

Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Dissertação de mestrado

Jogando as cinco pedrinhas
História, memória, cultura popular, infância e escola

Autor: Gisela Marques Pelizzoni
Orientador: Sônia Regina Miranda

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Para meu pai Luiz, meu avô Mochinho e minha
biza Emília, que me contaram tantas histórias e
hoje já habitam as estrelas.
Para minha avó Tetê, com todo amor

Este trabalho nasceu a partir de muitos cuidados. Primeiro tenho que agradecer à Sônia, como não poderia deixar de ser, pelos lanchinhos, os teatros ao pôr do sol, pela dedicação sempre, e pela delicada arte de fazer brotar em reflexões, textos e palavras o que vivia dentro de mim.

À Andréa que compartilha comigo sonhos de escola e de infância.

À Minha mãe Ângela, por ser sempre essa “anjinha” em minha vida, e ao Jorge e Cecília que mesmo longe estão sempre perto..

Ao Artur e Gisele pelo Leptop e pelo carinho sempre.

Ao povo todo do Céu na Terra, amigos tão queridos de folia e de jornada.

Ao Gabriel, que por tanto tempo me acompanhou nos caminhos destas cinco pedrinhas e em tantos outros caminhos também.

Às crianças todas com quem divido os meus dias, por trazerem leveza e alegria nestes tempos de tanto estudo, e também às suas famílias pelas tantas histórias repartidas.

Resumo

Esta pesquisa surge a partir de uma compreensão da modernidade como uma época pautada na destruição dos mecanismos sociais capazes de vincular a experiência pessoal atual às gerações passadas e na esperança da escola como um espaço privilegiado para o compartilhamento das práticas de memória coletiva. Neste sentido o que pretendo é compreender **se uma escola pública, a partir do trabalho com as tradições populares, pode se constituir como espaço de revitalização da teia que une e intercambia experiências entre as diferentes gerações**. A pesquisa será construída a partir da narrativa das histórias que acontecem na escola, ou a partir da escola, e que se vêem emaranhadas às histórias de vida das crianças e suas famílias. Desta forma a pesquisa ação, através de uma intervenção direta na escola a partir da criação de estratégias de contato entre o vivido na sala de aula e as famílias, se apresenta como um caminho interessante para o desvelamento do universo estudado. Ao discutir as questões sobre a modernidade, a infância e a perda da experiência, buscarei referências em Walter Benjamin; e, com base na leitura de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg e Edmilson Pereira, guiarei minhas reflexões sobre a natureza e o papel de resistência das culturas populares diante dos modelos hegemônicos, nos seus fluxos de permanência e transformação. Trata-se de um processo que se faz a partir de circularidades e hibridações, o que faz estas tradições populares capazes de comunicar memórias, de estabelecer elos do presente com uma ancestralidade.

Palavras-chave: memória – escola – cultura popular

Abstract

This work starts from the understanding that modern days suffer from a depletion of the social devices enabling one to relate one's personal experience to that of past generations and focus on school as a privileged opportunity to counteract that, i.e. for collective memory practices. In this context my primary goal is to sense whether public schools, by means of work on popular traditions, may constitute spaces for strengthening the web that unites different generations and allows them to exchange experiences, relate, and commune. This research is built from narratives of stories that happened — or started — in school and are entangled with the children's own life stories and those of their families. We adopt the action research model, with direct interventions in the school place and the creation of contact strategies between what is lived in the classroom and at home. I draw on Walter Benjamin for the concepts of modernity, childhood, and loss of experience; and on Michel de Certeau, Carlo Ginzburg, and Edmilson Pereira when reflecting on the nature of popular culture and its resistance role against hegemonic models in the ebb and flow of permanence and transformation. This process is made of circularity and hybridism, which makes popular traditions capable of conveying memories, of establishing links from the present to the ancestral.

Keywords: memory – school – popular culture

Sumário

1	O caminho das pedras.....	1
2	Preambulando sobre quintais.....	16
2.1	Uma breve discussão sobre a cultura popular	16
2.2	A história de um quintal	23
3	Pequeno tratado sobre os baús guardadores de histórias.....	32
3.1	Experiência e infância	32
3.2	As casas e a escola.....	39
3.3	Os baús guardadores de histórias	46
3.4	A caixa de memórias do congado.....	54
3.5	O baú dos brinquedos	63
4	De relicários a janelas.....	75
4.1	No rastro dos coroados	78
4.2	A caixa dos brinquedos e suas janelas sempre abertas.....	88
5	No meio das pedras tinha um caminho.....	105
6	Bibliografia.....	110

1 O caminho das pedras

Sobre o percurso de construção de um objeto de pesquisa

Evocar: tornar presente o que não foi feito para esquecer
(Carlos Rodrigues Brandão)

As cinco pedrinhas, cinco marias. Pedrinhas que jogávamos para o alto, nas portas das casas, para depois apanhar dos jeitos mais diferentes, de acordo com a idéia combinada. Eram pedrinhas roliças, das bem simplinhas, que cabiam as cinco na palma da nossa mão. Mas que naquele tempo eram preciosas: a cada jogada era tão importante apanhá-las na mão que era como se o mundo inteiro pudesse desabar. As cinco pedrinhas, pedaço de lembranças de um tempo pequenino.

Do meu tempo de menina tenho recordações muito vivas. As brincadeiras na rua até anoitecer, as correrias, as cantigas, a marcenaria do avô onde se inventava brinquedos, os jogos de bola, os acalantos, as histórias que a biza contava, que terminavam, ou melhor, nunca terminavam, sempre assim: *Entrou por uma porta saiu pela outra, o rei o meu senhor que lhe conte outra*. Desde pequena gostava muito de ficar com os velhos, ouvindo do tempo deles. Queria saber tudo: como brincavam, como se vestiam, o que comiam... Enfim, queria saber como era ser criança nos tempos de antigamente. E minha avó, que cultivou em mim o gosto de colecionar lembranças, me mostrava sempre um monte de álbuns amarelados, daquela cor sépia que torna tudo em outono. E me mostrava aquelas fotografias daquelas crianças de suspensórios, de laços de fita, em cavalinhos de pau. Aquelas crianças sempre muito juntas (eram ao todo mais ou menos umas vinte crianças que viviam todas juntas na mesma chácara!) naquele tempo que eu não conhecia. Aquelas crianças que agora eram esses velhinhos e velhinhas que vinha visitar. E adorava pensar olhando pra eles, que eram aquelas minhas crianças tão queridas, tão íntimas.

Mas no meu tempo de menina pequena, também havia a escola. E da escola, fora a lembrança de uma ou duas professoras mais queridas e a alegria de encontrar os amigos, nada mais restou de especial, de precioso. Eram sempre muitas tarefas, coisas pra gente decorar: coisas sempre muito sérias, que afinal de contas traziam informações ditas valiosas e imprescindíveis para a formação da pessoa. Mas não eram coisas capazes de encantamento. Como diz o poeta Manoel de Barros “*quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare*”. E para mim a escola foi isso: esse lugar dessacralizado, este lugar de desencantamento.

Infância e as **memórias**.... Foram estas as duas primeiras pedrinhas que chegaram e que vêm me acompanhando nas reflexões e nos fazeres. E pelos muitos caminhos que trilhei e tenho trilhado sempre muitas crianças. E depois de muita andança fui parar no Rio de Janeiro, onde junto com oito companheiros criamos o que hoje é conhecido como o Núcleo de Cultura Popular Céu na Terra, mas que naquela época, em 1997, era o grupo Pé no Chão Céu na Terra, apenas uns amigos que se reuniam pra fazer música, ir à praia, viajar, preparar pastéis integrais e fazer atividades artísticas com as crianças. E aqui cabe contar um pouco sobre os começos desta história com o Céu na Terra por ser este também o tempo dos primeiros contatos, dos primeiros encantamentos e reflexões sobre as questões da cultura popular.

O Céu na Terra era assim: um grupo de amigos, cada um com seus interesses diversos, mas ao mesmo tempo muito parecidos. Tinha gente de circo, das artes plásticas, das artes cênicas, das Ciências Sociais, músicos e educadores. Da vontade de estarmos sempre juntos, foi surgindo a vontade de trabalhar junto também, de montar espetáculos, de fazer projetos de arte-educação. E foi assim que surgiu o Auto do Boi Estrela, um espetáculo que nasceu do trabalho coletivo de todos nós, onde tudo se fazia junto, misturado mesmo, sem muita divisão pelas especialidades de cada

um. O Céu na Terra foi uma escola pra todos nós, onde todo mundo aprendeu a tocar algum instrumento, a costurar, a se aventurar como educador de crianças, a fazer máscaras e figurinos, a produzir espetáculos, buscar patrocínios... Foi assim que todos nós nos tornamos brincantes, estudiosos apaixonados da cultura popular.

O Auto do Boi foi apenas o primeiro encontro com os folguedos populares, e, diga-se de passagem, um encontro ainda bastante superficial, já que as nossas pesquisas se deram nos livros e nos vídeos no Museu do folclore Edson Carneiro, no Rio de Janeiro. O verdadeiro encontro viria um pouco mais tarde, quando penetramos no universo das Folias de Reis.

“Ô senhor dono da casa vem abrir suas portaria, pra nós saudar o rei da glória filho da virgem Maria”. Assim, pedindo licença, muita licença, adentramos neste mundo permeado pelo sagrado, dos foliões de Santos Reis. A nossa primeira Cantoria de Reis (assim preferimos chamar o nosso cortejo, por apresentar diferenças marcantes quanto à origem e o significado em relação ao folguedo popular da folia de reis) surgiu em 1999, quando saímos de casa em casa, no povoado da Mantiqueira, cantando em louvação ao novo ano. Era ainda uma brincadeira, e ainda éramos incapazes de perceber a dimensão do universo em que estávamos adentrando, o que veio a acontecer apenas no ano novo seguinte, na nossa segunda peregrinação, em Duas Barras. Lá as Folias em louvor a Santos Reis são parte integrante da vida da comunidade, ainda é um festejo muito vivo, que se percebe principalmente pela sua perpetuação junto às novas gerações, como pudemos ver nas folias mirins, folias feitas só por crianças, mas não menos complexas. Em Duas Barras o encontro se deu entre os de fora (a nossa cantoria) e os de dentro (os foliões locais). Ao sairmos com a nossa bandeira nunca poderíamos imaginar o mundo novo/antigo que se abria para nós, um mundo povoado pelo sentido do sagrado, um mundo que parecia fora do tempo de agora. E foi na peregrinação à casa

de cada devoto que a cantoria foi ganhando corpo, significado. Um significado construído a partir de bases bastante conflituosas, uma vez que interpretávamos os signos sagrados que encontrávamos e ao mesmo tempo éramos interpretados pela gente local, das formas mais diversas. Eram os velinhos que se ajoelhavam diante da nossa bandeira, que botavam dinheiro para a promessa (que promessa?), que colocavam fitas, véus, e uma imagem de Nossa Senhora da Aparecida; eram as pessoas que seguiam em procissão a nossa bandeira pelas estradas enlameadas e debaixo da chuva fina, e abriam as suas casas iluminadas pelos presépios mais lindos e inusitados e com uma mesa sempre farta de boa acolhida. E nós – estrangeiros naquele espaço do Sagrado- que tínhamos começado tudo pela beleza das músicas e pelo curioso dos costumes, nos vimos ali, emocionados de até chorar, nos ajoelhando nos presépios, topando a bandeira, cantando e ouvindo antigas histórias da boca dos mestres foliões. Então nos vimos misturados, sem saber mais exatamente o que era aquilo que a gente fazia afinal. De certo só o encantamento, e a vontade enorme de compreender e pertencer de alguma forma à lógica própria daquelas pessoas, aos seus jeitos de (res)significar a vida. E foi assim que achei, neste meu percurso, a minha terceira pedrinha: a **cultura popular**.

O universo das Folias de Reis foi apenas a porta de entrada para um mundo novo que foi se revelando aos poucos nas toadas de bumba-boi, nos pastoris, na magia do circo, no teatro de mamulengos, nas cirandas de beira mar, nas tantas outras folias que topamos, nos festejos em louvor a São João, nas brincadeiras de meninos... Um mundo antigo, tão novo para nós nos seus símbolos, nas suas significações, nas relações, em suas lógicas que, como o povo diz, vem do começo do mundo. Uma forma de ser e viver do homem, ou seja, uma forma de cultura que nos era, até então, completamente desconhecida, embora fosse essa cultura parte da nossa própria vida. Um universo riquíssimo, extremamente complexo, poético, vivo, capaz de juntar

tradição e atualidade, o local e o global, em um processo dinâmico, que se faz de permanências e transformações. E a dimensão e importância desta cultura popular, não pode ser ignorado pelo nosso povo, não pode, acima de tudo ser ignorado pela escola, uma vez que se constitui como barreira à imposição de uma estética e de símbolos externos, principalmente em se tratando destes tempos de globalização e massificação. E foi a partir destas reflexões que surgiu a minha quarta pedrinha: **a escola**.

E com a quarta pedrinha já se podia vislumbrar a possibilidade do jogo. Como articular tudo isso? Escola, memória, cultura popular e infância. Nas minhas lembranças da escola busquei encontrar de que modo os elementos da cultura popular estiveram presentes. E o que eu achei, em onze anos de vida escolar, foi um folclore de agosto, com seus sacis-pererês e curupiras pra colorir, pesquisas sobre lendas indígenas copiadas dos livros, e um conceito pra decorar colado no “ponto” do caderno: *“Folclore: É o saber do povo (Folk- povo, Lore-saber), ou seja o conjunto de crendices, superstições e costumes do povo.”* Folclore era isso: esse conhecimento exótico, estagnado, mumificado nos museus, e que portanto já não mais vive, a não ser como fragmentos encontrados em escavações do passado, um passado moribundo, em vias de extinção, o que Michel de Certeau (2001) denominou tão bem como a contemplação da “beleza do morto”.

E foi pensando em tudo isso que foi surgindo a vontade de trabalhar com educação, e não mais só a partir das apresentações nas escolas e oficinas de brinquedo e espetáculos de rua, mas a partir de um trabalho mais sistemático e profundo, comprometido com a consolidação dos saberes da cultura popular como saber legítimo pertencente ao currículo escolar. Ao tratar especificamente do papel da escola como espaço de partilha destes artefatos de memória, mas uma memória viva plenamente articulada aos novos fios do presente, me remeto às reflexões de Carlos Rodrigues

Brandão (1983) sobre a relação entre a escola e os saberes da cultura popular. Este autor busca ressignificar o espaço escolar de modo que este se aproxime das formas que algumas aldeias e comunidades rurais possuíam para a transmissão das tradições, onde os mais velhos compartilhavam os seus saberes antigos com as gerações mais novas, e assim o fluxo da vida se renovava. A escola como um dos locais onde na atualidade, o compartilhamento das práticas de memória coletiva se faz possível de forma mais efetiva. Na vivência e troca de experiências pautadas nos elementos da cultura popular, a possibilidade de se proporcionar vínculos significativos com o passado, a oportunidade de se estar redimensionando o papel da educação como propiciadora de formas de resistência a uma indústria cultural de massa. A este respeito, Walter Benjamin situa a modernidade em um tempo marcado “pela privação de uma faculdade que antes nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987). Cada vez mais o mundo se torna mais pobre e homogêneo por falta das trocas de experiências mais profundas que possibilitam a transmissão das memórias coletivas, e deste modo vemos o fim de muitas tradições e também de novas e autênticas possibilidades do real, pois como o próprio Benjamin (1987) afirma, “o novo não surge do vazio, não surge do movimento aleatório, não surge dos gestos sem vínculo com a memória.”

Foi motivada por todos estes pensamentos que enfim resolvi atuar diretamente com educação. E aqui cabe interromper um pouco o fluxo da narrativa para que se conte dos caminhos que me tornaram em educadora. Digo caminhos, porque foram mesmo muitos, começando pela escola do Vale do Pavão, em Visconde de Mauá, quando eu nem sabia direito se queria mesmo ser professora, mas adorava tocar violão com as crianças e passear com elas pelas cachoeiras. Depois veio o encontro com a

pedagogia Waldorf ¹, primeiro na Escola dos Pequenos lá mesmo em Mauá, e por fim no Jardim Michaellis no Rio de Janeiro, onde trabalhei por dois anos. No Michaellis achava o trabalho muito bonito, mas tinha muitas questões com alguns radicalismos da escola e com o fato de estar trabalhando em uma escola particular, e não em uma escola pública, que era o que eu queria mesmo fazer. Quando estava já começando a me desiludir com a pedagogia Waldorf conheci a Escola Municipal Comunitária Vale de Luz em Nova Friburgo, que se propunha a trabalhar a pedagogia Waldorf de uma forma mais aberta ao diálogo com a cultura brasileira, e foi lá que fiz a minha formação como professora Waldorf. Muito do que sou hoje, como educadora, devo a estes quatro anos que convivi com os professores, com os amigos, e com as crianças do Vale. Lá aprendemos o valor da sabedoria das mãos com os trabalhos manuais, aprendemos a fazer música, poesia, a contar histórias, aprendemos que um educador deveria buscar ser acima de tudo um artista, capaz de proporcionar experiências profundas e significativas para as crianças, um educador capaz de encantamentos. O que mais me marcou daquele tempo foi a arte como atividade permeada a todo fazer pedagógico e uma profunda compreensão e respeito pelo ser criança. Então, depois destes parênteses, retorno ao fio da meada, quando enfim depois de um tempo envolvida apenas com as oficinas de brinquedos na rua com as crianças e os espetáculos nas escolas, resolvi me dedicar de modo mais efetivo a um trabalho que fosse mais diretamente (e de modo mais sistemático) ligado à escola. E aqui destaco dois momentos que considero como as primeiras tessituras desta teia que começava a se enredar, que envolvia a cultura popular e a escola. No primeiro momento estiveram os trabalhos com a Companhia Pícola, formada por mim e meu companheiro Gabriel, onde realizávamos trabalhos de arte-

¹ A pedagogia Waldorf baseia-se no conhecimento do ser humano a partir da Antroposofia, ciência espiritual configurada por Rudolf Steiner no início deste século XX, sendo que sua principal meta é proporcionar à criança e ao jovem o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades, interligando a esfera física, emocional e espiritual em sua concepção de integralidade do homem. Para maiores informações consultar Lanz (1990)

educação. Com a Pícola começamos um trabalho com a cultura popular por meio de ações voltadas para as crianças e para a formação de professores. Durante estes cursos para os educadores, que denominamos “RodaDança”, que existe até hoje, buscamos refletir e vivenciar com eles o que eu denomino **cultura tradicional da infância**, em que os professores são convidados a brincar de roda, cantar as cantigas populares, brincar o mamulengo, construir brinquedos artesanais, ouvir e contar histórias, recordar a própria infância. Quando falo aqui de uma cultura tradicional da infância me refiro a uma infância repleta de significados, possibilidades e poesia, feita do simples, do que é essencial. Ou seja, uma cultura que se estabelece a partir da troca de experiências interpessoais principalmente no âmbito das relações íntimas, em oposição às relações que se estabelecem mediadas pela lógica e pela interferência do mercado de consumo. As relações, neste caso, se caracterizam, por exemplo, pelas brincadeiras que as crianças aprendem umas com as outras, pelas histórias contadas pelos mais velhos, pelo brinquedo que o adulto faz com as próprias mãos. Uma cultura constituída pelo que de mais sensível possui a cultura de um povo, as **cantigas, brinquedos, brincadeiras e os contos populares de tradição oral**. Assim, ao evocar estes artefatos de memória de uma infância tão remota, mas ao mesmo tempo tão significativa para as crianças de hoje, estamos a tratar com a memória ainda viva, capaz de aproximar crianças daqui e de acolá, de hoje e de ontem. A opção por esta cultura da infância pautada na cultura popular passou também pela questão de ser esta parte de uma herança cultural, que vem se perpetuando ao longo do tempo como um tesouro a ser transmitido de geração em geração, mas que nos dias de hoje, marcados pela presença do que Hobsbawm (1995) usou chamar de “uma espécie de presente contínuo” (pautado na destruição dos mecanismos sociais que vinculam a experiência pessoal atual às gerações passadas), vêm se constituindo como práticas esquecidas. No RodaDança já estava presente uma

atuação que envolvia as questões da memória, da cultura popular e da escola, mas ainda de modo indireto, através da formação dos professores, e não diretamente no chão da escola. Foi só a partir de 2004, após ter passado em um concurso público para professora da rede municipal de Juiz de Fora, que pude começar a tatear, eu mesma, na lida diária com as crianças, os modos e os jeitos possíveis de abordar os elementos da cultura popular de um modo não episódico e superficial no interior da escola pública.

A primeira tentativa se deu em uma escola de educação infantil. Desta época lembro bem do meu entusiasmo em ser professora de uma turma, e de juntos, eu e as crianças, no trabalho de todo dia, estarmos construindo um imaginário próprio, onde os dias eram regidos pelas brincadeiras embaixo dos pinheiros tornados em castelos de gigantes que seqüestravam princesas que possuíam tesouros cheios de anéis de pinha; das rodas para festejar a chegada de Cora, a rainha da primavera que vinha na sua carruagem de flores, e das histórias de diversas tradições contadas todos os dias à luz de velas. Foi um tempo feliz, tanto pra mim quanto para aquelas crianças, onde tivemos nossas sensibilidades alargadas, mas foi uma vivência, uma experiência solitária, só minha e daqueles trinta meninos, porque o resto da escola não compartilhava destes fazeres; tanto as outras professoras, como a direção e coordenação, achavam tudo aquilo até bonito, mas na esfera do exótico, do diferente, afinal de contas qual o problema de se tocar a Xuxa na festa junina? Por que as crianças precisavam brincar tanto? Por que perder tanto tempo contando histórias todos os dias? Por que esta professora não gosta de desenhos mimeografados? Muitas foram as tentativas de diálogo buscando discutir questões sobre a quase ausência da cultura popular, da cultura da infância e a presença maciça dos produtos de uma indústria do entretenimento dentro da escola. Mas estas não eram questões que faziam parte daquela escola, muito mais preocupada com

eventos canonizados pela prática escolar como a do dia das mães e desfiles de sete de setembro.

O ano que se inicia traz boas novas: com a efetivação vou para uma nova escola, e lá experimento o que significa trabalhar em uma instituição com a qual compartilho do mesmo ideal de educação. Na escola Municipal José Calil Ahouagi pude participar dos processos de construção (em estado de sempre inacabamento) de um projeto de escola comprometido com as questões culturais e identitárias, com a democratização dos saberes e principalmente comprometido com as crianças e o seu direito à infância. Uma escola que fica em uma granja, onde as salas de aula são quartos escuros e apertados, mas que também tem uma mangueira no quintal e tantas árvores para as crianças balançarem. Neste espaço foi/vai-se inventando novos jeitos de fazer educação, em uma proposta que se pretende cada vez mais coletiva.

Pois foi nesta escola que encontrei a abertura de um espaço sistematizado e autorizado para tratar da cultura popular como saber legítimo, legitimado e legitimador de uma proposta de trabalho comprometida com a democratização dos saberes no interior do currículo. Desde que estou lá já tanta coisa bonita aconteceu: as rodas de cantigas pra iniciar o dia, o auto do Boi quando todo mundo entrou cantando junto (pais, crianças e professores) no Cine-Teatro Central, os tambores dos meninos, a festa organizada pelas mães no encerramento do ano quando fizemos o nosso “passeio do boi de natal” inspirado nas folias de reis, a mãe que escreve histórias encantadas e depois faz uma tarde de autógrafos regada a pipoca e suco de goiaba, a procissão das lanternas, uma avó que vem contar das suas lembranças de menina, e aquelas borboletas que não paravam de nascer... Mas nem tudo são flores neste campo tão privilegiado para o encontro, e por isso mesmo tão conflituoso, que é a escola pública. Nessas práticas pautadas nas manifestações da cultura popular, nesta busca das memórias ancestrais, o

meio de campo se embola em uma rede complexa que envolve imaginários, modos de significar, de interpretar e ser interpretado. Assim o que poderia ser próximo se torna estranho: os batuques dos tambores são imediatamente ligados à macumba, uma bonequinha de pano negra a coisas de feitiçaria, o bumba-boi a rituais muito estranhos, quem sabe ligados ao “coisa ruim”. Destes encontros e desencontros, desta teia urdida a partir do entrelaçamento de tantos jeitos de significar o mundo, destas invenções e reinvenções de tradições vai se apontando em meu trajeto a quinta e última pedrinha: a **História**, os fios de história que vem sendo construídos neste espaço, e também fora dele, a experiência que merece ser narrada.

Pois então, cá estão as cinco pedrinhas: **história, memória, cultura popular, infância**, e também a **escola**. Cinco Marias que, tal como no jogo dos meninos, não podem estar estáticas no chão, isoladas em si mesmas. Para que haja brincadeira, se faz necessário que se corra o risco, que essas pedras sejam lançadas ao alto, postas em relação, em roda, em movimento.

