

Das cirandas aos porquinhos:

um caminho com ensaios...

Amanda Massucci Batista

Mariélly Souza dos Santos¹

Atravessá-lo todo e ser nada, ou seja: não ser de tal modo que não se possa ser também outra coisa. (Schelling).

Queríamos colocar o riso e fazer um relatório “acrescentado de criança”. Entre “estica, dobra e roda” surgiu um mundo de experiências onde vivemos, ou melhor, tivemos que viver “podendo ser também outra coisa”.

Bocó – Manoel de Barros

Quando o moço estava a catar caracóis e pedrinhas na beira do rio até duas horas da tarde, ali também Nhá Velina Cuê estava. A velha paraguaia de ver aquele moço catar caracóis na beira do rio até duas horas da tarde balançou a cabeça de um lado para o outro ao gesto de quem estivesse com pena do moço e disse a palavra bocó. O moço ouviu a palavra bocó e foi para casa correndo a ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa era ser bocó. Achou cerca de nove expressões que sugeriam símiles a tonto. E seu riu de gostar. E separou para ele os nove

¹ Texto elaborado para a conclusão da disciplina Estágio de Educação Infantil II, do curso de Pedagogia – CED/UFSC, orientado pela professora Patrícia de Moraes Lima.

símiles. Tais: Bocó é sempre alguém acrescentado de criança. Bocó é uma exceção de árvore. Bocó é um que gosta de conversar bobagens profundas com as águas. Bocó é aquele que fala sempre com sotaque das suas origens. É sempre alguém obscuro de mosca. É alguém que constrói sua casa com pouco cisco. É um que descobriu que as tardes fazem parte de haver beleza nos pássaros. Bocó é aquele que olhando para o chão enxerga um verme sendo-o. Bocó é uma espécie de sânie com alvoradas. Foi o que o moço colheu em seus trinta e dois dicionários. E ele se estimou.

Vamos às introduções.

Introdução de contextos: crianças pequenas, grandes e lugares – um mo(vi)mento maior do que se tinha (?).

Sol, Lua e Estrela

Palavra Cantada - Paulo Tatit

*Quando a lua chega de onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce já começa a perguntar
Quem sou?
Quem é?
Onde é que estou?*

*Mas quando amanhece quem é que acorda o sol?
Quando a gente acorda já começa a imaginar
Pra onde é que eu vou?
Qual é?
No que é que isso vai dar?*

Em abril de 2009 foi nosso primeiro contato. A partir da disciplina *Estágio Supervisionado em Educação Infantil I²*, ministrada pela professora Patrícia de Moraes Lima, no primeiro semestre de 2009, realizamos um

² Do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

estágio de observação na Creche Chico Mendes, localizada no bairro Monte Cristo, na cidade de Florianópolis – SC, e começamos o MBA – Movimento Bocó Assumido. Porque bocó é se aventurar na própria idéia. É se aventurar na palavra. É querer ser. E, já vamos contar como, conhecer as pessoas da comunidade e da creche Chico Mendes nos movimentou por dentro – querendo brincar de ser palavras.

Neste primeiro semestre observamos as crianças do “grupo três”, o qual era composto por 14 crianças entre meninos e meninas com idade dentro de 2 e 3 anos, pela professora Fátima e pela auxiliar Camilla. No semestre seguinte iniciamos a disciplina *Estágio Supervisionado em Educação Infantil II*, ministrada pela mesma professora, para darmos continuidade ao estágio de prática docente na educação infantil. Voltamos à comunidade, voltamos à creche, voltamos às crianças – foi aí que se afirmou o Movimento Bocó Assumido: foi preciso “transver o mundo” (Manoel de Barros).

Introdução de sensações: o movimento do outro em mim e do “mim no outro”.

