. A meu ver, nós, educadores pesquisadores, deveríamos estar com a nossa atenção dirigida à criança, às famílias e aos professores, e não à tecnologia em si. A esse respeito, o campo da educação-comunicação tem se preocupado com as mediações escolares, configurando-se um campo teórico-prático muito fértil.

Se na minha prática pedagógica eu me inspiro nas ideias de Steiner, também sinto a necessidade de olhar por outras janelas. Para Richard Kearney (apud GIRARDELLO, 1998, p. 29) na percepção atual, a imaginação e o imaginário perderam a relação com a realidade correspondendo o que ele denomina, metaforicamente, como um labirinto de espelhos. Isto significa que a relação do que é imagem com o que é realidade se confunde, ou talvez eu possa dizer que a separação da imagem com a realidade não se torna mais relevante. Outro exemplo citado em Girardello referente a este labirinto de espelhos é o pensamento de Jean Baudrillard, para quem a imagem na cultura de massa contemporânea não tem mais qualquer relação com a realidade, sendo “o puro simulacro” dela, o signo que dissimula que nada há por trás dele, como no que ele chama de “efeito Dysneylândia”: “[...] o imaginário disfarçando que não existe mais realidade do lado de fora do que dentro do perímetro artificial” (BAUDRILLARD apud GIRARDELLO, 1998, p. 36).

Aqui vale uma pequena pausa para contar uma conversa que tive com o meu irmão mais velho. Ele morou dez anos nos Estados Unidos e, na tentativa de me persuadir de usar as minhas economias para uma viagem para a Dysneylândia com meus filhos, ele me disse:

É um investimento até bem barato, tem uma parte lá na Disney em que eles construíram as capitais mais famosas do mundo, por exemplo, Paris. Você não iria acreditar, é idêntico! Parece que você realmente está em Paris. Olha que econômico, você se diverte com seus filhos e ainda mostra a Europa sem precisar ir até lá!

Vocês podem imaginar o que foi falar isto para mim? Muito brava, comecei a defender uma “tese” sobre a importância da experiência “in loco”, quando de repente todos na sala começaram a rir falando que era só uma brincadeirinha. Mas como toda brincadeira tem

um fundo de verdade, lembrei nesta conversa sobre o labirinto de espelhos.

Voltando às contribuições de Kearney e Baudrillard, sobre a imaginação na contemporaneidade, percebe-se que este tema realmente requer aprofundamento para sua reflexão diante das tantas possibilidades de imagens que povoam as nossas vidas, fazendo com que seja “[...] freqüente um sentimento de vertigem e desorientação, particularmente entre os professores” (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 9). Porém, na conclusão do seu livro, Kearney faz algumas sugestões e que pode ser um dos caminhos da imaginação nos contextos educacionais atuais.

Precisamos seguir contando se queremos tornar a imaginação pós-moderna *humana* outra vez. Abandonar essa história seria nos condenarmos aos círculos de imitação vazia hoje predominantes, renunciar a toda esperança de imaginar formas alternativas de prática política e cultural. É aqui e agora, na própria escuridão do labirinto pós-moderno, que precisamos começar de novo a ouvir a história da imaginação. Pois talvez seja em seu conto de um eu relatando a um outro que possamos descobrir um fio dourado que nos leve para além do labirinto. (KEARNEY apud GIRARDELLO 1998, p.38)

Eu acho esta citação especialmente bonita, porque este autor finaliza sua reflexão com uma imagem extremamente poética e que me inspira a acreditar mais uma vez que a arte, através das suas múltiplas manifestações, será nosso fio dourado.

Remexendo nas minhas anotações¹⁴, encontro nas escritas sobre as oficinas o meu encanto pelas histórias de infância de cada uma das professoras, cheias de sensibilidade, afetividade e sentido. Um sentido para as imagens que vão surgindo da nossa memória e que vão se transformando cada vez que são contadas. Um eterno processo imaginativo que faz redescobriremos e inventarmos nossos caminhos de vida. E Bachelard (2009, p. 8), ao falar de imaginação, refere-se a “[...] uma fenomenologia das imagens criantes, fenomenologia que tende a

¹⁴ Diário das Oficinas de Narrativas Autobiográficas.

restituir, mesmo em um leitor modesto, a ação inovadora da linguagem poética”.

Como exemplo, cito uma das narrativas da professora *Flora*, que, ao lembrar, brinca com as suas memórias transformando as suas palavras em poesia:

Cada semente
 Cada fruta
 Qualquer coisa que eu
 Na boca colocar
 Nunca aos pés vai chegar
 De uma fruta direto
 Do pomar
 Até uma vaca
 Quando uma manga
 Com sua longa língua
 Alcança e mastiga
 Mastiga que dá gosto
 De ver
 E quando termina de comer
 O que vai sobrar?
 Um caroço plantado
 Pronto para ser plantado!

Gostaria de terminar esta parte dizendo que a imaginação é um elemento importante na constituição do mundo humano e em especial nos estudos das Narrativas Autobiográficas para buscar revitalizar sonhos e desejos que se escondem nas imagens das nossas histórias.

Ainda gostaria de complementar no meu texto sobre importância das imagens das Narrativas Autobiográficas na perspectiva de outros PPGs que têm a autobiografia como foco de pesquisa e o imaginário como mola propulsora das histórias de vida. Esse contato teve início em 2010, quando participei do 1º Encontro Ouvindo Coisas, instituindo outras formas de estar juntos, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (Gepeis), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Foi através deste encontro que tive contato com muitos estudos que focam as possibilidades imaginativas nas Narrativas Autobiográficas.

Para Josso, relatos de vida fundados nas lembranças do autor são uma reconstrução de fatos reais, interpretados em função do momento

presente e das perspectivas futuras. “Sendo reconstruções baseadas em acontecimentos reais, os relatos apelam à imaginação de cada um tentando dar sentido a experiências por meio de uma cosmogonia singular plural, mais ou menos explícita ou mais ou menos consciente” (JOSSO, 2009, p. 119).

CAPÍTULO 3

3.1. CONSTRUINDO ESCOLHAS METODOLÓGICAS

No processo de escolha da metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo, eu elaborei uma Oficina de Narrativas Autobiográficas que se apoiou nos questionários do trabalho de autobiografia na Pedagogia Waldorf (LAMEIRÃO, 2007) nos procedimentos do Teatro Playback (SIEWERT, 2009) e nos estudos das histórias de vida como dispositivo de formação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, Gepeis (OLIVEIRA, 2009). A intenção foi articular estas diferentes abordagens, que me constituíram na minha trajetória de pesquisadora antes e durante o meu período de mestrado, para abrir a possibilidade de trabalhar na análise e considerações desta dissertação sem a rigidez de uma postura metodológica fechada e única. A opção por utilizar a autobiografia como metodologia apoiada em três diferentes vertentes nasceu das discussões e leituras de que participei sobre as abordagens contemporâneas de pesquisa na linha de pesquisa Educação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No campo da Educação, as abordagens (auto) biográficas são um dos recursos utilizados como método de pesquisa e prática de formação (NÓVOA, 1982). Esta possibilidade, que enfatiza a subjetividade, entre uma multiplicidade de criações metodológicas, surge para responder às solicitações de “[...] uma sociedade em profunda transformação, plural, dinâmica, até mesmo conflituosa” (CAMBI, p. 642). A produção de conhecimentos que norteia as concepções epistemológicas no campo da Educação está passando por questionamentos, indicando que há a necessidade de imaginarmos e criarmos outras possibilidades de pesquisa.

A partir do século XIX, foram se acumulando algumas fraturas nesse amplo paradigma da modernidade, de modo que hoje chegamos a uma “*crise de paradigmas*, essa transição de epistemologias que se esgotam e novos estados de pensamento que vão surgindo”. (VEIGA-NETO apud COSTA, 2002, p. 29)

Para Costa (2002) “[...] quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta” (COSTA, 2002, p. 11). A partir desta perspectiva e do meu cotidiano escolar, que me mostra a cada dia mais desafios pela multiplicidade de cenários da vida com que preciso lidar, sinto a necessidade de buscar novos olhares. Desta maneira, propus para minha pesquisa de campo uma Oficinas de Narrativas Autobiográficas inspirada por três diferentes autores e contextos que, ao mesmo tempo em que me abrem possibilidades de novos sentidos, também me trazem o desafio de não me tornar superficial nesta minha trilha metodológica. Embora corra este risco, decido caminhar nas fronteiras.

Pesquisar nas fronteiras significa suspender todas as certezas, abdicar das rotas seguras e perder-se em regiões pantanosas, na expectativa de que tudo isto seja bom para pensar, para fecundar idéias e projetos, para propor um debate intelectual que traga para o centro da arena o caráter instável, arbitrário, inapelavelmente histórico de qualquer conhecimento. O que interessa é perguntar por possibilidades – ainda que de um modo incompleto, limitado, imperfeito – e não reafirmar certezas. (COSTA, 2005, p. 7)

A seguir, apresento o detalhamento dos caminhos que me ajudaram a criar um corpo metodológico para a construção das Oficinas de Narrativas Autobiográficas utilizadas na minha pesquisa e que estarão presentes nas minhas considerações teóricas.

3.1.1 Metodologia da narrativa autobiográfica na Pedagogia Waldorf

Na metodologia autobiográfica da Pedagogia Waldorf, usa-se a observação *goetheanística* dos fenômenos, que significam os acontecimentos da vida.

Steiner (apud BURKHARD, 2002, p. 13) cita três momentos específicos na utilização desta forma de observar os fenômenos. A

primeira, ele denomina de cognição imaginativa: “[...] consiste em conseguirmos enxergar sob forma de imagens, de cores e de formas um acontecimento da vida, um setênio ou a vida toda” (STEINER apud BURKHARD, 2002, p.13). Nesta parte a observação é extremamente objetiva e detalhada. É importante visualizar a cena toda, idade, roupa, cabelos, local, hora do dia, clima, barulhos, cheiros, etc.

Para este primeiro momento nos estudos autobiográficos, utiliza-se um questionário direcionado ao setênio (fase de vida) que estará sendo pesquisado. Steiner retoma a idéia dos setênios (períodos de sete anos) que já havia sido elaborada na Grécia, 640–553 a.C.¹⁵, e que o autor retoma desenvolvendo leis gerais e correlações para o desenvolvimento humano. Embora os setênios identifiquem as leis gerais do desenvolvimento humano para as fases, são os acontecimentos individuais que mostram a preciosidade da biografia humana.

O segundo passo nesse trabalho biográfico, Steiner (apud BURKHARD, 2002, p. 13) denomina como cognição inspirativa, que envolveria descrever os sentimentos vivenciados na ocasião, sem esquecer que somos espectadores da cena que estamos vivendo. Para aprofundar-se nesta etapa, o trabalho artístico é imprescindível, mostrando ser uma forma de expressão espontânea¹⁶ dos nossos sentimentos.

O terceiro momento, Steiner (apud BURKHARD, 2002, p. 14) denomina cognição intuitiva, quando o observador da autobiografia começa a perceber o que é arquetípico¹⁷ na cena de que se lembrou e o que é individual da sua história de vida.

Na formação de professores de Pedagogia Waldorf, o exercício autobiográfico do professor deve priorizar a idade das crianças com que esteja trabalhando. Desta forma, o professor tem a possibilidade de compreender a criança a partir da sua vivência, construindo um ensino vivo, pois se inicia a partir das vivências do professor, que ele, então, une ao conhecimento especializado da sua matéria.

Lameirão (2007, p. 77) faz a indicação de um dos possíveis caminhos para a realização do trabalho autobiográfico com os professores na formação em Pedagogia Waldorf. O exercício é composto por cinco passos:

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Aqui vale enfatizar que não é necessário o domínio de alguma técnica artística, a expressão dela deve ser espontânea, enfatizando o processo criativo, e não o produto final.

¹⁷ Segundo Steiner, observar o arquétipo em uma narrativa autobiográfica é reconhecer as fases da vida: a infância, a adolescência, o jovem adulto, até a velhice.

Elegemos uma experiência da infância e buscamos fielmente na memória o que ocorreu, até que possamos vivenciá-la de novo com intensidade: os aromas, as cores, o momento do dia, a época do ano, entre outros aspectos desta natureza;

Em seguida, como se estivéssemos “no alto de uma montanha”, olhamos a cena recuperada, tentando nos posicionar de longe, como um estranho. Do alto é possível visualizar tudo o que já passou e vislumbrar o que virá. Podemos nos perceber como um bebê e um idoso ao mesmo tempo; e, se nos permitirmos silenciar, se fizermos uma pausa, nos acercamos do mais sublime que vive em nós. Esse processo gera a força que nos possibilita percorrer os próximos “vales” sem perder totalmente a visão do passado e do futuro;

A etapa seguinte é diferenciar o essencial do acessório. A diferenciação invariavelmente revelará o que de fato aprendemos, quais obstáculos superamos, o que foi transformado;

Prestamos atenção às forças de desenvolvimento presentes em cada conquista que a situação revelou;

Perguntamo-nos: como tudo isto aconteceu? Esta pergunta nos remete a todas as pessoas que nos rodeavam naquele momento da vida e reconhecemos seu imenso significado em nosso caminho.

Em vários momentos da minha trajetória profissional, eu utilizei o exercício proposto por Lameirão (2007). Nas primeiras experiências, o contato com lembranças quase esquecidas mostrava um caminho de redescoberta da minha infância. As imagens surgiam sem uma ordem cronológica, mas com detalhes de sensações:

Eu lembro, em um dia quente de verão eu brincando de pega-pega, na beira da piscina, com meu irmão mais novo. De repente, meu irmão escorrega na borda da piscina! O sangue do seu

queixo escorria tão rápido que ele ficou com a barriga toda vermelha... Gritei pela minha mãe!

Esta fase é a que Steiner denomina *cognição imaginativa*, na qual a memória se apresenta com imagens definidas e bem caracterizadas. Conforme nos familiarizamos com os conteúdos, este ir-e-vir de um tempo que já passou se torna mais fácil, possibilitando ao professor, num segundo momento, estar mais atento aos sentimentos:

Antes de o meu irmão se machucar, os nossos pezinhos que não paravam de escorregar já previam que aquela brincadeira não iria acabar bem, mas estava tão divertido! Sabe aquela alegria que não deixa a gente parar de brincar? Mas depois que eu vi o sangue fiquei muito assustada e também me senti culpada, principalmente porque este meu irmão era o caçula da casa.

Este já é o momento que Steiner denomina *cognição inspirativa*, no qual os sentimentos da minha memória podem trazer relações da minha história de vida com a atuação diária junto aos alunos. Como professora, posso proporcionar as brincadeiras aos meus alunos, como, por exemplo, o pega-pega, mas apenas como ser humano que já brincou é que posso compartilhar a alegria de brincar ou a tristeza de machucar.

Um último momento que, particularmente para mim, é o mais especial, é o que Steiner denomina *cognição intuitiva*, ou seja, quando as imagens, histórias e brincadeiras das vivências infantis que surgem nas Narrativas Autobiográficas inspiram a nossa prática docente. Esta fase traz um frescor, vivifica a nossa intenção na tarefa de ser professor e se expressa de forma criativa e imaginativa. Não é algo planejado, e sim intuitivo, que surge espontaneamente. Por exemplo, em um dia muito quente a minha vivência corporal intui a diversão de brincar de se molhar, e embora muitos espaços escolares não autorizem as brincadeiras com água, eu crio como professora e, principalmente, como criança que eu fui a brincadeira com água. Em outra situação, pode surgir uma linda história para consolar uma briga entre crianças, em um dia de chuva dá uma vontade de fazer um bolo gostoso com as crianças. Esta possibilidade intuitiva surge quando o professor está com o seu pensar, sentir e fazer na sua atividade, tornando-o, assim, arte-educador

em um sentido amplo, porque educa a partir da vida, da qual a água, a brincadeira, o bolo e muito mais fazem parte.

Estes três passos foram descritos em três momentos distintos apenas como estratégia didática, porque eles muitas vezes acontecem concomitantemente.

3.1.2 Teatro Playback

Outro trabalho que me inspirou para a elaboração da metodologia a ser utilizada nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas foi o Teatro Playback. Eu nunca havia ouvido falar nesta forma teatral, até que a minha orientadora, professora Gilka, me convidou para assistir e participar de uma apresentação, que foi a parte prática da defesa de dissertação de Clarice Stein Siewert no curso de mestrado de Teatro da Udesc em 2009. Segundo Siewert (2009), o Teatro Playback é uma prática realizada pelos atores que improvisam histórias reais contadas por pessoas da plateia. “O nome, *Playback theatre*, deriva da idéia de representar de volta (*playing back*) as histórias das pessoas da platéia” (FOX apud SIEWERT 2009, p. 11).

Eu, como integrante da plateia, pude contar um pedacinho da minha história e vê-la ser representada de forma artística e lúdica, o que foi realmente emocionante! O ambiente desta forma de fazer teatro é bastante acolhedor e íntimo, proporcionando para a plateia uma segurança em compartilhar alguns trechos da sua história de vida. Desta maneira, também me senti à vontade para contar um trecho da minha infância. A apresentação teatral era muito simples e fiel à minha história, mas, ao mesmo tempo, engraçada e sensível. Esta “atmosfera” sensível e leve com que o teatro Playback conduziu as múltiplas histórias de vida que a plateia ofereceu me encantou. Não importa se a história é triste, alegre, pesada ou leve, pois, no convite do condutor da peça, “[...] todas as histórias são bem-vindas”, possibilitando o acolhimento individual. Era exatamente esta “atmosfera” que eu queria para minhas Oficinas de Narrativas Autobiográficas.

No dia seguinte, acompanhei a defesa da dissertação, com a exposição de seu conteúdo teórico, e me surpreendi com a profundidade do estudo em que o teatro Playback se fundamenta, levando a um procedimento cuidadoso para receber as histórias de vida e então representá-las. Há uma metodologia de trabalho para todo aquele ambiente acolhedor e íntimo que eu havia sentido como sendo um

espaço possível para contar um pouquinho da minha história. Segundo Siewert (2009), este tipo de teatro estabelece uma forma de ritual com uma estrutura de tempo e espaço bem estabelecida para que se possam proporcionar estabilidade e familiaridade.

Apesar das diferenças de um grupo para outro, de forma geral a sequência de uma apresentação possui invariavelmente alguns passos: apresentação inicial, explicação da forma, cenas curtas realizadas a partir de sentimentos das pessoas na plateia, narração de histórias, encenação das histórias, encerramento. (SIEWERT, 2009, p. 20)

O principal objetivo destes passos, que são descritos na dissertação (SIEWERT, 2009), é a construção de um espaço favorável para a participação da plateia, afinal sem história não tem apresentação! Foi a partir deste estudo que comecei a criar para minha Oficinas de narrativas autobiográfica uma forma que proporcionasse intimidade e respeito.

3.1.3 Histórias de vida como dispositivo de formação

Ao pensar na pesquisa autobiográfica na formação de professores, eu sabia desde o início, ou melhor, intuía a importância de a Oficinas de Narrativas Autobiográficas ser feita em grupo, e não em entrevistas individuais. A proposta não seria apenas lembrar as memórias de infância, mas compartilhá-las no grupo, investindo neste espaço coletivo como uma possibilidade formativa.

No contato com as escolas¹⁸ para a minha pesquisa, as diretoras me sugeriam a entrevista individual para os relatos autobiográficos, a fim de facilitar a disponibilidade dos professores para a pesquisa. Porém, na minha perspectiva da pesquisa autobiográfica a formação de grupos era uma condição metodológica. Os relatos e produções artísticas das histórias de vida no espaço coletivo podem possibilitar para o

¹⁸ A apresentação das escolas será mencionada mais adiante.

ambiente escolar a troca de questões sensíveis como a afetividade, a imaginação e os rituais, recriando com os professores a percepção sobre si mesmos, sobre os colegas integrantes do grupo e sobre a escola. Em vários momentos do meu texto de dissertação, venho enfatizando a importância da sensibilidade e suas múltiplas manifestações no espaço escolar, na aprendizagem na relação entre professor e aluno e na formação de professores. Na minha pesquisa, o foco está na formação de professores como ponto de partida nesta caminhada.

Segundo os estudos de Oliveira (2009) sobre os trajetos formativos e (auto) formativos dos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis), o grupo pode ser pensado como um dispositivo de formação.

Dispositivo entendido por nós como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação, de pensar outras formas de vida. (OLIVEIRA, 2009, p. 190)

Esta dimensão sensível e criativa que a proposta de Narrativas Autobiográficas da infância como lugar coletivo pode proporcionar é a possibilidade de movimentar a nossa forma de ser e de ver o outro, considerando este espaço como formativo.

Não é nosso desejo nesses espaços de experimentação buscar nos “recônditos” mais obscuros da memória “essencialismos”, “marcas fixas”, experiências modelares idealizadas, mas o movimento que reconstrói e desmitifica, que aciona a criatividade, o autoconhecimento e a autodeterminação, ingredientes de imaginários radicais capazes de propor outras formas de vida, de relações consigo/com os outros/com o tempo presente. (OLIVEIRA, 2009, p.187)

Assim, quando elaborei a Oficinas de Narrativas Autobiográficas em pequenos grupos, a intenção foi acreditar que o trabalho em grupo

poderia intensificar as recriações imaginativas de cada um com as suas próprias histórias, mas também com as dos outros. Impulsionada por estas três abordagens – a minha experiência com o uso da narrativa autobiográfica utilizada na Pedagogia Waldorf, associada às possibilidades identificadas na academia com o estudo do Teatro Playback e a história de vida como dispositivo do grupo Gepeis, eu reinvento o meu próprio caminho, com a perspectiva de “[...] vislumbrar um cenário de múltiplos propósitos e razões” (COSTA, 2002, p. 20).

Assim, os procedimentos de pesquisa da Oficinas de narrativa autobiográfica partem das três alternativas de trabalho descritas anteriormente formando um tecido “vivo”, que a cada oficina recebia mais fios vindos das histórias de vida dos professores.

A Oficinas de narrativa autobiográfica foi construída, na sua estrutura geral, pelos seguintes passos: retrospectiva, inspiração, momento artístico, relato da história e tarefa de casa (redigir a história relatada na oficina). Estes passos foram construídos a partir da inspiração das três perspectivas apresentadas anteriormente, porém sua sequência foi de minha autoria.

