

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAROLINA CHAGAS KONDRATIUK

**Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de
uma prática docente**

São Paulo

2012

CAROLINA CHAGAS KONDRATIUK

**Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de
uma prática docente**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Kondratiuk, Carolina Chagas
K82m Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a
constituição de uma prática docente / Carolina Chagas Kondratiuk;
orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2012.
153 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo.

1. Corpo humano 2. Identidade 3. Formação de professores
4. História oral 5. Prática de ensino I. Neira, Marcos Garcia, orient.

Nome: KONDRATIUK, Carolina Chagas

Título: Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em:

Banca examinadora

AGRADECIMENTOS

Não estive sozinha durante os três anos de elaboração desta dissertação. Muitas pessoas fizeram parte desse processo e a todas elas devo meus mais sinceros agradecimentos. Em especial...

... a Marcos Garcia Neira, que desde o princípio acreditou na relevância das questões que me inquietavam, me ajudou a formulá-las, compreendê-las e me guiou durante toda a investigação. Pelo privilégio ímpar da interlocução travada ao longo dos anos de trabalho, pela leitura cuidadosa, pelas orientações valiosas, pela compreensão diante das minhas dificuldades, por me estimular a continuar e avançar sempre.

... ao professor José Carlos Sebe Bom Meihy e à professora Paula Perin Vicentini, que, no exame de qualificação, generosamente contribuíram com seus saberes e ofereceram orientações essenciais para o estabelecimento das direções a serem seguidas na investigação.

... ao professor Jorge Ramos do Ó, por haver-me colocado diante do desafio de uma escrita científica que, como processo criativo, supera o tradicional hábito escolar de verter por escrito somente aquilo que já foi dito. Meu texto foi alimentado pelos estímulos à libertação da escrita por meio da rasura, da refacção e da modificação trazidos em suas aulas.

... pelo suporte, a meus familiares: Edgardo, Dora, Miguel e Viviane. Gratidão especial a Márcia, minha mãe e amiga, que com entusiasmo, interesse e sabedoria esteve presente em tantos momentos durante o trabalho.

... a minhas amigas e irmãs, Christiane e Dalila. Seu incentivo foi fundamental para que eu iniciasse esta empreitada. Sua amizade, para que eu seguisse adiante sem desanimar ou desistir. Agradeço também ao amigo Guilherme, que com sua experiência me inspirou, orientou e motivou.

... a Dayse e Liamara, por me ajudarem a conciliar meus caminhos profissional e acadêmico, apoiando-me mesmo quando a dedicação aos estudos demandou que eu me afastasse de meu próprio trabalho docente sob sua orientação.

Por fim, agradeço a Cibele, colaboradora deste trabalho, e a Julia, sua filha, que com simplicidade e generosidade me receberam em sua casa, acreditaram em meu projeto e aceitaram fazer parte dele.

A Ciba, que com sua experiência e amor pela infância inspirou este trabalho; para que suas memórias aqui documentadas se somem às lembranças de tantas crianças, famílias e profissionais que fazem parte de sua história.

RESUMO

Diante da diversidade de modos de compreender e tratar o corpo na educação da infância, este estudo aborda as relações entre a história de vida de uma professora, especificamente nos aspectos que se referem às experiências corporais, e sua maneira de atuar na docência. De acordo com os procedimentos da história oral, são apresentadas as memórias de uma docente que, em sua prática, valoriza as dimensões expressiva, afetiva e cultural do corpo. Tomando como base o debate acadêmico sobre a educação corporal, o discurso de um dos atores do cenário da Educação sobre sua trajetória é analisado, focalizando as maneiras pelas quais construções coletivas são filtradas e concretizadas em um caso particular. Com o objetivo de estabelecer relações entre as experiências vividas, memoradas e narradas e a forma com que a corporeidade aparece em sua atuação docente, o corpo foi abordado como *locus* de identidade e suporte para escrita da cultura. As vivências inscritas no corpo dessa mulher, mãe e educadora constituíram os modos de ser, de ver-se a si mesma, de ler o mundo e de relacionar-se com ele. Ao verificar a ligação entre a trajetória de vida e o fazer pedagógico, observou-se que o tratamento dado ao corpo na educação da infância decorre basicamente das experiências colecionadas ao longo da vida, sem qualquer influência da formação inicial. Assim, por meio desta investigação, o recorte de um caso específico retirado da trama social retorna a ela como contribuição para o debate sobre o papel do corpo na educação da infância e na formação da identidade docente.

Palavras-chave: Corpo. Identidade. Formação docente. História oral.

ABSTRACT

Given the diversity of ways of understanding and treating the body in childhood education, this study examines the relationships between the life story of a teacher, specifically those aspects that refer to body experiences, and her teaching practice. In accordance with the procedures of oral history, it presents the memories of a teacher who, in her practice, enhances the expressive, emotional and cultural dimensions of the body. Based on the academic debate on body education, the speech of one of the actors from the Education scene on its trajectory is analyzed, focusing on the ways by which collective constructions are filtered and implemented in a particular case. In order to establish links between her remembered and narrated experiences and the treatment given to corporeity in her teaching practice, the body was approached as a locus of identity and as a writing surface for the inscription of culture. The experiences written on the body of this woman, mother and educator constituted the ways of being, of seeing herself, reading the world and relating to it. In verifying the connection between life story and pedagogical practice, it was observed that the treatment given to the body in early childhood education stems basically from the experiences collected over a lifetime, without any influence of initial training. Therefore, through this research, the outline of a case extracted from the social fabric returns to it as a contribution to the debate on the role of body in early childhood education and in teacher identity formation.

Keywords: Body. Identity. Teacher training. Oral history.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ciba pintando os rostos de seus alunos no canto de faz-de-conta.....	46
Figura 2 - Ciba com seus alunos em uma brincadeira com chocalhos feitos de sucata.....	46
Figura 3 - Alunos de Ciba em Atividades Diversificadas: pintura, areia e construção.....	46
Figura 4 - Atividade de culinária.....	47
Figura 5 - Ciba contando uma história em evento para pais e alunos na escola....	48
Figura 6 - Ciba com seus alunos em uma dramatização da história da Branca de Neve e os Sete Anões.....	48
Figura 7 - Dramatização da cerimônia de casamento de um conto de fadas.....	49
Figura 8 - Crianças brincando no Clubinho.....	49
Figura 9 - Ciba usando um vestido feito por ela mesma, acompanhada de sua irmã e uma amiga em uma Festa Junina.....	70
Figura 10 - Ciba e suas amigas vestindo fantasias costuradas por ela.....	70
Figura 11 - Grupo de alunos da escola São Fernando, em Cotia.....	83
Figura 12 - Texto produzido por um dos alunos da escola São Fernando.....	83
Figura 13 - Ciba com grupo de alunos na escola Vera Cruz.....	84
Figura 14 - Festa de Julia em que Ciba aparece vestida de mágico ao lado da 'mulher mais gorda do mundo'.....	84
Figura 15 - Festa de Julia com tema da história da Branca de Neve.....	85
Figura 16 - Festa infantil animada por Ciba profissionalmente, com fantasias ligadas ao tema escolhido pelo aniversariante: a história do Peter Pan.....	85

Figura 17 - Fantasias e adereços confeccionados por Ciba.....	86
Figura 18 - Ciba conduzindo uma atividade de culinária no Clubinho.....	86
Figura 19 - Lanche no clubinho.....	87
Figura 20 - Crianças no Clubinho confeccionando cenário para uma história.....	87
Figura 21 – Contação de história com objetos.....	88
Figura 22 - Dona Emília, mãe de Ciba, Raul, Julia e Ciba.....	104
Figura 23 – Ciba e Julia nos dias atuais.....	104

SUMÁRIO

Introdução	12
1 História do projeto	17
1.1 Quem é Ciba, quem sou eu e como nossas histórias se cruzam	17
1.2 História Oral de Vida	20
1.3 O processo da pesquisa	25
1.4 Realização das entrevistas e tratamento do material	30
2 História de Cibele Lucas de Faria, a Ciba	35
<i>“Eu sempre usei muito a brincadeira pra tudo que eu faço.”</i>	35
<i>“Nosso próprio biorritmo ditava as brincadeiras.”</i>	50
<i>“Eu fazia horta com as crianças, cozinhava, fazia mil brincadeiras, ia até o lago, passeava pelas proximidades e ensinava um monte de coisas.”</i>	71
<i>“Escreve aí que minha mãe é uma professora, uma mulher valorosa e ativa!”</i>	89
3 Análise	105
3.1 História de vida, corporeidade e docência	107
3.2 Identidades de Ciba	117
3.3 A história inscrita no corpo que hoje educa	124
3.3.1 O corpo brincante	128
3.3.2 O corpo expressivo	133
3.3.3 O corpo de necessidades	136

3.3.4 O corpo educador	138
3.3.5 O corpo feminino	141
Considerações finais	148
Referências	151

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são etapas da escolaridade em que se estabelecem as bases do ser humano que se pretende formar. O currículo voltado a esses segmentos prescreve, dentre outras esferas, como devem se constituir os corpos dos alunos. Quem se quer formar? Como fazê-lo? Que conteúdos ensinar para tanto? Currículo necessariamente é escolha, pois através das respostas a essas perguntas, projeta as identidades a serem construídas no espaço da escola e demarca fronteiras entre o que está dentro e o que está fora do universo escolarizado. Apesar disso, a temática do corpo frequentemente é tratada de forma naturalizante, tomando-se como fundamento sua proximidade com as ciências biológicas e, assim, mascarando a dimensão política das escolhas feitas em nome de uma pretensa neutralidade científica. Ao determinar como os corpos dos alunos devem ser cuidados, educados, cerceados, moldados e que práticas corporais serão valorizadas, simultaneamente o currículo estabelece corpos e práticas corporais de referência, corretos, superiores, e aqueles que serão considerados ‘outros’, errados, inferiores.

A história da educação revela que os processos de escolarização, em suas diferentes perspectivas, sempre estiveram preocupados com o corpo. Foucault (2002) descreve minuciosamente os esforços empreendidos no sentido de conhecer e escolarizar os corpos, tornando-os disciplinados, produtivos e moralizados. A posição considerada adequada ao sentar-se, o olhar onisciente do professor diante das carteiras enfileiradas, o tempo mecânico segmentado e comunicado através dos sinais semelhantes aos das fábricas são exemplos de ações que modelam, corrigem, moralizam e urbanizam os corpos. Tais esforços revelam a implicação direta do corpo na construção dos sujeitos.

Nas modernas teorias educacionais, o corpo passa a ser menos explicitamente mencionado. O foco dos cursos de formação de professores passa a ser cada vez mais a cognição, os níveis de abstração a serem alcançados pelos alunos e a evolução nos estágios de desenvolvimento intelectual. A movimentação do corpo e seus estímulos parecem servir tão somente à construção de conhecimento. Com exceção da Educação Física, cujo foco central historicamente recaiu sobre o adestramento corporal, o corpo parece ter sido esquecido ou negado. Louro (2000), entretanto, nos mostra que as formas de intervir nos corpos – e de reconhecer essa intervenção – apenas variam conforme a perspectiva pedagógica assumida, nunca deixando de existir. O corpo,

quando silenciado nessas teorias, é inserido no plano da natureza, desconsiderando-se sua participação na dimensão da cultura. O efeito perverso de tal silenciamento é a naturalização de construções históricas e sociais.

No fazer educacional de professores da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, com frequência as práticas corporais aparecem como secundárias, relegadas a destacados e esparsos momentos na rotina dos alunos. Para descrever tal cenário, tomamos emprestada a expressão utilizada por Hooks (2000) quando afirma que alunos e professores atuam na sala de aula como ‘espíritos descorporificados’. Nesse contexto, ao corpo são determinados contenção e controle para que o intelecto seja acionado durante as aulas, como se as esferas física e psíquica pudessem ser dissociadas. Diferentes estudos (MOLON, 2006; NOVAIS, 1995) nos mostram como se encontram difundidas, no ideário dos professores, as noções de corpo como espaço de controle e de ausência de movimento como representação de bom comportamento.

