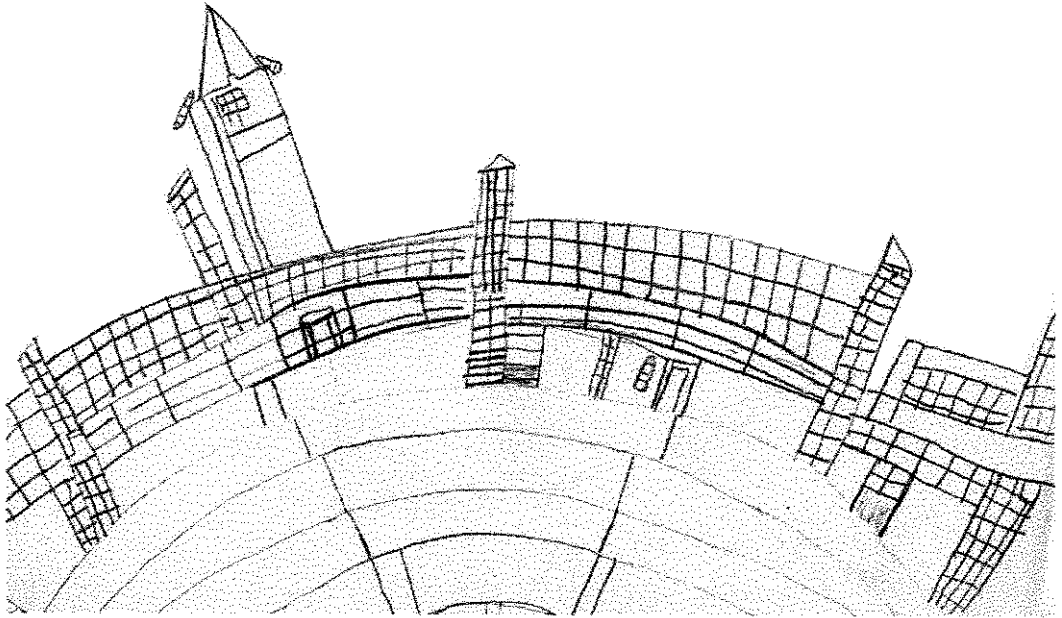




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“DAQUI SE VÊ O MUNDO”:
IMAGENS, CAMINHOS E REFLEXÕES**

Autora: NILZA ALVES DE SOUZA

Orientadora: ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Nilza Alves de Souza
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/02

Assinatura: Ana Angélica Albano

Comissão Julgadora:

Ana Angélica Albano
Márcia Célia Moraes Dias
Deftane

UNIDADE 80
Nº CHAMADA T/UNICAMP
So 89d
V EX
TOMBO BCI 50676
PROC 16-837/02
C UX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 10/09/02
Nº CPD

CM00173375-1

1B 1D 257427

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Souza, Nilza Alves de.
So89d "Daqui se vê o mundo" : imagens, caminhos e reflexões / Nilza Alves de
Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Angélica Medeiros Albano.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Arte e educação. 3. Espaço (Arquitetura). 4. Cultura.
5. Crianças e adultos – Relações. 5. Educação não-formal. I. Albano, Ana
Angélica Medeiros. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-052-BFE

RESUMO

Este trabalho percorre aspectos da história de vida da autora e suas implicações na experiência profissional. Focaliza uma vivência educativa específica – não formal – com crianças e jovens, ampliando-a em suas possibilidades de significação. O encontro com as produções imagéticas, com as manifestações gestuais e com o espaço arquitetônico do local escolhido, desencadeou a busca de analogias com imagens do universo da arte, caminhando para a compreensão dos repertórios simbólicos e culturais presentes nas relações humanas. O entrelaçamento desses elementos provocou um diálogo entre o discurso imagético e o textual, entre a teoria e a prática.

ABSTRACT

This work looks into some aspects of the life history of the author and its implications on her professional life.

It is focused on an specific - non-formal -educational experience with children and youngstersand developing it through its various potencial meanings.

The contact with the production of pictures and gestures happening inside a particular architectural space stimulated the search for analogies with pictures from the universe of art, which led to the understanding of the symbolic and cultural repertoires present in human relationships. The blending of these elements has instigated a dialogue between the pictorial and textual speeches, between theory and practice.

DEDICATÓRIA

Ao começo da minha história...

MANUEL E YOLANDA

AGRADECIMENTOS

À Prof^a *Olga von Simson*, por acreditar no valor da experiência e abrir portas para o caminho da pesquisa;

à *Aidê*, amiga e minha madrinha de Projeto Sol;

à *Margareth Park*, amiga e “mestra”, por enxergar e me mostrar a poética da vida, mesmo nas situações difíceis;

à prof.^a *Neusa Gusmão*, por me mostrar a proximidade entre a antropologia e a arte;

às Prof^{as} *Marina Célia* e *Roseli Cação* pela leitura sensível diante de meu trabalho e pelas sugestões produtivas;

à *Maia*, *Teca*, *Valéria*, *Neide*, *Luiza* e *Eduardo*, amigos-educadores que me ajudaram a pensar e viver o Sol;

às companheiras do ENFOQUE, *Érika*, *Eunice*, *Luciana* e *Roberta*, por dividirem risos e lágrimas nas manhãs de sábado;

aos companheiros do Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura, pelas reflexões e contribuições à educação não-formal;

à *Renata Sieiro*, por partilhar idéias, apresentar sugestões e novidades, contribuir minuciosamente com este trabalho;

à *Anita*, pelo reencontro amigo através da tradução;

ao *Éden*, que me apresentou *Maurício*, e ao *Maurício*, pela dedicação às imagens;

à *Raquel* e ao *Daniel*, pelo auxílio tecnológico;

à *Dorinha*, por me apresentar o mundo da mitologia e pelas correções da linguagem;

à *Meire*, por ter acreditado no Sol;

à *Amélia Vasconcelos*, *Elvira* e *Rubens Romano*, pelos “cuidados especiais”;

às *crianças*, *jovens* e *educadores* do Sol, pelos desafios do viver;

a todas as pessoas da rua da minha casa – *meu irmão Valdir*, *crianças*, *adultos*,
velhos, *andarilhos* – que me apresentaram um vasto mundo!

À *Nana*, minha orientadora, paciente e sempre presente,
que me fez compreender o verdadeiro caminho do mestre!

À *Caru* e *Simone*,
por compartilhar as angústias e os prazeres do mestrado.
Meu carinho especial!

À *Glória Cunha*, pelo antigo e sincero encontro
-da Fundação das Artes à Unicamp.
Quanto tempo!

SUMÁRIO

ABERTURA	1-3
I. ... “AS HISTÓRIAS DA RUA DA MINHA CASA”	5-28
II. DA RUA PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL	29-42
III. O QUE FOI O PROJETO SOL	43-116
III.1. O COMEÇO DE TUDO	51-68
III.2. DE CORPO NO ESPAÇO OU ...	
OLHOS E CORPOS NO ESPAÇO	69-100
III.3. DO CIRCULAR À ESPIRAL ...	
CAMINHOS PARA A EXPRESSÃO	101-110
III.4. DA ESPIRAL AO CARACOL ...	
Vivendo a contradição	111-116
IV. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	117-128
IV.1. “DAQUI SE VIU O MUNDO”	129-164
V. POSFÁCIO:	
DO SONHO ÀS RUÍNAS OU ... DAS RUÍNAS AO SONHO	165-172
ENCERRAMENTO	173
BIBLIOGRAFIA	175-182
ANEXO	183-185

LEGENDAS

CAPA

- Escrita: *Murilo Garcia Paganuchi*, 9 a - 2002
- Desenho: *Paulo Amaro*, 9 a - 1989
- Foto: *Pessoas no campo*, M. Alegre - 1997

DIVISÓRIAS

- I.** *Mosaico com Fotos*, várias épocas
- II.** *Citação SAMAIN*, 1999
- III.** *O que é o que é?* Folheto de divulgação – 1988
- III.1** *SOL* – pintura à guache- Gisele, 11 a, 1995
- III.2** *Jogando latinha na arena*, 1997
- III.3** *Preparando a ciranda com Mestre Tião Carvalho* –2000
- III.4** *Espiral colorida* – desenho- Ricardo, 12 anos - 1995
Caracol – pérolas negras do Taiti
- IV.** *Meninos com capucheta* - Gerson e Nilton, 9 a -1997
- IV.1** *O vazio* – Foto tirada por uma criança –1999
- V.** *Oráculo de Delfos* – Grécia - 700 – 200 aC
Foto – *A arena vista de cima* – 2000

ABERTURA

“ O CÉU QUE NOS PROTEGE”¹

Início do filme:

Num café, um velho observando o casal protagonista do filme – Kit, escritora e Port, compositor.

O velho parece calado, porém “dizendo”:

- *Porque nem Kit nem Port ...nunca tiveram uma vida regular.*
- Ambos cometeram o grande erro... de ignorar a existência do tempo.*
- Um ano era como qualquer outro.*
- Tudo poderia acontecer...*

No final do filme:

No mesmo café, Kit volta, agora sem Port, que está morto.

O mesmo velho calado e “dizendo” a Kit:

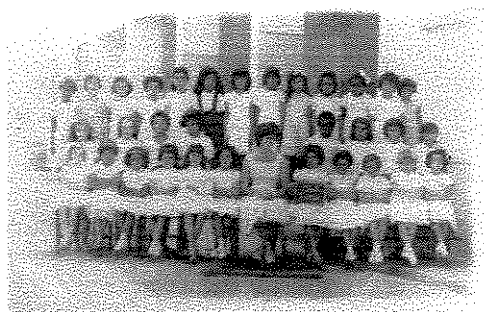
- *Está perdida?*
- *Sim.*
- *Por não sabermos quando morreremos achamos que a vida é inacabável.*
- Mas algumas coisas acontecem de vez em quando. Poucas, aliás.*
- Quantas vezes vai se lembrar de uma certa tarde na infância...*
- ...uma tarde que faz parte de você...tanto que não imagina sua vida sem ela.*
- Mais quatro ou cinco vezes. Talvez nem isso.*
- Mais quantas vezes vai ver a lua cheia?*
- Umas vinte talvez.*
- Ainda assim tudo parece ilimitado...*

¹ Filme: “O céu que nos protege”. Direção: Bernardo Bertolucci, 1990

*Há um modo das coisas serem ou não serem.
A cor do dia,
como era ser criança.
A sensação da água salgada nas pernas queimadas pelo sol.
Às vezes, a água é amarela.
Às vezes, é vermelha.
Mas a cor que fica na memória depende do dia.
Não contarei a história do modo como aconteceu.
Vou contá-la do modo como me lembro dela.²*

² Filme: “*Grandes Esperanças*”. Direção: Alfonso Cuarón, 1997.

I. AS HISTÓRIAS DA RUA DA MINHA CASA



I. ...“ AS HISTÓRIAS DA RUA DA MINHA CASA ”...

na rua da minha casa tinha...

AS PESSOAS E O COTIDIANO

* Dona **Adélia**, baixinha, cabelos tingidos de preto, corte em fio reto, sotaque italiano -nunca abandonado, de sua família vinda de Amparo.

Seu marido, seu Luís Zanela, vez ou outra piscava de um olho. Conta ela que ele fora picado de cobra e, desde então, ficou assim.

Com dona Adélia, aprendi a tomar café com queijo branco curado, do que gosto muito até hoje!

Passava longas tardes de minha meninice conversando com dona Adélia, em sua casa, observando o papagaio com quem ela conversava... o seu quintal cheio de plantas...

O que mais gostava e esperava era a época de Natal... ela fazia um grande presépio, que ocupava toda a parede lateral de sua sala. Tinha figuras de muitos personagens contando, compondo o ambiente do “nascimento do menino Jesus” ... Tinha montanhas feitas com papel que parecia rocha, espelho para imitar o reflexo da água, serragem colorida para a grama e os caminhos...

A expectativa era a mesma todo ano, para observar o que havia mudado, que outros personagens tinham sido acrescentados...

O tamanho do presépio me impressionava, pois minha mãe me contava que “quando a gente começava a fazer presépio não podia parar antes de completar sete anos e



a cada ano era para acrescentar mais peças” e isso significava que o presépio de dona Adélia era muito antigo e todo ano ela tinha aquela dedicação para arrumá-lo. Aquilo me impressionava!

Gostava de ver também o presépio de dona Cida Serafim, outra amiga de minha mãe, não tão grande, mas também admirável...

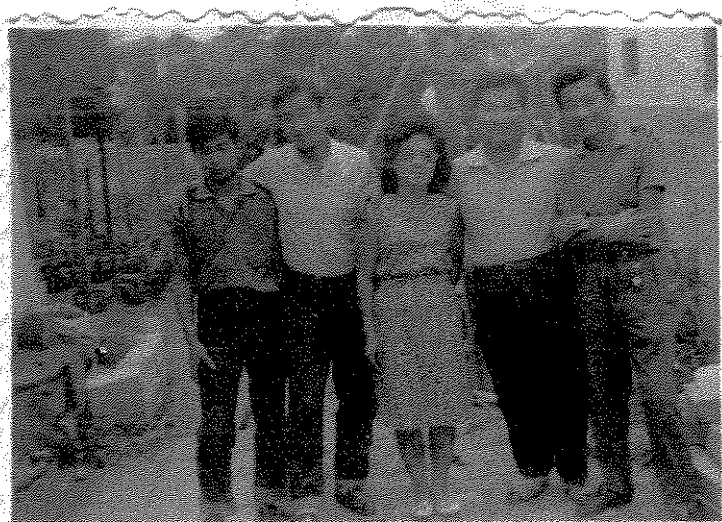
Então começamos a fazer o nosso, pequeno, porém já com algumas influências desses dois que conhecíamos e, tal qual minha mãe dizia, a cada ano sempre comprávamos ao menos uma peça para enriquecer a representação da história...

(até hoje, apesar de não religiosa, o presépio me encanta, não deixo de visitá-lo quando sei que está em uma praça, igreja ou residência).

* *Dona Inês, casada com seu Ernesto, ambos japoneses.*

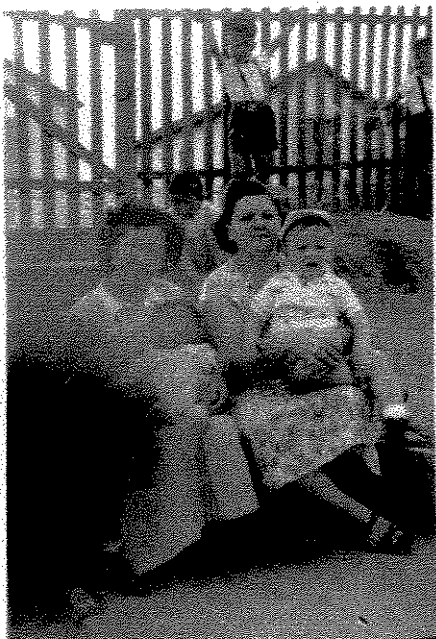
Tinham seis filhos: Jorge, Sérgio, Ciro (o Shiro), Satiro, Hélio, Roberto...

Meu pai falava que o sétimo filho teria que ser mulher, mas se fosse homem, Jorge o



filho mais velho, teria que ser padrinho , caso contrário esse último filho seria Lobisomem. Jorge era o melhor amigo de meu irmão. Seu Ernesto trabalhava na Cerâmica São Caetano – colocava lenha no forno. Em casa, cuidava de orquídeas e fazia vasos de

cimento revestidos com cacos de azulejos azuis, amarelos, marinho... ainda temos em casa um vaso feito por ele. Naquela época nem sabia que este trabalho se chama mosaico.



Dona Inês fazia bolinhos fritos, salgados deliciosos... usava uma panela bem grande, com bastante óleo e dava um pequeno giro com dois palitos que manipulava com destreza invejável. Com dona Inês aprendi a comer bolinho de feijão: doce de cor arroxeada. Depois de adulta, vim a associar este bolinho com o feijão Azuki usado na macrobiótica.

** Dona “**Maria Preta**”, mulher negra, grande, gorda, casada com seu Marcondes, um homem negro, magro, alto, elegante, que andava sempre de terno, chapéu e carregando uma maleta... com o que trabalhava? Foi uma curiosidade que nunca descobrimos! A cena matinal era sempre a mesma: ela aparecendo no portão de sua casa, com uma camisola comprida e um “penhuar” curto por cima, deixando aparecer a barra branca da camisola por baixo, acompanhava seu marido que saía para o trabalho. Não tinham filhos...*

* **Zelão**, irmão de Iracema , de Ana, Cláudia, Cláudio, o caçula, mais o pai.
Família Felix que tinha vindo do interior de São Paulo.



Ana casou; Iracema, garota magra de quatorze anos, ficou cuidando do pai doente.

Zelão formou com Cláudio uma dupla sertaneja.

De Cláudia e do caçula, eu não sei o paradeiro.

Ivone, irmã de Cida, outra vizinha, visitava a família Felix todo dia. Entrava no trabalho às 14:00 horas e mesmo assim vivia perdendo a hora. Apaixonou-se por Zelão diante das visitas tão freqüentes e acabou vivendo junto dele até a morte de ambos.

* **Zefa** com seu filho Bio, sua irmã Severina e seu marido José, e o sobrinho “Ciço”.

Zefa era mãe solteira, Bio já era mocinho.

Zefa fazia quebra queixo**. Era esse o sustento da família.

Seu José saía para vender o quebra –queixo.

Todas as tardes, Zefa chegava em minha casa: vestido estampado, cobrindo os joelhos. O lencinho branco amarrado na cabeça, que cobria todo o cabelo, contrastava com sua pele morena. Nunca a vi sem esse lenço. Sempre me procurava para dar um “cheiro” no pescoço. Seu gesto, seu lenço branco, seu cheiro - exalava a coco queimado – são o que trago até hoje na memória.

Zefa trazia em seu jeito, sua fala, sua maneira de demonstrar afetos, sua origem pernambucana....

** Doce feito com coco ralado e fatiado.

Num tacho grande o coco era cozido em um caramelo de açúcar branco
até ficar bem moreno.

Depois de pronto, ainda quente, era colocado em um tabuleiro de madeira.

Com uma espátula, o vendedor cortava o pedaço de quebra-queixo que o freguês
pedisse e embrulhava em papel de pão.

O seu custo dependia do tamanho do pedaço.

Eram vendidos nas esquinas, em frente aos portões das escolas, igrejas, praças.

* Dona **Encarnação**, casada com seu Francisco, ambos espanhóis.

O quintal da casa deles dava para os fundos de minha casa.

Lá havia um pomar de laranjas e galinhas ciscando pelo quintal.

Quando era época de laranja madura, a aventura das crianças que se reuniam em minha casa era subir em algo – lata, tocos de madeira - espiar se tinha alguém no quintal, para então pegar as laranjas do vizinho...

* Dona **Elvira**, casada com seu Abílio – portugueses.

Seus filhos, João Manuel, Brígida, Margareth, Maria Gorete, Elisa.

Dona Elvira, senhora tímida, de pouca conversa, passava horas bordando roupas de cama com pontos típicos da ilha da Madeira, sua terra natal.

Seu Abílio, carregador de frutas no Mercado Central de São Paulo, era tido pelas crianças da vila como um pai muito enérgico. Talvez tenhamos associado esse comportamento a um fato ocorrido com a filha mais velha:

Brígida, na época com seis ou sete anos, gostava de chupar dedo - o polegar, mais propriamente. Seus pais já haviam feito várias tentativas para que ela parasse de chupar. Tudo em vão. Até que certo dia, chegando muito nervoso em casa e vendo-a chupar o dedo, tomou sua mão e colocou o dedo sobre uma chapa quente do fogão...

* **Seu Luis**, que tocava violão e bandolim, casado com dona Benedita, irmã de dona Cida Serafim.

Seus filhos, Paulo, Nanci, Luisinho, Sérgio, Roberto.

Seu Luis era “doente dos pulmões”. Vez ou outra, nós crianças ouvíamos dizer que ele tinha ido para o “Sanatorinhos”, em Campos de Jordão.

A Festa Junina da rua acontecia na casa do seu Luis. Era a festa mais esperada do ano.

As crianças passavam o dia recolhendo gravetos e madeira. Levavam tudo para a casa do seu Luis, que como todas as casas da vila tinha um enorme quintal, paralelo à extensão da casa e mais um tanto nos fundos.

As mulheres preparavam bolos, doces e salgados.

Minha mãe era a encarregada do quentão: preparava, no quintal, um fogão com tijolos e lenha e num caldeirão de vinte litros, durante horas, fervia pinga, água, açúcar, limão, gengibre.

Dia de festa, era o dia inteiro de preparativos.

À noitinha, quando chegávamos na casa do seu Luis, a fogueira, enorme, da altura da casa, estava montada.

A mesa de comidas ia se compondo com o que cada um trazia.

O quentão era servido durante toda a noite.

Os balões, preparados durante a semana, eram soltos durante a festa.

Tinha fósforo colorido, que as crianças acendiam em caixas semelhantes às caixas de fósforo e girando em movimentos amplos, deixavam soltar muitas estrelinhas luminosas.

Os adultos soltavam fogos e busca-pé.

A música ficava por conta do violão do seu Luis.

Jogávamos batata doce na fogueira e no final da festa brincávamos de pular fogueira e “caçar” batata assada na brasa...

* **Cida e Samuel**, ele baiano. Compadres de meus pais.

Seus filhos, Carlos, Dorival - o Dodô - Nivaldo, Elenice, Sandra e Cleonice.

Meus pais eram padrinhos verdadeiros de Dorival, porém todas as outras crianças da casa começaram a chamá-los de "padinho e madinha". Não demorou muito para que outras crianças da rua os chamassem de padrinho e madrinha.



Elza e Edith, primas de Samuel, vieram da Bahia e ficaram morando na casa do primo, até conseguirem um emprego e lugar para morar. Elza começou a trabalhar num circo – era trapezista – e sua presença na casa era esporádica, pois acompanhava o circo em suas viagens. Até que se casou com um domador do circo e não voltou mais. Edith, depois de um tempo, casou-se com Antonio, um português...

* **Dona Cida Serafin**, casada com seu Danilo, encanador..

Seus filhos, Gilda, Salete e Marcos.

Dona Cida também fazia presépio em sua casa e este era o segundo em minha preferência...

Sempre que ia visitar seu presépio me deparava com aquele RETRATO... no centro da parede da sala, um lugar bem evidente, um rapaz, de bigode, com japona e quepe do exército³. Ficava sem saber se era eu que olhava para o retrato, ou ele que olhava pra mim.

Minha mãe era (e é até hoje) muito amiga de dona Cida e semanalmente a visitava. Eu tinha com dona Cida e seus filhos também uma afinidade, porém em torno de seu Danilo pairava algo enigmático, mítico até, o que só aumentava pela sua ausência em nossas visitas.

Conta minha mãe, que há "uma bonita história envolvendo os dois":

Dona Cida namorava com seu Danilo, era namoro recente, estavam apaixonados .

Ele "servia o exército".

Veio a guerra e ele foi chamado para combater na Itália contra os alemães.

Durante o tempo em que esteve combatendo, enviava cartas declarando seu amor.

Terminada a guerra, ele voltou, eles noivaram e se casaram.



³ Na foto a que me refiro no texto, seu Danilo aparece com o quepe. Porém a única foto que consegui foi de seu Danilo com capacete.

* Dona **Zizi** e seu **Núncio**, um casal de mais idade, muito ativo.

Ele, proprietário de uma oficina de autos, trabalhava como eletricista.

Tinham seis netos de suas duas filhas casadas, Gleide e Neide.

O fato de seu Núncio ser eletricista de autos e proprietário conferia ao casal, um poder aquisitivo melhor do que o da maioria dos moradores da vila, e possibilitava que tivesse uma casa com melhor acabamento: quintal cimentado, casa e muro revestidos com pedras, carro na garagem, grade nas janelas.

As casas da vila eram de um único padrão – dois quartos, sala, cozinha e banheiro, piso de tijolo, sem forro - construídas por uma companhia de casas populares.

As pessoas compravam e depois davam o acabamento que pudessem e quisessem.



Dona Zizi e seu Núncio juntaram dois cômodos e transformaram numa sala mais ampla, que comportava móveis e objetos. Este arranjo era para mim motivo de admiração. Lembro-me de um enfeite em porcelana que ficava pendurado na parede. Representava um casal de velhinhos, ligados por um fio como se estivessem se comunicando por telefone. Havia um quadro com a imagem de Santa Izildinha – por quem dona Zizi era devota - bibelôs de porcelana sobre os móveis. Este casal era animado e gostava de festas. Copa do mundo, Natal e fim de ano, eram datas marcantes em que a vizinhança se reunia em sua casa para comemorar, cantar e dançar. Adoravam dançar tango...

* Dona **Rosa** e seu **Marcos**, ele também mecânico.

Seus filhos, Mauro, Denise, Norberto e Marquinhos.

Foi a primeira família a adquirir televisão na rua.

Então, toda sexta-feira, minha família e de dona Inês, sua comadre, se reunia em sua casa para assistir aos programas noturnos. Deixávamos nossos chinelos na porta da sala, entrávamos e nos acomodávamos sentados no chão de assoalho lustroso. Depois de um tempo, ela nos servia bolo pullman – de coco, abacaxi, ou mármore – ou biscoitos (quadrinhos açucarados, crocantes, ocos, de cor rosa, que eram comprados soltos na feira do final de semana)...

Ciço, irmão de Zefa, casou-se com Ana, irmã de Iracema.

Zelão foi “viver junto” com Ivone, irmã da Cida.

Márcia, neta de dona Zizi, filha de Neide casou-se com Valdir, meu irmão...

FESTAS NA VILA

* Natal ...preparativos para o presépio, árvores vivas enfeitadas...ceia familiar...
Ano Novo...ceia familiar...

*“Adeus Ano Velho
Feliz Ano Novo
que tudo se realize
no ano que vai nascer
muito dinheiro no bolso
saúde pra dar e vender”...*

Ao ouvir esses versos, cantados nos portões das casas, ceias eram interrompidas para receber os visitantes. Estes entravam, bebiam, comiam o que os donos da casa ofereciam e a seguir saíam para visitar outras casas, levando agora os donos dessa casa. Aos poucos o grupo de visitantes, adultos, jovens e crianças, ia aumentando, até que todas as casas do quarteirão fossem visitadas, acompanhadas de cumprimentos, comidas e bebidas. Muitas vezes essas visitas duravam até a madrugada....

Isso acontecia no Natal e Ano Novo...

* *Final de copa do mundo ...outra festa...*

Os preparativos começavam antes do jogo: salsicha com molho, pão, cerveja refrigerante - tubaina, maçã, fanta.

Geralmente nos reuníamos na casa da Gleide, filha de dona Zizi. Assistíamos ao jogo e, a seguir, havia a comemoração com os comes e bebes...

AS PESSOAS E O TRABALHO

* Não havia água encanada na vila ...

Água só de poço... quando se conseguia perfurar um poço que “desse água”...

Era freqüente ver meu pai, aos finais de semana, com uma varinha em forma da letra Y, percorrendo o quintal de casa, olhando em direção ao chão, até que de repente a varinha envergava e ficava tremelizando entre suas mãos. Chamava então seu Chico poceiro, negro, baixote, forte, que morava no quarteirão acima de nossa casa. No dia seguinte, lá estava ele com picareta e cordas enroladas e penduradas nos ombros, com um gancho na ponta. Cavava cinco, sete, dez, doze, quinze, vinte, vinte e três metros... e nada de água... “também, só tem taguá, terra ruim...”

Aí a dúvida... “cavar mais, ou desistir e procurar em outro lugar?”

Outras vezes, depois de construído, o poço desbarrancava desperdiçando todo o material empregado e dias de trabalho... Por fim, o poço era aterrado e sua laje acabava servindo como balcão para brincadeiras de vendinha que eu realizava no quintal com outras crianças.

Essas cenas de construção de poços eram tão marcantes, que muitas vezes, sozinha, brincando no quintal, eu seguia o mesmo ritual de escavação: molhava um pedaço de terra, cavava com uma colher, depois que conseguisse fazer um buraco de aproximadamente quinze centímetros, envolvia-o com um saco plástico. Ao seu redor, fincava duas forquilhas com galhos de árvore, colocava sobre elas um travessão, prendia uma das extremidades de uma linha ou barbante nesse travessão que servia como sarilho do poço, a outra, prendia em um frasquinho de plástico como se fosse o balde. Depois a brincadeira continuava na seqüência de descer o “balde”, encher e puxar a água para fora, como via muitas vezes meus pais fazerem, ou eu mesma realizava essa tarefa acompanhada por meus pais.

* *Dona **Teresa**, negra, lavadeira, com seu marido José, pedreiro, morava num barraco de madeira alugado, na Vila Palmares.*

Seus filhos Pedrina, Antonio e o caçula.

Na vila Marlene não havia água encanada e a água de poço diminuía na época de seca.

Na vila Palmares a água era mais abundante, então dona Teresa lavava roupa das famílias da vila Marlene.

Nasceu assim uma amizade entre a dona Teresa e minha mãe.

Uma das provas de reconhecimento da amizade era o convite para batizar os filhos.

Meus pais batizaram o filho Antonio. No dia do batizado em sua casa - pobre, com caixotes servindo como móveis e panos alvos de saco, como toalhas - o casal retribuiu e comemorou o batizado com lanche de pão e carne assada...



** Baixinha, cabelos grisalhos, lisos e amarrados em coque, vestido cinza preguiado com cinto, sapatos fechados, expressão calma, andar sereno, que de tempos em tempos aparecia na rua carregando uma maletinha preta. Despertava em mim curiosidade, simpatia e fantasia... “O que vinha essa senhora fazer por aqui de tempos em tempos, carregando aquela maleta?” Associo-a à casa da Cida – seis filhos...*

Depois de algum tempo descubro que ela era dona Maria... dona Maria – a parteira!

** Carrinho de batata doce assada...*

Carrocinha de pão puxada por cavalo..

Carrocinha do peixeiro... quando parava em frente de uma casa, as mulheres vinham com pequenas bacias para comprar peixe. Os gatos logo apareciam rodeando a carrocinha e se enredando nas pernas das mulheres, até que o peixeiro lhes desse as sobras dos peixes vendidos. Pendurado na extremidade do carrinho, havia um pano para a limpeza das mãos do vendedor e das freguesas...

ANDARILHOS

* *Baixinho, atarracado, pés descalços, calça arregaçada e presa à cintura com barbante, chapéu de abas amassadas, pele clara, fala enrolada - o **Homem do Baldinho** - carregando sempre um baldinho de plástico com o qual pedia comida nas casas. As mães aproveitavam-se de sua figura ímpar, para usá-lo como ameaças aos filhos diante de algo que fizessem e que as desagradasse... “olha, que eu vou te entregar para o homem do baldinho, hein!”*

* *Pancho... rapaz alto, olhos azuis, quase sempre de calça e paletó de cor cáqui, descalço, cabelo alourado, perambulava diariamente pelas ruas da vila. Não se sabia se tinha família ou o porquê de sempre caminhar, aparentemente, a esmo. Quando as crianças o provocavam, ele atirava pedra, resmungava e xingava...*

AS CRIANÇAS**as crianças...**

Rosa, Carlos - o alemão— Vera, Denise, Mauro, Brígida...

rua de terra...*não tinha ônibus na vila, e os poucos carros que passavam, deixavam o espaço livre para as crianças...*

pega-pega, esconde-esconde, carrinho de rolemã, mãe da rua, pular corda, jogar bola, balança caixão, lenço atrás ... - brincadeiras na rua

quintal grande... *horta, criação de galinha, árvores frutíferas, milho, mandioca, casinha de ferramenta...casinha, cabaninha, venda, escolinha, batizado de boneca, comida de mentirinha ou de verdade (com assaltos aos armários das mães), subir em árvore, balançar - brincadeiras de quintal.*



6:00 horas – hora da Ave Maria, tocada e cantada no rádio da cozinha de quase todas as mães da rua... hora mais triste para as crianças, era o prenúncio de que logo depois as mães chamariam para o banho e depois o jantar - hora de parar a brincadeira. Era incompreensível para nós que no outro dia teria mais, o que importava era que algo muito prazeroso estava sendo interrompido...era como se o mundo fosse desabar, e na realidade era como se pressentíssemos que pouco a pouco esse mundo realmente deixasse de existir, e cada fim de tarde era um dia a menos...

Quando o asfalto estava para chegar à rua, as pilhas de materiais, cacos de louça para calçar a rua, serviam para brincadeiras de pular, escorregar...

Quando um bebê morria – os anjinhos como eram chamados – as crianças se reuniam e iam de casa em casa pedir flores para enfeitar o caixão.

DA VILA SE VÊ O “MUNDO”

* *Rua Marlene... a rua da minha casa...*

Rua dos Meninos...paralela aos fundos de minha casa...

Rua Tocantins... paralela à frente...

Avenida Tietê... paralela à Rua Tocantins...

Rua Capivari... transversal acima...

Rua Iguaçu... transversal abaixo

Seguindo pela Rua Iguaçu, à direita de quem descia a Rua Marlene, chegava-se primeiro ao campinho de futebol... “campinho da Light”, freqüentado pelos meninos do bairro em suas horas de folga, depois da escola, final de tarde e preocupação de muitas mães – quando anoitecia e os meninos não chegavam para o banho e o jantar, as mães não agüentavam a espera, saíam à procura... lá encontravam todos, jogando bola...

Continuando a rua Iguaçu, chegava-se à “ponte do rio” o Rio dos Meninos –divisa com Rudge Ramos, que já pertencia a São Bernardo do Campo, o município dos metalúrgicos do ABC - origem do movimento operário do final da década de setenta, nascimento do partido dos trabalhadores - seguindo a rua da ponte, eu e minha mãe, depois de passarmos por uma enorme castanheira, chegávamos à casa de uma senhora que passava ponto “ajour” nas barras e cintos dos vestidos que minha mãe costurava, para mim ou para as freguesas...

Subindo a rua Marlene, depois de uma longa ladeira, chegávamos ao terminal de ônibus com destino ao Parque D.Pedro II, centro da cidade de São Paulo, e depois à Vila Gerti...

De costas para minha casa, a visão adiante era da Vila Palmares - também vila de operários, favelados, que na década de setenta abrigava padres engajados, desenvolvendo trabalhos comunitários...

Ao longe, à direita, avistava-se São Bernardo, mais ao longe, às vezes neblina, às vezes picos das montanhas da Serra do Mar...Santos...

Aprendi a olhar com os olhos de meu pai – Manuel - que olhava e enxergava ao longe ao longo de paisagens e montanhas, acompanhadas de histórias, informações e sensações...

Manuel... nordestino de Itaipu, Rio Grande do Norte, filho de Isabel -aparência indígena - e de João - negro alto e forte.

Manuel, irmão de mais doze... deixou com a mãe e os irmãos, as terras de sobrevivência para a família e aventuras para as crianças, numa viagem de navio até o Porto de Santos...

De Santos para as fazendas de algodão e café no interior de São Paulo – Manduri – trabalho semi-escravo, plantar, colher, morar, em troca de um salário pago em alimentos presentes no armazém do dono da fazenda. O trabalho nunca era o suficiente para pagar a dívida, que aumentava dia a dia, criando com isso uma dependência ilimitada dos trabalhadores para com o fazendeiro...