3.2 A OFICINA DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

3.2.1 Retrospectiva

O principal objetivo da oficina é que, através dos seus procedimentos, cada professora possa narrar uma história de sua infância. A Retrospectiva, que é o momento inicial de todas as oficinas, tem a importante função de recordar as narrativas da infância relatadas na oficina anterior. Normalmente, a pesquisadora é quem inicia a Retrospectiva. De forma bem objetiva e breve, eu começo a contar sobre alguns trechos das memórias das professoras que foram retratadas na oficina anterior e que mais chamaram a minha atenção. Trata-se de um momento importante, pois, como o nosso foco são as memórias de infância, muitas vezes durante o tempo de uma oficina para a outra elas novamente caem em esquecimento. A Retrospectiva ajuda os participantes novamente a se lembrar das suas memórias e do grupo e ir se concentrando para a oficina. Além disto, por ser um momento coletivo, ela possibilita trocas, reflexões e dúvidas sobre o nosso tema. Nas primeiras oficinas, as relações e questionamentos foram feitos por

mim, mas com o desenrolar dos encontros, os(as) professores(as) realizam contribuições com observações próprias e explicitam seus sentimentos com as vivências. Aos poucos, surgem as primeiras correlações entre o cotidiano e as histórias de vida resgatadas. Os(as) professores(as) que se conhecem há mais tempo facilitam este processo com importantes contribuições aos (às) colegas de grupo.

Em linhas gerais, nas primeiras oficinas a Retrospectiva costuma ser rápida, mas, com o passar do tempo, as discussões se tornam mais frequentes e consistentes, exigindo um controle do tempo, que deve durar em torno de 15 minutos. Este controle do tempo visa a favorecer a dinâmica aplicada, e não seu enrijecimento.

3.2.2 Inspiração

Após a Retrospectiva, damos início à Inspiração. O principal objetivo deste passo é ajudar a “acordar” as memórias de infância. As estratégias para este momento devem ser as mais diversificadas possíveis. Toda a multiplicidade de sentidos da infância pode ser explorada. No desenvolvimento deste trabalho, utilizei histórias, brincadeiras, imagens, cheiros, gostos, entre outros. Uma das características mais marcantes da Inspiração é a sua ludicidade. A partir da Inspiração, cada professor(a) abre seu baú de memórias e escolhe qual, entre tantas histórias, será compartilhada com o grupo. É imprescindível que este processo espontâneo não passe por filtros de julgamento.

No decorrer das oficinas, as experiências compartilhadas vão ficando mais significativas, e o grupo, amadurecido, passa a acolhê-las de forma mais íntima e respeitosa. Uma tendência natural, no primeiro momento da Inspiração, é a descrição e recordação de momentos felizes. O passo da Inspiração, para ser eficiente e conseguir atender a seu objetivo, precisa ser realmente um momento sensível e criativo.

3.2.3 Momento Artístico

A diversidade de estratégias novamente é um elemento importante.

Toda oficina aplicada usará materiais artísticos diferentes. Assim, cada integrante exerce a oportunidade de trabalhar artisticamente com possibilidades que exigem e são desafiadoras e outras com as quais tem mais afinidade. É importante enfatizar que o produto final da arte não deve passar pelo julgamento de feio ou bonito. A riqueza do Momento Artístico é aproveitar o processo de fazer arte! Sempre lembro a importância do silêncio para este trabalho, embora seja praticamente impossível alcançá-lo de modo absoluto.

3.2.4 Relato da História

Neste passo, o Relato da História, cada participante apresenta o trabalho desenvolvido no Momento Artístico e relata o que lembrou da infância. Os demais integrantes do grupo ouvem com atenção e respeito. Eventuais perguntas sobre o relato apresentado devem ser pontuais em relação ao que o(a) narrador(a) está referindo. Neste momento, o coordenador deve estar atento para não permitir que o tema fuja do seu foco.

Ao término da apresentação, o(a) coordenador(a) agradece, e segue-se para o próximo relato.

3.2.5 Tarefa de Casa: escrever sobre as memórias

Cada professor(a) deve, individualmente, redigir suas memórias da forma que achar mais conveniente. Este momento é feito como tarefa de casa. Neste processo, surgem maravilhosas narrativas, nas quais elementos que ainda não haviam aparecido agora podem ser explorados. As narrativas não são compartilhadas com o grupo, embora as professoras saibam, no caso deste estudo, que os relatos serão utilizados no conteúdo da pesquisa. Vale ressaltar que, no encontro seguinte, no momento da Retrospectiva, a Tarefa de Escrever sobre a infância é percebida como um aprofundamento da memória e, desta forma, permite relacionar com mais clareza o cotidiano, as escolhas e os caminhos de vida.

3.3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

3.3.1 Contato e acerto para a primeira escola

O primeiro local proposto para realizar a pesquisa foi na própria escola em que trabalho e na qual sou responsável pela equipe pedagógica. Oferecer as Oficinas de Narrativas Autobiográficas partindo desta escola era muito importante para mim, pois neste ambiente tão próximo eu me sentia à vontade para experimentar a metodologia das oficinas antes de partir para as demais entidades. Também tinha um sentimento forte de que, para a coerência dos meus estudos, era necessário conseguir partir do ambiente profissional onde eu atuo como docente. Além disto, trata-se de uma escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf onde atuam professores(as) que, durante a sua formação nesta linha pedagógica, têm contato com a importância do trabalho autobiográfico para a sua atuação docente.

A apresentação do tema de pesquisa ocorreu na reunião de fechamento do ano de 2009, pois neste período é que se realiza o planejamento das reuniões e atividades extracurriculares do ano seguinte. A Oficina de Narrativa Autobiográfica, por ser aplicada no período fora de aula, tornou necessário estabelecer uma agenda comum entre as professoras. Eu procurei deixar claro que o principal objetivo de reviver as histórias da infância era criar uma ponte entre as nossas vivências infantis e a atuação pedagógica, assim poderíamos utilizá-las como inspiração para a recriação do nosso cotidiano escolar.

Em seguida à explicação do objetivo da pesquisa, perguntei ao grupo das professoras: “Vocês aceitam fazer parte desta pesquisa?”. Para minha surpresa, uma das professoras resistiu com veemência, dizendo não entender a relevância de participar de uma pesquisa com informações pessoais. Eu realmente não esperava aquele questionamento, pois todas as professoras têm formação na Pedagogia Waldorf e, portanto, sabem da importância do trabalho autobiográfico, já que ele é um dos conteúdos trabalhados na sua formação. Outro ponto, talvez mais obscuro, mas bem lembrado pela minha orientadora em nossas reuniões, foi a minha dificuldade em receber este questionamento, já que a minha posição na escola é de coordenadora.

Por estarmos no final do ano e o grupo estar exausto, sugeri que durante as férias organizaria com mais detalhes o conteúdo e a relevância do tema, além do procedimento metodológico das Oficinas de

Narrativas Autobiográficas para então apresentá-las novamente no início de 2010. Assim, durante o período de recesso escolar eu pude me concentrar na revisão bibliográfica sobre as pesquisas autobiográficas.

O questionamento daquela professora gerou grande incômodo e me fez buscar outros artigos e livros sobre o assunto. Após um produtivo período de recesso, no verão de 2009–2010, apresentei-me na reunião de Planejamento com toda a vitalidade e convicção na importância do trabalho para o grupo de professoras. Realizei a apresentação, baseada na revisão bibliográfica, e com um grande sorriso perguntei: “Vamos aplicar a pesquisa?”.

Novamente, para minha surpresa, a mesma professora insistiu que preferiria não participar. A minha decepção foi maior, pois, de fato, eu tinha apresentado um conteúdo teórico estruturado. A professora, ao ser questionada sobre qual a causa da sua resistência, simplesmente respondeu que não queria participar. Esta posição implicou uma mudança de comportamento das demais professoras, que neste momento passaram a questionar o impacto negativo que a ausência de um integrante do grupo causaria, pois a participação nas oficinas possibilitaria uma possível intimidade e coesão do grupo. Alegavam ainda que, para uma escola pequena, a falta de um integrante acabaria afetando as relações do grupo. A verdade é que não apenas eu, mas o grupo todo fazia questão da participação de todos. De uma desistência, agora eu estava prestes a perder a participação de todas. Enfim, estava dando tudo errado!

Preocupada, novamente fui procurar a minha orientadora, querida Gilka, que me escutou com paciência, me lembrando e mostrando que todo este processo já se tratava da pesquisa.

Embora rotineiramente os educadores abordem a importância das histórias de vida no processo educativo, no momento onde é necessária a exposição pessoal, ocorre uma reação contrária e defensiva. A abordagem pessoal expõe e evidencia características iluminadas, mas também sombrias, que acabam sendo recuperadas em nossas Memórias de Infância. Desta forma, segui a orientação da profa. Gilka:

Sandra, se a professora não quiser participar, não tem problema. Este fato não invalida o trabalho, e sim, já são dados para o resultado dele. Colocar a pesquisa dependente da participação da professora pode fazê-la sentir-se culpada. Desenvolva o trabalho com quem quiser fazê-lo. Mas não se

esqueça de sempre convidá-la, mesmo que as oficinas já estiverem ocorrendo. Talvez ela mude de ideia.

E, seguindo esta sugestão, foi assim que procedi. O grupo todo se tranquilizou, e a data para a primeira oficina foi confirmada. Porém, ficou evidente que a realização do trabalho em grupos conhecidos gera, involuntariamente, expectativas que acabam por atropelar a condução correta da metodologia.

Alguns dias antes da realização da primeira oficina, eu recebi a ligação da professora que não queria participar da oficina, e novamente me surpreendi, agora positivamente. Após todo este processo, ela disse querer participar da Oficinas de Narrativas Autobiográficas. Assim, completou-se o grupo de forma adequada, e, particularmente, fiquei muito feliz com a adesão desta professora e também ansiosa com a elaboração e aplicação da oficina, afinal um novo caminho estava prestes a ser construído.

3.3.2 Relato das Oficinas da Escola Particular

1º Dia: 25/2/2010

Horário: 16h às 17h

Por ser o primeiro dia do encontro, não havia conteúdo para a Retrospectiva, sendo assim, utilizei o espaço da Retrospectiva para fazer considerações iniciais sobre o andamento da Oficinas de Narrativas. Novamente, foi apresentado o objetivo da pesquisa, e agradei a disponibilidade de cada professora. Foi explicado que o ritmo da oficina era composto por dez encontros, todas as quintas-feiras, com a duração de uma hora (16h às 17h), logo após a reunião de professoras.

O planejamento da oficina seguiu a ordem da metodologia sugerida no trabalho: Retrospectiva, Inspiração, Momento Artístico, Relato da Infância e Tarefa. Após o término das dez oficinas, eu assistiria a uma aula na classe de cada professora que fosse planejada com os conteúdos que seriam trabalhados durante os dez encontros.

E mais, ainda foram combinados três acordos:

1. ouvir com respeito a história da colega;
2. as perguntas ou comentários sobre o relato deveriam apenas permanecer no ambiente de elucidação da história, sem se submeter, em hipótese alguma, à curiosidade de ouvir mais “umas coisinhas”;
3. as histórias deveriam ser resguardadas para o ambiente das oficinas, não devendo ser comentadas ou até mesmo lembradas em outros ambientes, a não ser que fosse a sua própria história.

Estabelecidos estes “combinados”, percebi olhares de alívio, principalmente da professora que teve resistência em participar.

Neste grupo, como as oficinas ocorreram logo após as reuniões pedagógicas, em determinados momentos houve dificuldade de concentração. A pauta da reunião pedagógica foi resgatada em alguns momentos.

O término desta primeira ocorreu com a entrega de um caderno para cada professora, o qual deveria ser utilizado para a descrição das suas memórias. Informei, também, que o caderno poderia ser utilizado e decorado da forma que melhor entendessem. Ao entregar o caderno branco vazio, achei-o tão impessoal que me arrependi de não ter colocado uma “surpresinha” no interior do material de forma a convidá-las a decorar de forma pessoal o seu caderno/diário.

Após esta breve apresentação, eu trouxe um cestinho de lã e lhes ensinei a fazer crochê de dedo. A intenção foi transformar o ambiente, tornando-o adequado para a contação de histórias. No entanto, as professoras se interessaram tanto pelos novelos, pelas cores e pela possibilidade de fazer o crochê, que acabei avaliando a estratégia pouco eficaz, pois dispersou o foco do trabalho.

➔ **Inspiração**

Para o momento de Inspiração da oficina, escolhi um trecho do livro *Mar de dentro*, da escritora Lya Luft¹⁹, no qual a autora escreve vários trechos da sua infância. Ao término da leitura, solicitei, então, que elas se lembrassem de algum momento da infância, ressaltando a importância que fosse apenas um fato, e não toda a infância.

¹⁹ Ver apêndice A.

→ Momento Artístico

Para o Momento Artístico, o material utilizado foi o giz de cera. Cada professora desenhou, com seu caderno em mãos, com o giz de cera. Foi um momento muito prazeroso e tranquilo, mas duas das professoras não conseguiram finalizar seu trabalho. Assim, percebi que, para este momento, o tempo disponibilizado deveria ser maior. O Momento Artístico parece ser o principal da oficina.

Ao término dos desenhos, cada professora contou sobre o que tinha desenhado. As transcrições dos relatos apresentam-se disponíveis na íntegra no CD anexo a esta dissertação. Para manter o sigilo da identidade das professoras, elas escolheram outros nomes inspiradas nos nomes de seus alunos.

Abaixo, transcrevo a ideia principal das professoras²⁰ expressa em sua produção artística:

Luana: “Me recordo quando pequena, por volta dos sete anos de idade, eu, meus pais e minhas irmãs íamos todos os finais de semana para a casa da minha avó em Ponta das Canas. Lá, eu e meus primos costumávamos brincar de construir cabanas de bambu.”

Giovanna: “Férias são tempo de praia e acampamento [...] a chegada na praia escolhida acontecia sempre no final da tarde, e o pôr-do-Sol chamava para um passeio próximo ao mar.”

Flora: “Quando eu era pequena, uma das coisas que eu adorava fazer era andar de bicicleta pelo bairro com meu cachorro correndo do meu lado e meu papagaio nas costas.”

²⁰Todos os nomes das professoras mencionados no texto de dissertação foram escolhidos por elas. Na escola particular, os nomes foram escolhidos em homenagem a alunas que tiveram e na escola pública, que será apresentada mais a frente, os nomes escolhidos foram de passarinhos.

Juliette: “Quando eu era criança, adorava brincar com flores de todas as cores: amarelas, vermelhas e roxas. O ipê-roxo era mágico e maravilhoso! Certo dia, eu e minha irmã mais velha, com a ajuda de um irmão maior, construímos uma linda casinha, e com um lindo jardim de flores, claro, pois este não poderia faltar. Colhemos flores de diferentes cores e plantamos em volta da casa, ficou tão colorido e aconchegante que dava vontade de morar nela.”

2º Dia: 4/3/2010

→ Retrospectiva

Das quatro professoras, apenas duas conseguiram fazer a tarefa de casa: a história do “pedacinho” da sua infância recordado na oficina anterior. As professoras que esqueceram alegraram, uma, que não teve tempo, e outra, que não se lembrou da oficina.

As professoras que trouxeram suas tarefas contaram ao grupo como foi importante o momento da escrita para a elaboração dos detalhes. Um dos comentários foi: “Eu adorei escrever porque consegui lembrar muito mais coisas e a cena ficou bem viva dentro de mim! Escrever fez toda diferença para mim!” (professora *Juliette*).

Na seqüência, cada professora foi descrevendo algumas das suas observações.

Flora comentou, entre outras coisas: Percebo fortemente a minha relação com a natureza e os animais desde a minha infância e como estes temas estão presentes diariamente nas minhas aulas. Mas faço isto de forma bem consciente, porque sei que é importante para as crianças!

Sorrindo, *Juliette* disse: No momento em que estava contando sobre a minha infância e depois escrevendo, percebi por que meus alunos sempre brincam com flores. Na minha infância, morei em um sítio e sempre brinquei com flores que eu

colhia no mato. Vejo as minhas crianças brincando da mesma maneira, colhendo as flores do jardim mesmo sabendo que o combinado entre as professoras é que as flores não sejam colhidas.

O interessante sobre o comentário da Juliette é que, embora proíba seus alunos de colher as flores do jardim da escola, eles não a obedecem, e talvez, no fundo, isto aconteça porque gostaria de estar permitindo esta brincadeira.

Giovanna também comentou que, ao ouvir as suas colegas falando de suas brincadeiras de casinha, observou durante aquela semana de forma mais atenta a brincadeira de casinha de seus alunos.

→ Inspiração

Neste encontro, o trabalho foi realizado utilizando as pinturas sobre a infância de Portinari.



Ilustração 2: Meninos soltando papagaios – 1947

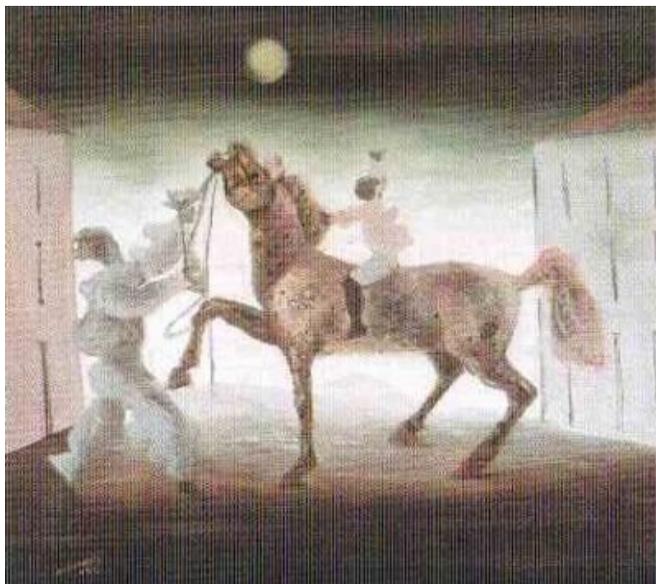


Ilustração 3: O sonho – 1938

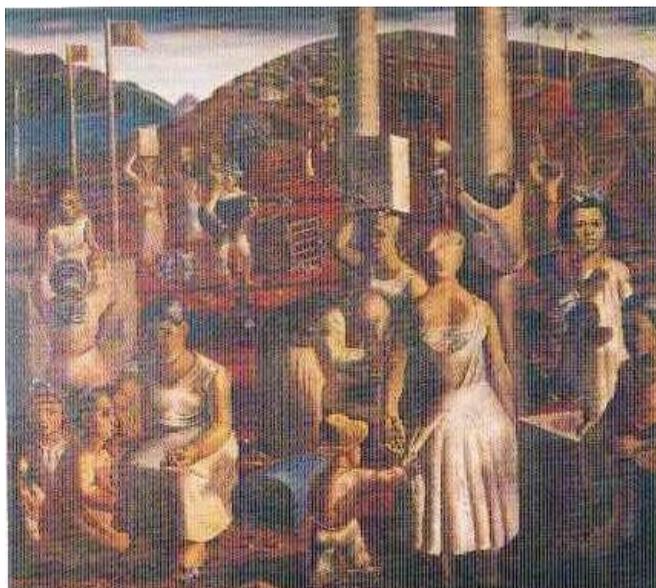


Ilustração 4: Festa da São João – 1939

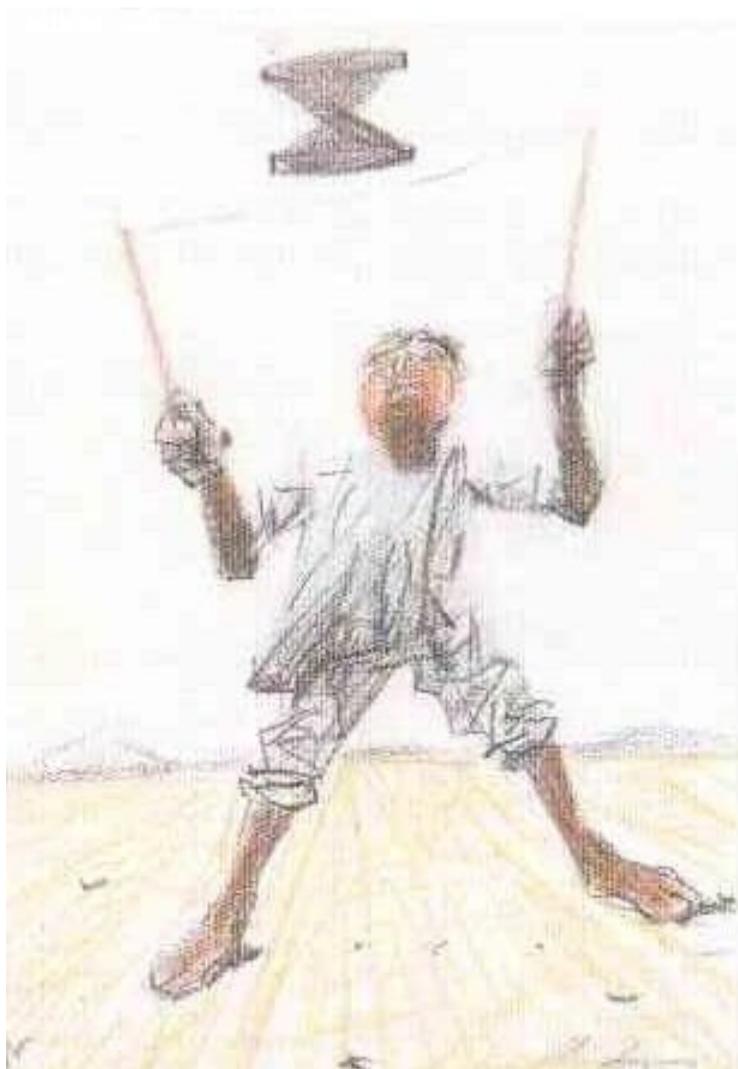


Ilustração 5: Menino com diaboló – 1956

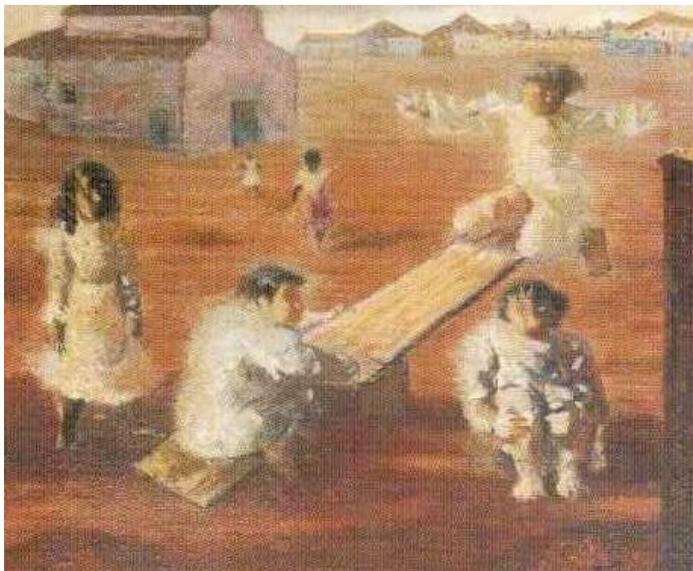


Ilustração 6: Meninos na gangorra – 1944

→ Momento Artístico

Os materiais disponibilizados foram papéis coloridos, tesouras e cola. Houve uma pequena reclamação, pois as professoras sentiram dificuldade em trabalhar com este material. No entanto, apesar da reclamação, foram muito criativas na sua arte e conseguiram expressar as suas histórias de forma muito clara.