Felizmente, na contramão daquelas pedagogias que nos remetem aos processos de controle e produção de corpos dóceis teorizados por Foucault (1986, 1993, 2002), existem docentes cujas práticas colocam o corpo – e suas experiências de comunicação e gestualidade, inter-relação e subjetividade – como parte importante da aprendizagem, integrando suas manifestações nas ações escolares. Diante de tal quadro, interessa-nos investigar os processos que levam determinadas pessoas a valorizarem, no exercício do magistério, as experiências corporais das crianças e a organizarem situações didáticas que priorizam essa questão.

A escolha das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, a forma de encaminhá-las, a movimentação dentro da sala de aula e a importância atribuída às vivências corporais das crianças são algumas das variáveis que constituem formas particulares de exercer a docência. Na busca pelos fatores que incidem na edificação dessas variáveis, recorreremos a Nóvoa (1994). Ao debruçar-se sobre os elementos que compõem a formação docente, ele afirma que a maneira como cada professor ensina tem relação direta com a complexidade de seu processo identitário:

A resposta à pergunta, ‘Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?’, leva-me a evocar a mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem a sua maneira própria de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios

pedagógicos, uma maneira que constitui quase uma segunda pele profissional (NÓVOA, 1994, p. 26).

Na história de vida de um professor, muitos são os elementos que intervêm em seu processo identitário, na constituição de seu corpo, na sua relação com o corpo e na forma pela qual este se constituirá num corpo-professor. Trata-se de uma história não contada das experiências e sentidos que o constituíram, dos signos que se inscreveram nele, dos significados que foram por ele apropriados ao longo das experiências de vida. Soares (2004) discorre sobre esse processo denominando-o como educação polissêmica, já que os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, desde o ambiente físico até os discursos e relações com os quais têm contato. Tal educação não se reduz, portanto, a palavras, mas se dá, também, através do lugar onde se vive, de gestos, olhares e objetos. Nesse sentido, o corpo do professor pode ser entendido como inscrição que se move, materialidade que revela códigos, práticas, regras e costumes de uma dada ordem social.

O presente trabalho parte da hipótese de que o professor traz em si e, mais especificamente, em seu corpo, inscrições sulcadas por seu histórico de experiências – composto por vivências de liberdades e repressões, opções por caminhos escolhidos e refutados – e coloca em questão a possibilidade de que estas inscrições exerçam influência relevante na constituição da maneira que lhe é própria de atuar como educador e de lidar com o corpo em sua prática. São linhas de um texto escrito pelas relações culturais, familiares, escolares, médicas, sociais e legais, pelo cruzamento de práticas e discursos constitutivos dos meios em que viveu.

Diante da problemática exposta, temos por objetivo buscar as possíveis relações entre as experiências vividas por uma professora e sua docência, marcada pela valorização das variadas formas de expressão corporal. Cibele Lucas de Faria, a Ciba, é uma educadora que enriquece sua prática com as vivências corporais e concede a elas peso significativo para o desenvolvimento e formação de seus alunos, para além da contenção e controle. Para tanto, propomo-nos a contar a história dessa professora segundo os procedimentos da história oral de vida. Debruçamo-nos sobre o percurso vivido, rememorado e relatado por ela com foco nas experiências corporais, bem como nos discursos e práticas com que teve contato, significativos na constituição de sua identidade docente e na construção de suas representações acerca do corpo.

Partindo da compreensão do corpo como território simultaneamente biológico e cultural, procuramos identificar, com base na história de Cibele, as possíveis relações entre suas experiências corporais e sua maneira de ser professora. Colocam-se como norteadoras desta investigação as seguintes perguntas:

- a) De que maneira as experiências corporais vividas influenciam seu modo de atuar como professora?
- b) Que relações é possível identificar entre tais experiências e o papel atribuído ao corpo em sua prática docente?
- c) Quais são os movimentos em relação à própria história corporal revelados em sua prática docente – de afirmação, reprodução, continuidade ou, por outro lado, de negação, superação, contestação?

Instigados por essas questões, optamos por seguir os caminhos propostos pela história oral de vida, tomando por base o referencial teórico-metodológico de Meihy (1996). Através do relato oral das memórias de Ciba, nossa colaboradora no estudo, foram focalizadas aquelas experiências relacionadas ao corpo e à gestualidade, buscando desvelar possíveis relações entre elas, a constituição de seu corpo-professor e sua forma de abordar a corporeidade na ação educativa. Mais do que apresentar respostas, pretendemos abrir horizontes dentro dos conhecimentos acerca da formação docente, incorporando e valorizando as contribuições oferecidas pela narrativa de uma experiência particular. Sublinhamos, desse modo, os aportes que um caso singular tem a oferecer para a esfera social mais ampla da Educação no sentido da superação do caráter de neutralidade e naturalidade atribuído a determinados tratamentos dados ao corpo na escola. Outrossim, configuramos nosso convite para que outras histórias de professores bem-sucedidos em algum aspecto de sua ação docente também sejam contadas, registradas e devolvidas à sociedade por meio das ferramentas oferecidas pela história oral de vida.

O presente documento resultante da investigação é composto por três partes. Na primeira, em que expomos a história do projeto, o leitor tem acesso a uma breve apresentação de nossa colaboradora e desta pesquisadora, conhecendo algumas das especificidades e marcas distintivas de Cibele, por que caminhos nossas vidas se

cruzaram e também de que maneira a investigação se situa em minha própria vida. Explanamos, ainda nessa parte, os fundamentos da história oral de vida e suas peculiaridades em relação a outros referenciais pautados na história de vida. Em seguida, expomos os procedimentos e etapas da pesquisa em história oral, desenvolvendo seus conceitos centrais.

O coração do trabalho é a segunda parte, quando Ciba narra a sua vida. Nela, todas as palavras foram tecidas a serviço da expressão das memórias de nossa colaboradora. Somente aqui o leitor pode conhecer quem é essa professora, de que modo ela vê e trata o corpo quando atua com as crianças e por meio de quais trajetos constituiu-se gradualmente seu corpo de mulher, mãe, educadora. É nesse ponto que as experiências vividas por nossa colaboradora em meio à trama social retornam à sociedade, filtradas pelos modos como foram recordadas e reconstruídas durante a narrativa.

Para finalizar, na terceira parte tecemos uma análise da história de vida narrada, balizada pelas perguntas inicialmente propostas. Iniciamos por apresentar, de maneira sucinta, as contribuições de pesquisas que, antes desta, se dedicaram a estabelecer relações entre o corpo, a história de vida do professor e sua maneira de atuar na docência. Procuramos, dessa forma, contextualizar a discussão proposta em um panorama mais amplo de produção de conhecimento sobre o tema. Em seguida, apoiados nas contribuições de teóricos como Stuart Hall e Michel De Certeau, mobilizamos conceitos que nos permitem compreender as intersecções entre corpo, identidade e cultura e, a partir do estabelecimento dessas relações, possibilitam caracterizar o corpo-identidade docente de nossa colaboradora. São observadas, aqui, as influências que as experiências corporais vividas por Ciba exercem sobre sua forma de ser professora. Terminamos por salientar as possíveis continuidades e contribuições da investigação para a formação de professores.

1 HISTÓRIA DO PROJETO

1.1 Quem é Ciba, quem sou eu e como nossas histórias se cruzam

O papel central e multifacetado atribuído ao corpo na atuação docente de Cibele Lucas de Faria, a Ciba, faz dela uma colaboradora privilegiada para a presente investigação. Em seu trabalho com crianças entre 2 e 6 anos de idade, o corpo é visto e tratado como algo mais que lugar de controle e disciplinamento. Essa educadora o envolve na música e na percussão corporal, na dramatização e na dança, no descanso e no acolhimento, nas artes, na culinária e na exploração sensorial, no conhecimento e no cuidado de si e do outro, bem como nos brincos¹, nos jogos e nas brincadeiras provenientes de inúmeras tradições.

Esse trabalho foi desenvolvido na Educação Infantil da Escola Vera Cruz, colégio da rede privada da cidade de São Paulo em que atuou² como professora por 35 anos, e tem continuidade, atualmente, no Clubinho. Tal é o nome dado a um espaço criado por ela cujo foco principal é o brincar. Nele, Ciba proporciona às crianças, no contraturno da escola, tempo, espaços e materiais destinados à brincadeira, além de atividades diversificadas em que, mais uma vez, o corpo não fica relegado ao segundo plano. É notória a vivacidade com que essa mulher de 62 anos realiza seu ofício, bem como a dedicação à infância que demonstra através dele. Lépidamente e ágil, movimentando-se acompanhando e estimulando a atividade das crianças, observando e acolhendo suas manifestações.

Conheci-a há aproximadamente dez anos, justamente em função da presença marcante da corporeidade em sua atuação docente, pois ela, em sua busca por interlocutores para abordar diversas práticas corporais com os alunos, procurou-me por meu estudo e exercício da dança árabe. Fui, então, convidada a fazer uma demonstração e a conduzir uma oficina de dança com seus alunos do Maternal, com idade média de 2 anos. Pouco tempo depois, Ciba fundou o Clubinho, onde tivemos a oportunidade de

¹ O sentido aqui é o mesmo que o utilizado por Brougère (1998) para designar as brincadeiras que os adultos realizam com as crianças na primeira infância, também chamadas de 'brincadeiras de bebês' e que desempenham papel fundamental no processo de aprender a brincar. Processo este que evidencia que a brincadeira, segundo o autor, longe de ser natural, é culturalmente transmitida às crianças, num primeiro momento, prioritariamente pelos adultos e, posteriormente, também entre pares da mesma idade e idades diferentes.

² As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2010 e fevereiro de 2011. Nesse momento, Cibele era professora da Escola Vera Cruz. Em dezembro de 2011 deixou de trabalhar na instituição.

trabalhar juntas por um período de seis meses, quando, a convite dela, atuei como sua auxiliar.

Lembro-me dessa experiência, acima de tudo, como um aprendizado sobre a infância. Para além de um vasto repertório de brincadeiras e atividades, de fundamentação teórica e informações sobre as crianças, creio que aprendi com Ciba um olhar sobre a infância. Olhar que é pautado, eu diria, na sensibilidade e na experiência. Já nessa época chamou a minha atenção o lugar central que o ofício de educadora ocupava na vida dessa mulher. A partir desse trabalho, eu, que na época cursava graduação em Ciências Sociais, migrei para a Pedagogia motivada pela estimulante experiência inicial em Educação.

Assim, o interesse pela interface entre as temáticas da corporeidade e da Educação foi despertado naquele momento. Deparei-me, diante da atuação dessa professora, com uma prática bastante diversa da que vivenciei na escola quando estudante. Tive, desde a escola fundamental, professores de Educação Física que priorizavam o esporte em suas aulas, que funcionavam como peneiras para seleção dos aptos e apontamento dos inaptos, dentre os quais eu costumava me situar. Paralelamente, as aulas de outras matérias negavam o corpo do aluno e do professor, pois sua contenção era necessária ao desenvolvimento dos estudos propostos. Diante de tal quadro, vi-me apartada de minhas potencialidades gestuais até o momento em que conheci a dança árabe, que me deu a oportunidade de descobrir a riqueza de intersecções possíveis entre corpo, cultura, gênero e subjetividade.

Os estudos de dança que passei a empreender naquele momento se localizavam, para mim, num patamar de negação da experiência escolar que havia tido. Por meio deles, me reconciliava com minha corporeidade e afirmava silenciosamente: ‘Sou mulher com tudo o que isto significa: ser ao mesmo tempo, delicada e forte, maternal e sensual, amiga e guerreira, rústica e sofisticada, racional, intuitiva e instintiva, mundana e transcendente. Sou mulher e expesso as inúmeras facetas de minha constituição através da dança.’ Louro (2000) afirma que o corpo é o *locus* da construção das identidades, pois nele se inscrevem e nele se procuram ler os sinais identificadores dos sujeitos. No caso da identidade da mulher, o corpo feminino carrega até hoje ambivalências, mantidas por representações contrárias e antagônicas – mãe ou amante, garota boa ou garota má – que compõem um sistema classificatório que toma a

sexualidade como referência. De algum modo, encontrei na dança a possibilidade de vivenciar e harmonizar essas polaridades em meu corpo-identidade.