Neste trabalho, portanto, o que busquei foi, eu mesma, como pesquisadora e como professora de antropologia das etapas iniciais desta escola, inventar um jeito de jogar estas cinco pedrinhas. Digo um jeito porque na verdade existem inúmeras maneiras possíveis de jogar com estas pedras. Mas aqui, agora, contarei apenas deste jogo que brincamos eu, as crianças, as famílias, a escola, durante estes dois anos que durou esta pesquisa. Os jogos tem suas regras, seus objetivos e procedimentos, que são fundamentais para que a brincadeira aconteça. Neste jogo proposto durante esta pesquisa não foi diferente. A alma do jogo, ou seja, a questão deste estudo consistia em compreender **se uma escola pública, a partir do trabalho com as tradições da cultura popular, poderia se constituir como um possível espaço de revitalização da teia que une e intercambia experiências entre as diferentes**

gerações, nestes tempos que, segundo autores como Benjamin e Larossa, as experiências compartilhadas a partir das narrativas se encontram em um processo de esfacelamento. O que busquei ao olhar para as crianças da escola e para as suas famílias foi tentar compreender como estas pessoas ressignificam as práticas de cultura popular trabalhadas na escola a partir de seus próprios referenciais culturais e imaginários, buscando perceber como a partir destas práticas, o elo que une passado e presente se revigora. Para se compreender melhor esta questão outras reflexões também se fizeram pertinentes: **É possível realmente a escola se constituir como espaço fecundo para o adensamento das redes de transmissibilidade pautadas na oralidade? É possível que as tradições tidas como essencialmente populares sejam trazidas e divulgadas como parte do currículo escolar?**

Buscando esclarecer estas questões optei por enveredar pelos caminhos de uma pesquisa-ação, onde eu não me colocava no papel apenas de registrar, categorizar e analisar os dados, mas em uma ação onde me envolvia de múltiplas formas e tão intensamente que o trabalho artesão que desenvolvia com as crianças no quintal ou na sala de aula como educadora era também o mote que daria substância para a pesquisa e que por sua vez, retornava novamente à escola, interferindo no fluxo do seu cotidiano (isto nas classes que se encontravam diretamente envolvidas no trabalho). Desta forma a minha posição durante este estudo foi sempre a fronteira, este não-lugar, que Barbier tão bem define como “uma dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a ciência e a arte”. (BARBIER, 2002, p. 18).

Foi a partir deste fazer-refletir-fazer-inventar- reinventar que surgiu o modo como esta pesquisa iria ganhar forma. Era preciso, para que a investigação fosse possível, que o vivido na escola, a partir das tradições, chegasse até as famílias de uma

outra forma além dos relatos das crianças. Era preciso se criar uma ponte, um elo que comunicasse a experiência. E foi a partir daí que surgiu o nosso instrumento de pesquisa: as caixas guardadoras de memórias dos trabalhos realizados na escola. Assim essas caixas serviam como arquivos que guardavam a materialidade das festas do bumba-boi, do teatro de mamulengos, do congado, da festa da lanterna, das pesquisas e oficinas de brinquedos. Para a viabilização desta pesquisa foram escolhidas duas destas caixas apenas: a caixa do congado e a caixa dos brinquedos. Esta escolha não foi feita aleatoriamente, mas a partir das distintas possibilidades de experiência que cada uma delas propunha. Se a caixa dos brinquedos era capaz de soar familiar e encontrar ressonância quanto ao significado para a maioria das pessoas - que em uma época da vida já foram crianças e portanto brincantes - a caixa do congado já não contava com a mesma sorte, com a mesma universalidade, uma vez que materializava uma tradição que envolvia práticas de devoção comunitárias bastante particulares, que podiam encontrar ou não significado junto àquelas famílias. O intuito então era desvendar a potencialidade de evocar lembranças vividas e, se possível, narradas a partir da chegada destas caixas nas casas das crianças. E o circuito se fazia assim: as crianças vivenciavam um trabalho na escola (roda do congado, oficina de brinquedos), depois ou durante o processo, alguns objetos pertencentes a estas vivências eram guardados nas caixas que por sua vez eram levadas para as casas das crianças. Quando retornavam com as caixas as crianças contavam, na roda, sobre como havia sido a visita, e depois, para completar e cruzar os dados com o discurso das crianças, era feita uma entrevista com a família. Desta forma se buscava rastrear os significados destes objetos junto às histórias de vida das famílias das crianças, estando atenta principalmente, para perceber as suas potencialidades de iluminar reminiscências e gerar elos narrativos entre as crianças e os mais velhos. A partir do itinerário destas caixas foi possível rastrear partes

dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados a partir da sua ótica do mundo e do seu universo referencial. Neste rastrear de pistas destes sistemas simbólicos, que podem passar despercebidos ao olhar mais desatento, confundido com ruídos sem importância, o trabalho de pesquisa se assemelhou ao do caçador que na busca de sua presa não se deixa confundir pelas inúmeras ciladas do caminho, o que Ginzburg caracterizou como a “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experienciável diretamente” (GINZBURG apud OLIVEIRA, 1987, p.87). Se faz importante dizer que a escolha dos sujeitos de pesquisa não foi tarefa fácil. Muitas crianças levaram as caixas e continuam levando, mas como foi possível verificar, os procedimentos metodológicos exigiam muita dedicação, análise cuidadosa e sensibilidade, o que impedia que um número grande de casas fosse analisado. Assim os sujeitos foram escolhidos a partir do desejo em levar as caixas logo de início, e pelo interesse e o envolvimento durante os processos desenvolvidos na escola.

Este é portanto o jogo que me propus fazer com as minhas cinco pedrinhas. No capítulo a seguir tecerei uma breve discussão sobre as origens da cultura popular e a sua relação com a cultura escolar, e será neste mesmo capítulo que apresentarei o cenário onde a pesquisa será realizada, ou seja, falarei da escola propriamente dita, das suas características e das suas particularidades, que é de fundamental importância para a compreensão de todo o processo que será desencadeado.

O terceiro capítulo, chamado “O pequeno tratado sobre os baús guardadores de histórias” tratará especificamente das caixas, dos trabalhos realizados na escola e que lhe deram origem e dos seus muitos significados enquanto objetos guardiães de memórias.

“De relicários a Janelas” trará os achados das pesquisas a partir da viagem das caixas às casas das crianças. É o capítulo onde as lembranças afloradas serão contadas e as não contadas continuarão nos seus silêncios. E depois disso, por fim, o desfecho, o fim do caminho que se abre em mil outros: a hora de olhar para trás, pro pó da estrada e contemplar o que se caminhou, não perdendo de vista aquela vereda onde um novo caminho se aponta.

Eis pois o jogo proposto por mim. As regras, os modos de jogar já foram postos. Agora só nos resta mesmo o jogo, a gira, a roda, a brincadeira. E é nesta dinâmica, neste eterno movimento que tem início este jogo das cinco pedrinhas.

2 Preambulando sobre quintais

A cultura popular em um projeto de escola

2.1 Uma breve discussão sobre a cultura popular

O conceito de cultura popular vem se desenhando ao longo do tempo, a partir de várias e distintas perspectivas, nos contextos mais variados, e quase sempre vinculado a intrincadas disputas de ordem teórica e política, em um campo que envolve juízos de valores e idealizações. Mas para uma compreensão mais ampla deste conceito tão controverso é preciso que se parta dos começos das discussões sobre cultura, nos idos do século XIX, onde o que estava na ordem do dia era o caloroso debate entre a noção de Civilização e Kultur.

O conceito de Civilização surgiu na França iluminista associada às idéias de progresso, de evolução, de razão, que são questões centrais para o pensamento da época. O homem de cultura era sem dúvida alguma um burguês francês que compartilhava os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Universalista, a idéia de civilização, baseava-se na crença da universalidade da cultura humana, progressiva e contínua, desde os povos ditos “primitivos” até os considerados mais civilizados. Tylor (1832-1917), um dos principais defensores desta idéia, desejava provar o elo essencial que unia as culturas primitivas à cultura mais avançada, pois as primeiras nada mais eram do que sobreviventes das primeiras fases da evolução cultural, pelas quais a cultura dos povos civilizados já teria passado anteriormente, ou seja, trata-se aqui, do que Cuche chamou de “a inevitável caminhada do selvagem em direção ao civilizado” (CUCHE, 2002)

Se a noção de Civilização nasce no cenário de uma França forte e unificada, o conceito de Kultur vai surgir em um contexto bastante diverso, em uma Alemanha enfraquecida pelas diversas divisões políticas, e que procura, na glorificação da sua

cultura, e conseqüentemente na repulsa ao padrão hegemônico francês, a afirmação da sua existência. Surge, a partir daí, uma noção particularista de cultura, que vai se opor à noção universalista francesa, que tem em Herder seu principal precursor, onde ele inaugura a idéia de relativismo cultural ao “tomar partido pela diversidade de culturas, riqueza da humanidade e contra o universalismo uniformizante do iluminismo, que ele considerava empobrecedor” (Idem, 2002, p.27).

Segundo o historiador inglês Peter Burke (2005), é justamente neste contexto de reafirmação de identidades particulares e negação ao ideal iluminista que o conceito de cultura popular é inventado no século XIX. Um conceito que vai progressivamente sendo lapidado por diferentes grupos de intelectuais, dos quais merecem destaque os Românticos e Folcloristas.

O Movimento Romântico surgiu como uma reação ao racionalismo, ao mecanicismo, ao universalismo da modernidade, se voltando para a valorização da subjetividade, da sensibilidade, da imaginação e na busca de elos perdidos com uma identidade nacional ancestral. E é a partir destes ideais que o conceito de cultura popular surge: como reduto da essência nacional na luta contra a invasão e a colonização estrangeiras, como substrato de uma autêntica cultura nacional. O que os românticos buscavam era uma essência popular ingênua, diluída na espontaneidade e no anonimato, no seu conjunto harmonioso de lendas, cantigas e costumes pitorescos. Desta maneira podemos dizer que eles se aproximam do espírito do antiquário no seu afã colecionador, no seu gosto pelo exótico, pelo bizarro, pelo curioso.

Como continuadores dos românticos surgem os folcloristas, que buscam no positivismo o modelo para interpretar os saberes da cultura popular, buscando preservar a veracidade e a autenticidade de uma cultura ameaçada. Os folcloristas tecem uma crítica ao tratamento dado à cultura do povo pelos românticos afirmando que as

tradições folclóricas foram alteradas e diluídas pelas formas cultas, pelos maneirismos literários. O objetivo destes intelectuais é de capturar o espírito do passado, numa tentativa patética de se fazer ciência, ordenando os saberes, agrupando a vida popular em gêneros e espécies.

Apesar de possuírem algumas diferenças no âmbito metodológico, tanto o movimento romântico quanto os folcloristas compartilham do mesmo modo de olhar, de compreender a cultura popular a partir de uma visão etnocêntrica, comparando o modelo popular com um modelo urbano, universal, iluminado pela civilização. Desta forma a cultura do povo é vista como algo menor, inferior aos saberes do “homem esclarecido”, o que fica claro no modo que estes intelectuais definem quem seja o povo. De acordo com Renato Ortiz (1992), para os românticos o povo não passa “de um grupo homogêneo, com hábitos mentais similares, cujos integrantes são os guardiões da memória esquecida”, daí a predileção pelo homem do campo, símbolo das virtudes preservadas desde tempos imemoriais, que se encontra ainda resguardado das mazelas da civilização, vista como perigosa e corruptora, capaz de dissolver as hierarquias tradicionais. A definição de povo tirada do *Folklore Journal*, uma publicação especializada da época (1885), aponta para uma compreensão de povo dos folcloristas bastante semelhante a dos românticos:

O povo é um verdadeiro relicário, uma fonte de achados, um conglomerado de remanescências de hábitos, pensamentos e costumes perdidos, um verdadeiro museu de antiguidades, cujo valor e preço é inteiramente desconhecido por aquele que o possuía; o povo é o arquivo da tradição. (MACHADO Y ALVARES, “The Science of Folklore”, *Folklore Journal*, vol.III, 1985)

Desta forma podemos perceber que a gênese da discussão sobre a cultura popular sempre teve seus sentidos atribuídos de fora para dentro, de cima pra baixo, onde sempre era compreendida a partir do ponto de vista das camadas dominantes, e não

a partir de um sistema próprio de significação, ou seja, a partir do olhar das próprias camadas populares. O povo era compreendido como uma criança cuja pureza original convém resguardar. Um povo despossuído da autoria dos seus saberes, dissolvidos no anonimato da criação e que não passa de um “médium entre o pesquisador e o tesouro perdido”. (ORTIZ, 1992, p. 25).

Autenticidade, originalidade, pureza, saberes atemporais e por isso mesmo anônimos, a-históricos, quase míticos, que remetem a uma suposta idade de ouro da humanidade. Estas foram as heranças que o movimento folclorista no Brasil, recebeu dos intelectuais europeus. Os estudos de folclore no Brasil, até os idos das décadas de 50 e 60 valorizavam o tradicional, o que deveria permanecer sempre igual, intocado, o que deveria ser contemplado como peça de museu, como “a beleza do morto” (CERTEAU, 2001). Um modo de ver a cultura popular como autêntica e ingênua produção do povo rural que não ameaçava a ordem social, que vivia a parte da vida, que vivia a parte de um sistema de dominação. Desta forma a idéia de civilização oriunda do iluminismo ainda se encontrava como ponto de vista privilegiado, como norteadora dos debates sobre as culturas, uma vez que a cultura popular ainda era vista apenas como “um acúmulo desorgânico de fragmentos de idéias, crenças, visões de mundo elaboradas pelas classes dominantes, provavelmente vários séculos antes” (ABREU,2003), e não como uma forma própria, ainda que vinculada a outras formas de cultura, de significar e atuar no mundo das classes ditas populares.

O efeito mais notável desta abordagem para nós, educadores, se faz notar a partir do modo como a cultura popular é tratada no interior dos currículos escolares. Na grande maioria das escolas estes saberes são abordados exclusivamente no mês de agosto, nas comemorações do mês do folclore. Nesta época as escolas se enchem de sacis-pererês, mulas sem cabeças, lobisomens e lendas indígenas, que fazem

parte de um repertório fixo de histórias, personagens, festas, dentro de uma ritualística que se repete, sem maiores mudanças, ano após ano, e que é alimentada por uma indústria cultural que trata de fomentar os imaginários dos educadores e dos alunos a partir de uma lógica que categoriza os saberes populares como algo da ordem do exótico. Esta estrutura canônica, pautada em um enfoque da cultura popular que se faz em grande parte a partir de um enfoque lendário remete a questão popular para a esfera do pitoresco, do fantasioso, do que está distante da vida, como meros adereços no currículo, adereços que nada têm a contribuir para uma construção de cidadania do sujeito. Em agosto - e apenas em agosto - a escola se sente autorizada a tratar destes “conhecimentos de segunda ordem”, refletindo uma prática, que tem sua origem a partir do contexto de uma determinada situação histórica particular onde a questão da valorização de uma identidade nacional se encontrava na ordem do dia a partir dos ideais do movimento folclorista. É como se estas práticas estivessem sempre presentes, como se fossem estabelecidas de uma vez por todas em um ponto privilegiado do passado e que vêm se perpetuando através da formalização e da ritualização, em um processo que Hobsbawm e Ranger (1985) designaram por “invenção das tradições”.

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM e RANGER, 1985, p.7)

É com Gramsci que as reflexões sobre a cultura popular ganham um novo e importante viés: são criadas as bases para a compreensão do caráter resistente dos setores populares, oprimidos em suas condições de vida e cultura. O modelo do povo não está à margem da cultura dominante, e sim inserido dentro do molde

hegemônico, em um jogo de forças que envolve repúdio e aceitação. A potencialidade transformadora da cultura popular está, segundo o professor Edmilson Pereira, intimamente atrelado a sua condição de modelo de segunda ordem que “por não poder impor-se (já que é saber não legitimado), recria os valores que recebe, forçando passagem na estrutura que se lhe impõe. Ou seja: a lição imposta é diferente da lição aprendida” (PEREIRA, 1992, p. 98).

A partir daí se apontam caminhos para se construir uma nova perspectiva do popular, a partir dos conflitos e dos intercâmbios com as chamadas culturas de elite, indústria cultural e modernidade. É Carlo Ginzburg (1987) que vai se aprofundar em questões fundamentais que envolvem os possíveis intercâmbios entre a cultura das classes subalternas (para utilizar um termo de Gramsci) e da classe dominante, buscando perceber as diversas possibilidades deste encontro, que se faz de conflitos, de subordinações, de apropriações, de sincretismos, em um processo que de modo algum pode ser compreendido a partir de uma operação de mão única (onde apenas as classes populares seriam influenciadas pelas culturas dominantes), mas a partir de um processo de trocas recíprocas, de compartilhamentos de culturas ao que Ginzburg usou chamar de circularidade cultural. Em se tratando das formas de resistência, nas maneiras de criar e recriar os diversos significados intercambiados nas fronteiras culturais, Certeau traz contribuições valiosas para a compreensão destes processos. Ele nos fala das formas de resistência através “da trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa a acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar do trampolim e como “trapaçaria”, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais” (CERTEAU, 1996, p. 79), o que o compositor Capiba traduziu tão belamente pela imagem da “madeira de lei que cupim não róí”. Assim partimos da compreensão da cultura popular, como parte integrante de um jogo maior, onde existem “mil maneiras

de jogar/desfazer o jogo do outro' (CERTEAU,1996), ou seja, um modo de entendimento da cultura, ou melhor dizendo, das culturas, que antes de se preocupar com os territórios estabelecidos, e conceitos cristalizados, tem seu interesse voltado nas zonas de fronteira, nos pontos de contato, nos limites onde habitam os híbridos.

Diante destas reflexões, Canclini (2006) nos aponta para a necessidade de romper com os muros que separam a cultura culta, a popular e a cultura de massa, e partir para uma investigação sobre os híbridos. Para ele nada é puro, todas as culturas são híbridas. Mas isto não implica em abandonarmos a utilização do termo 'cultura popular', pois a manutenção deste termo, nos debates sobre as culturas, demonstra claramente um posicionamento teórico e político, que tem por objetivo colocar no centro das discussões as articulações e produções culturais das camadas da população desprovidas de poder:

Como agentes de sua própria história (e cultura), homens e mulheres das camadas pobres, criam, partilham, apropriam-se e redefinem significados de valores, hábitos, atitudes, músicas, danças e festas de qualquer origem nacional, regional e social. Neste sentido, cultura popular não é apenas entendida como o conjunto de objetos ou práticas que são originárias ou criadas pelos setores populares (ABREU, 2003, p. 95)

O que confere sentido a esta mescla de culturas, a estas hibridações, não são apenas as opções de perdas e ganhos, compreendidos aqui como as perdas das tradições e ganhos através das inovações, o que está em jogo é a abertura destes híbridos "como campos do possível" (GOMES E PEREIRA, 2002) onde as articulações de sentido passam a ser tecidas pelos grupos de modos diferenciados e simultâneos.

Este pequeno apanhado da trajetória da discussão sobre a cultura popular ao longo do tempo até os nossos dias, não teve por objetivo dar conta de todos os períodos, teóricos e discussões que envolvem esta temática tão ampla e complexa. A

intenção aqui é a de delimitar qual o modo de olhar para as tradições da cultura popular dentro do trabalho da escola e durante a pesquisa: como legado e herança das camadas populares que resiste sem se cristalizar, em meio a um jogo de permanências e transformações constantes, onde o apego ao passado e o imperativo de mudança convivem dialeticamente como condição de existência destas tradições.

2.2 A história de um quintal

Onde se apresenta a escola em que a pesquisa se realiza a partir de uma reflexão embasada nos conceitos de cultura de escola e cultura escolar

O quintal a que me refiro está dentro de uma escola; e, portanto, é ele, também, parte do seu corpo, da sua alma. É ele próprio a escola. E antes de contar desta escola-quintal, e das peripécias de reinvenção a que ela se propõe, é preciso aqui situar as marcas de uma tradição escolar e curricular maior, construída ao longo do tempo. História e tradição que se confunde com a sua própria identidade, com o próprio significado de escola como espaço que molda e aprisiona, que cria sentidos para rotinas escolares, que homogeneíza e estabelece estereótipos de normalidade, que padroniza.

Para se pensar a instituição escolar é preciso que antes de tudo se desnaturalize o que desde sempre nos pareceu tão natural, pois todos nós fomos formados dentro de escolas, e lá passamos um bom tempo de nossas vidas, convivendo cotidianamente com um conjunto de símbolos, práticas e determinados conhecimentos que fazem parte da nossa própria memória comum, e que portanto nos parecem inquestionáveis, inofensivos, universais, imbuídos de um certo caráter mítico.

Com el carácter mítico alude tanto a la construcción de sus significados como a la despolitización de estas, es decir, a la manera en que aparecen como se hubieran sido siempre así; como se el sentido no guardara relación con un momento histórico preciso y relacionada otros sentidos. (AMUCHÁSTEGUI, 2000. p.65)

A partir deste desvelamento do espaço escolar é importante um olhar mais atento para os dois aspectos fundamentais que constituem este universo, o que Forquin chamou a Cultura escolar e a Cultura da escola. A cultura escolar pode ser compreendida como aquilo que se materializa “tanto no plano da seleção dos conteúdos como nas próprias formas que estas assumem quando operacionalizadas na prática educativa” (CANDAU, 2000, p.34). E no interior desta cultura escolar estão os currículos, que de maneira alguma devem ser entendidos como um repertório universal de saberes necessários para a vida, mas como arena de confronto de forças políticas, sociais e culturais, onde determinados saberes recebem as luzes dos holofotes e outros são impiedosamente silenciados de acordo com os interesses dominantes.

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, a contribuição das mulheres á sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros problemas que parecem incômodos. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente. (GIMENO SACRISTAN, 1995, P.97)

O outro alicerce a que me referi é a Cultura da escola, que pode ser compreendida pelos “ritmos e ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993). Se a Cultura escolar pode ser vista como o corpo da escola, o que lhe dá sustentação e materialidade, a Cultura da escola traz a dimensão da alma, daquilo que paira, que permeia tudo, que dá o tom, o sentido e o significado para

a escola. E a Cultura da escola que se faz presente na grande maioria das instituições é percebida através das formas de relação hierárquica, na disciplina que adentra as mentes, os corpos e os corações, na ritualística cotidiana inventada a partir de determinadas ideologias e que se traveste em formas naturalizadas e canônicas, o que se encaixa perfeitamente no que HOBBSAWM (1984) usou chamar de uma “tradição inventada”. Uma escola onde não há espaço para exercícios de liberdade capazes de imaginar outros novos jeitos de pensar, sentir e agir no seu cotidiano.

Assim, após essa panorâmica, disto que pode ser compreendido como o legado de uma tradição escolar, aponto de novo o olhar para a escola do quintal a que me referi logo no início deste texto e à epopéia a que ela se propôs de se reinventar, de abalar estas estruturas consagradas pela tradição, de se pensar capaz de encantamentos. Uma escola que

Sendo séria, não é chata, sendo rigorosa, não seja enfadonha; que seja o lugar da autoridade, mas não do autoritarismo; que viva a liberdade, sem ser licenciosa; que seja exigente, mas que provoque alegria... Uma escola contente, menina, viva, uma escola que amadurece, mas que não envelhece. (citação de Paulo Freire no documento Relações Étnico-raciais, Diversidade e Cotidiano Escolar: um jeito de caminhar, 2005)

E aqui é preciso uma pausa bem definida para contar a história dessa escola em seu fluxo de recriação de sentidos e de redefinição de paradigmas quanto à cultura escolar e da escola. O início desta história nos leva a uma escola em crise nos idos de 2000, marcada pelos altos índices de evasão e repetência de seus alunos. Nessa mesma época foi realizada uma pesquisa de mestrado na instituição (MEDEIROS, 2001) pela então coordenadora da escola e atual diretora, buscando compreender os processos de construção da identidade das crianças afrodescendentes e sua relação com as rotinas e práticas escolares. Nesta pesquisa o que interessava não era falar pelas crianças, mas

sim dar-lhes voz e vez, no intuito de tornar pública “sua resistência, sua luta e seus modos de significar a própria existência, evidenciando dignamente a humanização de suas estratégias de sobrevivência, considerando-as como processos válidos para a reconstrução de si mesmas e de seus contextos” (MEDEIROS, 2001). A partir das histórias de vida e de escola destas crianças o que se evidenciou foi que a grande maioria delas não se reconhecia como negra, sofria no dia a dia situações de preconceito e discriminação, e que a escola se mantinha omissa e alheia frente a estas questões.

...a escola por sua vez, não estando atenta a tais questões, acaba assumindo uma postura ingênua, para não dizer covarde, em relação ao que acontece com as crianças afrodescendentes. Reforça o protótipo do ideal branco e não favorece o desenvolvimento da auto-estima positiva delas. As rainhas, as fadas, as rosas e as virgens marias continuam sendo as meninas brancas, loiras, e de preferência, de olhos azuis. (MEDEIROS, 2001, p.15)

E foi assim que a partir da pesquisa, através do compartilhamento dos modos de interpretar o mundo daquelas crianças, surgiu o impulso de se imaginar um novo projeto de escola que buscava subsídios teóricos e empíricos para pensar a subjetividade e a diversidade humanas. Diante da situação, a escola se viu em crise, que depois se fez crisálida, borboleta em vôo, em busca, aventura, travessia. “Qual é a escola que queremos? Que tipo de formação humana estamos interessados em propor?” Estas foram as perguntas que provocaram e vêm provocando ainda hoje, os desejos, os sonhos do coletivo da escola. E um processo de desconstrução de conceitos e posturas teve início impulsionando a construção de outras possibilidades de fazer educação, comprometida com o desafio de educar todas as crianças a partir das suas diferenças, seja no âmbito do desempenho escolar, da formação cultural, da formação étnico-racial e religiosa, da história familiar, etc.

São considerados “diferentes” aqueles que por suas características sociais ou étnicas, por serem considerados portadores de necessidades especiais, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm a cada dia negada a sua cidadania, seu “direito a ter direitos”. (ARENDDT, apud CANDAU, 2005,p. 17)

Assim, em respeito aos ritmos e aos tempos de cada criança, se rompeu com o sistema de seriação e se adotou o sistema de ciclos de desenvolvimento, redimensionando os tempos e os espaços. A partir da escolha pelos ciclos também se fez necessário um novo posicionamento em relação à avaliação, que aboliu as notas e conceitos e optou pelos relatórios de observação como forma de registro sistematizado do desenvolvimento dos alunos. No curso das transformações, o currículo, compreendido como arena política e cultural, também foi colocado em cheque. A escola escolheu como eixo curricular os Estudos Étnico-raciais, onde se deixava clara a opção pelo direito de todas as crianças saberem valorizar e respeitar seu pertencimento étnico e cultural. É importante dizer, no entanto, que tantas transformações não se fizeram, ou melhor dizendo, não vêm se fazendo, sem conflitos, sem angústias, sem dúvidas, pois a abertura para o encontro com o novo, com o estranho, gera provocações na medida que tira as certezas de seus lugares seguros e inquestionáveis.