Giovanna fez uma colagem de Festa Junina. Disse que, ao ver as pinturas de Portinari sobre as festas, se lembrou de como gostava desta festa popular. Contou sobre as festas que comemorava na escola. “No colégio, muita alegria e a participação religiosa, todo ano, na quadrilha ou no pau-de-fitas.” Detalhou a preparação da festa e da sua roupa. Fechou os olhos e mostrou com o gesto das mãos como sua mãe pintava muitas pintinhas em seu rosto. Ela adorava! Mais tarde, começou a organizar festas na rua do bairro.

Flora lembrou-se de uma brincadeira com seu irmão mais velho: “Os carrinhos eram dele, mas ele sempre deixava escolher uns ‘bons’ também.” Juntos, passavam muitas horas construindo cidades, ruas e pontes para os carrinhos. No entanto, para ela, o mais importante era a

felicidade do irmão ao emprestar seus carrinhos, pois eram muito preciosos para ele.

Juliette: “Um dia após uma trovoada assustadora, veio um sol quente e forte. Quando a chuva parou, fui correndo brincar nas poças e cair de bumbum no chão, molhando toda a roupa. Então, a minha mãe brigou comigo, desde esse dia não fiz mais essa brincadeira.”

Luana: “Perto de sua casa, havia um terreno baldio, bem árido, e lá havia morros onde ela fazia ‘cross’ com a sua primeira bicicleta, que era um triciclo azul [...] tinha um gostinho de aventura.”

3º Dia: 11/3

→ Retrospectiva

Neste encontro, três das quatro professoras haviam escrito em seu caderno as suas memórias. Apenas *Flora* não havia realizado a tarefa, mas com uma desculpa muito original: dedicou todo o seu tempo confeccionando a capa para o seu caderno. Orgulhosa, ela mostrou a todos uma colagem com o material da aula passada. Foi uma grande surpresa para o grupo. *Flora* fez uma árvore com muitas cores e com crianças escalando-a.

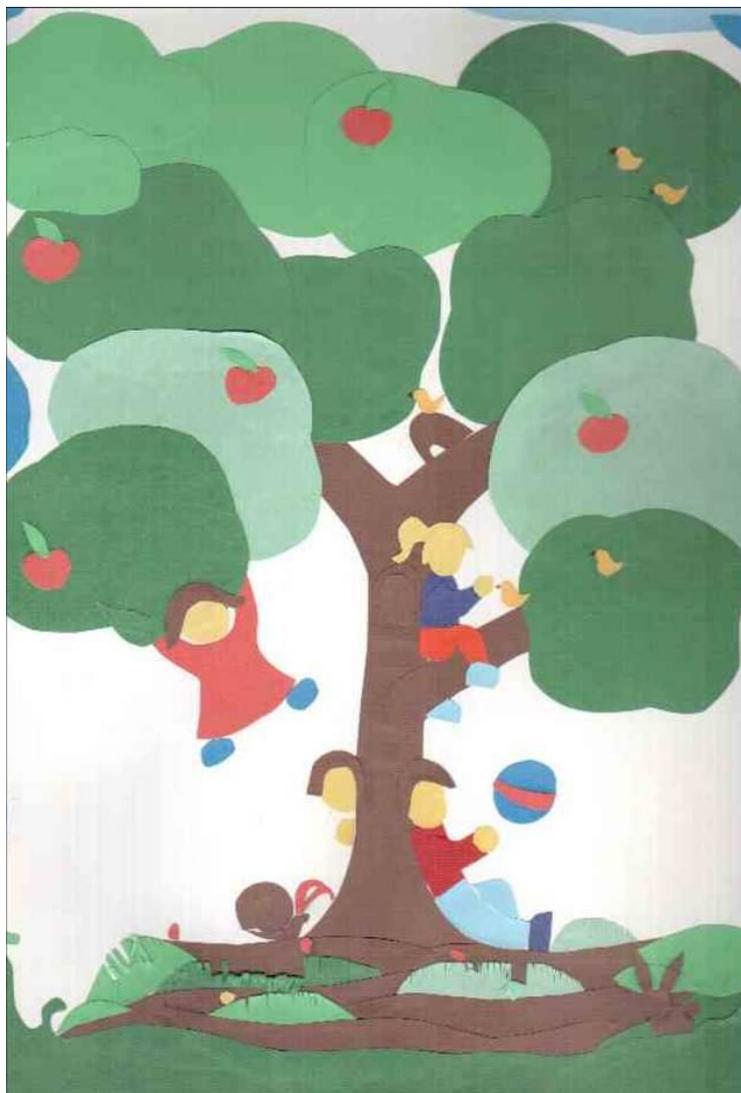


Ilustração 7: Brincadeiras com amigos na árvore

Na sequência, as professoras iniciaram as suas observações.

Giovanna comentou como ficou “consciente” do seu amor pelas festas do ano, mas, principalmente, pela Festa Junina.

Para *Juliette*, se lembrar da alegria de brincar nas poças de água a fez refletir sobre a sua conduta atual de não gostar quando as crianças se sujam ou brincam com barro ou lama. Então, se perguntou: “Se eu gostava tanto, por que não gosto que meus alunos se sujem?”. Houve uma proposição do grupo: será que foi porque levou uma bronca muito forte?

Luana não fez comentários.

Flora se emocionou dizendo que se lembrar da brincadeira com o seu irmão mostrou que o importante ali não era a brincadeira, mas sim o gesto do irmão de respeito e acolhimento com ela. Este sentimento, ela procura ter com os pais de seus alunos procurando respeitá-los e acolhê-los ao invés de mostrar quantas coisas ainda precisam ser melhoradas.

→ **Inspiração**

Neste terceiro encontro, com um dia ensolarado fomos todas para o jardim e fizemos algumas brincadeiras de crianças. A primeira delas foi o pega-pega. Enquanto uma professora corria com alegria e parecendo uma criança, a outra se escondia atrás de uma árvore para não ser pega. Foi muito divertido! A brincadeira seguinte foi estátua. Novamente, rimos muito, porque ninguém conseguia ficar imóvel como uma estátua. Algumas riam tanto que acabavam caindo da sua posição. No final, estávamos todas ofegantes com bochechas bem rosadas.

→ **Momento Artístico**

Fomos até o tanque de areia, onde iniciamos nosso Momento Artístico. Fizemos nossas memórias em forma de esculturas e desenhos na areia.

Flora: as suas mãos, automaticamente, fizeram os castelinhos de areia que tantas vezes construiu em sua infância: “Às vezes, cada um fazia um túnel pelo lado oposto, e as mãozinhas se encontravam no centro. Era sempre uma grande surpresa esse encontro”.

Giovanna: logo que tocou na areia, lembrou-se dos verões que passava na praia. “Ambiente natural de dunas, altas e em sequência, a subida, o movimento forte no subir e descer, correndo, do alto, para dentro da água, na lagoa ou no riacho que dela seguia para o mar.”

Juliette: morava longe da praia e nunca brincava na areia na sua infância, brincava com terra. Mas desenhou sobre a areia uma brincadeira que adorava fazer em noite de Lua. “Quando eu era criança, as estrelas e a Lua eram minhas companheiras, elas brincavam comigo.

Na minha imaginação infantil, tinha certeza que a Lua me acompanhava quando caminhava, quando corria.”

Luana: ela fez um desenho na areia para lembrar-se de uma cena que não referenciava a areia em si: “Lá, muitas vezes, eu e minhas duas irmãs subíamos no quarto do meu tio mais novo (no chalé da minha avó) e cantávamos por horas e horas”.

Depois, ficamos lá sentadas no tanque de areia em silêncio, todas de bochechas rosadas, até que alguns pinguinhos começaram a cair. Continuamos sentadas, sentindo os pingos de chuva e o silêncio. Havia uma paz e tranqüilidade, e uma inteireza de estar ali naquele momento realmente presente, “degustando” o calor do corpo, com o início da chuva. De repente, os pinguinhos de chuva tornaram-se uma chuva de verão, e saímos correndo.

4º Dia: 17/3

→ Retrospectiva

Juliette: quando ela contou sobre aquela brincadeira, outras pessoas lembraram que faziam isto. Refletimos um pouco sobre a universalidade e a singularidade de algumas brincadeiras da infância. *Juliette* acrescentou que foi interessante vivenciar de adulta a areia, já que ela não havia brincado quando criança.

Flora: “Eu fiquei pensando que fazer túneis e achar caminhos tem muito a ver com meu jeito!”. Comentou que a motivação do seu trabalho em ser professora é achar novos caminhos para cada aluno e família que chega até ela. Comentei para *Flora* que, após seu trabalho artístico na elaboração da capa do seu caderno, de forma tão intensa, ela mostrava um mergulho nas suas memórias com mais profundidade, trazendo importantes reflexões sobre a sua prática. E, neste caminho, as demais professoras concordaram com a observação.

Luana: para *Luana*, o que ficou mais significativo foram as brincadeiras de correr realizadas em nosso momento de inspiração: “Eu adorei correr! Adorei brincar, foi tão sério! Depois, no dia seguinte, quando vi as crianças correndo e brincando no jardim me lembrei como é gostoso! Deixei de pensar no perigo que elas talvez pudessem cair e sim como é gostoso!”. Todo mundo concordou com ela, percebemos que ela não estava fazendo de conta que brincava, e sim ela corria para valer. No final, ela ainda quis falar sobre a sua história e disse: “Ah, também me lembrei como cantar é mágico!”.

Giovanna não fez nenhum comentário neste encontro.

→ Inspiração

Iniciamos o trabalho com uma leitura de um conto de Drummond chamado “No restaurante”²¹, do livro que compõe a obra *Criança d’agora é fogo!*.

Trata-se de um conto que relata o diálogo entre um pai e uma filha que entram em um impasse sobre o pedido de almoço em um restaurante.

Terminada a leitura, perguntei: “Ao ouvir este conto, que sentimento ele me traz? Este sentimento remete a algum momento da minha infância?”.

→ Momento Artístico

Desta vez, o material usado foi guache, papel e água.

Giovanna: o sentimento que ela teve foi de alegria e assim lembrou-se de uma brincadeira “de moleca” que era pular poça. “Poças no chão, no barro da estrada, contrariando vó, pai e mãe, pulamos e atolamos os pés. Muita alegria, muita liberdade.”

Flora não gostou do conto. Achou a menina sem educação. Disse não se lembrar de ter agido como a criança do conto com a sua mãe. Sua única recordação de uma coisa que gostava, porém não podia: era ir ao balanço no terreno do vizinho, o qual às vezes fazia escondida.

Havia duas coisas que eu precisava muito, desde pequena: estar com meus bichinhos e fazer algo que me trouxesse a sensação da minha alma voar livremente pelos ares. Um lugar que me trazia este sentimento era um balanço feito por uma corda presa em um eucalipto muito alto, no terreno ao lado de casa.

Luana achou a menina persistente. Mas não se lembrou de nenhum momento de sua infância em que usasse tamanha persistência. “Minha tia era uma pessoa bem brava, não aceitava ‘manha’ das

²¹ Ver apêndice A.

crianças [...]. Na volta do passeio, comemos tangerina no carro. Minha tia queria que eu comesse, mas eu não queria e por isso fiquei muito sentida e chorei muito.”

Juliette: achou a menina teimosa e lembrou que, perto da Páscoa, caíam coquinhos e folhas do coqueiro. “Com a casca do coqueiro, que eu chamava de canoa, eu, meus irmãos e minha irmã brincávamos de escorregar no morro do gramado.” Quando perguntamos se havia alguma relação desta brincadeira com a teimosia da menina da história, ela respondeu que a sua mãe não gostava desta brincadeira, mas ela e seus irmãos continuavam sempre a fazê-la.

5º Dia: 25/3/2010

→ Retrospectiva

Na Retrospectiva sobre o conto da aula anterior, conversamos sobre as diferentes percepções diante da situação do impasse da criança com o adulto. Esta percepção que se transforma muitas vezes em “juízo” é fortemente influenciada pela criança que fomos um dia. Surgiram, então, perguntas como: eu fui uma criança persistente ou uma criança fácil de lidar? No papel/função de professora, como eu lido com uma criança persistente ou mal educada? A criança do conto era persistente, sem educação ou teimosa?

O objetivo não era trazer o consenso, mas refletir sobre o tema a partir das vivências da criança que fomos e agora do adulto que somos!

Luana relatou: “Acho que nunca fui uma criança de brigar muito pelo que queria, mas sim de sofrer internamente por não ter falado”.

Flora: “Eu sempre era uma criança tranquila se tivesse os meus bichos e minha liberdade”.

As outras duas professoras não fizeram comentários a este respeito. Este silêncio, embora no começo me deixasse insegura imaginando, talvez, representar alguma desmotivação, com o tempo compreendi que às vezes realmente não temos nada para falar e o ambiente deveria respeitar o falar, mas também o silenciar.

→ Inspiração

Neste dia, preparei, com panos e colchões, lugares confortáveis e quentes para que as professoras se deitassem. O exercício de Inspiração seria uma “viagem imaginativa”, nome este sugerido por mim. Todas se

acomodaram nos colchões, fecharam seus olhos, e dei início à viagem imaginativa:

Primeiro, vamos perceber o nosso corpo. Um corpo que passou um dia trabalhando com crianças. Um corpo que fez gestos de carregar, limpar, cozinhar, cantar, pular. (Neste grupo de professoras, todas atuam na Educação Infantil.) Algumas partes do nosso corpo podem estar mais tensionadas, até estar doendo, outras partes estão mais leves. Identificar estas variações de tensões no corpo.

Agora, estes panos que estão sobre os seus colchões serão tapetes voadores, assim como os tapetes da terra de Aladin. Pois então, cada uma de vocês tem um destes tapetes. Se acomodem, porque ele está começando a voar! Saímos pela janela e estamos sobrevoando a escola. Estamos vendo tudo, lá de cima, as salas, o jardim e as árvores. Mas o tapete está nos levando para mais alto.

Já conseguimos ver os vizinhos da escola, agora o bairro. Está subindo tanto que podemos ver a Ilha de Florianópolis. Vejam a ponte, que linda aqui de cima!

Agora, cada uma vai conduzir este tapete até a casa da sua infância.

Quando chegarmos perto, olharemos a nossa casa lá de cima e devagarzinho nos aproximaremos. Já conseguimos ver quem está em casa. Existem pessoas na cozinha, no quarto ou no jardim? Esta casa é escura ou iluminada? Tem algum cheiro que sentimos ao nos aproximarmos dela? Tem vontade de entrar?

Agora, cada um vai se procurar dentro desta casa. Estou no quarto, banheiro, jardim? O que estou fazendo? Que horas serão? De manhã, de tarde ou de noite? Estou sozinha ou com alguém? Dá para reconhecer qual a época do ano? Está frio ou quente? Procurem enxergar todos os detalhes possíveis.

Agora, voltaremos ao nosso tapete que deixamos de lado e nos despediremos da casa, das pessoas, dos cheiros e das cores.

O tapete está subindo, lá do alto posso olhar a casa, e antes de voltar para Florianópolis agradecerei tudo que acabei de visitar e que faz parte de mim. Estamos voltando a Florianópolis, e a primeira coisa que vemos é a ponte, e continuamos até chegar ao bairro da escola. Ainda lá do alto, vemos a escola, inicialmente, pequenininha, e aos poucos vemos as árvores, salas.

Descemos até entrarmos voando pela janela e deixarmos nossos tapetes descansando onde começamos.

Podemos agora, novamente, sentir o peso do nosso corpo apoiado no chão.

Será que está tudo igual? Vamos respirando profundamente e nos espreguiçando até termos vontade de abrir os olhos. Todos se levantam em silêncio e no seu caderno devem desenhar a cena em que se viu na casa da sua infância.

→ **Momento Artístico:** desenhar a cena em que cada um se viu na casa da sua infância com giz de cera no caderno.

Luana: “Imaginei-me no quarto de minha casa brincando sozinha. [...] Da janela, se avistava um muro branco alto e parte da piscina construída pelo meu pai (não sei se propriamente por ele, mas a ideia era dele). Era uma piscina construída para cima (um muro), pintada de azul-piscina. Conforme crescemos, o muro da piscina foi aumentando. Divertíamo-nos muito.”

Flora: “Na minha casa, existiam vários lugares em que eu gostava muito de estar, mas tinha um em especial: era a janela do meu quarto.”

Giovanna: pulou esta página no seu diário.

Juliette: “Eu não tinha, não me recordo de ter tido um dia uma boneca de plástico, dessas perfeitas que fazem tudo, choram, estão sempre de olhos abertos e com um sorriso nos lábios. Como não tinha

boneca, usava a criatividade e a imaginação infantil. Pegava um tip top de bebê com pés e de preferência toca, enchia de pano, retalho, fechava todos os botões, e a boneca estava pronta. Vestia uma roupa para protegê-la. Era uma boneca quentinha, macia e gostosa de segurar no colo.”

6º Dia: 8/4

→ Retrospectiva

Estamos em nosso sexto encontro. Em conversa com Gilka, expliquei minha preocupação com a elaboração da aula. As oficinas caminhavam em um ritmo gostoso e já pertenciam ao contexto da semana das professoras. Quanto mais lembramos, mais queremos lembrar!

A cada história apresentada, era uma nova surpresa pela riqueza das experiências internas de cada professora. Neste processo construtivo, o grupo sentiu-se mais à vontade, e as reflexões e discussões tornaram-se mais frutíferas, não sendo em nenhum instante monótonas. Porém, a pesquisa tem como objetivo identificar se as vivências infantis podem fazer parte ou inspirar o cotidiano escolar, sendo assim a preparação da aula é essencial.

Neste encontro, por sugestão da profa. Gilka, combinamos que, no nosso oitavo encontro, nós abordaríamos a elaboração das aulas práticas, e que, até esta data, estivessem atentas à proposta para os seus alunos. Algumas perguntas sugestivas foram apresentadas: o que os alunos precisam receber como prioridade? Com qual tema cada professora mais se identifica? Este encaminhamento me tranquilizou para dar andamento ao ritmo das oficinas.

→ Retrospectiva

Na semana anterior, foi feriado de Páscoa, e por conta disto tivemos um intervalo de 15 dias sem nos encontrarmos. Foi interessante que todas disseram que não gostaram da quebra do ritmo e sentiram falta do trabalho.

Assim, para voltarmos a “aquecer” as nossas memórias, inicie a Retrospectiva lembrando alguns pontos na história de cada um que mais me chamaram a atenção. O principal assunto na Retrospectiva foi compreender o que *Luana* quis dizer com “Era uma piscina construída

para cima (um muro), pintada de azul-piscina”. *Luana* explicou, então, com mais detalhes, a ideia maravilhosa que seu pai teve para oferecer uma piscina para suas filhas de uma forma viável à sua família, pois ele mesmo teve que construí-la.

Conversou-se sobre como muitas vezes temos boas ideias, mas que, diante dos desafios financeiros, estruturais e materiais, ficamos paralisados. A solução da piscina, para fora, foi um excelente exemplo para mostrar como é possível! Acertamos, então, que *Luana* traria uma foto para compartilhar aquela “engenhoca” que divertia tanto as crianças. Prosseguimos, assim, com a Oficina.

→ **Inspiração**

Fizemos o Jogo do Kim. Era este o nome que esta brincadeira tinha quando eu era pequena. O jogo consiste em tampar os olhos de todos os participantes e colocar diferentes sabores na boca de cada um. O objetivo é acertar o nome do alimento. Esta brincadeira traz certa ansiedade, e as bocas que, no início, estão abertas vão se fechando rapidamente. Para escolher os sabores que deveriam ser degustados, lembrei-me de alimentos da minha infância e assim escolhi: mexerica (assim era o nome desta fruta onde eu morava), mel, semente de girassol (eu comia todo o girassol do meu papagaio) e gotinhas de chocolate. Eu sabia que estas eram minhas memórias de paladar, mas confiei em que, desta multiplicidade entre doce, azedo e molhado, pudesse ajudar a abrir portas para as memórias da infância.

→ **Momento Artístico**

Cada professora recebeu um pedaço de argila para expressar suas memórias. As memórias descritas abaixo são trechos das memórias escritas no caderno.

Luana: “Lembro-me dos quitutes feitos pela minha mãe nos sábados pela manhã para comermos no restante do final de semana. [...] Minha mãe trabalhava durante a semana, e era muito bom tê-la em casa nos finais de semana, ainda mais com gostosuras!”

Giovanna: “Gostosuras da Dona Myriam. Eu gostava muito de ajudar no fazer dos quitutes e também no organizar das tarefas.”

Flora: “O que mais lembro é subir na goiabeira e comer fruta direto do pé... Cada semente, cada fruta. ‘Qualquer coisa que eu na boca colocar/Nunca aos pés vai chegar, de uma fruta direto do pomar’”.²²

Juliette: “Lembro-me que meu pai cortava pés de arroz com uma faca bem afiada, depois colocava para secar no sol, longe da umidade. Após seco, batiam-se os galhos para que os grãos ainda com casca se desprendessem. Depois disso, colocava-se o arroz no pilão e socava-se com o socador até que a casca que já estava seca soltasse do grão. Quando o grão já estava bem batido, quebrado e amassado, colocava-se em uma peneira e separava-se a casca. Este arroz limpo era lavado e colocado para cozinhar, e por fim servido no almoço dos domingos.

7º Dia: 15/4

→ Retrospectiva

Neste encontro, a Retrospectiva foi fraca. Todas pareciam um pouco cansadas. Como de costume, resgatei as memórias esculpidas na argila da oficina passada, no entanto ninguém tinha nada para falar. Passamos, então, para o momento de Inspiração.

→ Inspiração: Leitura do texto

Escolhi este texto porque me chamou a atenção que, na outra escola em que eu comecei há algumas semanas a trabalhar com as oficinas, as professoras trazem nas suas lembranças vários momentos com a escola, e neste grupo a escola ainda não foi citada nenhuma vez.

²² O poema pode ser conferido na íntegra no CD anexo a esta dissertação.

→ Momento Artístico

Os materiais utilizados para esta oficina foram tecidos, cola e tesoura.

Luana: “Na pré-escola, por volta dos seis anos de idade, lembro-me de uma cena em que a professora me chamou para ir brincar com uma menina chamada Júlia [...]. Tenho alguma lembrança de que eu era uma criança mais retraída, acanhada e tímida, e a professora quis me entusiasmar e ‘incentivou’ que eu brincasse com alguém.”