Fuga noturna da fazenda, mãe e filhos, carregando às costas seus pertences.



O CAMINHO PARA A ESCOLA

“Padre Luis Capra” escola primária (1º ao 4º ano), pública, no topo, final da Rua Marlene. Ocupava uma casa adaptada para funcionar como escola...

Outras crianças, outro universo... 1º ano, Ruth Rensi, a professora, no encerramento do ano, levou uma lata cheia de bolo, para comer com as crianças da turma – sinto o gosto do bolo até hoje!



A partir do 2º ano mudamos para um prédio novo, nos moldes convencionais de escola - grande, dois andares, porém com um enorme espaço de terra para brincadeiras. Então, no recreio, tudo aquilo que conhecíamos de brincadeiras de rua, brincávamos na escola...

O caminho de ida e volta - cerca de 2 km - era feito a pé, em grupo - todas as crianças que eram vizinhas de moradia e que estudavam no mesmo período, se juntavam e faziam a caminhada entre chutes de pedrinhas, conversas e brincadeiras...

Depois o ginásio, numa escola pública, provisória na Vila Gisela, perto da Vila Palmares... - maior e mais distante – cerca de 6 km ida e volta – seguindo a

caminhada em grupo e que além das conversas e brincadeiras, que já nem eram tantas, o contato com um espaço mais comercial, com ruas asfaltadas, movimento de carros e ônibus...

Casa vermelha – loja de sapatos e roupas, com sua fachada pintada de vermelho,

Gentil – loja de material de construção,

Casa Salete – loja de sapatos,

Cine Real – o cinema do bairro que além das “matinéés” e “soirées” apresentava em alguns domingos do mês a Ronda dos Bairros, programa musical com jovens cantores, que faziam sucesso nas rádios do momento, e na época de carnaval tinha “matineé” para as crianças que, fantasiadas iam acompanhadas de seus pais...

Padarias, farmácias, jornaleiro, loja de tecidos, etc...

Primeiros contatos com o espaço comercial que foi, pouco a pouco, nos levando da vila à cidade e a outras buscas...

O colegial - então científico – “Bonifácio de Carvalho” escola mais almejada no município, no centro da cidade, para chegar até lá só de ônibus...

Período noturno, novas e poucas amizades. Os amigos da vila seguiram outros caminhos...

Novos contatos...

Poesias de protesto da turma do clássico.

Peças de teatro apresentadas no teatro da escola.

Assembléias de alunos.

Professores - estudantes da Usp, expulsos do Crusp⁴ pelo CCC⁵ e trazendo todas essas informações para nós, adolescentes.

Nosso mundo não era mais só a vila...

A arte e a política chegavam ao mesmo tempo em minha vida.

⁴ CRUSP – moradia dos estudantes da USP

⁵ CCC – “Comando de Caça aos Comunistas” organização ultraconservadora, criada para combater as organizações contrárias ao regime militar vigente na década de 60.

II. DA RUA PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

***Os 'rascunhos' da nossa infância
São provavelmente os mais importantes.
Serão, um dia, os labirintos de nossa memória
E os caminhos de nossa história...***

(SAMAIN, 1999, p.1)

II. DA RUA PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

AS HISTÓRIAS DA RUA DA MINHA CASA, não são histórias de ficção. São histórias de vidas, intensamente vividas e quando recordadas saltam à minha frente com cores, cheiros, gestos, sensações, como se, ao fechar os olhos, não notasse a longa distância entre os lugares e épocas em que esses encontros ocorriam.

Além das emoções que serviram de elos a puxar outras histórias, recorri às imagens fotográficas guardadas em caixas, as quais *reconquistaram a vida* (Leite, 1992, p.48) e passaram a chamar outras histórias, fazendo uma ponte entre as imagens e as histórias. Deparei-me assim, com o *caráter expressivo da imagem* (op. cit. p.47) e fui capaz de identificar semelhanças entre as crianças de minha infância e aquelas de meu universo profissional.

...as fotografias se acumulavam como tesouros,
dentro de pastas, de caixinhas, de armários (...)
Elas são nossos pequenos refúgios,
os envelopes que guardam nossos segredos.
As pequenas peles, as películas, de nossa existência.
As fotografias são confidências e memórias.
(SAMAIN, 1998, p.112)

No gesto de buscar nas caixas as fotos referentes às histórias que surgiam, surpreendi-me com a quantidade de fotos de vizinhos que possuíamos. As famílias, em sua maioria, não possuíam máquina fotográfica, então era comum, ao menos uma vez por ano, ou em ocasiões especiais – batizado, primeira comunhão, aniversário, etc... – recorrerem ao estúdio de um fotógrafo profissional para a realização de fotos encomendadas. Era um ritual de vestir a melhor roupa, uma roupa condizente com a ocasião. Sempre se encomendava um número de cópias que permitisse a doação aos parentes, amigos e vizinhos mais próximos, o que acabava sugerindo uma troca entre as famílias.

A Vila Marlene formou-se a partir de famílias de baixa renda, que com suas economias deram entrada na compra das “casas de Companhia” como eram chamadas, e que através do salário do pai - o “chefe de família” – pagaram as prestações durante alguns anos, até se tornarem os proprietários. Dessa forma, as famílias ali permaneceram por um longo período de tempo, a ponto de construírem uma vida comunitária que envolvia desde as festas, as brincadeiras de crianças, os problemas de saúde, até o compartilhar de fotos do álbum de família. Assim, chegaram juntas, enfrentaram juntas as dificuldades comuns da precariedade de uma vila em formação, sem água, esgoto, calçamento, “condução”⁶, escola. Ao longo dos anos, superaram essas dificuldades, comemoraram em diversas ocasiões e por diferentes motivos, diante das conquistas e da perda de entes queridos. Alguns constituíram novas famílias e se afastaram da vila; outros, apesar de mudanças para outros espaços, mantiveram até os dias de hoje uma relação de amizade.

As crianças da vila partilhavam os diferentes momentos e espaços do mundo adulto, mantendo as peculiaridades do universo infantil.

Faziam da exploração dos quintais com suas árvores, hortas e poços, das ruas e dos “campinhos” de terra, referências para seu mundo de brincadeira, misturando fantasia e natureza. Aprendiam com os adultos, por imitação, e com as próprias crianças, através da transmissão espontânea, aquilo que era significativo para elas.

As crianças tinham participação ativa nos acontecimentos da vila e eram respeitadas pelo mundo adulto. Contribuíam na preparação das festas, na coleta de flores para os “anjinhos”. Estavam junto em situações de trabalho, observando, aprendendo ou colaborando na perfuração de poço, no transporte de materiais para pequenas reformas na casa, cuidado com os animais domésticos, como cães, gatos e galinhas. A vivência na rua, com os vizinhos japoneses, espanhóis, portugueses, negros, italianos, caipiras, baianos e pernambucanos, violeiros, artistas de circo, ambulantes, operários, andarilhos, era uma possibilidade constante de contato e interação com a diversidade cultural circundante.

O trajeto para a escola, a pé, em grupo, além de circunstancial - não havia condução e os pais não possuíam carro para levar os filhos - era para as crianças, outra

⁶ “Condução” era a palavra usada para nos referirmos ao transporte coletivo.

maneira de ampliar as fronteiras da casa, da rua, da vila, para outras vilas, outras vivências e informações, outros contextos sócio-culturais.

Nesse trânsito, fomos nos constituindo como indivíduos com senso comunitário e uma ampliada percepção do mundo que nos rodeava. Encontro eco no que Paulo Salles de Oliveira diz sobre a percepção calcada em *sólidos referenciais humanos de existência* (1999, p.49). Percebíamos - crianças e adultos - o que ocorria ao nosso redor, participávamos das várias faces do cotidiano, e as crianças paulatinamente ampliavam seu repertório infantil, sem os apelos consumistas, que fazem das crianças de hoje miniaturas estereotipadas de um mundo adulto distanciado.

A memória é seletiva, ela toma do passado situações e lembranças, em função de *necessidades do presente* (Ferreira, 1994, p.8).

A memória não reconstitui o passado (op.cit.p.8), porém ao recordar situações que envolvem pessoas de um passado do qual eu fiz parte como criança, encontro não apenas pessoas pelas quais tive afeto, mas também ações, atitudes, relações que, com minha visão de hoje, acabo por compreender que foram significativas para minha constituição como educadora.

E, numa sucessão, as pessoas foram aparecendo e tomando conta da minha memória e as lembranças foram se articulando de forma a tecer um detalhado panorama de situações que compuseram o cenário no qual vivi, aprendi e, sem que tivesse consciência, embasaram minhas escolhas e atuação, como profissional.

Essa é a necessidade que tenho hoje, como educadora, de “ver / ver-me” na infância, com as pessoas, os lugares e as situações que ajudaram a compor esse cenário/universo.

Talvez seja esta a busca de minha identidade como profissional, isto é, observar, refletir a partir dos elementos de que parti para seguir o caminho da educação.

Creio que é aí que se inicia minha reflexão: por que recorro, de forma tão aguçada, a vivências de minha infância?

Quais as influências dessa vivência em minha prática docente?

Quais os distintos fios que compuseram meu percurso profissional e que tecidos ao longo de uma formação, que não é linear, porque encontra outros fios, compuseram a trama em que me encontro?

E por que esses fios e não outros? Quais os mecanismos e critérios para selecionar esses e não outros? Como é que eles foram se mesclando com outros que foram também sendo escolhidos através de outros tempos, outros lugares, outras pessoas, sem, contudo, destruir os fios originais?

os caminhos percorridos

O meu percurso profissional foi se construindo a partir de uma formação universitária deficiente, somada à frustração diante das práticas como professora de Educação Artística em escolas públicas municipais e estaduais.

No curso de licenciatura em Educação Artística no qual fui aluna, estavam ausentes discussões relativas às diferentes concepções sobre o ensino de arte; às linhas filosóficas que acompanham a história do ser humano como produtor de cultura e da qual a arte faz parte; à compreensão da criança como ser expressivo e que se relaciona com o mundo; à atuação e reflexão do professor em sala de aula.

Aos questionamentos relativos a essa formação insatisfatória, distante das necessidades básicas do professor, somavam-se outros voltados a minha atuação, propriamente dita, em vários níveis (da pré-escola ao então ensino de primeiro grau) e instituições (públicas e privadas).

Essa insatisfação me impulsionava para outras buscas no campo educacional. Procurando suprir a formação universitária deficiente, começo a freqüentar cursos livres de teatro, artes plásticas, dança, música. Ao mesmo tempo, através da participação em Encontros de Educação e Arte-Educação, fui compreendendo que muitas das minhas insatisfações e dificuldades eram observadas e vividas por outros educadores e se relacionavam ao contexto educacional mais amplo do qual a escola faz parte e dentro do qual a arte ocupa um lugar reduzido e pouco valorizado.

Atuei como professora de Educação Artística em escolas de 1º grau da rede municipal e estadual de São Paulo durante seis anos.

Entre as práticas e as reflexões, questionava:

-o que representavam para as crianças do ensino de 1º grau, duas aulas semanais de Educação Artística, com duração de cinquenta minutos cada, dentro de um espaço formal, cheio de cadeiras, onde o "barulho" atrapalhava as outras salas?

O que se conseguia realizar dentro dessa estrutura eram experiências sensoriais relacionadas ao universo sonoro, pequenas dramatizações, exploração de algumas técnicas de artes plásticas. Todas essas práticas não possuíam relação alguma com

o contexto escolar (incluindo outras disciplinas), nem social (grupo social do qual as crianças faziam parte, cultura brasileira, interferência de outras culturas, etc...). Tornavam-se meras atividades de aula, geralmente sem continuidade, uma vez que nos encontraríamos somente na semana seguinte, quando a dinâmica da vida já poderia ter mudado muita coisa.

O contato precário com os alunos, decorrente de classes numerosas, da curta duração da aula e de apenas um ou dois encontros semanais, em muito aumentava minha insatisfação: não conseguia saber o nome dos alunos, não sabia de seus anseios, necessidades e saberes. O trabalho ficava reduzido a propostas isoladas, que se perdiam entre tantas outras das demais disciplinas, que por sua vez também ocorriam de maneira isolada⁷.

Mais tarde, ao trabalhar durante cinco anos na pré-escola, ocorreu um deslumbramento, de minha parte, quanto às manifestações expressivas das crianças. Com elas fui aprendendo sobre os seus desenhos. Como as linhas, cores e movimentos iam tomando conta de espaços de variados tamanhos. Formas apareciam e com elas histórias que se compunham com frases aparentemente desconexas, mas que depois percebia que faziam parte de um mundo de fantasia, com movimentos de corpos, gestos, sons e personagens. Com as crianças fui aprendendo as delícias do jogo simbólico: uma, duas, três caixas pintadas, crianças com elas correndo... era o suficiente para termos o nosso "trem". Folhas de jornal enroladas viravam espadas de cavaleiros que combatiam a Bruxa montada no canto da sala, com cabeça de caixa de papelão e corpo formado por longos tecidos. Quando a luz se apagava a Bruxa aparecia e os cavaleiros combatiam. Acendia-se a luz e os cavaleiros partiam em seu trenzinho à busca de novas aventuras. E assim, durante vários dias, fizemos essa encantadora viagem com o *"Trenzinho Apaga a Luz"*.

Dessa prática, duas importantes constatações: a criança é um todo que se expressa e o envolvimento diário entre as pessoas (educadora e crianças) proporciona a riqueza de uma produção criativa.

⁷ Essas práticas ocorreram entre 1977-1982. As discussões sobre interdisciplinaridade, projetos de trabalho, ainda não tinham chegado às escolas em que trabalhei.

As brincadeiras de mamãe-polenta, pega-pega, esconde-esconde, as brincadeiras com água e areia acompanhadas de histórias de vulcões, as construções com caixas de papelão ou pedaços de madeira, brincar com a égua Estrela ou subir nas árvores de jasmims, aproximavam o dia-a-dia dessa pré-escola às vivências nos quintais e ruas tal qual apresentei nas *Histórias da Rua da Minha Casa*.

Creio que foi nessa época que tomei consciência da importância das manifestações expressivas das crianças enquanto manifestações daquilo que tinham para dizer a partir das situações, objetos e pessoas com os quais se relacionavam. Se isso era observável em crianças de pré-escola, por que não procurá-las em crianças de outras idades e em outros espaços onde a relação educacional estivesse presente?

A Educação Artística em programas de educação não-formal

Faço uso do termo educação não-formal a partir da definição feita por AFONSO (1989). Nesta definição, ele apresenta a diferença entre três tipos de educação: formal, informal e não-formal ou não-escolar :

(...) por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado.

*Por último, a educação não-formal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade) diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto*⁸

(Apud ESTEVES, 1989, p.86-87)

⁸ Grifo da autora

Alguns espaços de educação não-formal surgem, a princípio, para atender a uma população crescente de crianças e adolescentes, cujas mães, por diferentes motivos (mães solteiras, abandonadas pelos maridos; com maridos desempregados; com necessidade de incrementar a renda familiar), saem para trabalhar. Têm muitas vezes um caráter assistencialista - oferecer alimentação, orientar quanto a hábitos de higiene, oferecer orientação profissional para preparar os adolescentes para o mercado de trabalho - e/ou de complementação escolar, tendo no reforço escolar uma maneira de suprir as dificuldades que a criança apresenta quanto ao rendimento na escola.

Esses programas, em sua maioria, foram criados para atender crianças vindas de famílias de baixa renda, com o objetivo de "tratar de crianças carentes, oferecer alimentação e tirá-las da rua". Em muitos desses programas, a Educação Artística tem estado presente como atividade com fins utilitários: o artesanato, não como criação/elaboração dos participantes, mas como reprodução de peças para serem comercializadas e que possibilitem um início de profissionalização para os jovens. Era essa a expectativa que um programa chamado AICA (Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente.), ligado à Secretaria da Promoção Social da Prefeitura Municipal de Valinhos, tinha quanto à minha atuação como professora de Educação Artística. Trabalhei nesse programa durante seis meses. Vislumbrava, porém, uma possibilidade diferente para esse programa, uma vez que, ao contrário da maioria das escolas formais, havia espaço físico favorável e maior carga horária (oito horas semanais). Faltava, contudo, reflexão e disponibilidade por parte dos profissionais (assistente social e outras professoras), no sentido de modificar a visão de cunho meramente assistencialista do programa.

Durante esse tempo de (des)encontros e (des)encantos entre a escola de primeiro grau, pré-escola e educação não-formal, me perguntava :

-seria possível uma proposta educacional que integrasse a vivência diária, tal qual ocorria na pré-escola, aliada com as descobertas e prazeres vividos entre crianças e jovens, como ocorria nas ruas das vilas da época da minha infância?

Nessa procura, tomei conhecimento de outras experiências de educação fora da escola e vislumbrei aí uma possibilidade que viria a se concretizar quando de meu encontro com os caminhos do SOL, do PROJETO SOL, um programa da Prefeitura Municipal de Paulínia, interior de São Paulo (região de Campinas), vinculado à Secretaria de Educação e Cultura.

Os caminhos do sol

Cheguei ao Projeto Sol⁹ em uma manhã ensolarada de outono, com insatisfações e questionamentos relativos à estrutura educacional vigente e às distorções quanto à compreensão do que era Educação Artística.

Depois de passar pelo processo de seleção - prova escrita, títulos e entrevista - através do concurso público para a obtenção do cargo de professora de Educação Artística, me apresentei ao Projeto Sol Monte Alegre, acompanhada pela então diretora da Secretaria de Educação. A chegada ao prédio já foi um impacto positivo. Deparei-me com uma arquitetura atraente e, já na entrada, encontrei crianças que iam aparecendo pela porta de entrada e pelas laterais, com sorrisos e expressão de curiosidade, como a dizer "quem é você?"

Estar diante de um espaço que por si só possibilitava olhar e ser olhada, entrar e sair por várias passagens, com uma dinâmica nas salas que ora podiam estar vazias, ora cheias de mesas e cadeiras, dependendo do que se queria fazer... participar de um espaço que por si só era dinâmico e por isso um espaço de criação, em muito contribuiu para descobertas, reflexões e transformações quanto à concepção do que era Educação Artística para mim e para a equipe do SOL¹⁰

Não me satisfazia aquela expectativa que se tinha do professor de Educação Artística, como aquele reproduzidor de técnicas ou "fazedor" de coisas.

A experiência anterior em pré-escola, em que o contato diário com as crianças me possibilitava a construção de conhecimentos com elas, permeada pelas vivências, me assegurava uma atuação no Projeto Sol, longe da mera reprodução de técnicas.

⁹ PROJETO SOL – definição, características e origem, serão explicitadas nos próximos capítulos deste trabalho.

¹⁰ "SOL" era a maneira abreviada de se referir carinhosamente ao Projeto Sol e da qual farei uso ao longo do texto.

Ao invés disso, utilizava técnicas artísticas para a realização de projetos mais amplos.

Durante muito tempo brincamos de "casinha", construindo espaços com mesas, cadeiras, papéis, lençóis, em que os personagens, reflexo dos papéis sociais observados no cotidiano familiar daquelas crianças e jovens, apareciam em



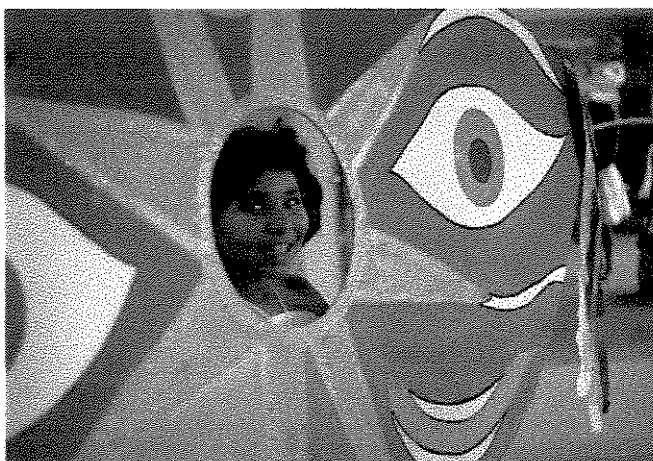
diálogos improvisados, em movimentos de corpos que se deslocavam pelos espaços da casinha. E construíam figuras de barro para adornar suas casas, miniaturas de bonecas de pano ou de papel, construíam miniaturas de casas com objetos que compunham o interior das mesmas, construíam cabanas como se fossem casas com ordenação de "móveis" de caixas de papelão, "quadros" na parede feitos com pinturas em retângulos de cartolina, etc...



Em uma outra época, fevereiro, retorno das férias, ensaios de escola de samba no bairro. Algumas crianças do Sol saíam nessa escola. Resolvemos explorar esse tema. Partimos da investigação familiar sobre o significado do carnaval (hoje e no passado) para as várias famílias dos participantes do grupo de sala, muitos migrantes de Minas Gerais, Paraná; recolhemos observações das crianças sobre os ensaios na escola de samba do bairro e no desfile de rua, pesquisamos músicas, a origem do carnaval no país - do entrudo aos blocos e cordões, bailes de salão - até chegarmos às escolas de samba; conversamos sobre as máscaras e seu significado e concluímos com o "Teatro dos Mascarados", em que todas as informações acabaram compondo uma montagem cênico-musical, com apresentações para escolas, outros núcleos do Projeto Sol, pais e familiares.

Os participantes tinham tal envolvimento e compreensão do que haviam realizado que eles próprios solicitaram um encontro com a Secretária da Cultura da cidade para pedir condução para a apresentação em outro núcleo, com direito à filmagem. O domínio do que haviam construído, a participação consciente durante todo o processo de elaboração do trabalho e a conclusão enquanto produto exposto, observado e avaliado pelo público, deu-lhes um amadurecimento e consciência de seu valor como pessoas que tinham algo a contar daquilo que aprendiam e apreendiam do mundo. Essa experiência veio confirmar a amplitude do que até então eu compreendia como Educação Artística.

Discutimos com crianças e jovens, aspectos da cultura brasileira, de sua origem aos dias de hoje, tendo como foco o Carnaval. Os participantes optaram por realizar esse trabalho. O grupo era constituído por pessoas com idades diversificadas, tal como os agrupamentos que se formavam nas brincadeiras de rua. O transcorrer



do projeto revelou naquelas crianças e jovens sujeitos participantes, com autonomia para sugerir, pesquisar e contribuir para que um trabalho coletivo fosse realizado. O produto desse trabalho permitiu que eles fossem reconhecidos e valorizados por

aqueles que assistiram às apresentações, inclusive pela população adulta, principalmente seus familiares, fato raro nesse grupo social. Eles trouxeram para o Sol informações sobre a escola de samba do bairro – “ União Primavera”¹¹ – da qual alguns membros de suas famílias participavam como passistas, ritmistas ou porta-bandeira.

Esta experiência ampliou meu universo de atuação e compreensão, chegando a uma concepção de educação da qual a arte faz parte como manifestação humana, em constante relação com situações e fatos observados, sentidos, vividos. Concepção esta na qual crianças, jovens e adultos podem participar, contribuindo para a construção de conhecimento e interferindo na sua própria formação e na do meio do qual fazem parte.

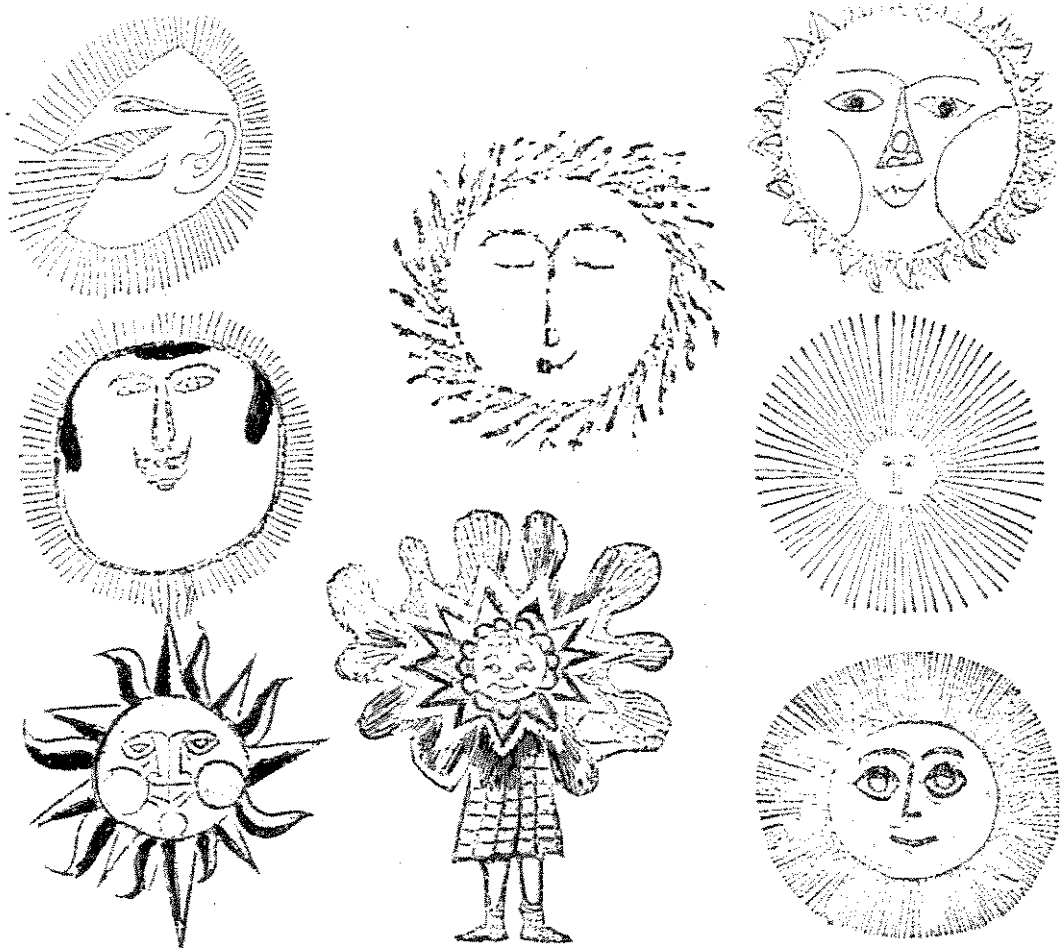
Isto me aproximou da visão dialógica apontada por Paulo Freire (1986), em que a educação é considerada como processo de construção do conhecimento, a partir do diálogo entre as pessoas envolvidas. Nessa relação dialógica ocorre a **ação com** as pessoas e não a **ação para**¹² as pessoas, no sentido de uma educação reflexiva e comprometida com as questões sociais.

Diante desta visão, usarei no decorrer do texto o termo *educador*, referindo-me ao professor como um pesquisador reflexivo, comprometido com a educação em toda sua abrangência de significados, e *arte-educador* quando me referir ao educador diante da atuação dentro da especificidade da linguagem artística.

¹¹ Os ensaios da Escola aconteciam no Jardim Primavera, próximo ao bairro Monte Alegre, daí o nome.

¹² Grifo da autora.

III. O QUE FOI O PROJETO SOL



O QUE É O QUE É ??

TEM PROFESSOR MAS NÃO É ESCOLA,
 TEM ESPORTE MAS NÃO É CLUBE,
 TEM COMIDA MAS NÃO É RESTAURANTE
 TEM ARTE MAS NÃO É MUSEU
 TEM MUSICA, DANÇA E TEATRO MAS NÃO É TELEVISAO,
 TEM OFICINA MAS NINGUÉM É EMPREGADO,
 NINGUEM É PARENTE MAS TODOS FORMAM UMA GRANDE FAMÍLIA,
 NASCE E MORRE EM TODO LUGAR MAS, EM PAULÍNIA NUNCA MORRE

O QUE É O QUE É ??

III. O QUE FOI O PROJETO SOL

*Nesta rua, nesta rua
Tem um bosque
Que se chama, que se chama solidão
Dentro dele, dentro dele mora um anjo
Que roubou, que roubou meu coração...
(domínio público)*

Naquela cidade...

Naquela cidade tinha...

um bairro... uma praça... uma rua...

Naquela rua...

Naquela rua tinha crianças...

Aquelas crianças adoravam desenhar SÓIS...

Por aquela rua passaram algumas pessoas... gente grande

que enxergaram os Sóis das crianças

E daí "fizeram" um Sol para as crianças

E nesse Sol viveram as crianças por muitos e muitos anos....

E esse sol das crianças se chamou PROJETO SOL.

E o Sol das crianças foi assim...

O Projeto Sol foi¹³ um espaço¹⁴ de educação não-formal, em que a prioridade era a criança e o jovem, considerados em sua ludicidade e curiosidade para explorar e conhecer tudo o que estivesse ao seu redor, daí a constante presença de brincadeiras em nosso cotidiano e a exploração de assuntos de interesse dos participantes. Estes objetivos estão presentes no "Programa Sol"¹⁵ quando se refere à *liberdade das crianças de poderem participar de atividades próprias de sua idade*,

¹³ O Projeto Sol foi extinto em 2001, pela gestão municipal da cidade, após 13 anos de funcionamento.

¹⁴ A origem do Projeto Sol será explicitada no próximo item.

¹⁵ "PROGRAMA SOL" englobava vários níveis de atendimento educacional na cidade de Paulínia, de três meses até a idade adulta. O "Projeto Raio de Sol II" fazia parte desse Programa. A exposição detalhada consta do documento "Programa Sol" da Prefeitura Municipal de Paulínia, s/d

como correr pular, criar, bem como ter a oportunidade da *formação intelectual e participação social* (Programa Sol, p.9).

Os profissionais nele envolvidos buscavam discutir, refletir e defender uma atuação cotidiana com crianças e jovens no sentido de garantir-lhes suas manifestações como indivíduos que eram, em relação ao contexto social em que viviam e como cidadãos do mundo. Este espaço, através de sua prática educativa, se propunha a dialogar com a diversidade de gerações, idades, contextos sociais e culturais, diversidade esta que se manifestava tanto entre os freqüentadores quanto entre os profissionais.

Existia por parte de alguns profissionais que atuavam e compreendiam a proposta do Projeto Sol, uma conduta semelhante no sentido de "ouvir" e valorizar as falas das crianças e jovens, fruto de sua cultura (origem de suas famílias, práticas cotidianas, linguagens, hábitos, musicalidade, danças, etc...) e estabelecer com eles um diálogo dinâmico e gerador de manifestações expressivas.

Para a realização do trabalho diário, participavam profissionais selecionados por concurso público com formação específica para a atuação nas seguintes áreas: Educação Artística, Educação Física, Pedagogia. Havia também a participação de serventes, cozinheiras, zelador e de monitores de Artesanato, Marcenaria e Música. Alguns profissionais, conhecendo o tipo de educação diferenciada que acontecia no Projeto Sol, optavam por atuar nesse espaço. Outros estavam lá só de passagem, até que em processo de remoção, realizado pela Secretaria de Educação, escolhessem vaga na escola formal. Não havia concurso específico para os profissionais atuarem no Projeto Sol. Havia um concurso único para professores, realizado pela Secretaria de Educação, e de acordo com a ordem de classificação, os profissionais assumiam as vagas existentes. Para alguns era possível fazer a opção, mas para a maioria não.

Alguns professores, mesmo não estando entre aqueles que conseguiam fazer a escolha inicial, acabavam se identificando com o trabalho ao descobrirem a dinamicidade das práticas que ocorriam no SOL. Assim, descobriam-se também educadores capazes de pesquisar, encantar-se, envolver-se com os interesses, desejos e afetos seus e dos educandos. Cabe aqui lembrar Gadotti, citado por Moreira:

*É na prática da educação que o educador se educa.
Ele não se educa antes para exercer, depois, a prática da educação.
Se isso é verdade, a função de educar é particularmente relevante e
exige um esforço constante de atenção e renovação de si mesmo.
Ele tem que se educar com cada educando (1993, p.127).*

PROJETO SOL: rotina e freqüentadores

O Projeto Sol possuía quatro núcleos – João Aranha, Morumbi, Monte Alegre e Morro Alto - em bairros periféricos da cidade de Paulínia. O presente trabalho focaliza o núcleo Monte Alegre, período da manhã, no qual atuei como arte-educadora durante onze anos.

De 1988 até 2000, o Projeto Sol, no período diurno, teve seu trabalho voltado para crianças e jovens de sete a quatorze anos, que freqüentavam a escola pública no horário oposto ao do Projeto e cujos pais ou responsáveis trabalhavam. Alguns freqüentadores residiam nos bairros próximos ao núcleo, outros moravam em sítios, bairros distantes e até em outro município, mas acabavam por freqüentar o núcleo mais próximo de sua escola. Muitos desses jovens e crianças eram filhos de migrantes vindos do Paraná, Minas Gerais, Bahia, Piauí, que chegavam a Paulínia para trabalhar como empregados braçais, faxineiros/as e motoristas da Prefeitura, frentistas de postos de gasolina, pedreiros, empregadas domésticas e outros empregos afins.

As crianças e jovens freqüentavam voluntariamente esse espaço por um período de quatro horas diárias.

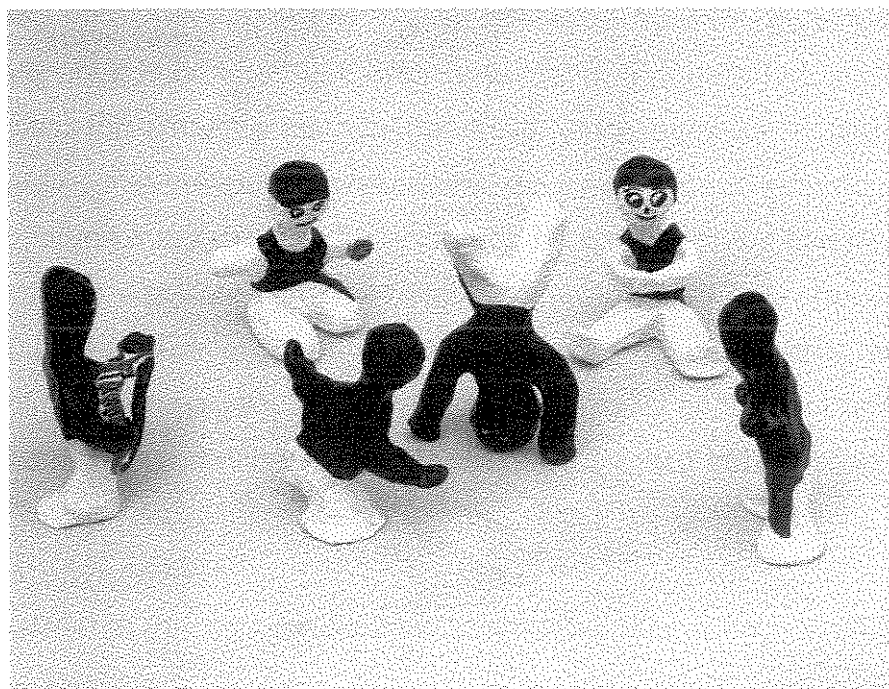
Os profissionais se organizavam de acordo com uma rotina diária, elaborada pela equipe pedagógica – educadores, diretora, orientadora e supervisora. A rotina possuía algumas particularidades, dependendo do núcleo, dos freqüentadores e dos profissionais que dele faziam parte. No entanto, basicamente era organizada em: roda, lanche, trabalho/projetos de sala, jogos e brincadeiras, almoço/jantar.