Em um primeiro momento as questões étnico-raciais ficaram bastante centradas na história e cultura do povo negro, no sentido de dar visibilidade aos afrodescendentes que compõem mais da metade da população brasileira e também se constituem na grande maioria das crianças da escola. No entanto, com o passar do tempo, a escola sentiu a necessidade de ampliar esta discussão para além da cultura negra, a partir de uma compreensão mais ampla e densa das questões da diversidade e da cultura. No momento em que o eixo curricular foi colocado em cheque, se vislumbrou outros jeitos de pensar o conhecimento e viver o cotidiano na escola, que se fez sentir no rompimento

de uma estrutura disciplinar fragmentada e na sistematização do conhecimento a partir de projetos temáticos, em uma relação da educação com os sentidos, na redefinição dos padrões estéticos, no compromisso com a construção das subjetividades. Todas estas mudanças foram impulsionando novos desafios e provocando questionamentos sobre o modo de pensar a pluralidade cultural, o que suscitou na ampliação do eixo curricular pensado agora a partir do que se usou chamar de Estudos Antropológicos, o que significa dizer que cotidianamente a comunidade escolar é convidada a repensar as diversas formas de ser e existir no mundo, de produzir conhecimento, de significar a vida. Deste modo, este trabalho, em vez de reforçar culturas e identidades de origem, estagnados em padrões de pureza e originalidade e que poderia contribuir para o surgimento de guetos e de um racismo às avessas, passou a se propor a uma educação voltada para “a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas” (MATTOS, 2003, p.129)

Pensar e construir uma educação a partir das diferenças, envolve romper com alguns sustentáculos seculares da escola, uma vez que a educação, como instituição está alicerçada tendo por base conhecimentos e valores considerados universais, “uma universalidade muitas vezes formal, que se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada portadora da universalidade” (CANDAU, 2005, p. 18). É neste sentido que estes valores tidos como universais devem ser questionados, pois buscam impor uma única forma primordial de significação como a mais certa, a mais autêntica. Mas é importante frisar que conceber outras diferentes formas de significar o mundo e trazer estas formas para o interior dos currículos formais da escolas, de forma alguma pode ser compreendido aqui como a opção por um relativismo absoluto, onde as questões dos conhecimentos e valores veiculados pela educação formal sejam reduzidos a um determinado universo cultural, o que terminaria

por impedir a construção de um projeto comum, negociado entre os diferentes. Desta forma, ao contrário de promover diálogos e encontros, estas práticas acabariam por propiciar a formação de fronteiras mais rígidas entre as diversas culturas, impondo novas invisibilidades.

E é dentro deste contexto - que envolve um trabalho a partir das culturas que busca promover encontros com outras experiências e referências simbólicas e intelectuais dos sujeitos – que se localiza o trabalho com os saberes da Cultura popular: como saberes legítimos reabilitados no interior da escola, e que portanto, não devem passar despercebidos, não devem, de modo algum ser silenciados. Saberes que não se fazem presente apenas episodicamente pela via do exótico, mas sistematicamente no dia a dia da escola, onde se torna imprescindível também, dentre outras coisas, ouvir as vozes da comunidade local, considerar seus pensamentos e procurar compreender os sentidos e significados que constroem sobre as experiências vividas, no sentido de valorizar as histórias de vida, as biografias, as memórias... E por se tratar, a memória, de um dos focos principais desta pesquisa, gostaria aqui de focar a discussão, no trabalho realizado na escola a partir das tradições populares, que se faz presente a partir do projeto chamado “Fio da História”

O projeto **Fio da História** foi pensado a partir de duas proposições iniciais: a preservação da infância e das experiências através da memória e a valorização das práticas culturais das crianças, de seus familiares e de diferentes grupos étnicos, sociais. Desta forma a escola passa a ser entendida como um espaço privilegiado para a revitalização destas memórias, uma vez que este projeto tem por principal objetivo propiciar às crianças a vivência com artesanias ancestrais, tornando a escola semelhante aos quintais do passado, onde, como os nossos avós, as crianças pudessem brincar com aqueles brinquedos simples, feitos de quase nada, e por isso mesmo, plenos de

significados e possibilidades de um vir a ser. O que se pretende é uma busca por uma infância onde as práticas de memória estejam vivas e presentes no cotidiano, como no preparar e amassar um pão, na confecção de bonecas e pequenos brinquedos, nas histórias tradicionais colhidas na comunidade e também outras das mais diversas culturas, nas danças do bumba-boi, nos batuques do congado, na irreverência do teatro de mamulengos, nas cirandas de várias origens, nos bordados... enfim um espaço de compartilhamento de tradições. Tradições aqui compreendidas como uma ponte capaz de permitir o elo entre passado e presente, na medida que se constitui como um “sistema comunicacional caracterizado pela plasticidade” (PEREIRA, 2002, p.46) capaz de manter um fluxo contínuo de permanências e transformações, o que permite um diálogo entre o recentemente vivido na escola e as experiências dos mais velhos.

Mas é importante deixar claro como acontece este trabalho com as tradições na escola em questão, que busca constantemente se reinventar como lugar de discurso plural, e que dentro deste emaranhado de culturas se propõe também a um trabalho com os saberes e as práticas da Cultura popular. Mas é importante destacar aqui que a opção curricular não se deteve apenas no trabalho com as manifestações culturais locais, dos arredores da escola, mas sim na ampliação dos universos simbólicos de nós educadores, das crianças e também de seus familiares, através das formas de cultura dos mais diversos povos, através do que eles têm de mais sensível: suas cantigas, brincadeiras, suas formas de festejar, de celebrar a vida, nos seus ritos de passagem, através das suas muitas histórias. Um trabalho que se situa, ele próprio, em zonas de fronteiras, no sentido em que se apropria destas manifestações culturais redefinindo suas funções sociais, pois as retira do espaço da devoção, da brincadeira, da festa, e as introduz modificada, reinterpretada, reinventada dentro do espaço escolar. A proposta é que desta mescla da cultura da escola e os elementos da cultura popular, nestas margens que se

tocam, novas formas de fazer educação sejam possíveis, permeadas pelo sagrado, pelo encantamento, pela alegria das festas, por experiências mais profundas e significativas, capazes de possibilitar novas formas de encontro com o outro, com a ancestralidade e com a própria identidade.

3 Pequeno tratado sobre os baús guardadores de histórias

Este capítulo tratará de baúzinhos, caixas de sapato velhas transformadas em relicário; caixas que guardam objetos capazes de iluminar lembranças e convidam a recordar e contar histórias. Um texto que fala de memórias e caixas é o que ele pretende ser. Sua ousadia reside, contudo, na expectativa de que ele seja capaz de fazer isso na relação direta com uma pesquisa sobre Educação, cotidiano da sala de aula e práticas de memória que atravessam a escola.

Tal como aquelas velhas histórias da alma do gigante, sempre representada por uma vela – uma vela que ficava dentro de um ovo que ficava dentro de uma caixinha que ficava dentro de um peixe que ficava dentro da barriga de uma enorme baleia – assim também este texto, antes de chegar propriamente a tornar-se um *pequeno tratado sobre os baús guardadores de histórias*, penetrará os diversos envoltórios que guardam a origem dessas caixas: os motivos, as histórias, os cenários, os contextos que fazem parte desta pesquisa.

Se nas histórias esses elementos surgem na forma de envoltórios – uma caixa, um ovo, um peixe, uma baleia – neste texto que principia eles estão representados em dois momentos: no primeiro momento traçarei uma discussão acerca da relação entre experiência e infância, e no segundo focarei minhas reflexões nos espaços onde estas experiências e essa pesquisa vêm se constituindo, ou seja, as casas das crianças e seus familiares e a escola. Apenas depois de percorrermos estas duas esferas chegaremos aos baús e, dentro deles, à vela que os ilumina: a memória.

3.1 Experiência e infância

No intuito de refletir sobre a perda da experiência na atualidade e também sobre a infância como potencialidade de resistência a esse processo, parto de

uma crônica desta época de excessos que vivemos, em que temos e vivenciamos tudo em demasia: trabalho, lazer, informação, amor, consumo e tudo mais que se converte em vida, mas que paradoxalmente tem se caracterizado por um tempo marcado pelo empobrecimento do nosso cotidiano e pelo que Agamben (2005), ao discutir infância, chama de uma incapacidade de traduzir estas vivências em experiência (numa época segundo ele, tão repleta de eventos significativos). Buscando respostas para esta contradição entre excessos e falta, Agamben vincula a expropriação da experiência ao projeto de ciência moderna, em que tudo deve ser colocado em termos de ser medido, previsto, calculado — em que toda impressão sensível deve se submeter à quantificação exata. Um tempo sem tempo, arritmico, acelerado, desenraizado, mensurado a partir da máquina e não do humano, em que o ritmo do homem se assemelha ao ritmo da técnica, marcado pela efemeridade, a superficialidade, o uso de simulacros, pela capacidade de transformar tudo em mercadoria. Neste modo de ser e estar no mundo, há cada vez menos espaços para as sensibilidades, as subjetividades, as relações íntimas propiciadoras de histórias.

No entanto, antes de prosseguir, é preciso deixar claro o que estou chamando aqui de “experiência”. Experiência, de acordo com Larrosa (2004) implica na capacidade de tocar e sermos tocados pelas tantas impressões que passam por nós ao longo da vida, o que exige de nós disponibilidade e abertura.

Experiência é um passo, uma passagem. Contém o “Ex” de exterior, de exílio, de estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso. do passar através, da viagem, de uma viagem da qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: na experiência está o periri, o periculum, o perigo. (LARROSA, 2004)

Para que aconteça a experiência é preciso, portanto, espaços vazios de imprevisibilidade e incerteza; é preciso que estejamos atentos aos detalhes; é necessário

estarmos disponíveis. E como falar de disponibilidade e imprevisibilidade na modernidade? Numa época em que, de acordo com Galzerani (2002) inspirada no pensador alemão George Simmel:

“o homem tem de estar em alerta, tem de ter um olhar armado, tem de captar rapidamente as ocorrências que se dão na sua frente. E isso em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos de si mesmo e do outro, numa trajetória que dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro”. (Galzerani, 2002)

Ao trazer para o debate sobre a experiência a dimensão do tempo e da memória, impossível não nos remetermos a Walter Benjamin. Benjamin se situa como um homem ancorado com as questões do seu tempo, que questionava ferrenhamente visões e sensibilidades modernas da sociedade capitalista, fundadas no consumo, na dimensão do ter, não do ser. Um tempo em que os ritmos frenéticos impostos pelas novas técnicas e modos de relação fundados na dinâmica da sociedade capitalista permitem cada vez menos espaços para os narradores, os contadores de história, artesãos cujos fios, sua matéria prima, são a própria vida. Em seu texto “Experiência e pobreza”, Benjamin (1987) pergunta: onde foi parar tudo isso? Ainda é possível encontrar pessoas capazes de contar uma história? Onde os moribundos ainda pronunciam palavras que serão transmitidas de geração em geração, como um “anel ancestral”? Quem, ainda hoje, sabe decifrar um provérbio que possa ajudá-lo a sair de uma enrascada? Quem seria capaz de calar a boca da juventude ao invocar sua experiência passada? De que vale nosso patrimônio cultural se nós não o obtivermos justamente pelos laços de experiência?

A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje, em abismo, porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário

privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil. (GAGNEBIN, 1987, p.10)

A experiência a que Benjamin se refere pode ser compreendida, portanto, como a ação refletida, rememorada e compartilhada, que se perpetua para além do vivido, a partir do fluxo de uma narrativa que sugere a continuação da história que está sendo contada. Pois, neste tempo moderno, em que a memória e a tradição comuns já quase não existem, o passado deixa de ser referência de continuidade, e o que se tem é uma busca desenfreada pelas novidades, pelo novo como sempre igual:

Pobres, eis o que nos tornamos. Centavo por centavo dispensamos a herança da humanidade, frequentemente tivemos que deixar este tesouro no monte de moedas, por um centésimo de seu valor, em troca de uma moedinha do “atual”. (BENJAMIN, 1987 p. 119)

Benjamin observou que a experiência autêntica foi sendo substituída por uma experiência que perdeu os seus fios com a tradição, destruídos pelas condições da modernidade. A esta nova condição deu-se o nome de vivência, uma forma de ser e estar no mundo, constituída na solidão do indivíduo, na sua vida particular, a partir da fugacidade e do imediatismo, uma ação que se esgota no momento da sua realização. Na vivência, o que predomina é que o sujeito não é tocado, não sai transformado. O acontecimento é algo exterior a ele, não é algo que lhe acontece. Assim as coisas perdem a sua integridade e o seu significado.

Podemos pensar que os processos de perda da experiência anunciados por Benjamin trazem as marcas do tempo em que foram pensados — ou seja, as marcas da modernidade nos inícios do século XIX — e que, portanto, vêm carregados de um olhar perplexo diante das transformações advindas da sociedade burguesa e de um certo ar nostálgico de um tempo ideal, habitado por narradores artesãos advindos das

comunidades pré-capitalistas. A meu ver, no entanto, o discurso de Benjamin se mantém extremamente atual, já que as condições contemporâneas de vida, marcadas pela massificação, pela sociedade da informação e do consumo, e de tantos outros fatores que cuidam de desencaixar os sujeitos da sua história, apenas potencializam a sua teoria do fim dos narradores e da transmissão da experiência. É verdade que nos tempos atuais podemos abrir espaços para pensar outras diversas formas de se elaborar e vivenciar as experiências, mas gostaria de me deter aqui, especificamente, em uma determinada possibilidade de experiência: uma forma de experienciar os acontecimentos feita de espantos, sem pressa e sem certezas, e que permite assim que o sujeito seja tocado tão profundamente que estas experiências se convertam em histórias que pedem para ser contadas e perpetuadas pela boca dos mais velhos aos mais novos, constituindo-se em uma trama a ser tecida infinitamente ao longo do tempo. É, portanto, aos processos de esfacelamento desta trama de narrativas que estou me referindo neste trabalho.

Contudo, se Benjamin aponta com pessimismo para um processo de ruptura da experiência, é ele mesmo que nos indica os caminhos da esperança, em suas reflexões sobre a infância:

... É que as crianças são inclinadas a buscar todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diversos materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior” (Benjamin, 1984 p. 77)

Se a experiência está em processo de esfacelamento na sociedade contemporânea, dentro “deste mundo pequeno, inserido em um maior”, ou seja, a partir da dimensão da criança pequena, outro processo completamente diverso ainda se

encontra pleno de possibilidades. E aqui é importante deixar claro que não falo de uma criança idealizada, nos moldes românticos de Rousseau, um ser ainda não corrompido pela sociedade, em estado de pureza. Não penso de modo algum na infância como um último reduto de salvação da humanidade, intocado pela modernidade e pelo consumismo massificador. Ser criança é estar no mundo, é fazer parte da história, é ser mediado pelos pais, pela cultura, pelos objetos, “e esses objetos são a cada dia mais plenos de regras de usos, unidimensionais, sem restos ou aberturas para outros usos e imaginações” (OLIVEIRA Jr., 2007) Ao falar da criança de hoje, localizo-a como:

parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la; criança que reconta e re-significa uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína” (Kramer, 1996, p. 29)

O que Benjamin nos fala, de modo bastante profundo e sensível, é de um imaginário infantil, o modo como a criança vê o mundo com seus próprios olhos, um modo de olhar o mundo, de ser criança que escapa, que de certa forma dribla, as lógicas da modernidade responsáveis pelo fim da experiência. Mesmo mergulhadas em uma sociedade de consumo, independente da camada sócio-econômica e cultural que pertença, as crianças, em maior ou menor grau, ainda são capazes de ter seus olhares e interesses despertados pelas sobras, pelos restos; ainda existe nelas aquele condão capaz de olhar o mundo com “olho virado”, que torna a realidade mais plástica, capaz de novas e inusitadas configurações. Se as crianças são diferentes de acordo com a realidade em que vivem, o local onde moram, a estrutura familiar, a cultura em que estão inseridas, existe também algo que as torna semelhantes e próximas, que é o que se pode chamar de uma “visão flexível” diante do mundo (MACHADO, 2004). Para a criança pequena faz parte do seu caminho de desenvolvimento experimentar vários pontos de vista e possibilidades, pois está a todo tempo investigando sua relação com o

mundo e consigo mesma, o que faz com que ela mantenha sempre o olhar curioso, aberto ao inusitado, ao risco, à aventura. É essa capacidade de abertura, entrega e maravilhamento (que a educadora Regina Machado chamou Visão flexível) que faz da criança um ser em prontidão para experimentar a vida.

A criança de Benjamin, neste sentido, se identifica com o mago, com o colecionador (Benjamin, 1984), com o saltimbanco, ela tem sua lógica de mundo semelhante a do poeta que diz “prefiro as máquinas que servem para não funcionar: quando cheias de areia de formiga e musgo – elas podem um dia milagrar em flores.” (Barros,1996). A criança é assim, um ser de transgressões: para se contrapor ao mecanicismo, à racionalidade, à fragmentação organizada e sistematizada do mundo moderno, ela se faz desordeira, caótica, criadora, inacabada.

Mal entra na vida, ela (a criança) já é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe ao encontro, atropela-a. Seus sonhos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar... (BENJAMIN, 1987)

A criança quando brinca com os restos, com os destroços do mundo adulto, está em experiência, no sentido de estar inserido em um processo em que é tocada na sua profundidade, na qual transforma o real e por ele também é transformada: ela é capaz de tornar em cavalinhos, simples cabos de vassouras, e montadas nestes cavalos de pau podem ser cavaleiros e príncipes corajosos. A criança ainda mantém o olhar de espanto, ainda se encontra no campo das incertezas, ainda se sabe inacabada, ainda está aberta, em atitude de encantamento diante do mundo. A criança ainda está no “tempo de ser comunhão”(Barros, 1996) e é isto que faz dela um ser privilegiado para o exercício da experiência.

É acreditando nessa potencialidade da criança como ser privilegiado para o exercício da experiência, que situo a escola, espaço onde muitas crianças passam uma parte preciosa de seu tempo, como local capaz de criar outras e novas formas de experienciar a vida, a partir de outros ritmos e de outros jeitos de olhar o mundo e estabelecer vínculos com o que se vive ao redor. Desta forma a escola se coloca na posição de provocar transformações na constituição das subjetividades destas crianças e nas formas de relação que estas estabelecem com as famílias, com a temporalidade e com o lugar onde vivem.

3.2 As casas e a escola

Uma escola em movimento, no meio da sua travessia. Desalojada da sede oficial que não apresenta mais condições saudáveis para abrigar as crianças e os professores, a escola que acolhe esta pesquisa foi transferida provisoriamente para uma granja, onde a estrutura tão inóspita para abrigar uma escola exige e impulsiona formas novas, alternativas de se fazer educação. Pois nesta escola as crianças que ali estudam também, em sua grande maioria, estão em movimento. Filhas de caseiros das granjas e condomínios de luxo situadas nas proximidades da escola, essas crianças, junto com as suas famílias, constantemente são levadas a se mudarem para outros lugares já que a mudança de emprego implica necessariamente na mudança de moradia, o que interfere fortemente na construção subjetiva das perspectivas de lugar.

De acordo com Yi-Fu Tuan (1983), os conceitos de *espaço e lugar* estão intimamente ligados ao modo pelo qual estes são permeados pela experiência. Enquanto o *espaço* é amplo, pleno de possibilidades de significados, aberto a muitos entendimentos, o *lugar* pode ser compreendido como o espaço fechado permeado pela experiência humana, experiência que inventa e remodela sentidos, que torna o espaço familiar e íntimo. Desta forma, se “pensarmos no espaço como algo que permite

movimento, então lugar é pausa”. (TUAN, 1983, p. 6) *Espaço* como movimento no sentido das múltiplas possibilidades de sentidos, tão múltiplas que não conhecem a profundidade do vínculo, o abrigo do território cativado. E contrapondo-se a essa imensidão do *espaço*, a esse sempre vagar, existe a pausa do *lugar*, que nada mais é que o espaço domesticado, redimensionado a partir dos elos de pertencimento com o humano. E é dentro desta idéia de movimento e pausa que penso na escola e na comunidade a partir da relação com o lugar onde estão e nas experiências e sentidos estabelecidos, construídos nesta teia.

Diante das constantes mudanças poucas destas famílias da escola encontram no espaço que habitam as proximidades de suas raízes, ou mesmo a oportunidade de estabelecer laços significativos com o local. A situação ainda se complica ao pensarmos que os tradicionais dias de folga, os fins-de-semana e os feriados, que seriam os momentos mais propícios para o compartilhamento de festas e encontros comunitários são justamente os dias que estas pessoas estão mais ocupadas com a presença e as solicitações de seus patrões nas granjas. Desta forma as experiências coletivas (festas, quermesses, folguedos...) capazes de propiciar o encontro não cotidiano, na esfera do sagrado e do lúdico, entre estas pessoas - o que Huizinga (1980, p. 12) discute como a dimensão do Homo Ludens e Pereira e Gomes (1992, p. 87) como a do Homo Festivus - são quase nulas, o que impede o surgimento de um imaginário comum, de uma memória pública, o que significa dizer que os elos orgânicos capazes de fundar uma relação comunitária, que extrapole a esfera das relações cotidianas, são praticamente inexistentes

O espaço e tempo lúdico funcionam como um intervalo em nossa vida cotidiana. Todavia em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento, e em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, como para a sociedade, devido ao

sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, às suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. (HUIZINGA apud GOMES E PEREIRA, 2002, p. 92)

A comunidade a que a escola atende é formada por crianças e famílias de quatro bairros situados nos seus arredores: Nova Califórnia, Aeroporto, Marilândia e Jardim da Serra. Com exceção do Marilândia, que possui três espaços de culto religioso (uma igreja católica, uma evangélica e um terreiro de candomblé), alguns bares populares e um centro comunitário que eventualmente congrega movimentos coletivos - como aniversários e festas juninas (que não são realizadas todos os anos) - os outros bairros são despovoados destes espaços de encontro, pois são constituídos quase que exclusivamente pelas granjas de fim de semana e por restaurantes destinados às camadas sociais mais abastadas. Assim podemos perceber que mesmo se tratando de uma comunidade pequena, que poderia se constituir em um espaço onde os indivíduos ocupassem um lugar especial, desempenhando um papel significativo dentro do grupo, estes elos comunitários não se tornam viáveis dentro do contexto estudado. Tanto as crianças quanto as suas famílias, a grande maioria delas, não passam de *outsiders* dentro do seu próprio território. De acordo com o sociólogo Norbert Elias *outsiders* são “ os não membros da ‘boa sociedade’, os que estão fora dela. Os outsiders não se constituem enquanto grupo social, existem sempre no plural”.(ELIAS, 1994, p. 7) Neste sentido se olharmos para estas famílias a partir dos seus contextos de vida, tanto na condição subalterna que desempenham junto aos seus padrões quanto na situação desenraizada em que se encontram por estarem distantes das suas origens, podemos compreender a dificuldade destas pessoas se reconhecerem enquanto grupo que compartilha símbolos, lembranças, ideais e histórias comuns. Neste sentido cabe aqui uma explicação sobre o significado do termo enraizamento, que de acordo com Simone Weil pode ser compreendido como

a necessidade mais importante e mais desconhecida do ser humano e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro (WEIL apud BOSI, 2003 p.75)

Desta forma podemos dizer que o enraizamento pressupõe a participação de uma pessoa entre outras, em condições bastante determinadas. O homem enraizado participa de grupos que conservam heranças do passado que podem ser transmitidas pelas palavras dos mais velhos - a partir de um ensinamento, de uma sugestão prática ou um conselho – ou recebidas como bens materiais como a paisagem de uma cidade, a terra cultivada pelos ancestrais, a casa por eles habitada ou objetos que acompanham antigas gerações. Em outras palavras, diríamos que a participação social do homem enraizado está assentada em meios onde recebe os princípios de vida moral, intelectual e espiritual que irão nortear sua essência, o seu estar no mundo.

. Como podemos perceber, a relação com o espaço onde estas pessoas moram e convivem no cotidiano é constituída em alicerces muito frágeis, permeada pela instabilidade das mudanças constantes e pela marca de se perceber sempre como uma camada desprestigiada inserida em um território pertencente às famílias mais abastadas, onde as relações de poder se encontram sempre evidentes. Desta forma o território próprio destas famílias, que deveria se constituir em um espaço de abrigo, de acolhimento, de segurança, está sempre por um fio, sempre prestes a desaparecer. Toda esta instabilidade e mobilidade impede que os vínculos de solidariedade e convivência sejam estabelecidos de modo mais duradouro e profundo, impossibilitando os laços de pertencimento, capazes de aglutinar a identidade do grupo, capazes de fundar memórias.

A comunidade não permeia este espaço de significado, não o preenche de sentido a partir do momento que não o reconhece como lugar fundado a partir das suas

experiências coletivas. Os laços de pertencimento com o local não se estabelecem. Como não se sentem acolhidos e, portanto incapazes de acolher o espaço em que vivem, o estabelecimento de vínculos comunitários mais estreitos não acontece, o que faz pensar que este local seja despovoado das marcas de seus moradores e portanto incapaz de contar as histórias de muitas destas pessoas. As memórias, as histórias existem apenas no interior do grupo familiar, no relicário da intimidade.