Luana parece não ter boas lembranças da escola, e isto se nota nas suas colocações a respeito: “Eu não gostava de ir para escola”; “Sentar na cadeira”; “O professor na frente a mandar”; “Mandar no caderno”; “Mandar na matéria”; “E ai de mim se errar!”²³

Giovanna: Sempre foi um grande prazer ir para a escola. Dos muitos momentos queridos, um dos que mais permaneceu na lembrança foi a imagem do pátio dos fundos onde havia muitas árvores grandes, se não estou enganada, eram jambolão, e próximo a elas ficavam as casas dos coelhos, e nós podíamos dar comida e retirá-los das gaiolas.

Juliette: Com sete anos de idade, entrei na escola, no primeiro ano escolar. [...] Achava que a escola era somente para estudar, isso eu gostava muito de fazer, escrever, aprender novas coisas. Adorei aprender a ler.

²³ O texto pode ser conferido na íntegra no CD anexo a esta dissertação.

8º Dia: 22/4

→ Retrospectiva

Neste encontro, ninguém tinha nada para falar sobre a Retrospectiva. Todas precisavam de ajuda para a elaboração da aula. A ponte das memórias com o cotidiano escolar estava difícil de ser realizada. As professoras percebiam, de maneira clara, relações da sua atitude, da sua forma de dar aula com as suas histórias de vida, no entanto havia uma dificuldade de correlacionar de maneira prática “estas vivências da infância” a algum conteúdo de aula. Difícil parar o ritmo construído nas oficinas para a elaboração da aula, como eu havia proposto no início da pesquisa.

Apesar de uma resistência natural do grupo e minha, chegou o momento de levar este conteúdo para a nossa prática. As memórias da infância deveriam servir de inspiração e conhecimento para a elaboração dos nossos conteúdos de aula. Particularmente, desejo que o “conhecimento das nossas histórias de vida” associado ao “conhecimento acadêmico” faça parte da atuação pedagógica do professor de forma consciente.

Neste diálogo, duas professoras fizeram espontaneamente uma breve retrospectiva das oficinas. A professora *Giovanna* se colocou da seguinte maneira:

Minha mãe deu aula, minha vó deu aula. Eu queria ser pesquisadora. Na universidade, precisei dar aulas, mas para mim o divertido era estar fora da sala de aula, pesquisando. Ao longo do tempo, fui endurecendo. Fiquei extremamente rígida no sistema da academia. Fui ficando melhor quando comecei a fazer a partir do coração. Por isto, estou aqui sendo professora de maternal. Este trabalho das oficinas está sendo muito especial. Trazendo de volta o meu olhar para infância, começo a amolecer! Parece que eu havia esquecido como era divertido se sujar! Estou fazendo um resgate das sensações de ser criança.

A professora *Luana* completou:

A escola não era bonita, não tinha natureza. Não tem autoridade amada. Metade do ensino é cobrança, não tem sentido, as matérias iam e vinham. O meu ponto fraco era Matemática. Tinha professoras bruxas! Depois, fui ser professora de universidade e acabei endurecendo cada vez mais. Foi através da minha filha que fui buscar alternativas de ensino. Procurei tanto que achei uma escola de Pedagogia Waldorf. Fui me encantando e fiquei com muita vontade de fazer tudo de novo. Hoje, faço a formação para professores de Pedagogia Waldorf e estou muito feliz fazendo estas oficinas.

A professora *Flora* ficou, durante a semana, pensando na atividade que poderia propor e imaginou algo para o Dia das Mães. Ela faria uma poção mágica com as crianças composta por diferentes chás, a qual seria o presente para o Dia das Mães. A ideia ainda não estava finalizada, mas seria algo nesta direção.

A professora *Juliette* pensou em fazer algo que fosse um desafio para si mesmo, como, por exemplo, preparar uma comida. Intercedendo, sugeri: “Talvez a ideia agora possa ser fazer o que é mais fácil, prazeroso, como no exemplo em que nos contou sobre a sua confecção de bonecas”. *Juliette* respondeu que até havia pensado nesta possibilidade, mas não conseguia ver a confecção de uma boneca como “uma aula”.

A partir destas considerações, apresentei um breve roteiro para a elaboração da aula, estruturado com os seguintes passos:

1. vamos rever todas as nossas memórias do caderno/diário;
2. escolheremos uma ou, no máximo, duas memórias que mais nos chamam a atenção;
3. tiraremos o “caldo da cana”: por que esta lembrança me chama a atenção? O que é essencial nela? Por que escolhi esta e não outra?;
4. esta essência que eu reconheço é que me impulsiona e vitaliza em minha atuação com as crianças;

5. de que maneira eu posso levar esta essência para os meus alunos? Neste momento, as ideias podem ser bem livres. Deixar as ideias surgirem;
6. o próximo passo é adequar a ideia a algumas condições. Por exemplo: idade dos alunos; estrutura física da escola; momento de aplicação da atividade; disponibilidade de tempo com os alunos;
7. redação da atividade, com seu título, objetivos e descrição dos detalhes.

9º Dia: 29/4

→ Retrospectiva

Novamente, a conversa da Retrospectiva deste encontro foi sobre a elaboração da aula. As professoras constataram como é difícil transformar as vivências de infância, repletas de alegria e leveza, em uma aula. “Parece que não combina”, dizia *Luana*. Conversamos, então, sobre esta dificuldade, procurando responder a perguntas como: “Por que não combina?”; “Será que na escola não pode ou eu não consigo?”.

Apesar da dificuldade, ressaltai a importância de finalizarmos a oficina com uma proposta de aula. Se fizéssemos as oficinas apenas com as memórias das infâncias sem chegar ao nosso objetivo principal, que é a prática docente, talvez elas continuassem apenas como boas lembranças, e não seriam realmente aproveitadas para as aulas com as crianças.

Esta discussão permitiu que eu abordasse três etapas no percurso das oficinas. O primeiro momento foi o do pensar, no qual o principal objetivo era compreender os objetivos, as estratégias e a metodologia da oficina. No segundo momento, trabalhou-se o sentir, afinal, todas estas memórias traziam um universo bem diversificado de sentimentos. E agora, para o terceiro momento, era necessário o fazer. Quando conseguimos pensar e sentir em sinergia, realizar algo prático no mundo é o momento da transformação. Mesmo que este fazer traga insegurança pela inexperiência, é necessário chegar a esta fase. Após toda esta discussão e reflexão, combinamos que, para a última aula, todas as professoras escreveriam em seu caderno o planejamento da aula com a sugestão de uma data para que eu acompanhasse a sua aplicação.

→ Momento Artístico

Cada professora recebeu dois papéis onde deveria escrever, rapidamente, o que mais gostava de fazer na sua infância. Deveriam ser duas escolhas, cada qual escrita em um dos papéis. Depois, deveriam escolher um dos papéis para ficar consigo e o outro para me entregar. O próximo passo foi a realização da brincadeira de mímica que consiste em uma pessoa representar corporalmente, sem usar letras ou palavras, um determinado assunto que, no nosso caso, era o que mais gostava de fazer na infância, descrito no papel entregue às professoras. Terminada a primeira rodada, as professoras receberam o segundo papel, agora, no entanto, distribuído aleatoriamente e que, então, foi escrito por outra professora. Elas deveriam representar mimicamente o conteúdo da outra professora. Neste exercício, o Momento Artístico foi representado pelo desempenho corporal que cada professora fez.

Após o término da brincadeira, foram realizadas duas perguntas para discussão: como foi fazer a mímica da memória da minha infância? Como foi ver alguém representando mimicamente a minha lembrança?

De um modo geral, todas se sentiram “enferrujadas” para a brincadeira de mímica e acharam difícil.

Luana disse que gostava de ver borboletas voando, e a mímica da colega fez todos rirem e dizerem coisas que não a agradaram, afinal esta lembrança era muito especial para ela.

Flora ficou ansiosa e achou difícil, mas gostou de ver alguém fazer a sua lembrança porque achou que a outra pessoa fez a mímica de forma bem cuidadosa e tão bem que todos acertaram rapidamente.

As outras professoras não fizeram comentários mais específicos.

10º Dia: 6/5

Para a última aula, fizemos uma avaliação, e preparei uma retribuição à participação das professoras nas Oficinas de Narrativa Autobiográfica. O trabalho realizado durante os dez encontros trouxe intimidade e preciosidade para o grupo. Queria agradecê-las, não apenas com palavras, mas também com um fazer que mostrasse a riqueza que havíamos recebido das histórias de vida da infância das professoras. Assim, criei uma pequena história com quatro meninas, representantes das quatro professoras na sua meninice. A história foi contada através de um pequeno teatro montado sobre duas mesas da classe. Para a construção do cenário, usei um material muito simples como os

utilizados na construção dos teatros para as crianças de Educação Infantil na Pedagogia Waldorf: panos coloridos, tronquinhos, folhas, pedras e cestos. Na Pedagogia Waldorf, os bonecos são confeccionados pelas professoras com feltro, lã e aproximadamente 10 cm de altura. Assim, são utilizados nas apresentações destes pequenos teatros “de mesa” (nome com o qual são chamados na Pedagogia Waldorf).

Presente para as professoras da Casa Amarela:

Quem vem cavalgando por aí?
 Ploc, ploc... Ploc, ploc... (barulhinho dos cascos do cavalo)
 Por entre as árvores do pomar!
 As crianças correm atrás
 Mas ninguém conseguia alcançar
 A menina do cavalo
 Corre sem parar
 Ploc, ploc... Ploc, ploc... (barulhinho dos cascos do cavalo correndo bem rápido)
 Lá no alto da montanha
 Ela para.
 E com o vento no rosto
 Ela olha lá para o fundo do mar.
 Platsch, pletsch, plitsch
 Quanta criança!
 Rolam, rolam para dentro do mar.
 Escalam, escalam para o topo da duna.
 O Sol já está se pondo
 Para casa vamos caminhar
 A vovó está esperando
 Para com as crianças cozinhar.
 Mas cuidado!
 Do fogo ninguém pode se aproximar!
 Shhhhhiiuuu... Silêncio!
 (Eu começo a cantar uma música bem baixinho e vou aumentando devagarzinho)
 Lá daquela janela a menina canta
 Tão feliz ela está!
 Amanhã é sábado:
 Dia de nadar na piscina azul como o céu
 E comer bolo de laranja docinho como mel.
 Cataplum, trovoadas de tempestade.
 Que susto!

Raios e trovoadas! (eu usava instrumentos para
 acompanhar as trovoadas)
 Raios e trovoadas!
 Que susto!
 Finalmente a chuva passou
 E lá no horizonte nasce o Sol
 Seus raios iluminam todas as crianças.
 Mas quem vem lá?
 Uma menina de poça em poça começa a pular.
 Nada pode ser tão divertido
 E começa a gargalhar!
 Mas... As flores a fazem parar
 Uma após a outra começa a pegar (as flores eram
 minivasinhos de flores verdadeiras e estavam
 escondidas em baixo de um pano do canto do
 cenário)
 Esta é para *Luana!*
 Esta é para *Giovanna!*
 Esta é para *Flora!*
 Esta é para *Juliette!*
 (Neste momento, entreguei para cada professora o
 vasinho de flores)
 Quanta história estas meninas têm para contar!

A história foi inspirada nas memórias de infância de cada uma das professoras que participaram das Oficinas de Narrativa Autobiográfica. E, desta forma, é com muito amor e respeito que a dedico para as meninas-professoras: *Luana, Giovanna, Flora e Juliette.*

As professoras adoraram, e assim terminamos as Oficinas de Narrativa Autobiográfica. Cada professora agendou uma data para a aula prática de forma que pudesse compartilhar a atividade inspirada pelas suas histórias de vida.

3.3.3 Atividades/Aulas na Escola Particular

Sempre estive presente em todas as atividades propostas. Participava como observadora e, se solicitado, ajudava como auxiliar. Algumas das atividades foram desenvolvidas em mais de um dia, e, neste caso, eu participava de todos os encontros. Pedi às professoras que entregassem o planejamento da sua atividade para que eu transcrevesse a

aula para em minha pesquisa. No entanto, não utilizei nenhum formato-padrão, assim cada planejamento e descrição seguem livremente o estilo de cada professora.

Atividade da professora Flora

Professora da classe de Jardim de Infância: crianças de 3 a 6 anos. Tema: Poção mágica. Dia: 7/5 (sexta-feira antes do Dia das Mães).

É a sexta-feira que precede o Dia das Mães. As bolachinhas de aveia com gotas de chocolate já foram preparadas durante a semana pelas crianças, armazenadas em vidros cobertos com um paninho. Cada criança escolheu sua fita para amarrar o paninho na tampa. No entanto, o encontro deste dia é para preparar a poção mágica.

Em uma mesa coberta por um lindo pano, são colocados cinco tipo de chá: erva-doce, camomila, capim-limão, calêndula e hortelã. Cada chá encontra-se dentro de um pote tendo à sua frente um desenho. Mas não é um desenho qualquer, é um desenho que traz uma imagem para a criança, de algo muito bom, que ela pode desejar para a sua mãe.

A escolha dos desenhos foi realizada a partir das memórias da infância da professora. A criança pôde, então, pegar uma pitada do chá que representava o que estava acontecendo no desenho.

O primeiro desenho era o de uma família reunida em uma refeição em sua casa. Um momento de confraternização e muita alegria, no qual todos comiam um delicioso bolo. O chá correspondente era a camomila.



Ilustração 8: Família reunida

O segundo desenho era o de um ambiente na natureza com animais. O desenho trazia em sua essência o amor, o respeito e o cuidado. O chá correspondente era a erva-doce.



Ilustração 9: Natureza e animais

Este desenho era de crianças brincando em um jardim. Era uma imagem de confiança e alegria entre amigos. Este era o chá da calêndula.



Ilustração 10: Crianças brincando em um jardim

Outro desenho era o de uma criança caminhando na praia com sua mãe. A mãe sem pressa, de mãos dadas com a criança, procurando conchinhas, sentindo a areia quente em seus pés e brincando com a onda quando esta chega gelada em seus pés. O chá era o de hortelã.



Ilustração 11: Criança caminhando na praia com sua mãe

O último desenho era o de uma família dentro de um carro saindo para viajar. Os pais levando os filhos para conhecer o mundo e as belezas da vida. Um momento no qual a família resgata a intimidade, a descontração e a alegria que muitas vezes se perdem no dia-a-dia do trabalho. O chá era o de capim-limão.



Ilustração 12: Família saindo para viajar

Antes de iniciar a atividade, a professora contou para os seus alunos que, quando era pequena, fazia muitas poções mágicas e que elas tinham muito poder e naquele dia iria ensinar a eles o segredo da poção, e que seria um segredo só deles.

No final da manhã, as crianças levaram suas bolachas e chás para casa.



Ilustração 13: Mesa das poções mágicas



Ilustração 14: Escolha das poções mágicas

Observações da professora *Flora*:

Eu achei muito especial a atividade. Vi em seus olhos como gostaram de saber do meu segredo de infância, das “poções mágicas”. Foi muito interessante ver as escolhas de cada criança com relação aos seus desejos que queriam colocar dentro da poção. Eu pedi, inclusive, para Sandra, que estava assistindo à aula, anotar os desejos de cada criança. A escolha dos desejos era feita assim:

– Eu desejo brincar muito em casa com a minha mãe.

– Eu desejo muito passear na praia com a minha mãe.

Achei que estas escolhas, feitas individualmente, tomaram muito tempo, enquanto as outras crianças esperavam a sua vez. Mas esta atividade me trouxe vários elementos importantes para as minhas atividades com meus alunos como a imaginação, a surpresa e a cumplicidade. O contato com as diferentes ervas de chás também foi bem especial: a calêndula, com sua cor avermelhada, a camomila com suas pequenas florzinhas, o capim-limão como matinho cortado e a erva-doce como sementinhas. As crianças também escolhiam o chá pela curiosidade que tinham em tocar nestas ervas.

Atividade da professora *Juliette*

Tema: confecção de uma boneca de pano

Dias: a confecção da boneca foi realizada nos momentos em que as crianças estavam brincando e foi um presente da professora para os seus alunos(as). As crianças participaram de todo o processo, escolhendo as cores da roupa, do cabelo e do nome da boneca.

Escolha do tema:

Depois de recordar, relatar, descrever tantas brincadeiras que vivenciei, construí, inventei e brinquei durante toda a minha infância, e relembrar tantas outras que não relatei neste caderno, consegui chegar ao essencial, que ainda está vivo e presente em minha alma até hoje: a confecção de uma boneca de tecido junto com as crianças da classe.



Ilustração 15: Colocando a boneca para dormir



Ilustração 16: Levando a boneca para passear

Atividade da professora *Luana*

Tema: construção de casas de fadas no jardim

Dias: 18/5/2010, 19/5/2010, 20/5/2010.

A professora Luana escolheu três dias para a atividade, porque achou que apenas um dia seria muito pouco para ver as crianças criando suas próprias possibilidades a partir da ideia inicial, que era a construção de casas de fadas com elementos da natureza.

Descrição da atividade:

De todas as vivências lembradas, algo que me chamou a atenção foi o fato de eu sempre me remeter a elementos da natureza, a importância dada às imagens e de como a vegetação ou a falta desta me chamava a atenção. O fato de eu gostar de construir cabanas na natureza, brincar com elementos naturais, me conectou com uma atividade que leva em conta esta essência: construir casas de fadas no jardim da escola.

Para esta atividade, levarei dentro de uma cesta elementos da natureza como: pedras, galhos, folhas, sementes, flores, musgos, tocos de madeira, pena e coletarei alguns elementos do próprio pátio da escola. Escolherei no jardim um ambiente que inspire e chame para a construção desta casa – um cantinho especial, que uma fada escolheria. Na hora do brincar livre das crianças, começarei a construir, e as crianças vão ficar livres para ir e vir no processo, a observar ou ajudar. As crianças ajudariam trazendo algum elemento da natureza que achassem no jardim para compor o ambiente. Ao final do brincar livre, após as crianças já estarem em suas salas, a proposta é que a casa permaneça no local e adormeça até o dia seguinte. No outro dia, no mesmo momento, novamente olharei para a casinha e verei o que o “tempo” (vento, chuva, etc.) modificou, e reconstruirei o que for necessário e também acrescentarei coisas novas. Adormecer para cada dia, sob um novo olhar, reconstruir ou modificar algo.



Ilustração 17: Construção da casa das fadas

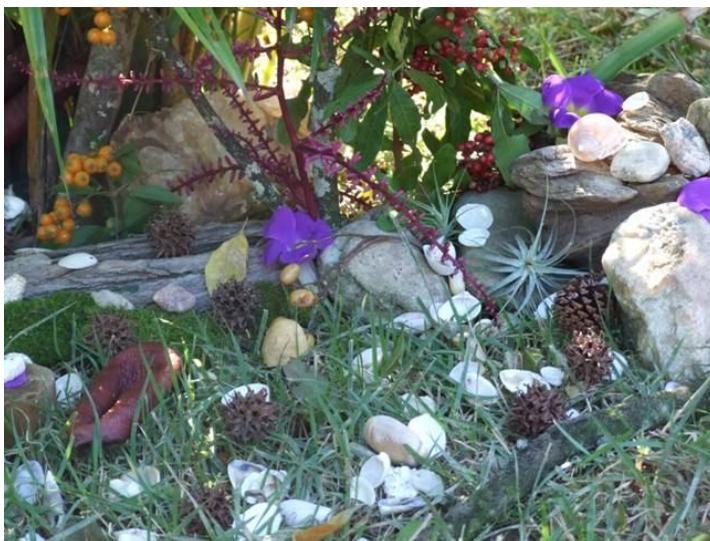


Ilustração 18: Casa das fadas

Observações da professora *Luana* após o primeiro dia da atividade: Casa das fadas.

A atividade começou na busca e escolhas dos materiais. Sair pelas ruas e jardins atenta a buscar elementos da natureza para a construção da casa. Escolher uma cesta, organizar os materiais nela, cobrir com um pano especial e aguardar o amanhecer, tudo já fazia parte da atividade.

Na escola, quando finalizou o lanche, busquei a cesta, fui em direção ao local escolhido e comecei a cantar bem baixinho: “Uma fadinha delicada, no jardim vai passear, com a varinha mágica, os botões vai despertar”.

Comecei colocando uma grande casca seca de árvore no chão, depois fui colocando pedras grandes, cristais, galhos de árvores, pequenas bromélias, musgos no chão para fazer de grama, toco de árvore para fazer a mesinha, folha roxa do coração da bananeira para fazer de sofá. Também espalhei conchas e cristais pequenos pelo chão,

pendurei uma pena para voar/balançar com o vento sobre a casinha.

Logo no início do trabalho, as crianças foram atraídas pelo som suave da canção e vieram de todos os cantos do jardim perguntar: “O que está fazendo?”. E eu respondi: “Uma casa para as fadas”. Muito curiosas, elas foram se agachando pertinho de mim para ver melhor o que estava acontecendo. Começaram a descobrir as surpresas que eu havia colocado dentro da cesta. No começo, havia duas crianças, mas logo vieram cada vez mais crianças, que começaram a se apertar e empurrar para ver a casinha de fadas. Então, sugeri que fossem procurar no jardim outras surpresas para me ajudar a construir a casinha. Não paravam de chegar materiais: muitas flores (todas do chão), pedras, folhas, galhos, conchas, areia, terra. E tudo isto foi sendo incorporado pela casinha de fadas, que estava se tornando uma mansão.

Esta experiência me fez entrar em um mundo novo. Eu me desliguei por um momento das tarefas corriqueiras e entrei profundamente na proposta. Senti-me muito bem. Somente quando a atividade finalizou é que pude perceber o quanto estava envolvida e o quanto eu mergulhei na minha essência, trazendo uma atividade que fizesse muito sentido para mim. Percebi o quão enriquecedor foi este trabalho e compreendi o sentido de revitalizar nossa prática diária a partir de nossa vivência de infância. O respeito e a veneração que as crianças tiveram por esta atividade vieram de algo mais profundo: a importância e o valor que ela teve para mim. Esta vivência me mostrou que aquilo que é feito com amor é transmitido para as crianças sem a necessidade de explicações (relato da professora *Luana*).

Atividade da professora *Giovanna*

Ela escolheu fazer um passeio perto da escola com crianças e pais propondo um piquenique. Mas, devido ao mau tempo, ela teve que adiar tantas vezes o passeio que acabou não acontecendo.

3.3.4 Contato e acerto para a Escola Pública

A escolha da escola pública foi, inicialmente, um convite que recebi de uma colega mestranda que, ao ler o meu projeto, ficou interessada e ofereceu-se para apresentar à escola onde leciona. Assim, feliz pelo convite, fui visitá-la no final do ano de 2009. A escola situa-se em São José, cidade que pertence à Grande Florianópolis e é a maior escola pública da cidade. Fui apresentada a toda a estrutura da escola, a qual me impressionou pela grandeza e organização.