A equipe de educadores discutia as possíveis abordagens de temas ou projetos que

emergiam do interesse e curiosidade das crianças e jovens e cada área desenvolvia os mesmos dentro de sua especificidade, sem perder de vista as possibilidades de inter-relações e, muitas vezes, um tema ou projeto podia ocorrer na forma de montagem coletiva.

A ausência de um currículo pré-fixado, uma das características da educação não-formal, possibilitava despender momentos de conversa diante de situações de conflito, o que acabava por aproximar o universo do adulto ao da criança e do jovem. O Projeto Sol foi um espaço de inter-relações em que as experiências de vida de seus freqüentadores, muitas vezes compartilhadas em projetos de trabalho, transformavam-se em elementos expressivos que compunham produções individuais ou coletivas.

As crianças e jovens chegavam ao Projeto Sol com um saber, uma cultura, resultado



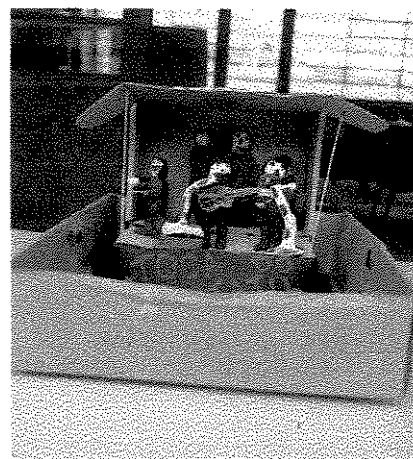
de experiências vivenciadas e diversificadas, o que também ocorria com os educadores com os quais se relacionavam.

Eram, portanto, crianças, jovens e adultos que pertenciam a diferentes grupos sociais e levavam

para esse espaço social comum a sua visão de mundo, seus *valores morais, religiosos, as suas tradições, os seus preconceitos* (GOMES, 1996 p.86)

Há que se considerar que os freqüentadores do Projeto Sol eram, além de sujeitos de aprendizagem, portadores consumidores e produtores de cultura, e esta se manifestava no seu linguajar, no seu gestual, na maneira como se relacionavam entre si e com os adultos, em suas expectativas e histórias de vida.

Por outro lado, suas produções culturais também eram reflexos de seus percursos sócio-culturais, construídos através de relações múltiplas: na família - com toda a diversidade de sua composição - na rua, na igreja, na escola, nos espaços de educação não-formal. Estas relações nem sempre eram harmônicas, já que se achavam marcadas pela *diferença como produto da história, da cultura, do poder, da ideologia* (MOREIRA, 1998, p.27).



Algumas práticas culturais que ocorriam no Projeto Sol, confirmavam a presença múltipla de ações e interações entre os sujeitos que compunham esses agrupamentos de crianças e jovens. Por isso, muitas vezes, trabalhávamos com histórias pessoais para tornar o universo individual conhecido pelo grupo. Exemplo disso foi um trabalho que partiu do lugar de origem dos componentes do grupo de sala. A partir daí, coletamos histórias conhecidas por eles e seus familiares. Lemos muitas outras em livros de nossa biblioteca até chegarmos à criação de uma história coletiva que, ilustrada, transformou-se em livro. A seguir, as atividades corporais associadas aos personagens que compunham a história, mais as lembranças de seus locais de origem, foram dando lugar a improvisações cênicas. Para a montagem final foi só acrescentar adereços, cenário e vestuário e *“PEROTI E JACI OU O ESTRANHO CASO DA FLORESTA”* estava pronto para ser apresentado para os colegas das outras salas.

Origem social, cultural, étnica, familiar, regional, são

categorias que trabalhadas podem operar a transição do individualismo para uma perspectiva de grupo ou comunitária.

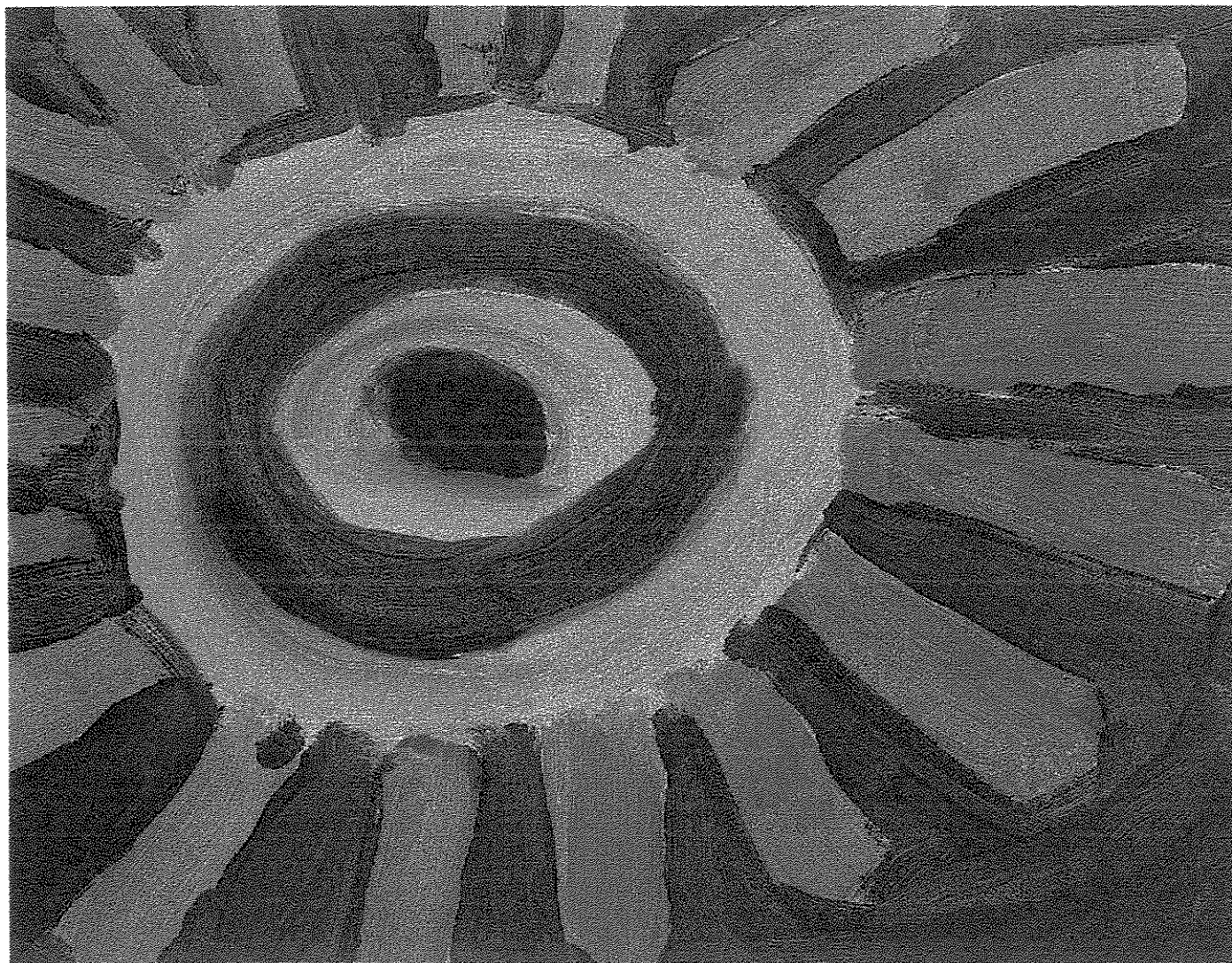
Entender como se dá o entrelaçamento desses diversos aspectos na composição da identidade singular de cada um é uma forma de valorizar todos os elementos constitutivos da pessoa, assim como de explicitar vínculos sociais, culturais, étnicos, familiares e regionais (FISCHMANN, 1998, p.52).

Não cabe apenas considerar os diferentes percursos que compunham esses grupos, mas também a forma como se relacionavam e as possíveis construções que se faziam a partir dessas relações. Sob esse aspecto, portanto tratávamos não somente da diferença, mas sim da alteridade - *o eu e o outro em relação* (GUSMÃO, 1997, p.14).

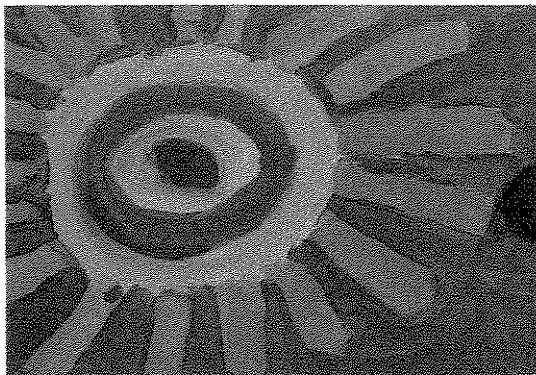
Isso implicava que os educadores desenvolvessem posturas metodológicas que possibilitassem olhar a criança e o jovem como esse "outro" e, conhecendo seu mundo cultural, que compreendessem suas diferenças como tal e não como deficiências (DAYRELL, 1996, p.145). Neste sentido também era fundamental a postura do educador reflexivo diante de sua prática educacional e de suas experiências culturais. Esperava-se que sendo este consciente e sensível diante da sua relação educativa e da diversidade entre crianças e jovens, seria menos provável que ocorressem práticas educacionais coercitivas.

O Projeto Sol, apesar de ter sido um espaço de educação não-formal, que pressupunha práticas com conteúdos menos rígidos, fazia parte de uma instituição pública e tinha seus limites de atuação. Contudo, a prática cotidiana com crianças e jovens, muitas vezes ultrapassava esses limites e conseguia transitar pelo caminho da afetividade, da proximidade, do diálogo, das propostas construídas pelo conjunto de educadores, crianças e jovens, em que a perspectiva intercultural se fazia presente.

III.1. O COMEÇO DE TUDO...



III.1. O COMEÇO DE TUDO



DE ONDE VEM O SOL?

*Durante muito tempo não existiu o sol,
mas apenas a lua e as estrelas.
Isso foi antes de haver homens sobre a
Terra,
onde só viviam quadrúpedes e pássaros,
muito maiores que os atuais.*

*Um dia, Dinewan (o emeu) e Brälgah (o grou da Austrália) encontraram-se num
imenso descampado perto do rio Murrumbidgee.*

Discutiram e brigaram.

*Cheio de raiva, Brälgah correu ao ninho de Dinewan,
apanhou um dos imensos ovos que lá se encontravam e,
com toda a força, lançou-o aos céus.*

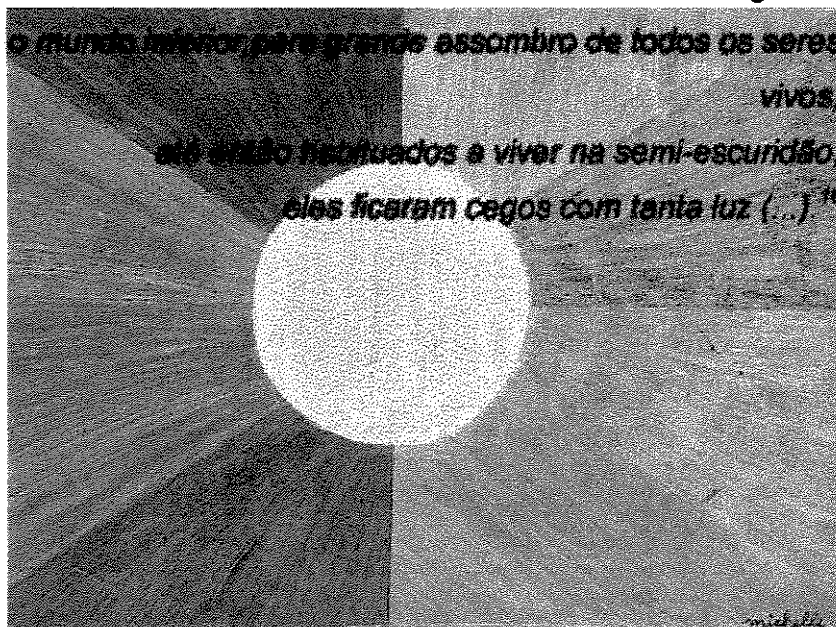
*O ovo despedaçou-se contra um feixe de lenha, que se inflamou ao contato da
gema.*

Essa chama iluminou o mundo inteiro para grande assombro de todos os seres

vivos;

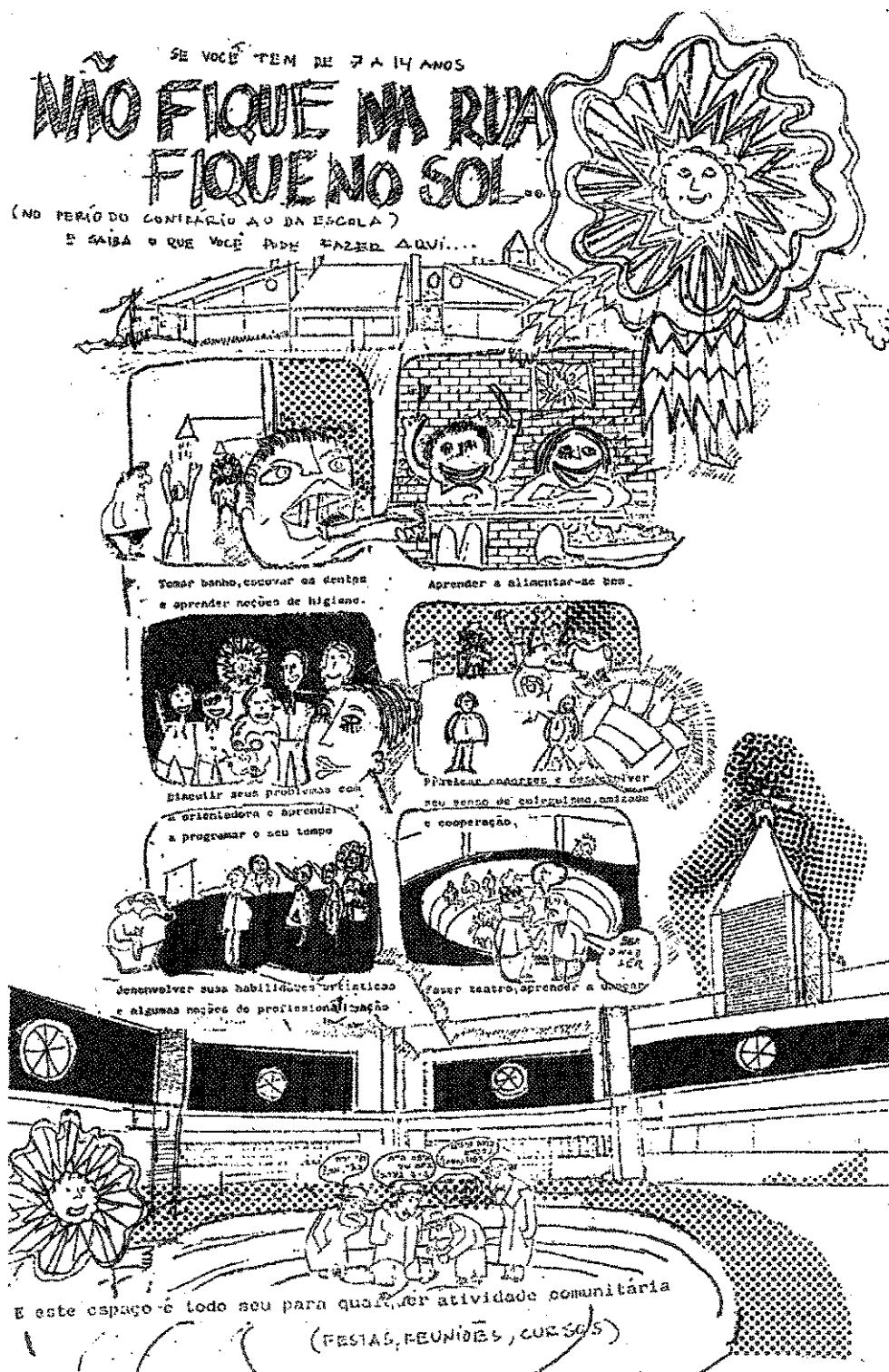
até então habituados a viver na semi-escureidão,

*elas ficaram cegas com tanta luz (...)*¹⁶



¹⁶ . Conto aborigene da Austrália, Revista O Correio da Unesco. Tema do mês: Explorando o Espaço: da Terra ao infinito.

**" NÃO FIQUE NA RUA
FIQUE NO SOL..."¹⁷**



¹⁷ Esta é a cópia do folheto distribuído para a inauguração do Projeto Sol Monte Alegre, em 1988.

A gestação do Projeto Sol teve início no final da década de 80, na cidade de Paulínia, depois de um período de discussões e planejamentos, realizados por uma equipe de profissionais das áreas de educação, saúde e obras públicas.

Não havia uma intenção pré-concebida entre conteúdo e forma, isto é, entre uma proposta educacional diferenciada e uma relação com um espaço arquitetônico circular.

A mesma equipe organizou um evento em uma das ruas de um bairro da cidade e, dentre várias atividades propostas, havia o desenho. Diante do uso do material básico de desenho – papel sulfite, giz de cera, lápis de cor - observou-se que a representação mais freqüente nos desenhos das crianças era o Sol.

Izaak Vaidergorn¹⁸, responsável pelo projeto arquitetônico e um dos integrantes da equipe idealizadora do Projeto Sol, conta:

(...) a idéia inclusive do sol, não é minha.

A idéia do sol, eu sei exatamente quando surgiu...foi numa reunião...

eu tenho umas fotografias em que eu fotografei o projeto no João Aranha

(referindo-se ao evento) e as crianças desenhavam o sol no chão e a gente ficou discutindo sobre isso, sobre o significado do sol. Nós ficamos diversas reuniões discutindo a importância do sol para as crianças. Qualquer objeto para a criança, tem uma importância diferente do que pra gente.

O objeto está relacionado com o simbolismo... um desenho para a criança é muito mais do que a gente pode imaginar.

Então o sol para a criança tem um significado muito grande.

Você vê, a criança desenha milhares de sol...sol... sol... sol, não é uma coisa mecânica. É um sol que ela vê...é o significado do sol...

então a gente começou a discutir o sol.

É um privilégio você estar com um grupo de pessoas inteligentes, diferentes, mas em que você discute o significado do sol.

¹⁸ Consultar anexo

Depois, Izaak retoma outro momento dessa mesma reunião, quando uma das integrantes da equipe, sugere a ligação da palavra sol com solidariedade:

(...) 'é... sol...solidariedade que é o projeto da atual administração, que se chama Solidariedade'. Aí eu falei pra ela 'não, sol é sol...' e ela 'não, mas porque é solidariedade e nós vamos transformar isso em PROJETO SOLIDARIEDADE'. Aí eu fiz um desenho que era assim...eu escrevi Solidariedade e grifei a palavra sol...aí nós mostramos o projeto que era uma série de armazéns, eram galpões mesmo, em volta de uma praça central.

A equipe de elaboração do projeto trazia consigo uma visão humanista, com ideais de cooperação e solidariedade. A esta visão humanista, associada ao “slogan” da administração em vigor, na época – *Solidariedade, Trabalho e Justiça Social* – e à forte presença do Sol nos desenhos das crianças, se somou um princípio de educação que deveria conter como cerne a idéia de PROJETO.

PROJETO - PROJÉTIL – com o sentido de lançar-se continuamente ao futuro com toda a dinamicidade que a busca pelo conhecimento deve conter. Desta forma, o Projeto Sol surge de um movimento de integração de idéias e propósitos que desencadeou a elaboração do projeto arquitetônico com a forma de sol.

Nas palavras do arquiteto:

(...) por que é Projeto?

Com relação à idéia de Projeto é uma coisa bem arquitetônica.

(...) não é uma coisa terminada. Essa é uma coisa que nós temos sempre que pensar, que vai ser constantemente transformada.

É a idéia do projétil... do futuro...da coisa que é lançada pro futuro sempre.

A gente não sabe exatamente como chegar lá ... mas o fato é que tem uma coisa no futuro e a gente até se estrutura, com essa possibilidade de controlar, planejar, mas a gente se estrutura pra essa idéia que se tem de futuro, mesmo que seja muito abstrato....

Eu acho que o grande problema atual, da vida contemporânea é a falta de projeto, a falta de esperança...É uma doença social muito perigosa, a falta de perspectiva que tem essa geração atual.

Izaak, a princípio focaliza a idéia de projeto associada ao seu referencial como arquiteto. Depois amplia enquanto concepção ideológica de projeções futuras. Cabe ressaltar que atualmente a idéia de projetos tem estado presente nas discussões e planejamentos educacionais enquanto dinâmica de trabalho possível de ser trabalhada e construída com os educandos.¹⁹

Segundo Izaak, a concepção arquitetônica do Projeto Sol esteve também permeada pela visão do filósofo Santiago de Barbuy, que discorria sobre a idéia do vazio e do educador Freinet, através de seu livro Educação pelo trabalho. As reflexões pessoais quanto ao processo de construir incluíam a dualidade: *pensar-ser, projetar-fazer*, isto é, *pensar junto do fazer* em que se parte de uma estrutura pré-concebida porém sem rigidez, que considera o processo de construção como um jogo infinito de interações. E Izaak diz:

*Uma coisa que aprendi com Santiago Barbuy, é o que ele chama de topologia...
ele fala um montão de coisa sobre o vazio, sobre a experiência
na escola dele no Peru, que eu traduzi com a arena.
Ele não fez nenhum projeto e eu não vi nenhum projeto similar a esse,
do redondo, uma coisa que acontece é que
tudo se volta pra aquilo lá.
Eu não vim com uma idéia pronta. Eu vim, digamos com um campo propício...
Eu aprendi muito com essa interação, com as pessoas.*

Interações essas que foram necessárias pela própria constituição aleatória da equipe, que se formou a partir de um convite do prefeito. Na época (por volta de 1986-1987) essa equipe, formada por profissionais das áreas citadas acima,

¹⁹ Consultar: *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, Fernando Hernandez., 1998.

continha já de partida uma diversidade cultural, com distintas experiências de vida e visões de mundo, mas com um propósito comum que era elaborar um projeto educacional público, voltado originalmente para crianças e jovens, entre 7 e 13 anos.

O “Projeto Raio de Sol II”, como era chamado, tinha em seu elenco de metas a preocupação com a formação no sentido amplo, apoiada *nas inter-relações sociais, profissionais e afetivas compreendendo valores tais como respeito ao próximo, cooperação, solidariedade, responsabilidade, religiosidade (...)* (Programa Sol, s/d, p.10 e 12).

A equipe lutou muito para a realização desse projeto.

Essas reuniões que a gente tinha, esse afeto que a gente tinha, esse envolvimento, um envolvimento ético, que era muito ético, uma coisa rara, que a gente sente um respeito mútuo muito grande. (Izaak)

Segundo Izaak, a presença, principalmente, de duas mulheres com posturas marcadamente religiosas, interferiu no rumo das reflexões do grupo, a ponto de ele, que se dizia *ateu, materialista e agnóstico*, começar a olhar para a religiosidade a partir de uma concepção mais ampliada do que a mera religião e como algo importante a ser considerado nessa proposta de trabalho, a ponto de afirmar:

(...) o espaço precisa ser sagrado. Agora o sagrado é uma coisa muito delicada.

O que é o sagrado? Precisa ter uma construção? Eu acho que não...

Diria até que é um espaço de revelação, onde até pelo paradoxo, ele revela uma situação em que as pessoas transcendem (...)

Para a concepção arquitetônica do Projeto Sol estiveram presentes, portanto, influências do religioso e do sagrado. Porém, no conteúdo de sua proposta também aparecem influências dos movimentos populares da década de 60. Os Centros Populares de Cultura – CPCs – ligados em sua origem ao movimento estudantil por meio da União Nacional dos Estudantes – UNE – buscavam através de atividades

culturais, tais como teatro, música e cinema, uma atuação conscientizadora junto às classes populares. Defendiam uma cultura *nacional, popular e democrática*. (HOLLANDA, 1989, p. 9)

Cabe aqui transcrever um trecho da apresentação do Programa Sol e que condiz com essa visão que integra uma visão educacional aos interesses e necessidades da população, incentivando as crianças à participação comunitária:

*Esse Programa pretende, sempre que possível e necessário,
refletir conjuntamente com a população envolvida,
para com ela definir prioridades em consonância
com suas reais necessidades, aspirações e interesses comuns.
Atingirá principalmente os moradores das áreas periféricas e para eles
o Programa representa a sua inserção no processo de participação
nos níveis de decisão e execução, favorecendo
a consciência crítica tendo em vista uma prática transformadora.
Para as crianças representa o seu engajamento progressivo
na vida comunitária, concomitante a uma ação educativa
que atenda suas necessidades básicas.
Em seu todo, o Programa cria um espaço social,
capaz de favorecer o exercício de vivência coletiva,
envolvendo a comunidade no encaminhamento
de soluções para seus próprios problemas e necessidades.*

(Programa Sol, s/d, p.3)

Unindo à ideologia do Projeto a concepção de espaço para que as práticas ocorressem, diz Izaak:

(...) o começo de tudo...entra a ideologia do Projeto.

Porque o projeto não nasceu para ser um prédio.Ele nasceu para ser um aparelho²⁰.. (...) para mim não precisava ter prédio nenhum (...)

eu queria criar núcleos culturais na cidade de Paulínia,

trabalhar politicamente as pessoas (...)

tinha essa visão de criar núcleos de atividade política, de consciência política (...)

então você vai criar as atividades para envolver a comunidade...

esses indivíduos num projeto maior que transcenderia a questão peculiar.



VAMOS CONSTRUIR JUNTOS UM NOVO AICA

No entanto não é possível dissociar essa concepção de Projeto, da concretização da mesma em um espaço físico, que segundo o arquiteto foi mais responsabilidade do político - do prefeito - do que dele próprio, que com a idéia de aparelho, dispensava o uso de uma construção.

²⁰ .Aparelho era o termo usado para designar casas e espaços camuflados freqüentados pelos integrantes da guerrilha urbana da década de 60.

*mas eu acho que o grande responsável por isso, é paradoxal,
mas acho que foi o prefeito. Porque ele com aquela coisa de político,
de querer preservar materialmente, fisicamente a passagem pela prefeitura,
ele quis construir. Se dependesse de mim, eu ainda teria
aquela idéia do aparelho, não tem que construir nada. (Izaak)*

Um outro aspecto que marca a origem do Projeto Sol é, ainda segundo Izaak, a troca de conhecimento através do encontro:

*(...) nós tivemos a experiência, essa sagrada, de encontrar o outro.
Pessoas tão diferentes, um estranho fenômeno que a gente
não consegue entender. Havia muito afeto entre as pessoas,
num contexto político difícil, mas de repente, alguma coisa
aconteceu que eu também não consigo explicar, que fez com que
as pessoas quisessem fazer uma coisa importante.
Eu não sou o responsável por isso... porque houve outras pessoas (...)*

Mesmo diante dessa compreensão de que a concepção do projeto partiu de uma equipe, da idéia de aparelho que não precisa necessariamente de um espaço para acontecer, o contato físico se dá com a obra, no caso a arquitetura através da qual se deu o intercâmbio com as pessoas e as relações educacionais.

É como se pudesse dizer que uma interfere na outra: o espaço interfere na relação educacional, porém não a determina, pois depende das pessoas que dela participam. Por outro lado, a atuação educacional pode estimular ou não a percepção/relação com o espaço circundante.

*O sentido de uma obra arquitetônica
não está explícito nem no desenho nem na obra.
São as pessoas e as circunstâncias que lhe dão sentido.²¹
(VAIDERGORN, 1988)*

²¹ . Texto extraído do vídeo realizado no Projeto Sol Monte Alegre, por estudantes do curso de arquitetura da PUCCAMP, 1988.

Em determinadas situações tínhamos a impressão de que estar no Sol era como habitar uma obra de arte, tal como nas cenas do filme *Sonhos*, de Kurosawa (1990), sobre os quadros de Van Gogh.

*A casa vivida não é uma caixa inerte
O espaço habitado transcende o espaço geométrico.*
(BACHELARD, 1993, p. 62)

Manhã de Sol.

Chegam os soldados do Corpo de Bombeiros para o “banho de espuma”, atividade a ser realizada com as crianças.

Um dos soldados - homem moreno, corpulento, com o traje típico de quem está em serviço - pára na borda da arena, de mãos na cintura e olhar de admiração.

Depois de uma longa pausa, com a entonação de quem por um momento se ausentou de seu trabalho, diz:

Puxa, como aqui é diferente!

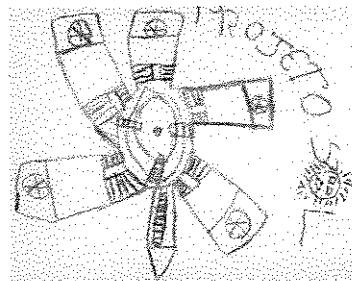
O que teria sido mobilizado neste homem, diante de seus afazeres, que tantos espaços já percorreu, geralmente em situações de perigo, para chegar a tal observação?

Certamente não foi apenas a surpresa por estar em um espaço diferente.

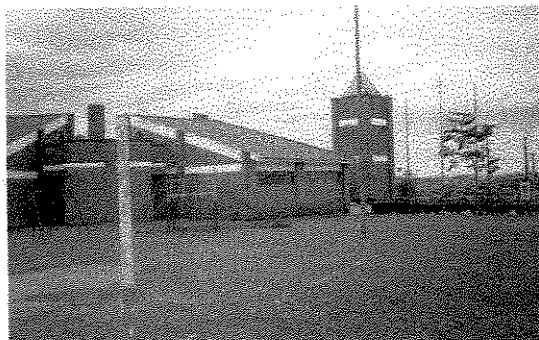


Que sensações eram essas desencadeadas em outras pessoas, adultos e crianças, que entravam em contato com a arquitetura do SOL?

Descrevendo e situando o espaço do projeto sol ²²



O espaço do Projeto Sol Monte Alegre²³ era composto por uma arena circular ao centro da construção – **o núcleo do Sol**. Quatro largos degraus circundavam essa



arena. Seguia-se, acima uma área plana ao ar livre, com aproximadamente três metros de largura, como uma calçada. Junto a esta, mais uma calçada também de aproximadamente três metros, porém coberta por uma marquise e servindo de entrada às salas – **os raios do Sol** – em número de cinco

e identificadas por cores diferentes – amarela, verde, laranja, vermelha e azul – e separadas por vãos livres. Essa marquise em frente às salas era sustentada por torres, que terminavam em pontas. As salas possuíam teto descendente, estando a parte mais elevada voltada para a arena e na qual estavam colocadas janelas circulares com vidros coloridos, como vitral. Entre a primeira e a quinta sala encontravam-



²² Uma vez que o conteúdo deste trabalho busca integrar espaço-educação-pessoas, usarei a descrição do espaço também no passado, já que estou falando de uma concepção de trabalho que foi interrompida. A construção ainda existe e deu lugar ao funcionamento de pré-escola.

²³ Estou aqui me referindo ao Bairro Monte Alegre, pois este trabalho está voltado ao núcleo de Projeto Sol do Monte Alegre. Cabe, no entanto destacar que, os outros três núcleos – Morumbi, João Aranha e Morro Alto – possuíam a mesma arquitetura, construídas em amplos espaços.

se os banheiros, a parte administrativa – secretaria, sala de professores, almoxarifado e biblioteca – o refeitório e a cozinha. Circundando essa parte construída de aproximadamente 800 m², havia uma extensa área (cerca de 5000m²) gramada e com árvores frutíferas, que se iniciava plana e ia, aos poucos, tendo uma elevação ascendente até chegar a outra área plana, onde se encontravam: o estacionamento, casa do zelador, horta, campo de futebol.

Atrás da sala amarela, havia quadras improvisadas com pilares vermelhos e amarelos e chão de terra batida, onde ocorriam brincadeiras de vôlei, queimada, bétis.



A entrada era formada por uma calçada de aproximadamente oito metros de largura, ladeada por jardim, onde aconteciam jogos espontâneos ou aqueles sugeridos pelos



desenhos presentes no chão: caracol, amarelinha, dama, bandeirinha, quadrado de cores. Nessa parte frontal do jardim estava presente uma torre (casa de ferramentas e caixa d'água), um dos marcos do Projeto, pela rápida identificação que

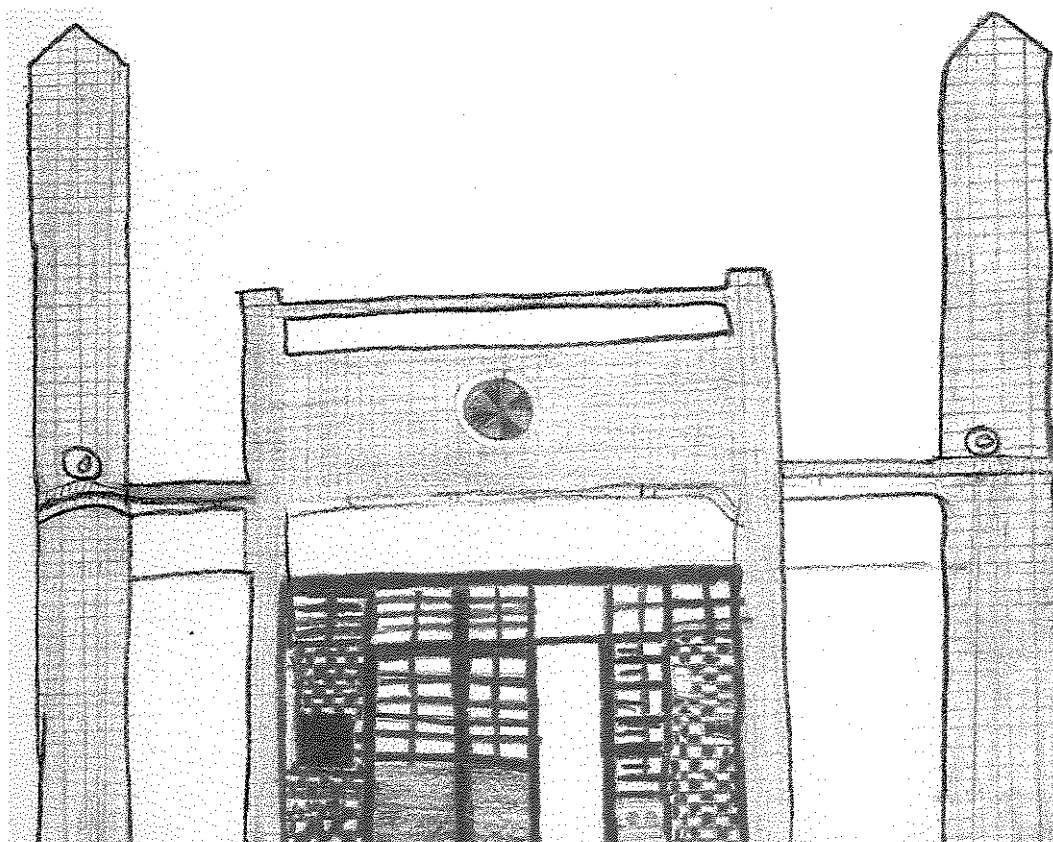
se tinha dele mesmo quando avistado de longe.