É neste sentido que a escola, mesmo ela também em travessia, pode se constituir como pausa, como lugar possível de troca de experiências coletivas significativas, como lugar de re-invenção de tradições - e aqui falo de reinvenção a partir do conceito de tradição inventada (HOBBSAWM e RANGER, 1985) – e de revitalização dos elos de pertencimento. A escola, ao transpor os elementos da cultura popular para o interior do seu currículo, redefine as funções destas tradições, que deixam de pertencer exclusivamente à esfera do sagrado, do mundo do encantado, e passam a ser ressignificadas dentro de um contexto pedagógico. Se nas comunidades tradicionais, pautadas na oralidade, as crianças eram iniciadas no convívio amplo do grupo, onde aprendiam as regras de cooperação e recordavam as histórias de fundação e a trajetória dos antepassados, hoje, principalmente nos contextos urbanos, estas práticas se tornam cada vez mais escassas, o que exige que estas funções sejam reelaboradas “em uma perspectiva contemporânea, para atingir não necessariamente os objetivos iniciáticos, mas os de natureza educativa” (PEREIRA e GOMES, 2002, p. 16), criando novas formas de recepção, reinterpretação e recriação dos saberes da cultura popular. Desta forma o sagrado original inerente às festas de Bumba boi, do congado, por exemplo, deixam de ser o significado maior destas manifestações culturais que adquire aqui outros sentidos (aprendizado de músicas e ritmos, exercício de leitura de outras estéticas, de outros gestos, que possibilitam o encontro com outras culturas ou o

reencontro com as próprias raízes), sentidos que, por vezes, se mostram compatíveis até mesmo com o universo particular da sociedade de massas. Essa recriação de sentidos também se faz perceber na coletivização da brincadeira de roda associada ao sentido imaginativo e teatralizado, nas histórias de tradição oral contadas todos os dias em volta da chama de uma vela acesa na tentativa de recuperar uma atmosfera de acolhimento e calor semelhante às velhas cozinhas do passado, mas que mesmo assim não deixam de fazer parte do contexto pedagógico, que se fazem notar nos recontos destas histórias pelas crianças e nos desenhos e pinturas que surgem a partir destas narrativas.

Ao serem transpostas para o universo da escola, estas tradições se metamorfoseiam e são ressignificadas dentro da prática pedagógica, ao mesmo tempo que provocam interferências nas camadas de sentido da própria cultura escolar. Neste sentido cabe pensar a importância de se resgatar o estudo destas tradições, que inseridas no contexto da escola, já não se assentam mais em relações primitivas no tocante à experiência que ensejou sua fundação enquanto tradição. A relevância do trabalho com estes saberes populares se encontra não em uma tentativa de imitar os modos de ser, viver e sentir das comunidades tradicionais. Muito mais do que isso, o que se busca, antes de tudo é reinventar uma tradição de escola que desde sempre cuidou de colocar a cultura erudita ocidental como paradigma, o que fez com que, conseqüentemente, as tradições oriundas de uma cultura popular fossem categorizadas como representantes de culturas exóticas ou como subculturas. Ou melhor dizendo, o que se pretende é romper com anos e anos do silenciamento destes culturas dentro das escolas, possibilitando que diferentes modelos culturais sejam tomados em pé de igualdade, uma vez que é a partir deles que “os indivíduos encontram os recursos para atribuírem sentido às suas experiências e aos mundos em que vivem” (PEREIRA E GOMES, 2002, p. 22).

Desta reinvenção de tradições (da tradição popular e da tradição escolar) surge a mescla que recria algo novo, interferindo nos sentidos destas duas tradições. Deste modo se as tradições populares para estarem presentes na escola devem ser recriadas a partir de uma ênfase muito mais pautada nos seus aspectos culturais do que na esfera do sagrado (já que a escola pública é uma instituição laica), assim também a escola ao acolher estes saberes populares como parte do seu currículo têm suas camadas de sentido redimensionadas, o que se faz perceber no modo de se compreender o conhecimento, na organização do tempo, no rompimento do silêncio, dentro da escola, diante de outras formas de produção de conhecimento e significação do mundo.

É importante dizer que o trabalho com as tradições exige ser feito sem pressa, através de uma vivência mais ritmada e orgânica, que difere totalmente das típicas tarefas escolares marcadas pelo caráter pragmático, pela fragmentação do conhecimento e pela descontinuidade dos sentidos. O ritmo lento destes trabalhos é condição necessária para que estes saberes e estas práticas sejam efetivamente apropriadas pelas crianças, que possam toca-las de modo mais profundo, que se façam perceber nos seus gestos, nas suas brincadeiras, nas suas palavras e assim se torne parte da sua própria história. E para que se torne história, para que se constitua como experiência, é preciso que este fazer seja tecido artesanalmente a cada dia, e ciclicamente, ou seja, sempre de novo e de novo. Assim sempre que se aproxima o inverno é o tempo de se fazer lanternas para a procissão da festa da Luz, a cada São João é tempo das toadas do bumba boi, em agosto – com a chegada dos bons ventos – é o tempo de se fazer brinquedos voadores: as piabas, as pipas, os paraquedas... E assim por diante, cada coisa com seu o tempo certo de chegar e partir. Desta forma vai se criando um calendário simbólico, feito de marcos temporais que orientam a existência e a experiência das crianças e conseqüentemente de suas famílias, dentro de um fluxo de continuidade na

ciranda do tempo, na cadência da vida. Ao falar sobre o tempo lento e rítmico da experiência, Larrosa nos fala que

A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado em forma de choque, de sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos. Impede também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LAROSSA, 2001)

E é no sentido de guardar estes vestígios e estas marcas do vivido ao fim de cada ciclo de trabalho, que surgiu a idéia de se criar uma forma de registro capaz de impedir que a experiência fosse esquecida por aqueles que a presenciaram, ao mesmo tempo que também fosse capaz de contar a história do que se viveu para os que não estiveram presentes. E foi como tentativa de se reconstituir e resguardar um passado que nos escapa, no intuito de constituir uma “aquisição para sempre”, que elas surgiram: as caixas de memória, os nossos pequenos baús de guardados.

3.3 Os baús guardadores de histórias

*De todos os objetos, os que mais amo são os usados
as vasilhas de cobre com as bordas amassadas
os garfos e as facas cujos cabos de madeira foram
tocados por muitas mãos. Estas são as formas que me
parecem mais nobres.*

*Estes ladrilhos de velhas casas gastos por terem sido
pisados tantas vezes. Estes ladrilhos por onde cresce a
grama me parecem objetos felizes.*

*Impregnados do uso de muitos, muito transformados,
foram aperfeiçoando suas formas e se fizeram
preciosos.*

Berthold Brecht

Agora já podemos tratar especificamente dos baús. Já percorremos os cenários e os contextos que lhes deram origem. Sabemos que elas nascem como medida e forma de resistência a um mundo dessacralizado e desmemoriado, assunto que debatemos de modo mais demorado no subtítulo que abordava a perda da experiência e a infância. Falar da infância como esperança também se fez necessário para situarmos a função e natureza destas caixas, uma vez que são as crianças e as suas famílias o foco da nossa atenção, e também são eles os mensageiros e os destinatários das notícias trazidas pelas caixas. Contextualizar a comunidade em questão e o trabalho com as tradições dentro de uma escola aberta a novos olhares e reinvenções no campo da educação também se fez de extrema importância, na medida que situa estes objetos dentro das particularidades de uma comunidade desenraizada e de uma escola que busca no seu projeto de educação inventar formas de encaixe e de se fincar raízes. Enfim, os cenários estão postos, contemos das caixas.

Os baús ou caixas de guardados foram criados para abrigar a memória do vivido com as crianças na escola. São caixas encapadas com panos, pinturas e brilhos onde vamos guardando dentro os objetos significativos coletados e confeccionados durante o tempo que dura a experiência. Ao longo do tempo (longo tempo) do trabalho, inspirado em uma tradição, vamos recolhendo todas aquelas coisinhas que nos são preciosas, que deram vida e sentido às experiências vividas: os brinquedos feitos, os livros inspiradores, as fotografias, os desenhos, os presentes que chegaram, e tantas outras coisas. Cada caixa conta uma história diferente: histórias do congado, dos mamulengos,

dos brinquedos, dos bumba-bois... Cada uma destas caixas tem seus próprios objetos, suas pequenas miudezas, que como “metáforas vivas” contam do vivido na escola.

Pensar por metáfora significa debruçar-se sobre o real para transcendê-lo, é suplantar a ambição da cópia fiel do acontecido, ultrapassando o chamado significado literal das coisas. (...) o sentido metafórico mobiliza um conceito menos dogmático de verdade enquanto correspondência pura entre discurso e ação. (RAMOS,2004, p.57))

Por serem metafóricos, esses objetos são abertos a muitos olhares, a muitas significações, que variam de acordo com o olho de quem vê, de acordo com o ponto de vista de quem observa. Olhares que se expandem na medida em que essas caixas não ficaram restritas apenas aos olhares dos meninos, mas acabaram por extrapolar os muros da escola e se estender às suas famílias, pois agora essas caixas tornaram-se viajantes, mensageiras das histórias vividas na escola. A cada dia uma criança levava a caixa para casa, para mostrar e contar o que vivenciaram na escola através destes objetos portadores de história, que de acordo com Passolini, são capazes de comunicar “o invisível que se presentifica na linguagem imagem das coisas”. E foi a partir desta característica de tornar presente, a partir das imagens, o vivido, que essas caixinhas foram se constituindo também, além da sua função pedagógica, em instrumento de pesquisa, na medida em que permitia investigar que reminiscências, que narrativas surgem nas casas das crianças a partir da chegada destes objetos. O circuito se faz da seguinte forma: as crianças levam estes objetos para as suas casas e lá eles são recebidos, percebidos e reinterpretados dos mais diferentes modos e são também capazes de provocar as mais diversas situações. Essas crianças quando voltam com as caixas para a escola, costumam voltar também com suas histórias pra contar, histórias de repúdio, de aconchego, de lembranças propiciadas pelos objetos. Como professora destas crianças, mas também como pesquisadora, busco sempre registrar em notas de

campo as falas destes meninos no grupo, na roda com as outras crianças, com a professora de referência, e nas conversas soltas e entrevistas comigo, acreditando na peculiaridade e na autoria do discurso infantil. Mas o olhar das crianças, os seus pontos de vista, são apenas um dos lados da mesma moeda. O segundo passo, depois de ouvi-las, é partir para o encontro com as famílias, buscando através das entrevistas, rastrear os seus processos de significação do mesmo fenômeno, buscando compreender, por exemplo, quais as situações provocadas pela presença destes objetos, que conversas foram fiadas, que lembranças foram afloradas. Desta forma, cruzando os olhares e as falas das famílias e das crianças, se tece uma trama capaz de indicar pistas de uma possível revitalização dos elos geracionais a partir do que se vive na escola.

A tentativa é perceber se essas caixinhas, no seu papel de mensageiras da experiência, são capazes de costurar elos entre pais e filhos, netos e avós, na medida em que podem se constituir em objetos significativos para as diversas gerações envolvidas, e que portanto podem produzir narrativas do vivido: tanto das crianças contando a partir da ótica da novidade - através do relato e das impressões do tão recentemente vivido na escola - quanto das pessoas mais velhas que narram a partir do ponto de vista da lembrança, com os olhos virados para o passado, quando experienciaram estas festas, estes brinquedos, essas cantigas em outros tempos e espaços, E assim o elo vai sendo alinhavado, entre as histórias de agora e as histórias do tempo que foi.

Para nos aprofundarmos mais nos sentidos destes baús guardadores de memórias, cabe aqui uma reflexão a cerca dos objetos que neles são guardados, que se fazem representantes de histórias vividas, que se abrem á proposta de uma aventura afetiva.

Estes objetos surgem na esteira de uma sociedade marcada pela massificação que dificulta a continuidade das memória por sobrecarregar os tempos e os ritmos das

peessoas com o consumo de objetos destinados a não se perpetuarem, ou seja, ao consumo de descartáveis. Nos tempos atuais, não mais se encontram trabalhos e objetos que antes eram voltados para a continuidade do mundo, objetos que acompanhavam gerações, que contavam da trajetória dos mais velhos. O que hoje predomina são tarefas e objetos que se esgotam na própria vida individual, que não se propõe a deixar nenhum vestígio no tempo. Por não deixar marcas de sua passagem pelo mundo, o desaparecimento destes objetos funda buracos e abismos que dificultam a compreensão das nossas “idas e vindas no mapa da temporalidade” (RAMOS,2004), ou seja, impedem nossa leitura das continuidades da história a partir da materialidade das coisas.

Se vamos apagando a materialidade do pretérito, vamos esvaziando do jogo do tempo, aniquilando o processo educativo de entrar em contato com o tanto de experiência vivida que pode ser encontrada no mundo dos objetos. (RAMOS, 2004)

É a partir desta potencialidade narradora dos objetos, que podem ser compreendidos como vestígios do passado, como receptáculos dos “sinais da humanidade”, que os baús foram sendo confeccionados na escola. E aqui cabe uma discussão sobre a natureza destes objetos e as suas possibilidades de provocar memórias. Ao contrário dos objetos biográficos, que são “aqueles que envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida” (RAMOS, 2004) – ou seja são aqueles objetos que de acordo com Ecléa Bosi dão assentimento à nossa identidade e falam á nossa alma em sua língua natal – estes objetos criados na escola, ou a partir do trabalho lá realizado, e guardados nas caixas, não são testemunhas “oculares” do passado mais remoto, não estiveram lá, não acompanharam a trajetória de vida das pessoas da comunidade. Então como podem estes objetos serem capazes de despertar reminiscências nestas pessoas?

Estes objetos nascem no hoje, mas já com o olhar apontado para um passado, são objetos já nascidos sob o signo da memória. São destinados a narrar lembranças, histórias de hoje (o trabalho com as tradições na escola) mescladas às histórias de um outro tempo. São objetos que pela própria natureza, o próprio modo como nasceram – a partir do ritmo lento das mãos, da confecção cuidada e única – são capazes de deixar as marcas de cada pessoa envolvida na sua construção: os pontos mal alinhavados das crianças, os desenhos de cada uma delas, os chocalhos amassados pelas brincadeiras, as bonecas de milho e papel e os bichinhos de chuchu feitos pelas mães e avós, tão delicadamente efêmeros e frágeis ao toque mais abrupto, ao tempo mais demorado, mas tão eternamente lembrados. Neste sentido, no modo artesanal de produção e nas tradições que comunicam estes objetos de dentro das caixas podem se constituir como “lugares de memória”.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais. E por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem a vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los, petrificá-los, eles não se tornariam lugares de memória. É este vai e vem que os constitui: momentos da história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva. (NORA, 1993, p. 23)

Objetos dos baús recém nascidos pelas mãos das crianças, de pais, avós, que agora recordam e refazem o vivido não do mesmo jeito e nos mesmos contextos que eram feitos no passado mas a partir de uma opção fortemente contemporânea ligada ao cuidado com o mundo, com o ambiente e a arte, bem como ligado com o cuidado com o

mundo das tradições. Objetos que nascem a partir de um projeto de escola que cuida de recriar um universo de contato com retalhos e sobras, que em outros tempos eram usados nas mais diversas artesanias, como a tradição de fazer bonecas e outros brinquedos, de se contar histórias... Assim, ao criar um local “com outros ritmos, objetos, tempos, cria-se outras possibilidades de gestos, palavras, subjetivações e experiências” (OLIVEIRA Jr., 2007). É neste sentido que as caixas vão se fazendo um “local de memória”, por metamorfosearem objetos simples e cotidianos, como brinquedos e desenhos, em objetos especiais, permeados de significados e afetos que os tornam em preciosidades capazes de vivificar memórias esquecidas.

Estes pequenos baús portam um duplo sentido, uma dupla razão de existir: Podem evocar a imagem de relicários mas também podem se assemelhar a janelas. Ao serem fechadas, essas caixas são guardiãs de badulaques, coisinhas esquecidas, algumas coisas já cansadas e outras recém-nascidas. Caixas que ganham a condição de relicários por se fazerem receptáculos dos objetos que, guardados no seu interior, ganham a dimensão de relíquias que devem ser protegidas da devastação dos esquecimentos. Ao serem abertas, no entanto, estas caixas se fazem janelas, alargando a vista para outros mundos, outros tempos. Nesse sentido um pouco do que se viveu no tempo curto da ação escolar pode ser compartilhado e apropriado, de modo assíncrono, por sujeitos que não estiveram presentes aquele cenário, que aparece, contudo, elucidado por seus próprios atores, no caso, as crianças. Os objetos então, antes fechados em caixas (e todos nós sabemos da sedução e curiosidade despertada diante de um baú fechado...) são agora abertos à contemplação, e por serem objetos porosos, passíveis de serem atravessados pelo olhar e pela imaginação humanas, se prestam a toda sorte de significação.

O objeto não é passageiro, emerge como materialidade de afetação: afeta os passantes humanos, na condição de artefato do tempo. Objeto gerador, gerado na potência de ser atravessado pelo olhar, de ser emotivo e dramático, ou sutil e quase imperceptível, mas sempre indutor ou receptor) de novas configurações de percepção. (RAMOS, 2004, p. 151)

Ao saírem dos baús e serem colocados a disposição do olhar, aquela boneca de pano, aquele botão enferrujado, aquele retrato, não são mais os mesmos. Agora, depois de ordenados e cuidadosamente arrumados dentro das caixas estão transformados em objetos contadores de história. Como parte de uma coleção foram escolhidos para estarem juntos ali dentro de uma das caixas, porque algo maior os unia e os tornava íntimos um dos outros. E se cada um destes objetos sozinho é capaz de contar uma história, quando agrupado junto com outros objetos tecem uma trama, uma colcha de retalhos que mescla vidas, lembranças, imaginações e recordações que fazem com que uma pessoa reconheça a sua história no fragmento de vida de uma outra pessoa, e portanto fazendo da narrativa de um parte da história de todos.

[...]Quem somos nós, quem é que cada um de nós é senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser constantemente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p35)

Cada vida é portanto um baú, como aqueles de fundo falso, aberto às profundezas. É uma coleção de badulaques, um acervo de relíquias, todas possíveis de serem transformadas em histórias contadas. É neste sentido que estes baús e os seus guardados surgem como sinaleiros capazes de iluminar os possíveis rastros (nesta sociedade que cada vez mais se nega a deixar rastros) de lembranças e histórias vividas, e que se prestam ao desafio de fertilizar as imbricações entre passado, presente e futuro.

Após estas reflexões sobre os significados destes baús e dos seus guardados, tratarei das origens, das histórias destas caixas. Contarei dos seus nascimentos: das idéias, das experiências vividas, das rodas, dos encontros e desencontros que fizeram parte do processo da sua confecção. As caixas são muitas, como já foi dito, mas como foco desta investigação me deterei em apenas duas delas. A primeira de todas, a que inspirou que as outras experiências também passassem a ser guardadas em caixas, foi a **caixinha de memórias do Congado**, que conta do vivido na escola, mas que remete a uma memória pública, vivida nas praças e nas portas de igrejas e que não faz parte da vida das pessoas desta comunidade (pelo menos não atualmente). A outra caixa já propõe um olhar não mais voltado para o espaço comunitário das praças, mas busca uma memória tecida de dentro da intimidade das casas ou no máximo se estendendo para os quintais, as calçadas em frente, à rua da nossa infância: trata-se do baú dos brinquedos. Passemos então para a história destes dois baús.

3.4 A caixa de memórias do congado

*Uma roda de meninos
Cantando igual sabiá
Meninos de pés no chão
De chapéu de fita e chocalho na mão.*
(música composta coletivamente com a participação das crianças do primeiro período)

A Roda dos reisinhos do congo foi um trabalho realizado junto às crianças do primeiro e segundo período da educação infantil no ano de 2006, durante as aulas de antropologia, disciplina pela qual sou responsável. Estas aulas aconteciam uma vez por semana para cada turma, no horário de 12:40 às 16:40. Com a intenção de deixar mais claro como o congado foi sendo apropriado pelas crianças no tempo em que vivenciamos a roda, contarei um pouco do dia a dia com essas crianças nesta época.

Era uma quarta feira de manhã e as crianças do primeiro período foram chegando, cheias de beijos, abraços apertados e muitas coisas pra contar. Como sempre acontece elas já foram se organizando nas brincadeiras.. Durante um certo tempo o Kiko, o Jocélio e o João Vitor ficaram sentados lendo livros de história. Enquanto isso as meninas todas brincavam de roda de casamentos, cantando, se vestindo de noivas e arrumando as flores de um ramallete. Eu estava sentada perto da porta costurando o nosso boneco do reizinho do congo, colocando os cabelos, enquanto o João me ajudava a limpar e desembaraçar a lã para encher o corpo do boneco. No meio desta brincadeira toda, a Naiuri e a Luana, lá no meio da sua brincadeira de casamentos começaram a cantarolar o “cambione, cambione”, uma música africana que abria a nossa roda dos reizinhos do congo, uma roda feita de versos e cantigas do congado mineiro, que nós já estávamos brincando há muitos dias. Ao ouvirem a música cantada pelas duas meninas, imediatamente as outras crianças começaram a cantar também, lá no meio da brincadeira onde cada uma estava. Quando a música terminou, o Jocélio se aproximou das duas e seguindo o roteiro já conhecido da roda, foi dizendo com toda a pompa e cheio de gestos bonitos o verso que dava início ao nosso cortejo.

*Meu sinhô, minha sinhora
Presta já muita atenção
Quem chega agora no terreiro
É o reizinho do congo
Pra alegrar seu coração*

Então depois que o Jocélio disse esse verso de anunciação, de pedir licença, já a roda estava formada, envolvendo todas as crianças que estavam na sala. Tudo assim, sem que fosse combinado, sem a minha intervenção naquele momento. Eu continuei costurando lá de onde eu estava, cantando baixinho as canções que as crianças puxavam: “Sá rainha conga venha na janela”, “Vou ver Angola”, “Tá caindo fulô” e todas as outras que faziam parte da roda. Eu continuei ali olhando para ver até onde

aquela brincadeira ia. Foi então que o Kiko resolveu comandar a roda, estabelecendo os papéis de cada um, indicando os movimentos. Escolhia quem ia ser a rainha, quem seria o rei, dizia que a roda tinha que ser redonda como um sol (que era como eu falava com as crianças). E com a voz de comando, como se fosse um diretor de uma peça encenada, ia falando assim: *“agora tem que dar a mão e sair andando de mão, o rei e a rainha tem que ir na frente e tem que dar tchau também”*. Uma coisa muito bonita de ver como eles iam se ajeitando, arrumando a brincadeira, como iam se lembrando dos versos e os encadeavam às cantigas.

Quando a roda teve fim, imediatamente o Jocélio pegou um socador de pilão transformado em microfone e começou a cantar e a dançar dizendo assim: *“Presta atenção gente, agora vai começar o show do Mc Marcinho!”* As crianças então se sentaram em volta dele, aplaudindo, e o show continuou.

Eu fiquei ali olhando para aquela mistura toda que aquelas crianças estavam fazendo, colocando no mesmo palco o Mc Marcinho e os Reis do congo. Tudo assim na maior naturalidade, no fluxo desordeiro (entendido aqui como contraposição a uma ordem pré-estabelecida e racional) que é próprio da brincadeira. Em outra ocasião também já tinha presenciado uma situação semelhante, onde os elementos de tradições populares conviviam com os produtos da indústria cultural. No meio de uma brincadeira dos meninos de Power Rangers (desenho animado que passa na TV), a Rafaela chegou querendo brincar também. Mas o Kiko disse: *“Não pode, eu já sou o amarelo, o Celinho é o azul e o João é o vermelho. Não tem ninguém pra você ser!”* Diante da negativa do Kiko, a Rafaela se impertigou toda e foi dizendo: *“Mas agora eu era a Rainha conga e mando em todos vocês!”* E assim, sem maiores complicações, os meninos aceitaram o jogo proposto por ela, e a Rainha conga comandou os Power Rangers no tempo que durou aquela brincadeira.

O que chamou minha atenção e me surpreendeu nestas duas situações foi ver, que no espaço tão espontâneo do brincar livre, as crianças colocaram lado a lado, em pé de igualdade, as cantigas e os personagens do congado (que fazem parte de um imaginário quase que totalmente excluído dos grandes meios de comunicação) e os produtos da indústria cultural de massa. Visto a força de penetração e convencimento dos produtos veiculados pela mídia, a presença destas tradições populares na brincadeira das crianças aponta para a possibilidade da escola se constituir como espaço capaz de ampliar os repertórios simbólicos e culturais destes meninos, na medida em que dá visibilidade a outros imaginários, a outras formas de representação do mundo.

Para que esta reflexão se torne mais clara cabe agora contar a história dos começos desta roda de congado na escola e de toda a mística que envolve este folguedo, e de como o processo todo foi sendo vivenciado pelas crianças.