Fui também apresentada à coordenadora responsável pelas séries iniciais, estas que estão relacionadas ao objeto da pesquisa. No primeiro encontro, fiz uma breve apresentação e explicação do conteúdo do trabalho, bem como de seu objetivo. Após me ouvir, a coordenadora pediu-me que retornasse à escola apenas em fevereiro de 2010 e participasse da reunião de planejamento para que pudesse explicar o meu trabalho. Finalizando a conversa, ela me preveniu dizendo que a apresentação deveria ser muito boa para “seduzir” os professores de maneira que ficassem após a sua jornada de trabalho para participar de uma pesquisa.

O problema não era o tema que, inclusive, ela achou interessante, mas sim a dificuldade de participação dos professores fora do período de aula. Assim, de forma bem direta e clara, a coordenadora me colocou diante de uma das maiores dificuldades que tenho encontrado nesta pesquisa: a disponibilidade dos professores para uma pesquisa que exige a sua presença após o horário de trabalho.

Conversei com a profa. Gilka sobre este aspecto, o qual eu realmente não havia identificado até o momento. Ela sugeriu-me duas propostas: oferecer às professoras uma declaração de participação assinada oficialmente pela UFSC e tentar encaixar a oficina durante o período de aula, por exemplo, no momento em que a classe estivesse na aula de Educação Física.

No início de fevereiro de 2010, entrei em contato com a minha colega de mestrado para solicitar a possibilidade de expor o meu projeto na reunião de planejamento das professoras. Porém, a escola estava em reforma, que iniciara atrasada e incorreria também no atraso do início das aulas. Passada uma semana, novamente eu contatei minha colega, que me colocou em contato com outra supervisora. Agendamos uma reunião, no entanto, infelizmente a supervisora não pode comparecer.

Por conta destes desencontros, busquei uma segunda opção de escola. Consegui o contato de uma escola de Educação Infantil na região

sul de Florianópolis. Contatei a supervisora, mas ela se mostrou ainda mais resistente com a proposta do que a outra escola. Novamente, o motivo da resistência foi a necessidade de a pesquisa demandar os professores após o seu período de trabalho.

Agendei novamente outra conversa com a supervisora da escola de São José, e, para minha surpresa, ela foi muito simpática e prática, me perguntando apenas qual o mínimo de participantes necessário, sendo minha resposta quatro. Ainda acrescentei que, se fosse possível, que fossem professoras mais antigas. No final da semana, deveríamos nos falar para confirmar as datas e os horários da oficina. Assim, ao término da semana, ela havia organizado quatro professoras para estarem disponíveis na sua primeira aula às segundas-feiras. Uma turma teria aula de inglês, a outra, aula de educação Física, as outras duas ficariam com a coordenadora e a com a própria supervisora.

Organizei-me para estar neste horário para o encontro com as professoras. Elas teriam o tempo de 45 minutos referentes ao tempo de uma aula. Embora o tempo fosse mais curto, utilizei a mesma metodologia aplicada nas oficinas de uma hora realizadas na escola particular. Em alguns momentos, fiz pequenas adaptações devido à diferença de possibilidades de espaço e tempo que serão relatadas abaixo.

3.3.5 Relato das Oficinas da Escola Pública

1º Dia: 22/2/2010.

Horário: 13h30min às 14h15min

A sala de reunião da coordenadoria foi o local disponível para o nosso encontro. Havia uma mesa grande cheia de livros e materiais das professoras. Ao entrar na sala, procurei organizar a mesa, as cadeiras para nos sentarmos e coloquei, no centro da mesa, o material que usaríamos. Iniciamos atrasadas, mas partimos juntas! Agradei imensamente a presença de todas. Na sequência, todas nos apresentamos. Duas das professoras atuam para o 4º ano, uma delas leciona há 21 anos, e a outra, há dezenove anos. Havia também uma professora que dava aula para o 1º ano, com 45 anos de carreira e, mesmo aposentada continuava ministrando aulas. A quarta integrante do

grupo era supervisora das séries iniciais. Ela trabalhou durante seis anos como professora e há 16 anos atua como supervisora.

O meu pedido foi atendido: um grupo de quatro professoras, experientes e que dão aula para as séries iniciais, próximo às memórias de infância que vamos trabalhar para participar de oficinas de 45 minutos em um ritmo semanal. Expliquei o ritmo e o horário do trabalho, e combinei três pontos de acordo do grupo, assim como havia proposto na outra escola.

Quando apresentei os objetivos das oficinas, procurei abordá-los de forma mais prática e menos acadêmica. Fiz uma explicação da qual elas gostaram muito. Abaixo, segue na íntegra.

[...] Para sermos professoras, todas passaram por uma formação acadêmica. Nesta formação, cada uma trilhou o seu caminho que dependia dos professores que tivemos dos conteúdos e das nossas identificações. Nesta oficina, estaremos buscando outro tipo de conhecimento. Não que ele seja melhor ou pior, é apenas mais uma possibilidade: o conhecimento que construímos com a nossa história de vida. A forma com que eu dou aula depende da minha história de vida, das minhas vivências. E estas memórias das nossas histórias de vida não estão organizadas em prateleiras separadas por assunto. E o interessante é que elas surgem no nosso cotidiano para o “bem” e para o “mal”.

O último parágrafo do “bem” e do “mal” chamou a atenção, e elas gostaram muito, pois conseguiram identificar alguns exemplos de quando, não se sabe por que, ficam nervosas com algum aluno com uma intensidade maior do que a necessária e, refletindo posteriormente, percebemos que “enganchamos” com o aluno alguma história nossa.

Após a apresentação inicial, entreguei os cadernos para cada uma delas. A partir da experiência da outra escola, eu coleí uma “surpresa” dentro de cada caderno. Ao abrirem o caderno, se depararam com a mandala recortada em papel de seda de cores diferentes. Gostaram muito e imediatamente se interessaram em dar uma “cara própria” para o seu caderno/diário.

→ Inspiração

Neste encontro, escolhi outro trecho do livro *Mar de dentro* da autora Lya Luft.²⁴

→ Momento Artístico

O material disponível para a “expressão artística” era o giz de cera. Uma das professoras ficou bem incomodada, dizendo que não sabia desenhar com giz de cera. Expliquei a ela que em toda oficina teríamos um tipo diferente de material e ajudei-a a descobrir este material, primeiro pelo cheiro, porque é um giz feito de mel de abelha, e depois as cores. Assim, ela deixou-se levar.

Nesta oficina, diferente da primeira escola, eu não era participante. Enquanto elas desenhavam, eu as observava e tinha um tempinho para olhar o processo das oficinas, de fora.

→ Relatos

No último encontro, quando as professoras me entregaram seus cadernos, expliquei que não usaria o seu nome verdadeiro, portanto poderiam escolher como gostariam de ser chamadas. Sugeri o nome de flores ou nomes dos próprios alunos, como na outra escola, mas não concordaram com a ideia. Decidiram, então, escolher nomes de passarinhos. Aceitei a sugestão; portanto, os relatos e todas as conversas descritas estarão referenciando-se aos nomes de passarinhos por ela escolhidos. É interessante que, toda vez que elas se chamavam por estes nomes, era muito engraçado, assim elas julgaram justo que eu também tivesse um apelido. Elas escolheram para mim *Tuiuuú!* Este foi o meu nome. Imaginem as gargalhadas que demos todas juntas!

Todos os relatos das professoras são os trechos mais enfatizados durante as oficinas e que eu transcrevi das suas narrativas escritas nos diários, e que estão disponíveis na íntegra no CD anexo a esta dissertação.

²⁴ Ver apêndice A.

Canário: Lembrei de uma fase da minha infância, seis ou sete anos, período em que o dia era pouco para brincar pela rua com liberdade no calor do verão: livre, leve e solta. Lembro-me de short e sem camisa livre brincando, descalça.

Curreca: Lembro-me da minha primeira bicicleta de cor azul e de um grande amigo de infância com quem eu ficava horas conversando pela cerca. A sensação de olhar o passado com olhos de criança trouxe para o desenho uma emoção muitas vezes vivida quando recordamos um pouco da infância. Mas, neste momento, observei que meus sentimentos foram tocados com um pouco mais de intensidade. Será o momento que estou vivendo? Ou as experiências acumuladas? Seria o dia mais descontraído ou a vontade de expor um pouco mais do meu eu... Não sei explicar... Somente posso dizer que foi muito gostoso reviver minha querida infância, neste pequeno recorte aqui ilustrado.

Bem-te-vi: Ao ouvir na leitura “o pensamento desenrola como um tapete para trás do tempo”, lembrei minha infância em Minas Gerais. Entre tantas brincadeiras, escolhi as cantigas de brincadeiras de roda. [...] Nas ruas sem calçamento e algumas até com pedrinhas pontiagudas, como as de Ouro Preto. Brincadeiras sempre observadas por familiares e vizinhos próximos que sentavam em cadeiras à beira das casas.

Beija-flor: Lembro do tempo que ia à casa dos meus primos para brincar. Sou filha única e por um bom tempo e tinha necessidade de ter contato com outras crianças.

2º Dia: 5/4

O segundo dia, respeitando o nosso ritmo de encontros semanais, deveria ser no dia 29/3. A supervisora me ligou pedindo que agendássemos outro dia, porque haveria uma visita da secretária da Educação à escola. Agendamos, assim, para o dia 30/3, terça-feira, às 15h30min, para que não perdêssemos o ritmo semanal. Nesta data, porém, eu não consegui chegar a tempo na escola, novamente desmarcamos e mantivemos o ritmo normal das segundas-feiras. Assim, ficamos com um intervalo grande entre o primeiro e o segundo encontro. Achei muito ruim, mas não conseguimos encontrar outra solução.

Por conta deste espaço de tempo, pude refletir com concentração sobre a oficina neste novo contexto e suas dificuldades. O primeiro aspecto que incomodava, e muito, era a falta de privacidade durante o trabalho. A sala onde atuávamos era um local que todos utilizavam, e assim, durante a oficina, muitas outras professoras entravam e até mesmo conversavam com as participantes do trabalho. As oficinas requerem um ambiente íntimo, de maneira que seus participantes sintam a confiança necessária para contar histórias da sua vida. Outro ponto é que o tempo de 45 minutos era menor do que a orientação da metodologia. O atraso das professoras para o início da oficina foi outro ponto prejudicial ao ritmo de trabalho.

Na primeira oficina, tudo foi realizado muito rápido, e eu sempre controlando o relógio para que não chegassem atrasadas à sua próxima aula. O tempo controlado não é o tempo de um processo artístico ou de resgatar a memória de alguma história da nossa infância. A intenção também era não exigir do grupo uma nova dinâmica do seu dia-a-dia. Eu confiava que todas estas questões seriam identificadas pelo próprio grupo conforme o desenrolar das oficinas.

Novamente, em conversa com a profa. Gilka tivemos algumas pequenas ideias para otimizar este procedimento. Combinamos que eu chegaria mais cedo e prepararia com antecedência o espaço. Passei a levar uma toalha de mesa bonita que identificava “nosso canto” de trabalho. No centro da mesa, eu colocava o material que seria utilizado para a oficina e também um cestinho com alguma “gostosura”. No primeiro encontro com este novo procedimento, assim que as professoras entraram na sala, atrasadas, se espantaram com a “nova estética” do local.

→ Retrospectiva

Como ainda não havíamos realizado nenhuma retrospectiva, expliquei em detalhes este momento, dizendo que este espaço seria como um esquentar dos motores da nossa oficina e onde, muitas vezes, eu lembraria as memórias do grupo. Ressaltei também que, neste ambiente, todas poderiam acrescentar relações práticas ocorridas durante a semana ou novas lembranças sobre o tema. Fiz uma breve recordação das memórias, e logo me contaram fatos interessantes.

A profa. *Beija-flor* disse que se emocionou muito ao fazer a tarefa sobre a sua memória de infância. Disse, ainda, que chegou a ficar incomodada. No entanto, logo a sua colega *Bem-te-vi* acrescentou: “Isto acontece, porque faz tempo que você não visita a sua infância. Eu tenho o hábito de visitar as minhas lembranças, talvez pela minha idade, e devagarzinho você vai se sentir mais à vontade”. *Curreca* contou que ela encontrou, por acaso, o seu “amigo de cerca” o qual havia relatado no dia anterior. Foi uma coincidência muito feliz! A professora *Canário* não comentou nada.

→ Inspiração

Neste dia, eu levei as pinturas de Portinari, conforme já apresentadas. Antes de mostrá-las às professoras, fiz um breve relato sobre sua biografia e depois mostrei os quadros.

→ Momento Artístico

Colagem com papel colorido. Nesta atividade, a professora que havia reclamado da atividade com o giz de cera se sentiu satisfeita. Enquanto faziam suas produções, vi uma das professoras pegando um pacotinho da sua bolsa. De repente, ela começou a colar tudo o que estava neste pacotinho em seu caderno. Havia flores, borboletas e corações. Assim que as demais viram, todas queriam. Foi muito engraçado e interessante, pois pareciam crianças fazendo “arte” escondida da professora. Embora continuasse o barulho da sala, me senti mais concentrada na atividade, ignorando o barulho externo.

→ Relatos

Beija-flor: Nesta fase da minha infância, lembrome que meu pai fazia pipa para eu brincar. Naquela época, a rua não era calçada, era feita com barro e areia. Por isso, acabei escorregando e quebrando o meu braço direito numa dessas aventuras.

Curreca: Lembrei o meu jardim de infância. Minha brincadeira predileta neste momento era a gangorra. O sobe-e-desce da gangorra no gramado do jardim de infância veio à minha mente, parecia até que eu sentia o cheiro da minha infância.

Canário: Escrever na folha da “fortuna” (como chamávamos) era uma brincadeira inesquecível de criança. Usando espinho de laranjeira, eu costumava desenhar e escrever palavras na folha da planta que, muitas vezes, fazia o papel de cadernos nas brincadeiras de “escolinha”.

Bem-te-vi: Observando a reprodução da tela de Portinari, datada de 1947, coincidentemente o ano em que nasci, “Meninos soltando pipas”, reporteime à infância, quando morava nos altos da Rua Felipe Schmidt. Morava em um casarão antigo... Neste terreno, eu, meus irmãos e amiguinhos da redondeza brincávamos quase sempre soltando pipa. Creio que a escolha por pipas tenha sido pela influência do constante vento que para nós, mineiros, até então era desconhecido: “vento sul”.

3º Dia: 12/4

→ Retrospectiva

Novamente, todo o material estava pronto para a chegada das professoras. Neste encontro, além do barulho de entrada e saída de professores, tínhamos também o barulho dos pintores que não haviam finalizado o trabalho externo, estando, neste dia, exatamente na janela da sala que trabalhávamos. Respiramos fundo, porque este barulho todo incomodava muito.

Uma das professoras era muito pontual, mas as outras duas acabavam se atrasando, sempre, por volta de dez minutos. A supervisora não participou deste encontro, pois era aniversário do filho e havia mudado o turno de trabalho.

Iniciamos com a retrospectiva, e abordei pontos que chamaram a minha atenção nos relatos da memória. No entanto, o barulho constante fez com que as professoras percebessem e reclamassem, afirmando que ele realmente prejudicava o trabalho. Neste momento, decidiram que pediriam outra sala para a supervisora. Esta decisão me deixou muito feliz, principalmente porque partiu delas a necessidade de uma ambiente mais adequado para nossa oficina.

→ Inspiração

No planejamento do trabalho, neste encontro seriam realizadas as brincadeiras que, na outra escola, ocorreram no ambiente externo. Havia, no entanto, a necessidade de uma adaptação da proposta devido ao espaço. Pensei em algumas brincadeiras que poderiam ser desenvolvidas sentadas, em nosso espaço atual, mesmo que a proposta das brincadeiras fosse movimentar o corpo para ajudar-nos nas memórias corporais.

Por coincidência, alguns dias antes desta oficina, meu filho contou-me sobre uma brincadeira realizada por uma amiga sua dentro da sala de aula. Mas tratava-se de algo secreto e que não poderia ser repassado a ninguém. Assim em segredo, ele me confessou: “A Clara tem uma borracha mágica! De um lado da borracha, ela escreveu ‘sim’, e do outro, ‘não’. Ela pode perguntar tudo o que quiser para esta borracha, e ela responde. Ô, mãe, é verdade, eu perguntei coisas daqui da nossa casa, e a borracha respondeu certo!”

Este diálogo foi longe, pois contei a ele que eu também tive uma borracha secreta em minha infância. Foi engraçado, pois até hoje imaginava que eu era a única pessoa que havia brincado disto. Os olhinhos entusiasmados do meu filho me inspiraram para a escolha das brincadeiras da oficina deste encontro. A nossa inspiração seriam as brincadeiras secretas da nossa infância.

Primeiro brincamos de Escravos de Jó, apenas como aquecimento. Foi uma confusão só! Não acertamos uma vez, e cada vez mais ríamos de nós mesmas. Em seguida, contei sobre a brincadeira secreta da borracha da minha infância e agora a história da borracha secreta do meu filho. Levei uma borracha idêntica à da minha infância. Escrevi “sim” e “não”, e brincamos de perguntas e respostas.

→ Momento Artístico

Também nesta etapa, fiz uma adaptação, pois na outra escola produzimos formas e desenhos no tanque de areia, e, para este grupo, não haveria esta possibilidade. Para não perder a oportunidade de uma produção artística essencialmente tátil, levei um saco de feijão. As professoras me olharam com uma carinha... E eu, bem calma, disse: “Ué, vocês nunca ajudaram a escolher feijão na sua infância?”. No andar da atividade, elas fizeram trabalhos lindos, foi então que eu me dei conta de que este trabalho não poderia ser registrado no caderno das professoras e que, com a ajuda da tecnologia de um celular, pude registrar as imagens feitas com os feijões. Em nenhum momento, havia imaginado fotografar as oficinas, e neste encontro, espontaneamente, houve esta possibilidade aproveitando-me da tecnologia disponível no momento.

→ Relatos

Curreca: Ao manusear os grãos de feijão, sentimos algo que acalmava nosso ser, embora na sala em que estávamos realizando a atividade, esta fosse interrompida a todo instante. Ao solicitar-me para representar através do desenho de grãos de feijão alguma brincadeira que eu realizava sozinha, não hesitei, desenhei a brincadeira de jogar o chinelo. Eu realizava esta brincadeira quando precisava tomar alguma decisão. Jogava o chinelo para cima, se caísse com as tiras para

cima, a decisão era “sim”, se caísse com as tiras para baixo, seria “não”.



Ilustração 19: Sim ou não feito com feijões

Beija-flor: A brincadeira que eu lembrei que fazia sozinha era com uma flor arrancando as pétalas e dizendo bem-me-quer, mal-me-quer.

Canário: Faltou.

Bem-te-vi: Era uma vez um pé de goiaba... Tenho registrados na lembrança os dias de travessuras em cima ou perto dele, até a queda de meu irmão. Foi um susto!

4º Dia: 19/4

→ Retrospectiva

Neste encontro, a primeira solicitação das professoras foi a mudança de sala para a supervisora. Ela concordou dizendo que providenciaria outra sala. Relatamos a oficina passada para a colega que esteve ausente. A professora *Curreca* logo falou sobre a importância que teve para ela se lembrar da brincadeira do chinelo. Disse que esta brincadeira volta muitas vezes à sua memória como uma possibilidade de “amenizar a vida do adulto”. Ela falou ainda quantas vezes gostaria de deixar as decisões que deve tomar na sua vida de adulta para a brincadeira do chinelo. Contou-nos, também, que muitas vezes até faz o gesto de jogar o chinelo para o alto para então se divertir com a possibilidade de abdicar da sua tomada de decisão para o acaso do chinelo. Seu relato foi lindo.

Neste ambiente, perguntei ao grupo: “Quais as qualidades que as memórias de infância nos dão quando visitam a nossa vida de adulto?”. Não esperava nenhuma resposta imediata, mas queria que elas prestassem atenção a estas “visitas da infância”.

→ Inspiração

Li um conto de Carlos Drummond: “No restaurante”, do livro: *Criança d’agora é fogo!*²⁵. Trata-se de um conto que relata o diálogo entre um pai e uma filha que entram em um impasse sobre o pedido de almoço em um restaurante. Lembrar da nossa infância com este foco: conflito de vontades, entre crianças e adultos, alunos e professores era o objetivo principal na escolha deste conto.

Após a leitura, fiz a pergunta: “Ao ouvir este conto, que sentimento ele me traz? Este sentimento remete a algum momento da minha infância?”.

Mal finalizei minha fala, e a professora *Curreca* antecipou-se falando: “Nunca fui tão persistente! Eu era submissa! Até já houve momentos assim, mas o desfecho nunca era igual ao que aconteceu com esta menina do conto!”. A outra professora comentou que achava a menina sem limite. Era claro que o tema era polêmico, e todas queriam expressar sua opinião a respeito. Solicitei que guardassem um

²⁵ Ver apêndice A.

pouquinho suas opiniões e sentimentos, e fizessem o esforço de lembrar algum momento como o da história na sua infância.

→ **Momento Artístico**

O material utilizado neste encontro foi pintura com guache e pincel. Disponibilizei, no entanto, apenas as cores primárias: azul, amarelo e vermelho. Imediatamente, surgiu a pergunta: “Cadê o verde? Cadê o marrom?”. Não que elas não soubessem que o amarelo e azul fazem o verde, mas porque hoje raramente precisamos inventar cores, são tantas cores sempre disponíveis.

→ **Relatos**

Beija-flor: Lembrei-me dos brinquedos que pedia aos meus pais quando criança e ganhava. Tudo o que eu pedia eu ganhava.

Curreca: Lembrei-me do meu vestido de 1ª Comunhão. Compramos um belo tecido, fomos à costureira e vimos o modelo. No dia da prova do vestido, estava muito feliz, mas ao colocá-lo senti que ele me espetava nas costuras. Fiz minha 1ª Comunhão com aquele vestido com o qual não me sentia bem, mas como os adultos pensam que algumas coisas são manias de criança, não me ouviam. Apesar de ser persistente na minha reclamação, aceitei e pronto! Afinal, ser persistente como criança pode ser compreendido como teimosia para os adultos!

Canário: Para ficar bonita: bóbi na cabeça. Era assim que pensava a minha mãe quando eu tinha oito, nove anos. Quando chegava o final de semana, lá vinha ela com um saco com os apetrechos. Eram rolinhos bem pequenos que doíam na minha cabeça. Tinha sempre um cabelinho que ficava puxando. O pior: eu dormia com a cabeça cheia dessa “maldição”, ou melhor, tentava dormir.