Enquanto vivenciava esse processo fui convidada para trabalhar com uma professora para quem o corpo permeia as aprendizagens e a diversidade de suas manifestações enriquece as experiências corporais dos alunos. Vi-me, então, ensinando crianças a lerem nos corpos e a escreverem com seus corpos histórias e sentidos diversos daqueles ligados às cartilhas da eficiência esportiva ou da contenção disciplinar. Foi exatamente quando essa possibilidade concretizou-se em minha vida que decidi atuar na Educação.

A partir da história de vida de Ciba podemos conhecer quem é essa professora e de que modo ela põe em ação um projeto educativo pessoal. Com a narração de suas memórias, ela nos dá a conhecer os caminhos pelos quais as experiências de sua vida plasmaram esse corpo que, muito diferente do estereótipo da mulher sexagenária, interage com a infância com tamanho vigor. Oferece-nos também a possibilidade de acompanhar de que maneira seu modo de ser professora foi se constituindo a partir de tais vivências. Por fim, conhecer sua trajetória nos permite localizar, dentro do amplo cenário da Educação, importantes contribuições dessa particular personagem para a compreensão do papel do corpo nos anos iniciais da escolaridade.

1.2 História Oral de Vida

A opção pela história oral de vida, conforme apresentada pelo referencial oferecido por Meihy (1996), levou em conta sua afinidade com as especificidades da problemática investigada. As questões centrais formuladas para o estudo referem-se diretamente às experiências vividas por uma professora e requerem que seja considerada sua visão particular acerca dessas vivências, uma vez que consideram a impossibilidade de um saber neutro que apenas descreva a verdade dos fatos. Essa escolha se fundamenta na compreensão acerca da parcialidade do conhecimento, da realidade como construção discursiva e da identidade como processo. A narração de sua própria história de vida se configura como caminho para desvelar os modos pelos quais as experiências corporais vividas, inscritas em sua memória, constituem-na como mulher e professora. Permite indicar relações entre tais experiências e o papel atribuído ao corpo em sua prática docente e assinalar os movimentos em relação à própria história corporal presentes em sua atuação. Ao dar voz à narradora, a história oral abre possibilidades de significação e ressignificação de suas memórias por ela mesma.

É importante salientar que nem todos os trabalhos que se valem de histórias de vida encontram-se nesse mesmo caso. A entrada das histórias de vida no campo das Ciências Humanas no início dos anos 1980 foi marcada pela intenção de se construir sentido a partir das experiências pessoalmente vividas e narradas. Pineau (2006) classifica três subconjuntos de trabalhos que seguem essa linha, diferenciando-os pela posição que o pesquisador ocupa na construção do sentido. Assim, para esse autor, os trabalhos acadêmicos que se valem das histórias de vida seguem a tendência biográfica, autobiográfica ou dos relatos de vida. O modelo biográfico baseia-se na distinção entre sujeito e objeto e no distanciamento do sujeito para construir um saber objetivo. O sujeito da pesquisa atua, nesse caso, apenas como fornecedor de informações, enquanto seu tratamento objetivo é quase que exclusivamente uma obra do profissional. Num segundo modelo, ao contrário, as tarefas de expressão e a construção do sentido são ambas obra exclusiva do sujeito. Nesse caso, chamado de modelo autobiográfico, o outro é eliminado como interlocutor e ao leitor cabe apenas o papel de bom ouvinte. Como alternativa às polaridades apresentadas, surge o modelo interativo ou dialógico, que institui uma nova relação entre pesquisadores e entrevistados por meio da

construção conjunta de sentido. É nessa tendência que se insere a história oral de vida. Nas palavras do autor, essa abordagem compreende que “o sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores” (2006, p. 341). Trata-se do modelo mais utilizado nas pesquisas que envolvem a formação de adultos, pois a significação das ações vividas emerge a partir do diálogo.

Outra especificidade da história oral de vida se deve à distinção entre a narrativa oral e a narrativa escrita. Ao valorizar a expressão oral, a história oral de vida se distancia das histórias de vida traçadas a partir de diários, cartas e outras fontes escritas. Essa corrente ganha força com a revolução técnica das multimídias, que libera a palavra do texto escrito e amplia os modos de coleta e tratamento da informação (PINEAU, 2006). A história oral é uma história viva, uma vez que entende a percepção do passado como algo que tem continuidade no presente e cujo processo histórico não está acabado (MEIHY, 1996). A narrativa em história oral se constrói a partir da memória, da imaginação e da representação. Em consonância com essa posição, Bosi (1994) ressalta que não deve existir preocupação em identificar nem tampouco corrigir erros ou lapsos, confrontando as narrativas de memórias com outras versões. Uma vez que é impossível acessar o passado diretamente ou mesmo revivê-lo tal qual foi experimentado outrora, o relato se configura como sua reconstrução. A memória, que funciona como suporte para as narrativas, é sempre dinâmica e mutável. Sofre variações que vão desde a entonação que enfatiza até o silêncio que mascara. A seleção do que lembrar necessariamente seleciona também o que esquecer.

As lembranças que constituem a narrativa são sempre organizadas, selecionadas e articuladas de modo subjetivo, porém, por se inscreverem em contextos culturais, todas as memórias têm “índices sociais que as justificam”, pois, afinal “é sobre a relação entre o ser individual e o mundo que se organizam as lembranças” (MEIHY, 1996, p. 63). Complementando esse aspecto, Bosi (1994) sublinha a intersecção entre memória pessoal e coletiva ao lembrar-nos, por exemplo, da frequente confusão entre lembranças de infância e o que se ouviu dizer sobre a própria história.

A história oral de vida se localiza em uma passagem do paradigma da ciência aplicada ao paradigma do ator reflexivo. Trata-se de uma aposta biopolítica na “reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida” (PINEAU, 2006, p. 336). Essa apropriação está em paralelo com as artes da existência descritas por Foucault (2007) para designar as práticas

reflexivas e voluntárias por meio das quais os sujeitos podem fazer de sua vida uma obra coerente a padrões, valores e critérios adotados conscientemente. Trata-se de um exercício filosófico, cuja tarefa é livrar a mente do que ela pensa silenciosamente e abrir a possibilidade de pensar de outro modo. Diferentemente da história moderna, em que somente havia espaço para as vidas de alguns poucos notáveis, o projeto básico da história oral é registrar situações capazes de abrir novos ângulos para a compreensão da realidade. No processo de construção dessa história, o papel dos sujeitos assume uma relevância renovada. O exercício de colocar a vida na história não é mais, portanto, exclusividade da elite, mas de todos que têm a intenção de tomar suas vidas nas mãos.

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece mudança no conceito social de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a [...] se sentir parte do contexto em que vivem (MEIHY, 1996, p. 19).

Desse modo, ao invés de colocar os grupos até então silenciados como tema de seus estudos por via indireta, fazendo análises ‘sobre’ esses grupos, como faz a cultura oficial, a história oral traz as próprias experiências e percepções ‘deles’. Promove, portanto, a reavaliação de pressupostos muitas vezes legitimados, mas que desconsideram o ponto de vista daqueles sobre os quais se fala. A história oral visa à humanização de percepções que usualmente são vistas somente a partir de narrativas generalizantes e macroestruturais, pois valoriza interpretações próprias, variadas e não oficiais e dá espaço a aspectos ocultos das percepções gerais. O modo como os atos sociais são vistos pelas pessoas oferece novos sentidos à compreensão da realidade a partir de sua versão sobre os processos vividos. Meihy (1996) defende que tais versões devem ser um legado de domínio público. Ao oferecer destaque aos aspectos e grupos menos contemplados pela história oficial, a história oral se insere no campo de luta pelo direito de ser e se fazer representar. Valoriza, assim, o relato de sujeitos que permaneciam ocultos ou esquecidos na escrita da história oficial.

A presente pesquisa reconhece a voz de uma mulher professora. Por meio de seu relato acerca das experiências corporais que constituem seu corpo – entendido simultaneamente como inscrição da cultura e *locus* de identidade – procura abrir novos ângulos de compreensão acerca da prática de ensino e da formação docente. Bueno *et al.* (2006), ao analisarem o emprego da história de vida nas investigações sobre formação de professores e profissão docente, revelam seu duplo papel: além de fornecer

dados para pesquisas acerca das variadas temáticas relativas à docência, a história de vida pode ser utilizada, na produção de conhecimento em Educação, também como dispositivo de formação docente. A recuperação e o relato das memórias têm um importante papel na formação de professores na medida em que abrem possibilidades de compreensão das relações ocultas entre o vivido no passado e o realizado profissionalmente hoje.

Meihy (1996) é contundente: “a história oral é sempre social” (p. 42). Mesmo quando um único indivíduo narra sua história, não se trata da valorização deste enquanto entidade abstrata, pois ele necessariamente está inscrito em grupos mais amplos que servem de contexto à sua narrativa. Os indivíduos narram em sua história o coletivo que representam e que os explica. Embora sejam expostas histórias pessoais, seu alcance não se restringe à exemplificação de casos isolados, pois sempre se apresentam situações vinculadas a múltiplos aspectos da vida coletiva. Em resposta às críticas como as feitas por Bourdieu (1996), que apontam o caráter impreciso, tendencioso, matizado por emoções e variações da história oral, Meihy (1996) nos mostra que é justamente o conjunto dessas ‘alterações’ que interessa. Afinal, “[...] o objetivo central da coleta de depoimentos não se esgota na busca da verdade e sim na da experiência” (p. 55). A importância da história oral na contemporaneidade reside na possibilidade de emergirem interpretações diferentes daquelas elaboradas com critérios científicos e passíveis de comprovação, por tratarem de impressões, subjetividades e visões de mundo. Mentiras, esquecimentos e deformações são também objeto da história oral, que pode identificá-los e buscar suas motivações. Quanto mais o entrevistado contar suas experiências a seu modo, mais rico será seu depoimento.

Ao favorecer a busca, por parte dos sujeitos, da construção de sentido a partir do vivido, o fortalecimento da história oral de vida no campo das Ciências Humanas se configura como o andamento de uma revolução bioética e biopolítica (PINEAU, 2006). A história oral de vida aponta a possibilidade revolucionária de que os indivíduos construam sentido para suas vidas. Em meio à crise dos grandes modelos sociais fornecedores de sentido – sejam eles científicos, religiosos, políticos ou educativos – aumenta a parte que cabe aos indivíduos. No âmbito da distribuição de poder-saber sobre a vida, nas fronteiras entre os indivíduos e as instituições instauram-se “[...] lutas de poder pelo acesso aos saberes sobre a vida, seu domínio representa um meio vital estratégico para construir sentido e produzir sua vida” (PINEAU, 2006, p. 342). Assim,

na história oral de vida, a narrativa é abordada como discurso e não como relato fiel à verdade dos fatos. Sua análise focaliza os elementos socioculturais que lhe conferem significado, as condições em que surgem tais discursos, as experiências de si e as práticas sociais neles inscritas. Investigar a narrativa como discurso significa compreender como, em sua atuação no mundo, o sujeito constrói a si mesmo e sua realidade social e como, dialogicamente, é por ela construído.

1.3 O processo da pesquisa

Ao longo da investigação percebemos que a história oral é mais que um método, pois, ao mesmo tempo em que oferece um conjunto de procedimentos de pesquisa, propõe uma nova maneira de encarar a própria construção e validação do conhecimento. O conjunto de procedimentos tem início com a elaboração de um projeto, passa pela definição de quem será entrevistado e, em seguida, oferece os passos para que o material seja cuidadosamente documentado e possa, então, retornar à sociedade como conhecimento. A definição do colaborador a partir de cujas memórias a análise foi tecida depende das categorias da memória nas quais se enquadra. Levando em conta que a narrativa que evoca a memória das experiências vividas passa por filtros tais como posição social, gênero, etnia e momento histórico, Meihy (1996) diz que é importante definir e hierarquizar as categorias abordadas. No presente estudo, elegeu-se como filtro central a ocupação na sociedade, pois se trata de uma professora que valoriza as manifestações corporais em sua prática educativa.