Podemos caracterizar o Congado como um folguedo luso-afro-brasileiro que tem suas origens ligados à devoção de Nossa Senhora do Rosário e aos santos pretos (santa Efigênia e são Benedito), mas que também remete a uma viagem no tempo dos ancestrais, os chamados *véios congadeiros*. Conta uma das versões do mito que deu origem a esta celebração, que no tempo dos antigos, apareceu uma imagem de Nossa Senhora do Rosário em uma gruta de pedra. Os homens brancos pegaram a imagem e a levaram para a Igreja, mas na calada da noite a santa retornou para sua gruta. O padre também fez sua tentativa, carregando a imagem em procissão da gruta até a igreja, mas assim como da primeira vez ela voltou sozinha para a gruta de pedra. Então chegaram os negros de Congo, que eram escravos naquela época, e dançaram, cantaram e tocaram seus batuscos em homenagem à “mamãe do Rosário”. Foi então que a santa os acompanhou até o altar da igreja e nunca mais voltou para a sua gruta. Conta-se que desde então o povo negro para rememorar este feito, continuou a dançar e a cantar nos

congados, em uma ritualística bastante complexa repletas de significados envolvendo a formação das guardas, a coroação dos reis do congo, a luta de mouros e cristãos, e uma série de histórias que fundamentam as origens deste folguedo. Neste sentido podemos compreender o congado. como uma forma de resistência pelo sagrado, uma vez que se vale da rememoração ritual dos tempos das origens e também remete a subversão da realidade que ocorre através da inversão dos papéis e das relações sociais (como ocorre, por exemplo, com a instituição do tempo/espço do Reinado, a partir da coroação de reis e rainhas oriundos das camadas desfavorecidas da sociedade). Desta forma podemos entender o congado como uma tática que o africano encontrou (e que vem se perpetuando ao longo do tempo através dos seus descendentes) para refazer a sua cultura e reconstituir e criar laços solidários entre o seu povo, fortalecendo assim a sua memória para, desta forma, ser capaz de “vislumbrar com mais amplitude o seu estar no mundo” (PEREIRA, 2005, p. 21)

Ao vivenciar as festas, as populações negras – tal como ocorre com outros grupos sociais – retornam ao passado, alimentam-se de símbolos ligados aos ancestrais e revigoram os seus laços comunitários a fim de projetarem sua energia num tempo futuro. Ou seja, lançando mão das ações e significados que constituem a festa, o homo festivus investe na formulação da sua auto-imagem, reafirmando –se como portador de valores compartilhados com o seu grupo. (PEREIRA, 2005, p. 61)

A idéia de brincar uma roda de congado na escola surgiu a partir do livro “Os reizinhos do congo”, onde Edmilson de Almeida Pereira se vale dos versos, trechos de cantigas, das histórias e das delicadas ilustrações de Graça Lima, para transpor a riqueza do congado para o imaginário das crianças. No livro encontramos a história do reisinho do congo e de Sá rainha menina, histórias do tempo da África e da chegada dos negros aqui no Brasil, de quando chegaram as toadas e as histórias do fantástico, do

maravilhoso, que contam de uma rainha menina que toma conta das abelhas da lua, para que ela pudesse passear durante a noite pelo céu.

Logo que as crianças viram o desenho da Rainha Conga, já foram logo dizendo “Olha só, é igualzinha à Poliana!” E de fato era mesmo. Tal qual a rainhazinha do livro, a Poliana era negra, com uma carinha séria e as tranças bem compridas. E se tinha uma rainha também tinha que ter um rei. Logo as crianças apontaram para o Heleno, dizendo que ele tinha que ser o rei porque era o mais parecido com o reizinho do livro, porque ele era o menino mais negro da classe. E o Heleno todo orgulhoso foi coroado rei pelas crianças. E foi dessa brincadeira de meninos que começou a se esboçar “A roda dos Reizinhos do congo”. Uma roda que foi sendo feita a partir dos versos, das músicas e das danças típicas do congado mineiro, e que envolveu as crianças da educação infantil e alguns alunos do terceiro e quinto anos.

O projeto recebeu este nome de roda, por ter como primeira meta a criação de uma ciranda rítmica que envolvesse os elementos do congado, permeada pelos seus versos, cantigas, tambores, chocalhos, indumentárias e danças. Mas a idéia da roda extrapolou o espaço das cirandas e se fez também roda de história narradas em volta do fogo da vela, roda de conversas, roda de costuras na confecção dos bonecos, rodas de desenhos. No redondo acolhedor da roda o imaginário do congado foi chegando e sendo cuidado pelo carinho das crianças, dos pais e professores envolvidos.

Inserida no projeto Fio da História, o trabalho com o congado foi sendo desenhado tendo em vista a vivência desta celebração tão antiga e permeada pelo sagrado no intuito de reafirmar a identidade negra e também de reviver práticas de memória já esquecidas naquela comunidade. Um rei e uma rainha coroados, o toque dos tambores, a alegria, a folia. Assim, girando na roda, o congado chegou na escola com respeito às tradições, mas de um outro jeito, com o jeito de quem brinca, de quem recria.

O congado se viu assim, reinventado, e na escola o congado se fez brincadeira de roda pontuada pelas cantigas e batidas de tambores típicas dos cortejos dos reis de Congo.

Ao ser transposta para o universo da escola pública, que se propõe laica, o congado teve de ser destituídos dos seus aspectos religiosos e ser ressignificado na prática pedagógica. Desta reinvenção de tradições, tanto da cultura da escola como das tradições populares, surge a possibilidade de rompimento do silêncio da escola diante destas manifestações populares dentro de seus currículos, o que possibilita que pelo menos se vislumbre de alguma forma os significados inerentes a estas manifestações. Significados, que no caso do congado, podem ser pressentidos a partir das narrativas, das indumentárias, dos baques dos tambores que assinalam para uma forma de resistência alegre e festeira dos negros em resguardar suas origens.

Mesmo transformada, esta roda de crianças e seus tambores, reatualiza no presente uma prática ancestral que perpetua a memória do vivido em outros tempos e outros espaços. Quando o congado é deslocado do seu ambiente original e levado para o contexto escolar, ele se transforma na medida em que alguns elementos permanecem (as músicas, as danças, as narrativas...) enquanto outros passam a ser abordados com menos destaque (os aspectos devocionais e religiosos). A proposta é que a presença destes elementos que permanecem seja capaz de garantir que um pouco da trajetória destes velhos congadeiros seja contada aos meninos de hoje, em um lugar onde esta tradição já não vive, e que através destes meninos seja perpetuada nas suas rodas, nas suas brincadeiras, e possam buscar possíveis elos com a trajetória de vida das próprias crianças através das reminiscências familiares que possam surgir a partir deste trabalho realizado na escola.

O trabalho com a Roda dos Reizinhos de Congo esteve presente na escola durante de todo segundo semestre, e no fim do ano, como registro de tudo o que

vivemos, surgiu a idéia de montarmos a nossa caixa de guardados do congado. Nesta caixa fomos colocando alguns objetos que foram se constituindo como registros portadores de uma memória afetiva das experiências vividas durante o tempo em que brincamos a roda.

Os primeiros objetos que surgiram foram os bonecos do reizinho e da rainhazinha conga. Estes bonecos iam sendo feitos junto com as crianças no espaço/tempo da brincadeira. Eram bonecos feitos de feltro e malha preta e recheados com lã de carneiro. Durante o processo de confecção que durou muitos dias, as crianças iam ajudando a limpar a lã do recheio, a trançar os cabelos:, a escolher os bordados das capas reais e a dar um ou outro ponto na costura (já que eram muito miúdos para fazerem esta tarefa sozinhos). No dia em que os bonecos ficaram prontos foram recebidos na roda de histórias em volta da vela com muitos vivas e muita alegria. Os reizinhos então passaram de mão em mão, onde receberam muitos beijos e abraços, até serem colocados no centro da mesa onde já estava acesa a nossa vela. E ali em volta do fogo cantamos algumas cantigas de congado e depois contei uma das histórias da origem deste folguedo que já vinha contando há alguns dias. Estes bonecos trazem as marcas do trabalho das crianças nos seus pontos tortinhos, nos penteados de seus cabelos e nas cores de suas capas, e materializam em miniatura a história e os personagens vividos na roda. Desde que ficaram prontos, os bonecos foram colocados na mesa da época e lá ficaram até o fim do ano como uma marca do tempo que estávamos vivendo.

Contagiada pela empolgação das crianças, a professora Pity resolveu fazer também uma oficina de chocalhos que eram confeccionados com latinhas de cerveja e refrigerantes que foram encapadas com chita e cheias de grãos de arroz. Com estes instrumentos as crianças iam exercitando o seu senso rítmico nas suas brincadeiras à

moda dos patangome (instrumentos de percussão típicos do congado, feitos com lágrimas de nossa senhora). Além das cantorias as crianças também quiseram fazer muitos desenhos: figuras da rainha com seu manto azul de flores e estrelas, o Rei do congo com sua capa vermelha, rodas de tambores, castelos... A vida da roda não se cansava de ser representada naqueles desenhos. Foram tantos desenhos que resolvemos organizá-los no que as crianças chamaram de “livro de desenho”. Mas na medida que íamos colocando os desenhos, sentimos necessidade de completar o arranjo com as narrativas do que fizemos: e então vieram as letras das músicas, os versos, as histórias... E depois chegaram as fotografias da roda, do congado de Santana dos Montes, da Rafaela dançando no Mescla, e tantas outras. Então o que era só um livro de desenhos se tornou o “Livro Rosa” (porque tinha como suporte folhas de papel ofício cor de rosa) que é como as crianças chamam este livro de registros, que narra e reconta a história toda desta experiência. É um livro que as crianças não se cansam de olhar, e de contar uma para as outras, falando das muitas lembranças que surgem quando olham para aqueles registros: *“Olha só, o Heleno. Pena que ele não estuda mais aqui”, “A Rafaela ta dançando no Mescla neste retrato, mas eu é que fui a primeira rainha conga!”*, *“lembra aquele dia que a gente foi de ônibus praquela escola dançar e caiu uma chuvona que todo mundo teve de ficar encolhidinho?”*...

Outro objeto muito precioso que também chegou no tempo das congadas foi o chaveiro que o pai do Heleno fez com a foto dele vestido de rei. No dia em que o Heleno trouxe o chaveiro a primeira vez para a escola, ele chegou todo prosa exibindo aquele chaveiro para as outras crianças que olhavam para aquele objeto com muita admiração, como se olhassem para uma medalha. O pai do Heleno, a pedido da diretora da escola, nos mandou de presente um outro chaveiro igualzinho ao primeiro, para guardarmos de recordação na nossa caixa. O chaveiro ainda ganhou um significado

ainda mais especial quando o Heleno se mudou e teve de sair da escola, se tornando em uma lembrança de um amigo que se foi.

A partir destes objetos fomos constituindo a nossa caixa de memórias do congado da escola. Além deles também foi colocado lá dentro o livro dos Reizinhos do Congo do Edmilson Pereira por ter sido a partir dele que a idéia da roda surgiu.

Como podemos ver cada um destes objetos da caixa – **o livro rosa, o livro do Edmilson, o chaveiro, os chocalhos e os bonecos de pano-** conta um fragmento do que se viveu, ou seja, tem um papel fundamental na narrativa da experiência. E como já foi dito quando discutimos o significado destas caixas, logo a caixinha do congado se tornou viajante, indo visitar a casa das crianças na tentativa de descobrir qual a potencialidade destes objetos (e conseqüentemente do próprio trabalho da escola) de evocar reminiscências e histórias a serem contadas. Sobre estes achados da pesquisa trataremos mais adiante, no capítulo que tratará mais especificamente da viagem destas caixas às casas das crianças.

3.5 O baú dos brinquedos

Brinquedos
São peças mui delicadas
De um modo geral até os
Nobres cavalos que pobres
Crianças tiram de vassouras.
Quanto mais esses brinquedos
Que devem depois de feitos,
Ou para que fiquem feitos,
Adormecer muitas noites
No sereno da janela.
Só quem fabrica é que sabe
(ou então não sabe nunca)
As infinitas maneiras
E desmaneiras do ofício.
A total falta de lei
Para compor o mais simples

Thiago de Mello

Contar deste baú de brinquedos não é tarefa fácil, pois trata-se aqui de um objeto muito delicado, muito especial, afinal de contas estou a falar de uma pequena coleção de preciosidades: brinquedos artesanais, feitos de panos, de cascas, de restos. Se a caixinha do congado podia surgir por vezes, no imaginário e no encontro com as famílias, como um objeto estranho, alheio ao universo particular daquelas pessoas, o baú dos brinquedos, ao contrário, se faz pleno de potencialidade de estabelecer elos de memórias com pais, avós e parentes mais velhos, pois todos eles já foram, em algum momento da vida, brincantes.

Mas antes de contar dos brinquedos e dos motivos e meandros que os reuniram ali, eles todos, como objetos tão especiais a ponto de fazerem parte de um baú de memórias, gostaria aqui de focar a minha narrativa na história específica de um deste brinquedos, não que se trate de um brinquedo melhor ou mais importante do que os outros, de modo algum. Mas acho que focar o início desta conversa nesta única história permitirá que a questão seja abordada de modo mais profundo, mais sensível, que é o modo como convém ser tratada uma história como esta, pois se ainda não sabem estou prestes a narrar-lhes a história de um nascimento.

Maricotinhas. Assim as crianças chamaram as bonequinhas de jornal que iríamos fazer. Bonecas que chegaram como novidade para estes pequenos, mas que tem sua história remetida há muito tempo atrás, quando suas ancestrais ainda eram feitas de palha de milho

. Ao resgatar a memória do brinquedo estamos indo ao encontro das nossas próprias memórias. E é nesta via entrecruzada entre a criança de hoje e a de ontem, o passado e o presente, que se pode estar reconstituindo os elos de experiência. Com restos de jornal, barbante, retalhos e cola nossas bonecas foram nascendo, na mão daquelas crianças que não paravam de inventar moda, pois a alma, o modo de ser das

bonecas vêm das próprias crianças. Cada uma fazendo do seu jeito, jeitos que eu nem imaginava. É aí que acontece a gostosura, a magia, a brincadeira. Com alguns aprendi a fazer nariz de papel crepon, com outros calça de capoeira e olhos de flores, e com todos, a alegria e a ousadia de inventar, subvertendo o modelo que eu havia levado. E desta forma foram surgindo ninjas, princesas, gigantes, famílias inteiras. Embaixo daquela mangueira enorme, enquanto as mãos trabalhavam, íamos inventando enredos, histórias mirabolantes, cantigas, íamos inventando a nossa própria história. As crianças não queriam saber de fazer outra coisa, e aos poucos, eu já não mais dominava os processos de transmissão do como fazer. Quando pude perceber todas as crianças estavam fazendo maricotas, mesmo as maiores que estudavam no outro turno. Teve uma menina do sétimo ano que pediu para também fazer “aula de ensinamentos”, que foi como ela chamou estes momentos de confecção de brinquedos, como se pudesse perceber a profundidade daquela sabedoria, daquela “sabença” como nos diz Mario de Andrade. Crianças que ensinavam outras crianças, que ensinavam também aos adultos, nos mais diversos espaços e contextos: em casa, no recreio, na rua de tardezinha. Era muito bonito de ver.

A boneca de jornal, assim como tantos outros brinquedos simples e artesanais, trazem na sua alma o convite à fabulação, são elas próprias portadoras de histórias, possuem uma essência. E qual a essência destes brinquedos?

O brinquedo é aquilo que pertenceu – uma vez, agora não mais – à esfera do sagrado ou à esfera do prático econômico. O brinquedo desmembrando e distorcendo o passado, ou miniaturizando o presente, presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o “uma vez” e o “agora não mais” (AGAMBEN, 2005)

Uma vez um jornal, objeto do mundo adulto, portador de notícias. Agora não mais. Jornal, pano, fitas, materiais que são colocados, ajeitados pelas palavras, pelos gestos, pelas imaginações, pelas histórias, e que se vêem, como acontece nos contos de encantamento, transformados em uma obra, em uma boneca querida, ali onde antes só havia objetos. A toda esta magia a criança é sensível. Neste brincar de deus, de criador, a criança se maravilha, se encanta, e é isto que faz esses brinquedos tão especiais para elas. É este sentimento que faz com que tenha vontade de compartilhar este saber, este fazer com outras crianças. É esta qualidade que faz esta experiência digna de ser narrada. E assim, na troca desta tradição tão antiga, viva agora nas mãos destes meninos narradores, e nos seus jeitos cheios de histórias e fantasia de narrar seus feitos, a experiência se faz, trazendo boas novas ao olhar tão desolado de Benjamin:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede do dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje, por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.(BENJAMIN, 1987, p. 206)

Brinquedos que puxam histórias, que na sua própria materialidade, na sua própria constituição são capazes de proporcionar enredos, e que nos seus aspectos simbólicos são capazes de cavar memórias. O brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos artesanais, feitos pelas mãos das crianças e dos adultos que a cercam, representam uma via possível de transmissão de experiências. Durante o processo de confecção das bonecas de jornal, que durou dias e dias, a Ana Lúcia, mãe da Juliana, uma aluna do segundo ano, veio contar da sua filha que ao chegar em casa não se

cansava de brincar com a maricotinha de jornal, e que a boneca cara que ela havia comprado no Natal, estava lá, quase intacta, em cima do armário. Segundo Benjamin

Os brinquedos são mais autênticos quanto menos parecem ao adulto. Pois quanto mais atraentes no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar, quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. (BENJAMIN, 1984, p. 70)

Seguindo ainda o pensamento de Benjamin, (1984:14) desde que se desenvolveu a indústria de brinquedos, podemos analisa-los também como expressão de um confronto entre gerações, uma vez que são os adultos que criam e imaginam estes objetos a partir da visão que têm da infância e das necessidades infantis. Desta forma os brinquedos documentam o modo como o adulto compreende e interpreta a criança e seu universo. E como resposta podemos encontrar por toda parte crianças “corrigindo” estes brinquedos e outros objetos que lhes são dados

Bola e arco deixam de ser instrumentos de culto. O chocalho, um amuleto na antiguidade, dessacralizou-se. O bumerangue foi, originalmente, um instrumento de caça dos aborígenes australianos. Certamente não é o aspecto formal do objeto nem seu conteúdo imaginário que determinam a brincadeira: ocorre justamente o inverso. Nas mãos de meninas e meninos, um pedaço de palha é um cigarro, bruxas transformam-se em fadas, animais falam, sofisticados carrinhos bem podem voar como naves espaciais, e suas embalagens podem ser um novo planeta do sistema solar, ou quem sabe, a caverna de um terrível dragão. Há grandes distâncias entre as concepções adultas e as infantis de brincadeira e brinquedo. (FREIRE, 1999, p. 14)

Mas se as crianças são capazes de tirar leite de pedra destes brinquedos duros e já tão cristalizados, também vale pensar que quanto menos prontos e acabados estes objetos, mais abertos se encontram para serem permeados pela imaginação das crianças. É isso que fez com que a Juliana deixasse de lado sua boneca industrializada e de

sorriso pronto nos lábios e se deixasse ficar horas e horas inventando cabelos, roupas de retalhos, personagens e histórias com estas maricotas borralheiras tão abertas a se tornarem qualquer coisa que o olhar da criança aponte. Voltando à mãe da Juliana, ela mesma continuou contando, naquele dia enquanto via as crianças fazendo as bonequinhas embaixo da mangueira, que ao ver as crianças assim tão entretidas com aquele brinquedo foi remetida às lembranças da própria infância no tempo “*em que tudo era bom, em que as crianças sabiam brincar, em que a gente não tinha quase nada mas ficava horas envolvidas em uma brincadeira, que podia ser escorregar no barranco com papelão (porque aqui no bairro ainda não tinha as granjas, então era barranco que não se acabava mais) ou sair rolando pneu pela rua a fora*”.(Relato da Ana Lúcia, maio de 2006)

Uma boneca de jornal, coisinha tão simples, capaz de mobilizar tantas coisas, tantos sentimentos, desejos, alegrias. Um brinquedo efêmero que pode durar apenas o mínimo tempo de uma brincadeira, mas que possibilita tanto encantamento, provoca lembranças de uma infância querida, e é capaz de puxar tantos fios de história e memórias, capaz de promover o trânsito hoje tão difícil entre as gerações, recuperando uma das funções do brinquedo de outros tempos, que era o de estabelecer pontes, encontros entre as crianças de diferentes tempos, de diferentes contextos. Assim

Madeira, ossos, tecidos, argila, representam neste microcosmo os materiais mais importantes e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. (BENJAMIN, 1984, p.69)

Portanto repito, se Benjamin se coloca como arauto dos maus presságios que nos apontam para o fim da experiência, é ele mesmo que deixa a pista da esperança possível nestas suas reflexões sobre as crianças e os seus brinquedos, e nas suas reminiscências,

no seu olhar atento sobre as memórias, o que faz com que Hannah Arendt o compare a um pescador de pérolas.

Benjamin mergulha poeticamente no passado (...) guiado pela convicção de que no fundo do mar, dentro do qual afunda e se dissolve o que uma vez foi vivo, algumas coisas sofrem uma mudança e sobrevivem em formas novas e cristalizadas, como se aguardasse pelo caçador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos, como fragmentos de pensamento, como algo rico e estranho. (ARENDR, 1972,p.56)

A partir do depoimento da Ana Lúcia que apontava para a potencialidade destes brinquedos simples de evocar reminiscências, começamos na escola, um trabalho sistematizado de pesquisa e confecção destes brinquedos artesanais e também de brinquedos antigos, não só com o objetivo que as crianças tivessem a oportunidade de experienciar o processo tão prazeroso e rico de transformar restos e quinquilharias em objetos para brincar, mas principalmente na tentativa de trazer a tona recordações, histórias, práticas, ensinamentos e lembranças das famílias destas crianças, estes fragmentos preciosos da vida, isto que Hannah Arendt chamou de pérolas esquecidas.

Para iniciar este trabalho, comecei eu mesma a dar vida às minhas memórias. Reunida em roda com as crianças fui tirando de uma caixa muitas fotos amareladas de crianças, muitas crianças juntas, umas brincando de aro, outras em um balanço de cavalinho, outras brincando de roda. Eram fotos muito antigas, da década de 20 do século passado. Eram as fotos que contavam da infância da minha avó Tetê, hoje uma velhinha de noventa e três anos. Fui mostrando as fotos e contando as histórias daqueles meninos e meninas: algumas delas eram histórias que minha avó já havia contado muitas vezes e que eu sabia de cor e salteado, mas outras eu ia inventando ali na hora mesmo alimentada pela imaginação das crianças que queriam saber tudo: *Por que as meninas usavam aqueles laçarotes tão grandes? Menina não brincava de Short não? (devia ser muito ruim brincar de pique com aqueles vestidos tão compridos e*

branquinhos!) Como é que andava naquela bicicleta esquisita? Esse aí é menino, é? Tá usando um vestidinho, mais parece uma menininha... Assim as crianças iam expressando seus espantos e surpresas diante daquelas crianças de tão antigamente. Mas uma coisa era certa: por mais diferentes que as crianças fossem daquelas do retrato uma coisa lhes era comum: o fascínio diante dos brinquedos. O Natan, um menino do primeiro ano, ficou olhando, durante um bom tempo, um retrato da minha avó segurando uma boneca de louça. Quando me devolveu o retrato disse assim: “Ô Gisa, por que você não traz um destes brinquedos da sua avó pra gente ver na próxima aula?” As outras crianças adoraram a idéia. A princípio pensei em contar a elas que na verdade os brinquedos da minha avó já não existiam mais, que já tinha passado muito tempo e que não tinha sobrado nenhum para contar a história. Mas depois mudei de idéia, pois sempre soube que as melhores histórias trazem com elas uma certa dose de fabulação e lenda. E foi pensando nisso que disse às crianças que na próxima aula traria um brinquedo, um único (e por isso preciosíssimo!) brinquedo que havia sido guardado por todos esses anos: Um jogo de cinco marias.

E o jogo das cinco Marias, das cinco pedrinhas transformadas em cinco almofadinhas, chegou na escola. Um jogo que a minha avó nunca jogou quando menina, e que remete às brincadeiras das crianças egípcias há mais de dois mil anos atrás (esse brinquedo na forma de cinco ossinhos foi encontrado dentro das tumbas dos filhos dos faraós). Fascinadas com o desafio do jogo e com as mil maneiras de jogar pro alto e apanhar as almofadinhas, cada criança quis confeccionar o seu próprio saquinho. E assim começamos as oficinas de brinquedos, que deram origem também à piabas, cataventos, barangandãos arco-íris, e ao delicioso ioiô de dedo, um brinquedo tão especial que merece aqui que se conte um pouco mais sobre ele.

Durante o tempo que fazíamos os nossos brinquedos, também conversávamos muito sobre os nossos avós, bisavós e tios mais velhos. Na época também estávamos lendo “Bisa Bia Bisa Bel” um livro da Ana Maria Machado em que ela conta da relação entre uma bisneta e o retrato da sua bisavó. De tantas histórias de antigamente, resolvemos fazer uma pesquisa sobre a infância e os brinquedos dos pais, dos avós, ou de alguém mais velho da família das crianças. E foi aí que começaram a chegar as preciosidades: carrinhos, bonecas de pano, de milho, bichinhos de chuchu... e foi no meio de todos estes brinquedos que chegou também o ioiô de dedo, ou currupio, ensinado pelo bisavô da Natália à mãe dela, a Sheila.

Foi assim que o ioiô de dedo chegou na nossa classe: era sexta-feira, o dia que a Gisele vinha dar aula de flauta para as crianças. A Gisele não é professora da escola, mas faz um trabalho voluntário repartindo comigo as aulas de música da terceira etapa do primeiro ciclo, é na casa dela também que a Sheila, a mãe da Natália, trabalha como doméstica. Neste dia a Gisele sentou-se na roda e disse que tinha trazido um brinquedo muito especial. Quando a Gisele tirou o ioiô de dentro do saco as crianças ficaram muito curiosas. Era um botão de madeira, transpassado por um fio de linha dez. A brincadeira era enrolar a linha nos dedos até apertar bastante e então ir soltando devagarinho de modo que o botão girava e fazia um barulhinho. Era muito gostoso de brincar, e logo todas as crianças queriam experimentar. Mas antes de entregar o brinquedo para as crianças a Gisele disse que ia contar a história daquele brinquedo tão bacana. Ela então contou que tinha sido a Sheila que tinha ensinado, e que ela tinha aprendido aquele brinquedo com o seu avô Divino, quando era ainda uma menina muito pequena. Quando acabou de contar, a Natália arregalou o olho e disse bem alto: “O meu bisavô? Minha mãe nunca me contou disso, eu não sabia nada disso!” Quando ela pegou o brinquedo, foi muito bonito: pegou assim como quem pega uma peça muito delicada e ficou

olhando e dizendo toda orgulhosa para as outras crianças: “Foi o meu bisavô, o avô da minha mãe que ensinou pra ela.” O que nos emocionou, a mim e a Gisele, foi ver o encontro (talvez o primeiro) entre a bisneta e um bisavô que ela nem conheceu, ali naquela hora, por causa daquele brinquedo. Quando foi pro recreio, a Natália pediu para levar o ioiô lá pra fora, que ia tomar conta direitinho. E ficou lá brincando com o brinquedo um tempão, depois cansou, me devolveu e foi brincar de outra coisa, como costuma acontecer com as meninas de sete anos. Mas naquela hora que se deu o encontro da menina com o brinquedo, era como se tivesse ali na sua mão, alguma coisa que lhe era própria, que pertencia a ela somente, um pedaço da sua história.