O terreno para essa construção ficava numa área elevada do Bairro Monte Alegre e dele podíamos avistar além do bairro: a região central de Paulínia, a refinaria de petróleo, a rodovia que liga a cidade a outras cidades vizinhas.

Toda a área do Projeto Sol era circundada pela igreja católica do Belo Ramo, por uma praça; pela escola municipal de ensino fundamental e médio (EMEFM), pelo posto de saúde e por avenida com duas pistas.



A construção era acompanhada por rua asfaltada em toda sua volta, menos na parte correspondente à horta que fazia divisa com a escola.



III.2. DE CORPO NO ESPAÇO



OU... OLHOS E CORPOS NO ESPAÇO

III.2 DE CORPO NO ESPAÇO

OU

OLHOS E CORPOS NO ESPAÇO

Nunca se chega a dizer: é só aquilo.

Há sempre mais que aquilo.

Como já dissemos,

a imagem da imaginação

não está submetida a uma verificação pela realidade.

(BACHELARD , 1993, p.98)

Evocando as lembranças da casa, adicionamos valores de sonho.

Nunca somos verdadeiros historiadores, somos sempre um pouco poetas,

e nossa emoção talvez não expresse mais do que a poesia perdida.

(op.cit. p.26)

Bachelard parte da casa como sendo o nosso primeiro abrigo, é o *nosso canto do mundo* (op.cit. p.24).

O Projeto Sol era o nosso canto do mundo, prova disso era a forte relação que as crianças e adultos tinham com aquele espaço.

Os depoimentos das pessoas que lá trabalhavam confirmam esta afirmação :

o Projeto Sol é como a casa da gente ! (ROSE - servente)

*(...) onde eu trabalhava, não tinha essa amizade, era totalmente separado,
e aqui não, você vê, **parece casa**, porque todo mundo conversa,
todo mundo trata bem, ninguém divide (referindo-se à diferença de tratamento
que se dá em alguns lugares, dependendo da função que se exerce),
é todo mundo junto, fiquei mesmo encantada
quando cheguei aqui. (SANDRA - servente)*

Sem a casa o homem seria um ser disperso (op.cit. p. 26).

Além do contato próximo com o espaço, havia a percepção do mesmo como limite que abrigava, protegia, mas que também assegurava caminhos para sonhos, imaginação e fantasia.

Farei uso da metáfora para

dar um corpo concreto a uma impressão difícil de exprimir.

Uma expressão efêmera.

Imagem enquanto obra da imaginação absoluta

que retira todo o seu ser da imaginação

(op.cit. p.87)

O círculo e a espiral como símbolos que permearam a prática no SOL, também estão no conteúdo deste trabalho e na construção do texto. Círculo que é também parte integrante da própria construção física do Projeto Sol.

CIRCULAR: *fazer círculo em volta de; estar em volta de.*

Guarnecer à roda, cercar. Percorrer à roda, rodear.

Mover-se circularmente, tornando ao ponto de partida.

Renovar-se. Espalhar-se, propagar-se, locomover-se, transitar.

(FERREIRA, 1988, p.152)

ESPIRAL : *que tem a forma de espira ou caracol.*

Qualquer curva plana gerada por um ponto móvel

que gira em torno de um ponto fixo, ao mesmo tempo que

dele se afasta ou se aproxima segundo uma lei determinada. (...)

(op. cit 1994, p. 270)

O circular, o redondo que concentra, que leva à interiorização.

A espiral que amplia, expande, leva à exteriorização.

...é tudo redondo, a gente vê tudo. (SANDRA - servente)

(...) circular é a palavra certa.

Eu lembro da primeira vez que eu vi as crianças...eu não esqueço....

*As crianças começaram a andar, a ficar em volta daquela arena
e ficavam girando em volta, girando em volta.*

Girando, girando... até cansar, girava... andava... andava.

Então eu não tinha imaginado que fosse acontecer isso.

*A idéia de usar o teatro, a arena para uma coisa que ia acontecer,
porque é bem emblemático isso. São espaços vazios,*

*são espaços de múltiplo uso. Não são espaços de escola (referindo-se às
construções tradicionais, padronizadas da maioria das escolas), de classe. (Izaak)*

O circular reúne pessoas, torna-as visíveis umas as outras, projeta o som ao centro para daí repercutir a todos. Porém, fruto de sua própria constituição, também concentra, encerra, leva à interiorização.

Já o caracol, que contém o circular, nos remete à espiral. A espiral, apesar de conter, amplia, projeta de forma ilimitada e dinâmica. Na espiral a definição é efêmera, tal qual a idéia do Projeto, como algo que está infinitamente a se constituir. Existem anéis que possuem estruturas, a que podemos chamar de História, histórias vividas, memórias, porém a abertura para o exterior, para o infinito as aproxima constantemente da possibilidade de mudanças. A espiral amplia, expande, leva à exteriorização.

Tomando como foco a arquitetura do Projeto Sol, me reporto ao símbolo do círculo que tem na arena a sua representação.

Segundo a Dra M.L.von Franz,

(...) ele (o círculo) expressa a totalidade da psique em todos os seus aspectos, incluindo o relacionamento entre homem e natureza.

Não importa se o símbolo do círculo está presente na adoração primitiva do sol, ou na religião moderna, em mitos ou em sonhos, nas mandalas desenhadas pelos monges do Tibete, nos planejamentos das cidades, ou nos conceitos de esfera dos primeiros astrônomos, ele indica sempre o mais importante aspecto da vida – sua extrema e integral totalização.

(apud JUNG, 1964, p. 240)

Encontramos representações circulares em manifestações ligadas à religião, à meditação e nas artes plásticas.

Na Índia e Extremo Oriente há o círculo de quatro ou de oito raios que serve como instrumento de meditação.

No Projeto Sol, era freqüente aparecer nos desenhos das crianças a figura de uma janela circular com oito raios, que ficava no alto da parede das salas e dava para a arena.

Na filosofia zen o círculo representa *o esclarecimento, a iluminação, a perfeição humana*. Para os monges do Tibete ²⁴a mandala, ricamente ornamentada, significa *o cosmos na sua relação com os poderes divinos*. (op.cit,1964, p. 240)

Nas arte cristã européia encontram-se mandalas nas rosáceas das catedrais, nas auréolas dos santos.

A mandala sintetiza a idéia de círculo e espiral e contém em sua simbologia dois movimentos: um de congregar, reunir, restabelecer a ordem por meio do círculo, caráter de certa forma conservador; outro com a idéia de movimento e, desta forma, a cada vez que se estabelece uma nova ordem algo se modifica, se acrescenta ao

²⁴ Ver Filme KUNDUN, (1997). Nele aparecem desenhos feitos com areia, representando mandalas.

estágio anterior e daí transparece seu aspecto criador. Isso caracteriza o sentido da espiral ascendente que se movimenta em direção ao alto e retorna ao ponto inicial. (op., cit, 1964, p.225)

Na arquitetura, observa-se a mandala presente tanto no traçado das antigas cidades medievais quanto nas modernas.



Muitas cidades medievais foram planejadas a partir da forma de uma mandala e rodeadas por muralhas de forma aproximadamente circular.

Essa concepção nunca possuiu fundamento estético ou econômico. Era, sim, de acordo com a concepção de mandala,

a transformação da cidade em uma imagem ordenada do cosmos, um lugar sagrado ligado pelo seu centro ao "outro" mundo. E esta transformação estava conforme os sentimentos e necessidade vitais do homem religioso (op.cit,1964, p. 243)

Construções religiosas ou seculares baseadas na mandala são

projeções arquetípicas do interior do inconsciente humano sobre o mundo exterior.

A cidade, a fortaleza e o templo tornam-se símbolos da unidade psíquica

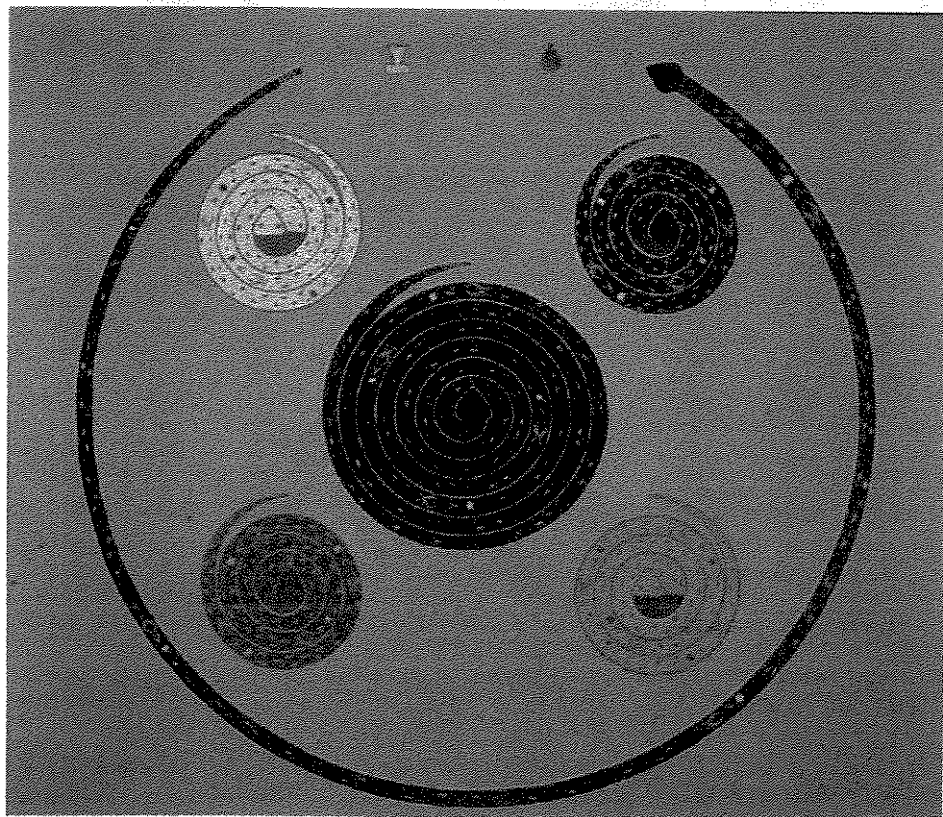
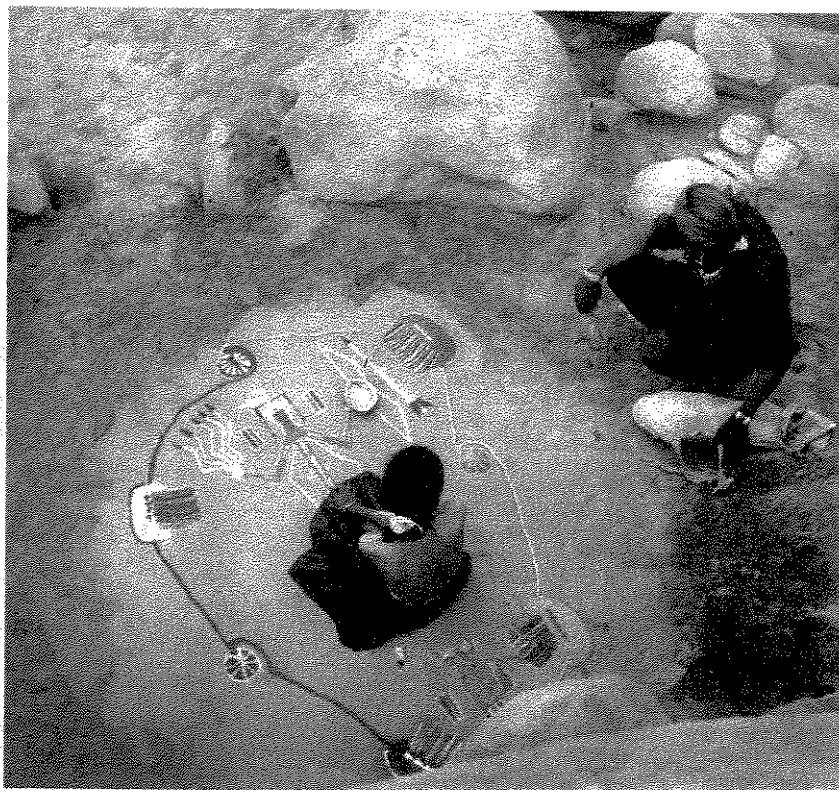
e assim exercem influência específica sobre o ser humano que entra ou

que vive naquele lugar (op.cit.1964, p.243).

²⁵ cidade de plano "solar": Bram, no sudoeste da França, fundada no século IV. Todas as casas estão voltadas para o centro (CORREIO DA UNESCO, 1995, n. 3, p. 20).

O círculo também está presente em danças, brincadeiras e em rituais de cura, como num exemplo dos índios Navajo em que, para conseguir a harmonização de si com o cosmos, o doente senta-se ao centro de um círculo traçado na areia depois de andar ao seu redor.

(op. cit. p.214).



Como nas voltas de uma espiral, em que há movimento constante de afastamento e aproximação sem perder o contato com o eixo, a visita de ex-freqüentadores era comum em nosso cotidiano.

A cena era sempre a mesma :

chegavam devagar, davam uma parada em volta da arena...

Outras vezes chegavam a sentar no último degrau...

O corpo parado com o olhar a percorrer os vários espaços, como que à procura de algo que não estava mais ali.

A seguir, iniciavam uma caminhada ao redor da arena, dividindo o olhar entre o espaço percorrido e o interior das salas, como que a recompor situações vividas.

Por último, começavam a perguntar pelas pessoas e a expressar verbalmente sentimentos por algo perdido...

Não saíam sem antes passar pela cozinha para cumprimentar as cozinheiras.

todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa.

(BACHELARD, 1993, p. 25)

Depois de algum tempo sentido - que medi-lo pela cronologia do relógio seria reduzi-lo em seu intenso significado – diziam::

(...) tempo bom, que não volta mais.

Quando a gente tava aqui não dava tanto valor,

agora que a gente vê como era bom,

não pode voltar mais. (ex-freqüentadores: VALQUIRIA –18 a; DEDÉ - 20a.)

(...) e na hora que eu entrei aqui, me deu uma sensação assim... parecia que tava voltando tudo ao passado... parecia aquele dia de manhãzinha, eram 7- 8 horas, que a gente entrava, parecia que eu tava entrando aquela hora ali, só faltava assinar o caderno (referindo-se ao caderno de presença em que cada um assinava ao chegar). (ex-freqüentadora : ALESSANDRA - 18a)

*(...) a Geige, até seguiu no meu braço,
e nós ficamos um tempo aqui olhando para arena..*

ai nós começamos a falar:

*'ali naquela sala era a Eliane, a Nilza, aquela a sala de dança,
ali a sala de costura, aquela que eu não lembro de quem que era e aqui era o
Heraldo', ficamos falando o que tinha em cada sala
(ex-frequentadora: ALESSANDRA, 18 a)*

Será esse tempo da lembrança, da poética da vida, que reencontra no espaço essa emoção da poesia perdida a que se refere Bachelard?

Geralmente o contato dos visitantes se dava a partir desse espaço concêntrico, interior, onde com maior frequência se dava o contato entre/com as pessoas no cotidiano do SOL: – a ARENA – o centro do sol.

ARENA ...

o grande vazio do Projeto Sol...

Local de encontros e desencontros...

Local em que o sagrado e o profano se manifestavam...

Os rituais de danças e comemorações, as brincadeiras e as brigas...

Espaço para a diversidade, desde os discursos regrados dos adultos, até as transgressões das crianças.

Espaço democrático

Lugar para todas as falas e gestos, manifestações divergentes e decisões conciliatórias.

Foi ao mesmo tempo poço e funil para comunicação com o universo – imaginário, simbólico ou real.

A **ARENA** foi o ponto de encontro diário para as rodas coletivas. No Sol Monte Alegre, todas as manhãs nos reuníamos, crianças, jovens e educadores, para a roda de conversa. Nessa roda, assuntos diversos eram tratados, desde os levantados pelas crianças e jovens (dúvidas, propostas de atividades e/ou passeios,

reclamações, etc) até os apresentados pelos educadores (recados, informações sobre algum tema, organização da rotina do trabalho diário, semanal, etc).

Foi o local para os ensaios de dança, música, teatro.

Foi o ponto de encontro para brincadeiras, espontâneas ou dirigidas, para as festas e reuniões com familiares e amigos e onde aconteciam as apresentações realizadas pelos freqüentadores do SOL, ou as apresentações de grupos convidados - capoeiristas, circo, teatro, etc.

Onde acontecia o “banho de espuma” ou de mangueira....

Foi o “coração do SOL”, o local em que o som pulsava diferente...

No centro da arena, havia um desenho do sol feito em mosaico preto e bege. O fundo era feito em pedras negras, e os raios (em número de oito) e o centro eram bege.

Nesse centro havia um ponto em que, a repercussão de um som, emitido seja pela voz ou por meio de palmas, ou algum objeto, era muito diferente do que aquela provocada por um som emitido em outros pontos da arena. Segundo o arquiteto, esse resultado não foi planejado intencionalmente. Foi percebido, posteriormente, através da vivência dos corpos que por lá passaram.

Para o emissor presente nesse ponto, era como se ele estivesse sozinho na imensidão do mundo, ouvindo apenas a sua voz, em contato com sua *imensidão íntima* (op.cit.p.1993,p.189-214)



*Trinta raios convergentes unidos ao centro formam a roda,
 Mas é o vazio que move o carro.
 O vaso é feito de argila,
 Mas é o vazio que o torna útil.
 Abrem-se as portas e janelas nas paredes de uma casa,
 Mas é o vazio que a torna habitável.
 O Ser produz o útil, mas é o Não-ser que o torna eficaz.
 (Lao Tse, 1995, citação 11)*

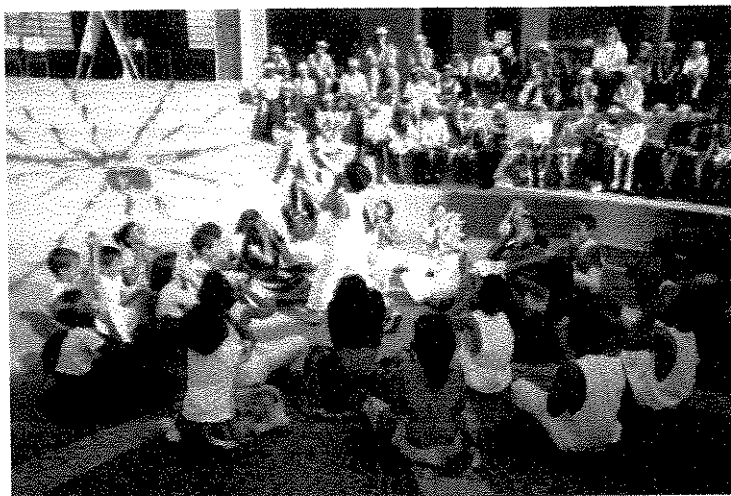
*(...) é preciso que a pessoa se lance no centro, no coração,
 no ponto em que tudo se origina e toma sentido:
 e eis que se reencontra a palavra esquecida ou reprovada,
 a alma.
 (RENÉ HUYGHE, apud BACHELARD, 1993, p.5)*

Seria a ARENA a alma do SOL?

A arena era o espaço do vazio, onde tudo podia acontecer...

*o vazio, essa matéria da possibilidade do ser
 (op.cit. p. 21)*





A arena é, portanto, espaço democrático e de disputas, tais quais as arenas do teatro grego; ou as arenas do Império Romano, palco dos gladiadores; ou do circo onde se misturam drama e comédia.

É o espaço circular que concentra e dispersa, porque possibilita contato com várias informações ao mesmo tempo.

Espaço de discussão coletiva, mas também de meditação solitária ou partilhada.

Espaço para o diálogo, tal qual a ágora grega, praça pública onde se realizavam as assembléias da cidade-Estado.²⁶

²⁶ . A palavra ágora, inicialmente, significava reunião. Mas os gregos começaram a usá-la para significar a praça pública da cidade, pois era ali que eles se encontravam para discutir os assuntos importantes da cidade-Estado (CROSHER, 1992, p.8)

Muitas vezes estávamos sentados em roda, na arena do Monte Alegre, comentando assuntos do nosso cotidiano e parávamos para observar :

o sabiá pousado na ponta da torre,
um avião que voava tão alto que nem ouvíamos seu ruído
a lua crescente, em muitas de nossas manhã
e para buscarmos os raios de sol e nos aquecermos em dias de frio
ou...
para nos assustarmos com helicópteros da polícia
que voavam baixinho à procura de traficantes no bairro....

*As imagens da redondeza plena, nos ajudam a nos congregar em nós mesmos,
a nos dar a nós mesmos uma primeira constituição,
a afirmar nosso ser intimamente, pelo interior.
Porque vivido a partir do interior, sem exterioridade,
o ser não poderia deixar de ser redondo
(BACHELARD, 1993, p.237).*

Esse trecho de Bachelard confirma a fala de uma educadora:

não consigo começar um dia de trabalho com as crianças, sem a roda (LUIZA).

A roda como lugar e momento de possibilidade do diálogo, não era consensual. No Sol Monte Alegre, à tarde, em uma época era *um amontoado de crianças* (KÍVIA, 13 a. - freqüentadora). Em outros núcleos, nem existia.

O que significava “fazer roda”?²⁷

Para nós, educadores, era um momento de socializar descobertas, organizar propostas. Para muitas crianças, era o prenúncio das manifestações individuais, muitas vezes sufocadas em outros ambientes.

²⁷ ..O que considerávamos como “roda”, PUIG, chama de assembléia, ou seja, o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para se transformar em tudo aquilo que seus membros consideram oportuno (2000, p. 86).

Além da roda coletiva do início do dia, havia a roda na sala para organizar o trabalho ou para compartilhar as descobertas ao final da atividade de sala. Roda para combinar brincadeiras, para avaliar passeios, para distribuir correspondência, para dançar, para cantar, para tocar. Muitas rodas nos acompanhavam ao longo de nossas manhãs.

No SOL, a roda propiciava o diálogo – a interação do interior e exterior – entre várias pessoas envolvidas, seus assuntos e situações vividas.

A roda de conversa marcava vários momentos de nossa prática com as crianças: para combinarmos passos de uma atividade, para avaliarmos uma realização (atividade, passeio, etc), para discutirmos conflitos, para apresentarmos novidades, para propormos brincadeiras...

A ARENA era ao mesmo tempo o local do acolhimento, concentração - pelo próprio redondo que continha - possibilidade de contato com a intimidade “interior” dos que dela participavam, e por outro lado, palco das manifestações individuais e das criações coletivas. Tínhamos assim, a um só tempo, a interiorização e a exteriorização.

Daí os ex-freqüentadores sentarem e observarem: **da arena o olhar tinha a dimensão do todo**²⁸, do que estava acontecendo ao lado de cada um e do que acontecia além da ARENA, além do tempo presente.

(...) a primeira vez que eu entrei no Projeto...foi minha mãe que me trouxe aqui dentro...entrou eu, minha mãe e meu irmão.

Meu irmão começou a chorar que não queria ficar...

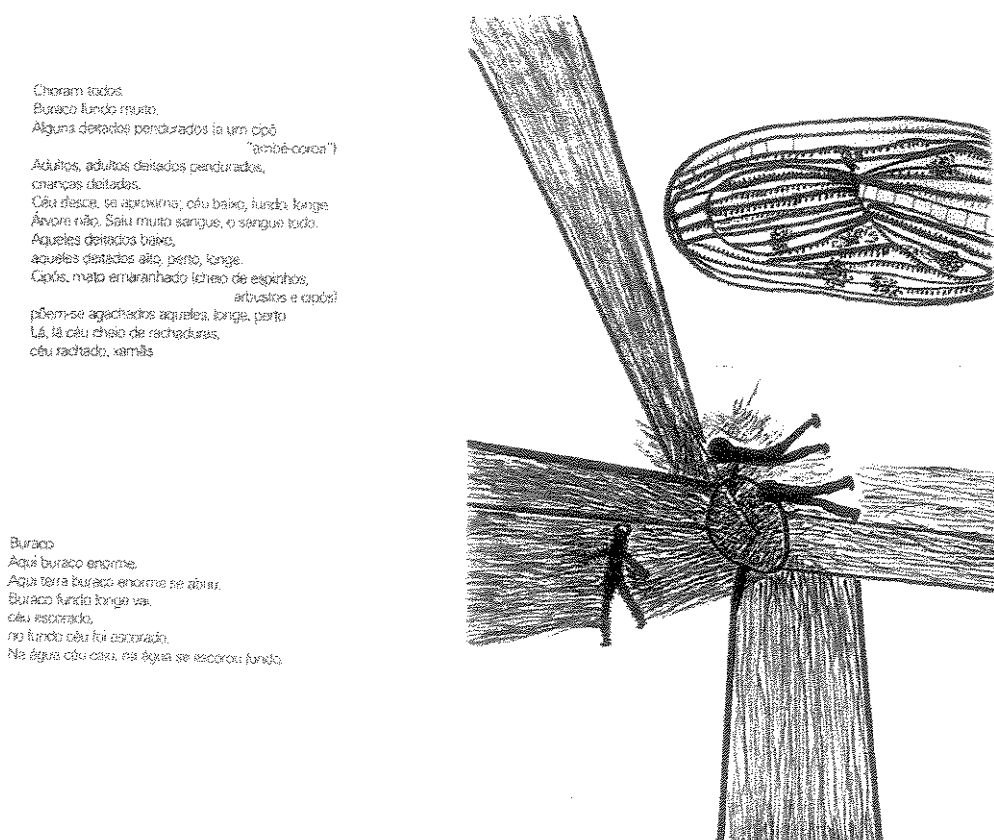
Eu ficava olhando assim... eu pensei que era tudo fechado, só que era a arena, aberto... (FABIANA, 13 a)

No entanto, a mesma arena que foi marco de tantos encontros entre adultos e crianças, durante as atividades de nossa rotina, ou em encontros com familiares

²⁸ Grifo da autora.

durante nossas festas ou momentos recreativos, foi o marco da transformação do SOL em pré-escola, a partir do ano de 2001.

A primeira medida tomada, em relação à adaptação do espaço do Projeto Sol à pré-escola implantada pela nova gestão, foi o aterro da arena, o que passou a significar para essas pessoas o mecânico gesto de “tapar o buraco” (segundo suas próprias falas). O espaço dinâmico de encontros e manifestações tornou-se um “buraco”, que preenchido com terra e concreto, virou o jardim da escola.



29

Da ARENA do Projeto Sol avistávamos as **TORRES** – pilares que sustentavam a marquise, abrigo para os materiais do zelador, caixa d'água e morada da Rapunzel feita pelas crianças em papel machê.

29

*Choram todos / buraco fundo muito./Alguns deitados pendurados (a um cipó"ambé coroa"/Adultos, adultos deitados pendurados,/crianças deitadas./Céu desce, se aproxima; céu baixo, fundo, longe./ Árvore não. Saiu muito sangue,o sangue todo./ Aqueles deitados, baixo, / aqueles deitados, alto, perto, longe./ Cipós, mato emaranhado (cheio de espinhos, arbustos e cipós) / põem-se agachados aqueles, longe, perto./ Lá, lá céu cheio de rachaduras ,/ céu rachado, xamãs. ===
Buraco / aqui buraco enorme./ Aqui terra buraco enorme se abriu./ Buraco fundo longe vai ,/ céu escorado,./ no fundo céu foi escorado./ Na água céu caiu, na água se escondeu fundo. Mitopoema dos índios Yanomami que moram no extremo norte do Brasil e na região limítrofe da Venezuela.(CHAMIE,s/d)*

Ismália



*Quando Ismália enlouqueceu,
 Pôs-se na torre a sonhar...
 Viu uma lua no céu,
 Viu outra lua no mar.
 No sonho em que se perdeu,
 Banhou-se toda em luar...
 Queria subir ao céu,
 Queria descer ao mar...*

*E, no desvario seu,
 Na torre pôs-se a cantar...
 Estava longe do céu...
 Estava longe do mar...*

*E como um anjo pendeu
 As asas para voar. . .
 Queria a lua do céu,
 Queria a lua do mar...*

*As asas que Deus lhe deu
 Ruflaram de par em par...
 Sua alma subiu ao céu,
 Seu corpo desceu ao mar...*

A.Guimaraens³⁰

³⁰ . Alphonsus de Guimaraens : poeta nascido em Ouro Preto (1870-1951).

TORRE que liga a terra ao céu, de castelo, ou de igreja?!!

Sonho, imaginação ou veneração?!!

Quando Bachelard fala da casa onírica, esta contém porão, sótão e escadas.

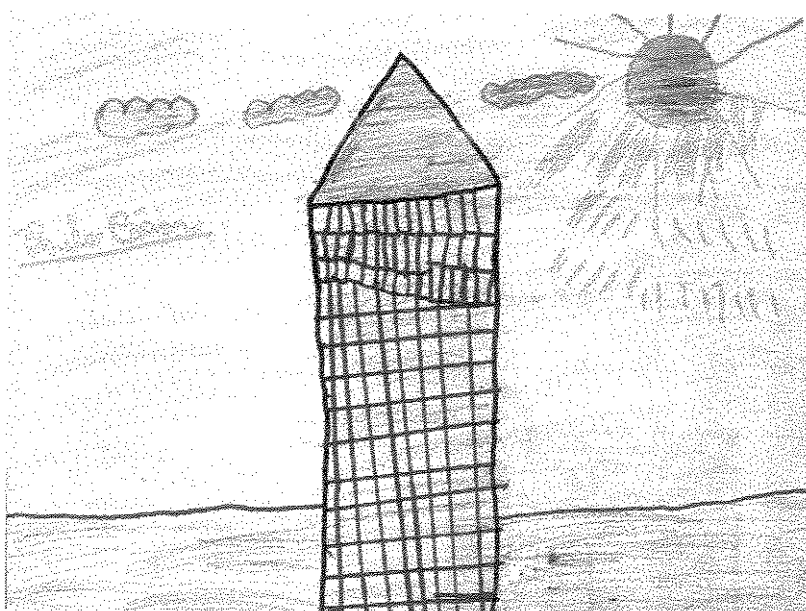
Quanto de nós, quando criança, em contato com o porão da casa da tia, da casa da avó, não brincamos de esconde-esconde, não sentimos medo de fantasmas ou brincamos de casinha?

Podemos associar a construção do Projeto Sol à casa referida por Bachelard:

a arena, como o porão, espaço para a fantasia, para as brincadeiras, para os encontros.

O espaço circundante como o espaço habitável.

A marquise e as torres correspondentes ao sótão – espaço da imaginação – ele era visível, mas nem sempre acessível. Nos dava a impressão de proximidade, porém não podíamos alcançá-lo. Isso dava margem à imaginação: o que poderia existir ou o que poderia acontecer naquele lugar?



A **TORRE** sempre foi um elemento marcante para as crianças, presente em seus desenhos como uma forma simbólica de representar o Projeto Sol, bem como as janelas circulares e coloridas, destacadas visivelmente como as janelas de um sótão ou vitral de igreja, como santuário – lugar de

religiosidade. Sob esse aspecto nos deparamos com a imaginação ativada pelo contato com a arquitetura.

Serão reminiscências de ilustrações de histórias contadas, de filmes assistidos?

O interessante é que a maioria daquelas crianças, provavelmente, nunca teve contato com um sótão.

Constato isso pela arquitetura das moradias em seus bairros de origem ou das casas da cidade de Paulínia: casas populares, inúmeras, construídas em pequenos terrenos, alinhados simetricamente nos áridos loteamentos. Estes foram, pouco a pouco, tomando conta de todo o entorno do Projeto, antes ocupado por canaviais, bambuzais e estradas de terra. Todas iguais, o oposto da visão personalizada que encontro nas moradias projetadas pelo artista vienense Hundertwasser³¹ que era contrária à visão racionalista da arquitetura que usa basicamente a linha reta em suas construções. O artista propunha, com sua visão de arquitetura, que a harmonia natural se desse pela diversidade, ao invés da uniformidade. Suas casas possuíam,

alinhamentos irregulares de janelas, integração espacial de árvores, a mistura colorida e as linhas ondulantes dos seus planos urbanísticos, (...). Cada alojamento é individualizado por uma cor própria e pelo tratamento exterior das janelas.

(RESTANY, 1999, p. 45)

TORRES ...que servem a castelos e igrejas...

...no Projeto Sol, serviam a um espaço de relações educacionais. Mais do que isso, um espaço de conhecimento, que se dava em todos os momentos e situações, e era permeado por relações próximas. O contato com o espaço arquitetônico era mais uma tônica desse conhecimento.



³¹ Hundertwasser nasceu em Viena (1928-2000). Era considerado o “pintor-rei das cinco peles” ao propor através de várias manifestações, a concepção de homem integrado às várias peles: à epiderme, ao vestuário, à casa, ao meio social/identidade e ao meio global, visto como ecologia e humanidade. (Restany, 1999)

'Avistar corporalmente' os espaços que nos rodeavam no Projeto Sol, me remete novamente a Bachelard (1993, p. 42), sendo possível compreender suas observações quando, ao se referir à casa, trata do porão e do sótão, traçando a verticalidade que une essas duas dimensões.

Estar sentado na arena e participar da roda, era como estar no porão da casa, de onde era possível observar o que estava acima de nossas cabeças -o sótão da casa - imagem esta que corresponde à verticalidade de que fala Bachelard.

Isso também nos remete aos ideais de ligação ao sagrado, conforme a visão de elevação aos céus, presente durante o período gótico³², através das pontiagudas torres das igrejas.

Nos dias de hoje, podemos associar a imagem da verticalidade à ostentação do poder econômico através da elevação dos edifícios nas grandes cidades. Aqui, o sagrado pode tomar outra dimensão através dos edifícios, os *arranha-céus*, com suas elevadas torres de telecomunicações que, em contato com satélites, nos garantem a comunicação ininterrupta com o mundo todo.

Ou, conforme Jung: o inconsciente / consciente, do porão ao sótão, do sótão ao céu – da terra ao céu – da arena ao céu, no centro - o SOL.