A escolha de uma única entrevistada se justifica pela crítica ao recurso da representatividade. O objetivo não é que a pessoa entrevistada represente determinado grupo, por exemplo, o das mulheres da faixa etária dos 60 anos, professoras de Educação Infantil, mas sim, penetrar em territórios pouco viáveis à história convencional, trazer experiências do passado a partir da narrativa, em sua versão individual. Meihy (1996) enfatiza a importância de que haja um respeito ético pela experiência narrada, mantendo-se a ideia de que cada indivíduo é único, ao afirmar que “[...] uma das preocupações fundamentais da história oral é mostrar o grau de cuidado com o específico” (p. 81).

O sujeito primordial da história oral de vida é o colaborador, a quem compete dissertar, o mais livremente possível, sobre sua experiência pessoal. Na história oral, o depoente ocupa um papel diferente daquele estabelecido pelas relações de poder das velhas práticas, em que é mero entrevistado, fornecedor de informações. No processo de apreensão de suas experiências, o depoente assume papel de personagem essencial no projeto. É por isso que Meihy (1996) propõe o uso da palavra ‘colaborador’ no lugar de outras já consagradas, como ‘ator’, ‘informante’, ‘objeto de pesquisa’. O termo ‘colaborador’ permite salientar a presença, na entrevista, de dois lados pessoais e humanos e, ainda, a relação de compromisso entre eles. Ao falar sobre a relação entre o

narrador e o ouvinte, Bosi (2003) ressalta a documentação das memórias narradas como objetivo compartilhado entre ambos e menciona, ainda, o surgimento de um sentimento mútuo de gratidão: “[...] o ouvinte, pelo que aprendeu, o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar como o das pessoas ditas importantes” (p. 61).

A participação do colaborador se estende para as etapas de transcrição e revisão do texto que lhe compete. O papel do colaborador extrapola, portanto, a situação de entrevista, já que cabe a ele validar a versão escrita de seu relato e autorizar a publicação de parte dela ou de sua integralidade. Evita-se, com esse cuidado, que sejam colocados na boca do entrevistado enunciados que expressam visões do entrevistador, por meio de reformulações ou cortes por ele definidos. Desse modo, propõe-se que ele seja, mais que um mero informante, o verdadeiro ‘eu’ da narrativa, desde sua construção oral até o produto final vertido em texto escrito.

Os passos posteriores à definição do colaborador são, de acordo com Meihy (1996), a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista. Na pré-entrevista dá-se o primeiro contato com o colaborador, quando toma conhecimento do projeto em linhas gerais e do âmbito de sua participação e são marcados o local e data da entrevista. No início da entrevista compartilha-se que a entrevista transcrita será conferida por ele e que nada será publicado sem sua autorização. Acerca desse momento crucial do estudo de história oral de vida, Meihy (1996) diz que “uma boa entrevista sempre é resultado de uma conversa entabulada amistosamente” (p. 181), visto que o processo narrativo se enriquece nessa espécie de contexto. Na pós-entrevista, tendo em vista o estabelecimento de uma continuidade do processo, entra-se em contato para agradecimento e propõe-se um calendário de trabalho que preveja o tempo necessário à transcrição e edição para que seja feita a conferência.

A história oral privilegia os depoimentos como ponto central dos estudos. O relato de vida pressupõe a descrição em forma de narrativa de fragmentos de experiência vivida. Ele se dá na entrevista, que se constitui por três elementos: o entrevistador, o entrevistado ou colaborador e a aparelhagem de gravação. As entrevistas são, portanto, o ponto de partida para as análises, mas sua importância não termina aí, pois é com base nelas que os resultados são efetivados. Para isso, o pesquisador deve dispensar cuidados ao determinar os critérios de sua obtenção. Com vistas a favorecer a liberdade da narrativa, cabe ao colaborador a escolha do local de gravação do depoimento. Os estímulos apresentados têm como objetivo motivar

aspectos da lembrança que não surgiriam com a naturalidade das recordações (MEIHY, 1996). Eles são apresentados no início da entrevista de modo a não afetar a naturalidade buscada no decorrer da narração. Trata-se de perguntas amplas, colocadas em grandes blocos – diminuindo-se tanto quanto possível a fala do entrevistador – que podem ser pautadas em um perfilamento cronológico sequencial ou em assuntos marcantes na vida do narrador. O caminho da narrativa não precisa necessariamente obedecer a sequência temporal dos fatos, podendo seguir um roteiro menos factual e mais vinculado a aspectos subjetivos como impressões, sentimentos e sonhos.

Ao enfatizar a humanidade do colaborador, Meihy (1996) nos lembra que a história oral de vida visa registrar os significados da experiência pessoal, e não a definição de uma verdade factual. Nesse sentido, a ‘verdade’ buscada está na versão do depoente, livre para revelar ou ocultar pormenores de sua experiência. Ao narrar, o colaborador realiza um trabalho de criação que segue encadeamentos baseados mais na afetividade que na razão, e do qual fazem parte silêncios, hesitações, omissões e esquecimentos (BOSI, 2003). Desse modo, a história oral permite acessar territórios até então deixados de lado pela história, onde se situam os afetos, sonhos, medos e impressões. Além desses pontos, garantindo a presença de aspectos gerais do comportamento social do colaborador, a narrativa contempla questões ligadas à sua vida social e cultural, religiosa, étnica, bem como à sua situação política, profissional e econômica.

A definição de quem entrevista deve considerar as possíveis decorrências da relação entre as partes. No presente estudo, uma professora entrevista outra professora. O clima amigável da conversa foi favorecido pelo fato de já nos conhecermos e termos atuado juntas profissionalmente. A identificação garantiu uma empatia promotora de maior liberdade na narração. Porém, cuidados foram tomados para que tal intimidade não dificultasse a expressão clara e completa, já que durante a entrevista o entrevistador representa o leitor e precisa pedir todos os esclarecimentos necessários para sua compreensão. Se, por um lado, existe uma aproximação devido a gênero e atuação profissional, por outro, há uma distância geracional entre ambas. É importante considerar a dimensão positiva desse distanciamento. Meihy (1996) mostra que, em muitos projetos, o fato de o diálogo dar-se entre pessoas de grupos diferentes – no caso, gerações diferentes – provoca o efeito positivo de que cada aspecto narrado seja

explicado com mais detalhes, já que aquele que narra entende que o interlocutor não partilha dos mesmos significados.

Após os estágios relativos à entrevista, seguem-se a confecção do documento escrito – que envolve, como desenvolveremos mais adiante, a transcrição literal, a conferência da gravação com o texto, a textualização e a transcrição –, a obtenção da autorização do colaborador para o uso do material, a análise e a publicação dos resultados, entendida como devolução do produto ao colaborador e à sociedade. A fase que se segue às entrevistas se destina, portanto, à mudança do estágio oral da narrativa para o código escrito. Com base na crítica feita por Meihy (1996) aos fundamentos teóricos que defendem a transcrição absoluta, ou seja, a passagem completa de cada palavra proferida nos diálogos, optamos pela transcrição. A transcrição absoluta se fundamenta na pretensão positivista de registrar os acontecimentos como eles realmente ocorreram na entrevista, mantendo cada palavra e cada ruído exatamente como foram captados pela gravação. Esse posicionamento tem sido contestado por defensores da história oral que, como Meihy (1996), focalizam sua atenção no compromisso público das pesquisas e que, visando dar visibilidade à história narrada, consideram as condições de receptividade do texto. Esses autores defendem a publicação de um texto trabalhado, como, analogamente, seria o trabalho de retirada dos andaimes de uma construção quando esta fica pronta. Desse modo, quebram a tradição pautada no mito de que a transcrição de palavra por palavra corresponderia à realidade da narrativa e colocam em seu lugar a ideia de que o texto escrito deve manter-se fiel ao sentido intencional dado pelo narrador, cujo raciocínio foi articulado em discurso. O emprego de palavras com duplo sentido e o uso de gesticulação e entonação são alguns dos elementos que podem promover uma mudança de sentido quando uma narrativa oral é traduzida em texto escrito. O risco da má recepção da mensagem veiculada pela transcrição pura e simples justifica a correção da primeira versão literal da transcrição, levando em conta que “[...] não são as palavras que interessam, mas o que elas contêm” (MEIHY, 1996, p. 183).

A transcrição literal é apenas a primeira etapa do processo em que o oral é vertido em texto escrito. Nela, todas as palavras, bem como os sons e ruídos captados no momento da entrevista, são registrados de maneira literal. Outra etapa é a textualização, quando são suprimidas as perguntas já contidas nas respostas, que, desse modo, superam sua importância. O objetivo dessas correções é que o texto seja

dominantemente do narrador, única figura a assumir a primeira pessoa no texto escrito. É também durante a textualização que é escolhido o chamado ‘tom vital’ – uma frase que serve de epígrafe à entrevista por representar uma síntese da narrativa. O tom vital serve ao leitor como guia para recepção da narrativa.

Por fim, temos a etapa denominada propriamente de transcrição, em que, evocando os pressupostos da tradução entre línguas, operam-se mudanças necessárias à passagem do estado de língua oral para a escrita. As modificações nesse processo obedecem aos requisitos da clareza e da força expressiva do texto.

Adotando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), o mais importante na transposição de um discurso é o sentido [...]. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio convida a uma interferência que tenha como fundamentos a clareza do texto e sua força expressiva (MEIHY, 1996, p. 195).

Cuidados importantes são exigidos ao longo dessa etapa. O primeiro deles refere-se à manutenção de indicações do acervo fraseológico e da caracterização vocabular de quem contou a história. A primeira etapa da transcrição é fiel ao acontecido e as modificações necessárias são feitas sobre ela. Somente após sua audição repetida é possível identificar o que Meihy (1996) denominou como a ‘música’ do relato – o ritmo da narrativa e sua intenção – para que ela seja preservada. Palavras e expressões repetidas devem ser mantidas somente para que o leitor sinta o tipo de narrativa. Nesse processo, as entrevistas são trabalhadas de modo a sintetizar as ideias expressas pelo colaborador e adotar soluções formais que visem à boa recepção das mesmas.

A qualidade e fidelidade do produto final são dadas em função da autorização por parte do colaborador, que verifica se ele se identificou ou não com o resultado apresentado no texto final. Isso nos remete à fase seguinte do tratamento do material já mencionada, a da conferência, na qual o pesquisador entrega o texto ao colaborador quando considera que está em sua versão final. Nesse momento reside a possibilidade de que o texto precise ser refeito certo número de vezes. O princípio da flexibilização é fundamental para o bom termo das negociações que se desenrolam nesta etapa da pesquisa. Por fim, a legitimação do texto final e a autorização do colaborador para seu uso permitem a elaboração das análises. No presente caso, a autorização dada por Ciba nos permitiu seguir adiante na busca por elucidar as relações existentes entre a história

de vida da mulher professora, a constituição de sua corporeidade e a sua atuação docente.

1.4 Realização das entrevistas e tratamento do material

A narrativa da história de vida ora apresentada deu-se por meio de três entrevistas com duração média de duas horas e trinta minutos, todas realizadas na casa da colaboradora, por escolha dela. Essa opção foi congruente com o objetivo da pesquisa, pois o ambiente proporcionou um clima favorável à evocação de memórias, emoções e reflexões. Além disso, o próprio espaço ofereceu muitos elementos para a caracterização dessa professora de 62 anos de idade. Trata-se de uma casa no bairro de Pinheiros, cuja garagem, sem carros, é ocupada por vasos de plantas e enfeites de jardim. O quintal dos fundos revela que o espaço é organizado para receber as crianças e estimular a brincadeira. Um toldo de tecido com divisórias produz sombra e cria cabaninhas que, com brinquedos cuidadosamente dispostos, são um convite para o faz-de-conta. Há ambientes para brincadeiras montados nesse espaço, como cozinha, escritório, araras com fantasias (muitas delas confeccionadas pela própria Cibele, com tules e tecidos coloridos), baús de brinquedos, estantes de livros, escovinhas de cabelo de bonecas decorando a porta do banheiro adaptado para as crianças etc. O trecho a seguir, retirado do diário de campo produzido ao longo da pesquisa, retrata o ambiente em que se deu um dos encontros:

[...] havia ocorrido, durante a manhã, um dos encontros de férias do Clubinho. Ao me receber, Cibele explicou que, como havia chovido, as atividades ocorreram dentro da casa. Desse modo, ao entrar encontrei tules coloridos nas janelas da sala, a pequena cozinha ainda montada ao lado do sofá, miniaturas de banho de bonecas no lavabo... Na cozinha, os copos e pratos plásticos coloridos ainda estavam no esconder de louças após o lanche das crianças. Foi nesse ambiente de uma brinquedoteca em casa que tivemos nossa primeira entrevista.