Bem-te-vi: Foi brincando no jardim da praça de uma cidade de Minas Gerais que, ao tentar pular um canteiro cercado de arame farpado, descosturou um babado do meu vestido. Apesar do susto, persisti na ideia de que precisava passar, só que agora em busca de outra saída. [...] Aquela bronca que pensei levar não passou do querer saber da minha mãe o que tinha acontecido.

5º Dia: 26/4

→ Retrospectiva

Mudamos de classe! A melhora ficou evidente, mas ainda permaneceu o barulho do trânsito que entra pela janela. É interessante salientar que este incômodo era apenas meu, já que as professoras, após anos lecionando de frente para esta avenida, não se incomodavam tanto.

Os atrasos continuaram e, em alguns casos, chegaram a quinze minutos. As professoras sempre se desculpavam, e eu percebia que realmente tentavam chegar o mais rápido possível. O atraso era porque precisavam encaminhar a sua sala com outra responsável para participarem da oficina.

Na Retrospectiva, fiz algumas considerações sobre as reações das professoras diante do impasse da menina do conto. Cada professora teve uma percepção diferente, mas cada reação estava muito vinculada à sua história de vida. Todas falaram da relação com a autoridade do adulto, normalmente identificado pela mãe. Este vínculo permeia as nossas relações com nossos alunos, e quanto mais consciente ele for, melhor será a condução.

A professora *Bem-te-vi* em suas memórias trouxe um adulto que coloca a questão da autoridade na sua infância como uma condução mais compreensiva.

As professoras *Canário* e a *Curreca* tiveram uma vivência de autoritarismo, na qual elas não eram ouvidas. *Curreca*: “Eu não quero fazer o que fizeram comigo”. *Canário*: “Sou com os meus filhos e alunos diferente do que foram comigo”.

A professora *Beija-flor*, embora tivesse tudo o que queria, por ser filha única, disse que havia limites em sua casa mais como característica de orientação, e não um autoritarismo.

→ Inspiração

Neste encontro, eu, a professora *Tuiuiu*, trouxe uma sacola cheia de cobertores. Pelo cronograma, a atividade seria a *viagem imaginativa* para a nossa casa de infância. Na outra escola, deitei as professoras sobre cobertores e panos. Desta vez, além do frio e da umidade, a sala estava um pouco suja para nos deitarmos com cobertores no chão. Assim, pedi às professoras que fechassem seus olhos, deitassem a cabeça sobre a carteira, e “embrulhei-as” com os cobertores, da mesma forma que uma mãe embrulha o filho para aquecê-lo na hora de dormir. Deram muita risada! Abriram os olhos e ficaram rindo umas das outras, porque eu as havia coberto até a cabeça. Como o dia estava frio, a sensação foi muito gostosa. A *viagem meditativa* foi semelhante à realizada com as professoras da escola particular. A única variação foi o ponto de partida, já que agora sairíamos da escola situada em São José, e não em Florianópolis.

→ Momento Artístico

As professoras pintaram com giz de cera a casa da sua infância. Neste encontro, ninguém reclamou sobre o giz de cera como da primeira vez que eu trouxe. Acredito que tenham se acostumado.

→ Relatos

Canário: Lembro-me do viveiro do meu pai, com muitos pássaros coloridos que me acordavam todas as manhãs. Eu adorava ficar no meu quarto, curtindo as minhas coisas: livros, revistas, som, TV, recortando gravuras e escrevendo no meu diário. Tenho boas lembranças do meu lar de infância, mas eu sempre almejei morar em outro lugar e em outra casa.

Curreca: A viagem que realizei com o tapete voador foi ao mesmo tempo alegre e triste. Alegrei-me ao viajar até minha casa de infância tão graciosa. As cores dos quartos eram alegres, cada um de uma cor. A beleza do jardim e a simplicidade das coisas... Mas num momento me lembrei de meus avós. Nossa, como faleceram

rápido e num curto período de tempo, apenas três meses de diferença. Incrível como a viagem com o cobertor mágico mexeu com minhas emoções... Chorei... Senti saudades...

Beija-flor: No quintal da minha casa, tinha muitas borboletas, um viveiro com muitos pássaros, um coelho branco, um papagaio e o meu cachorro Bóbi. Este espaço foi muito aproveitado por mim. Gostava de caçar borboletas, brincar com o coelho e fazer cabana de bambu. Tenho saudades desta infância querida...

Bem-te-vi: Já estava no berço deitada, quando vi meu pai chegando feliz, tentando contar mais uma das suas histórias fantásticas. Desta vez, era a história de um algodão branco, mas que era de comer e, ainda melhor, doce. Tentava dizer que encontrou um algodão de comer! Era muito divertido!

6º Dia: 3/5

→ Retrospectiva

O dia se iniciou com o tema da greve e a da paralisação que ocorreria em dois dias. Elas me contaram um pouco sobre suas reivindicações. Na sequência, organizamos as próximas oficinas, e eu expliquei que no oitavo encontro trabalharíamos na construção da aula para os alunos. Neste sentido, seria importante que cada professora já começasse a pensar no que gostaria de propor aos seus alunos.

Na Retrospectiva, indiquei os pontos que haviam chamado mais a minha atenção. Da profa. *Bem-te-vi*, foi a memória de quando tinha em torno de dois anos. Para muitas pessoas, é bem difícil se lembrar desta fase. Da profa. *Canário*, ela descreveu sua casa e falou sobre o costume que havia em Florianópolis de pintar, internamente e externamente, todas as casas. Ela falou de uma cultura que passou pela sua história, mas que retratava também a história cultural do local em que vive. A profa. *Beija-flor* observou que a estratégia da oficina passada foi o

encontro em que ela teve mais facilidade de se lembrar da sua infância. Disse que gostou da estratégia, achou o método mais aberto, tendo mais liberdade nas suas memórias. A profa. Bem-te-vi acrescentou dizendo que a facilidade vinha, a seu ver, devido ao fato de termos passado da metade da proposta das oficinas e, segundo ela: “Memória funciona assim: quanto mais cutuca, mais vem!”. A profa. *Canário* trouxe uma observação muito interessante, dizendo que, com estes exercícios, ela vem mudando a imagem que ela tinha de si na infância: “Minha ideia de que eu era uma criança que não brincava está mudando. Estou tendo um novo olhar para a minha infância”.

→ **Inspiração**

Neste encontro, foi a vez do Jogo do Kim, a famosa brincadeira: abre a boca e fecha os olhos! Os ingredientes escolhidos foram: tangerina, semente de girassol, uva-passa e Nescau. Eu coloquei uma venda nos olhos das professoras, e elas ficaram eufóricas. Não queriam abrir a boca, estavam desconfiadas com o que eu iria colocar e esbravejavam comigo quando o que eu colocava não era do seu agrado, como por exemplo, a semente de girassol.

É engraçado como tampar a visão tira a nossa segurança. O último ingrediente que coloquei na boca delas era uma pitadinha de Nescau, para amansar toda aquela agitação divertida. Elas o reconheceram imediatamente, o que as encheu de alegria. Depois desta brincadeira, cada professora aproveitou os sabores que experimentou para ver se havia na memória vivências com o sentido gustativo.

→ **Momento Artístico**

Para trabalhar artisticamente com as memórias, neste encontro foi utilizada a argila. Para minha surpresa, elas adoraram e foram muito habilidosas com o seu manuseio. Ninguém reclamou e me surpreenderam. Enquanto trabalhavam, comentavam há quanto tempo não usavam mais a argila. Comentaram que as massinhas coloridas são o material atualmente utilizado nas escolas, que deixam mau cheiro e que as suas cores e textura são bem artificiais.

→ Relatos

Beija-flor: Quando meus olhos foram vendados, transportei-me imediatamente para a infância das guloseimas da Festa Junina. Quando chegava o mês de junho, íamos pegar lenha na vizinhança para fazermos a fogueira. Meu pai sabia fazer balões grandes e coloridos para soltar nesta época. Quando ele ficava pronto, eu sempre torcia para ele cair no mar...

Curreca: Que legal vender os olhos! Experimentar gostos e sensações sem poder enxergar, apenas imaginar e transportar-me para meu tempo de criança. Minha mãe preparava uma caneca com Nescau quentinho e dava para meu irmão e eu. Ah! O Nescau foi lançado naquela época! Era a bebida-sensação da criançada!

Canário: Foi fácil estabelecer uma relação entre os sabores de alimentos ou cheiros e algum momento da infância. A primeira coisa que lembrei foi o sabor da jabuticaba.

Bem-te-vi: Na maioria das vezes, tanto os doces como o sabão eram feitos no fogão do quintal. E num mexe pra cá e um mexe pra lá, eram horas intermináveis. O doce de leite só era bom quando feito no tacho e em casa. Que delícia! Mas o que prendia minha atenção era a demora e de como podia de branco virar bege um leite que eu via chegar nos latões.

7º Dia: 10/5

→ Retrospectiva

Neste encontro, as professoras estavam agitadas, quase agressivas. A greve já havia ocorrido, mas nada haviam conseguido. A professora *Bem-te-vi* faltou, alguém da família havia falecido.

Quando a nossa oficina começou, uma coordenadora da escola que eu nunca havia visto se sentou no canto da sala sem falar uma palavra e ficou organizando alguns papéis, observando o nosso trabalho. As professoras falavam alto, dizendo que seria muito importante que eu fizesse estas oficinas com os dirigentes da escola! Eles é que precisavam ficar mais humanos! Eu não entendi muito bem o motivo daquela conversa, mas pedi que nos focássemos no tema da oficina, pois o nosso tempo era pouco e eu nunca atrasava a saída delas para o andamento das próximas aulas. Nesta hora, a coordenadora, que estava sentada no canto da sala, pegou suas coisas e saiu novamente sem dizer uma palavra. Este comportamento deve ter relação com o movimento de greve e protestos da escola que vai formando pequenos subgrupos. Não conversamos sobre o episódio, parecia ser mais adequado.

O ambiente foi se tranquilizando, e na Retrospectiva a professora *Beija-flor* começou a falar como se lembrar da sua infância a estava instigando a perguntar-se sobre a infância das crianças atuais: “Será que as crianças de hoje têm o mesmo prazer que eu tinha, este amor pela aventura? Eu acho que a tecnologia substituiu tudo isto. Eu tenho pena, às vezes, até do meu filho. Acho que eles não têm este espírito aventureiro que eu tinha. Acho que é diferente”. As perguntas desta professora eram bem polêmicas, e mesmo que eu desistisse da oficina, o assunto não se esgotaria, portanto expliquei isto a elas e demos continuidade ao trabalho. Mas achei muito importante a sensibilidade que estávamos criando para olhar para a infância dos(as) nossos(as) alunos(as).

→ Inspiração

Na 7ª oficina da escola particular, eu tinha escolhido um texto que abordava o tema da escola. Escolhi este assunto, pois nenhuma lembrança fora relatada neste sentido. Nesta escola, em alguns momentos, as professoras já haviam citado o ambiente escolar. Achei, portanto, que o texto não faria tanto sentido para este grupo.

Fazendo a retrospectiva das suas lembranças, senti falta de mais exemplos com a natureza. Escolhi assim o texto “Tatu-bola”, de Renata Meirelles.²⁶ O texto discute as brincadeiras com os bichinhos da natureza como o tatu-bola. Pelo fato de conhecer a autora, contei, após a leitura, que este texto foi escrito pela pesquisadora, a partir da própria vivência quando criança com estes tipos de bichinho no quintal do seu jardim. Agora, já adulta, ela faz uma reflexão sobre este tipo de brincadeira e suas implicações na educação para as nossas crianças. Meu objetivo era mostrar como a recordação da infância, agora no papel de educadoras, pode nos sensibilizar a refletir sobre as nossas práticas docentes.

O intuito deste encontro foi que, a partir da leitura do texto, lembrassem de brincadeiras com a natureza ou com estes bichinhos, inclusive insetos, que nos despertavam tanta curiosidade e que, muitas vezes, atualmente, nós achamos tão nojentos.

➔ Momento Artístico

A professora *Curreca* não conseguiu esperar eu falar do material que usaríamos e já foi logo contando das suas poções mágicas de infância. Eu preciso ser rápida com o grupo, porque se animam, e caso não esteja tudo preparado, “atropelam” o processo.

Neste encontro, o material disponível foi: TNT colorido, tesouras e cola. Não usei o pano, e sim o material chamado de TNT, pelo fato de o pano requerer mais tempo para ser manuseado. O TNT, embora não seja ecologicamente correto, oferece uma possibilidade textual rápida e bem colorida. Aproveitamos o assunto do material e sua limitação ambiental, já que, por ser muito barato, quase todas as escolas o utilizam nas atividades com as crianças. Perguntaram-me como consegui oferecer às crianças outros tipos de tecido que, na maioria das vezes, são muito mais caros. Expliquei e relatei sobre o contato com fábricas de tecido que oferecem os retalhos sem nenhum custo. Embora este assunto pareça ser totalmente irrelevante, são estas pequenas trocas que me aproximavam das professoras, fortalecendo o nosso contato, amenizando a situação: pesquisadora e pesquisados.

²⁶ Ver apêndice A.

→ Relatos

Canário: Sabe que eu já comi gambá? Quando eu tinha uns sete anos mais ou menos, meu avô paterno, que vivia caçando, trouxe em uma das muitas aventuras gambás para serem “saboreados”. Quando me ofereceram uma coxinha, pensei, pensei, mas tive coragem e aceitei. Até hoje, parece que sou capaz de sentir o sabor do danadinho. Foi a primeira e última vez que provei esta iguaria. Deus! Ah, gostei do sabor...

Beija-flor: Como gostava muito de ter contato com os animais e plantinhas, pegava um vidro grande e na época de primavera ia caçar borboletas.

Curreca: Nas férias escolares, eu e minha amiga Adriana passávamos as tardes criando “poções mágicas”. Era assim que chamávamos os vários vidrinhos de xarope vazio, os quais enchíamos com nossas poções. As poções eram criadas a partir de várias flores e folhas esmagadas com água, sendo uma de cada cor.

Bem-te-vi: faltou.

8º Dia: 17/5

→ Retrospectiva

Neste encontro, praticamente apenas eu fiz a Retrospectiva. Como algumas professoras não finalizaram o trabalho artístico da aula passada, elas nos mostraram suas obras! A professora *Bem-te-vi* fez algumas perguntas sobre a oficina no encontro anterior, e percebi que estavam aflitas para compreender como fariam a elaboração da aula agendada neste encontro. Fomos, então, diretamente ao ponto.

Peguei o roteiro que havia feito para as professoras da escola particular e segui os passos propostos. Na escola particular, eu apenas li e passei o roteiro como sugestão. No entanto, na escola pública as professoras pediram para que dispuséssemos de um tempo durante a oficina para preparação da aula, pois tinham muitas tarefas acumuladas.

→ Roteiro

1. Rever todas as nossas memórias do caderno/diário. Cada uma pegou o seu caderno e revisou as memórias desenhadas e escritas. Fizeram este exercício em silêncio, repassando todo o processo realizado durante as Oficinas de Narrativas Autobiográficas.
2. Escolher uma ou, no máximo, duas memórias que mais chamavam a atenção: as professoras tiveram dificuldade em escolher. Todas pareciam tão significativas. Apenas a professora Curreca escolheu em cinco minutos.
3. Tiraremos o “caldo da cana”: Por que esta lembrança me chama a atenção? O que é essencial nela? Por que escolhi esta e não outra?

A professora *Curreca* logo explicou a sua escolha: “A memória do Nescau quentinho me remete ao carinho da minha mãe, ao calor que eu sentia ao ser cuidada por ela, ao aconchego”. Ela se emocionou ao falar deste amor.

Canário: leu a descrição da sua casa de infância, na qual relatava sobre o seu brincar no quarto, sozinha. “Para mim, a essência desta lembrança é a grande solidão que eu sentia quando criança. Eu passei uma infância muito sozinha.”

Bem-te-vi: ela escolheu sua lembrança mais antiga: aquela que tinha mais ou menos dois anos. “A essência desta minha lembrança são a união familiar e a surpresa mágica que estes momentos em família tinham.”

Beija-flor: ela pensou na sua casa: “Pensei na casa da minha infância, que era um espaço harmonioso, um espaço de convivência porque tinha muita festa, muitos brinquedos, muitas opções”.

1. Esta essência que eu reconheço é que me impulsiona e vitaliza em minha atuação com as crianças: esta parte, eu falei, e elas ouviram. Ninguém comentou nada.

Estavam bem serenas e tranquilas. Fomos para o passo seguinte.

2. De que maneira esta essência pode fazer parte da minha aula de forma consciente? Neste momento, as ideias podem ser bem livres. Deixar as ideias surgirem. Aqui começaram as dúvidas: como levar para sala de aula este calor, solidão, união? Dava para ver que realmente estava difícil esta tarefa de propor uma aula com estes “conteúdos”. Deixei que conversassem. Num dado momento, a professora *Beija-flor* me disse: “O que você está propondo é muito difícil. Parece que não combinam estas coisas do coração com a escola!”. Ao terminar a frase, o silêncio foi imediato. Então, falei:

É exatamente esta a proposta: colocar estas coisas do coração na escola, porque é nisto que eu acredito e eu estou convidando vocês a experimentarem esta experiência. As coisas do coração não estão separadas, elas vêm conosco para nossas aulas. No entanto, o que eu quero é que elas venham com consciência. Todas estas memórias lindas que vocês vivenciaram na infância estão aí dentro de cada uma e são conhecimentos adquiridos pelas suas histórias de vida. Elas fazem parte, sim, quando lecionamos, mas é necessário que nós as conheçamos para usá-las da forma mais adequada para os nossos alunos.

Aos poucos, as ideias surgiram, mesmo que ainda discretas. Porém, todas se ajudavam, fazendo sugestões, pois, de forma geral, sempre é mais fácil dar a ideia para o outro.

A professora *Curreca* queria de qualquer jeito trazer um Nescau quente para os seus alunos. A professora *Bem-te-vi* pensou talvez em fazer alguma mágica. A professora *Beija-flor* pensou em cabanas. A professora *Canário* estava em dúvida, mas, talvez, criaria uma história.

Chegamos ao final do tempo, e combinou-se em continuar o trabalho na próxima oficina. Mas pedi que deixassem a ideia fermentar durante a semana até o próximo encontro. Os últimos dois passos também ficariam para aula seguinte.

1. Próximo passo: adequar a ideia a algumas condições. Por exemplo: idade dos alunos; estrutura física da escola; momento de aplicação da atividade; disponibilidade de tempo com os alunos.
2. Redação da atividade, com seu título, objetivos e descrição dos detalhes.

9º Dia: 24/5

→ Retrospectiva

Durante a semana, pensei sobre as atividades das professoras e resolvi trazer alguns materiais que as ajudassem na elaboração de aula.

Para a profa. *Bem-te-vi*, eu trouxe um grande livro de magia. Fiz também algumas mágicas com um barbante, semelhantes à brincadeira de cama de gato. Conversamos sobre a magia para crianças, a qual pode ser sofisticada, mas também através de objetos simples, como um barbante, pode-se conduzir e transformar em brincadeiras e histórias incríveis. As transformações do barbante encantaram as professoras, e quase não consegui seguir adiante.

Para a profa. *Canário*, eu trouxe um livrinho, *O Jarro da Memória de Claudio Galperin*, que é uma história de uma menina que tem um jarro e guarda dentro dele pedrinhas que representam acontecimentos da sua vida. Também trouxe alguns bonecos bem simples sugerindo que a sua história poderia ser representada por um breve teatro.

Para *Beija-flor*, a que queria fazer cabanas, eu trouxe panos grandes e de cores variadas. Mostrei como poderíamos usar cadeiras e mesas, e deixar que as crianças construíssem as suas cabanas. Para a profa. *Curreca*, que desejava trazer o seu Nescau quentinho, sugeri que fizesse um piquenique dentro da sala. Enquanto eu sugeria as atividades, as professoras também encorajavam as suas colegas com ideias e sugestões.

Dois pontos que foram falados me chamaram a atenção. O primeiro é que qualquer uma destas atividades não caberia no tempo de aula, estipulado em quarenta e cinco minutos. Refletimos sobre estes tempos tão demarcados, os quais fragmentam os conteúdos e impossibilitam as aulas mais abertas e livres. Outro aspecto que trazia insegurança às professoras era o comportamento de seus alunos neste tipo de atividade que envolveria todo o grupo. Disseram-me que ainda

não haviam proposto nenhuma atividade em grupo para os seus alunos devido à falta de disciplina das salas.

Para as atividades propostas, pediram-me que, além de observadora, também as ajudasse com o grupo. Fiquei feliz pela confiança e disse que estaria junto e disponível para o que fosse necessário. A oficina deste dia serviu, portanto, para os ajustes finais de cada uma das aulas. Para o próximo encontro, trariam o planejamento da atividade e as datas para elas.

10º Dia: 31/7

Para esta última aula, organizei uma mesa com suco e deliciosos biscoitos. Também preparei um pequeno teatro. Para a construção do cenário e bonecos, novamente utilizei a forma que eu aprendi a fazer teatro na Pedagogia Waldorf, como foi descrito anteriormente na última oficina da escola particular. Este teatro, para mim, é um gesto de gratidão pela participação das professoras nas oficinas. Ao entrarem na sala de aula, surpreenderam-se com as surpresas. Fizemos uma breve avaliação e elas me entregaram os seus cadernos/diários.

A professora *Bem-te-vi* me ligou dizendo estar muito gripada e que não poderia participar do fechamento, e me entregaria o caderno outro dia. Foi uma pena, pois sua presença no fechamento era de muita importância.

Iniciei o teatro em que eu contei a seguinte história:

Era uma vez quatro pombinhas brancas. Elas moravam em uma árvore bem verde e frondosa. Todos os dias, quando o Sol nascia, elas espreguiçavam as suas asinhas e voavam até um lago próximo à árvore. Lá, as pombinhas passavam o dia inteirinho conversando, cantando e se aquecendo ao Sol. No final do dia, antes de o Sol se pôr atrás das montanhas, elas voltavam para a sua linda árvore. Cada uma para o seu ninho. Quem olhava de longe achava que as quatro pombinhas eram bem parecidas. Mas não eram, não! Cada uma tinha o seu próprio brilho. Tinha uma das pombinhas que fez seu ninho logo no primeiro galho bem à frente da árvore. Sempre que percebia algum perigo, algum bicho se aproximando, ela corajosamente voava em sua

direção para afugentá-lo. Bem próximo deste ninho, havia outro ninho com uma pombinha que trabalhava com tanto afinco que ela era a única pombinha daquela árvore que tinha um ninho de dois andares. No galho mais alto, lá em cima, ficava uma pombinha que era extremamente observadora. Sempre estava atenta a todos que ali moravam. A quarta pombinha era recém-chegada nesta árvore, e seu ninho ainda estava um pouco afastado. Ela já havia visitado várias árvores, mas este ano havia decidido morar nesta árvore. Assim era a vida das quatro pombinhas daquela frondosa árvore, cada qual com o seu brilho, o seu talento e que juntas faziam a árvore se tornar um lugar tão especial.