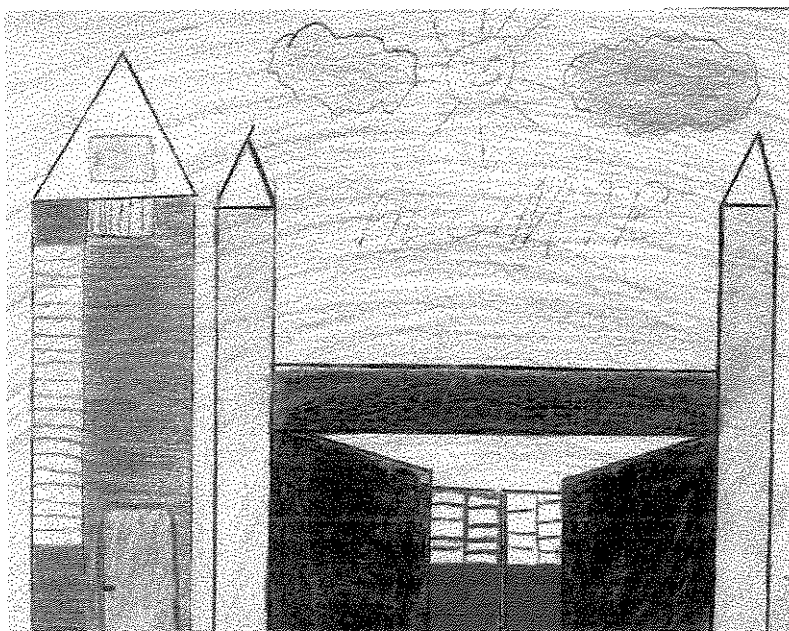
Ao perguntar aos jovens que freqüentaram o Projeto, sobre suas primeiras impressões quanto ao espaço arquitetônico, alguns responderam:

eu imaginei um castelo! (KELLY,12a)

³² ...gênero de arte que floresceu na Europa desde o século XII até o Renascimento...constituiu-se através do primado da arquitetura que se impôs à escultura e às artes decorativas (vitral, iluminura, ourivesaria) antes de suscitar uma renovação da pintura. LAROUSSE CULTURAL, 1988, p.2827.

De outra forma, diz o arquiteto responsável pelo Projeto Sol:

*(...) a idéia da torre...
aquilo não é uma caixa d'água.
É uma torre...
que lembra um pouco a igreja,
o ponto mais alto.*



Outra representação do espaço é aquela relacionada aos **CAMINHOS...**

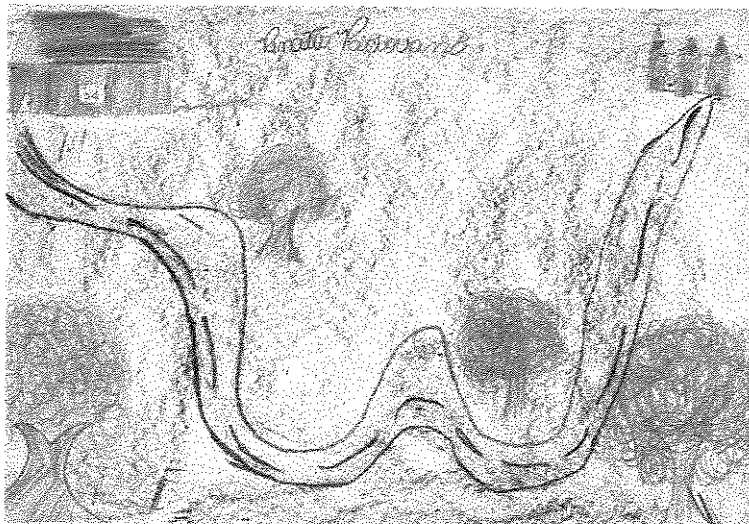
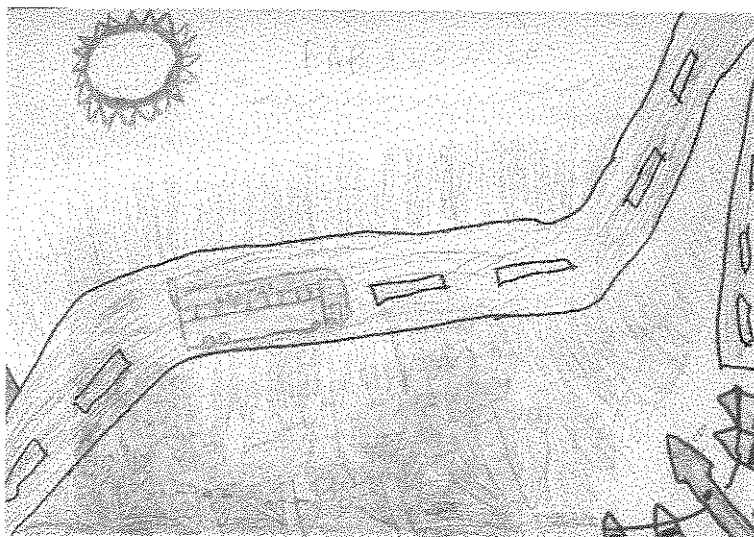
*Que pode haver de mais belo que um caminho?
É o símbolo e a imagem da vida ativa e variada
(GEORGE SAND, apud BACHELARD, 1993, p. 31).*

CAMINHOS... radiais, circulares, entrecortados, que traziam ao SOL....
que levavam do SOL...

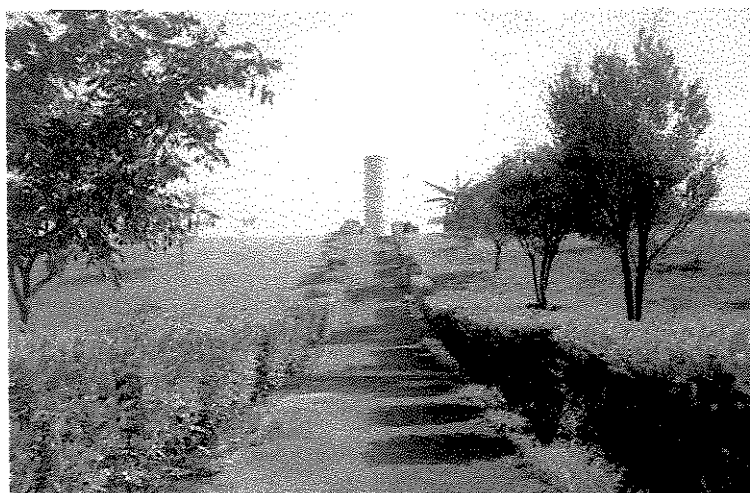
Muitas crianças e jovens vinham de bairros afastados de Paulínia, até de outro município.

Em seus desenhos apareciam os caminhos que chegavam e os caminhos que partiam do Sol...

As representações dos caminhos percorridos por aqueles que chegavam de ônibus, registravam as plantações de cana, os pastos com gado. Aquelas dos que chegavam a pé mostravam as casas e o pequeno comércio que circunda, até hoje, a construção do Projeto Sol.



(...) e andem nos caminhos do Sol³³



³³ Hoje eu quero / Me despedir / Do Projeto Sol / Porque as férias / Estão aí / E hoje eu vou cantar / Adeus amigos / Que nunca deixem / De ser tão bons / Entendam essas coisas / **E andem nos caminhos do Sol**, composição de Karina, (12 a).

Karina³⁴ ao escrever a letra da música que continha o verso da página anterior, projetou o SOL como algo a ser seguido para além do tempo concreto em que se freqüentava aquele espaço e as atividades de seu cotidiano. A concepção arquitetônica também incluía a idéia de caminhos a partir dos raios que saíam do centro da arena, passando pelas escadas, pelos vãos das salas e se entendendo como linha imaginária para além dos limites do terreno se expandindo pelas ruas, praças, pelo bairro...³⁵



³⁴ . Karina fazia parte do *Musicante*, grupo de canto formado durante atividades musicais realizadas em sala, entre 92-93.

³⁵ . Essas observações foram confirmadas em palestra realizada por Izaak Vaidergorn, durante reunião pedagógica realizada no Projeto Sol, no 1º semestre de 2000.

Relações estéticas e simbólicas

O grande abraço acolhedor,
silencioso, paciente,
que teve a sabedoria dos velhos mestres,
os que esperam, compreendem que as mudanças fazem parte da história, mas que
têm um tempo e necessitam de movimento para acontecer,
e enquanto isso, ele observava, acolhia, compreendia...

Desde aquela primeira manhã em que cheguei ao Sol até as outras tantas manhãs
em que trabalhei com as crianças e jovens, sempre tive com o Projeto Sol uma
profunda identificação com sua proposta educacional, aliada a um espaço
arquitetônico que propiciava encontros. A concepção estética que transparecia em
sua forma, despertava em mim uma relação pessoal muito particular. Parecia-me
absurda esta constatação, isto é, personificar uma proposta e uma construção,
porém encontro uma correspondência pertinente ao ler observações de alguns
artistas:

Kandinsky-

Tudo que está morto palpita.

Não apenas o que pertence à poesia,

às estrelas, à lua, aos bosques e às flores,

mas também um simples botão branco de calça a cintilar na lama da rua...

Tudo possui uma alma secreta, que se cala mais do que fala.

Paul Klee

*O objeto expande-se além dos limites da sua aparência
pelo conhecimento que temos de que ele significa
mais do que o que vemos exteriormente,
com os nossos olhos.*

De Chirico

Todo objeto, tem dois aspectos:

o aspecto comum,

que é o que vemos em geral e que os outros também vêem,

e o aspecto fantasmagórico e metafísico

que só uns raros indivíduos vêem

nos seus momentos de clarividência e meditação metafísica.

Uma obra de arte deve exprimir algo que não apareça na sua forma visível.³⁶

Aniela Jaffé, (apud JUNG, 1964, p.254), diz que estas declarações, entre visões metafísicas e psicológicas, lembram também o velho conceito alquimista do “espírito da matéria”, segundo o qual, há *um espírito que se encontra por dentro e por trás de objetos inanimados como o metal ou a pedra.*

Faz parte da capacidade humana a transformação de formas e objetos (naturais ou criados), em símbolos que representem ou dêem significados variados a seus sentimentos. A religião e a arte são maneiras de dar expressão a esses símbolos e isto se verifica desde tempos pré-históricos até os dias de hoje (op.cit., p.232).

Podemos considerar a presença desses aspectos simbólicos desde a criação do Projeto Sol até os muitos momentos de nosso cotidiano com seus freqüentadores .

³⁶ . Todas essas citações estão presentes em JUNG (org), 1964, p. 254.

Arquitetura, afetos e educação

*Dia claro... Sol brilhando
 No espelho mil coisas se refletem.
 Eu também refletido, miro-me e admiro-me
 Da complexidade sábia que a vida me oferece.
 Meus olhos... janelas abertas
 Colhem coisas concretas e abstratas
 As quais meu coração insaciável
 Devora – digere – devora
 E disso tudo aflora minha vida dupla
 Que no real é uma só
 Como um só é tudo o que está refletido.
 (Sebastião M. Vital, 2000)³⁷*

Qual terá sido o sentido desse espaço, dessa obra arquitetônica, para as crianças?

cena:³⁸

Paulo. tinha oito anos.

Era magro, estrábico, caminhava em passos largos e lentos.

Não brincava com as crianças.

Quando algum adulto “puxava conversa” com ele, respondia em monossílabos e demonstrava dificuldade em articular certas letras.

Atendia aos adultos quando o convidavam para sentar em roda, para tomar lanche ou almoçar, porém, enquanto estávamos em atividades na sala ou em grupos, ficava brincando no espaço externo. Paulo nunca estava conosco.

Se estivéssemos em sala, Paulo perambulava pelos amplos espaços do Projeto, circulando em torno da arena ou pelo lado externo das salas.

Se estivéssemos fora, Paulo entrava de sala em sala, até que permanecia durante

³⁷ Sebastião M. Vital (1937) é um jardineiro-poeta, que vive em Barão Geraldo, Campinas. Esta poesia foi apresentada durante as aulas da professora Ana Angélica Albano, que ele freqüentava como aluno ouvinte na Faculdade de Educação, Unicamp.

³⁸ O texto presente entre as páginas 95 e 97, foi reformulado e publicado no livro Educação Não – formal: cenários da criação (SIMSON, PARK, FERNANDES –orgs., 2001, p.171-172)

um tempo maior, em uma das salas - a sala do espelho. Isto se repetiu por vários dias. Até que num certo dia, quando todas as crianças e educadoras estavam brincando no espaço externo, longe das salas, ao ir tomar água, me encontrei com a diretora e ficamos admiradas ao ouvir como que uma conversa, em voz alta, vinda de uma das salas. Começamos a procurar e, para nosso espanto, encontramos Paulo falando e gesticulando diante do espelho. Ele não notou nossa presença perto da porta.

A partir desse dia, a comunicação de Paulo começou a se intensificar, quer através de desenhos, de brincadeiras, quer através de gostosas gargalhadas durante as quais seus olhos chegavam a lacrimejar de tanto rir.

Sua dificuldade para articular as palavras não era empecilho para conversar, fazendo comentários diante do que via, ou contando fatos de seu cotidiano.

Paulo já carregava consigo rótulos de "criança com dificuldade de aprendizagem e comportamento".

Paulo vive, na situação exposta acima, um jogo duplo da proteção e da transgressão.

Diante de um espaço novo, ele se protege. Deve ter passado por inúmeras experiências, em que o estigma de "criança com dificuldade de aprendizagem e comportamento" imposto pelo mundo adulto e das instituições, subtraiu dele a possibilidade de ser, com suas diferenças, e de se relacionar com os outros, diferentes que também são.

Então, o conhecido para Paulo, passa a ser o isolamento, com o qual se protege. Por outro lado, não estar junto com as outras crianças e as educadoras, passa a ser uma atitude transgressora - não estar onde, a princípio, deveria estar - principalmente porque a partir dela vai fazendo suas descobertas, vai alargando suas possibilidades de explorar espaços, com seus gestos e sua voz. Circular pelas salas, diante ou atrás delas, literalmente circular, pois a arquitetura é circular.

Entrar em uma sala e se deparar com um enorme espelho em que pôde se ver por inteiro, ouvir sua voz ecoando numa ampla sala em que havia apenas o som que saía de seu corpo... o que tudo isso não deve ter provocado em seu imaginário?!

Estamos diante de uma situação do real instituinte, isto é, campo de possibilidades

com abertura para a sociabilidade (GUSMÃO, s/d p.9).



Posteriormente, Paulo passa a se relacionar com as crianças e adultos, como se, tendo rompido certas barreiras do real instituído e, a partir de seu ato transgressor e do encontro com seu imaginário, pudesse transitar por entre o seu mundo e o mundo dos outros, ouvindo do outro, dizendo de si e interagindo.

Além do próprio espaço arquitetônico conter sua simbologia, quantos outros objetos e situações não provocaram interações simbólicas entre os freqüentadores e o SOL? O espelho – forte elemento de contato e relação com Paulo – merece um “olhar” mais dedicado. Izaak chama atenção para a relação simbólica da criança com o mundo:

...o mundo é sensorial e simbólico...

Para uma criança um objeto tem um significado tão forte, ela desenha e a gente não consegue entender direito... Ela se relaciona com os objetos, num sentido mais genérico, quer dizer, um edifício para ela, guarda um universo de significados tão profundo que pode ser trabalhado, que deve ser trabalhado .

Merleau-Ponty (1980) em seu texto “Olho e o Espírito”, ao tratar da obra e do artista, parte do corpo e do movimento, afirmando que é dessa interação do artista com o mundo que se dá a obra. O corpo como aquele que é visível e vidente, estabelece a ligação com o aspecto especular: ver e ser visto. É a aproximação da inteireza do ser.

A partir de algumas citações de Merleau-Ponty, é possível compreender a importância daquele encontro entre Paulo, o espaço e o espelho:

*(...) meu corpo, este, se move, meu movimento se desdobra.
Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, irradia de um si...*

*(...) meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível.
Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está
vendo então ‘outro lado’ do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é
visível e sensível por si mesmo.*

*(...) o espelho aparece porque sou vidente-visível, porque há uma reflexibilidade do
sensível (...). Graças a ele meu exterior se completa, tudo o que tenho de mais
secreto passa a ser esse **rosto**, esse plano e fechado que meu reflexo na água já
me fazia suspeitar*

(MERLEAU-PONTY, 1980, p. 88-93).

O homem não é apenas um conjunto de articulações que se movem e órgãos que funcionam. É o que resulta do “senciente-sensível”.

Paulo pôde olhar e ver, se movimentar a seu tempo e em seu ritmo, experimentar e descobrir, descobrindo-se, abrindo-se para o mundo.

Como o espaço do Projeto Sol interferiu em nossas ações?

Como os adultos educadores se aproveitaram desse espaço e como isso interferiu em suas práticas e atitudes?

Temos introjetadas em nós diferentes concepções de espaço, reflexo de nossas vivências e experiências passadas e atuais.

As formas com que, primeiramente, percebemos o espaço e depois com ele nos relacionamos, dependem de tais vivências e experiências.

O Projeto Sol, circular na sua concepção, acolheu em seu cotidiano pessoas vindas de diferentes origens e formação – adultos, crianças e jovens - e que ali estavam por diferentes motivos e para diferentes ações.

Foi um espaço de interações entre adultos-educadores e crianças e jovens. Espaço de interações, pois sua arquitetura propiciou encontros, quer pelos vãos entre suas salas, quer pelas portas envidraçadas, quer pelas calçadas que uniam todas as salas, girando em torno da arena, quer pelo gramado ao redor das salas o que nos convidava para brincadeiras... (furtivas também), quer pelo amplo espaço do refeitório, que favorecia refeições coletivas acompanhadas de muita conversa e que em dias de festas se transformava em palco para danças e apresentações de música e teatro, galeria para exposição de fotos e trabalhos das crianças.

Uma casa tão dinâmica permite ao poeta, habitar o universo.

Ou dito de outra forma, o universo vem habitar a casa

(BACHELARD, 1993, p.53)

Foi nesse espaço dinâmico e tão cheio de relações entre as pessoas e com os acontecimentos externos, que crianças e adultos vivenciaram continuamente situações que tendiam a uma construção dinâmica do conhecimento. É nesse sentido que o espaço deixa de ser espaço material para ser espaço de relações e, como bem diz Mayumi Souza Lima,

É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ele deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer
(LIMA, 1989, p.13)³⁹

Diante da exposição feita acima, recorro também a um educador - Dayrell, quando diz que,

a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras (...) expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários (...) e uma determinada concepção educativa
(DAYRELL, 1996, p.136-161).

Observo que existiu uma coerência entre os objetivos educacionais do Projeto Sol e seu espaço arquitetônico e isto se manifestou pela participação ativa de um profissional da arquitetura, desde o processo de discussão e elaboração desse projeto de educação até sua concretização e funcionamento. Esse espaço arquitetônico se firmou enquanto espaço inovador e transgressor, instigando a práticas criativas no cotidiano do Sol e confirmando a própria observação do arquiteto de que a obra arquitetônica se completa é na relação com as pessoas.

Enfatizando, cabe lembrar Paul Klee quando diz que *o objeto expande-se além dos limites da sua aparência pelo conhecimento que temos de que ele significa* (ver citação na página 93 deste trabalho).

As crianças e jovens apreendiam o significado daquele espaço através de seus corpos que se relacionavam com o mesmo brincando, dançando, observando.

³⁹ . Mayumi Souza Lima (1934- 1994) foi uma arquiteta que dedicou grande parte de sua vida profissional a discutir a relação arquitetura e educação.

III.3. DO CIRCULAR À ESPIRAL



CAMINHOS PARA A EXPRESSÃO

III.3. -DO CIRCULAR À ESPIRAL... CAMINHOS PARA A EXPRESSÃO

*Eu entrei na roda
Para ver como se dança
Eu entrei na contra-dança
Já não sei dançar...
(domínio público)*

*Como se fora brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho na dança das mãos (história)
O suor dos corpos na canção da vida (memória)
O suor da vida no calor de irmãos (magia)
(GONZAGA JR)⁴⁰*

cena:

Sol tépido de uma manhã de inverno...

Adultos, crianças e jovens

sentados na arena para a roda inicial.

Diogo, nove anos, levanta e vai tomar água.

Na volta encontra uma flor colorida de papel crepon caída no chão.

Toma-a em suas mãos, coloca-a atrás da orelha e faz o caminho de volta para a roda.

Retoma seu lugar ao lado de Daniel, amigo da mesma idade.

Oferece a Daniel a flor de crepon.

Daniel recebe-a e depois de observá-la

coloca-a no decote da camisa.

A roda continua como se nada disso tivesse acontecido!

⁴⁰ . Gonzaga Jr. Disco "Coisa mais maior de grande – pessoa". Música "Redescobrir". EMI-ODEON, 1981

Quantos outros gestos, carregados de intenções, afetos e significados não ocorriam nos interstícios de nosso cotidiano e que não víamos ou para os quais nós, educadores, não dávamos o devido valor?

Diogo, naquele gesto, demonstrava uma observação estética – a flor caída no chão... Quantos por ela passaram e nem a perceberam?

Isto desencadeou um gesto poético em relação a Daniel - sentimento de amizade e afetividade – que, se seguisse certos padrões moralistas da sociedade, não teria acontecido – um menino oferecer uma flor a outro menino.

O sujeito falante é todo o sujeito.

(PONTALIS, apud BACHELARD, op.cit.p.12)

outra cena:

... em uma manhã de março de 98... sala de atividades...

Proposta de pesquisa da linguagem visual: exploração tátil e visual de cores e texturas com crianças de 8 a 12 anos. Registro através de desenho ou pintura.

Propus, a princípio, a pintura com tinta plástica e, a seguir, com tinta para pintura a dedo. No momento da avaliação em roda foi nítida a preferência pela "tinta de dedo", pois *era mais macia e escorregava no papel*.

Nas primeiras pinturas das crianças começaram a aparecer manchas e ondulações. Busquei então em livros de pinturas aquelas que mais se aproximassem daquilo que as crianças estavam produzindo.

Dentre o material encontrado, estavam pinturas de Van Gogh. Recorri também ao filme "Sonhos" de Akira Kurosawa, no episódio "OS CORVOS", em que o protagonista do filme aparece visitando uma exposição do pintor.

Ousei levar o filme para as crianças e jovens, desconfiada de que não fossem gostar, pois fugia ao repertório televisivo a que tinham acesso. Antes da apresentação do episódio, resumidamente contei sobre a vida de Van Gogh, explicando que "Sonhos" continha cenas como se fossem sonhos do artista (diretor) que fez o filme.

O que iríamos ver fazia parte do sonho do cineasta de “entrar” nos quadros de Van Gogh.

Expliquei que o filme era falado em outra língua e como tinha a tradução, iria ler para aqueles que ainda não sabiam ler.

Foi marcante o envolvimento deles durante o filme e assim que acabou pediram para *passar de novo, só que sem a leitura*. Desta vez, enquanto assistiam ao filme, buscavam reconhecer os quadros que haviam visto nos livros e quando acabou, queriam saber se *não iria aparecer o Van Gogh morto, com a orelha cortada?* ou se *foram esses pássaros que ele quis espantar com a arma?* referindo-se à revoada de pássaros que aparece ao final da cena, depois de um estampido de arma.

Não havia, de minha parte, nenhuma intenção que as crianças “reproduzissem” ou, conforme a linguagem atual do ensino de arte, “fizessem uma releitura” da obra de Van Gogh. Apenas queria mostrar as várias possibilidades que as linhas onduladas e as texturas apresentavam para compor um desenho ou uma pintura.

Após o filme, fizemos um relaxamento, prática que estava sendo rotineira em nossos encontros: todos deitados no chão, de olhos fechados, propus que lembrassem de seus sonhos. A seguir, pedi que os desenhassem. Dentre outros sonhos, apareceram: o sonho de voar, o sonho de estar na Bahia jogando futebol (lembrado por Leandro Trindade que, antes de vir para Paulínia, morava na Bahia), o sonho de encontrar e conversar com o avô que já morreu, etc... Apenas Aloísio, um dos garotos do grupo, desenhou o campo com a plantação de trigo com os corvos voando e Van Gogh seguindo pelo caminho de terra com seu material – cavalete, tintas e pincéis - às costas e Jones, outro garoto, desenhou a ponte – “A ponte em Langlois”, pintada por Van Gogh, em 1888 - com a carrocinha passando lá no alto! (apud COLEÇÃO “OS GRANDES ARTISTAS”, 1991, p.28)

Leandro Messias não quis desenhar; ora andava pela sala, ora ajudava a distribuir materiais. Não insisti, fiquei apenas observando e pensando o que poderia estar acontecendo com ele, uma vez que não era a primeira vez que deixava de realizar o trabalho proposto. Terminados os desenhos, expusemos e comentamos para todos.

Diariamente as crianças e jovens almoçavam no refeitório e havia alguns panos brancos para que eles limpassem suas mesas após a refeição. Qual não foi a minha surpresa ao olhar para Leandro Messias e observar que ele havia feito do pano branco de limpar a mesa, uma faixa para proteger a cabeça, pegando as duas orelhas, tal qual a faixa que Van Gogh usava após o corte de sua orelha - imagem registrada em um dos livros observados. Cheguei perto dele e comentei "ah, você está fazendo como o Van Gogh?" Ele confirmou com um balançar de cabeça.

Leandro havia se recusado a fazer o desenho, mas no final da manhã acabou por representar "gestualmente"⁴¹ suas impressões a respeito do filme e das gravuras observadas em sala.

E foi justamente ele que tinha reclamado sobre a não aparição de Van Gogh morto, ou com a orelha cortada.

Essa cena de Leandro me fez refletir sobre a necessidade da ampliação de nosso olhar, como educadores, no cotidiano expressivo das crianças, não ficando com a visão restrita de que a criança deva responder àquilo que é esperado por nós e no momento definido por nós. Temos que considerar que o espaço e o tempo para a criança aprender e transformar o vivido em algo que pode ser expresso, independe de nosso controle e dos códigos esperados por nós.

*(...) com um detalhe poético a imaginação nos coloca
diante de um mundo novo.*

Desde então o detalhe prima sobre o panorama.

*Uma simples imagem se for nova,
abre um mundo visto das mil janelas do imaginário,
O mundo é mutável.*

Ele renova então o problema da fenomenologia.

*Resolvendo os pequenos problemas,
aprendemos a resolver os grandes.*

⁴¹ . Não encontrei essa palavra no dicionário, porém optei por usá-la, pois é a única que define o sentido que desejo dar à imagem.

*Nós nos limitamos a propor nossos exercícios
no plano de uma fenomenologia elementar.*

*Estamos aliás convencidos que
não há nada insignificante na psique humana.*

(BACHELARD, 1993, p.143)

Quando Bachelard trata da fenomenologia da imaginação, aborda o que há de estranho em nosso cotidiano. Creio estar aí a diferenciação de quem vê o cotidiano com olhos comuns ou com olhos de estranhamento como é o olhar do artista, que é muito próximo ao olhar curioso da criança, para quem a vida é uma imensa novidade.

*É preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança,
pois a perda dessa condição
nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original,
isto é, pessoal.*

*É um primeiro passo para a criação,
ver-se cada coisa em sua verdade
e isto pressupõe um esforço contínuo.*

Henri Matisse⁴²

*Lapicque exige que o ato criador lhe ofereça tanta surpresa quanto a vida
(apud op.cit. p.17).*

⁴² Henri Matisse – (1869-1954) – pintor francês. O trecho citado foi tirado de uma página avulsa, sem referência bibliográfica.

mais uma cena:⁴³

-encontros e desencontros

Visita das nutricionistas, com as quais as crianças e jovens preparariam a salada para o almoço.

Educadoras Diva⁴⁴ e Ebe na arena cortando as unhas das crianças e orientando para que, no momento da preparação do almoço, lavassem bem as mãos, pois iriam manusear os alimentos.

Educadora Flora e Gisa no refeitório, servindo o lanche do início do dia para as crianças.

Diálogo entre a adolescente Joana e a educadora Flora :

- Joana: - Flora, a Diva é rica?
- Flora: - Por que você quer saber?
- Joana: - Não,... responde,... a Diva é rica?
- Flora: - Por que você não pergunta pra ela?
- Joana: - Você tá falando a mesma coisa que a Gisa falou. Responde... ela é rica?
- Flora: - Mas por que você está falando isso? Que diferença isso faz?
- Joana: - Sabe o que é? (chamando a atenção de Flora para que dirija o olhar para a arena) Olha só o jeito que ela pega na mão das crianças!
- Flora: - A Ebe também está cortando a unha das crianças!
- Joana: - Mas é diferente...Ó, ela pega assim (fazendo o gesto de quem pega com a pontinha dos dedos). Vocês (se referindo às outras educadoras) são diferentes, vocês chegam, pegam na gente, abraçam, pegam com vontade de pegar, ela não.

⁴³ O texto presente entre as páginas 108 e 110, foi reformulado e publicado no livro Educação Não-Formal: Cenários da Criação. (SIMSON, PARK, FERNANDES – orgs. – 2001; p.174-180)

⁴⁴ Os nomes são fictícios.

(...) o imaginário infantil está mediatizado pelo que vê, ouve e sente.

(ITURRA, 1997, p.118)

O espaço do Projeto Sol propiciava “ver e ser visto” constantemente. As crianças notavam diferenças, motivadas pelo próprio espaço que propiciava relações pessoais e interações com seus corpos ávidos de sensações e visões.

Percebiam o que acontecia nos interstícios de nossa rotina diária: as conversas entre roda e o lanche; uma brincadeira espontânea que surgia entre o término do lanche e a ida para a sala de atividades; as possibilidades de lançar na roda propostas de um filme, um passeio, um trabalho a ser desenvolvido com o grupo; saídas para apresentação de dança, música, teatro ou para assistirem às apresentações de outros grupos... percebiam as diferentes relações e interações entre as pessoas.

Do refeitório, Joana vê a cena na arena e comenta com as outras educadoras.

Joana não só percebe a maneira diferenciada no tratamento com as crianças, como sabe a quem recorrer para fazer seus comentários.

As três educadoras têm idades distanciadas, com vivências em espaços diversos.

As duas que acolhem as observações de Joana têm posturas educacionais semelhantes; ouvem, olham para as crianças, conversam cotidianamente com elas.

A terceira, cumpre sua função, é responsável diante das solicitações quanto a horários, planejamentos, produção, é atenciosa quando solicitada, porém não tem maiores envolvimento quanto aos sentimentos, dificuldades das crianças ou interesse por seu contexto sociocultural.

O mais interessante é que, embora as três sejam de contextos sócio-culturais distintos do de Joana, esta percebe com quem, apesar de diferente, pode, quer e consegue se relacionar. Estamos diante do conceito de interculturalidade como o trânsito de cultura, o trânsito das diferenças, sem negar os conflitos nele subjacentes. (CANDAU, 1998, p. 180).

Estou aqui falando de mundo adulto e de mundo infantil, com suas especificidades marcadas por diferentes experiências e participação em diferentes contextos culturais, sem excluir, porém a possibilidade de inter-relações.

Neste ponto é importante a afirmação diante da questão colocada por GUSMÃO,

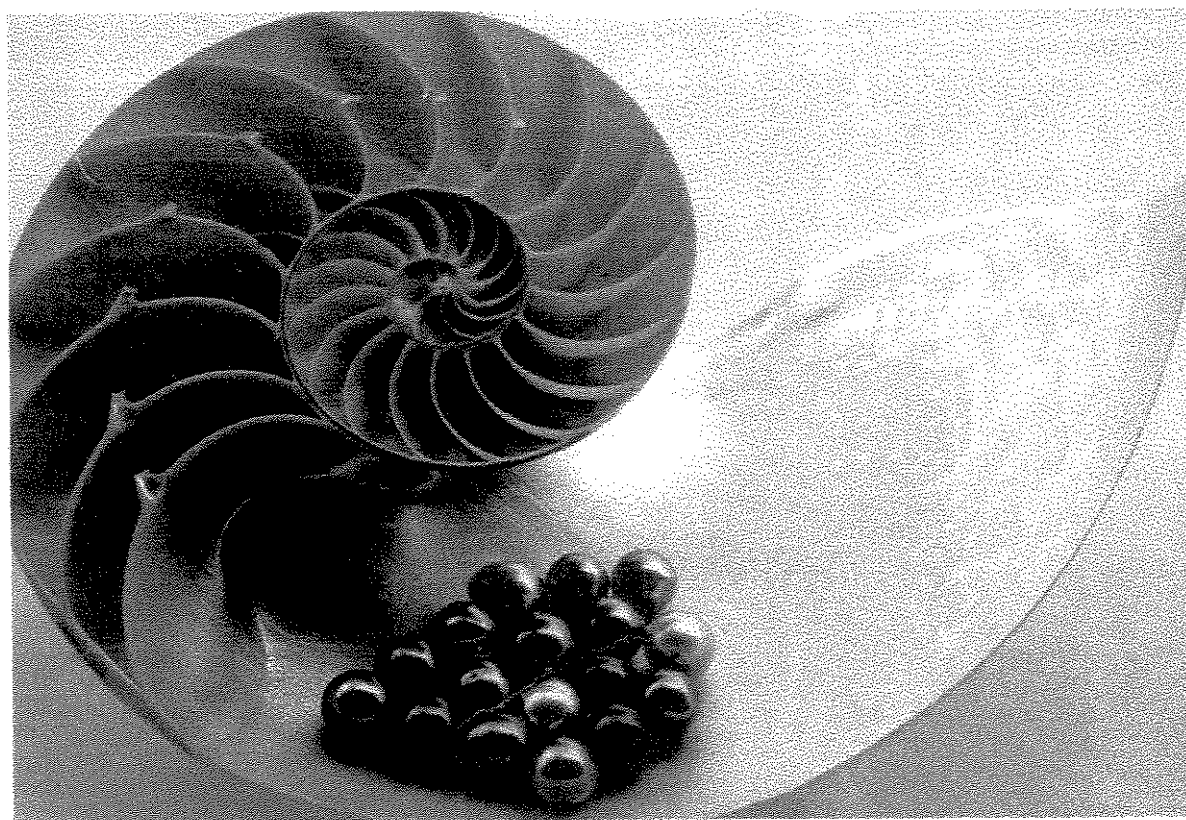
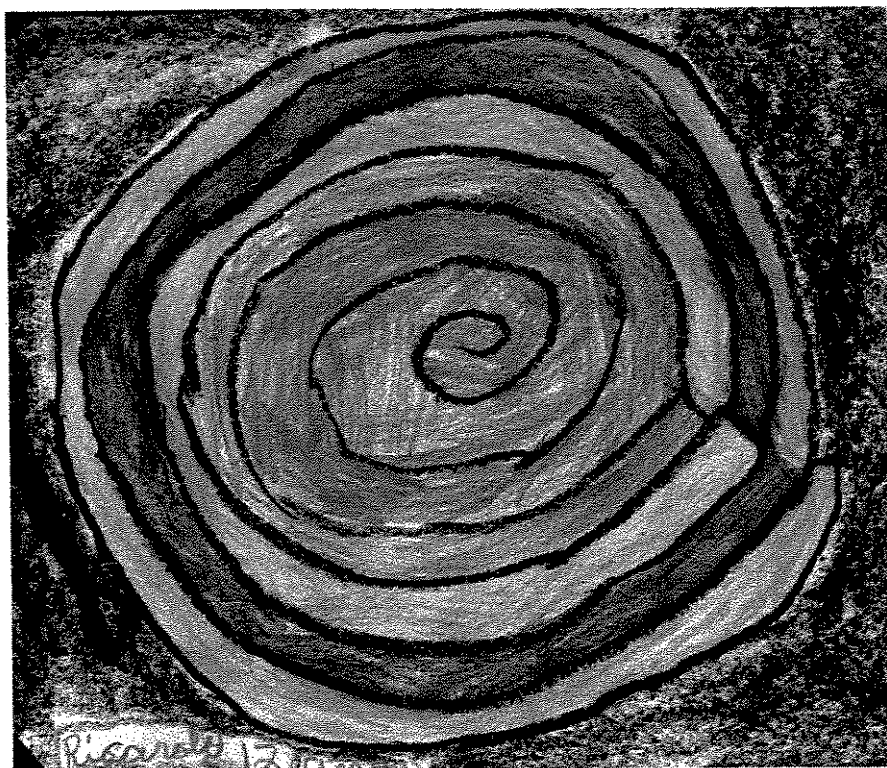
É possível o convívio das diferenças e da solidariedade intersocial entre indivíduos, grupos, segmentos de grupos e sociedades que não necessariamente se pensam em separado ou carregam consigo uma cultura própria, singular?
(GUSMÃO, s/d p.6)

Qual era a cultura das crianças e adolescentes que participavam do Projeto Sol?