A primeira visita foi a ocasião para a apresentação da proposta do trabalho, das questões norteadoras e do convite à Cibele para que atuasse como colaboradora. Já nesse momento foram delineadas as concepções que se agrupam sob o termo colaboração, salientando-se a ideia de coautoria e a expectativa de uma participação ativa que se estende para além da coleta de dados. A construção da narrativa ao longo das três entrevistas se deu a partir de estímulos iniciais oferecidos pela pesquisadora. A primeira entrevista teve início com um convite para que a colaboradora iniciasse sua narração evocando onde e quando nasceu e sobre suas memórias de infância. As demais retomavam o final do encontro anterior para que a narrativa tivesse continuidade.

Não houve preocupação com a organização em função de sequência cronológica ou temática. Procurou-se estimular a fluidez do relato, que seguiu livremente as associações da narradora e recebeu suas nuances emotivas. Alguns episódios mais sensíveis emocionalmente, como a morte de seu marido, foram narrados e interrompidos diversas vezes. A cada vez que a colaboradora voltava ao tema, conseguia acrescentar mais detalhes, compondo assim, gradativamente, o quadro de suas memórias. Em outros momentos, a repetição de algo já dito por ela mesma cumpria o papel de ativar a memória e favorecer a continuidade do relato, bem como saltos para outros momentos ou assuntos evocados por uma lembrança súbita cumpriam o papel de acrescentar algo que era preciso complementar. Desse modo, intencionalmente, a colaboradora narrou sua história de vida de forma não linear e subjetiva. O produto final desses encontros foi a transcrição literal num total de aproximadamente cem páginas. Tal transcrição foi absolutamente fiel aos sons apreendidos pelo gravador. Esse material constituiu a matéria bruta sobre a qual se construiu o texto aqui apresentado.

A transcrição literal das entrevistas foi lida muitas vezes, minuciosamente estudada até que seus conteúdos e características formais mais marcantes tornaram-se bastante familiares. Durante esse período foi feito um mapeamento dos temas e eventos abordados. Esse recurso facilitou a compreensão dos elementos que se encontravam esparsos no texto e permitiu que fossem reunidos e organizados posteriormente. A seguir, passamos para a etapa da textualização em que a entrevista foi transformada em um relato em primeira pessoa. Para tanto, as intervenções da entrevistadora foram suprimidas, inserindo-se na fala da narradora as informações necessárias para sua compreensão. Cabe dar a saber qual foi a natureza dessas intervenções. Abertas e gerais, elas visavam, em primeiro lugar, estimular a colaboradora a narrar suas experiências tão livremente quanto possível e, ao mesmo tempo, acolher seus pontos de vista. Em segundo lugar, solicitavam o esclarecimento de aspectos que porventura tivessem ficado obscuros, facilitando a compreensão do leitor. Por último, convidavam a colaboradora a discorrer sobre alguma temática ainda não abordada, mas que fosse considerada relevante para a investigação. Antes do início das entrevistas, foi feito um levantamento de tais temáticas, dos pontos sobre os quais esperava-se que a narrativa discorresse para responder às questões norteadoras da investigação. Cabe ressaltar que os tópicos cumpriram a função de um guia flexível, secundário em relação ao julgamento da

própria colaboradora sobre os temas tratados, bem como sua ordem e nível de aprofundamento.

- a) Quando e onde nasceu, como eram os lugares em que viveu.
- b) Como era a família e que valores e costumes ela adotava em relação às questões de gênero, sexualidade, comportamento social, práticas de higiene e alimentação etc.
- c) Como foi a infância e, dentro desse tópico, que reminiscências possui das brincadeiras, espaços frequentados, amizades e conflitos, bem como da relação com as crianças de diferentes idades e adultos.
- d) Como foram suas experiências escolares, quais as lembranças dos professores que teve e de que modo o corpo era tratado nessas escolas.
- e) Como se deu a descoberta da sexualidade, que sonhos tinha e como se divertia na adolescência e na juventude.
- f) Como foi sua vida amorosa e sua experiência da maternidade.
- g) Em relação à atuação docente, como foi o ingresso na área da Educação e que trajetória percorreu em sua formação.
- h) Ainda em relação à sua atuação docente – tanto atualmente como nas experiências profissionais anteriores – em que espaços se dá, com quais alunos, a que modos de ensinar recorre, com que roupas trabalha, como se movimenta em sala, como vê o corpo e a movimentação dos meninos e meninas, como lida com conflitos e como organiza a rotina das crianças.

Uma vez que o projeto visa aceder à subjetividade e às memórias da colaboradora, os itens acima não constituem um roteiro de perguntas. A maioria dos assuntos foi abordada pela narradora no próprio decorrer de seu relato, sem necessidade de uma intervenção direta da entrevistadora. Quando, entretanto, percebeu-se que um dos tópicos não havia sido contemplado, foi feito um estímulo em sua direção através de uma pergunta aberta, com formulações como “Me conte um pouco sobre...”; ou “Como você se lembra de...”

Sobre o material textualizado, transformado em uma narrativa na primeira pessoa, iniciou-se o processo da transcrição, cujo objetivo é a melhor expressão dos conteúdos das entrevistas. Para além dos sons captados pelo gravador, as entrevistas

foram permeadas por olhares, gestos, silêncios, expressões faciais, entonações e posturas corporais. Em alguns pontos, a fala foi interrompida por choro ou gargalhada. Tão expressivos quanto as palavras, esses elementos lhes somam sentido, compondo o conjunto da narrativa. No processo de transcrição, os aspectos formais do texto são colocados a serviço da mensagem. Para ilustrar, podemos citar o momento em que a colaboradora descrevia a divisão das crianças – Cibele e os sete irmãos – entre os cômodos da casa e foi possível notar um brilho em seu olhar, acompanhado de uma musicalidade diferente na voz, ao descrever o quarto das irmãs mais velhas. No texto transcrito procurou-se expressar com palavras a mensagem de admiração emitida por aqueles sinais. Com o mesmo objetivo, transformaram-se em palavras sinais como lágrimas, pausas e sorrisos. Ainda perseguindo a qualidade da expressão, omitiram-se repetições que tornariam a leitura cansativa, foram efetuadas correções apontadas pela colaboradora na sequência da narrativa e manteve-se o foco na sua própria história. Diante da necessidade de definir critérios para diminuir a extensão da narrativa a fim de torná-la mais acessível ao leitor, trechos que se detinham mais demoradamente na história de vida de outras pessoas foram eliminados, procurando-se preservar as intersecções entre essas histórias e a vida da colaboradora. No texto final, foram mantidas expressões e organizações sintáticas próprias do discurso de Cibele, bem como as gírias e termos regionais e de época utilizados, pois tais elementos contribuem para a caracterização de nossa colaboradora. Preservamos também a musicalidade de um relato predominantemente teatral, repleto de representações de cenas e personagens recordados, pelo uso de descrições e falas em discurso direto.

Avaliamos que a organização linear cronológica não seria fiel ao tom do relato e por isso descartamos essa forma de apresentação dos eventos, pois a narradora lançava alguns pontos para voltar a eles mais adiante, enriquecendo seus sentidos gradativamente. Optamos por organizar a narrativa de maneira a preservar essa estrutura espiral, convidando o leitor a estabelecer relações e construir ativamente os sentidos enquanto avança nas páginas da história. Ainda com o objetivo de transmitir as nuances e atmosferas dos diferentes momentos da história, julgamos pertinente subdividi-la em quatro partes, cada qual marcada por uma temática dominante e iniciada por uma frase emitida durante o relato, que transmite o tom vital daquele trecho. Na seção “Eu sempre usei muito a brincadeira para tudo que eu faço”, Ciba fala sobre o trabalho em Educação desenvolvido à época das entrevistas. Em “Nosso próprio biorritmo ditava as

brincadeiras”, são apresentadas as memórias da infância e adolescência. Sua trajetória na docência é narrada no trecho intitulado “Eu fazia horta com as crianças, cozinhava, fazia mil brincadeiras, ia até o lago, passeava pelas proximidades e ensinava um monte de coisas”. Por último, as experiências na vida adulta ligadas à sexualidade, aos relacionamentos afetivos e à maternidade são introduzidas pela frase “Escreve aí que minha mãe é uma professora, uma mulher valorosa e ativa!”. Como é possível notar, a porta de entrada escolhida é a mesma que a pesquisadora teve em sua relação com Cibele: o trabalho que desenvolve como educadora. Assim, Cibele será apresentada ao leitor pela mesma faceta através da qual a conheci e que me estimulou a iniciar a presente investigação. Na primeira parte lê-se a descrição que ela mesma faz sobre seu trabalho com crianças, como professora e recreacionista. Esse é o ponto de partida para os demais capítulos, em que são apresentados os caminhos que constituíram seu corpo de mulher, mãe, educadora.

Após passar pelos processos acima descritos, a narrativa foi submetida à conferência pela colaboradora, que pôde verificar se suas memórias estavam expostas de acordo com a intenção de seu relato, ou seja, se de fato estavam de acordo com o que ela quis dizer, e apontar as modificações que julgou necessárias. Nesse momento, Cibele também solicitou a modificação ou omissão dos nomes de algumas pessoas e instituições, visando proteger suas identidades. É o produto desse trabalho conjunto entre pesquisadora e colaboradora que expomos a seguir.

2 HISTÓRIA DE CIBELE LUCAS DE FARIA, A ‘CIBA’

“Eu sempre usei muito a brincadeira pra tudo que eu faço.”

Eu sempre batalhei muito pra ter a brincadeira na sala e o Vera³ sempre me deu esse espaço. Quando eu entrei lá, 33 anos atrás, o que me encantou foi isso. Naquela época a coisa era muito diferente. Eu acho que o Vera mudou muito, mas sempre respeitou meu estilo. Mudou pra cada vez melhor, né? Você sabe, o Vera valoriza muito o brincar. Na época em que eu comecei a trabalhar lá, mesmo que não fosse assim em todas as salas, eu sempre tive isso presente comigo. Sempre as escolas passam por momentos. Uma hora entram numa linha mais cognitivista, depois em outra. Então, às vezes, um professor que é seu parceiro ali tem uma leitura muito diferente da sua. Então você vai trabalhar a linguagem, é importante ver a escrita das crianças desde pequenas, mas aí aquela pessoa já acha que tem que focar só naquilo. Eu sempre fui contra essas correntes e as minhas ideias sempre foram muito bem aceitas, entendeu?

Desde quando comecei a trabalhar no Vera, dando aula para o pré, a sala era um espaço lúdico por excelência. Tinha os cantos todos os dias: tinha casinha, tinha canto de pintura e tinha lava-louças. O lava-louças eram dois cavaletes com bacia onde as crianças lavavam brinquedos – e não era só na Educação Infantil, com sete anos eles tinham lava-louças, olha como era genial! Cada canto era uma atividade da diversificada⁴, as crianças podiam escolher. Também tínhamos o canto da lição, que eles passavam – e se não escolhiam a lição, como eles estavam aprendendo a escrever, a gente chamava – e o canto da matemática, que eram jogos estruturados.

Com o tempo o espaço físico foi mudando, a escola foi crescendo, não era mais a casinha ali na Guilherme Moura⁵. As demandas começam a ser outras também. A escola com um andar em cima era muito diferente de uma escola térrea, porque na térrea

³ Escola Vera Cruz.