Enquanto as crianças brincavam, perguntei à Gisele como tinha sido a história com a Sheila. Segundo ela, no dia em que dei como tarefa a pesquisa sobre os brinquedos e brincadeiras antigas, a Sheila foi até ela e pediu que lhe ensinasse a fazer uma boneca de pano como aquelas que ela fazia, pois reconhecia naquelas bonecas uma semelhança estética com as que eu fazia na escola. A Gisele quis saber exatamente qual era a tarefa que eu havia pedido, e segundo ela, a Sheila contou que a intenção do trabalho era conhecer um pouco da infância dos pais e avós, mas que ela (Sheila) não tinha nada de interessante para contar, nada que a escola fosse ter interesse. A Gisele então disse que não tinha sentido ela ensinar a fazer a boneca, pois essa boneca não tinha nenhuma ligação com a história de vida dela nem da Natália. Então a Gisele começou a conversar com ela sobre a importância de se reencontrar com as histórias da gente mesmo. A Sheila foi pensando em tudo aquilo que elas conversavam, e de alguma forma as coisas fizeram sentido para ela, porque foi nesta hora que ela se lembrou do seu bisavô e do brinquedo que ele lhe ensinou quando ela era pequena: o ioiô de dedo.

Como a Gisele tinha em casa o material necessário para a confecção do ioiô, a Sheila foi fazendo um ali para ela. E enquanto ia fazendo o brinquedo com linha de pipa

e botão, foram se afluando suas histórias de menina e da relação tão profunda que tinha com o seu avô Divino, dos passeios pelo córrego, do pastel da feira, das muitas histórias que ele contava. Isso tudo, a Gisele me contou, aconteceu na manhã que antecedeu a tarde em que a ela chegou na nossa classe com o ioiô.

Assim como o ioiô de dedo, cada um dos brinquedos que chegaram também contavam uma história: O carrinho de madeira do tio-avô do Natan, a boneca de palha de milho da avó da Dayane, o porquinho de chuchu da Dona Vera (a mãe do Nilchemar), a vaquinha da avó da Isabela... E cada uma destas história se constitui também como uma parte da história da vida das próprias crianças. Em se tratando das pessoas oriundas das camadas populares - principalmente no que se refere a história de vida dos mais velhos – estes brinquedos artesanais feitos das sobras e dos restos da colheita, da marcenaria, das costuras e de outros trabalhos domésticos, podem desempenhar um papel significativo na arqueologia das suas memórias.

Nas camadas populares muitos são os brinquedos artesanais produzidos em família, participando a criança de sua confecção, que já é, em si, uma brincadeira. Outros são confeccionados por vizinhos ou artistas locais. O brinquedo popular artesanal guarda, em muitos casos, caráter local e tem profunda ligação com as questões de identidade, tanto do indivíduo quanto do grupo social. E, como sua confecção está sujeita a constantes renovações, incorporando às técnicas e saberes herdados de gerações passadas novos materiais, estratégias e temáticas, ele relaciona também, passado e presente.(FREIRE, 1999, p. 12)

E foi acreditando na capacidade destes brinquedos populares artesanais de iluminar memórias, que surgiu a idéia de montarmos o **Baú dos brinquedos**. Em um bauzinho de palha transformada em arca de relíquias fomos colocando alguns brinquedos feitos pelas crianças na escola (barangandão arco-íris, boneca de jornal e o jogo das cinco Marias), brinquedos trazidos de casa feitos por avós, tios e mães e alguns

brinquedos comprados que de alguma forma acompanham a história de várias gerações (como bolinhas de gude e piões).

Assim como a caixa do congado este baú de brinquedos também viaja até as casas das crianças na tentativa de despertar lembranças e narrativas das histórias vividas, fazendo com que estes brinquedos se aproximem do significado etimológico do termo “brincar”, que vem do verbo latino *vinclu* (de onde se derivou *vincro*, *vrinco*, e depois *brinco*) que significa “laço”.É, portanto, através destes brinquedos, que buscaremos criar laços, capazes de costurar as histórias destes meninos de hoje e daqueles que também já foram meninos, em outros cenários, em outros tempos.

4 De relicários a janelas

Possíveis significados das caixas nas casas das crianças

*Recorda, meu bem recorda. Recorda por um vintém, um
vintém não é dinheiro para quem recorda bem.
(Cantiga do cancionero popular brasileiro)*

No capítulo anterior foi tecida uma discussão sobre a natureza das caixas como possíveis “locais de memória”, como relicários que tinham a pretensão de interferir nos elos de sociabilidade entre as crianças e os seus familiares. Pois neste capítulo tratarei exatamente de elucidar sobre o acontecido a partir da viagem destas caixas até as casas, buscando perceber se, de alguma forma, estes elos capazes de ligar as diferentes gerações foram estabelecidos, ou seja, o que nos interessa aqui saber é se janelas foram abertas a partir da presença destes objetos.

. Em cada casa visitada pelas caixas um enredo diferente se fez anunciado nas histórias contadas, nos encontros, nos silêncios, nos pedaços de vida lembrados e nem sempre contados... O tempo da colheita já se fez: as crianças já levaram as caixas, já me contaram das viagens. Também já visitei as casas, já encontrei mães e avós que me contaram das suas paisagens visitadas através destas caixas-janelas e também houve aquelas situações de janelas que nem foram abertas. E cá estou eu com todas estas vozes, com todos estes olhares, gestos e imagens, e com um tanto de histórias e lembranças alheias e as minhas próprias histórias surgidas no tempo desta pesquisa. Portanto, estou diante de um desafio. Estou diante de um tear prestes a fazer um tecido, e para tanto é preciso todo o cuidado na escolha das linhas, dos fios, das fitas e das cores certas, para que não se estranhem, para que se harmonizem e se completem.

Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retomam e refogem. Eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias, os bordados, disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. Terrível portanto o início: já encerra em si o fim

e caminhar de um ponto a outro a destecer o tapete ou o casaco. E da massa de fios tecidos, das estórias contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó. (LACERDA, 1986, p.9)

Não bastasse a combinação de matizes e texturas, agora a tarefa se complica ainda mais na busca por esse motivo primeiro – o nó - ou seja, as questões de investigação desta pesquisa de mestrado. Não fosse este o propósito deste texto, talvez pudesse eu me contentar apenas com a imagem da moça tecelã que tece e destece seu tecido a partir da vida das próprias histórias, e assim caminhar a partir da via dos pressentimentos, do que se adivinha e intui, cuidando apenas de conferir poesia a estas histórias, de lapidar suas belezas. Mas por se tratar aqui de uma investigação é preciso ir ao encontro do oposto complementar deste feminino, ou seja, é preciso enveredar pelo caminho que leva ao saber do caçador.

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados negligenciáveis, remontar uma realidade complexa, não experienciável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma seqüência narrativa cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá”. Talvez a própria idéia de narração (distinta do sortilégio, do esconjuro ou da invocação) tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração das pistas(...) O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos. (GINZBURG, 1989, p.152)

É, portanto, no papel de caçador que saio em busca dos indícios deixados durante o percurso trilhado pelas caixas. Em uma caçada não se entra na floresta a passeio, mas a partir de um objetivo bem definido e com os olhos bem atentos para se descobrir as pistas certas. É a partir deste olhar aberto às minúcias, às miudezas e detalhes que me lanço na aventura de me debruçar sobre os meus achados de pesquisa, estas janelas que se abrem e às vezes não se abrem a partir das visitas das caixas, e ir em busca das narrativas, das histórias vividas e rememoradas contadas de pais para filhos, de avós para netos..

Na busca destes narradores e narrativas algumas pistas ajudam a iluminar o caminho: A primeira destas pistas se refere ao nível de significância dos objetos das caixas para as famílias. Estes objetos foram significativos, ou seja foram capazes de elucidar experiências? Foram capazes de estabelecer uma relação de pertencimento? Provocaram estranhamento? Ou não tiveram nenhum significado?

A segunda pista aponta para a seguinte questão: Os elementos trazidos pela escola são capazes de fazer com que as famílias das crianças reflitam comparativamente sobre o lugar de vivência de hoje e o lugar que habitaram no passado (ou sobre o mesmo lugar a partir de tempos diferentes)?.

E por fim a última das pistas, a que aponta propriamente para as narrativas provocadas a partir da visita das caixas. As lembranças afloradas a partir dos objetos foram capazes de gerar histórias a serem contadas? Neste sentido interessa também saber: A relação do pesquisador na casa após a visita das caixas é capaz de constituir um momento narrador, onde as crianças e seus familiares compartilham histórias, ensinamentos, confidências?

Assim começo este texto tomando cada uma destas duas caixas nas mãos, uma de cada vez, e olhando, a partir destas três pistas, para as situações provocadas durante a viagem às casas das crianças. Antes portanto é preciso deixar clara a diferença conceitual entre estas duas caixas: se a caixa de congado propõe uma experiência vivida dentro de uma mística particular que envolve questões inerentes ao sagrado e à devoção e que por isso limita o universo de sujeitos capazes de encontrar significado nesta experiência, a caixa dos brinquedos aponta para um universo mais amplo de significância junto às famílias uma vez que os brinquedos e brincadeiras, de uma forma ou de outra sempre estiveram presentes na vida das pessoas. Desta maneira retomo novamente ao meu ofício de tecelã, na tentativa de costurar estas histórias a partir destes três fios-pistas condutores, buscando o cuidado de não endurecer e cristalizar esses fios de histórias tão delicados e vivos. Começo aqui, portanto, a difícil tarefa de me tornar eu também uma narradora destas muitas histórias surgidas no tempo desta experiência.

4.1 No rastro dos coroados

Viagens da caixa do congado

Conto aqui das viagens da caixa do congado às casas das crianças. Foram quatro as crianças que levaram a caixa: o Heleno (5 anos), a Poliana (6 anos), a Jéssica(8 anos) e o Vinícius (7 anos). Muitas outras crianças quiseram levar, e ainda irão levar, pois o trabalho com o congado, como já foi dito é cíclico, não termina. Mas para a sistematização da pesquisa, para que ela se tornasse viável, foi preciso selecionar algumas crianças a partir de alguns critérios: Heleno foi escolhido por ter sido o nosso Rei do congo: para ele toda a vivência da brincadeira do congado (e portanto também os objetos da caixa) tinha uma dimensão muito especial, já que ele ocupava uma posição de destaque no cortejo, o que se fez perceber também na sua família, como pudemos perceber quando o pai nos enviou um chaveiro com a foto do filho vestido de rei do congo. A Poliana por ter sido a rainha e ter se identificado intensamente com a sua realeza, também foi escolhida para levar a caixa. Já a Jéssica e o Vinícius acabaram se envolvendo na pesquisa por pura insistência em levar a caixa e pelo grande envolvimento que demonstraram com os objetos e durante a brincadeira da roda dos reis. Se em um primeiro momento tive vontade de fazer uma seleção a partir da escolha de possíveis famílias que tivessem em sua história de vida um envolvimento com o congado (seleção feita a partir de uma pesquisa prévia), depois optei por centrar a minha escolha basicamente no interesse e envolvimento das crianças, acreditando que desta maneira alcançaria um universo de pesquisa mais amplo.

O começo desta história não é feito de inícios, mas foi puxado pelo meio. Começo pela viagem da caixa à casa do Vinícius, que não foi o primeiro a levar a caixa e nem o último. Depois de refletir bastante cheguei a conclusão que a ordem

cronológica dos fatos, das viagens, não era o mais importante na tessitura deste texto e sim a busca por um começo de história que fosse capaz de desencadear um enredo, que fosse capaz de acertar o prumo de uma prosa.

Assim esta epopéia tem início numa quarta feira de agosto, quando o Vinícius levou a caixa para a sua casa. Desde a semana anterior ele já sabia que levaria a caixinha do congado e estava muito ansioso. Quando chegou na escola naquela quarta-feira foi logo se certificando se eu não tinha me esquecido da caixa, e ficou aliviado quando a viu em cima da minha mesa.

Deixar que as crianças levem estes objetos para a casa requer um voto de confiança, afinal tudo pode acontecer: os objetos podem se perder, alguma coisa pode se rasgar, pode estragar. Pode ser também que por excesso de zelo das famílias as caixas sejam guardadas no alto de estantes e armários e lá sejam esquecidas até o dia de retornarem para a escola. E foi pensando em tudo isso que entreguei a caixa pro Vinícius no final da aula. Devo confessar que sempre fico um pouco preocupada com o destino destas caixas na mão das crianças. Mas o Vinícius me surpreendeu dizendo assim: “Ô tia Gisa, você não tem uma sacolinha de Bahamas (sacola de supermercado) pra eu levar a caixa, assim ela não suja”. Como na escola não encontramos nenhuma sacola ele resolveu embrulhar a caixa no casaco, e assim saiu todo satisfeito com aquele embrulho improvisado. Fiquei muito surpresa com o zelo demonstrado por ele, pois eu, mesmo que preocupada com os objetos, não havia feito nenhuma recomendação de cuidado. Era como se o Vinícius reconhecesse, naqueles objetos, preciosidades. Afinal ele tinha participado da confecção dos bonecos, dos chocalhos e do livro rosa. Tinha presenciado a coroação dos reis na roda, tinha ajudado a caixa a ser montada e na rememoração do vivido cada vez que ela era aberta na nossa sala. Para ele cada objeto daqueles continha também um pouco da sua própria trajetória. E talvez, por tudo isso,

ele tenha naquele dia enrolado a caixa no casaco querendo protegê-la. Talvez seja por isso. Ou talvez não.

Seguindo o roteiro do circuito das caixas, no dia seguinte seria o momento de ouvir sobre como havia sido a visita. Mas no dia seguinte eu não estaria na escola, então só voltei a encontrar o Vinícius dois dias depois. Logo que cheguei, ele veio correndo me contar que havia entregado a caixa para a Ana Cristina (professora de referência), me deu um beijo e foi colher ameixa com as outras crianças. Nada conversamos sobre a caixa nesta hora. Mas um pouco antes do sinal tocar, me reuni com as crianças da Primeira etapa (que era a turma do Vinícius) em uma roda. E foi na roda que começamos a conversa sobre como tinha sido a visita da caixa na sua casa. Ele logo pegou a caixa, que estava no meu colo, e foi logo contando

Vinícius – Eu botei a caixa em cima da mesa lá da cozinha, peguei os bonecos assim, ó, e coloquei essa florzinha aqui, aqui no meio (enquanto falava ia montando o cenário em cima de um paninho de renda que ficava dentro da caixa) E aí chegou o reizinho do congo: *Vosso rei pede uma dança é de ponta de pé é de calcanhar...*(a partir daí começou a cantar a música do rei e depois, com a participação das outras crianças da roda, foi encenando, ali com aqueles objetos a história do rei e da rainha que a gente fazia na grande roda dos reizinhos)

G- Você contou tudo isso lá na sua casa?

V- Tudinho.

G- E a tua mãe, a dona Célia, ela gostou?

V- hum,hum. Ela disse que o congado... que ela já tinha visto. Mas que era de um outro jeito. Não tinha o rei. Não tinha nem a rainha conga, tia Gisa!

G- Então o que é que tinha?

V- Tinha os tambor... tinha uns homem e tinha uns meninos do meu tamanho que batia uns pedaços de pau assim: clac, clac, clac

G- Só isso?

V-... é (pausa, fica pensando) Só isso mesmo.

Depois daquele relato tão vivo do Vinícius, tive muita vontade de visitar a sua casa, de conversar com a mãe e ouvir o que ela tinha pra contar. Pela fala do Vinícius a caixa tinha sido capaz de elucidar uma experiência, foi capaz de puxar um fio com um outro congado, de um outro tempo e de um outro lugar. E a partir desta lembrança surgiu também a vontade de contar desta experiência, o que fica evidente quando o Vinícius nos conta daquele congado que “nem rainha conga tinha!”, um congado de homens e meninos batendo paus.

A entrevista com a dona Célia só pôde acontecer na semana seguinte por causa dos horários de trabalho dela e da Emília, a mãe da Jéssica. Falo da Emília também, porque a entrevista aconteceu lá na casa dela, que é vizinha e cunhada da dona Célia, pois assim ela preferiu. Como já ia mesmo lá conversar sobre a caixa do congado que a Jéssica tinha levado e também sobre a caixa dos brinquedos, achei que poderia ser interessante juntar as experiências destas duas mães. Durante este encontro, como já disse, conversamos também sobre os brinquedos (mais especificamente com a Emília), mas por uma questão de sistematização deste trabalho, centrarei o foco neste momento, apenas na questão do congado (sobre os brinquedos tratarei no tópico seguinte).

No final da aula de sexta feira, a Jéssica e o Vinícius ficaram me esperando na porta da sala. Estavam muito contentes com a minha ida até a casa deles. A caminhada é um pouquinho longa e com algumas subidas. Fomos conversando e cantando pelo caminho. A Vanessa, a irmã mais velha do Vinícius estava conosco. Passamos por uma casinha pequena com um jardimzinho bem cuidado e as crianças disseram que ali era a casa da Vanessa e do Vinícius. Perguntei se a dona Célia estava em casa e eles me disseram que ela ainda não tinha chegado da cidade, mas que ia nos encontrar depois lá na casa da Jéssica. Continuamos a subir ainda mais e por fim chegamos ao topo do morro. Era a hora do pôr do sol e lá de cima se avistava uma cadeia de montanhas

douradas. Esta era a vista da varanda da casa da Jéssica! Fui recebida com um caloroso abraço da Emília que já me esperava com bolo e café na cozinha. Nos sentamos ali, rodeadas pelas crianças e pelas duas filhas mais velhas, a Jaqueline e a Rafaela. Ficamos conversando sobre os brinquedos e as lembranças que vieram. Até que chegou a Dona Célia, vinda da cidade. Me abraçou e se sentou ao meu lado na mesa. Então abri a caixinha do congado e perguntei como é que tinha sido quando a caixa chegou. A primeira a falar foi a Emília, que é mesmo mais falante, mais extrovertida.

E – Na hora que eu vi os retratos do livrinho eu logo falei pras meninas: “ih, olha só, agora aqui também ta tendo congado! Porque você sabe, né? Ô lugar pra não ter nada. Não tem uma festa, não tem nada. Quando eu morava lá no João Gomes, que é onde eu nasci, tinha um tanto de coisa. Tinha congado, procissão de nossa senhora da Aparecida, festa de Santo Antônio com barraquinha, fogueira... Eu e a Célia ia em tudo junto, né, Célia?

C- Ih, se era! Era bom demais! Quando o Vinícius trouxe a caixa eu lembrei lá das festas do Zé Olinto. Só que lá era muito diferente. O congado dele era bonito que só! Os homem ia tudo de branquinho, batendo os paus e dançando. Mulher não podia participar. A gente ia logo atrás do congado, mas ia junto com as menina que ia coroar. Ia o congado na frente puxando a procissão e a coroação atrás. Aí quando chegava perto da igreja eles paravam e cruzavam os paus fazendo tipo um túnel pras meninas da coroação passar. Nisso os tambores iam tocando. Aí elas passavam e começava a coroação.

Nestes trechos da conversa já algumas das pistas se apontam. Como o relato do Vinícius, na roda, anunciava, os objetos da caixa, mesmo causando algum estranhamento pela presença de alguns elementos alheios ao universo simbólico já conhecido da congada (presença do rei e da rainha) foram capazes de gerar uma relação de pertencimento a partir de outros elementos significativos (as cantigas, os tambores, as fitas...).E deste reencontro com um pedaço ainda que pequeno da própria vida vem também a vontade de contar a história do vivido, mesmo que uma história feita de pequenos fragmentos de lembranças. Lembranças que levam a uma comparação entre os ritmos e relações comunitárias estabelecidas no lugar de origem e os do lugar de

vivência atual. Se o primeiro tinha um calendário fixo de festas religiosas que cuidavam de agregar a comunidade em um movimento feito a partir do coletivo, o segundo é marcado pela ausência destes encontros, destas festas que tem um papel fundamental na constituição do sentimento de pertencimento do sujeito dentro de um grupo. Esta comparação fica clara quando a Emília ao se lembrar das congadas do bairro João Gomes Velho, onde morava, se refere ao local onde mora hoje como “um lugar que não tem nada! Não tem uma festa pra gente ir, não tem nada!” A comparação entre os dois lugares feita pela Emília, a retomada ao lugar que viveu na infância remete a busca da origem apontada por Benjamin quando ele afirma que “o homem vive a tragédia do estilhaço e vive a esperança de encontrar sua inteireza”. (BENJAMIN, in LEITE, p.77)

E a conversa continua, e na cozinha da casa da Emília muitas outras histórias se afluam. Descubro que a dona Célia e a Emília além de cunhadas, eram amigas desde pequenas, pois eram vizinhas. Então foram me contando dos começos da vida, das brincadeiras, de quando a Emília teve de fugir com o irmão da Célia pra poder casar, das aventuras de chegarem juntas em Juiz de Fora e começar uma vida nova. Ainda no rastro das lembranças despertadas pela caixa do congado outra história se aponta:

E- O meu sonho era coroar Nossa Senhora. Demorou muito, mas um dia eu fui escolhida. Eu já tava toda nervosa, então quando eu cheguei lá em cima do altar, pronta para coroar, de repente eu reparei na Célia lá em baixo rindo de se acabar. Aí me deu foi vontade de rir, bem na hora de coroar. Eu não consegui segurar. Aí veio a Olinda, que era quem ensaiava a gente, e me deu um pito na frente de todo mundo. Como é que pode, na hora de coroar ter vontade de rir daquele jeito.

(risos)

Vinícius – E você tava rindo de que naquela hora, mãe?

C- Ah, sei lá meu filho, bobeira de criança. (risos)

Ali, durante a entrevista, as memórias daquelas duas mulheres foram se cruzando, se completando, uma puxando uma meada que se encostava no pedaço de

vida da outra. Assim as lembranças foram chegando e foram narradas no meio dos risos, das saudades e do olhar curioso e atento das crianças ao verem ali as mães naquela cumplicidade de meninas que um dia foram. Desta forma pude perceber que o momento da entrevista algumas vezes pode se constituir, ele próprio, em um ambiente narrador.

Mas se a caixa provocou recordações e histórias na casa da Jéssica e do Vinícius, na casa da Poliana o mesmo não aconteceu. A Poliana tinha sido a nossa primeira rainha. Na época que levou a caixa, era novembro de 2006, e ainda estávamos brincando cotidianamente a roda na escola. Era também a época do Festival de dança do Teatro Central no qual nós também apresentaríamos a nossa congada. Então os elementos, as narrativas e cantigas estavam muito vivos para as crianças todas. Foi neste contexto que a Poliana levou a caixa. Na época, a Poliana tinha seis anos e era uma menina muito calada, quase não se ouvia sua voz na sala, e quando ela chegou no dia seguinte trazendo de volta a caixa, e eu perguntei como tinha sido, ela me disse apenas que a mãe tinha gostado, que tinha achado tudo bonito e pronto, nem mais uma palavra por mais que eu tentasse puxar uma conversa. Ela só sorria e me dizia a mesma coisa. Na busca de outras pistas marquei uma entrevista com a Ednéa, a mãe da Poliana. Quando marcamos o encontro me ofereci para ir até a casa dela, dizendo que assim ela teria menos trabalho, mas ela fez questão de me encontrar na escola. Então nos sentamos em baixo da mangueira, pois todas as salas de aula estavam ocupadas, e ali com as crianças brincando em volta começamos a nossa conversa.

G –Ednéa, me conta como é que foi essa visita da caixinha?

E – Eu gostei muito dos bonequinhos, e do livro que eles fizeram. Ela chegou em casa muito contente, ela foi direto pro pai dela, ele mal chegou pra tomar cafezinho ela já trouxe os bonequinhos e já começou a fazer um tipo de teatrinho, pegou o livrinho, explicando, falando que aquela menininha que ta no livro, aquela menininha de trancinha, era ela. Ela gostou muito de ser a rainha, gostou muito. Porque ela acha que ela é que é aquela menininha que ta no livro, que ela que é a rainhazinha. O pai dela também gostou muito.

G- E quando você viu os objetos da caixa? Te fez lembrar de alguma coisa?

E- Eu tinha uns catorze, quinze anos, tinha aquelas festa de igreja, igreja católica, né? Aí tinha aqueles congado, eles iam pela rua vestido de branco, parecia umas roupinha de marinheiro. Eles iam batendo pau, aquelas coisas, né? Naquela época eu via muito. E quando eu vi estas fotos eu me lembrei das festas, me fez recordar um pouco. O congado me faz lembrar da minha mãe, ela gostava muito. O Hélio, o meu marido, também batia congado na juventude dele. O patrão dele é que botava o congado na rua, aí ele entrava na roda também.

G- Quando a Poliana mostrou a caixinha pra ele, ele contou desta história que ele batia congado na juventude?

E- Ih, não contou não... Não contou nada.