Ao terminar de contar, cantei uma música e entreguei, para cada professora, a pombinha que referenciava as suas características que metaforicamente usei na história. A professora *Curreca* logo disse: “Eu sabia! Estas pombinhas estão falando da gente! Não estão?”.

Quando finalizei, elas me olharam, e a professora *Curreca* perguntou-me: “De onde você é?”. Achei muito engraçada esta pergunta. Na verdade, durante estas oficinas as professoras pouco ouviram de mim, pois o tempo foi sempre muito curto, e o foco da oficina são as narrativas da infância das professoras. E as perguntas continuaram: “Você fez um teatro tão simples, mas tão sensível!”; “Em que escola você trabalha?”; “Que idade teus alunos têm?”.

Então, ofereci o suco e os biscoitos, e contei de forma breve sobre a escola onde trabalho e a Pedagogia Waldorf. Apenas uma das professoras havia ouvido falar sobre esta pedagogia e, por sinal, coisas bem estranhas. Expliquei, por exemplo, que este tipo de teatro com panos e bonecos, simples e com histórias criadas pela professora, é comum na prática da Educação Infantil. Encantaram-se com o teatro! A conversa foi parando, e de repente estávamos quietas e ainda tínhamos tempo. Eu não acreditei! Mas logo comentei que ainda havia tempo, porém, se elas quisessem, estavam “liberadas” para suas outras funções. Então, a professora *Curreca* disse: “Ai, não, vamos ficar aqui! Está tão bom!”.

Assim, fechei as Oficinas de Narrativas Autobiográficas nesta escola, de forma boa e com a sensação de plenitude.

Houve ainda o acompanhamento das aulas, mas agora de forma individual, e não mais no pequeno grupo. Cada professora entregou um plano de aula, no qual a atividade que será proposta aos alunos deve estar descrita. A forma da apresentação escrita era livre. Cada professora organizava as suas ideias conforme achasse adequado, portanto as atividades estão escritas de forma variada.

3.3.6 Atividades /Aulas da Escola Pública

Atividade da professora *Curreca*:

Este planejamento de aula foi elaborado e escrito pela professora *Curreca*. Objetivo: vivenciar com as crianças momentos da minha infância. Turma: 4º. Ano. Tema: Recortes de minha infância. Materiais: panos, copinhos, argila, garrafa térmica, Nescau, carteiras, cadeiras, CD e aparelho de som.

1º passo: construção de uma grande barraca na sala de aula, utilizando panos e carteiras. Aguardar a entrada dos alunos.

2º passo: acolher as crianças na barraca à medida que chegarem na sala. Após todos acomodados, iniciar a aula conversando sobre o momento. Explicar de modo simples e objetivo que estamos revivendo um pedacinho da infância da professora, o qual gostaria de compartilhar com elas.

3º passo: distribuir um copinho de Nescau quentinho preparado pela professora para as crianças saborearem com uma música. Logo em seguida, conversaremos sobre o momento aconchegante que estamos vivenciando e o seu significado.

4º passo: construir com as crianças uma canequinha utilizando argila, remetendo-se à condição de criança e à história da infância da professora vivenciada naquele momento.

5º passo: expor na sala as canequinhas confeccionadas pelas crianças.



Ilustração 20: Cabana preparada pela professora antes dos alunos entrarem em sala



Ilustração 21: Hora do Nescau



Ilustração 22: Canequinha de argila

Atividade da professora *Beija-flor*: 7/6/2010.

Este planejamento de aula foi elaborado e escrito pela professora Beija-Flor. Tempo de duração: três aulas seguidas.

1º passo: fazer um breve comentário sobre a infância da professora: caçada de borboletas, montagem de cabana, etc.

2º passo: organizar os grupos. Serão cinco grupos com quatro alunos e um grupo com três alunos.

3º passo: pedir para cada grupo montar sua cabaninha, usando o material fornecido (panos) e as carteiras da sala de aula.

4º passo: no próximo passo, os alunos entrarão na cabana. Cada grupo elaborará uma brincadeira de criança para apresentar para professora.

5º passo: a professora entregará de porta em porta os papeis para um representante da cabana escolher. Nele estará escrito “doçura” ou “travessura”. A turma que pegar “doçura” ganhará um doce, e os que pegarem “travessura” apresentarão para todos os grupos a brincadeira escolhida. No final, todos ganharão doces.



Ilustração 23: Construção de cabanas pelos alunos



Ilustração 24: Professora entregando doçura ou travessura

Atividade da professora *Canário*

Este planejamento de aula foi elaborado e escrito pela professora *Canário*.

No nosso encontro, a Sandra pediu para que “espremêssemos” o nosso principal relato da infância até sair um “caldinho”. Esta seria a essência do fato que teríamos que aplicar em sala com os alunos. Escolhi o relato da “casa da minha infância”, e o “caldinho” foi a solidão. Agora, o que fazer para passar esta mensagem ao grupo de alunos? Pensei na literatura infantil, e a Sandra sugeriu o uso de fantoches para contar minha história. Adorei! Vamos lá! A história vai começar!

A Família Sem Rosto

Em uma casa simples, rodeada por uma mata exuberante, moravam Dona Anita, seus filhos Pedro, Maria, Liz e a vovó Laura. Cada um deles tinha uma atividade preferida, e passavam o dia muito ocupado. Vovó Laura tricotava o dia todo, fazia roupas quentinhas para a família. Dona Anita pesquisava receitas e fazia seus quitutes gostosos. Pedro brincava com seus carrinhos na rua, fazendo estradas na terra e garagens com folhas de plantas. Liz, trancada no seu quarto, lia, recortava revistas e escrevia em seu diário suas memórias. Maria passava o dia costurando roupinhas para as bonecas com o resto dos tecidos que ganhava nas visitas às costureiras. Parece uma família comum, né? Mas havia uma coisa estranha: essas pessoas quase não se olhavam e também pouco conversavam, apenas na hora das refeições. Um dia, parecia até coisa arranjada, faltou o gás, e dona Anita não pôde cozinhar. Chovia muito, e Pedro não pôde sair para brincar na rua com seus carrinhos. Liz não achava seu diário, parece que esqueceu na casa de uma amiga. Maria estava triste, porque os tecidos

acabaram. Como ia fazer as roupas para as bonecas? E vovó Laura quebrou uma de suas agulhas de tricô, deixando de fazer um lindo casaco quentinho de inverno. E agora? Todos foram para a sala e começaram a resmungar suas mágoas. Como iriam realizar as suas atividades preferidas? De repente, parece que o tempo parou, e todos começaram a olhar-se, como nunca haviam feito antes. Observaram os cabelos uns dos outros, as roupas, os olhos, o nariz, as orelhas, o jeito de falar, enfim, um pouco de tudo. E perceberam que nunca haviam se olhado daquele jeito tão gostoso. Essa família passou, então, a ter rostos e perceberam a importância de cada um e de todos. Então, vovó Laura teve uma ideia: “Vou contar uma história do meu tempo de criança”. O tempo começou a voltar, e vovó não contou apenas uma, mas muitas histórias que fizeram os olhos dos ouvintes ficarem arregalados e marejados de lágrimas. Aquela família descobriu que a convivência entre eles é muito importante e mais interessante que suas preferências individuais. Agora, cada um já consegue ver no outro suas características pessoais e respeitá-las.

Proposta de atividade após contar a história:

Fantoches de vara (palito de churrasco): cada aluno receberá uma folha com o desenho dos quatro personagens dessa história para pintar recortar e colocar um rosto. Depois, colar cada personagem no palito.

As crianças vão continuar a história, dar um título e escrever no caderno meia pauta sobre a história desta família agora com rosto.



Ilustração 25: História “A família sem rosto”



Ilustração 26: Fantoches da história

Atividade da professora Bem-te-vi: 10/6/2010

Este planejamento de aula foi elaborado e escrito pela professora *Bem-te vi*. Tema: Uma aula com magia. Objetivo: proporcionar ao aluno uma atividade socializada, de concentração, de atenção, de criatividade, levando ao mundo da fantasia. Passos: discussão oral sobre a brincadeira e suas regras, vivência da brincadeira, produção coletiva, estruturando o texto para registro no caderno, identificando palavras conhecidas e suas famílias fonêmicas.

Desenvolvimento: crianças sentadas em círculo após o uso da técnica de atenção e silêncio (a professora bate palmas ritmadas, acompanhadas pelos alunos e em seguida, mãos paradas para cima – silêncio –, volta à normalização). Inicia-se a atividade proposta: uma caixa de magia. Após relatar que, quando a professora era criança... Inicia-se o momento investigativo da magia.

Apresentação da caixa: o que teria aqui dentro? O que gostaria que tivesse aqui dentro?

Segue-se a retirada da primeira magia: um pedaço de jornal: o que é, para que serve o que você faria e o que gostaria que o professor fizesse. Cada criança recebe o seu pedaço de jornal e cria a sua magia. Uma tigela de argila (retornar ao momento em que a professora apresentou em sala). Quem lembra o que é? Quem fez? O que tinha dentro? Brincar de faz-de-conta e, usando as mãos, imitar uma tigela fazendo nela doce de leite. A magia de uma cobra virar um laço de fita. Para quem eu daria este presente de hoje? Por quê? A última magia é um pacotão. O que teria neste pacotão? O que gostaria que tivesse? Mostrar, comentar, distribuir. Provar a pipoca e guardar para o lanche.

Volta à calma – normalização –, técnica das palmas ritmadas. Registro do texto coletivo – momento de magia. Identificar no texto palavras conhecidas ou iguais. Identificar as famílias fonêmicas trabalhadas. Avaliação.



Ilustração 27: Caixa mágica



Ilustração 28: Criando mágicas

CAPÍTULO 4

4.1 COLOCAR UM PONTO-FINAL: PARA SEGUIR PENSANDO, SENTINDO E AGINDO

Colocar um ponto-final na minha pergunta, no meu referencial teórico, nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas, nas conversas com a minha orientadora, nas disciplinas, nas muitas narrativas que ouvi, nas frases que escrevi.

Colocar um ponto-final nestes meus dois últimos anos, que conduziram a minha experiência acadêmica, parece antecipar um fim, quando eu ainda tenho tanta coisa para perguntar, para estudar, para contar.

Colocar um ponto-final me angustia porque me faz ter que escolher um olhar, uma direção entre tantas possíveis.

Colocar um ponto-final é ter clareza sobre as possibilidades que não couberam neste ponto-final e que pedem um novo recomeço.

Pensando assim, começo a refletir sobre as minhas “considerações finais” e recorro a esse espaço formal de finalização para fazer algumas retomadas desse percurso, mas também para sinalizar inquietações e possibilidades que escapam a cada ponto-final que será colocado.

Agora, eu caminho em retrospectiva, para me lembrar: onde esta história começou? As minhas primeiras inquietações nasceram em sala de aula pelo gesto, pela palavra e pelo olhar dos meus alunos. As crianças são e sempre foram a minha grande fonte de inspiração. Estava tudo certo, até que um dia começou a não estar. Muitas vezes, isto acontece na vida de um professor (ou talvez de qualquer pessoa). O que não estava funcionando, eu não sabia ao certo, mas me perguntava: “O que estas crianças querem? Do que elas precisam?”. Com o tempo, as perguntas foram se transformando: “O que *eu* não estou conseguindo enxergar ou escutar dos meus alunos? Será que estou sendo uma *boa* professora?”. Perguntas tão íntimas, que mal tinha coragem de pronunciá-las para mim mesma, muito menos compartilhar. O tempo foi passando, mas as perguntas não cessavam. Fui buscar alternativas em sala de aula, depois em grupos de estudo, seminários, até chegar à universidade. Um pouco sem jeito, é verdade, mas com muita vontade de olhar a Educação de “[...] um mirante mais alto para que possamos ver os limites da mata e enxergar as trilhas que possam existir dentro

dela” (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 9), assim fui chegando bem devagarzinho. Encontrei professores(as) que queriam ouvir o que eu tinha pra dizer “lá da minha escola” e “dos meus alunos”. A minha experiência e a dos meus colegas não foram colocadas em um grande panelão de sopa em que, de tanto cozinhar, as verduras acabam todas com o mesmo sabor. Cada um contribuía com a sua experiência, a sua singularidade, a sua história. Ah, que alívio! E, de repente (não foi tão de repente assim, afinal foram seis meses de processo seletivo), eu estava compartilhando as minhas vivências tão singulares, mas tão essenciais no meio de um campo de pesquisa chamado Educação e Comunicação.²⁷ Foi lá que resolvi ficar, no meio de pedagogos(as), biólogos(as), músicos(as), jornalistas, artistas, filósofos(as), fotógrafos(as), publicitários(as), psicólogos(as) e muito mais.

De Platão a Nietzsche, da razão à sensibilidade, do mito à matemática, do artesanal ao virtual... Assim, com passos largos fui caminhando e me exercitando em ouvir e olhar a diversidade com uma “postura” que a professora Lucia Hardt²⁸ recomendava amorosamente durante as suas aulas: “Tornar-se anfitrião do outro! Abrir espaço para o outro existir da forma que é – hospitalidade da relação”. Comecei a construir um panorama me levando a investigar sobre a minha própria atividade pedagógica. De todo este universo da Educação, que coisas me tocam? Quais as minhas escolhas? Como estas escolhas construíram o meu caminho de vida?

Assim, pela primeira vez na minha vida foquei meus estudos no(a) professor(a), e não na criança. Eu queria ouvir histórias dos(as) professores(as), as mais preciosas, para isto escolhi as memórias da infância, que guardam em cada pequeno relato muitos dos seus sonhos, medos, brincadeiras e conflitos. Toda esta fase de vida que, em alguns momentos, parece ficar esquecida no “mundo dos adultos” e que nós educadores(as) e pais poderíamos aproveitar para “temperar” a nossa relação com os nossos(as) alunos(as), filhos(as) e até a nossa própria existência adulta.

Outro dia, na Oficinas de Narrativas Autobiográficas, a professora *Juliette*, ao compartilhar com o grupo que adorava brincar nas poças de água que se formavam após uma chuva intensa, refletiu sobre a sua conduta como professora, de não gostar quando as crianças

²⁷ Linha de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFSC: Estudos e pesquisas sobre os processos de comunicação na produção da existência humana e da educação, em especial sobre as mediações das tecnologias atuais da informação e da comunicação na ação pedagógica.

²⁸ Anotações de aula da disciplina *Teorias da Educação*, ministrada pela professora Lúcia Schneider Hardt do dia 5/11/2009.

se sujam ou brincam com barro ou lama, e assim se perguntou: “Se eu gostava tanto, por que não gosto que meus alunos se sujem?”.

Como lembrar para nós, professores(as), que molhar o bumbum pode até ser bem divertido, que cantarolar uma melodia ajuda realmente a curar um joelho ralado, que brincar o dia inteiro não é perda de tempo? Através da minha experiência, achei que um bom caminho para evocar o sensível, a imaginação, a ludicidade na prática docente seria através das memórias da nossa infância.

Sonhamos enquanto nos lembramos. Lembramos enquanto sonhamos. Nossas lembranças nos devolvem um rio singelo que reflete um céu apoiado nas colinas. Mas a colina recresce, a enseada do rio se alarga. O pequeno faz-se grande. O mundo do devaneio da infância é grande, maior que o mundo oferecido ao devaneio de hoje. Do devaneio poético diante de um grande espetáculo do mundo do devaneio da infância há um comércio de grandeza. Assim, a infância está na origem das maiores paisagens. (BACHELARD, 2009, p. 97)

E assim, foi através destas primeiras inquietações que a minha pergunta foi construída: **como as Narrativas Autobiográficas da infância dos(as) professores(as)**, em seu caráter imaginativo, podem ajudá-los(las) a ressignificar o seu papel na atuação docente? Como meu impulso para o estudo e a reflexão sempre começa pela vida prática, me organizei, rapidamente, junto às escolas²⁹ para começar minha pesquisa de campo, através de Oficinas de Narrativas Autobiográficas sobre a infância dos(as) professores(as). E qual não foi a minha surpresa ao constatar a dificuldade muito maior de implantar a pesquisa no meu próprio ambiente de trabalho do que na escola em que ninguém me conhecia. Falar de si não é uma tarefa fácil, e por isto é necessário construir um ambiente de intimidade e confiança no grupo. Através de diversas estratégias, que denominei momentos de *inspiração* durante as Oficinas de Narrativas Autobiográficas, fui experimentando a

²⁹ As Oficinas de Narrativas Autobiográficas aconteceram em duas escolas distintas: uma escola particular de Pedagogia Waldorf, onde eu trabalho, e uma escola pública, indicada por uma colega de mestrado.

construção de um ambiente mais sensível e poético. As professoras receberam estes momentos com entusiasmo: “Adorei os recursos utilizados para inspirar nossas memórias, era sempre uma surpresa agradável” (professora *Bem-te-vi*). Depois da inspiração, as professoras tinham a oportunidade de expressar/recriar artisticamente as suas memórias, utilizando materiais variados que eu oferecia durante a oficina. Aqui as professoras das duas escolas se diferenciavam muito: na escola pública, elas demonstravam certo receio por não estarem habituadas a este tipo de proposta, enquanto as professoras da escola Waldorf se sentiam bem à vontade. Porém, no percurso das oficinas esta atividade se tornou bastante prazerosa também para as professoras da escola pública, que foram percebendo como a expressão criativa complementava a reflexão sobre suas memórias.

Representar as memórias de forma artística é para mim ideal, pois complementa o que foi realizado no processo de inspiração. Representamos “meio de forma inconsciente” o que temos em nossas memórias, seja na escolha das cores, seja na forma de representar. (professora Curreca)

Os dois momentos da oficina mencionados acima³⁰ contribuíram de forma surpreendente para a cumplicidade do grupo. O trabalho diversificado, utilizando diferentes linguagens, foi ajudando as professoras se disponibilizarem para falar sobre as suas vidas, transformando assim a relação entre os integrantes do grupo. O olhar para o outro se tornava menos crítico para tornar-se mais humano, e as Narrativas Autobiográficas relatavam de maneira sensível potencialidades e dificuldades. Assim, concordo com Oliveira quando se refere ao grupo de histórias de vida como *dispositivo*: “Pensar o grupo como conjunto de potencialidades, de energias criativas que acionam processos formativos [...]”. (OLIVEIRA, 2009, p. 181) Nestes dois grupos de Oficinas de Narrativas Autobiográficas, foram muito mais do que histórias o que eu ouvi. Foram olhares, medos, gestos, alegrias, silêncios, tantas coisas que escapam do meu texto. Todas as narrativas que eu ouvia me traziam possibilidades para refletir e reconstruir minha prática docente.

³⁰ A descrição detalhada dos passos da Oficina de Narrativas Autobiográficas está disponível na página 59.

Conforme as oficinas iam se desenrolando, eu sentia a necessidade de me aprofundar em alguns dos temas que fazem parte do corpo teórico desta dissertação e que são apresentadas no Capítulo 1. As *experiências narradas* foram um dos temas que se mostravam nas Narrativas Autobiográficas das professoras sobre a sua própria infância. Elas contavam histórias a partir dos fatos, acontecimentos e afetos que fizeram parte de sua trajetória. E, na medida em que o faziam, desvelavam a sua experiência, ao mesmo tempo em que a construíam e a reconstruíam através da linguagem. Assim, estas experiências foram tomando novas formas e significados. Outro tema que muito me interessou foram as *reflexões sobre as memórias da infância*, que se mostravam tão entrelaçadas com a imaginação. Através das próprias narrativas das professoras, procurei pontuar aspectos que se mostraram nas memórias de infância, como *lembrar, esquecer e imaginar*. Procurei esclarecer como esses temas são entendidos na Pedagogia Waldorf, buscando outras contribuições como as de Bosi (1998), Brandão (1998) e Bachelard (2009). Finalizo o capítulo falando dos *processos imaginativos da narrativa autobiográfica* e como eles nos inspiram a “nos tornarmos artistas da educação” (LAMEIRÃO, 2007, p. 81), desenvolvendo um conteúdo escolar permeado por histórias, alegrias, tristezas, brincadeiras, poesia, cantigas das nossas experiências de vida. Partindo das lindas imagens que foram compartilhadas nas Narrativas Autobiográficas, questioneei a forma de ensinar das escolas no que se refere às possibilidades imaginativas. Para estas questões, me apoiei também no estudo da tese de Girardello (1998), que faz um panorama histórico do conceito da imaginação, chegando a refletir e fazer importantes considerações sobre este tema na contemporaneidade. Estas reflexões teóricas se mesclam com as Narrativas Autobiográficas das professoras e a minha própria, que se apresentaram várias vezes na construção da minha escrita. Neste entrelaçamento de narrativas com a teoria, fui costurando algumas considerações, estabelecendo o meu olhar para as histórias que eu ouvi.

Outro aspecto importante que gostaria de ressaltar na elaboração de todo o trabalho foi o meu exercício constante de fazer pontes entre a Pedagogia Waldorf e outros autores que me sensibilizaram no meu percurso acadêmico. Estas pontes, que a princípio pareciam cobrir a distância entre dois continentes, foram se aproximando e trazendo fluidez. Não foi um exercício fácil, porque a Pedagogia Waldorf e o conhecimento acadêmico ainda se colocam como caminhos paralelos, com poucas possibilidades de diálogo. Pontos de intersecção são

possíveis, porém ainda pouco explorados, exigindo de quem escreve e de quem lê um olhar aberto e curioso como quando olhamos algo pela primeira vez.

Para exemplificar a condição destes caminhos paralelos, mas que podem vir a encontrar-se, gostaria de mencionar dois momentos específicos. O primeiro foi ao fazer a revisão bibliográfica do meu tema de estudo, as Narrativas Autobiográficas, que me pareciam um assunto tão específico da minha prática docente na Pedagogia Waldorf; ao procurar estudos similares na academia, me surpreendi com a multiplicidade e a riqueza das pesquisas feitas nas Ciências Humanas usando a narrativa autobiográfica como metodologia. O ápice deste sentimento para mim ocorreu quando participei do congresso de Narrativas Autobiográficas na USP³¹, no qual a diversidade de enfoques dados à pesquisa autobiográfica, distribuídos entre mil participantes, não mencionava nenhuma indicação do trabalho que é realizado na Pedagogia Waldorf. Por outro lado, no Centro de Formação em Pedagogia Waldorf³² e no Centro de Formação Biográfica³³, também não há indicações de trabalhos em outros campos de estudo. Por me propor a estar “lá em cima do mirante”, pude olhar estas trilhas da Pedagogia Waldorf e das Ciências Humanas que se referem à pesquisa autobiográfica. Fiquei imaginando o quão frutíferos poderiam ser alguns cruzamentos entre estes dois caminhos. Durante todo o meu trabalho, foi o que tentei fazer.