“Era gostoso pensar em como ia ser. Era gostoso sentir como estava sendo. As crianças de novo, olhando de novo, sorrindo de novo, se escondendo de novo... Tudo de novo e tudo diferente. Elas maiores, umas que quase não falavam, falando, umas que quase não brincavam com os outros, brincando. E muito. Tudo muito, tudo mais. Será que aqueles olhares eram porque elas estavam nos reconhecendo? Ou eram olhares curiosos, como os da primeira vez que chegamos? Acho que nunca vou saber. Como saber o que está dentro do outro sem ser por hipóteses? As expressões são muitas, mas talvez tudo não passe de uma expressão matemática: tem que haver um resultado, mesmo que ele continue sendo uma incógnita. Não nos contentamos em simplesmente não saber, em simplesmente não pensar. Fazemos questão de resultado, mas temos

aprendido a aceitar um resultado assim: x.” (Registro de campo do dia 08/09/2009 – Amanda).

X. Esse foi o jeito que encontramos para aceitar o labirinto.

(...)

Guimarães Rosa disse que “a gente cresce sempre, sem saber pra onde”, e chegou um momento de pensarmos “onde” – ou possibilidades de. Depois de experiências práticas, depois de observações, orientações, projetos, “desesperos”, “alívios”, expectativas, lobos, porquinhos, cirandas e cabanas: “é” preciso nos enxergar, mesmo que emaranhadamente. Nosso foco, então, não é “desvendar”, mas sim entrelaçar linhas de práticas, teorias e idéias nossas.

Isso porque passou por nossos olhos esse semestre muitas reflexões sobre o ensaio, sobre uma escrita ensaística.

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever. (MAX BENSE apud ADORNO, 2003. p. 36).

Desta maneira, nos propomos a compor experimentando. Pois, de certa forma foi isso que esses dias de estágio nos deixou “atravessa(n)do”³: o “objeto” permite vislumbrar mais do que imaginávamos.

³A palavra “atravessa(n)do” aqui faz referência ao conceito de experiência para Larrosa, 2002. Para esse autor a experiência é algo que nos atravessa, que nos toca, que nos passa.

Um “objeto” explicativo:

“A Isabelly pediu para que eu desenhasse um cavalo na folha dela. Fiz um cavalo, mas do meu jeito. Pensei assim: eles desenhavam “rabiscos”⁴ e estes são seus cavalos, porcos, cachorros. Então, meus desenhos – que também podem ser considerados rabiscos – também podem ser cavalos. E fiz um “desenho rabisco”. Quando terminei de desenhar ela falou: “Olha! Um pato!” (risos). Definitivamente o desenho parecia mais um pato do que um cavalo, dei risada. Ela pediu outro e outro. Desenhei três “cavalos-patos”. Na quarta vez eu disse para que ela desenhasse aquele pato, ela disse: “não sei”, então falei pra ela desenhar do jeito dela que eu tentaria imitar. Ela começou a desenhar...” (Registro de campo do dia 10/09/2009 - Amanda).

Esse é um exemplo de que as coisas não se davam sempre da maneira que pensávamos. Ou seja, aqui a Isabelly pediu o desenho de um cavalo, mas quando viu um “rabisco” desenhado na folha espontaneamente o definiu como um pato. Olhando o desenho após sua fala era possível enxergá-lo como um pato, mas antes vimos apenas um “rabisco” que “inventaríamos” que era um cavalo. Ela não se prendeu ao seu pedido, mas olhou. Viu, percebeu que aquilo era um “pato” e ficou feliz com seu pato, sem problemas, era um belo pato. Isto é, ela espontaneamente mudou seu ângulo de visão e não comentou nada mais sobre cavalos.

Talvez, possamos dizer que naquele momento ela viveu ensaisticamente. Ao mesmo tempo em que parece que não, é possível afirmar que ela foi quem revirou o objeto – que no caso é realmente um objeto: o desenho, mas pode ser visto também como um momento, ou seja, como uma relação humana que ela tenha “revirado” -, ela que o apalpou, ela que o submeteu à reflexão. Pois se nós pedíssemos o desenho de um cavalo e nos entregassem um “rabisco” que não fosse parecido com um cavalo, ficaríamos presos em nosso pedido e imediatamente falaríamos:

⁴ As aspas aqui demarcam que a palavra rabisco não tem a conotação de desqualificar os desenhos e as expressões das crianças, mas apenas destacamos seus ensaios e registros que não apontam para uma forma mais objetiva.