⁴ “O **Momento de Atividade Diversificada (AD)** é uma situação de trabalho em que a organização da sala se transforma em diferentes cantos planejados, favorecendo a escolha pessoal e a exploração. A criança escolhe de qual atividade quer participar, planeja, seleciona os materiais para o seu projeto e decide se deseja fazê-lo sozinho ou não. Na sala, na varanda, e também na areia, crianças de diferentes idades podem se encontrar e brincar.” (Fonte: www.veracruz.edu.br, acesso em 06/2011).

⁵ Rua Guilherme Moura, situada no bairro de Pinheiros, endereço que abrigou as séries da Educação Infantil da Escola Vera Cruz até 1978.

o lava-louças estava ali. Quando a gente foi pra Elisa⁶, que a classe era num andar acima, a gente pensou: “Mas como vai ter o lava-louças? Eu não vou botar uma bacia no chão, né?” Aí começamos a ver que a escola ia ter que ser diferente mesmo, tinha que ser algo mais formalizado. Quando o Vera começou, tinha tudo a ver aquela proposta menos formal. O Vera começou na época da ditadura, era um espaço democrático onde as pessoas que pensavam uma educação diferente se juntaram. A gente mudou, mas preservou o principal. Então o pessoal que trabalhava com os maiores inventou um dia de jogo dramático, aí as crianças desciam com fantasias, com bacias e tudo o mais. Era um dia na semana ou talvez quinzenal, não me lembro, mas existia isso na grade dos maiores. Já com os pequenos, nós continuamos com o cavalete do lava-louças na frente da sala. Enquanto eu estava lá na Elisa, até o G5⁷ existia o lava-louças, a molhadeira. Agora, ali na Alvilândia⁸ tem o lava-louças, mas não é assim, não é como uma atividade que faz parte dos cantos diários, porque as crianças são menores e a gente faz mais coletivamente. A gente junta vários cavaletes em dia de sol, leva pra frente da sala e aí todas as crianças vão brincar com água. Eles também brincam muito com água em outras situações, com as bacias e com os bichos de brinquedo.

E fora isso, tem as brincadeiras na sala. Eu sempre usei muito a brincadeira pra tudo que eu faço, sabe? Brincadeiras pra organizar, brincadeiras pra eles se comunicarem, e mesmo na época em que eu trabalhava no Pré, que eles estavam aprendendo a escrever, tudo tinha muita brincadeira. Tanto que agora⁹, com os pequenininhos, o momento que a gente vai pra fora, a gente não chama de recreio, porque a brincadeira tem um papel importante pra nós. Eu acho que a gente evoluiu muito no nosso pensamento a esse respeito. Eles não vão brincar só na hora em que eles vão pra areia, não vai ser um recreio, eles não estão cansados, entende? A areia é uma extensão da sala, eles podem brincar lá fora, desde que supervisionados. Então quando eles vão pra areia é mais um momento em que eles saem todos juntos, mas a única coisa que muda é o grau de desafio de algumas brincadeiras, por exemplo, eles vão pular do muro e na sala não dá pra pular. Eu não vou deixar pular da mureta da sala, porque tem móveis, vai se machucar. Tem regras que eles respeitam muito bem. Não pode correr na

⁶ e ⁸ Elisa e Alvilândia são referências às ruas onde se localizam duas das unidades da Escola Vera Cruz. Atualmente, na Rua Dona Elisa de Moraes Mendes ficam as classes do Nível I a partir do G5 (5 anos) e a Rua Alvilândia abriga os grupos de G1 a G4 (crianças de 1 a 4 anos).

⁷ Classe que atende crianças de 5 anos.

⁹ À época das entrevistas, a colaboradora pertencia ao quadro de funcionários da escola.

sala, entendeu? O outro está fazendo um quebra-cabeça e eu não vou correr ali. Então mudam essas possibilidades. Mudam as brincadeiras que cada espaço comporta, mas a brincadeira permeia todos os momentos deles. Também tem o lúdico no momento das histórias. Desde quando entrei no Vera, já na época do pré, eu contava histórias fazendo um personagem.

É óbvio que as crianças têm os modelos, né, menino é menino, eles escolhem muito papéis de meninos pra representar, tal, mas os meninos adoram as coisas das meninas e vice-versa. Os meninos adoram brincar de casinha, adoram brincar de cabeleireiro, adoram pôr fantasia de menina. Eu deixo, entendeu? É óbvio que se é uma criança que você já percebe – porque a gente percebe – que tem alguma outra questão subjacente, uma criança que fique muito fixada só naquilo, tal, aí você já encaminha de outra forma, entendeu? Passa a ser visto não só ali na aula, mas no conselho, com a orientadora. Isso quando você percebe que a criança pode ter algum comprometimento, de não conseguir se interessar por atividades de menino ou de menina, alguma coisa que fuja da normalidade, agora, no mais, eles brincam normalmente. Sempre tem uma preocupação dos pais, né?

– Ah, ela está gostando muito de brincar com espada, com carrinho, não sei o quê.

Mas assim, do nosso ponto de vista é super normal, entendeu? Às vezes vão alguns pais visitar e eles falam:

– Olha aquele menino vestido de menina!

Os meninos, na verdade, adoram se vestir de menina, porque o mundo das meninas é muito mais sedutor nesse aspecto de brilhos, paetês e tal. Então, às vezes botam um vestido assim como eles tiram na mesma hora e pegam a espada. Quando ele bota roupa de menina, está pondo uma fantasia, está brincando.

Atualmente eu dou aula para crianças que completam 3 anos, algumas, e outras que completam 4. A classe é intencionalmente heterogênea em termos de idade, em termos de habilidades, em termos das aptidões das crianças, como um todo. Então tem criança mais madura e criança mais imatura, pra você ter um todo mais diferente, não lidar só com unanimidade. Os que fazem 3 no primeiro semestre normalmente são os menorzinhos mesmo, e os que fazem 4 são aqueles que já ficam mais com cara de G4, né? E é engraçado porque às vezes os pais reclamavam disso:

– Ah, mas o meu filho é de julho e o outro é de setembro, é quase um ano.

E é mesmo, mas aí você mostra que a própria sala, a própria constituição da rotina, com tantas coisas pra eles fazerem, com tantas áreas nas quais eles podem se desenvolver, a própria classe já tem tanta diversidade, como opções pra eles, que nós não queremos crianças iguaizinhas. O máximo de diferença que aparecer na escola é positivo, entendeu? Desde o menor que eu, o que não sabe falar, aquele que eu tenho que ajudar. E você vê movimentos muito legais, eles vão aprendendo a se relacionar como se tivessem muitos irmãos. O Vera também faz inclusão. Eu acho muito legal você ter crianças com deficiências físicas ou outros tipos de especificidades. É incrível como eles abraçam esses colegas diferentes deles mesmos. É incrível como as outras crianças se desenvolvem junto, a motivação que eles têm e como o potencial dos outros interfere pra puxar pra cima mesmo, entre eles. Foi a partir desse trabalho que comecei a me dedicar a estudos nessa área, principalmente em relação ao autismo, e a escola investiu nessa minha capacitação.

Pra organizar o dia a dia na escola, falando do trabalho como um todo, a gente trabalha muito com cenários. Tem uma frase muito legal que eu ouvi em Reggio Emilia¹⁰ e que tem muito a ver com a gente também, lá eles falam que o espaço é o terceiro educador. Os professores são o primeiro, né, e o espaço é o terceiro, então tem uma preocupação muito grande com o espaço, com a montagem de cenários mesmo, entendeu? A gente tem essa escuta das crianças e a gente monta a sala com os cantos de atividades, que eles podem optar pelo que eles quiserem nos diversos momentos do dia, mas tem uma intenção da gente. Quando percebemos um projeto que vai rolar, tal, então montamos um cenário ligado àquilo. Muitas vezes a minha auxiliar chega antes lá na escola, porque ela tem um filho que estuda lá na Elisa, ela chega sempre um pouquinho mais cedo. Quando eu chego já está super arrumado, dependendo do jeito que ela vê a massinha acontecendo, ela monta esse espaço, entendeu? Aí ela bota as forminhas, põe panelinha, põe não sei o que, põe as tabuinhas de carne como se fosse uma mesa posta. Ou então, se ela percebe que eles estão brincando muito com os bichos, coloca uns bichos que já são mais próprios pra massinha, uns bichos de plástico, uns homenzinhos, uns soldadinhos. A mesma coisa com os jogos. Você favorece um espaço de construção

¹⁰ Cidade localizada no centro-norte da Itália, berço da abordagem educacional também conhecida pelo nome Reggio Emilia, cujos fundamentos foram edificados por Loris Malaguzzi em conjunto com famílias da região a partir das ruínas da II Guerra Mundial. De forma sucinta, pode-se dizer que seus aspectos centrais são a integração da comunidade no processo educacional, a livre investigação e exploração na construção das aprendizagens e o desenvolvimento das diferentes linguagens na expressão infantil.

se vê que eles estão se interessando muito por equilíbrio ou coisa assim. Canto de artes é a mesma coisa. Você imagina todas as fases do desenho que você está trabalhando. Então, ou você põe grafite e tudo preto, caneta preta, giz, papel branco e vice-versa, ora giz pastel, giz de cera. Você vai colocando os materiais conforme vê que está sendo interessante e desafiador pra eles. De acordo com o que a vontade deles dita pra gente, mas também com a nossa intenção. Nós escutamos muito a criança e observamos, mas não é só isso, a intencionalidade do professor é o que determina, pra não ficar aquela coisa solta.

A rotina funciona assim: normalmente, agora como eles estão bem no começo do ano, eles ainda chegam e vão direto pros cantos, tal como tinha antigamente. Eles se dirigem pros cantos e escolhem o que eles querem fazer. Via de regra, os cantos mais escolhidos são o canto da modelagem com a massinha, que depois é limitado, mas agora, no início do ano, vai quem quer, entendeu, duas mesas com aquele monte. Mas ele é limitado exatamente, não pra tolher, mas pra eles diversificarem, né? Se você deixar ali dez crianças na massinha todo dia, os outros cantos ficam muito vazios e eles não experimentam as outras opções da sala. Mas o que limita é o espaço mesmo, o número de cadeiras. Tem, atualmente, o canto de artes lá fora, o de desenho e colagem, né, porque o de massinha também é e é dentro. O faz-de-conta não tem um espaço pré-determinado, eles fazem onde eles quiserem, mas fica um fogão, uma geladeira, uma tábua de passar roupa, tem uma configuração de uma casinha lá, mas eles pegam o fogão, eles podem montar aonde eles quiserem, sabe? Aí os critérios são deles, o fogão pode ir pro quarto, pode ser na frente da sala, tal, mas os objetos meio que sugerem e determinam que se faça o faz-de-conta. Daí tem o canto de jogos, que tem material livre e material estruturado. Livre, que a gente chama, é o material de construção, madeira, essas coisas que eles podem construir. Nunca é livre, porque a construção deles é pra lá de estruturada, né? Nossa! Eles lidam com um monte de variáveis, classificam por vários atributos, fazem mil coisas ali. E estruturado a gente chama os jogos que têm regras, o quebra-cabeça, que tem uma regra pra montar, memória, dominó. Aí começa esse aprendizado. Eles não vão seguir a regra, evidentemente, mas eles já vão saber que cada um ganha uma peça, que aquela peça tem que encaixar, por exemplo, no quebra-cabeça. Se não prestar atenção pra encaixar a peça, não vai conseguir. A memória que tem que esperar o colega. Eles aprendem rapidinho, mais do que nós. Chega o fim do ano, está todo mundo jogando dominó, memória. E aí o canto de jogos você imagina

que tenha que ser um lugar que fique mais preservado, mas é na sala também e você fica tomando cuidado pra não atropelarem, não passarem por cima, né? E no canto do faz-de-conta tem as fantasias também. Antigamente ficavam numa arara, quando nós funcionávamos lá na Elisa, agora tem uma gaveta dentro do armário cheia de fantasias, cheia de acessórios. A gente põe a gaveta pra fora, eles escolhem, eles usam, durante a aula eles se fantasiam, eles brincam, entendeu?