O segundo ponto de encontro que poderia trazer grandes contribuições para reflexão é a importância que a Pedagogia Waldorf dá ao ensino através de imagens, e a narrativa autobiográfica é incentivada como uma das possibilidades de inspiração para uma prática docente mais imaginativa. Este tema, para nós, filhos da “civilização das imagens” (CALVINO, 1990), pode trazer considerações importantes para o estudo das imagens na contemporaneidade, assim como também questões relevantes para a Pedagogia Waldorf, considerando os desafios contemporâneos de sua inserção na atualidade. A proposta pedagógica Waldorf foi criada em um tempo muito diferente do nosso, um tempo “[...] quando não havia internet nem celulares, nem a pulverização das

³¹ IV CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica; julho de 2010.

³² A Formação de Professores na Pedagogia Waldorf existe em oito Estados do Brasil. Estas formações ainda estão em processo de legalização, e apenas duas possuem certificados oficiais. A minha Formação em Pedagogia Waldorf foi feita em São Paulo e é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (www.sab.org.br).

³³ A Formação Biográfica é ministrada no Centro Antroposófico de Educação Sagres, em Florianópolis (www.assagres.org.br).

formas culturais que povoam o cotidiano das crianças de hoje” (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 8). Promover o diálogo entre todas essas ideias me parece necessário, e nas Oficinas autobiográficas as professoras de ambas as escolas mostravam as suas inquietações sobre uma infância que viveram e não veem em seus alunos(as) e filhos(as), mostrando um “sentimento de vertigem e desorientação” (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 9), tendo dificuldade de saber que direção tomar.

Será que eles (as crianças) têm o mesmo prazer que eu tinha? Pra mim, parece que o avanço e a tecnologia substituem tudo. Será que eles têm este amor pela aventura? Eu tenho pena, às vezes, até do meu filho, ele não tem o espírito aventureiro que eu tinha. Sabe, de subir em um muro bem alto, e se eu não tivesse o equilíbrio e a força suficientes, poderia cair e quebrar o braço! A aventura dele é brincar nos botões de um joguinho eletrônico de corrida de carros, capotar, fazer curvas radicais, mas na verdade ele continua sentado no sofá! É uma forma tão diferente de ser criança! (professora Bem-te-vi)

O diálogo que as professoras fazem com a criança que foram traz possibilidades de reflexões singulares sobre suas próprias histórias, oportunizando também discussões mais amplas sobre diferentes temas referentes à Educação. Este movimento, que parte da nossa experiência para outras possibilidades de reflexão sobre a Educação, é fundamental quando estamos procurando caminhos de autoformação, como é proposto no grupo de estudo Gepeis³⁴ ou de autoeducação, como é denominado na Formação em Pedagogia Waldorf.

Para finalizar a minha escolha de “pontos-finais”, gostaria de compartilhar o “coroamento” das Oficinas de Narrativas Autobiográficas, que foi feito através da criação de aulas inspiradas pelas memórias de infância compartilhadas. Não havia um modelo preestabelecido, tampouco restrições na utilização de matérias diferentes e espaços recriados. Faríamos o que fosse possível para dar vazão a estas aulas, que seriam recheadas pelas brincadeiras, cantigas, brigas,

³⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social da UFSM.

histórias, choros e amores da infância das professoras. Embora a animação fosse grande, o desafio mostrou-se ainda maior.

Depois que o grupo conquistou intimidade e confiança, relembrar as memórias da infância se tornou cada vez mais prazeroso. Colocar um ponto-final nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas para transformá-las em “aula” foi difícil, como comentam as professoras *Giovanna*: “Foi difícil sair do mundo das lembranças e colocar algo que está em nossas memórias, nesse mundo, do aqui e agora”; e a professora *Luana*: “Difícil a tarefa de integrar lembranças à realização de uma prática para as crianças. Lembrar, sentir realizar – inspirar e expirar. Trazer para fora o que tão profundo está guardado. Desafiador, profundo e mágico”.

O interessante é que a tarefa foi igualmente desafiadora nas duas escolas. Embora a Escola de Pedagogia Waldorf assegurasse às professoras mais liberdade na criação das suas aulas, diferente da escola pública, que precisava seguir um programa mais diretivo, as professoras de ambas as escolas sentiam dificuldade em transformar suas experiências de vida, de forma consciente, em um conteúdo escolar. Aqui é importante enfatizar a condição consciente deste processo, porque as nossas experiências de vida interferem de forma positiva ou negativa no nosso cotidiano, sem que, muitas vezes, o percebamos. Assim, para a elaboração destas aulas houve a necessidade de tempo e dedicação, o que me possibilitou construir um roteiro³⁵ seguindo etapas para chegar até a aula. A partir deste “mapa”, fizemos uma construção conjunta destas aulas, na qual as professoras interferiam, com a liberdade de fazer sugestões nas aulas umas das outras. Para alavancar o trabalho, o mais importante era elas acreditarem que era possível levar para dentro da escola a brincadeira, o sonho, a aventura, a música, a arte, os sabores da infância por elas vivida. Mesmo com toda esta ansiedade, as ideias foram surgindo. Às vezes, eu pensava: “E se elas desistirem? Afinal, elas não eram obrigadas, elas poderiam desistir. Mas elas não desistiram. Apenas uma aula não foi concluída, devido ao intenso mau tempo em Florianópolis, que impossibilitou a professora *Flora* fazer o seu passeio e piquenique tão desejado. Assim, cada professora foi colorindo as suas aulas³⁶ com muita imaginação, inspirada nas suas memórias da infância e nas contribuições do grupo. Eu fui acompanhando cada professora com sua proposta. Nos dias das aulas, as professoras e eu entrávamos na escola com uma mala de viagem, de onde saíam: panos coloridos, argila, giz de cera, garrafa térmica, cestos,

³⁵ Este roteiro foi feito nas duas escolas e está disponível na página 81.

³⁶ As aulas estão descritas no capítulo 2, na trajetória da pesquisa.

fantasias, plantas, bonecas, entre outras coisas. Aqueles foram dias diferentes, para as crianças e as professoras. Percebemos que foi possível: “Que emocionante dar ação, mobilidade, materializar um pedacinho da minha história, faz desta aula um momento muito especial” (professora *Canário*).

Assim, ao sair da escola com “uma mala cheia” de experiências preciosas, aprendi e compartilhei nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas sobre a infância destas professoras, me lembro da minha pergunta inicial e respondo: “Sim, acredito que as Narrativas Autobiográficas da infância dos(as) professores(as) com o seu caráter imaginativo podem ser uma das possibilidades de ressignificar o seu papel na sua atuação docente!”.

Mas aqui vai um alerta! A pergunta e a resposta a esta minha busca não têm um olhar para fora, e sim para dentro. “[...] voltar-se para si mesmo e sondar as profundezas de onde vem a sua vida [...]” (RILKE, 2009, p. 27). Desta maneira preciso, enfatizar que não quero generalizar o exercício autobiográfico como “um método” para Formação de Professores. A autobiografia tem a sua riqueza na singularidade, e toda vez que a tentamos generalizar, perdemos a sua potencialidade. Portanto, o caminho das histórias de vida depende de onde nascem as nossas criações.

Por isso, resguarde-se dos temas gerais para acolher aqueles que seu próprio cotidiano lhe oferece; descreva suas tristezas e desejos, os pensamentos passageiros e a crença em alguma beleza – descreva tudo isso com sinceridade íntima, serena, paciente, e utilize, para se expressar, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de sua lembrança. Caso o seu cotidiano lhe pareça pobre, não reclame dele, reclame de si mesmo, diga para si mesmo que não é poeta o bastante para evocar suas riquezas; pois para o criador não há nenhuma pobreza e nenhum ambiente pobre, insignificante. Mesmo que estivesse em uma prisão, cujos muros não permitissem que nenhum dos ruídos do mundo chegasse a seus ouvidos, o senhor não teria sempre sua infância, essa riqueza preciosa, régia, esse tesouro das recordações? (RILKE, 2009, p. 26)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Criança d'agora é fogo!** Rio de Janeiro: Record, 1997.

ARISTÓTELES, **Arte poética:** texto integral Tradução Pietro Nassetti, São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

BACHELARD, Gastón. **A poética do devaneio.** 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 1ª reimpressão, São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Memória sertão.** São Paulo: Uniuibe, 1998.

BROCKMEIER, Jens. HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Revista Psicologia:** Reflexão e Crítica, n. 16, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985–2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, n.2, ago 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 novembro 2009.

BURKHARD, Gudrun: **Tomar a vida nas próprias mãos**: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **Bases antroposóficas da Metodologia Biográfica**: a biografia diurna. São Paulo: Antroposófica, 2002.

_____. **Biográficos**: Estudos da biografia humana. São Paulo: Antroposófica, 2006.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp (FEU), 1999.

COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FEDERAÇÃO ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. Site com informações das escolas de Pedagogia Waldorf no Brasil. Disponível em: <<http://www.federacaoescolasWaldorf.org.br>>. Acesso em: 10 outubro 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDMANN, Adriana et al. **Caminhos para uma aliança pela infância**. São Paulo: Aliança pela Infância, 2003.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida: estudo sobre história de vida de professores. São Paulo: Papyrus, 1997.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil**: histórias da Costa da Lagoa. 1998. Tese de Doutorado, USP. São Paulo.

GIRARDELLO, Gilka e FANTIN, Monica. **Liga, roda clicca**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. A imaginação e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lucia et al. (org.) **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

_____. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, XXVI, 2003.

JÚNIOR, Carlos P. et al. **Walter Benjamin**: imagens. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

LAMEIRÃO, Luiza T. H. **Criança brincando! Quem a educa?** São Paulo: João de Barro, 2007.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Antroposófica, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan/abr.2002.

LEITÃO, Cleide F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

LIEVEGOED, Bernard C. J. **Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência.** Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LUFT, Lya. **Mar de dentro: memorial de infância.** São Paulo: Arx, 2002.

MEIRELLES, Renata. Onde estão os tatus-bola? In: **Brincar: um baú de possibilidades.** São Paulo: Instituto Sidarta, 2009.

MIGNOT, Ana V. C. et al. (org.) **Refúgios do eu: educação, história e escritura autobiográfica.** Florianópolis: Mulheres, 2000.

MIGNOT, Ana V.C. et al. (org.) **Práticas de memória docente.** Coleção Cultura, Memória e Currículo; v.3. São Paulo: Cortez, 2003.

MUSEU DA PESSOA. **Museu virtual de histórias de vida.** Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net>>. Acesso em: 20 julho 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

_____. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo, Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação e grupo: indagações sobre questões sensíveis. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. Brasília: Líber Livro, 2009.

PALUDO, Márcio Antonio. **A esperança narrativa: um ensaio sobre o uso de histórias pessoais na educação – um diálogo com Freire a partir de Jerome Bruner**. 2006. Dissertação apresentada no Programa de Educação da UFSC. Florianópolis.

PASSERINI, Sueli P. **O Fio de Ariadne, múltiplas formas narrativas e desenvolvimento infantil segundo a abordagem antropológica de Rudolf Steiner**. 1996. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

PIERRE, Lévy. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Coleção Trans, 2000.

PESSANHA, José A. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Revista Educação e Realidade**, n. 22, p. 13-32, jan/jun 1997.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educ. Pesqui.** 2006, vol 32, no. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 outubro 2009.

PORTINARI, Candido. **Portinari**: o menino de Brodósqui. Org. e consult. Técnica Projeto Potinari. Apoio Cult. O Boticário. 2. ed. São Paulo, 2001.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Sodoma e Gomorra. Tradução de Mario Quintana. Porto Alegre: Globo, 1971.

RILKE, R. Maria: **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROSA, Maria I. P.; RAMOS, Tácita A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.13, no.39, dez.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 novembro 2009.

SAURA, Soraia C. Natureza, espaço e tempo. In: SESC. **Brincar**: um baú de possibilidades. São Paulo: Instituto Sidarta, 2009.

SANTOS, Marcos F. **Crepusculario**: conferências sobre mithohermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2004.

SANTOS, Selma Ferro. Memórias, histórias de vida, imagens. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SIEWERT, Clarice S. **Nossas histórias em cena**: um encontro com o Teatro Playback. 2009. Dissertação apresentada à faculdade de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

SMIT, Jürgen. **O ser humano em devir**: aprofundamento meditativo do educar. Tradução Sérgio Correa. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2003.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **A arte da Educação**. 1. Estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1992.

_____. **O desenvolvimento saudável do ser humano**: uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas. Tradução Rudolf Wiedemann, Rosemarie Schalldach e Jacira Cardoso. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2008.

APÉNDICE

APÊNDICE A: TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

- Trecho do livro *Mar de dentro* por Lya Luft

A casa onde eu nasci, embora já não seja minha, permanece intacta em mim como a escultura de uma caravela em uma garrafa: uma casa dentro da memória. Nunca mais foi como aquele cheiro de lençóis limpos nem o aroma das comidas, a música das vozes amadas e o crepitar das lareiras, nunca mais a mesma sensação de acolhimento, nunca mais pertencer a nada com tamanha certeza.

Delícia de tatear os objetos conhecidos e os pedaços entre eles com olhos, lábios, dedos, com a alma: tudo entreaberto, quase meu, quase revelado em mim. O que faltava decifrar abria-se como um par de asas, e eu voava.

Adormecer ancorada na ordem da vida confirmada pelos cuidados da mãe, os passos do pai e os contornos do quarto onde o familiar apaziguava tudo. Mas às vezes o sono tardava, e o tempo da insônia era como atravessar a precária ponte entre o vazio e as coisas reasseguradas, sem saber se aquele Anjo da Guarda de belos olhos no quadro sobre minha cama conseguiria me proteger.

Não tenho nostalgia dessa fase, pois ela faz parte de mim. Está aqui à mão, para ser lembrada, nítida ou fugidia – sempre intensa. A vida era uma casa ordenada, a casa uma concha amorosa na calma cidade entre morros azuis, a vida era uma família protetora com seu fluxo de laços reproduzindo um perfil, um gesto, a cor de uns olhos, rostos de tantas idades – e eu pertencia a tudo aquilo também.

Mas aquela criança era habitada por um animal que batia os cascos impacientes querendo rebentar o cotidiano, e levantava vôo na hora em que uma boa menina devia estar fazendo suas lições ou dormindo tranqüilamente em seu quatinho, segura dos seus amores.

- O que é que tem ali?
- Não tem nada, é só um arbusto.
- Mas eu vi uma sombra se mexendo.
- É o vento nas folhas, não é nada.
- E se for uma fada?
- Não é fada.
- E se for uma bruxa?
- Não é uma bruxa, fica quietinha agora, ou vai para cama já.
- Seria tão bom se aparecesse uma fada aqui pra gente, não é, mãe?
- Seria. Agora sossega.

O pensamento se desenrola como um tapete para trás no tempo: retorno às primeiras sensações, primeiros anos, primeiros contatos. Qual a mais remota lembrança? (LUFT, 2002, p. 19).

- Pinturas de Portinari extraídas do livro: Portinari, o menino de *Brodósqui*.

“Ronda infantil”; pintura a óleo/tela; coleção particular – São Paulo, SP.

“Meninos na gangorra”; pintura a óleo/tela; coleção particular – São Paulo, SP.

“Meninos soltando papagaios” – 1947”; pintura a óleo/tela 60,5 x 73,5 cm; coleção particular – Ribeirão Preto, SP.

“Festa de São João” – 1939; pintura a óleo/tela 172 x 193 cm; coleção particular – Buenos Aires.

“O sonho” – 1938; pintura a óleo/tela 46 x 55 cm; Coleção Museus Castro Maya – Rio de Janeiro, RJ.

- Conto escolhido do livro *Criança d’agora é fogo!*, de Carlos Drummond de Andrade.

No restaurante

– Quero lasanha.

Aquele anteprojecto de mulher – quatro anos no máximo, desabrochando na ultraminissaia – entrou decidido no restaurante. Não precisava de cardápio, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha.

O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação – jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

– Meu bem, venha cá.

– Quero lasanha.

– Escute aqui, querida. Primeiro, escolhe-se a mesa.

– Não, já escolhi. Lasanha.

Que parada – lia-se na cara do pai. Relutante, a garotinha condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato:

– Vou querer lasanha.

– Filhinha, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

– Gosto, mas quero lasanha.

– Eu sei, eu sei que você adora camarão. A gente pede uma fritada bem bacana de camarão. Tá?

– Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

– Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente pede uma lasanha. Que tal?

- Você come camarão e eu como lasanha.
- O garçom aproximou-se, e ela foi logo instruindo:
- Quero uma lasanha.

O pai corrigiu:

- Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada.

A coisinha amou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

- Moço, tem lasanha?
 - Perfeitamente, senhorita.
- O pai no contra-ataque:
- O senhor providenciou a fritada?
 - Já, sim, doutor.
 - De camarões bem grandes?
 - Daqueles legais, doutor.
 - Bem, então me vê um chinite, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo?
 - Lasanha.
 - Traz um suco de laranja pra ela.

Com o choppinho e o suco de laranja, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita. Ao contrário, papou-a, e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez no mundo, a vitória do mais forte.

- Estava uma coisa, hem? – comentou o pai, com um sorriso bem alimentado. – Sábado que vem a gente repete... Combinado?
- Agora a lasanha, não é papai?
- Eu estou satisfeito. Uns camarões geniais! Mas você vai comer mesmo?
- Eu e você, tá?
- Meu amor, eu...
- Tem de me acompanhar, ouviu? Pede a lasanha.

O pai baixou a cabeça, chamou o garçom, pediu. Aí, um casal, na mesa vizinha, bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A garotinha, impassível. Se na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, o poder ultrajovem.

- Trecho do texto: “Natureza, espaço e tempo.” Livro: Brincar: um baú de possibilidades por Soraia Chung Saura (p.112)

Ouvi em Minas Gerais que para conhecer uma pessoa de verdade é bom que se dê uma volta a cavalo junto com ela. Foi em uma cavalgada que conheci Cleiton Rafael da Silva, um jovem de 17 anos compenetrado e trabalhador, cuidador de cavalos. Andávamos por morros de campo de altitudes, serras gerais, víamos do alto o mundo inteiro e a parede da serra de São José, uma beleza de dar nó na garganta. Montados, éramos mais altos ainda. No chão, os cachorros correndo pelos campos, perseguindo siriemas. Cleiton, calado e sério, vira falador quando insisto em perguntar sobre sua sabaença: os cavalos.

Tenho visto o menino trabalhar nas baias: trata dos bichos, sabe limpar os espaços, lavar cochos. Na hora da comida e da água, corta capim, pica capim, busca serragem. Deixa os freios todos em ordem, deixa o serviço todo organizado.

Agora, vejo-o montar com maestria, cavalga um bicho imenso, lindo, marrom, conversa com ele, faz “doma”, treina e mostra como anda a passo, firme na sela, segurando nas pernas. Não apeia para abrir as porteiras.

Seu cavalo sapateia, anda para trás por força dos arreios, esturra e empina, gigante rodando sobre duas patas. O menino se concentra, acompanha o movimento, fala a língua do bicho, zune chicote no ar. O cavalo empina mais alto ainda, mas por fim cede ante a coragem do menino e, assim, calmo e domado, ganha seus afagos.

Fazia tempo não via tanta desenvoltura na relação do homem com a natureza. Obviamente pergunto da escola: “Não gosto, escola não é para mim. Termina o ensino médio porque sou teimoso.” Por que a escola não é para esse menino sabido? Ele mesmo responde – porque é inquieto, difícil de parar sentado na cadeira. E de por que em por que vai relatando todo um universo nosso conhecido: porque repetiu a sexta série e ficou marcado pelos professores. Porque não o tratam com respeito, então não merecem o seu. [...] Assim, de história em história, chegamos ao nosso destino. Acaba a cavalgada.

- Trecho do texto: “Onde estão os tatus-bola?” Livro: Brincar: um baú de possibilidades, por Renata Meirelles (p.124)

Ali escondidinhos por debaixo de velhas telhas descansando, de um amontoado de tijolos arruinados, de potinhos e latas servindo de ninho para as flores, ficam eles criando famílias inteiras de serzinhos que viram bolinhas quando ameaçados.

Ficar em evidência não é bem sua característica predileta, portanto, querendo visitá-los, largue-se ajoelhado ao chão e comece a cutucar cantinhos úmidos. Surpresa terá ao encontrar também uma infinidade de outras naturezas vivas. Sem contar que a família dos “tatus-bola” tem uma variedade de espécies

suficiente para criar enredos magníficos quando nas mãos de crianças. Existem os mais escuros e gordinhos que enrolam direitinho, os mais chatos e “pernudos” que não enrolam tão bem e os de maior tamanho, que mais parecem besouros.

Caminham levemente pelas mãozinhas das crianças, sem perigos iminentes, não pertencem à categoria dos nojentos, não exalam cheiros ou gosmas, e ainda levam a grande vantagem de poderem, rapidamente, se transformar de seres caminhantes a seres rolantes. Uma maravilha para quem está buscando explorar o chão que pisa conhecer os pequenos mistérios da vida, e viver uma rica oportunidade de conhecer a si mesmo através do brincar. Com todo esse potencial, os tatus-bola deveriam ser elevados à categoria científica infantil e receberem local de destaque em qualquer espaço que se diga educativo. Deveriam fazer parte do material pedagógico de toda escola, dos currículos e planejamentos da educação infantil, com a seguinte regra: toda escola deve possuir uma quantidade mínima de tatus-bola por aluno. Talvez assim, nos preocuparíamos em aproximar a criança da sua natureza.

Eles representam uma gama de outros seres que têm a mesma função exploratória na infância. Os grilos, gafanhotos, vaga-lumes, minhocas, joaninhas, caramujos, formigas, lagartixas, cigarras, mutucas, “louva-deus”, besouros, abelhas, aranhas e tantas outras matérias-primas para a brincadeira e o devaneio infantil. Mas, infelizmente, não é bem isso que dirigentes escolares têm priorizado. Hoje, conhecer é opinar, criticar, discutir. E escola é celeiro do saber, do conhecer. Tatus-bola não são temas das discussões do mundo adulto, portanto, fechamos as portas das escolas para eles: “aqui tatu-bola não entra”. E como eles, outros interesses e necessidades de natureza infantil ficam de fora.

Estamos criando cidadãos conscientes da importância da preservação do meio ambiente, formamos alunos capazes de descrever todos os efeitos da diminuição da camada de ozônio, dos perigos da extinção de espécies como as baleias e o mico-leão-dourado, eles sabem reciclar o lixo, e economizar a água, informação não os falta, mas e a experiência?

E muito cuidado, pois “quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare” (Manoel de Barros).