“quero um cavalo!”, ou: “isso não é um cavalo!”. Todavia, ela o “atacou de diversos lados” e colocou em ações aquilo que o objeto a permitiu vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de viver⁵.

Desta forma, colocamos novamente: foi preciso “transver o mundo”. Foi preciso “transver” o mundo nesta cena e em tantas outras que marcaram nosso estágio. Pois tivemos que entrar num movimento de entrar em outros movimentos. Um movimento de perceber movimentos. Um movimento de “conversar bobagens profundas com as águas”, ser bocó, bocó, bocó – em ensaio.

Introdução do movimento de entrar em outros movimentos: “o siri e o caranguejo são dois bichos engraçados...”, mas o lobo mau é que é desejado!

“Durante a tarde Fátima (professora) e Camila (auxiliar), precisaram sair para uma reunião. Marlilite (auxiliar de ensino) ficou com as crianças, que nesse momento estavam sentadas em roda, cantaram um pouco, até que Marlilite nos perguntou se havíamos algo para fazer com as crianças, uma música nova, por exemplo. Amanda e eu convidamos o grupo para uma ciranda: “Abra a roda, tin dô lê lê, abra a roda tin dô lá lá, abra a roda, tin dô lê lê tin dô lê lê tin dô lá lá, e vai andando, tin dô lê lê, e vai andando tin dô lâ lâ...” E assim foi, nos levantamos, e de mãos dadas fizemos uma roda, começamos a caminhar para cirandar e logo percebemos que eles não sabiam dançar ciranda, não conseguiam se manter de braços esticados, ficavam grudadinhos uns nos outros de tal forma que a ciranda deixou de ser um círculo. Continuamos, até que resolvi improvisar e o próximo “tin dô lê lê” foi batendo palmas, e em seguida pulando, mexendo a cintura... E

⁵“Mas e o pequeno príncipe?”, nos perguntamos. Pois é, no famoso livro de Saint-Exupéry, o príncipezinho continua querendo seu “carneiro”. Ou seja, enquanto o aviador não desenha o carneiro de uma maneira que o satisfaça ele não desiste. Há uma incoerência, então? Estamos dizendo que o pequeno príncipe não sabe “transver” o mundo? Não, não afirmariamos isso. Da página 11 a página 15 da edição que temos em mãos Exupéry, possivelmente, demonstra também uma forma de “atacar o objeto de diversos lados”, porém ele repete mais de uma vez que quer um carneiro, ao contrário de Isabelly e do que escrevemos sobre a cena. E agora?

assim brincamos mais um pouco, dessa vez, de mãos soltas." (Registro de campo do dia 08/09/2009 – Mariélly).

Foi assim que decidimos: nosso projeto será "cirandar"! Isto é, no mesmo dia dessa cena narrada, decidimos que nosso projeto de intervenção docente seria baseado nessa característica que havíamos percebido no grupo: *"eles não sabiam dançar ciranda, não conseguiam se manter de braços esticados, ficavam grudadinhos uns nos outros de tal forma que a ciranda deixou de ser um círculo"*. Então, pensamos em trabalhar cirandas e círculos, os movimentos circulares ou não circulares que aconteciam com o grupo que estávamos trabalhando: movimentos de si para si, de si para o outro e no ambiente. Para isto nos baseamos nas pesquisas e textos da professora Luciana Ostetto, que havia nos dado uma disciplina chamada "Seminário de aprofundamento em Educação Infantil" no início do semestre. Nessa disciplina Luciana trabalhou conosco, entre outras coisas, as danças circulares sagradas e nos ensinou algumas cirandas. Partindo deste "primeiro impulso" resolvemos mergulhar num mundo circular, num mundo de ondas e águas.

Todavia, o nosso próprio movimento que se pretendia circular se mostrou um tanto quanto quadrado... Isso porque nos agarramos e nos prendemos nos círculos e ficar presa a um círculo não é nada circular. Mas não percebíamos isso, queríamos "ensinar as crianças a dançar ciranda", queríamos ensinar sobre os círculos, "ensinar" movimentos circulares.

Círculo.

Círculo.

Círculo.