Como eu estava te dizendo, nesse começo eles vão para os cantos, mas daqui a pouco eu já vou começar a sentar com eles em roda no início do dia, que é um desafio, tem muita gente que não consegue e tem muita gente que acha que pequenininho não dá pra sentar em roda. No Vera você age do jeito que é o mais confortável pra você e do jeito que você consegue, entendeu? Eu faço roda, eu sou uma adepta da roda. Minhas crianças têm 2 anos e meio, eu já fiz uma roda de início ontem. Tinha uma festa de aniversário e a aniversariante não chegou, aí eles iam desenhar a toalha pra ela. A gente desenha em um papel *craft* grande e usa como toalha nos aniversários. Aí, como a aniversariante não tinha chegado, eu falei que íamos esperar a Laís, porque a gente precisava saber o que ela iria querer que a gente desenhasse. Todo mundo basicamente garatujando, mas eles acreditam neles e no que você está falando, eles têm um potencial muito grande, você sabe muito bem disso.

– Ah é mesmo! Acho que ela vai escolher princesas!

Aí foi ótimo, como a Laís demorou pra caramba nós ficamos na roda conversando. Antigamente a gente tinha uma roda desenhada no chão pra organizar esse momento, mas agora não tem mais a linha desenhada ali, o que é ótimo, porque daí você faz a roda onde você quiser. Aí ficamos em roda conversando, a menina chegou, falou o que ela queria e todo mundo foi desenhar. Então, a partir daí eu já fiz uma leitura de que vou poder começar a fazer roda no início. Amanhã já vamos começar com roda, porque esse momento da chegada com roda é ótimo. Eles estão chegando, eles estão se olhando, eles conversam, sai muito projeto dali, né, sai muito assunto. Quando nós terminamos o trabalho na atividade diversificada, eu sento eles de novo. Eu nunca começo nem termino uma atividade sem centralizar, mesmo que seja pra ir pra areia, entendeu? Hoje nós tiramos a roupa porque a gente ia fazer o tal do lava-louças. Aí as meninas que estão me ajudando falaram:

– Então a gente já pode ir pra areia?

– Não, vamos sentar. Olha, todo mundo vai lavar louça hoje. O que é o lava-louças? Tem criança nova chegando então vamos contar como é.

Eu acho que isso dá uma juntada, dá uma focada num assunto, já sai diferente, já entra diferente.

Daí, na hora que termina o que a gente chama de atividade diversificada, que é a hora que eles diversificam o fazer deles, nos cantos, nós sentamos de novo, ou em roda ou no sofá, lavamos as mãos pra tomar lanche, aí vamos tomar lanche todo mundo junto. O lanche também é um momento solene. Mesmo quem não coma ou quem acabe rápido espera, a gente sai todo mundo junto. O lanche começa às dez horas e aí tem um horário em que a gente pode ir pra areia, porque é aquela areia coletiva que eu já mencionei. Quando eles voltam pra sala fazemos umas brincadeiras, umas danças, as crianças pulam, pulam pra poder tirar a areia. Às vezes, quando tem muita areia, eu passo escova, aí eu falo que são os cavalinhos, que vou limpar os cavalinhos, tal, e tiramos a areia. Aí eles deitam em um pano grande e fazemos o descanso. Todo dia tem história. Eu canto bastante com eles antes da história. Normalmente na hora do descanso eu conto uma história de boca, né, que é oral. Tem gente que gosta de ler livro mesmo. Eu não, eu gosto mais de ler quando estamos numa situação de roda, assim, que está todo mundo olhando. No descanso conto sempre um conto de fadas, uma coisa assim, e depois a gente começa a atividade coletiva, que são os mesmos conteúdos da atividade diversificada, as mesmas áreas de trabalho, só que aí o assunto é proposto, eu e a minha auxiliar que escolhemos. Nós escolhemos e é uma atividade que é lançada pro grupo. Aí todo mundo desenvolve a mesma atividade, não necessariamente do mesmo jeito. Então todo mundo vai desenhar, todo mundo vai pintar, todo mundo vai brincar com os jogos, todo mundo vai fazer construção, fazemos casinha coletiva, aí a gente monta o cenário com tudo que a gente queira, por exemplo, monta um escritório, põe isso, põe aquilo.

No dia em que tem atividade com os professores especialistas, de Educação Corporal ou de Música, a atividade diversificada fica mais curta. Aí no dia em que tem aula da Beth, que é professora de Educação Corporal, eu diminuo a minha parte corporal, né, que nunca é pré-determinada, mas quando eu vejo que o grupo está agitado, aí eu dou uma porção de brincadeiras pra eles, de pular, de coisas que a gente inventa na hora ou outras mais básicas. O Hermelino, que é o professor de Música, esperamos em roda cantando, normalmente, ou fazendo alguma brincadeira que as crianças respondam com música, inventando, tal. Ele normalmente adora meus grupos.

Ele gosta muito desse momento quando chega e já está todo mundo reunido. Foi muito legal ver como o trabalho dele com os pequenos foi crescendo ao longo dos anos. Antes ele dava música só a partir dos sete anos e quando veio pros pequenininhos, ainda focava muito só na música. Então foi um desafio. Vai falar pra criança de 2 anos de idade ficar sentada? O foco dele ainda é a música, mas agora ele dá uma aula em que todo mundo pula, todo mundo senta, todo mundo deita, entendeu? Ele começou a olhar muito a gente e começou a fazer essa leitura das crianças mais corporalmente. E eu uso muito a música. Cantamos todo dia. Tem um caderno e uma pasta que vão pra casa quinzenalmente. Nesse caderno a criança escreve o que quiser, com a gente, e na pasta vão coisas significativas pro grupo, como uma música nova, uma brincadeira nova. Toda semana vai uma música nova e os pais querem aprender. Então nos organizamos muito com ajuda da música e do corpo, pra mim é a fonte da organização, entendeu? Quando finalizamos a atividade coletiva, sentamos na roda de novo e esperamos as mães chegarem. Durante esses momentos, se nós percebemos uma agitação, uma coisa que não dê pra controlar, aí fazemos alguma brincadeira.

Pra desenvolver meu trabalho eu também tenho liberdade total quanto à roupa que eu uso, entendeu? Tanto que uma mãe do Vera que se tornou uma das minhas maiores amigas, ela é mãe de uma menina que na infância foi a melhor amiga da Julia, minha filha, conta uma história engraçada. Nós não nos conhecíamos e ela foi conhecer o Vera, foi fazer a inscrição da filha e alguém mostrou a escola pra ela. Mais tarde, quando acabamos ficando amigas, ela contou que naquele dia levou um susto. Primeiro porque eu estava dando uma dura num moleque, disse que a criança me questionava e eu estava ali naquela firmeza. Ela ficou surpresa porque a fama do Vera era de uma escola em que todo mundo podia fazer tudo. E a outra questão que ela se espantou é que eu estava trabalhando de chinelo. Como mexemos muito com aquela areia, o barro, dependendo da atividade que a gente estiver dando, o chinelo é mais apropriado. Eu não vou de chinelo, deixo um par lá pra calçar e também trabalho descalça, fico descalça na maior parte do tempo. A criançada toda fica descalça também. Principalmente na Elisa, a gente ficava muito descalça, por causa da areia de lá. Como tem muita árvore, a areia de lá é uma areia com muita sombra, fresquinha, não esquenta muito. Então lá eu só trabalhava descalça e a roupa era bermuda, o que eu quisesse. Todo mundo se veste adequadamente, mas com roupas muito confortáveis, entendeu?

Como estou lá há certo tempo, às vezes encontro ex-alunos. Nesta semana, por exemplo, entrou uma menina nova na sala ao lado. Chega um cara mais lindo do mundo. Sabe desses de revista?

– Oi, tudo bem? Você não lembra de mim?

Eu não me lembrava. O cara com um metro e noventa.

– Eu sou o Marino.

Foi aluno da minha primeira turma no Vera e agora estava levando a filhinha. E eu na hora lembrei e falei:

– Marino, a gente falava, eu e as outras professoras, que dali dez anos você e seus irmãos iam ser uma perdição em São Paulo.

Porque era um mais lindo que o outro, né, os meninos. Eu falei:

– Pô, eu vejo que essa previsão se confirmou.

Aí ele morreu de rir. A parte boa de ficar velha é isso, você pode chegar pro gatasso e falar que ele é o mais bonito. E ele se lembrava de mim, de tanta coisa... falou principalmente das histórias que eu contava. Outro dia, no banco, encontrei outro ex-aluno, para quem eu dei aula na primeira série. Ele estava com mais de trinta anos, não foi agora, já faz uns anos. Ele falou pra mim:

– Nossa! Uma coisa que eu sempre me lembro é de quando você contava a história do Xandu – o Xandu era ‘Alexandre e outros heróis’, né, do Graciliano, mas era um livro pra criança.

Aí ele me falou que ficava na dúvida se o cego era eu ou se era o personagem, porque eu contava a história até um certo ponto, aí entrava um cego na história, que tinha um olho que enxergava as pessoas por dentro. Nesse ponto eu pedia licença pras crianças, saía um pouquinho, botava um paletó, um olho aqui e um chapeuzinho. E ele não sabia se era real. Eu fiquei muito impressionada dele me falar.

A maioria dos ex-alunos que eu consigo encontrar e conversar são pessoas bem-sucedidas profissionalmente e eu vejo que afetivamente também. Não conheci nenhum galinha que teve duzentos filhos paralelos, sabe? E, engraçado, são bem-sucedidos e na maioria fizeram o que queriam, em termos da faculdade, tal. Agora o que eu fico pirada é pelo fato deles me reconhecerem. Eu fico muito impressionada com isso, de lembrarem até do detalhe de uma história. É muito legal vê-los com os filhos, que todo mundo se tornou um pai amoroso. Então eu me vejo com os pais deles ali, sabe? É engraçado isso. Quando eles eram pequenos eu estava ali com os pais, né, e agora... eu

peguei os filhos de vários alunos. Já estou com geração de netos, porque são filhos de ex-alunos. É muito legal a reunião de pais com eles. Às vezes eles contam casos da infância, é muito emocionante.

Junto com meu trabalho na escola eu tenho um espaço de recreação infantil, o Clubinho. Atualmente estou com atividades uma vez por semana e faço os cursos de férias, sempre aqui em casa. Neste ano eu estou pensando em começar, mas agora, como estou fazendo uma pós-graduação, ainda estou vendo um dia pro Clubinho. O Clubinho é isso, eles brincam. É um espaço de brincadeira. As mães falam que o Clubinho é terapêutico. Eu digo que é uma coisa muito simples, não tem sofisticação. É muito simples trabalhar com uma criança, mas é muito difícil pra você chegar nessa simplicidade. Você tem que pensar muito, entendeu? Mas depois você não precisa ficar sofisticando, a sofisticação tem que ser você. Você não precisa ter material x ou y. Tanto que o Clubinho foi se constituindo com coisas que eu ganhava, que fomos juntando e eles foram gostando cada vez mais, criando histórias, construindo um repertório de brincadeiras. É o terapêutico, acho que é isso, eles brincam, eles podem brincar. As fantasias ficam lá e eles se fantasiam o tempo inteiro, em todas as brincadeiras: brincadeira de aventura, brincadeira de princesa, brincadeira de mamãe e filhinho, de tudo, todos os temas que eles vão inventando. Os que são mais ligados na representação representam o tempo todo. Só que eles acham que o teatro é só o que acontece no final, porque todo dia eu formalizo com um teatrinho, eles montando uma pecinha que eles inventavam ali na hora, tal. Quando o Clubinho era ali na Queiroz Aranha, tinha umas velhinhas que já sabiam a hora e iam assistir no portão.