A que grupo social pertenciam?

Moravam num bairro, muitas vezes distante, do qual se deslocavam para frequentar o grupo do ambiente escolar, com seus códigos e exigências. Desse iam para o Projeto (ou o contrário, do Projeto iam para a escola) com outros códigos e exigências. Chegavam em casa e conviviam no ambiente doméstico com mãe, pai, em outros casos com avós, primos, mais a quantidade de informações televisivas com notícias regionais, nacionais e internacionais. Muitas vezes, ao olharmos para certas crianças, de um dia para outro pareciam seres estranhos, apesar de nossa convivência diária, talvez pelo contato intenso com realidades tão diversas ou até para se defenderem de situações e fatos incompreensíveis para eles.

Por isso o desafio, para nós educadores do Sol, estava em considerar a diversidade e os conflitos que dela emergiam, como presenças constantes no cotidiano de nossas relações educacionais. É importante admitir que *a cultura faz-se assim em acontecimento, rotina, e ruptura, (...) emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos* da sociedade. (op.cit. p.9)



III.4. DA ESPIRAL AO CARACOL

III.4. DA ESPIRAL AO CARACOL... vivendo a contradição

Unindo o circular, os caminhos e a idéia de expansão, chego à imagem do caracol – este contém a espiral que pode se expandir ou voltar-se para si mesmo, se fechar.

A grandeza trabalha qualquer imagem pelo simples jogo da imaginação
(BACHELARD, 1993, p.165)

*É um caracol enorme
Que desce lá da montanha
E o riacho o acompanha
Com a sua barba branca
Velhinho, tem só um chifre
A sua torre de igreja.
(...)*

O castelo é sua concha....
(apud, op. cit. 1993, p.139)

Bachelard, discorrendo sobre a importância das imagens, mais precisamente sobre as imagens da concha, faz uma longa abordagem a respeito desse tema, mais precisamente da concha-casa, presente na obra de Bernard Palissy. Comenta que este, *diante dos 'terríveis perigos da guerra' pensa fazer um plano para uma 'cidade fortificada'*. Busca nas montanhas, vales e bosques *para ver se encontraria algum animal engenhoso que tivesse feito casas engenhosas*, até meditar sobre *uma pequena lesma que construía sua casa e sua fortaleza com sua própria saliva*. Bernard Palissy *queria encontrar a inspiração natural* e, a partir desta, inicia seu plano de construção da *'cidade fortificada'*:

(...) no centro da cidade fortificada haverá uma praça quadrada que será a residência do governador. A partir dessa praça começa uma rua única que fará quatro vezes a volta da praça, a princípio em dois circuitos que

seguem a forma do quadrado, depois em dois outros de forma octogonal. (...) Nessa rua, quatro vezes enrolada, todas as portas e janelas, dão para o interior da fortaleza, de modo que os fundos das casas formam uma muralha contínua. A última muralha das casas acompanha os muros da cidade, que forma assim um gigantesco caracol
(op.cit. 1993, p.138).

No texto acima, o caracol representa a idéia da cidade fortificada, protegida, que vai se constituindo aos poucos, como um exército que se prepara, se fortalece para enfrentar melhor o inimigo. Mas também apresenta o sentido da expansão, uma vez constituído *cresce até ter a dimensão de uma aldeia* (op.cit. 1993, p.139).

Associando essa imagem ao Projeto Sol, talvez tenhamos nos restringido à primeira dimensão do caracol. Nós, profissionais, em conjunto com os freqüentadores, talvez não tenhamos conseguido nos abrir para a comunidade próxima, para o bairro, para a cidade, tal qual a imagem do caracol que fortalecido chegou à aldeia.

E nem havia o limite físico de muros ou muralhas separando o Projeto da rua. A posição do prédio, em terreno elevado e com a divisória em tela, possibilitava ampla visão de ambos os lados - da rua para o Projeto, do Projeto para a rua.

Do muito sonhado, algo foi realizado, algo restou inacabado e muitas dúvidas apareceram e persistiram. Talvez existissem mais janelas para dentro, voltadas para a arena – para nosso próprio umbigo – do que para fora, para a comunidade, para outras experiências.

A mesma arena que congregou sonhos, realizações, de onde enxergávamos um mundo, vários mundos, para além de nosso interior, no entanto não nos projetou para o exterior mais próximo – o bairro, incluindo as famílias dos freqüentadores do Sol – e quando o fez foi de forma superficial. Como exemplo, temos os encontros realizados na “praça da feirinha” próxima ao Projeto Sol, onde realizamos a festa junina, a feira da saúde, dentre outros eventos, reunindo as entidades do bairro – Unidade Básica de Saúde, escolas, Centro Comunitário. Apesar da intenção ser de congregar e aproximar a comunidade, o evento se esgotou com a realização da festa

e teve como organizadores os profissionais das instituições, resultando numa festa **para** a comunidade e não **com** a comunidade.

Estava aí uma contradição: nossa prática de atuação com as crianças e jovens, a partir do diálogo constante e da realização de projetos desencadeados por seus interesses, não se aplicava ao trabalho com a comunidade. Reconhecíamos essa dificuldade, porém não conseguimos ao longo da existência do Sol, estabelecer essa relação de maneira significativa, conforme os objetivos originais presentes no Programa Sol:

*Refletir conjuntamente com a população envolvida,
para com ela definir prioridades em consonância com
suas reais necessidades, aspirações e interesses comuns.
Para os moradores das áreas periféricas o programa representa
sua inserção no processo de participação nos níveis de
decisão e execução, favorecendo a consciência crítica
tendo em vista uma prática transformadora.*
(s/d, p.3)

Enquanto grupo de educadores, não tivemos a devida compreensão da concepção de trabalho comunitário, como relação que se constrói em conjunto – instituição e comunidade.

Muitas vezes ficamos restritos aos conflitos do cotidiano, às reflexões no âmbito da relação entre crianças, jovens e educadores, suas dificuldades e conquistas, como se fosse possível separar o pedagógico do social. O Programa Sol nunca foi discutido em reunião pedagógica.

Foi “fácil” acontecer o fechamento do Projeto Sol.

Hoje esse é um fato palpável, verificado pelas tímidas manifestações diante do ocorrido, o que desencadeia algumas questões:

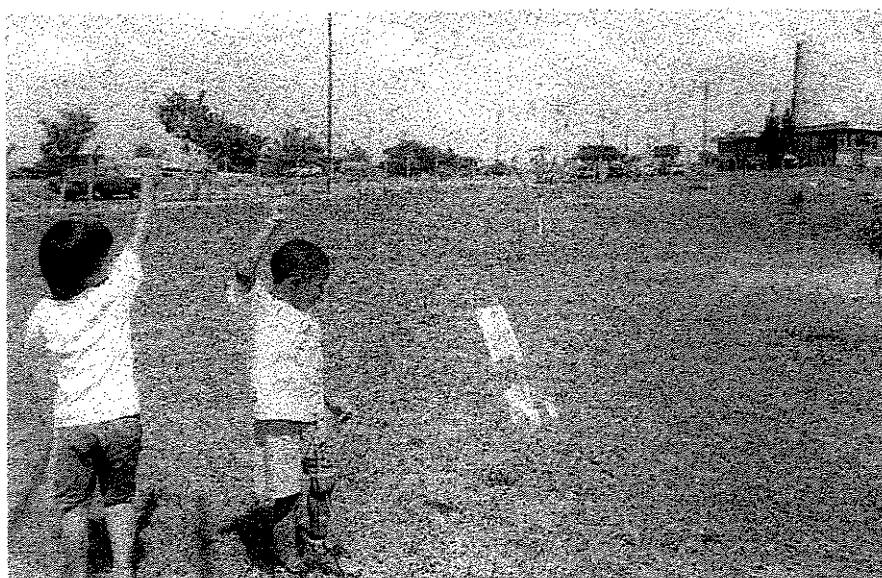
- Qual era o significado de nossas práticas para as famílias dos freqüentadores do Sol?
- Como essas famílias se aproximavam e se apropriavam daquele espaço?

- O que representava o Sol para o bairro?
- Será que a própria introdução do Projeto nos bairros não foi marcada por mais um sentido paternalista das prefeituras interioranas? Um grupo de profissionais se reúne, percorre os bairros e, notando a existência de um grande número de crianças, resolve criar um projeto para atendê-las enquanto os adultos trabalham.
- Não estará ocorrendo hoje uma segunda etapa da mesma história?

Famílias com crianças pequenas (abaixo de sete anos) fora das creches e pré-escolas sentem-se beneficiadas com a instalação de escolas para essa faixa etária no local onde funcionou o Projeto Sol. As mesmas famílias que antes tinham no Projeto “a garantia de um lugar seguro” para seus filhos maiores.

O que ampliou meu questionamento foi o fato da recente interrupção do funcionamento do Projeto Sol. São questões que carecem ser investigadas, até para nos revelar se a importância do SOL estava apenas na concepção de alguns educadores e nos depoimentos e manifestações de seus frequentadores, ou se o grau de submissão e descrença da população é tão grande que ela acaba acatando as normas vigentes de cada gestão que, por sinal, é ela própria quem ajuda a eleger. Esse questionamento envolve a elaboração de uma outra pesquisa, com análises complexas relacionando aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais. Exige reflexões sobre os diferentes níveis de participação social e as formas como se estabelecem as relações entre a população e as instituições.

IV. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS



IV. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

O que se vivia e se aprendia nas ruas de antes não é o mesmo que se vive e se aprende nas ruas de hoje...

Durante os anos de existência do Projeto Sol, intensificavam-se as discussões para que ele fosse ao mesmo tempo espaço de aconchego, proteção, solidariedade, sem excluir o espaço do lúdico, presente por exemplo, nas brincadeiras de rua das crianças. Vivíamos constantemente o desafio de integrar a construção do conhecimento ao prazer das descobertas entre crianças, jovens e educadores. Não era assim que acontecia nas ruas das vilas?

Nos grupos informais de rua, nossa infância reelaborava a herança cultural que os adultos lhes transmitiam de forma fechada, filtrando e assimilando apenas aquilo que, segundo a ótica do grupo, ajustava-se aos interesses de seus membros. Em outras palavras, livremente, entre iguais (...) as crianças faziam opções, tomavam decisões, resolviam diferenças, se expressavam, criavam. (...) o enquadramento infantil aos padrões estabelecidos não foi nunca automático, sem mediações nem críticas. Em nosso país, a "cultura das ruas" atuou sempre enquanto instrumento de resistência aos padrões autoritários dominantes na sociedade, permitindo às crianças construir sua identidade e individualidade à medida que, num processo dialético, construíam também, de modo informal e autônomo, uma cultura.
(PERROTTI, 1991, p.25)

A rua nas vilas, mesmo das grandes cidades foi, para as crianças durante muito tempo, um espaço de conhecimento através da construção das relações de sociabilidade - aprender a se relacionar com o outro. As brincadeiras propostas pelo grupo de crianças, muitas vezes, serviam como desafios, exigindo das mesmas o enfrentamento de dificuldades e conquistas.

No entanto, *as mudanças gerais ocorridas no país, a partir sobretudo dos anos 60, iriam pôr em crise os modos tradicionais de inserção da infância na vida sociocultural* (op.cit.1991, p.25), interferindo na convivência e relacionamento das crianças. As famílias foram reduzindo o número de filhos, as casas foram perdendo os quintais, as crianças foram perdendo a convivência com os irmãos, primos mais novos e mais velhos. A convivência doméstica com os filhos foi ficando comprometida com o crescente ingresso da mulher no universo do trabalho (por necessidade ou opção). A constituição familiar diferenciada, tendo em grande parte a mulher como chefe de família, responsável não só pelo sustento dos filhos, como por realizar as demais tarefas que compõem a vida doméstica, foi acarretando a diminuição de seu contato com os filhos.

Disso decorre

um movimento de recolhimento crescente da infância nos espaços domésticos e em instituições especializadas (creches, escolas), dando origem a um novo modelo de participação na cultura, marcado pelo distanciamento dos espaços públicos (op.cit. 1991, p. 25).

Através dos depoimentos coletados com as merendeiras e serventes que trabalhavam no Projeto Sol Monte Alegre, essas observações se confirmam. Elas moram (ainda hoje) no bairro próximo ao núcleo e acabam por representar o grupo social a que pertenciam aquelas crianças e jovens. Como mães que precisavam se ausentar de casa para o trabalho, projetavam nas crianças e jovens do Sol, os seus filhos ausentes, e tinham uma atenção bastante crítica quanto à relação estabelecida entre as educadoras e as crianças:

(...) é como a gente mesmo, que tem filho na creche... da creche vai pra Emei (Escola Municipal de Educação Infantil), vai pra escola...que tempo a gente tem?

A gente não tem tempo...é só a escola mesmo.

É o parque, a creche, o Projeto que cria os filhos,

(...) a gente não tem tempo...só se encontra lá fora, porque em casa mesmo, o espaço é curto. (ROSE - servente)

Professor é mais do que pai e mãe. (NATHÁLIA - cozinheira)

Nesse contexto, está a importância das creches e pré-escolas, para as crianças menores, e da escola e dos espaços de educação não-formal para os jovens e as crianças maiores, para proporcionarem a eles espaços de convivência, descobertas, proteção e conhecimento.

Ao mesmo tempo, bairros das periferias passam a ser ponto de preferência para o tráfico de drogas. As esquinas das vilas são ponto de encontro para a “passagem de drogas” e crianças e adolescentes vêm sendo, de maneira crescente, usados como transportadores das mesmas. Muda-se assim o sentido, a forma de convivência e aprendizado nas ruas das vilas, passando estas, muitas vezes, a ser local de ameaças e risco para as crianças e jovens, embora não deixe de haver um outro tipo de aprendizado. Essa outra realidade que se apresenta exige uma nova relação com os espaços públicos da cidade. Por esta razão, nos últimos anos, vêm se multiplicando os chamados “espaços de educação não-formal” em períodos opostos à escola regular, como alternativa de convivência e aprendizado para crianças e jovens cujos responsáveis trabalham.

Sobre a importância da existência de espaços de educação não-formal, como o Projeto Sol, as depoentes incluíram o carinho, a atenção e o diálogo como relevantes na relação entre crianças, jovens e educadoras:

Eu acho que para certas crianças, a única demonstração de carinho que elas recebem é aqui no Projeto, pelo que a gente escuta na conversa delas(...) parece que eles sentem um amor tão grande aqui no Projeto pelas professoras (...). Tem criança que gosta mais do Projeto, das professoras, do que da própria casa.
(SANDRA – servente)

(...) agora uma coisa que eu acho também bacana no trabalho de vocês, é a conversa. Às vezes a gente vê, quando a criança faz qualquer coisa, a professora chegar (...) e conversar baixinho, questionar um pouco a criança. Acho que é muito importante (...) porque a criança às vezes tem necessidade, até de desabafar um pouco, de conversar particular. E a professora está ali para conversar com aquela criança. Eu acho que os professores normais, assim de escola, não têm esse tempo, então eu acho que o professor aqui, faz a parte de professor, de pai, de irmão, porque entra tudo nessa hora (...). Eu sei que às vezes essas crianças são difíceis, quando estão brigando, tem que chamar atenção, mas é muito bom o diálogo, nessa parte eu admiro muito vocês (...)

(DONATA – servente)

Além da atenção, do carinho, da conversa, estas pessoas valorizavam também **o quê e como** as crianças aprendiam, além de perceberem a relação entre elas. Importava que as crianças e jovens estivessem “felizes” durante o tempo em que ficassem no Sol, até como contraposição àquilo que, muitos deles, não tinham em casa, com a família:

(...) eu acho também que aqui elas se sentem mais livres, eles se soltam. Então eles brincam, eles fazem de tudo que às vezes têm vontade, por exemplo em casa, mas não têm essa liberdade (...) Nas oficinas eles também estão aprendendo, eu acho que é uma boa atividade. A gente vê a alegria de certas crianças, como o João, eu acho que isso vai engrandecendo. É muito importante também essa coisa de ter essas crianças que são especiais no meio das normais⁴⁵. É lógico que uma hora um briga, um bate no outro, mas eles têm um carinho especial, eles acolhem também. Eu acho muito bom esse relacionamento. A gente também, às vezes está distraída no nosso serviço, mas se a criança chega e a gente dá um minutinho de atenção é muito bom pra eles. (DONATA – servente)

⁴⁵ Refere-se a um projeto de integração das chamadas “crianças com necessidades especiais” ao cotidiano do Projeto Sol. Teve início em 1998 no núcleo Morumbi, estendendo-se em 2000 ao núcleo Monte Alegre.

Sobre o que se fazia no Sol:

Aquilo que eles fazem aqui é bom pra desenvolver a cabecinha deles
(ROSE – servente)

*Ainda mais que eles podem escolher o que querem fazer, não é exigido
'você têm que fazer isso'. Eu vejo quando está na roda,
'quem vai com quem? o que vai fazer?'*
Eu acho importante isso.
(LEONILDA – cozinheira)

Diante das situações de conflito e dos impasses criados pelas posturas de algumas educadoras que sugeriam punições drásticas, como por exemplo, “excluir algumas crianças da participação de certas atividades”, as depoentes se ressentiam e davam sugestões:

*(...) eu acho que participar da roda que vocês fazem, dos passeios,
duma festinha, das apresentações (...) eu acho que isso tudo não deve tirar
da criança. Eles devem participar de tudo e ter outros meios pra conversar com eles
pra fazer eles mudarem. Porque é muito bom eles participarem
dessas coisas boas, ajuda eles. Porque, o tempo que você afasta ele,
ele vai ficar bravo e com raiva e se ele participa, vai mudar a cabecinha dele.
Ele vai esquecer do que fez, porque está ali brincando, conversando, no meio dos
outros, participando, então muda a cabecinha deles.*
*Veja o Fabrício, como mudou. Era um menino agressivo, só brigava, só chutava,
agora ele só canta, só se diverte!*
(NATHÁLIA – cozinheira)

*a casa é uma das maiores forças da integração
para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem*
(BACHELARD, 1993, p.26).

Se o Projeto Sol lembrava a casa, estaríamos, pois contribuindo para que essas pessoas que por lá passaram, tivessem outras possibilidades de se constituírem como indivíduos mais integrados com seus sentimentos e pensamentos, desejos, relações afetivas, já que, em muitos casos, diante da situação em que viviam, faltava-lhes o aconchego de agrupamentos, de familiares ou vizinhos, que lhes dessem suporte afetivo?

Por outro lado ao “perderem a rua” como espaço da brincadeira e inserção sócio-cultural, teria sido o Sol uma alternativa para o contato com a diversidade cultural e o exercício da autonomia, de que fala Perrotti?

O Sol – miniatura do social projetado,

(...) o minúsculo, porta estreita, abre um mundo.
O detalhe de uma coisa pode ser o sinal de um mundo novo,
e um mundo que, como todos os outros,
contém atributos de grandeza.
A miniatura é uma das moradas da grandeza
(op.cit. 1993, p.164)

Será que abrimos mundos para os freqüentadores do Sol?

No cotidiano do Sol tivemos momentos de ágora – discussões e reflexões coletivas. Discutimos regras, enfrentamos conflitos de relacionamentos, construímos projetos coletivos.

Tivemos o sentido acolhedor da casa que protege, que abriga, conforme depoimentos de freqüentadores e profissionais.

O que prevaleceu, a ágora ou a casa protetora?

Projetamos para a cidadania ou ficamos na relação doméstica da proteção, da casa como abrigo/fortaleza?

Ou ainda, será que o Sol representou aquela casa que não só assegura, mas que também projeta para o enfrentamento e participação diante do mundo?⁴⁶

Depoimentos coletados com ex-freqüentadores do Sol durante esse trabalho apontam algumas respostas no sentido de mudanças diante de **dificuldades pessoais**.

*Eu sempre fui uma criança muito tímida, inibida,
que não conseguia me expressar*

*Eu acho que foi muito importante a parte do teatro, da música
pra eu aprender a me soltar, a ver que eu era capaz de fazer as coisas.(...)
minha auto-estima era baixa e aqui eu via que era capaz de criar,
que eu podia fazer as coisas.Então foi muito importante.*

(MICHELLE)⁴⁷

*(...) eu aprendi pelo menos a ser desinibida. Então, sempre quando eu estou
numa roda, que tem que discutir alguma coisa, sou eu a que apresenta, então eu
não tenho vergonha, eu aprendi a tomar iniciativa. Foi uma coisa boa!*

(PATRÍCIA)

*Essa parte de teatro, até mesmo a música que a gente aprendia
assim na parte cultural, eu acho, que foi muito importante, porque você aprende a
atuar, aprende a não ter vergonha, até os quietinhos iam se soltando. Com o tempo
eles iam se libertando da timidez.*

(VALQUIRIA)

⁴⁶ A pesquisa “As marcas do vivido: memórias de ex-freqüentadores de um programa de Educação Não-Formal”, em andamento, desde 2000, com ex-freqüentadores do Sol, poderá aprofundar as respostas para estas questões. Está sendo realizada por Renata Sieiro Fernandes como tese de doutorado na Faculdade de Educação-Unicamp.

⁴⁷ Os depoimentos apresentados a seguir são das mesmas ex-freqüentadoras do Sol. Para que a escrita não fique repetitiva, apresento aqui a idade das depoentes: MICHELLE - 18 a, PATRÍCIA - 17 a, VALQUIRIA - 18 a, ALCIONE - 19 a, ALESSANDRA - 18 a, ANDREZA - 18 a.

*Eu acho que melhorou bastante o desempenho em casa também.
Depois que comecei a freqüentar comecei a ficar ligada nos horários. Antes era assim, como se diz, rebelde. Aí vinha pro Raio de Sol, tinha uma coisa na cabeça de fazer os trabalhos aqui. Chegava em casa já deixava assim meio organizado...tinha escola. Acho que minha cabeça ficou mais ocupada.*
(ALCIONE)

Ah, muda a vida de qualquer um que freqüenta. Organiza até o jeito da gente ser.
(ALESSANDRA)

Diante da ampliação de repertórios culturais:

*(...) eu conheci pintores, Van Gogh, Renoir, Monet... hoje eu gosto disso, de música clássica, eu gosto de MPB, por causa daqui.
Porque aqui eu entrei em contato com isso. A minha mãe é simples, o meu pai também, então não é que eles não gostavam, eles não conheciam esse tipo de informação pra trazer pra gente, então eu tive isso aqui.
Hoje eu gosto de ler sobre arte, quando eu posso, eu vou visitar o MAC (Museu de Arte de Campinas), eu participo do clube de cultura.
Então isso foi muito importante, para entrar em contato com a arte, estar conhecendo, me interessando.*
(MICHELLE)

*(...)até hoje, as aulas de artesanato ficaram na cabeça da gente...
as coisas que a gente aprendeu aqui, se fosse pra aprender em outro lugar..
na rua ia ser difícil.*
(ALCIONE)

Lembra daquele livro que você deixava na sala pra gente ver?

*Uma vez eu fui lá na Bienal das Artes, com a escola e aí
eu lembrava das figuras por causa do livro*

(ANDREZA)

*E a gente via no livro aqui e depois chegou lá e viu. Eu sou louca,
eu adoro Van Gogh e me emocionou muito porque eu entrei em contato aqui e
cheguei na Bienal, 'nossa eu estou vendo de perto, quanta gente já não viu isso,
o mundo inteiro e eu vi no Sol primeiro, agora aqui'.*

*Não tem como explicar, arte é aquele negócio, não dá pra gente explicar,
a gente sente, mexe.*

(MICHELLE)

*Até hoje, eu vou fazer algum trabalho na escola eu lembro,
'a gente fazia isso lá no Raio de Sol', aí eu faço, ganho uma notinha boa, eu fico
com orgulho. Eu falo 'eu aprendi isso lá, eu vou fazer'*

(ALCIONE)

e diante da **projeção para o futuro**, no caso com os filhos:

*É uma coisa que gente pode passar para os filhos, o que a gente aprendeu. Isso
também é uma coisa importante. Passar uma coisa bonita que a gente fez.*

(ALESSANDRA)

*Eu tenho uma filha agora (...) eu vim aqui, eu aprendi, eu não perdi nada, eu só
aprendi muito mais do eu imaginava, então a gente está se baseando nisso pra levar
pra frente, eu acho que só vai melhorar pra ela e pras pessoas que estão do lado,
pode ser um dos objetivos, levar adiante (ALCIONE)*

Esses depoimentos revelam a visão de um grupo específico, cujos integrantes freqüentaram o Sol entre 1991-1993. Formavam um grupo com interesses e escolhas muito próximas e com o qual desenvolvemos projetos coletivos, tais como: Teatro dos Mascarados, Passeio de bicicleta, Teatro do Boi Estrela de Ouro, entre outros.

Como a dinâmica do Sol mudava de acordo com os seus participantes, outros depoentes que tenham freqüentado outros períodos podem revelar outras visões.



IV.1. DAQUI SE VIU O MUNDO

IV.1. “DAQUI SE VIU O MUNDO”

DA RUA DA MINHA CASA ÀS RUÍNAS DE DELFOS

Mais dúvidas que respostas

*Será que o mais alto ponto da razão é verificar esse
deslizamento do solo debaixo de nossos pés,
é chamar pomposamente de interrogação um estado de
estupefação continuada, chamar de pesquisa um caminhar em círculo,
de ser aquilo que nunca é completamente?*
(MERLEAU-PONTY, 1980, p.111)

Com as *HISTÓRIAS DA RUA DA MINHA CASA*, constatee a forte presença da vivência comunitária em minha infância e como esta contribuiu para minha concepção e compreensão de mundo.

Na rua, a expressão das crianças ocorria de forma autônoma e era permeada pela forma como ocorriam as relações naquele agrupamento social e pelas características daquela sociedade.

O contato com pessoas de idades diferentes, vindas de lugares distintos, com diferentes falas e costumes, nos colocava constantemente em situações de desafio.

“Perder-se” ao entardecer pelos campinhos da vila ou aventurar-se no “lixão” do bairro contíguo, a emoção de se deparar com a “casa mal-assombrada”, nos instigava a situações de risco.

Larrosa, ao tratar da palavra *experiência*, cita entre outras origens a influência grega através da palavra *peiratês*, *pirata* e diz:

*O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante
que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso,
pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade e ocasião.*
(2001, p.1)

Terá sido o Projeto Sol para as crianças, jovens e adultos-educadores, um lugar tanto de conhecimento como de experiência? Experiência enquanto possibilidade de se expor aos riscos e descobertas, ao mesmo tempo lugar de abrigo/proteção?

Assim como os amplos e inesperados espaços das ruas da vila me possibilitaram ver ao longe, este foi mais um elemento participante de minha busca profissional –o espaço físico e sua relação com as descobertas numa situação educacional.

As experiências da autonomia, da diversidade cultural e da expressão embasaram minha formação como indivíduo e contribuíram para minha concepção de educação. Ao longo de minha vida profissional sempre tive a expectativa de que as relações educacionais fossem também permeadas pela história de vida e vivência comunitária dos sujeitos envolvidos, acreditando que ao valorizar esses aspectos na relação com os educandos, estaria contribuindo para a constituição de atitudes participativas e transformadoras.

*Outro componente fundamental da experiência,
é sua capacidade de formação ou de transformação.
É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca,
ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma.
Somente o sujeito da experiência está, portanto,
aberto a sua própria transformação*
(op.cit, 2001, p.7)

Assim, assumindo a história de minha formação, que é anterior à formação escolar, aliada às reflexões e experiências profissionais, é que esta pesquisa foi se constituindo.

*O saber da experiência se dá na relação
entre o conhecimento e vida humana*
(op.cit.2001, p.8).

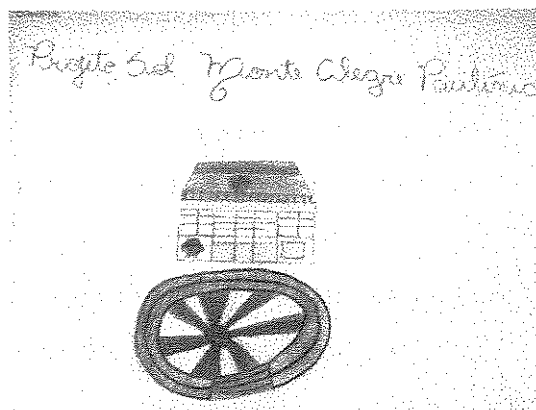
O caminho da pesquisa

O diálogo era prática constante no cotidiano do Projeto Sol.

Estava presente nas salas de atividades, nas rodas coletivas, nos momentos de conflito e de brincadeiras.

Foi o mote que permeou este trabalho de pesquisa.

O diálogo com os jovens ex-freqüentadores, com outros educadores - considerando diretora, orientadora, cozinheiras e serventes também como participantes desse conjunto de educação - fez-me compreender a amplitude do que era vivenciado no Sol. Trabalhar com uma turma em sala, mas estar relacionada ao todo; perceber o todo, porém desenvolver práticas específicas, no contínuo vai e vem da espiral. A compreensão desse movimento acabou exigindo de mim, como pesquisadora, um desprendimento de atitudes e visões pré-estabelecidas, até para ser coerente com aquilo mesmo que havia vivenciado enquanto proposta no Projeto Sol. Enfim, exigia que eu me libertasse das minhas próprias práticas para admitir que as práticas no Sol estavam interligadas.



Diálogo com o espaço, com outras visões de mundo

Desde meu ingresso no Projeto Sol, observava que o **espaço** era **um** dos fatores determinantes para que as práticas ali acontecessem de forma peculiar, diferente dos demais espaços educativos.

Estava claro que a própria arquitetura em si, já instigava uma curiosidade.

Mas, o que mais havia por trás, por dentro daquele **espaço**?

Daí surgiu a necessidade de conversar com o idealizador do projeto arquitetônico – Izaak Vaidergorn.

A entrevista com Izaak, além de situar as origens do Projeto Sol enquanto proposta de educação não-formal, realizada por uma equipe multiprofissional, apontou para a necessidade de ampliação do grupo a ser pesquisado. Um sinal disso vinha de observações minhas quanto à relação espaço-memória por parte de alguns ex-

freqüentadores que visitavam esse espaço. Estes, quando retornavam depois de anos de afastamento (por terem chegado à idade limite, ido trabalhar, etc...) tinham primeiro uma atitude contemplativa, para depois se referirem às vivências e às pessoas. Tinham vivenciado intensamente o Projeto e permanecido nele por um período considerável de tempo, a ponto de construírem relações com/entre as pessoas, com a dinâmica de nosso trabalho e com a ocupação daquele espaço.

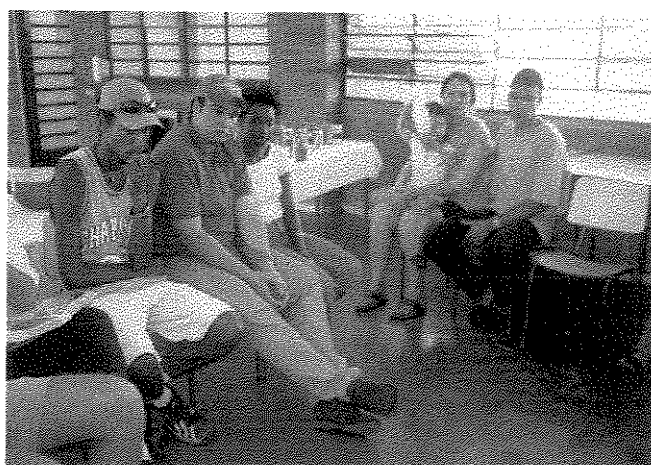
la assim me deparando com a amplitude da pesquisa qualitativa, que exige do pesquisador um permanente estado de atenção e observação, sensível aos caminhos que vão se abrindo no decorrer da pesquisa.

O encontro

O encontro com os ex-freqüentadores foi realizado em grupo, no espaço do Projeto Sol Monte Alegre, numa tarde de sábado.

Houve a intenção clara de minha parte, em deixar que o encontro com o espaço e com as pessoas iniciasse o processo de memória.

A princípio era “deixar falar...” mas os poucos as falas, as lembranças deles foram me envolvendo, me emocionando e passei a ser um componente a mais daquela trama de memória, respondendo a algumas perguntas, perguntando também, contando espontaneamente sobre situações que se relacionavam

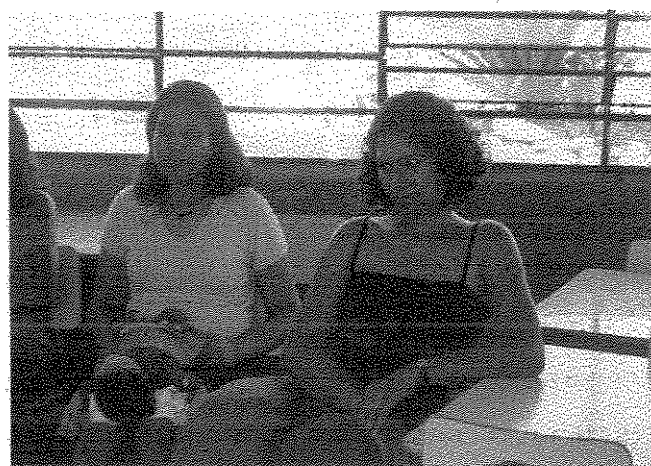


com minhas lembranças.

Nesse encontro ocorreu o mesmo tipo de dinâmica que vivíamos no passado, diante da construção de um trabalho: o percurso ia se fazendo junto, mediante acordos que íamos estabelecendo, tal qual o que ocorreu durante a entrevista.



As primeiras impressões de análise foram me apontando detalhes que ocorriam nas tramas de nosso cotidiano e nas relações crianças/ jovens/ adultos, que não previa na minha pesquisa.



Era assim, a gente chegava, reunia:

'o que vocês vão fazer hoje?' cada professor dava o que a gente ia fazer, o que tinha na sala dele. A gente escolhia por vontade própria, a gente acabava indo tudo na Nilza ... aí nós ficamos lá direto, a semana inteira.

Ah, mas também a senhora não segurava a gente, a gente terminava o que a gente tinha que fazer e já podia ir na outra sala. A gente dava uma voltinha, cada sala um pouquinho, aí voltava lá de novo, era sempre assim, não tinha aquele negócio 'tinha que ficar ali porque você escolheu ficar ali'.

(ALESSANDRA)

Falavam, por exemplo, do trabalho com teatro, mas se referiam ao passeio de bicicleta, às caminhadas, a outras atividades coletivas. Durante as atividades saíam da sala, mas não era porque não gostavam, era sim uma oportunidade de “dar um giro e ver” o que ocorria em outras salas e não eram “punidos” por isso. Havia uma compreensão, por parte dos educadores, nesse sentido, sem que isso precisasse ser combinado ou discutido.