Nas mais diferentes culturas, um dos principais significados do círculo é aquele de representar o universo, a unidade de toda a existência, a totalidade. Seu centro representa a origem de todas as coisas, de todas as possíveis manifestações nele contidas. (OSTETTO, 2009. p. 183).

Era a totalidade pretendida, era a "unidade" pretendida. Porém, em nossas intervenções percebíamos *apenas* a pretensão. Não iremos chegar ao ponto de dizer que não atingimos nossos objetivos de aumentar os repertórios das crianças em relação a movimentos ondulatórios, ao contato com diferentes círculos, diferentes maneiras de contatos com círculos. Porém, achávamos que "imediatamente" conseguiríamos dançar em roda e assim atingir a harmonia de que fala Ostetto:

Na roda, ficamos lado a lado, irmanados, ligados pelas mãos e, num crescendo, conforme a entrega de cada um e de todos, ligados pelo coração, o pulso e o impulso criador da unidade na diversidade. (...) Pratico a alteridade na circularidade: vejo o outro e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. Encontro o outro e caminhamos juntos, harmonizando a roda, dançando a vida. (OSTETTO, 2009. p. 182).

Círculo.

Círculo.

Círculo.

Ciranda. E a tentativa dessa harmonia veio por meio de um siri e um caranguejo engraçados: "*O siri e o caranguejo são dois bichos engraçados / O siri quer ser sargento e o caranguejo delegado / Mas não pode...*" Não pode. Não podia. Não podíamos terminar. Quando tentamos "ensinar"⁶ as crianças a dançar esta ciranda parávamos nessa parte e a música nunca era

⁶ As aspas demarcam o nosso estranhamento, nesse momento, com aquilo que havíamos proposto: cirandar. Esse ensinar não se daria de um modo tão 'planejado' assim, mas só fomos percebendo isso com o tempo.

cantada e dançada até o final. Deparávamos-nos com situações de desarmonia, isto é, as crianças mais brigavam porque queriam ou não queriam ficar ao lado de fulano ou cicrano do que dançavam... E em seguida surgia sempre uma pergunta – que se tornou clássica: “tia, vamu brincá de lobo?”. Assim, enquanto nossos planejamentos com títulos arredondados tentavam se efetuar, enquanto caixas redondas, objetos redondos, mandalas, e círculos voadores tentavam se fixar: “*quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau...*” em vozes infantis. Por quê?

“(...) voltamos para o pátio, as crianças estavam em educação física. A professora distribuiu máscaras de porquinhos para a maioria das crianças e uma criança estava com a máscara do lobo, juntamente com ela. (...) esvaziamos – na medida do possível – a casinha de madeira, para que todas as crianças pudessem correr pra lá e se esconder do lobo. Brincamos disso por muito tempo, o lobo foi por muitas vezes a própria professora e o Ryan, só no final outras crianças quiseram ser o lobo também. As crianças – e eu também – se divertiram muito, apenas o Allan ficou com medo, mas eu ou a Mari ficávamos perto dele e ele parecia se sentir melhor.” (Registro de campo do dia 16/09/2009 – Amanda).

Realmente nos divertimos. Mas para nós a brincadeira tinha terminado ali. Não imaginávamos que esse momento havia tido tamanho significado para as crianças: rimos, corremos, fomos lobos e porquinhos e depois saíamos da brincadeira, saíamos da creche, fomos para casa e discutimos sobre os círculos do dia seguinte.

Círculo.

Círculo.

Círculo.

(...) Por que motivos as crianças, de um modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a urgência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver - estado de pureza da mente, em suma? (Carlos Drummond de Andrade apud MACHADO, 1998. p. 52)

Não sabemos ao certo por quê motivo deixamos de ser poeta. Mas sabemos que nesse dia deixamos a poesia daquela brincadeira e nos detemos aos "mandamentos práticos do viver": planejamentos - não circulares - sobre círculos. E continuamos, dia após dia nos relacionando com nossas próprias idéias, sem observar a idéia e a vontade das crianças. Aqui cabe problematizar que não defendemos a idéia de que os professores de educação infantil devem se ater ao "gosto" e à "vontade" das crianças, mas sim percebê-las, levá-las em consideração, e, partindo desses "gostos" e "vontades", aumentar seus repertórios. Pois, como sugere Ostetto, 2003:

Se tomarmos por referência um processo educativo em que o direito à infância e à educação infantil de qualidade estejam pautados como base e horizonte de toda ação pedagógica, diremos que respeitar é acima de tudo comprometer-se com as crianças, por inteiro. Significa, portanto, saber ouvir o outro, num exercício de interlocução, buscando a compreensão do que está sendo dito em gestos, palavras, atitudes para então colocar em relação os significados emergentes, permitindo a reconstrução de sentidos. E isto só poderá ser feito abrindo-se portas e janelas para o mundão que nos rodeia e que é múltiplo, em cores, sons, formas, movimentos, ritmos e não apenas enredando-se no ponto de partida, a realidade circundante da criança. (OSTETTO, 2003. p. 14).

Assim, com ajuda de nossa orientadora de estágio, Patrícia, percebemos que não conseguíamos ver que as crianças pediam "sentimentos diferentes", "sentimentos de medo, de susto, de porquinho,

de lobo” a partir do dia em que brincamos de lobo. Pois as crianças mostraram sentir necessidade de experienciar o medo pela brincadeira e assim, nós começamos a pensar em como trazer lobos e porquinhos - aumentando e dinamizando o que elas até então sabiam sobre eles - misturados com círculos, mandalas e cirandas - foi muito difícil nos desapegarmos dos círculos, apenas nos dois últimos dias de intervenção o “largamos” totalmente.

Círculo.

Círculo.

Círculo.

Nossa primeira intervenção em que trouxemos algo relacionado ao lobo mau, ainda tinha como “título”: “Cirandas e círculos - experimentando pintar em círculos”, e nossos objetivos eram pintar utilizando novos movimentos e elementos e proporcionar o contato com danças circulares. E o lobo? O lobo surgiu das garras, do carvão preso aos dedos das crianças para que elas pintassem em CÍRCULOS. Colocamos círculos grandes feitos em papel cartão colorido pendurados com barbante pela sala, perguntamos se eles queriam brincar de lobo, com garras de lobo. Eles quiseram, colocamos as garras e a maioria se entreteve com as garras e os círculos.

“Em seguida, quando achamos que as crianças já não estavam mais interessadas em brincar de lobo, chamei algumas para brincarmos de ciranda - as que não estavam mais com garras -, mas quando as outras crianças viram, elas também quiseram brincar de ciranda e tirar as garras, nós tiramos, mas não conseguimos fazer a ciranda. Uma criança não queria ficar do lado da outra, que queria a outra, que queria a outra... Uma tristeza. E foi impossível pra mim, naquele momento, ministrar isso. A Mari estava varrendo a sala porque o carvão fez um pouco de sujeira, ela também tentou falar alguma coisa, mas estava difícil. Tentamos por várias vezes construir a ciranda e não dava certo. Pegamos a corda de retalhos, a

princípio eles gostaram, mas logo estavam brincando de cabo de guerra. Hoje a harmonia estava difícil.” (Registro de campo do dia 29/09/2009 – Amanda).

Ou seja, não nos desvinculamos de nossas próprias vontades de harmonia via cirandas, mandalas, círculos, círculos, círculos... Por quê? Porque esquecemos das hipóteses. Esquecemos da circularidade da vida, do movimento circular que pretendíamos explorar *a priori* e que *a posteriori* se perdeu na fixação de uma idéia. Esquecemos do riso, esquecemos de ser bocó e perceber que “as tardes fazem parte de haver beleza nos pássaros”. Nos fixamos em “clarear”, em “desemaranhar”, em construir, construir, construir. Esquecemos que muitas vezes é preciso desviar caminhos e de uma frase que há tempos “circula” em nossos olhos: “Nossa cabeça é redonda para permitir ao pensamento mudar de direção” (Francis Picabia). Esquecemos o que aprendemos sobre o planejamento pedagógico e suas possibilidades de inversão:

Planejamento pedagógico é uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2004. p. 177).

(...)