A partir da conversa com a Ednéa, tento adivinhar porque as narrativas não surgiram naquela casa, já que o pai da Poliana tinha na sua biografia uma experiência com o congado. Penso que talvez os objetos da caixa não tenham remetido com tanta força à experiência vivida, pelas diferenças marcantes entre esta experiência e o trabalho realizado na escola. Na congada da qual o pai participou a ritualística era bastante diferente, e não havia a presença do rei e da rainha. E para a Poliana, o maior significado desta festa está justamente na figura dos reis, uma vez que o que a encanta é o fato dela ter sido coroada a Rainha Conga. É isso que ela vai contar, toda faceira, ao pai: da sua ventura de ser rainha. E desta vivência de reis e rainhas coroados, o pai mesmo já tendo participado do congado, não tem muito o que contar, pois os elementos propostos pela escola não encontram reflexo no que foi vivido por ele. Desta forma, pode-se dizer que se os objetos da caixa de alguma forma foram capazes de elucidar uma experiência vivida, não o fizeram com a força suficiente para provocar narrativas. Não foi encontrada uma memória comum entre a filha e o pai. Sobre este desencontro provocado pela falta de referenciais simbólicos partilhados, Gagnebin nos fala que

O depuramento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo

partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem. GAGNEBIN, in BENJAMIN, 1987 p. 7)

Por fim cabe contar aqui a viagem da caixa à casa do Heleno, que foi o Reizinho do Congo. O Heleno foi o primeiro a levar a caixinha, e naquela tarde saiu todo prosa, carregando com todo o cuidado a caixinha, segurando como se fosse um bebê. A Luiza, a irmã mais velha, quis levar a caixa pra ele, mas ele fez questão de carregá-la sozinho dizendo “*essas são minhas coisas de rei*”. Com o Heleno não pude ouvir suas impressões da visita da caixa na sua casa, pois ele ficou doente e faltou às aulas por mais de uma semana. Foi a irmã que devolveu a caixinha no dia seguinte. Neste caso resolvi visitar o Heleno em casa e aproveitar para fazer a entrevista com a mãe, a Luciene. Quando cheguei o Heleno ficou muito surpreso, pois não imaginava que eu vinha e durante a entrevista ficou todo tempo sentado no colo da mãe. Logo de início perguntei para a Luciene como é que tinha sido a visita da caixa.

L - Ele chegou eu não tava em casa. Aí eu cheguei e a caixa tava ali. Aí eu perguntei: “que caixa é essa?” eu achei que era um sapato, né? Aí ele: “Não mãe, a tia Gisa que mandou pra você ver, depois vai pra casa das outras crianças. Aí eu fui abrindo, aí ele pegou o chocalhinho, tocou, cantou, mostrou o rei e a rainha, aí os livrinho. Eu achei a coisa mais linda! E o mais importante foi que eles que desenharam, né? Teve também as fotos, ficou muito bonito, um ótimo trabalho!

Pela resposta que ela me deu já pressentia que talvez os objetos da caixa não tivessem elucidado nenhuma experiência vivida. Assim para confirmar este pressentimento perguntei se aqueles objetos tinham lhe provocado alguma recordação.

E ela me respondeu assim:

L – Ah, não lembrei de nada não. Porque quando a gente estuda é pra gente passar, né? Depois que a gente sai da escola é que a gente vê: “Ai por que que

eu não aproveitei?” Então se esse negócio de congado... é folclore, né? Se esse negócio de congado teve na escola, passou batido por mim.

Como pude perceber o que eu pressentia se confirmava. Para a Luciene o congado surge como uma experiência completamente alheia a sua história de vida. Na tentativa de buscar alguma significação para aqueles objetos, para aquele folgado, foi buscar alguma informação nos seus registros de escola, aonde não encontrou nada, além de uma vaga lembrança: “é folclore, né?” Os objetos da caixa não lhe provocaram qualquer sentimento de pertencimento, e por isso mesmo não foram capazes de gerar qualquer narrativa. O olhar que a Luciene teve ao abrir a caixa foi o olhar de quem avalia um trabalho desenvolvido na escola: O capricho na organização do material, a criatividade das crianças expressa nos desenhos, o orgulho de ver o filho em um papel de destaque na escola. E apenas isso. Por não encontrar ressonância com nenhuma experiência vivida na sua história de vida, o encontro com a caixinha do congado não lhe aflorou nenhuma lembrança, nenhuma reminiscência, nenhuma aventura afetiva não ficam claras as hipóteses que você lança mão para justificar essa ausência (BOSI, 2003). Naquela casa nenhuma janela foi aberta a partir do encontro com a caixa.

Assim termino este pequeno relato sobre as viagens da caixa do congado..Durante cada uma destas viagens, os objetos que a ela pertencem propuseram um jogo à imaginação e à memória. O que pudemos ver aqui então foram alguns dos roteiros propostos, alguns dos trajetos traçados por estas janelas abertas (quando elas foram abertas), numa paisagem que variou de acordo com o olho de quem vê, de acordo com as histórias de vida com as quais estes objetos se cruzaram.

4.2 A caixa dos brinquedos e suas janelas sempre abertas

A história das viagens desta caixa será contada a partir do itinerário percorrido por ela às casas de cinco crianças: O Nilchemar (8 anos), a Jéssica (8 anos), a Natália (8 anos), a Dayane (8 anos) e a Juliana (10 anos). O critério de escolha foi baseado no envolvimento destas crianças durante o tempo de pesquisa e confecção destes brinquedos artesanais e no desejo que manifestaram de levarem as caixas para suas casas.

Começo a contar esta história a partir da viagem da caixa à casa do Nilchemar. O Nilchemar é um menino obreiro, um menino artesão. Suas mãos estão todo tempo a inventar moda. Quando começamos as oficinas de brinquedo ele viveu intensamente cada experiência. Quando eu ensinava um brinquedo novo, no dia seguinte ele já me trazia o mesmo brinquedo reinventado com outros materiais, com outras funções. Foi assim com o barangandão arco-íris (brinquedo voador feito de jornal e papel crepon) que ele fez com o rolo de fita cassete, com a pulseira, antes de miçangas, agora improvisadas nas lágrimas de Nossa Senhora encontradas na horta da escola, e tantos outros. Pra tudo ele inventava um outro jeito, um outro olhar.

No dia em que o Nilchemar levou a caixa, botei também uns retalhos de pano soltos, como ele havia me pedido, para ele fazer umas bonequinhas de jornal em casa. No dia seguinte ele me trouxe a caixa e uma boneca de papel feita de guardanapo e os panos que eu havia mandado. A novidade inventada por ele desta vez foi que junto com a boneca, aninhada no seu braço, ele amarrou uma bonequinha minúscula mas também feita com toda minúcia, que ele disse ser a filha. Quando ele me entregou a caixa perguntei como tinha sido a visita e ele me disse que tinha brincado bastante com os brinquedos e feito a boneca. Perguntei se ele tinha mostrado a caixa para sua mãe, mas ele me disse que não, que a mãe tinha chegado muito tarde do trabalho e que ele,

entretido em fazer a boneca, se esqueceu de mostrar. Mesmo assim achei que seria interessante uma conversa com a Dona Vera, a mãe dele.

Foi difícil encontrar um horário para conversarmos pois ela é realmente uma mulher muito ocupada. Todos os dias sai de casa às cinco da manhã e só volta no fim da tarde. Algumas vezes também faz faxina, e então só chega em casa mais tarde. Nosso encontro então só foi possível duas semanas depois que o Nilchemar levou a caixa. No dia da entrevista ela me recebeu com um forte abraço e depois disso, descemos até a varanda onde a entrevista aconteceu. Esta varanda me pareceu o coração da casa, uma espécie de cozinha de roça, de sala de visitas. Era uma varanda grande, cheia de plantas, uma geladeira, o aparelho de som que ficava em cima da geladeira e uma mesa grande que servia para passar roupa, fazer dever de escola, comer junto no domingo. Para proteger da claridade do sol havia um toldo vermelho que tornou o ambiente, durante todo o tempo que durou a entrevista, todo amarelado, meio dourado pela luz do sol. Essa luz trouxe calor ao nosso encontro e propiciou uma atmosfera gostosa, o que penso eu, pode ter contribuído para o afloramento das histórias ali contadas. Quando conversamos sobre a caixa ela foi logo me dizendo;

V- A caixa mesmo eu não vi. Mas a bonequinha que o Nilchemar fez com os paninhos que você mandou ficou uma tetéia. O Nilchemar vive aí pelos cantinhos fazendo aquelas coisinhas que vocês ensinam lá na escola. Ele sempre me mostra. Aí quando chega o Pedro (o irmão menor) e mexe ou estraga as coisas dele, ele briga, e eu também acho ruim. Eu tava contando pra ele outro dia que no meu tempo eu é que tinha que fazer os meus brinquedos, que a gente não podia comprar brinquedo não. A vida era muito difícil, boba! Você sabe o que era os meus brinquedos? Eu pegava chuchu, aí pegava pauzinho, fazia bichinho de chuchu. Disso aí eu brincava muito. E aí punha rabinho, os quatro pezinhos, quebrava um palitinho e aí colocava as orelhinha.

Nilchemar - Mãe, mãe, posso pegar aquele chuchuzinho pequeno que deu pra gente fazer um?

V- Depois, meu filho, depois a gente faz.

Ouvindo a mãe contar, o Nilchemar teve vontade de também fazer aquele brinquedo tão prontamente a mão: um chuchuzinho apanhado na horta, uns pauzinhos do terreiro e pronto, já se tinha um brinquedo. Mas a Dona Vera já não queria interromper o fluxo iniciado. Já havia aberto a janela da sua infância e estava agora já mergulhada nas lembranças

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limite, porque é apenas uma chave para tudo que vive antes e depois”.(BENJAMIN, 1987, p. 37)

E foi a partir destes infinitos caminhos da memória, onde uma lembrança puxa o início de outra, que a entrevista se deu. Pela janela aberta dos brinquedos chegamos até uma fazenda em Barbacena, a Fazenda dos Cristais. Fazenda onde a Vera menina vivia com a sua avó. Da fazenda vieram muitas histórias de uma vida que girava em torno do ritmo das colheitas, onde o milho tinha um papel marcante.

V- Aí minha vó me levava com ela, porque ela plantava milho, ela e meu avô, na fazenda. Aí ela me levava pra lá e eu ficava embaixo da árvore, e ficava brincando assim com as espiguinha. Eu pegava as espigas de milho e cortava quadradinho assim, e deixava o cabelinho da espiga de milho. Com o milho eu também fazia peteca. Na verdade essa era a minha vó que fazia pra mim. Nossa eu tinha me esquecido da peteca de milho! (...) A peteca era assim: a minha avó pegava caixa de fósforo e ia enrolando as palhinha bem ajeitadinha, Aí botava as penas das galinha e pronto, já tinha a peteca. Eu mais minha avó brincava muito. Mas tinha hora também que ela me punha pra semear milho, feijão... a minha vó fazia canjiquinha de milho, socava café no pilão... era uma trabalhadeira, minha filha. Fubá por exemplo, tinha um moinho lá que moia na pedra. Você já viu? É uma pedra e outra pedra por cima, aí tem um buraco no meio e o milho cai de um em um. Era a água que tocava, não tinha luz lá na fazenda não.É... era uma outra vida.

Uma infinidade de histórias iam sendo contadas, uma emendada no pé da outra. Iam sendo narradas lentamente, onde as imagens chegavam aos pouquinhos, de um jeito salpicado, descontínuo. Os fatos vinham cheios de detalhes, de modos de fazer, de

conselhos disfarçados, iam sendo narrados de um modo contrário ao ritmo destes tempos onde “não se cultiva o que não pode ser abreviado” (BENJAMIN,1987) Enquanto a Dona Vera contava das suas alegrias, das suas tristezas e saudades, ali em volta de nós, com os olhos e ouvidos bem abertos estavam as crianças, os quatro filhos: O Nilchemar, a Michelle, o Nilmar e o pequeno Pedro. De vez em quando davam um palpite, arregalavam os olhos de não acreditar na epopéia da mãe. Para aqueles meninos um outro mundo se abria, um mundo onde a “ vida não era fácil não”, onde os brinquedos eram tirados das sobras, os sapatos eram “percatas de pneu” feitas pelo avô, e os cadernos de escola eram sempre reaproveitados ano após ano, apagados continuamente pelas tiras de borracha das sandálias. Foram tantas histórias como estas contadas, que seria impossível dar conta de todas neste trabalho. Mas o que penso ser importante deixar registrado aqui foi ambiente narrador propiciado pela entrevista. Se a visita da caixa por si só não foi suficiente para provocar as narrativas (talvez por causa da rotina corrida da mãe) a entrevista se fez pretexto para uma pausa, para uma reunião de todos naquela varanda, convidados pelos brinquedos da caixa e por mim, nas minhas indagações, a rememorar a vida. Ver aqueles quatro meninos ali tão entregues e mergulhados nas narrativas da mãe, me fez refletir sobre esta possibilidade das crianças terem acesso a estas outras vivências, a estes outros mundos. Penso que este tipo de experiência pode ser fundamental para a ampliação das suas possibilidades de produção de sentidos, das suas estratégias de leitura de mundo.

O desejo de falar vem à criança pela música das vozes que a envolve, nomeia e chama a existir por sua conta. Toda uma arqueologia de vozes codifica e torna possível a interpretação das relações, a partir do reconhecimento das vozes familiares, tão próximas. Músicas de sons e de sentidos, polifonia de locutores que se buscam, se ouvem, se interrompem, se inter cruzam e se respondem. Mais tarde a tradição oral que recebeu servirá à criança para medir a sua capacidade de ler. Só a memória cultural que se assim se adquire permite enriquecer, pouco a pouco as estratégias de interrogação dos sentidos. A criança aprenderá a ler na expectativa e na antecipação do sentido, uma e outra

nutridas e codificadas pela informação oral da qual já disporá. (CERTEAU et al., 1996, p. 336)

E as histórias foram se emendando. A partir das recordações da fazenda, do lugar de origem, da vivência em outros tempos e espaços, surge a comparação com a vida de hoje, onde as festas e os laços comunitários são cada vez mais escassos.

V- Eu me lembro muito das festas de São João lá de perto da fazenda. Eu lembro da gente passando descalço na brasa vermelha da fogueira. O povo passava a noite todinha dançando. Mas aqui agora, no Marilândia, não tem mais nada, tão acabando com tudo. Antes até que era bom, teve festa junina e eu dancei uma vez. Você sabe por que que eu acho que tá acabando? É esse pessoal crente. Ô antes era assim: tinha essas coisa tudo: festa junina, procissão, sempre tinha uma festinha. Lá na fazenda, as vezes a gente... isso depois que eu casei... a gente juntava tudo, pulava corda na rua, brincava de pique bandeira. Era tudo mulher casada, tinha moça também. Hoje se eu for brincar disso aqui o pessoal vai danar a dizer: “umas mulher velha dessas, cruz credo!”

Assim pela via dos brinquedos chegamos a esse tanto de histórias contadas, de recordações. Enquanto ouvia o Nilchemar ia fazendo uma outra boneca de papel com as coisas que ia encontrando por ali. E no final da entrevista a bonequinha estava pronta, feita ali no tempo que duraram as histórias. Enquanto a mãe contava da sua infância, dos seus brinquedos, da sua vida na fazenda, ali naquela hora, no tempo do agora, o filho fazia um brinquedo do antes feito no hoje.

Este ambiente narrador também se repetiu na casa da Jéssica quando fui entrevistar sua mãe, a Emília. Mas já falei sobre isso no item anterior quando tratei da viagem da caixa do congado. Portanto tratarei aqui, especificamente das histórias geradas a partir da chegada da caixa dos brinquedos. No dia em que devolveu a caixa pra mim, a Jéssica já foi logo contando caso, daquele jeito espevitado que ela tem

J- Eu fui jogar as cinco marias com a minha mãe, mas não deu não. Ela não sabia jogar. Ela disse que já tinha visto essa coisa de jogar pedrinha, mas era os meninos que brincava. Aí não deu, né tia gisa, porque eu só sabia uma regra, as outra eu não sabia ensinar pra ela direito... tenho que treinar mais.

G- E as outras coisas da caixa, você mostrou pra ela?

J- Ela gostou foi da Margarida (a boneca de pano feita pela avó da Luana). Ela me disse que tinha feito um monte quando ela era pequena... mas era diferente um pouquinho. Ela me disse que a gente vai fazer uma, eu só quero ver.(...) Ah! Ela sabia brincar de ioiô de dedo também, só que era diferente também, tia Gisa. Tudo dela (da mãe) é diferente da caixa. (risos)

O que a Jéssica não podia ver na sua pouca idade é que aquelas diferenças na verdade apontavam para uma semelhança de infâncias, para um compartilhamento de experiências comuns: Tanto ela quanto a Sheila(que tinha feito o ioiô de dedo) e a dona Sebastiana(que fez a boneca de pano) tinham encontrado as mesmas referências de infância no que se refere aos objetos de brincar – o ioiô de dedo e as bonecas de pano - brinquedos artesanais feitos de restos, feitos com a ajuda de um adulto mas confeccionados pelas próprias crianças. A fala da Jéssica evidenciava que algumas conversas tinham surgido com a presença da caixa, que os objetos tiveram algum significado para a mãe. Quando fui conversar com a Emília ficou claro que alguns objetos tiveram uma significância na sua experiência de vida que fez com que compartilhasse o vivido com as filhas.

E - Logo que eu vi essa bonequinha preta eu falei pra Jéssica: “essa boneca é parecidinha com umas que eu fazia com uma dona que morava lá do nosso lado. A gente juntava todo mundo na casa dela pra fazer as bonequinha. Ficava aquela coisa de ver qual ficava mais bonita, era um tal de colocar fita, bordadinho. Nisso a gente já tava brincando(...) Esse brinquedo que a Jéssica disse que foi o bisavô da Natália que ensinou... Como é que ela chama mesmo? Ah, é, ioiô de dedo. Pois é, eu também brincava, só que eu não conhecia com este nome não, eu nem sei mais o nome daquilo. Só lembro que a gente fazia diferente, em vez de botão a gente usava fazer com tampinha de refrigerante. Ah, era um tempo bom! A gente brincava muito, de pique, de fazer casinha, de corda, não é igual essas crianças hoje que só quer saber de videogame e televisão.

Mas se as lembranças puxam para uma infância marcada como ‘um tempo bom’, de crianças brincando na rua todas juntas, elas também apontam para um outro lado desta mesma infância, onde o trabalho faz parte da vida das crianças, como podemos ver na continuação do trecho citado a cima:

Eu brinquei muito como eu te contei, mas tive que trabalhar muito também. Eu com nove anos, a idade que você ta hoje, Jéssica, eu trabalhava em casa de família. Eu ajudava em casa com o que eu ganhava. Depois, conforme eu fui crescendo, eu era a que mais ajudava. A minha mãe contava com aquele dinheiro. Ela não trabalhava fora, não foi acostumada. Dependia muito de mim. Aí eu não pude continuar a estudar, sabe? Parei foi na quinta série. Eu queria muito ser engenheira.

A infância como um tempo marcado pela rigidez, por uma vida dura e pela presença do trabalho, também fizeram parte das reminiscências da dona Celina, a avó da Dayane e do Wellington. Para ela a caixa dos brinquedos teve pouco significado, pois segundo ela desde muito pequena teve muito pouco tempo para brincar, porque o trabalho na fazenda onde morava, a rigidez do pai e a ocupação com os irmãos mais novos tomavam todo o seu tempo. Durante a entrevista a Dayane e o Wellington ficaram sentados do lado da avó, ouvindo as histórias e muitas vezes se espantando com a vida daquele tempo antigo: a quantidade de filhos, a escola rural onde uma professora só era responsável por cento e cinquenta meninos. Histórias de vida, histórias de escola que abrem para estas crianças novas janelas para espreitar e compreender a marcha do tempo, a cadência das transformações.

Celina- Você sabe que a gente não tinha muito tempo não, né? Porque a gente trabalhava na roça. O meu pai era muito rígido, a gente tinha que varrer o terreiro, que era enorme, uma três, quatro vezes por dia. Fora as outras coisas tudo. O meu pai era tão bravo que a gente só falava com ele pra pedir a benção. Se acontecia dele não ouvir a gente nem tinha coragem de repetir. Era uma dureza. A gente tinha que trabalhar muito mesmo porque a minha mãe tinha vinte e um filhos

Dayane _ (que estava sentada do lado dela, intervém na conversa)- Poxa! Vinte e um filhos, vó. Eu não sabia disso não.

Durante a nossa conversa pude perceber que o brinquedo, na sua materialidade, ou seja, enquanto objeto, não teve um significado muito forte em sua vida. A ausência destes objetos de brincar podem inclusive estar relacionada a quantidade de filhos, o que dificulta a aquisição e conservação dos brinquedos, mesmo os artesanais.

Mas a dona Celina tinha mandado para a escola, dentro da caixa, uma boneca de palha feita por ela. Estava curiosa para saber da história daquela boneca. Se os brinquedos não tinham tanto significado no seu dia a dia de menina como ela havia aprendido a fazer aquela boneca?

C- Quem me ensinou a fazer estas bonecas foi a minha professora, lá na escola do Salvaterra. A minha professora tinha cento e cinquenta alunos...

Dayane – Cento e cinquenta pra uma professora só? Ai meu deus!

C- É, cento e cinquenta só pra ela só. Ela morava lá na fazenda. Ela dava conta de tudo: primeira, segunda, terceira e quarta. No fim você sabe, dizem que ficou lelé. Então ela ensinava pra gente a fazer estas bonequinha de palha, fazer peteca, e umas peneirinha de palha. Em casa não dava tempo pra fazer estas coisas não. Pra você ter uma idéia, eu com onze anos tomei uma sobrinha recém nascida pra criar. Sabe a Mônica? Então, é ela. Ela não tinha nem caído o umbigo quando eu comecei a cuidar dela. E você pensa que a minha mãe ajudava? Ajudava nada, era tudo por minha conta.(...) Eu fiz aquela bonequinha pra levar pra escola porque a Dayane ficava atrás de mim o tempo todo “Ô vó faz a minha boneca pra eu levar, todo mundo já levou, a Natália, a fulana, a sicrana...” Ela não me deu sossego até eu fazer a bonequinha.

Mas se o brinquedo como objeto não tem um nível de significância muito grande na sua história de vida, onde ele surge como um aprendizado da escola, o mesmo não se pode dizer das brincadeiras. É através das recordações destas brincadeiras da sua infância que ela reflete comparativamente sobre o lugar de vivência hoje e o lugar/tempo em que habitou no passado

C- hoje o mundo ta ficando muito difícil. Porque antigamente a gente chegava de noite na roça e nessa hora você já tava preparando a janta. Cinco e meia, seis horas já tava jantando. Tinha mais prazer. Então o que é que a gente fazia? Ia pro terreiro, a aí chegava menino, menina, vizinho... aí a gente brincava de roda até dizer chega. Não tinha maldade nenhuma. Era bom, menina! A gente brincava de pique de esconder, os meninos de fora com a gente de casa, e não tinha maldade. Agora você manda um menino desses daí brincar de pique de esconder pra você vê aonde vai dar.

A saudade de um outro tempo e de um outro lugar também deram o tom da entrevista com a Ana Lúcia, a mãe da Juliana. A Juliana estuda de manhã, no outro

turno. Mas na época em que fizemos as bonecas de jornal ela participou ativamente das atividades de confecção destes brinquedos. Ela é filha da Ana Lúcia, que cuida da limpeza da escola. Durante todas as oficinas de brinquedos, que eram realizadas no quintal da escola, a Ana estava sempre presente. Muitas vezes ela interrompia o seu trabalho, e ficava assim apoiada na sua vassoura, espiando as crianças, como quem assunta. Nestas horas muitas vezes deixava escapar um suspiro de saudade do seu tempo de menina, como já foi contado no capítulo em que falei do nascimento das maricotinhas, as bonecas de jornal. Por isso, quando a Juliana me pediu para levar a caixa para casa, achei que poderiam surgir situações interessantes desta viagem.

Logo no dia seguinte, quando a Juliana me devolveu a caixinha e eu lhe perguntei como tinha sido a visita dos brinquedos na sua casa, ela me respondeu assim:

J- A minha mãe pegou esta bonequinha de pano pretinha aqui... como é o nome dela mesmo?.

G- É Margarida.

J- Ela pegou a Margarida e me contou duma boneca que ela fazia de paninho enrolado. Eu acho que era mais pequeninha que esta aí, por que ela fazia umas casinha pras bonecas dela. Sabe aquela casa ali, do lado do campo de futebol. Ali que eles brincava... era um monte de criança. Eles fazia umas casinha embaixo das árvore. Cada um tinha uma casa. Na hora de fazer comidinha eles faziam fogo de verdade!

A Juliana foi me contando aquilo com os olhos cheios de brilho, imaginando a mãe brincando naquela brincadeira gostosa, tão cheia de crianças, de riscos e aventuras. Uma infância bem diferente da sua. Muitas vezes a Ana já tinha me dito que a Juliana sempre se queixava de não ter com quem brincar em casa. Essa admiração pela infância da mãe ficou clara quando ela deixou escapar na conversa: “Ah, devia ser tão bom viver no tempo da minha mãe!”

Depois da conversa com a Juju marquei a entrevista com a Ana Lúcia. Ela fica na escola o dia inteiro, da manhã até o fim da tarde, por isso preferiu conversar comigo lá na escola mesmo, no horário depois do recreio, que é a hora em que ela está mais folgada. Então marcamos a entrevista para uma terça feira, que é o dia em que eu não trabalho na escola, e ela aconteceu de tardinha em baixo do pé de ameixa enquanto a Ana Lúcia e a Elimar (que é a cozinheira da escola) descascavam batatas. Logo de início perguntei a pergunta de sempre: como tinha sido a visita da caixa na sua casa.

Lá (na caixa) tinha aquelas bonequinha de jornal que as crianças fazia aqui na escola e tinha também aquela de pano muito bonitinha que a vó da Lulu fez. Nós quando era pequena, também fazia uma bonequinha de pano, mas não era assim apumadinha que nem aquela. A gente enrolava os paninho e fazia as bonequinha, porque naquela época, já viu, né? Era muito filho, não podia comprar boneca, uma pra cada um. Aí a gente pegava os retalhinho, ia enrolando, fazia roupinha...E ó, brincava era o dia todo. Nós brincava muito mais do que as crianças hoje. Porque hoje as criança quase não brinca, né? Essas boneca de hoje, já fala, já anda, então a criança brinca de que? As criança nem sabe brincadeira de antigo! Manda uma criança brincar de roda pra você vê se sabe. Aqui na escola elas brincam de roda porque vocês tão sempre ensinando. Hoje tem que ensinar, né?