Essa compreensão presente na ação dos educadores talvez nem fosse consciente por parte deles, mas transparecia nas falas dos ex-freqüentadores: **participavam de uma parte, mas tinham a noção do todo. Agiam de acordo com uma concepção que o próprio espaço sugeria/proporcionava. A arquitetura circular propiciava essa visão do todo.**

Dessa forma, os depoimentos apontavam que era quase impossível no Projeto Sol, tratar especificamente de um trabalho, sem relacioná-lo ao contexto mais amplo. Esse foco merecia então uma ampliação de observação e análise até para se mostrar coerente com o que aparecia nos depoimentos. – **o diálogo** presente durante as construções de propostas no cotidiano do Sol.

(...) acho que, resumindo, era o diálogo mesmo.

O importante era mais a conversação que vocês tinham com a gente, para mostrar o lado diferente das coisas. A gente conversava aqui, por exemplo, aqui na roda de fora. Sempre uns dispersavam, porque tinha um ali no cantinho fazendo uma gracinha, então não escutava direito o que a sala estava propondo.

Então quando entrava na sala, aí você tinha que prestar mais atenção. Então eu acho que essa conversa, a insistência de conversar aqui, conversar lá, mostrava o que vai acontecer. Eu acho sim que é importante mostrar, conversar.

(VALQUIRIA)

Através dos depoimentos dos ex-freqüentadores, da entrevista com o arquiteto, de minha vivência como educadora, e mais as reflexões acompanhadas de leituras, fui constatando mudanças em nossas práticas e relacionamentos no cotidiano do Sol. Havia uma diferença: para os ex-freqüentadores era um percurso de memória, do construído e vivido. Para mim, além disso, havia a vivência atual. Tinha nas mãos o enfoque de dois momentos – passado e presente.

Para que as observações do presente não ficassem centradas apenas na minha visão de educadora, a seguir acrescentei ao grupo de entrevistados pessoas que não trabalhavam diretamente com as crianças e jovens, mas que eram componentes importantes para que nossa dinâmica acontecesse – as serventes e cozinheiras. Seus depoimentos quanto ao que era realizado no Projeto Sol com as crianças e jovens, foram apresentados no Início das “**considerações quase finais**” (p.120-123).

Diálogo com imagens

Final de um projeto com as crianças.

Muitos desenhos, colagens, textos, organizados para que os respectivos criadores os levassem para casa.

- Ah eu não quero, não!
- Mas por quê? Você não gostou do que fez?
- Sabe o que é? Se eu levar pra casa minha mãe vai jogar tudo fora, então fica aí pra vocês colocarem no mural, guardar no armário, fazer exposição.

Para mim essa declaração de um menino soou como se estivessem jogando “sentimentos de mundo” como já disse Drummond, marcados naquelas folhas de papel. Foi então que comecei a guardar todos os materiais que as crianças e jovens produziam e não “queriam” levar para casa. Os desenhos individuais, organizados com o relato sobre o processo de trabalho, transformaram-se em livros de registro, um material coletivo que podia ser observado por todos. Isso desencadeou um estudo de minha parte, sobre a importância dos registros diante dos projetos de trabalho, para os criadores e para os educadores. Para os criadores, tal qual o espelho em que se vê a própria imagem, os desenhos também refletiam

pensamentos, sentimentos, maneiras diferentes de ver o mundo. Era mais uma possibilidade de se verem e serem os outros. Para os educadores, um material a mais para refletirem sobre sua prática com os educandos e também para conhecê-los melhor.

Dessa forma, acumulei ao longo do tempo, uma grande quantidade de material produzido pelas crianças e jovens, além de fotos e fitas de vídeo.

A pesquisa é um processo contínuo, que vai além do contato com os entrevistados e com o espaço onde se desenvolve o trabalho. A elaboração do texto para esta dissertação foi desencadeando outras necessidades e buscas que pediam uma aproximação com as imagens. Longe das pessoas, porém em contato com suas marcas - aqueles registros guardados - iniciei um outro diálogo.

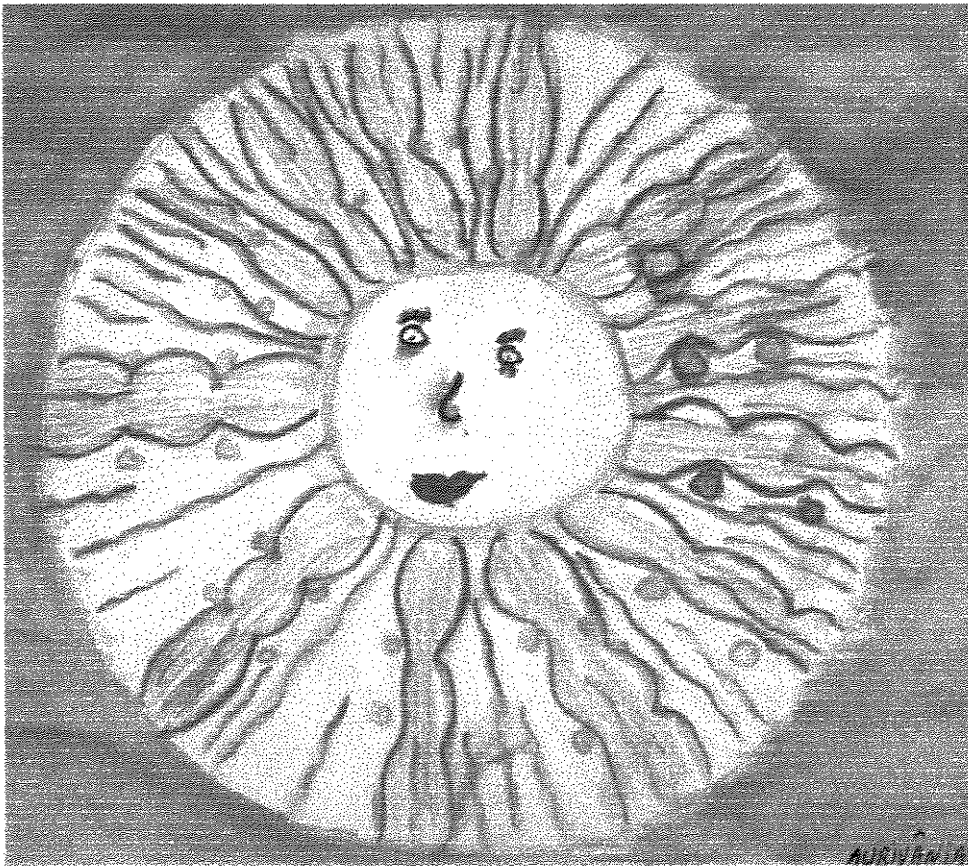
Através desse encontro recuperei histórias e projetos de trabalho desenvolvidos com as crianças e jovens no Sol. Dessas histórias cheguei a outras histórias, em outras épocas e lugares - da mitologia às obras de arte.

Foi assim que Hundertwasser, Picasso, índios Navajo, e outras tantas marcas da história da humanidade chegaram a essa dissertação.

Vandeílton(s), Carlos(s), Silvia(s), José(s) Amaro(s) e tantos outros e outras não chegaram a conhecer Hundertwasser. Não souberam que, como eles, esse artista também gostava de desenhar e pintar sóis, casas, torres...



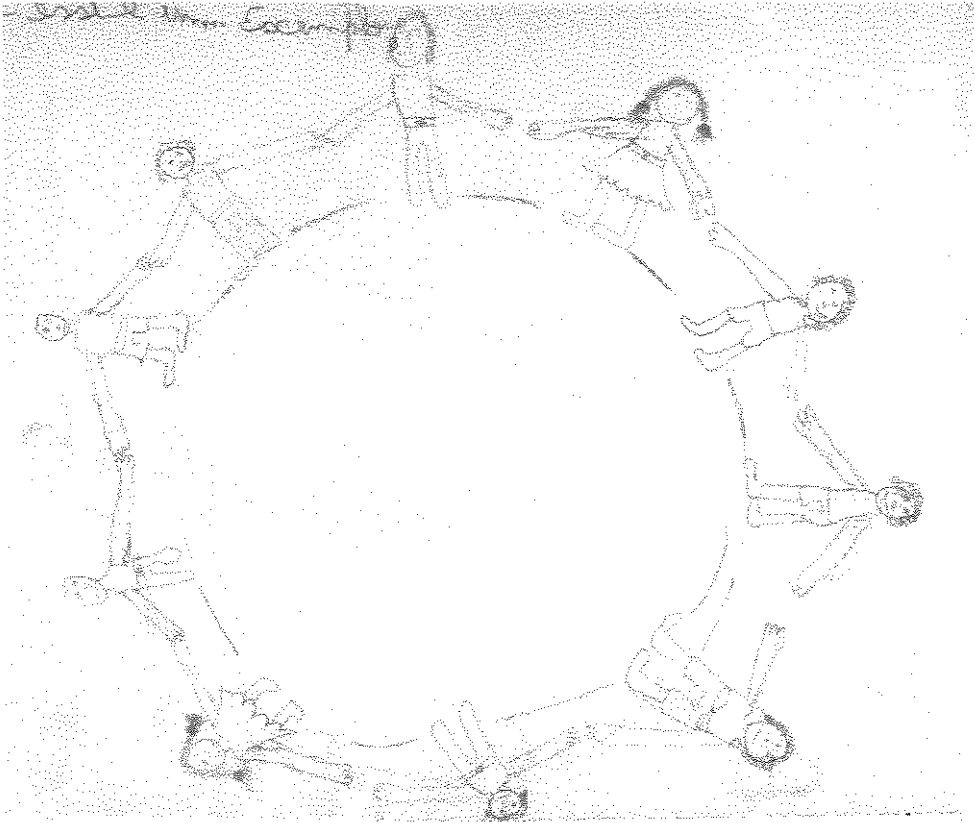
I



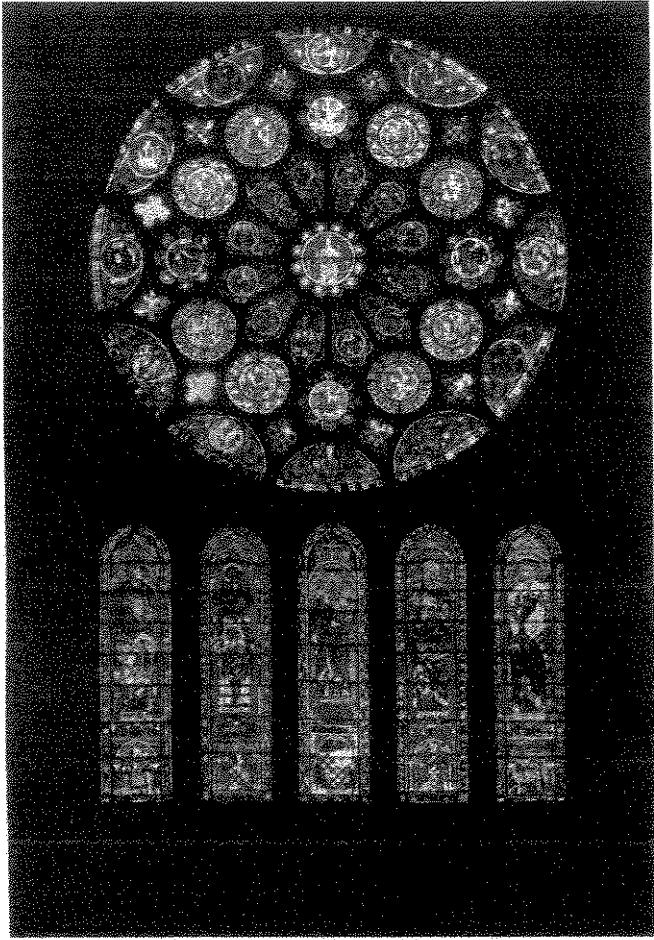
II



III



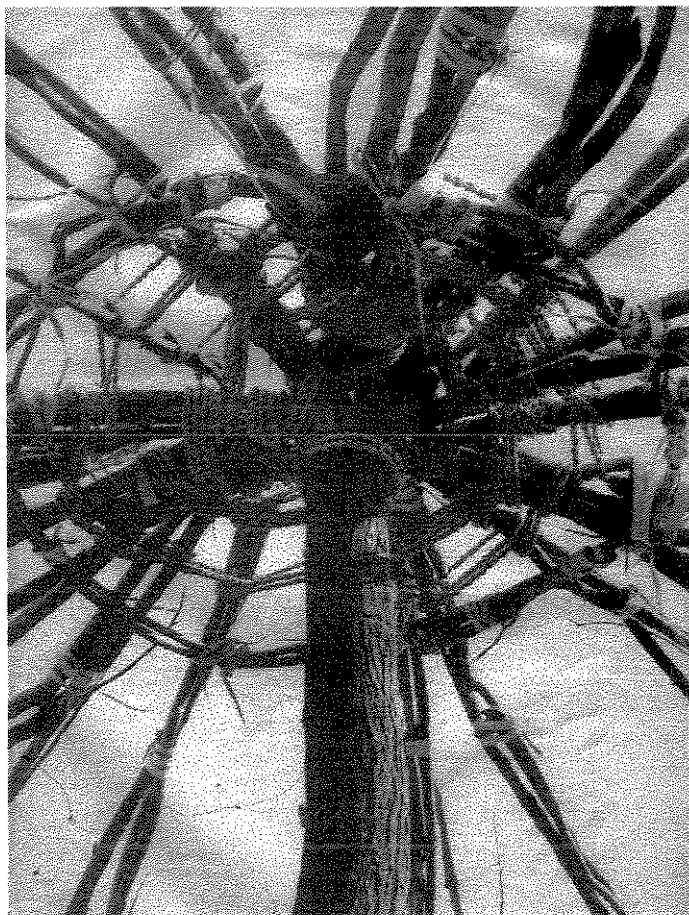
IV



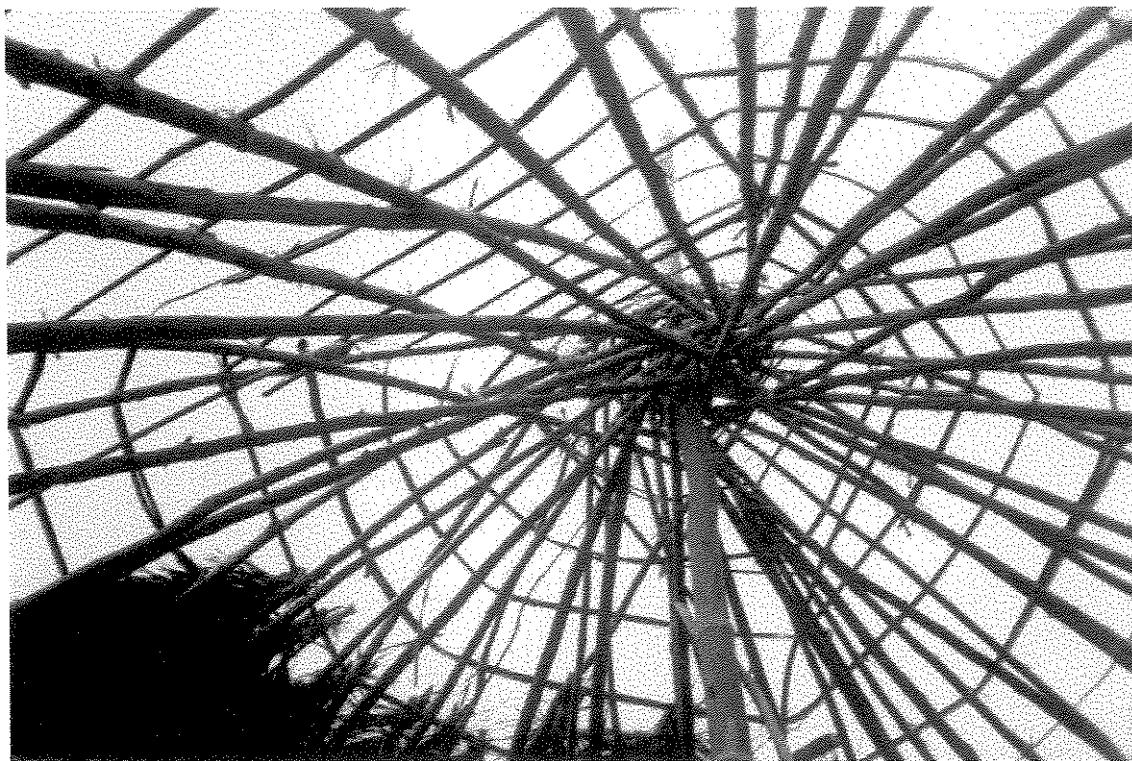
V



VI



VII



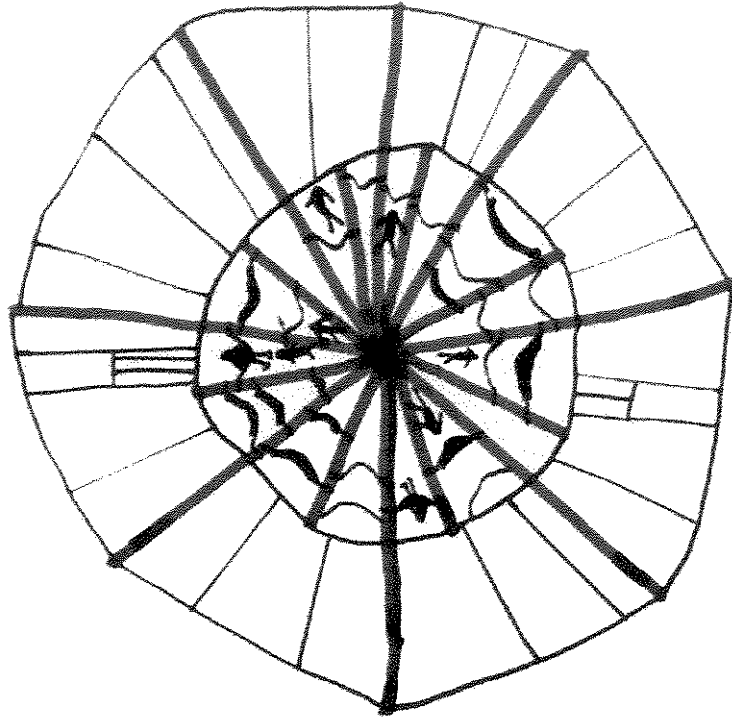
VIII



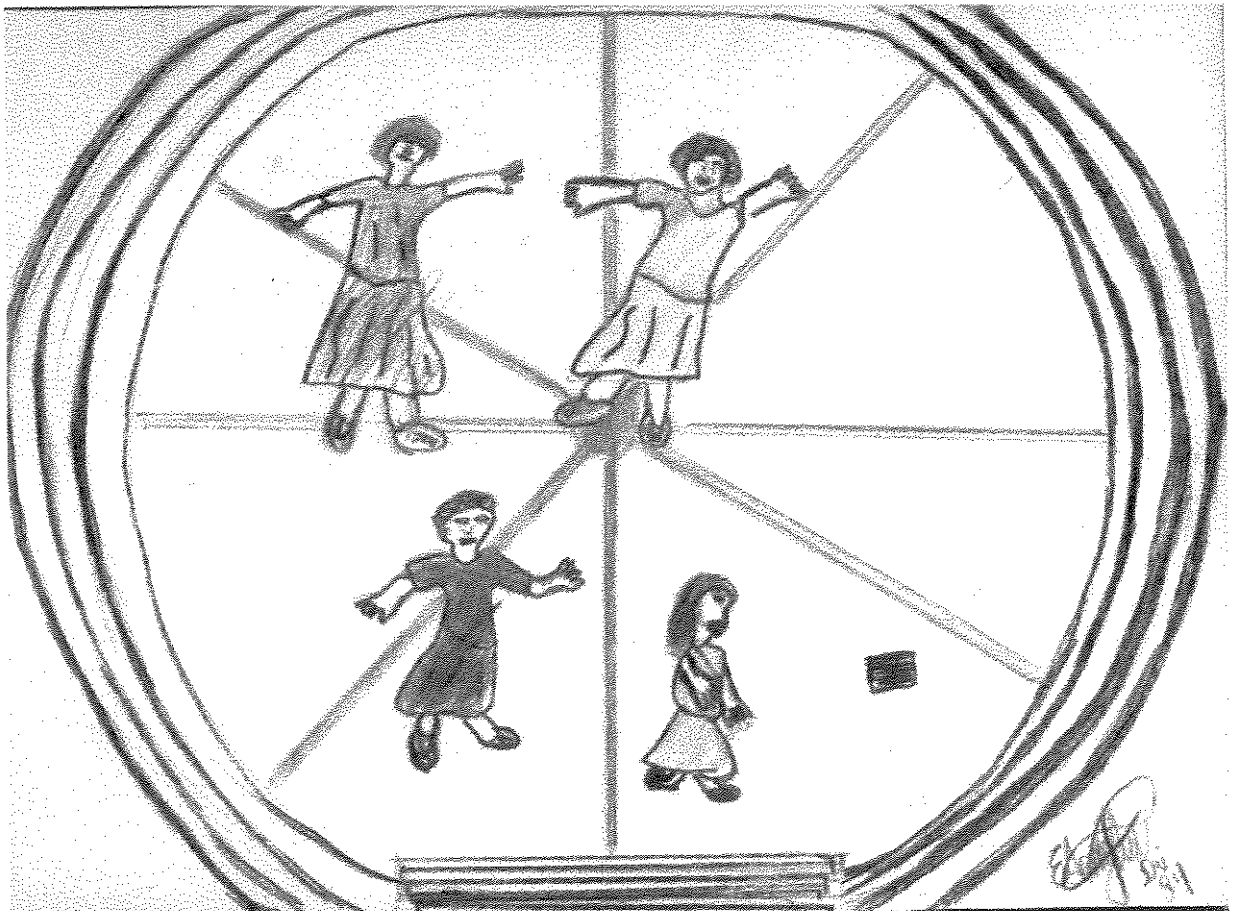
IX



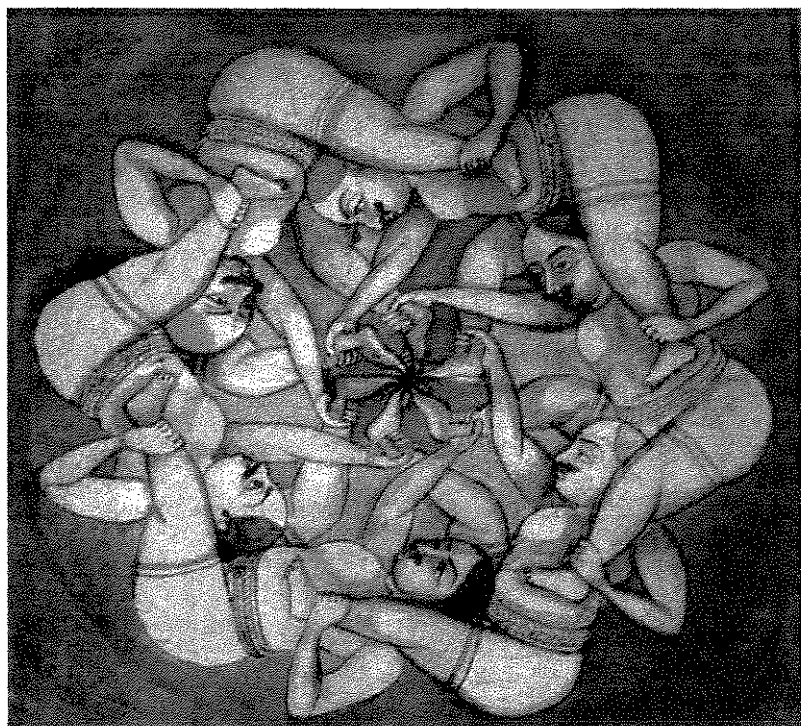
X



XI



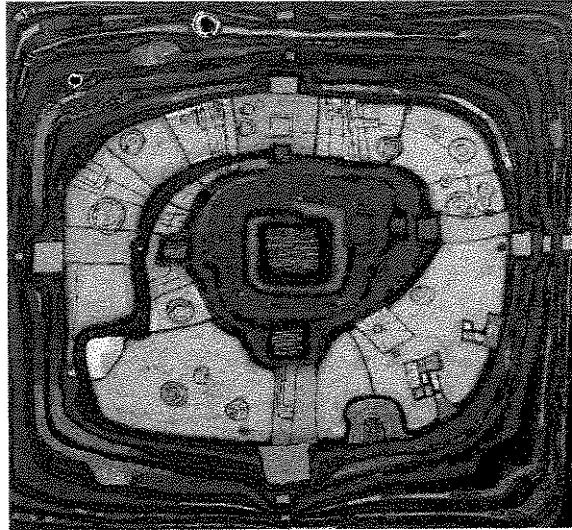
XII



XIII



XIV

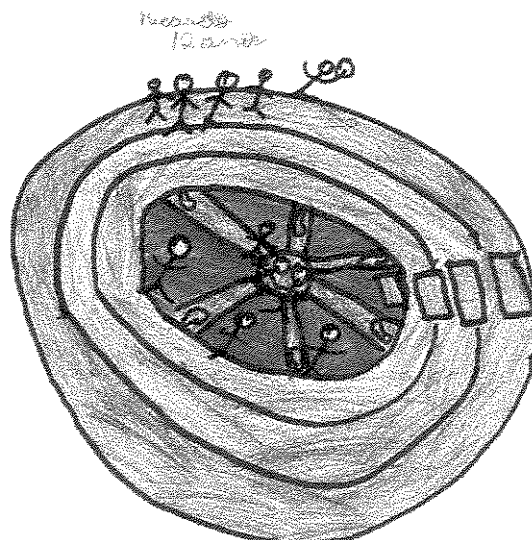


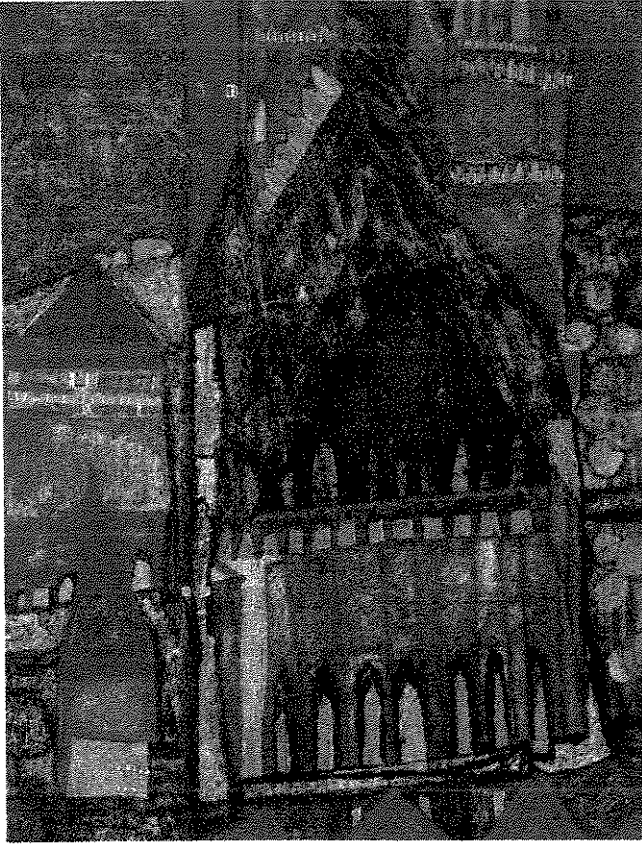
XV



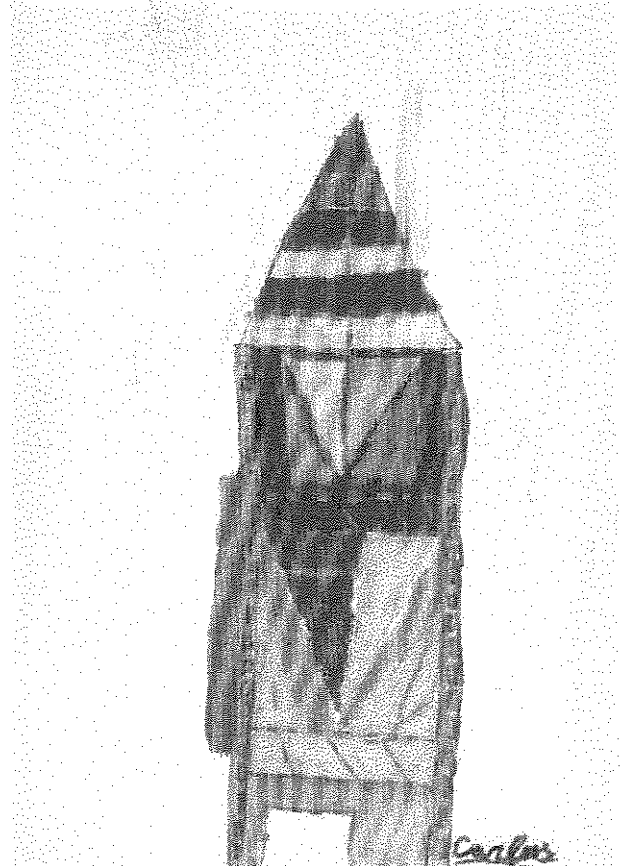
XVI

XVII

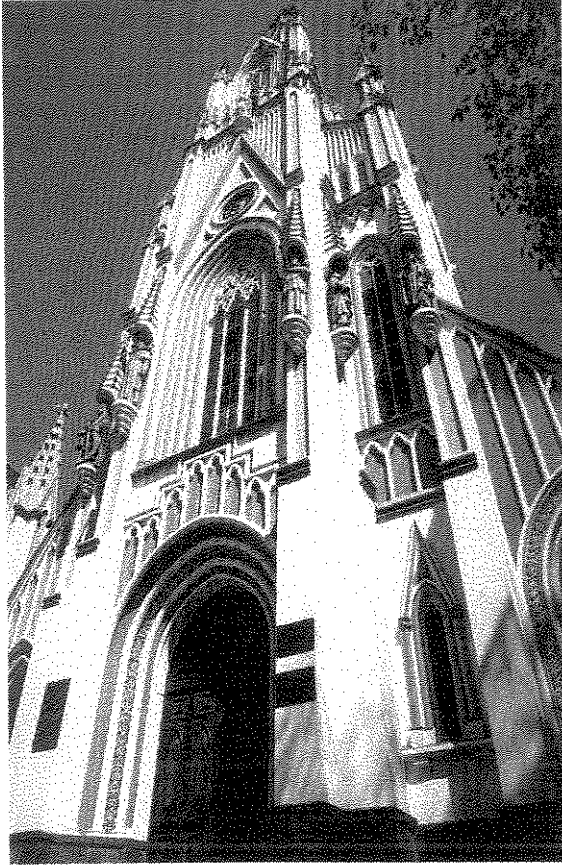




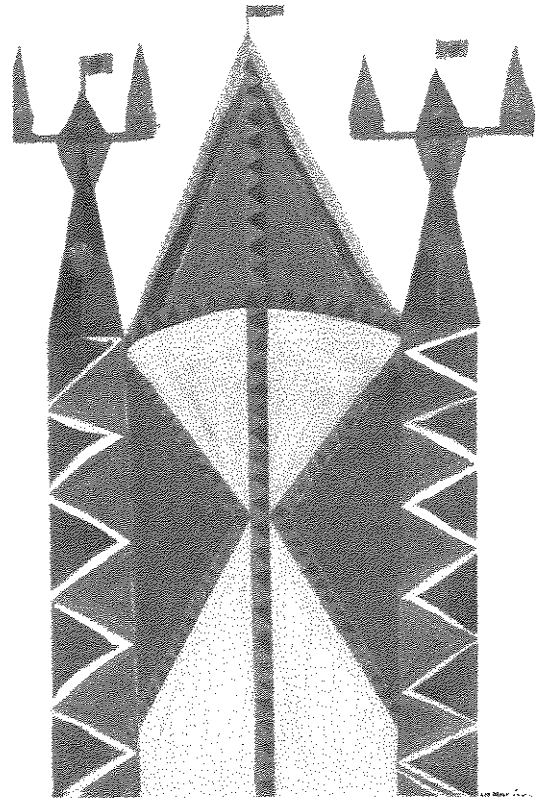
XVIII



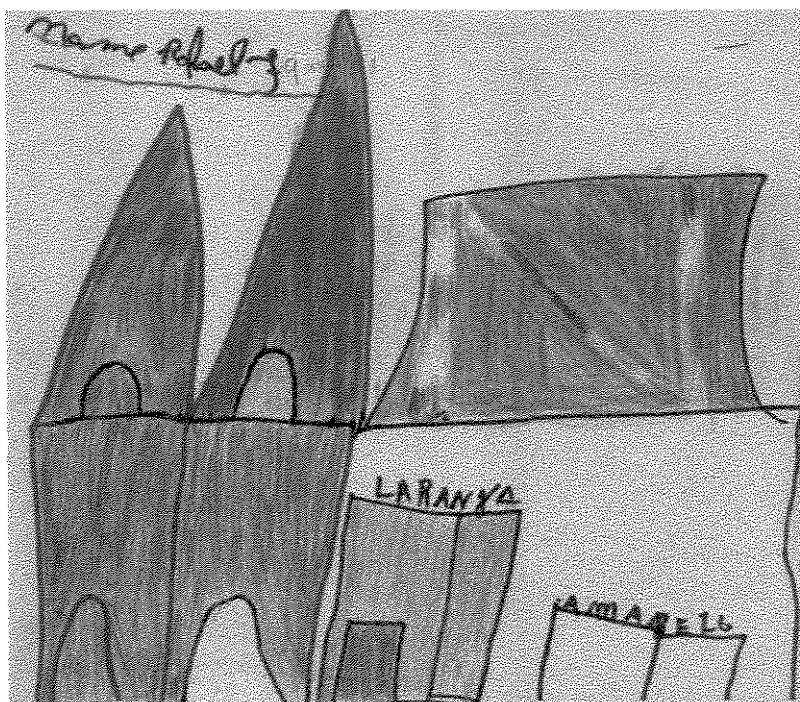
XIX



XX



XXI



XXII



XXIII

Diálogo com Imagens – Índice

- I. *Pedra Solar ou “Calendário Asteca”*
Basalto, 3.35 m de diâmetro - Início do século XVI
- II. *Sol – Aurivânia, 14 a*
Lápis de cor e aquarela – 1994
- III. *Krisna dança com pastoras de gado*
Índia - Início do século XVII
- IV. *Brincadeira de Roda – Flávio, 11 a*
Desenho com grafite – 1995
- V. *Rosácea – Catedral de Chartres*
Vitrail – 1197-1260
- VI. *Rosácea com pessoas – Sol Monte Alegre*
Foto – Teatro dos Mascarados – 1992
- VII. *Pilar central e armação de uma casa do povo djerma – Nigéria*
Foto- s/d
- VIII. *Pilar e armação de uma casa do povo Xavante*
Foto – 2000
- IX. *O grande abraço – Sol Monte Alegre*
Foto – 1996
- X. *Ronde dês Enfants – Picasso*
Desenho em grafite / Study for “The Peace” – 1952
- XI. *Yãnomam*
Desenho com hidrocor – 1974
- XII. *Dançando na arena – Eduardo, 14 a*
Desenho com lápis de cor – 1995
- XIII. *A roda do tempo*
Miniatura indiana do século XIX
- XIV. *A roda de brincadeira – Batata Quente – Silvia, 13 a*
Desenho com lápis de cor – 1995

- XV. *The Little Path* – Hundertwasser
Pintura mista- Kaurinui – 1991
- XVI. *Brincadeira de Latinha*
Foto – 2000
- XVII. *Brincando na Arena - Ricardo, 12 a*
Desenho com hidrocor e lápis de cor – 1995
- XVIII. *Catedral I* – Hundertwasser
Aquarela – Marrakesh-1951
- XIX. *Torre* – Carlos, 10 a
Lápis aquarela – 1999
- XX. *Catedral de N. Srª da Boa Viagem*
Belo Horizonte – inaugurada em 1922
- XXI. *Igreja ou Castelo?* – Vandeilton, 14 a
Desenho com lápis metálico – 1999
- XXII. *Projeto Sol – Uma casa colorida* – Rafael, 9 a
Desenho com hidrocor e lápis de cor – 1999
- XXIII. *Hundertwasser House*
Foto – Viena – 1983-1986

Através deste trabalho, busquei valorizar algo vivenciado no campo da educação por pessoas - crianças, jovens, adultos. Observei que muitos destes, ao levarem para aquele espaço suas experiências de vida, puderam ampliar suas relações humanas e de conhecimento.