Mudamos, mudamos, enfim, mudamos. Resolvemos desconstruir tudo a “golpes de martelo”⁷ e “entrar de cabeça” no lobo mau: histórias de lobos e porquinhos – a clássica e a “verdadeira”⁸ -, imagens de lobos e porquinhos, brincadeiras de lobos e porquinhos... E, dessa forma, ao terminar nossa última intervenção que teve como título “O lobo mau entrou

⁷Como sugere a filosofia de Nietzsche.

⁸ *A verdadeira história dos três porquinhos*, escrita por Jon Scieszka e ilustrada por Lane Smith.

na 'roda'", o objetivo de aumentar o repertório das crianças em relação ao personagem lobo mau, a contação da história *A verdadeira história dos três porquinhos*, o contato e a brincadeira com uma cabana colorida no espaço do parque, quando já estávamos apenas observando as crianças que já haviam voltado para a sala, quando já estávamos quase nos despedindo e agradecendo às professoras e às crianças pela receptividade e paciência conosco:

"Estava brincando de boneca com algumas crianças, até que percebi uma pequena movimentação de ciranda iniciada pela Amanda. Me juntei a ela, e convidei mais crianças para entrar na roda, elas aceitaram e de mãos dadas começamos a cirandar pela sala. A ciranda que cantávamos e dançávamos era aquela do Siri e do Caranguejo, aquela, que lá no início tentamos dançar com elas. Cirandamos uma, duas, três, quatro vezes... e as crianças sempre queriam mais, caminhávamos em círculo, fazíamos os gestos – batíamos o pé, a mão, balanceávamos o corpo todo. E foi assim que dançamos a tão desejada ciranda com as crianças do grupo três. Algo tão esperado e ao mesmo tempo inesperado". (Registro de campo do dia 06/10/2009 – Mariélly).

O siri e o caranguejo são dois bichos engraçados / o siri quer ser sargento e o caranguejo delegado – mas não poooooodeee.... / o pé, o pé, o pé / a mão, a mão, a mão / balanceia minha gente no meio desse salão / tá tão bããããõooo....



Figura 1: ciranda do caranguejo



Figura 2: ciranda do caranguejo

Introdução de uma conclusão chegada com muita confusão!

O círculo, a ciranda, os movimentos circulares, os movimentos do cirandar. Percebemos que os dois primeiros são diferentes dos dois segundos e que muitas vezes focamos tanto em alguma coisa, algum objetivo que queremos que se concretize, que não percebemos que a linearidade muitas vezes não funciona. É preciso dar voltas e quando menos esperamos outras “coisas” se fortaleceram como base para alcançarmos o objetivo tão esperado. E, essas coisas de repente são muito diferentes de círculos. Às vezes elas são lobos, às vezes elas são porquinhos, às vezes elas são observar as crianças e seus próprios movimentos de vida. Às vezes elas são esperar. Às vezes elas são pesquisar. Às vezes elas são o silêncio. Às vezes elas são ler uma poesia. Às vezes elas são uma pequena conversa...

As bases para fortalecer nossos objetivos surgiram de diversos lados, de diversas dobras, de diversas rodas.

Circulantes. Circulando. Circundan(çan)tes.

Assim:

(...) as danças circulares sagradas me remeteram a pensar na importância do círculo na educação. Fizeram-me ver o círculo na sua essencialidade, como símbolo prenhe de significados para uma prática integradora. Ou seja, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circulares. Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores. Não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, de ser, de acolher. Ademais, como disse o poeta Manoel de Barros (1997), "a expressão reta não sonha". (OSTETTO, 2009. p. 182).

Foi aí, então, que tivemos a idéia de fazer um relatório que sugerisse o riso. O riso sutil, o riso da vida, o riso do movimento. De fazer um relatório na tentativa de escrever redondo – mesmo que em forma de retas -, um relatório que pudesse nos fazer sonhar – um sonhar de memórias, talvez. Um relatório onde nos mostrássemos "bocós" e pronto. Pronto com ponto final e tudo!