Nesta fala da Ana Lúcia já uma primeira pista aparece: alguns brinquedos da caixa foram capazes de evocar experiências, lembranças do vivido. E a partir desta memória a mãe é capaz de refletir sobre as diferenças entre a sua infância do passado e a da filha. Fica claro no seu discurso um julgamento de valor onde a infância de hoje é colocada como menos prazerosa, menos inventiva, e onde as crianças não valorizam e não se vinculam às coisas do passado, o que fica bem marcado nas falas “*as criança nem sabe brincadeira de antigo*” e “*manda uma criança brincar de roda pra você vê se sabe.*” É a partir deste seu posicionamento - de que as crianças de hoje não dão valor às coisas antigas, às coisas mais simples- que a narrativa acontece. A conversa entre mãe e filha fiada a partir dos brinquedos, neste caso surge mal camuflando um conselho.

Ana- Eu falei assim: Hoje vocês tem aí boneca, boneca de tudo, e vocês não brincam! Só ficam querendo outra, e mais outra. Antigamente essas bonecas aí pra gente...quando a gente chegou a ganhar mesmo uma boneca... porque o seu Antônio das lojas Regente é que dava. Pros meninos ele dava bola, pras meninas... você sabe aqueles parapedo? Um bonequinho feio, nossa senhora! Parapedinho era um boneco assim, todo arreganhado, o coitado era muito feio! Ih, mas pra gente era uma alegria. A gente fazia muitas roupinha pros parapedinho, mas antes disso era boneca de pano mesmo. A gente inventava, né Gisa?

Na história dos “parapedinho” o conselho que vem entranhado é o que diz sobre o que é essencial, sobre o dar valor às coisas. Nesta história a mãe tece uma crítica à efemeridade, à superficialidade e a capacidade do nosso tempo transformar tudo em mercadoria. Mas sabiamente ela não faz isso a partir de um discurso moralista e entediante, mas a partir da dramaticidade da narrativa, que faz com que este conselho atinja com muito mais vigor a sensibilidade das crianças, pois como Gagnebin nos diz

O conselho só pode ser, portanto, dado se uma história conseguir ser dita, colocada em palavras, e isto não de maneira definitiva ou exaustiva, mas pelo contrário, com as hesitações, as tentativas, até as angústias de uma história “que se desenvolve agora, que admite portanto, vários desenvolvimentos possíveis...” (GAGNEBIN, 1994, p. 72)

Uma outra pista importante encontrada no relato da Ana Lúcia diz respeito a capacidade dos brinquedos, de através do afloramento das experiências vividas no passado, fazer com que se reflita comparativamente entre a vida no mesmo bairro hoje e no tempo da infância, evidenciando uma transformação ao longo do tempo nas relações de sociabilidade e pertencimento, na constituição dos laços comunitários.

A - Ah, aqui era diferente demais! A gente era vizinho, mas era todo mundo muito unido, unido demais. Pra você vê, casa que tinha aqui, era a minha ali, a casa da outra vizinha, e tinha mais umas quatro casas. Tinha uma granja ou outra, não era esse tanto de granja que tem hoje. Aqui era quase tudo que só mato, não tinha asfalto não. O ônibus que tinha aqui era daqueles igual caminhão, sabe? Mas estes ônibus mais estragava que tudo, aí a gente tinha que baixar lá no São Pedro a pé, no meio de um barro! Aí a gente ia descalço, aí chegava lá e procurava uma biquinha pra lavar o pé e calçava o sapato pra poder ir pra cidade. As coisas era tudo muito difícil, mas a gente era unido. Tudo o que um conseguia dividia com o outro, não tinha esse negócio de agora. Você vê nas crianças, até as pequena, elas tem as coisas mas não divide, né? Às vezes eu acho que o aperto faz a pessoa ficar melhor.

Por fim, cabe aqui contar uma última viagem da caixa: a viagem á casa da Natália. Desde que começamos a montar esta caixa a Natália pedia para levar. No dia em que o ioiô de dedo foi colocado na caixa como um brinquedo ensinado pelo seu bisavô foi também o dia em que ela levou os brinquedos para casa, e ela saiu toda serelepe abraçada no bauzinho. No dia seguinte ela voltou dizendo que tinha trazido uma coisa muito especial dentro da caixa.

Natália- Eu trouxe uma coisa mas tem que tomar muito cuidado. Muito cuidado mesmo. Olha só (aí foi abrindo a caixa e tirou a identidade do seu bisavô embrulhada dentro de um plástico transparente)... é o retrato do meu bisavô Divino. O meu tio falou pra não deixar as crianças pegarem não. É pra ver na sua mão, tá? (...) o meu tio guarda este retrato lá numa gaveta bem trancada. É o único retrato que ele tem do meu bisavô.

Quando vi o retrato fiquei muito emocionada com aquele cuidado todo com aquele documento. A Natália ficou ali do meu lado, preocupada, cuidando para que eu não deixasse ninguém pegar o retrato. Nós então sentamos em roda no chão, e a Natália muito solenemente foi mostrando um a um o retrato do seu bisavô Divino. Quando chegou na vez do Leonardo ele falou:

Leo – Ué, mas ele não tem cabelo branco não? Ele não é bisavô? Bisavô tem cabelo branco. Esse aí é muito novo.

Natália – É que ele tirou essa foto aí quando ele ainda nem era bisavô ainda. É por isso.

Assim ela foi mostrando a identidade do bisavô, explicando uma coisa e outra, e não deixando ninguém tocar. Quando todos já tinham visto o retrato nós guardamos o documento bem guardado no alto do armário, bem protegido de todos os perigos, até na hora da saída. Então eu tirei de dentro da minha bolsa um saquinho de juta dizendo que também tinha uma surpresa para todos eles. E lá de dentro eu tirei botões de todas as cores e linhas de pipa e então fomos todos lá pra fora confeccionar os nossos ioiôs de dedo. Cada um ia fazer o seu e levar pra casa. As crianças ficaram felicíssimas, e durante muitos dias aquela brincadeira virou uma febre na escola, pois é um brinquedo realmente muito gostoso de brincar. E neste meio tempo sempre se ouvia, vez ou outra, a Natália toda orgulhosa dizendo: *“Esse brinquedo foi meu bisavô que ensinou”*. Enquanto a gente fazia os ioiôs fui perguntando á Natália o que mais ela sabia sobre o seu Divino, o que mais a Sheila tinha lhe contado.

Natália – A minha mãe me disse que ela era o xodó dele, tia. Que a avó dela nem podia bater nela que ele não deixava. Não podia nem xingar. (...) a minha mãe contou que tinha um outro brinquedo que ele ensinou, que era um de rodar, rodar e fazia um barulho de vento que dava medo. É barulho de alma do outro mundo, tia Gisa! A vó dela não deixava ela brincar disso de noite, porque os mortos apareciam.

Pelos brinquedos se restabelece o elo entre as histórias de ontem e de hoje. Através do ioiô de dedo se encontram uma bisneta e um bisavô, que não se sabiam, que não se conheciam. Pela via do brinquedo vão se desenhando as histórias que se embaralham a ele: a infância da mãe ao lado de um avô fazedor de brinquedos, histórias de outros tempos. No rastro destas histórias chega também na escola uma foto do

bisavô, a foto da carteira de identidade, que na fala da Natália, é guardada a sete chaves pelo tio que empresta o documento cheio de recomendações e de cuidados. E aqui cabe uma reflexão sobre o significado deste objeto. Uma carteira de identidade, o que é? É um documento, objeto que serve para a nossa identificação como cidadãos, um objeto de uso cotidiano e corriqueiro, que são levados conosco para toda parte, no uso de todo dia. Mas esta carteira de identidade trazida pela Natália, já não faz parte do cotidiano, já não tem valor de uso, foi sacralizada, transformada em uma relíquia por se constituir numa das únicas lembranças materiais deixadas pelo avô.

Depois dos relatos da Natália fui ao encontro da Sheila para conversarmos sobre a caixa. E o que ficou marcante foi que apesar de todos os outros brinquedos presentes na caixa, o que conduziu toda a nossa conversa e também as narrativas contadas à Natália, foram as histórias do relacionamento dela quando criança e o seu avô Valdevino. Segue alguns trechos da nossa conversa:

Sheila -Eu tava contando pra Natália... só que esse ainda não deu tempo pra eu ensinar... que o meu avô me ensinou outro (brinquedo) também. A gente pega um pedacinho de pau, um pau que não pode ser leve demais, e nem pesado demais. Ele tem que ser reto assim. Aí você faz um furo nele, passa um barbante, e aí você vai rodando e ele fica assim “vrum. Vrum... um barulho gostoso. A minha avó falava que aquilo chamava as almas, as almas assim que já morreram. É um barulho assim acalentador, que a minha avó falava. Como uma música que chamava alma,e a minha avó inclusive não gostava, e não deixava nós brincar.

Sheila – O meu vô era chique demais. Uma coisa que ele fazia muito era me levar para cortar lenha em Santa Luzia. Ele amarrava um feixinho de lenha pra mim. Ele cortava uns pauzinhos bem pequeninhos e arrumava bem arrumadinho pra eu carregar. Aí a gente ia subindo lá pra Graminha. Sempre que a gente passava ali pela matinha, tinha um caminho de beijo, todo roxo, rosa claro, sabe? E aí ele ia me contando as coisas dele de quando ele era criança. E ia pegando uma lenha aqui, pegava mais outra ali.Nossa Gisa, era tão bom!

Pelo fio deste brinquedo vamos trilhando com a Sheila os caminhos das suas origens, um tempo de se cozinhar na lenha e de longas trilhas a pé por caminhos de

beijos. Uma narrativa, que como todas as outras encontradas durante as viagens das caixas dos brinquedos no tempo desta pesquisa, também convida a Natália, o Nilchemar, a Jéssica, Juliana e Dayane nos seus tão poucos anos de vida, a visitar o que é também os seus começos, a sua história contada a partir de outros jeitos de ser e viver, tão estranhos a nossa época. Desta forma se pode rastrear efeitos de analogias e reflexividade na relação temporal estabelecida a partir do elo do brincar, do brinquedo e da brincadeira. Assim a busca das origens tem o significado de “tentar não esquecer nossa história, é uma busca de significações que estão estilhaçadas no tempo e no espaço”, e é na reconstituição destes cacos, destes estilhaços que os brinquedos, estes simples e artesanais, podem se constituir, para estas pessoas, como uma das vias possíveis de esperança “de encontrar sua inteireza”.(BENJAMIN, in LEITE,2006, p. 77).

Ao fim da jornada destas duas caixas retomo novamente a questão que motivou esta pesquisa que buscava responder se uma escola a partir de um trabalho com as tradições populares seria capaz de se constituir como um espaço de revitalização das formas de intercâmbio entre as diferentes gerações. Para isso foi preciso perceber o que acontece, efetivamente, quando uma escola coloca o fio da cultura popular na relação direta com o currículo, como constituinte de uma forma de saber legítima e fundamental para a construção dos processos de identidade, alteridade e subjetividade dos alunos. Ao longo deste estudo pôde ser elucidado uma rede de sentidos a partir da experiência com os objetos destas caixas que aponta para inúmeras possibilidades de outras formas de produção do conhecimento, e da própria constituição do sujeito.

Ao fim da pesquisa, o que se evidenciou foi a possibilidade destas tradições populares se constituírem como um universo amplo e riquíssimo a ser explorado na escola como um caminho capaz de estabelecer elos bastante significativos não só entre

as crianças e seus familiares, mas entre estas famílias e a instituição escolar. Ao longo deste estudo o que pude perceber foi que quando a escola se propõe a trabalhar com a cultura popular como parte de um sistema de significação vivo e por isso mesmo, flexível e aberto a possíveis transformações, ela se lança na aventura de inventar e arriscar formas de jogar com as diferentes manifestações culturais. Se com os brinquedos artesanais o jogo se fez de uma forma mais fluida que encontrou ressonância nas crianças e nas suas casas, devido a universalidade do universo brincante; o trabalho com o congado já se fez mais intrincado, uma vez que este folguedo, muitas vezes, não fazia parte do imaginário destas pessoas, ou se fazia, era de uma outra forma (um congado sem reis e sem rainhas), a partir de outros contextos.

O que se contou neste estudo foi a experiência com estas duas tradições, acontecidas em determinado tempo e em determinadas circunstâncias. O que significa dizer que o modo como estes trabalhos foram realizados não estão cristalizados, não estão fechados em um único jeito de acontecer. Se a congada (assim como o auto do Bumba-boi e a festa da Luz) acontece todos os anos na escola e já faz parte da sua tradição, é importante dizer que a cada ano um novo jeito de fazer é inventado a partir de novas pesquisas e da própria intervenção das famílias e das próprias crianças. Assim, por exemplo, se o trabalho com o congado, narrado nesta dissertação, aconteceu pequeno, na roda das crianças da educação infantil, este ano ele se fez grande, num cortejo de coroação do rei e da rainha conga, que envolveu o desfile da mãe África-Brasil, e uma mesa de quitutes farta e bonita feita pela própria comunidade. Deste modo vão sendo inventados na escola outros jeitos de brincar esta festa, e também as outras, num fluxo que guarda as marcas e as permanências das tradições, mas que também deixa brechas para o novo, para o que faz destas tradições algo vivo e pulsante, capaz de

descobrir e criar laços e significados entre a vida da escola e a vida das crianças e de suas famílias.

5 No meio das pedras tinha um caminho

Considerações sobre o final de um percurso

Na introdução às suas Fábulas Italianas – uma cuidadosa e delicada pesquisa empreendida pelo interior da Itália na busca por histórias e contos populares de tradição oral – Ítalo Calvino descreve a sua experiência. Destaco aqui um certo trecho deste texto por constituir exatamente uma nítida ilustração que conta do mergulho e do envolvimento em um determinado universo no tempo da pesquisa e da empreitada de se percorrer o caminho de volta, de se colocar fora no final.

Agora a viagem entre as fábulas terminou, o livro está pronto, escrevo este texto e já estou fora, conseguirei voltar a pôr os pés no chão? Durante dois anos vivi entre bosques e palácios encantados. E nestes dois anos, pouco a pouco, o mundo ao meu redor ia se adaptando àquele clima, àquela lógica, todo fato se prestava a ser interpretado e resolvido em termos de metamorfoses e encantamentos[...] a seguir mês parecia que, da caixa mágica que abrira, saltava para fora a lógica perdida que governava o mundo das fábulas, voltando a dominar a terra. (CALVINO, 1992, p. 14)

Assim também eu conto que o tempo desta minha pesquisa está terminado. E como no fim das aventuras e das grandes jornadas sempre acontece de nos remetermos aos inícios, ao princípio de tudo, lanço meu olhar agora para o tempo onde a investigação ainda se desenhava, onde o olhar ainda era vago, aberto a tantas indagações e a tantas paisagens que a caçada ainda se fazia apenas um passeio curioso pelos desconhecidos. Mas pouco a pouco a travessia foi ganhando forma e peso, o olhar aprendeu o seu foco. De início vieram as minhas reflexões sobre a minha própria trajetória de vida e as discussões sobre a educação e sobre o currículo – onde a questão das tradições populares tinha um lugar de destaque. Depois e concomitantemente, chegaram também as leituras de Benjamin e Larossa, e tantos outros, sobre questões que

envolviam a experiência e a memória: leituras e discussões que foram iluminando o jeito de olhar para as coisas, o trajeto da pesquisa, o trabalho com as crianças na escola. Assim, quando pude perceber, me encontrava mergulhada na busca de algo que para mim era específico e único, mesmo que aberto a muitas formas de ser: estava em busca das narrativas, do fluxo de histórias lembradas e contadas a partir da isca lançada pelos objetos das caixas de memórias. Desse modo, o meu olhar e o meu fazer foram se tornando tão intensamente focados a encontrar estas minúcias que de repente estava emaranhada em uma floresta densa, cheia de gestos, olhares, objetos antigos e inventados, e de histórias aos pedaços. Se Calvino se via às voltas com “amores encantados, magias misteriosas, desaparecimentos instantâneos e transformações monstruosas”, eu me via rodeada de lembranças alheias, de brinquedos ensinados por avós, e de tantas conversas e histórias que contavam do “tempo dos antigos” que algumas crianças da escola passaram a me ver como uma espécie de colecionadora de coisas velhas. Isso ficava claro na fala da Jéssica, por exemplo, que um dia veio toda faceira dizendo “*Eu tenho uma novidade que vai te deixar muito feliz! A minha avó tá bem lá em casa! Vamo lá pra você conhecer ela.*”, ou na atitude da Dayane que me trouxe um livro de histórias de 1966, dizendo que eu ia adorar porque aquele livro era “muito, muito velho mesmo!” Intervenções como estas foram comuns durante todo o tempo em que este trabalho foi realizado, contavam do olhar e do modo como estas crianças interpretavam a pesquisa que eu realizava com elas.

Durante a pesquisa se foi criando na escola um trabalho com as tradições do congado e dos brinquedos artesanais, onde o objetivo principal não era apenas a preservação destas manifestações e objetos culturais como um patrimônio a ser resguardado, mas a busca através deles, de interferir nas formas de sociabilidade entre os mais velhos e os mais novos. Desta forma, um ioiô de dedo puxa histórias de um

bisavô fazedor de brinquedos e cheio de mimos com sua neta, e uma boneca de pano evoca a lembrança de tempos difíceis mas um tempo também cheio de meninos brincando juntos ao anoitecer; histórias que vão puxando outras histórias e que às vezes se vêem convertidas em conselhos.

Assim através das viagens das duas caixas – a do congado e a dos brinquedos – foi possível rastrear o potencial de evocar o vivido através destes objetos. Aos poucos fui percebendo o que já pressentia: que cada uma das caixas estabelecia formas distintas de relação com os sujeitos. Enquanto os objetos pertencentes ao congado reinventado na escola cavava seus sentidos junto às famílias a partir de uma vivência construída no interior da própria escola, e que na comunidade estudada, apenas testemunhavam vagas lembranças de algo vivido furtivamente em outros tempos (isto quando não causavam estranhamento); a caixa de brinquedos, pelo seu caráter mais universal, era capaz de fazer surgir sempre alguma recordação do brincante de ontem dentro do adulto de hoje.

A partir do processo da pesquisa que envolveu a confecção e viagem das caixas, o encontro com as famílias e a fala das crianças, foi se apontando algo, que de certa forma, contrariava o que era preconizado pelos teóricos que contavam do fim das experiências narradas: o que encontrei, em algumas famílias, foi um ambiente narrador, um lugar onde as histórias contadas e lembrada ainda podiam estar presentes. Nestas casas, onde os objetos portadores de memórias (álbuns de retratos, coisas que pertenceram aos antepassados...) eram quase inexistentes, as narrativas ainda encontravam seu lugar como elo que norteia o sujeito dentro da sua própria história. O que acontecia muitas vezes, é que este potencial narrativo se encontrava adormecido devido aos ritmos acelerados da modernidade, que no caso destas famílias, se faz perceber, principalmente, pela ausência de vestígios materiais capazes de evocar lembranças e pela jornada intensa de trabalho destas pessoas, o que impede os encontros

coletivos demorados e mais frequentes. Durante o trabalho da pesquisa, o que se fez foi “cutucar com vara curta quem estava quieto”, ou seja, através dos elementos das tradições vividas na escola e materializadas nas caixas, o que se buscou foi fazer com que estas histórias viessem à tona com todo vigor, com todo um jeito cheio de vida de evocar as reminiscências. Uma empreitada às vezes bem sucedida e às vezes não, pois tudo dependia dos significados estabelecidos entre os objetos das caixas e a história de vida de cada família.

Mas o tempo de agora é o da volta, o do retorno desta floresta com os achados, com os frutos da caçada. Porém é preciso deixar a floresta sem se confundir pelos descaminhos, pelos atalhos que levam a lugar nenhum, e encontrar a trilha correta que conduz até aquele ponto específico onde se quer chegar. É preciso encontrar o fio que conduz até as fronteiras do labirinto. Mas por se tratar, esta pesquisa, de crianças, histórias e pedrinhas (as minhas cinco pedrinhas), evoco aqui não a imagem de Teseu seguindo o fio que Ariadne lhe deu, mas outra história: a de João e de Maria, que para saírem da floresta seguem “aquelas pedrinhas brancas que brilhavam iluminadas pela lua e mostravam o caminho de volta para casa”. Mas a casa nunca mais é a mesma depois de uma temporada na floresta. Assim, também eu, no fim desta jornada, tomo nas mãos novamente, cada uma das minhas cinco pedrinhas, que foram o ponto de partida desta pesquisa, o início de tudo: a infância, a memória, a história, a cultura popular e a escola. Olho para cada uma delas agora com olhos diferentes. Cada uma delas agora traz o lume da experiência vivida, e juntas descortinam um cenário de reflexão que faz pensar na relevância em se criar outras estratégias de encontro entre as crianças e os mais velhos na busca do resgate das narrativas, da experiência compartilhada, da humanização. A partir do momento em que compreendemos que “no campo de vista de um sujeito existe sempre uma esfera que ele não alcança devido à sua

posição no espaço e no tempo” (LEITE, 2006, p.77), provocar o intercâmbio entre as diferentes gerações (ou seja, sujeitos que se localizam em posições distintas no espaço-tempo) pode possibilitar uma forma de ampliação dos referenciais simbólicos, do acervo imagético, que faz com que as crianças, os jovens e os mais velhos experienciem formas mais aperfeiçoadas de compreensão da cultura e da própria identidade, e sejam capazes de se aventurar por novos caminhos no mapa da temporalidade e da história.

É importante enfatizar, que neste trabalho apenas contei de um jeito possível de arranjar estas pedrinhas, de jogá-las ao alto e colocá-las em movimento. Mas existem muitos outros modos de jogar com a memória, a história, a cultura popular, a infância e a escola. Jogos com outras regras, com outros participantes, com outros movimentos, com outras peças, e até mesmo com novas pedras...

E isto, agora, me faz pensar que, no jogo, as pedras – é claro – tomaram parte, mas a vida, o rumo, a correnteza do rio, era o caminho entre as pedras; faz pensar que, se no meio do caminho tinham as pedras, o percorrer desta trajetória pôde ensinar que isso é só uma maneira de ver o que se deu, e que, no meio, entre as pedras, existem muito mais que mil caminhos.

6 Bibliografia

- ABREU, Martha E SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, teoria, métodos. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.
- AGAMBEN, G. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AMUCHÁSTEGUI, Martha. El orden escolar y sus rituales. In: GVIRTZ, Silvana (org.) Textos para repensar o dia a dia escolar. Buenos Aires, Editora Satillana, 2000.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília, Planos, 2002.
- BARROS, Manoel. Livro sobre o nada. Rio de Janeiro, Record, 1996.
- BENJAMIN, Walter — Sobre alguns temas em Baudelaire. In: — Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas. Série os pensadores. São Paulo, Summus, 1975.
- . O narrador. In: — **Obras escolhidas**. São Paulo, 1987.
- . **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.
- . **Obras escolhidas II – Rua de mão única**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de Escola. Campinas, Papyrus, 1983.
- BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória. Ensaio de psicologia social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.
- CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- CALVINO, Ítalo. Fábulas Italianas. Companhia das Letras, 2002.
- CANCLINI, Nestor. Culturas Híbridas. São Paulo, Edusp, 2006.
- CANDAU, Vera Maria (org.) Reinventar a escola. Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

- CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas, Papirus, 2001.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Perópolis, Vozes, 1996.
- CERTEAU, Michel de et al. A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar. Petrópolis, Vozes, 1996)
- CLARETO, Sônia M. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos, 2003.
- CUCHE, Denny. A noção da cultura nas ciências sociais. Bauru, EDUSC, 2002.
- ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. Os estabelecidos e os Outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Beatriz M. Dim: as artes de um brincante. Rio de Janeiro, CNFCP, 1999.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) Por uma cultura da infância. Campinas, Autores Associados, 2002.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e Narração em Walter Benjamin. Editora Perspectiva. São Paulo, 1999
- GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GINZBURG, Carlo. Mitos Emblemas Sinais. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- GIMENO SACRISTAN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A (orgs.) Territórios contestados. Petrópolis, Vozes, 1995.
- HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O Jogo como elemento de cultura. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- HUYSSSEN, Andréas. Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.
- KINCHELOE, Joe e Steinberg, Shirley. Cultura infantil: a Construção Corporativa da Infância. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, Papirus, 1998.

LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion, Fundação Rio, 1986.

LAROSSA, José. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. SME cps: s/ed. Jul. 2001

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

LEITE, M. Isabel. *Crianças, velhos e museus: memória e descoberta*. Cad. Cedes, Campinas. Vol. 26, Número 68 p. 74 – 85. Janeiro/Abril 2006

MEDEIROS, Andréa Borges. *Infância (des) velada: um estudo sobre os processos de construção de identidades afro-descendentes*. UFJF, 2001.

MEDEIROS, Andréa Borges. *Refletindo sobre o projeto da escola (Documento da Escola Municipal José Calil Ahouagi)*, Juiz de Fora, 2005.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, número 10. p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado. *Texto apresentado para exame de qualificação de Gisela Marques Pelizzoni*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Janeiro 2007.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo, Brasiliense, 2003.

ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas*. São Paulo, Olho d'água, 1992.

PEREIRA, Edmilson de Almeida e GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. *Mundo encaixado: significação da cultura popular*. Belo Horizonte, Mazza, 1992.

PEREIRA, Edmilson de Almeida e GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. *Flor do não esquecimento: Cultura popular e processos de transformação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

PEREIRA, Edmilson. *Os reizinhos de Congo*. São Paulo, Paulinas, 2005.

RAMOS, Francisco Régis L. *A danação do objeto*. Chapecó, Argos, 2004

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo, DIFEL, 1983.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)