Quem sabe, vivendo num micro cosmo – miniatura como disse Bachelard - possamos ter contribuído com aqueles que por lá passaram, no sentido de interferirem nos diversos campos de atuação, pessoal e profissional, acreditando num mundo em constante modificação em que a imaginação, a emoção e a poesia estejam sempre presentes – afinal é o que nos torna mais humanos.

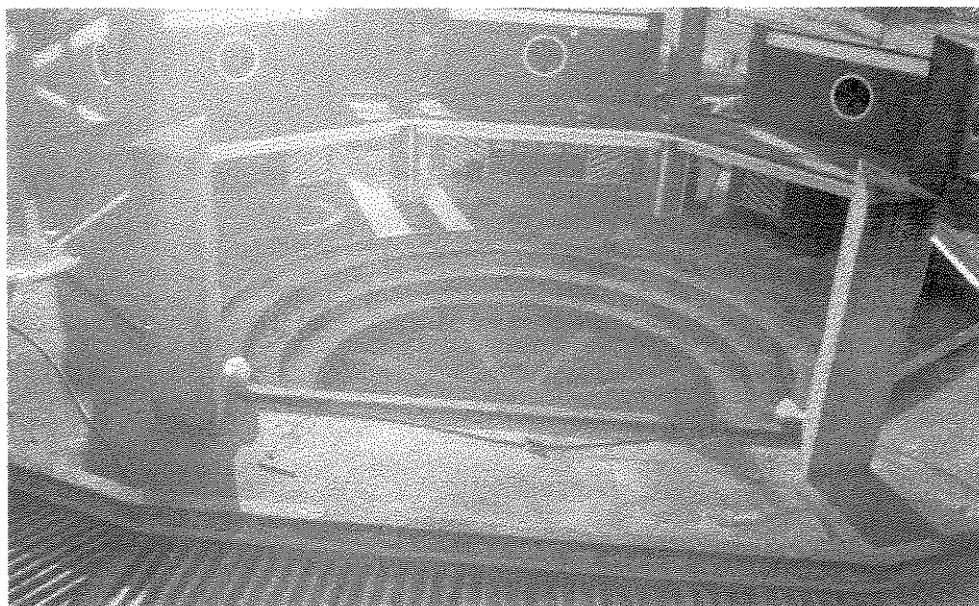
Sempre imaginar será mais do que viver..

(BACHELARD, 1993, p.100)

V. POSFÁCIO:



DO SONHO ÀS RUÍNAS



OU... DAS RUÍNAS AO SONHO

V. POSFÁCIO:

DO SONHO ÀS RUÍNAS

Ou...

DAS RUÍNAS AO SONHO...

Na Grécia antiga, havia a cidade de Delfos que ficava na base do Monte Parnaso, numa paisagem de extrema beleza... local do Oráculo de Apolo.

Conta a lenda que nesse lugar, cujo nome inicial era Pito, a deusa Gaia (a Terra) ou a filha Têmis, reinavam e proferiam oráculos. No início, nesse lugar, era venerada a Grande Deusa, identificada como sendo a Terra.

A partir do século VIII AC, é Apolo que passa a ser cultuado, depois de matar com uma flecha um dragão fêmea, chamado ora Pito, ora Delfina, e que estava devastando a região.

Apolo...considerado o deus solar.

*Jovem, imberbe 'porque o Sol não envelhece', ele é o deus do Sol;
o arco e as flechas que traz simbolizam os raios;
a lira a harmonia dos céus; é chamado o Esplendente.*

Atira ao longe as suas setas, assim como o Sol dardeja longe seus raios.

É profeta e, como o Sol, vê tudo, inclusive o que está para suceder.

*Condutor das Musas, deus da inspiração, preside a harmonia da
natureza, e é o deus da Medicina.*

*Nos monumentos, Apolo profeta está vestido com uma longa túnica,
traje característico dos sacerdotes que divulgavam seus oráculos.*

Apolo médico tem aos pés uma serpente.(...)

*Foi venerado como deus do canto, da música, da cítara, da lira,
construtor e colonizador*

(GUIMARÃES, 1999, p.52-57).

Era também considerado o deus da sabedoria.

Em seu santuário de Delfos, Apolo, através da fala de uma sacerdotisa - a pítonisa - que entrava em transe após aspirar os odores que saíam do meio das rochas, concedia oráculos àqueles que viessem interrogá-lo.

Concedia o dom do canto, e da música. Também era reconhecido como deus da poesia e da dança (SCHWAB, 1997, p.320).

Fazia parte do santuário de Apolo, o teatro, o templo, a via Sacra.

Entre os séculos VIII e VII AC, Delfos torna-se um grande centro por conta do movimento de expansão colonial da Grécia. O oráculo passa a ser consultado por chefes de expedições, capitães e políticos. Dessa forma, o santuário de Delfos acaba por reunir à missão religiosa também um papel político importante. O reconhecimento do oráculo era tão grande que até populações não gregas, como os etruscos, vinham consultá-lo. Guerras e invasões contínuas, mais terremotos, o transformaram em ruínas.

Do templo de Apolo restam a base e algumas colunas remontadas, mas sua importância e significado repercute até os dias de hoje (Universo, p.1556-8).



Século XXI, numa cidade do interior de um grande estado, havia um lugar que muitas pessoas freqüentavam para brincar, dançar, conversar, contar sobre aquilo que fazia parte de suas vidas e de seus anseios, enfim descobrir e partilhar muitas coisas. Como era um lugar muito caloroso, resolveram chamá-lo Sol. Durante muitos anos muitas coisas aconteceram por lá. Vinha gente de outros lugares para conhecer esse lugar e saber das coisas que lá se faziam. Muitas pessoas chegaram, outras se foram. Aconteciam encontros e conflitos, mesmo assim o Sol persistia fazendo sua história.

Até que, pela ação do tempo e dos homens, o Sol deixou de existir...ao menos naquele tempo e lugar.

E do Sol ficaram lembranças e marcas naquele espaço e no coração das pessoas...

Sabe aquele tipo de coisa que você nunca esquece?

Que você pode tá velhinho que você vai lembrar?

Então, é assim o Projeto Sol, pelo menos pra mim.

Você passa perto lembra de alguma coisa,

você está conversando com alguém você lembra de alguma coisa!

(VALQUIRIA, DEZ.99)

CARTA DE JOAB⁴⁸

Parlamos 3 de Abril de 2.001

Projeto - Sol um lugar para brincar um lugar para se observar um lugar para amar, (projeto)

Projeto - Sol que pro uns era motivo de alegria para outros era motivo de tristeza um lugar para aprender mais lentamente, aprender algo que poderia um dia ajudar para você ganhar a vida.

As coisas que existiam para a gente fazer e os professores (Elaize, Evaldo das Antas, Lilian, Bisqui, E. Moçoico, Edacão Tizica, Luiza, Marcelino, Arisato, Acaci, Ed. Danilo), as pedreiras, cozinheiras, que não era só uma faculdade, ou cozinheira para nós, a Dina, Chessa, Sylvia (Pracilata), e os alunos de antes e de agora, o Eraldo, amigos e conhecidos, Teca, amigo, Irma, mãe, diretora, um professor.

Todos tinham uma profissão uma tarefa um dever mais esses eram felizes, num espaço que parecia era mais que um lugar para ficar era como uma casa. Um lar, um lugar para amar.

mais e (como) como esses dizem nove milénio mais era nove séculos, agora o que todos aliamos fazer, e lembrar dos momentos que passamos juntos, repensar eles bons ou ruins.

E como dizem, na vida uns gostos outros problemas, e uns perdemos e não tem mais querido, e não tem mais preciso, o Projeto Sol - João Aranha, hoje em memória, de todos e de mim.

JOAB SILVA MARTINS = 19 anos

⁴⁸ Embora este trabalho tenha focalizado as práticas ocorridas no Projeto Sol Monte Alegre, recorri à carta de Joab S. Martins, do Projeto Sol João Aranha, pela adequação de seu conteúdo à finalização deste texto. Para isso houve autorização verbal do autor.

E as crianças e jovens voltaram para as ruas ou para os quintais com portões fechados, longe do contato com aquelas pessoas, longe daquelas músicas, daquelas danças e brincadeiras.

Mas ficou na memória de quem lá viveu, criança, jovem ou adulto, a experiência de que é possível viver, trabalhar, aprender, conhecer e fazer coisas nesse e para esse mundo de um jeito intenso, prazeroso, comprometido, solidário. Que o trabalho, as descobertas, o conhecimento podem estar aliados ao prazer e ao sonho.

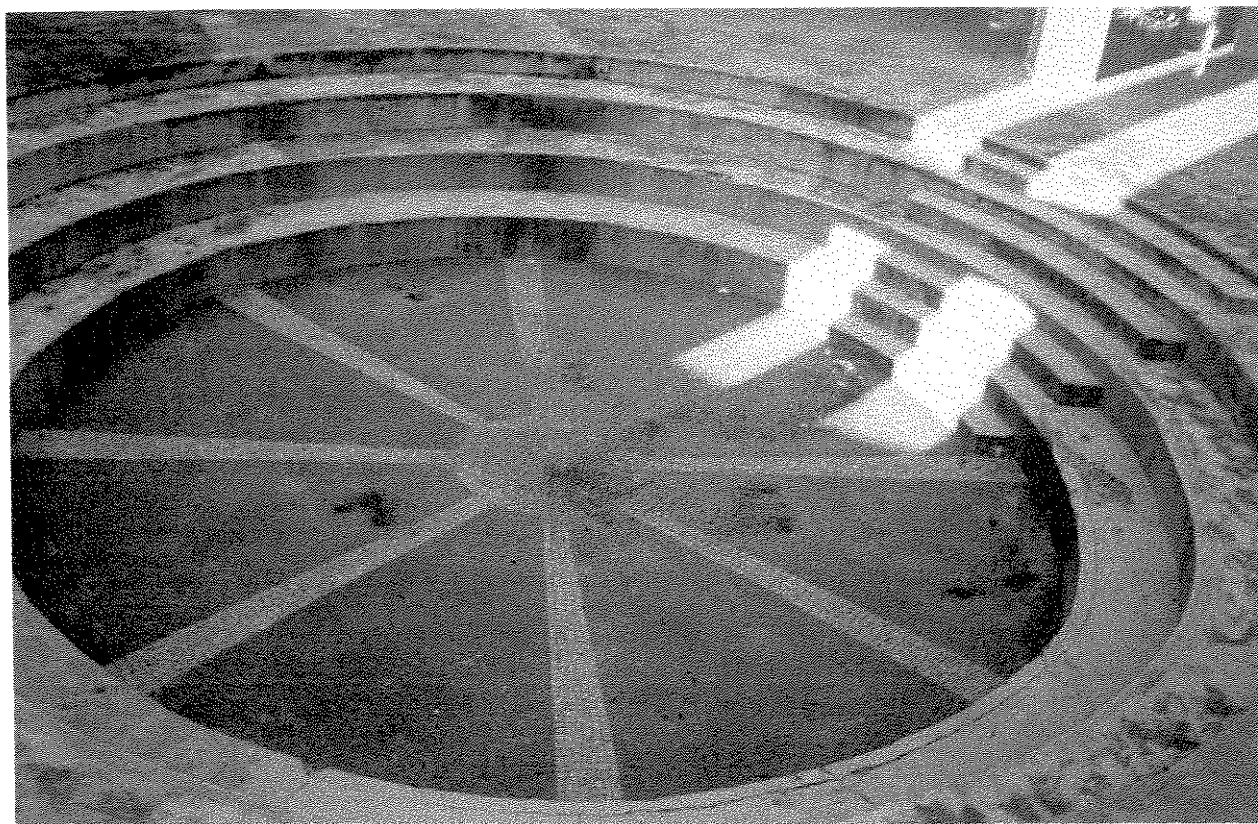


ENCERRAMENTO :

***“a coisa mais importante para os destituídos de poder é ter um sonho”,
ela me dizia freqüentemente enquanto eu ficava vigiando a escada para que ela
pudesse bordar um fabuloso pássaro verde de uma asa só no murema
clandestino que guardava escondido no canto mais escuro de seu quarto.
“É bem verdade que um sonho, puro e simples, sem o poder de barganha para
levá-lo adiante, não transforma o mundo nem faz desaparecerem os muros,
mas ajuda a pessoa a conservar a dignidade”.***

*Dignidade é ter um sonho, um sonho forte, que lhe dê uma visão, um mundo onde
você tenha seu lugar, onde toda a sua contribuição seja importante.*

(MERNISSI, 1999, p. 245).



BIBLIOGRAFIA

1. BIBLIOGRAFIA PARA REFLEXÃO

Referências Bibliográficas:

- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reactualizar um objetivo ou construir uma nova problemática? In ESTEVES A. J. e STOER S.R. (orgs.). *A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989, p.83-96.
- ARRUDA, José Jobson de. *História Antiga e Medieval*. 6ª ed. SP: Ed. Ática, 1983, p. 165-175.
- BONDÍIA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência, *Leituras SME*, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, nº3, julho 2001.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Trad.: Antonio de Pádua Danesi. SP: Martins Fontes, 1993.
- CALDEIRA, Teresa. Memória e relato: a escuta do outro, *Revista do Arquivo Municipal São Paulo*, Departamento do Patrimônio Histórico, v.200,1991, p.65-76.
- CANDAU, Vera M.F. Interculturalidade e Educação Escolar, :*ANAIS DO IX ENDIP* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Águas de Lindóia, SP:1998, pp.178-188.
- CHAMIE, Mário (coord.) *Mitopoemas Yãnomam*.Depto de Projetos Publicidade da Olivetti do Brasil S/A, s/d.
- COLEÇÃO OS GRANDES ARTISTAS. *Romantismo e Impressionismo. Van Gogh, Renoir, Manet*. SP: Nova Cultural,1991, p.28.
- CROSHER, Judith. *Os gregos*.SP: Melhoramentos, 1992, p 8-9, 42-43.
- DAYRELL, Juarez . A escola como espaço sócio-cultural, in DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*,BH:UTE/Humanitas, Simpro, 1996, p.136-161.
- ENCICLOPÉDIA ALFABÉTICA SEMANAL ILUSTRADA UNIVERSO.Nº 36. RJ: Editora Delta e Editora Três. p.1556-1558.
- ENCICLOPÉDIA DO PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE.Vol. 1.Barcelona: Ediciones Altaya,1998.p.6-72

- FERNANDES, Renata Sieiro. Entre Nós o Sol, relações entre Infância, Cultura, Imaginário e Lúdico na Educação Não-Formal. Campinas, SP: Mercado de Letras, Fapesp, 2001.
- FERREIRA, Aurélio B. H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. RJ: Ed.Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. RJ:Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- FISCHMANN, Roseli. Consciência mundial, educação e pluralidade: fundamentos da Cultura da Paz. *Pátio - revista pedagógica*. Ano 2, nº 6, (agosto/outubro),1998, p.49 e 52.
- FREIRE, Paulo e BETTO, Frei.*Essa escola chamada vida*.SP: Ática, 1986.
- GADOTTI, Moacir, FREIRE Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. SP: Editora Cortez, 1985.
- GOMES, Nilma Lino. Escola e Diversidade Étnico-Cultural: um diálogo possível.in: DAYRELL, Juarez (org.).*Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*, BH: UTE / Humanitas Simpro, 1996, p.85-91.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, vol.2. SP: Nova Cultural, Ed.Universo Ltda, 1995, p. 366 e 421.
- _____ vol.14.SP: Nova Cultural, Ed. Universo Ltda, 1988, p.2827-2830.
- GUIMARÃES, Ruth. *Dicionário da Mitologia Grega*. SP:Ed. Cultrix, 1996-1999, p.52-57
- GUSMÃO, Neusa M.Mendes. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. in Antropologia da Educação - Interfaces do Ensino e da Pesquisa. *Cadernos CEDES*, ano XVIII, nº 43, dezembro/97 SP:Unicamp, p.8-24.
- _____ Linguagem, cultura e Alteridade: imagens do outro. S/d. mimeo.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HOLLANDA Heloísa B.de e GONÇALVES, Marcos A. *Cultura e participação nos anos 60*. Coleção Tudo é História, nº41. SP: Brasiliense, 7ª edição, 1989, p.9-11.

- ITURRA, Raul. *O imaginário das crianças*. Lisboa: Fim de Século Edições, 1997.
- (org.) *O saber das crianças. Cadernos ICE* (Instituto das Comunidades Educativas). Setúbal, 1996.
- JUNG, Carl G. (concep./ org.). Trad. : Maria Lúcia Pinho. *O Homem e seus símbolos*. RJ: Nova Fronteira, 7ª ed., 1964.
- KENSKI, Vani Moreira. *Memória e Prática Docente. As Faces da Memória*. Coleção Seminários 2, CMU, Campinas: 1987, p. 101-114.
- LANG, Alice B.S. Gordo et al. *História Oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU*. SP: Humanitas-publicações FFLCH/USP. 1998.
- LEITE, Miriam L. Moreira. *História e Fotografia. Cultura Vozes*, nº 3, Maio-junho, p.42-53, 1992.
- LESLIE, Vera Fraga. *Lugar Comum ou Uma Antropologia do Habitat*. Editora Senac, SP, 2001.
- LÊ VEN, Michel Marie. *História oral de vida: o instante da entrevista*. SIMSON. Olga R. Von. *Os desafios contemporâneos da história oral*. CMU. Campinas: 1997, p. 213– 22.
- LIMA, Mayumi S. *A importância da qualidade do espaço na educação das crianças*. *Revista Criança*. Brasília: n.27, p.9-12, 1994.
- _____. *A cidade e a criança*. SP: Nobel, 1989 (Coleção Cidade Aberta)
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Textos Escolhidos*. Seleção, traduções, notas de Marilena S. Chauí. SP: Abril Cultural, 1980, p.88-93. Coleção *Os Pensadores*.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. SP: Edições Loyola (coleção espaço-4) 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores*. *ANAIIS DO IX ENDIP* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) Águas de Lindóia, SP: 1998, p.22-37.
- NEMER, José Alberto (concep./curad.). *A criança de Sempre*. Fundação Cidade da Paz, Fundação Banco do Brasil, UNICEF. BH: 1988.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas-cultura e co-educação de gerações na Vida cotidiana*. SP: Hucitec, Fapesp, 1999, p.49 – 65.

- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. LER o espaço para COMPREENDER o mundo: a função ALFABETIZADORA da GEOGRAFIA. *Revista Presença Pedagógica*, v. 5,n.2, julho/ago, 1999.
- PERROTTI, Edmir. A cultura das ruas, in PACHECO, Elza Dias (org.) *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. SP: Edições Loyola, 1991, p 21-28.
- PROENÇA, Graça. *História da Arte*.SP: Ática,1996, p.30-41, 46-49, 60-71, 98-99, 122-123,170 a 178,262 a271.
- PROGRAMA SOL. Prefeitura Municipal de Paulínia.SP,s/d.
- PROJETO DE PESQUISA enviado ao Programa Especial FAPESP-Ensino Público, sob o título: Projeto Sol Paulínia-SP: Análise e construção de propostas de educação alternativa com “escolares em situação de risco”, (1988-95) elaborado por Olga R.M. von Simson (prof.responsável), Cristiane Machado (coord.), pesquisadores – Unicamp, pesquisadores-Projeto Sol, com apoio da Secretaria de Educação de Paulínia, São PAULO, 1995.
- PUIG, Josep M., NOVELLA Anna M., ESCARDÍBUL Susagna, MARTÍN Xus. *Democracia e Participação Escolar: propostas de atividades*. SP: Moderna, 2000.
- RESGATE HISTÓRICO DO PROJETO SOL, elaborado pela diretoria do Projeto Sol e Secretaria de Educação de Paulínia, 1997.
- RESTANY, Pierre. O poder da arte – HUNDERTWASSER. Lisboa: Taschen,1999.
- REVISTA O CORREIO DA UNESCO. O Sol – antigos mitos novas tecnologias, N°3, ano 23, março, Brasil: RJ:Fundação Getulio Vargas, 1995.
- _____. N°3. ano 21, março, Brasil, RJ:Fundação Getúlio Vargas, 1993
- SAMAIN, Etienne. *Nos jardins da infância: viagens dentro de uma despretensiosa fotografia*. (mimeo) Campinas, 1999
- _____. Modalidades do olhar fotográfico. ACHOTTI, Luis Eduardo R. (org.). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Unidade Editorial da Pref. de Porto Alegre. Porto Alegre, 1998.
- SCHWAB, Gustav. *As mais belas histórias da antiguidade Clássica (Os mitos da Grécia e Roma)*. SP: Paz e Terra, 5ª ed., 1997, p 318-321.

- SIQUEIRA, Márcia e FARIA M.Auxiliadora. *Belo Horizonte - o fértil solo humano*. RJ:Salamandra, 1997.
- SIMSON, Olga R.M. Von. (org.) *Educação Não Formal – cenários da criação*.SP:Ed. da Unicamp, 2001.
- TSÉ, Lao. *Tao Te King*. Trad. Marcos Martinho dos Santos. SP: Attar Editorial,2^a ed. 1995.

Influências Bibliográficas:

- ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu, Tarsila e outros mestres...*SP: Plexus Editora, 1998.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do Mito*. SP: Palas Athena, 1990.
- DAHLKE, Rüdiger. *Mandalas*. Trad. Marguit Martinic. SP: Editora Pensamento,1995.
- DEMARTINI, Zeila de B. Fabri. *Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa*. Textos CERU. Série 2, n.3. p.33-45. SP:Humanitas – publicações FFLCH/USP, 1999.
- FARIA, Ivete Pieruccini. *Estação Memória: lembrar como projeto – contribuição ao estudo da mediação cultural*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Ciência da Informação e Documentação, da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, 1999.
- HORTÉLIO, Lydia. *História de uma Manhã – registro fotográfico*.BA: Massao Ohno Editor, 1987.
- ITURRA, Raul. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher Publicações, set/1990.
- _____ e REIS, Filipe. *O jogo Infantil numa aldeia Portuguesa*. Edição de Associação de Jogos Tradicionais da Guarda. S/d.
- LIMA, Mayumi S. Espaço e equipamentos lúdicos, projeto Tramar e Brincar é só começar. SESC-Pompéia, *Arquitetura e Educação*. SP: Nobel, 1995, p.187-92.
- OLIVEIRA, Roberto C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir,escrever. *Revista de Antropologia*, vol.38/1, 1996.

- QUEIRÓZ, M^a Isaura Pereira de. O Pesquisador, o problema, a escolha de técnicas: algumas reflexões. *Textos CERU*. Série 2, n.3. p.13-24. SP: Humanitas – publicações FFLCH/USP, 1999
- QUESNEL, Alain e TORTON, Jean. *A Grécia, mitos e Lendas*. SP: Ática, 10^a ed., p.42-47.
- SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. in: SILVA, Luiz et al (org). *Novos mapas culturais.novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 96, p. 15-33.
- SIMSON, Olga R.M. Von. Memória e Identidade sócio-cultural. *Anais X internacional Oral History Conference*. RJ: 1998, p.1303-1314.
- SOUZA, Nilza A. Referências Culturais e o Cotidiano Expressivo de Crianças e Adolescentes, numa experiência de Educação Não-Escolar. Monografia. Unicamp, Campinas, 1998
- TRIGO, M^a Helena Bueno, BRIOSCHI, Lucila Reis. Interação e comunicação no processo de pesquisa. *Textos CERU*. Série 2, n.3. p.25-32. SP: Humanitas – publicações FFLCH/USP, 1999
- WESTWOOD, Jennifer. *Lugares Misteriosos*, vol. I. Trad. Maria Irene B. Carvalho. Madrid: Ediciones Del Prado, 1995.

HOME PAGE

secrel.com.Br/jpoesia/poesia.html: ALFONSUS DE GUIMARAENS

2. BIBLIOGRAFIA / FILMOGRAFIA PARA INSPIRAÇÃO

Outras obras que contribuíram para a narrativa do texto por ordem de descobertas.

Livros:

- * ROLAND, Romain. *Jean Christophe*. RJ: Ed. Globo, 1961, p. 93-103.
- * SAMPEDRO, José Luis. *O sorriso Etrusco*. SP: Martins Fontes, 1996.
- * ENDE, Michael. *MOMO e o Senhor do Tempo*. SP: Martins Fontes, 1995.
- * MERNISSI, Fátima. *Sonhos de Transgressão*. SP: Companhia das Letras, 1996.
- * HORTÉLIO, Lydia. *História de uma Manhã* – registro fotográfico. BA: Massao Ohno Editor, 1987.
- * RAGACHE, Claude e Catherine. *A cavalaria – Mitos e Lendas*. SP: Ática, 1996, p.18-47.
- * PRADO, Adélia. *Cacos para um Vitral*. SP: Ed. Siciliano, 1991.

Filmes:

- * **SHINE**. Direção: Scoth Hicks. Roteiro: Jan Sardi. Produção: Jane Scoth. Austrália, 1996.
- * **ARQUITETURA DA DESTRUÇÃO**. Direção: Peter Cohen.
- * **SONHOS**. Direção e Roteiro: Akira Kurosawa. Warner Bros Prod. 1990.
- * **O SILÊNCIO**. Direção e Roteiro: Mohsen Makhmalbaf. Produção: MK2, Makhmalbaf. Irã / França, 1998.
- * **O JARRO**. Direção e Roteiro: Ebrahim Foruzesh. Produção: Farabi Cinema Foundation. Irã, s/d.
- * **A MAÇÃ**. Direção e Roteiro: Samira e Mohsen Makhmalbaf. Produção: MK2 e Makhmalbaf Production. Irã/França, 1998.
- * **GLADIADOR**. Direção: Ridley Scott. Produção: Douglas Wick / Scott Free Produções, EUA, 2000.
- * **VIDA E NADA MAIS (e a vida continua)**. Direção: Abbas Farabi Kiarostami, Produção: Cinema Foundation, Irã, 1992.

- * **ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO.** Direção e Roteiro: Abbas Kiarostami, Produção: Alireza Zarrin (Centro para o Desenvolvimento Intelectual de Crianças e Jovens) Irã, 1987.
- * **CORTINA DE FUMAÇA** .Direção: Wayne WANG e Paul Auster. Produção: NDF/Euro Space e Peter Newman. EUA, 1995.
- * **A VIDA É BELA.** Direção: Roberto Benigni. Itália, 1997.
- * **O CÉU QUE NOS PROTEGE.** Direção Bernardo Bertolucci. Baseado no livro de Paul Bowles. EUA, 1990.
- * **MUSICA DO CORAÇÃO.** Direção: Bruce Allan Muller. Produção: Craven/Maddalena Films. EUA, 1999.
- * **OITAVO DIA.** Direção e Roteiro: Jacó Van Dormael. Produção: Lumière Latin América e Pan Européenne Production. França, 1995.
- * **YANNI LIVE AT THE ACROPOLIS.** Direção: George Veras. Produção: George Veras e Yanni. EUA, 1994.
- * **GRANDES ESPERANÇAS.** Direção: Alfonso Cuarón. Baseado no romance de Charles Dickens. Produção: Art Linson. 1997.
- * **QUANDO TUDO COMEÇA.** Direção: Bertrand Tavernier. França, 1999.
- * **KUNDUM.** Direção: Martin Scorsese. Produção: Cappa / De Fina. EUA, 1997.

ANEXO⁴⁹

QUERIDAS SHIRLEY
KELLEN

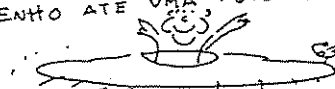
- ① EU SOU O IZAAK
TENHO 46 ANOS
SOU CASADO COM
A NELLY E TENHO UMA
FILHINHA CHAMADA LANA



- ② QUANDO EU TINHA UNS 10 ANOS, UM
PELA PRIMEIRA VEZ A PAULÍNIA
LÁ NA CASA DE UM AMIGO PERTO
DA REPRESA.

TENHO ATÉ UMA FOTO NUM CAIAQUE

A REPRESA AINDA NÃO ERA POLUIDA



- ③ QUANDO EU ESTAVA NO PRIMÁRIO ESTUDAVA NUMA ESCOLINHA
PERTO DE CASA. EU SO QUERIA FICAR NO PÁTIO JOGANDO FUTEBOL
OU CONVERSANDO COM MEUS AMIGOS. EU ESQUECI TUDO QUE APRENDI
MAS NÃO ME ESQUECI DO PÁTIO E DOS AMIGOS.

- ④ AI MEU PAI ME COLOCOU NUMA ESCOLA SEMI-INTERNA PRA VER SE EU
MELHORAVA E EU MELHOREI MESMO, VIREI UM SUPER ALUNO. SO PENSAVA
EM ESTUDAR E COMER, LIA MUITO, DESENHAVA MAS NÃO TINHA AMIGOS. ERA
MUITO SOLITÁRIO E TRISTE. MINHA MÃE FICOU MUITO PREOCUPADA
E ME LEVOU NO MÉDICO E ELE DISSE — ELE TEM QUE FAZER
ESPORTES E FALAR DIETAS! EU QUE ERA

ASSIM

FIQUEI ASSIM



- ⑤ ENTREI NUM CLUBE DE ESCOTEIROS
E O MEU CHEFE ME DEU UM LIVRO PRA LER
"OS CAPITÃES DA AREIA" DO JORGE AMADO
QUE FALAVA SOBRE UM BANDO DE CRIANÇAS EM SALVADOR NA BAHIA
FIQUEI APAIXONADO PELO LIVRO E RESOLVI SER ESCRITOR

- ⑥ NO ESCOTISMO APRENDEMOS A AMAR A NATUREZA
COOPERAR UNS COM OS OUTROS
TER GOSTO POR APRENDER COISAS
DE OUTRAS CULTURAS: INDIOS, AFRICANOS,
POVOS EUROPEUS, ASIÁTICOS E LATINO-AMERICANOS
ACHO QUE FOI AI QUE COMECEI
A ME INTERESSAR PELA EDUCAÇÃO
POR AJUDAR OUTRAS PESSOAS
E AMAR OS ANIMAIS E A NATUREZA



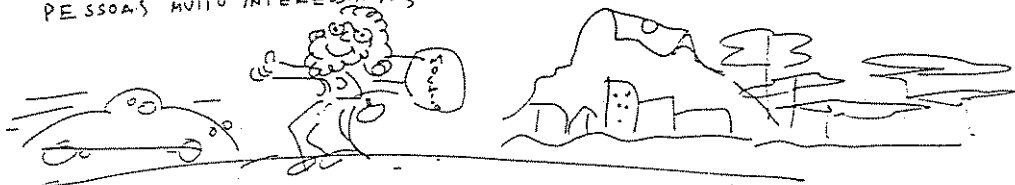
(E CONSEQUENTEMENTE O PROJETO
"EDUCAR É TRANSFORMAR"
AS PESSOAS")

- ⑦ QUANDO CHEGOU A HORA DE ESCOLHER UM CURSO UNIVERSITÁRIO EU
NÃO SABIA O QUE FALAR.
ESCOLHI ARQUITETURA PORQUE ERA UMA PROFISSÃO QUE EXIGIA
CRIATIVIDADE

⁴⁹ Este texto é parte de uma carta enviada às crianças, por Izaak Vaidergom, quando de sua visita ao núcleo Monte Alegre. A visita fez parte de um projeto de trabalho realizado em 1994, sobre a história do Projeto Sol.

ANEXO

- 8) CONECI A VIAJAR PELO BRASIL DE CARONA, A PE' CONHECENDO PESSOAS MUITO INTERESSANTES



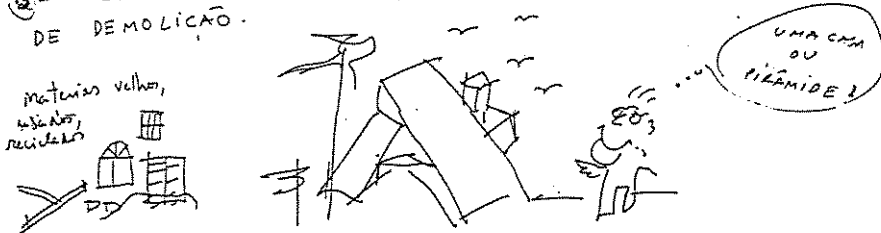
- 9) - ME FORMEI ARQUITETO E TRABALHEI PRA BURRO



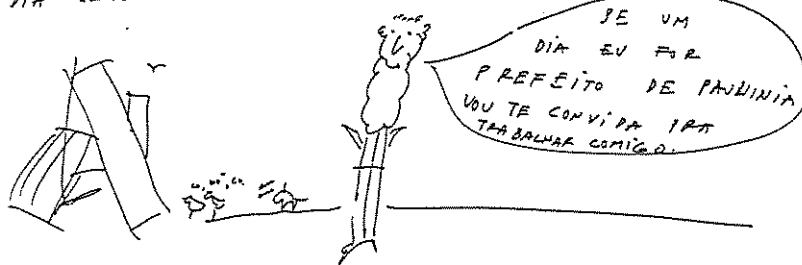
- 10) - FUI VIAGAR EM 1975 E FIQUEI 3 ANOS FORA DO BRASIL. PASSEI PELA EUROPA, POR ISRAEL E PELA AFRICA, INDIA, ETC.

- 11) - EM 1978 VIM DAR AULA NA PUCL QUE É UMA GRANDE UNIVERSIDADE.

- 12) - CONSTRUI UMA CASA MUITO DIFERENTE, SOLINHO COM MATERIAIS DE DEMOLIÇÃO.



- 13) - UM DIA VEIO UM MEDICO OLHOU A CASA E DISSE ...



- 14) - ELE FOI ELEITO E ME CONVIDOU PARA PARTICIPAR DO SEU GOVERNO EU LHE FALEI -

E PENSEI



AMIGOS!
PATEO!
LIVRE!
TEATRO/CINEMA
AMOR A NATUREZA!
AMOR A OUTROS

GOSTARIA DE
FAZER
ALGO DIFERENTE