Assim, queríamos palavras que se juntassem e formassem introduções. De contextos, de sensações, de movimentos e até de conclusões. Pois as conclusões aqui foram apenas "começadas", seu acabamento se dará por outras vias, que talvez não seja a da escrita. Seja a via dos colecionadores de olhares, dos colecionadores de sensações, dos colecionadores de cheiros, tatos, gestos. A via dos colecionadores de tudo que só se consegue escrever se for zunzinando, tirintintando, fazendo palavras que não existem e nunca vão existir, pois são só de cada um. Manoel de Barros escreveu também que "é preciso propor novos enlaces para as palavras" e temos a impressão de que

podemos dizer que essa conclusão segue essa via: é preciso propor novos enlaces para nossas relações humanas e, mais especificamente, para nossa prática docente. Ou seja, investir numa analogia entre a forma que se escreve e a forma que se vive.

A vida como ensaio...

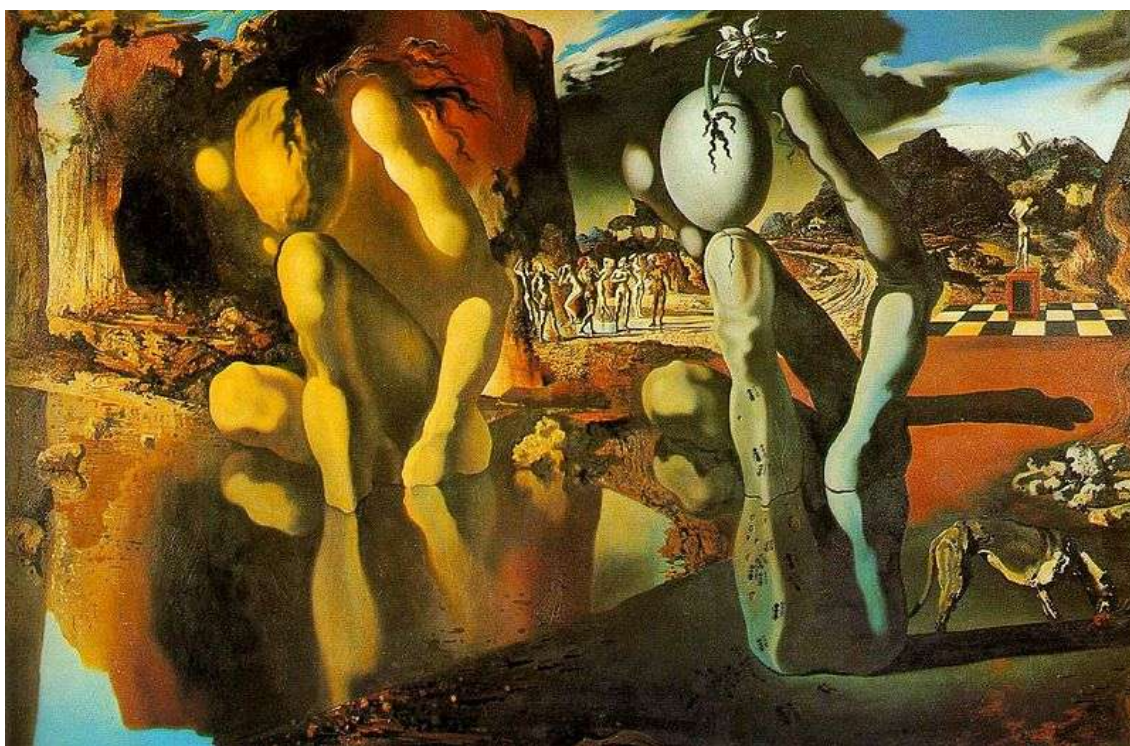


Figura 3 – *Metamorphosis of Narcissus* (Salvador Dalí).

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *O Ensaio como forma*. In: *Notas de literatura I*. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

MACHADO, Marina Marcondes. *A poética do brincar*. Edições Loyola. São Paulo, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais*. In: XXVI Reunião anual da Anped, 2003, Poços de Caldas-MG. Anais XXVI Reunião anual da Anped 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.) *Encontros e desencontros na educação infantil*. 3ed. Campinas: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Na dança e na educação: o círculo como princípio*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro, AGIR, 1973.

SILVA, D. J. . *O ensaio em Montaigne: um estilo em Filosofia da Educação*. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu. 29ª Reunião da Anped. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. v. 1. p. 1-17.