Durante o dia eu fico olhando a brincadeira, né, fico observando. Quer dizer, tem muito trabalho, tem a culinária, eu não paro um minuto. Mas tenho mais alguém comigo. Dependendo do caso, se tivessem crianças com necessidades especiais, como Síndrome de Down ou autismo, então tinha uma pessoa adicional. Isso mais por precaução contra acidentes, pra não deixar engolir nada, tal, porque elas acabavam se enturmado e brincando com todo mundo também. A gente acompanha como eles vão inventando a brincadeira, a brincadeira vai crescendo, crescendo, crescendo, crescendo. Então na verdade eles determinam o que fazer. Eu vou organizando e, evidentemente, gerenciando os conflitos. Minha postura é de educadora mesmo. Tem coisas que podem acontecer, tem coisas que não podem. Violência, agressividade começou, vamos mudar. Dou limite, dou bronca, mas aí as crianças se reposicionam. É um lugar em que eles

foram pra brincar, pra fazer coisas que eles gostam, mas o grupo também tem um peso muito grande. Não é o que um decide que todo mundo vai fazer, entendeu?

A brincadeira vai acontecendo e tem sempre um momento que a gente para porque é a hora do lanche, eles ajudam em tudo. E depois do lanche o descanso também é solene, como na escola. Eu ponho um pano grande no chão com almofadas e eu sempre canto músicas calmas, eles sabem todas. Nessa hora, as crianças maiores sempre pedem outras músicas além das tradicionais tipo ‘Boi da Cara Preta’, como a música do homem mau. Eles se sentem muito grandes! Aí, depois da música eu conto uma história e sempre a história é a pauta do teatro. É o tema. Quando eles inventam o teatro, eles se baseiam nela, mas mudam tudo, não tem aquela questão ortodoxa do enredo, do roteiro, não, eles mudam tudo, até as personagens. Pode ter três princesas, dois príncipes ou nenhum, um personagem de uma história pode entrar na outra, entendeu? Mas sempre finalizamos com um teatro. Tanto que quando as mães vão buscar mais cedo, eles não querem ir embora porque o teatro ainda não rolou, então a gente tem que antecipar a hora do teatro. Estou te dizendo isso porque o Clubinho pra eles é sério, tem uma rotina e eles contam com ela.

Acho que o que determina a qualidade de algo que você faz é essa seriedade, o envolvimento e a vontade de fazer direito, sabe? Aí nem precisa ter uma estrutura tão... Na casa da Dona Trieste¹¹, por exemplo, o Clubinho era em um porão! Um dos quartos tinha dois metros de altura. Pra eles era o máximo, era do tamanho deles. Uma vez uma das crianças chamou a mãe pra conhecer – todos moravam nessas casas muito boas – e falou:

– Mãe, vem ver! Você viu?

A mãe via ali aquele lugar. Tinha um palco. Eu e a Nina, que era quem me auxiliava no Clubinho nessa época, fizemos um palco, uns arcos. Esse menino falava:

– Agora você tá vendo por que a gente gosta tanto daqui?

Eu acho que o Clubinho pra eles é isso que ele falava mesmo, é um mundo ideal, porque tem todas as coisas da escola, mas sem aquele comprometimento da parte mais pedagógica, mais formal. Então são duas horas e meia de brincadeira mesmo e de muita troca entre eles. É uma brincadeira que acaba gerando coisas muito significativas.

¹¹ Proprietária de um dos imóveis alugados por Cibele para alocação do Clubinho.



Figura 1- Ciba pintando os rostos de seus alunos no canto de faz-de-conta.



Figura 2 - Ciba com seus alunos em uma brincadeira com chocalhos feitos de sucata.



Figura 3 - Alunos de Ciba em Atividades Diversificadas: pintura, areia e construção.



Figura 4 - Atividade de culinária.



Figura 5 - Ciba contando uma história em evento para pais e alunos na escola.



Figura 6 - Ciba com seus alunos em uma dramatização da história da Branca de Neve e os Sete Anões.



Figura 7 - Dramatização da cerimônia de casamento de um conto de fadas.



Figura 8 - Crianças brincando no Clubinho.

“Nosso próprio biorritmo ditava as brincadeiras.”

Bom, eu nasci em um distrito de Presidente Prudente, um lugar chamado Eneida, onde meu pai tinha um cartório e uma fazenda. Era uma família de oito filhos, eu sou a sétima. Cinco mulheres e três homens. Tenho irmãos bem mais velhos que eu e outros mais ou menos, uma irmã um ano e meio mais nova que eu e uma três anos mais velha. Até eu completar cinco anos, nós moramos lá na vila onde meu pai tinha o cartório. Em Eneida eu vivi uma parte muito significativa da minha infância, porque era um lugar muito livre. Uma vez, o meu irmão mais velho estava competindo com os amigos para ver quem morava numa casa que tinha quintal maior. Um dos meninos:

– Ah, a minha casa tem quintal grande, a sua não.

Aí o meu irmão falou que a casa dele era a casa que tinha um quintal do tamanho do mundo. E o menino perguntou:

– Como?

– Ah, a minha casa não tem muro!

Era de fato um lugar super tranquilo. Era como se fosse um sítio. Ninguém usava chave, as casas eram de madeira e tinha uma tramela que você fechava à noite só pra bicho não entrar. Eu me lembro do escuro da noite, né, que era super escuro. A gente dormia cedo e tinha muita contação de história. Como meu pai era o dono do cartório, era uma pessoa letrada assim da região, que conhecia todo mundo e tal, e como se dormia cedo, nós contávamos muita história. Todo mundo, todas as famílias dos conhecidos dali, os fazendeiros ou as outras pessoas que moravam na vila, que eram os comerciantes, as babás, todo mundo contava muita história. Tinha muito essa tradição de à noite sentar na rua, numas cadeiras na frente da casa, e contar histórias.

E aí, quando eu tinha cinco anos, mudou a família toda pra Presidente Prudente. Meus irmãos mais velhos já moravam lá, já estudavam no ginásio, e nós também fomos pra estudar. Prudente também era um lugar muito tranquilo. Mudamos pra uma casa que também tinha um quintal muito grande, uma casa gostosa, tal, mas foi a minha primeira experiência urbana. Aí era uma vida assim muito diferente da de hoje, né. Eu ia pra escola sozinha. Só me levaram pro colégio até o Jardim da Infância, aos cinco anos. No pré eu já ia sozinha. Primeiro durante seis meses meu irmão levou, daí no segundo semestre eu já fui sozinha.

Eu estudei o Jardim da Infância e o Pré-primário num colégio de freiras, só para meninas. Era muito chato. Eu queria muito ir pra escola e aí, quando fui, foi muito decepcionante. Era aquela coisa parada demais. Então pedi aos meus pais pra mudar de colégio e eles foram muito legais. Lá em Prudente todas as meninas iam estudar no colégio de freira e meus pais não eram assim religiosos, sabe? Então eles tinham me colocado lá mais porque era menina, aquela coisa. Aí eu fui estudar num grupo escolar da prefeitura e foi muito legal. Tinha um colégio particular que chamava Colégio São Paulo, que tinha uma Escola Normal. O curso Primário era uma escola experimental pras normalistas darem aula e tinha um convênio com a prefeitura. Nem era um lugar muito conceituado na cidade, mas eu gostei. O grupo já era misto, estudavam meninos e meninas. Eu estudei dois anos lá, o primeiro ano e o segundo. As normalistas faziam toda a preparação das aulas delas com a gente e tinha algo que acontecia no fim do mês, quando elas tinham organizar apresentações com as crianças com os conteúdos trabalhados, acho que para a aula de Prática de Ensino. Era um teatro. Isso pra mim foi o que salvou o Primário. Apesar das aulas chatas, eu adorava aquilo, porque as meninas ensaiavam e tinha tudo a ver com a matéria que deviam estar ensinando. Então, por exemplo, quando era algo de Biologia, fazíamos as irmãs ervilhas, as amarelinhas e as verdinhas. Outra vez, fazíamos as bonecas: a boneca brasileira, a boneca baiana, a boneca não sei o quê. Mas eu adorava porque daí ia pro palco e, segundo o que elas comentavam, eu tinha muita facilidade pra decorar poesia ou as falas, tal, então elas me escolhiam sempre. Por isso eu estava mais fora da sala do que dentro, eu estava sempre com as normalistas participando daquelas atividades. E eu adorava porque era uma festa, era bonito, era aberto aos pais que quisessem assistir. Como em casa tinha aquele monte de filho e minha mãe também trabalhava, meus pais não iam. Na verdade quem mais participava dessas coisas eram minhas irmãs que já eram adolescentes e elas adoravam. Então eu ia, declamava, cantava, dançava, fazia um monte de coisa e gostava muito, entendeu?

E eu gostava muito das minhas professoras do Primário, eu me lembro do nome de todas. A do primeiro ano se chamava Dona Irene, daí, ela estava grávida e veio uma outra que ficou no lugar dela, que chamava Dona Olga, depois uma outra que foi a definitiva, era a Dona Arlete. No segundo ano era outra, que se chamava Dona Agda. E elas eram realmente ótimas, muito diferentes das freiras. Era aquele esquema bem antigo, carregava a sombrinha pra professora, pois lá fazia muito sol, mas eu amava.

Elas eram carinhosas, davam a mão, sabe? Eu achava as professoras perfumadas, eu adorava as professoras.

Quando eu fui pra terceira série, saí dessa escola e fui para um grupo escolar considerado de um ensino muito bom, como eles diziam, forte. Aí eu fui pra terceira série com uma professora que se chamava Dona Ondina e para a quarta com a Dona Clotilde. Era um esquema super-diferente. Elas foram fundamentais na minha vida. A Dona Ondina era brava, mas ela foi fundamental porque ela me ensinou divisão por dois algarismos. Quando eu estava no segundo ano, nessa farra de ficar pra lá e pra cá com as normalistas, eu não tinha aprendido a divisão. E eu era super boa aluna e como eu não sabia a divisão por dois algarismos, muitas vezes eu boiava em Matemática. Aí quando a Dona Ondina me ensinou, no começo do ano eu já aprendi de fato super bem. Pra mim aquilo foi um marco, porque eu comecei a ficar muito boa em Matemática e eu não me achava boa em Matemática. E a Dona Clotilde escrevia muito bem, então o que eu posso dizer que eu sei de Português, assim, noventa por cento eu aprendi com ela. Então, quando eu lembro de alguma regra gramatical, não é o que eu aprendi no ginásio nem no colégio, foi tudo que eu aprendi com Dona Clotilde. E ela era assim mais severa, não era brava, ela era séria, mas ela era uma professora legal, eu tive sorte. Ela abria a casa dela. Tinha alguns festejos em que ela levava a sala pra casa dela. E quando a Dona Clotilde fazia aniversário, a gente sabia porque ela era amiga dos meus pais, então, as crianças iam pra casa dela e preparavam uma festa. Doces de boteco, aquelas marias-moles coloridas, aquelas coisas, né? E uma outra coisa que eu achava muito legal era quando eu encontrava minhas professoras na rua. Pra mim era como se eu encontrasse com uma entidade, assim, sabe? A figura do professor era muito diferente do que é hoje. O professor era um marco na sua vida. Era muito legal, você sentia uma importância de encontrar o professor ali, fora do âmbito da escola.

Aí, quando eu fui pro Ginásio, a primeira série – que hoje seria o sexto ano – também foi lá em Prudente. O que me marcou dessa fase foi o quanto eu estudei pra conseguir entrar no colégio. Era um colégio super exigente, era estadual. Foi quando eu mais estudei na minha vida, mais do que eu estudei pro vestibular. Até hoje eu me lembro, eram duzentas vagas pra mil alunos, então tinha um curso de admissão. Eu passei um ano estudando e foi um terror, assim, porque era um stress não entrar naquele colégio, que não era pago e era o melhor. Da quinta série, eu me lembro muito da professora de Geografia e da de História por conta das histórias que elas contavam. Ela

sabia muito de Geografia e quando ela dava a matéria, falava muito sobre tudo que estava ensinando e eu literalmente viajava nas histórias que ela contava. Assim, o bê-á-bá da Geografia eu ficava por fora, mas eu ficava imaginando aquelas coisas que ela falava, entendeu? As montanhas rochosas, os Alpes... Tanto que uma das maiores emoções da minha vida foi quando eu vi os Alpes franceses, porque eu via a mulher falando, entendeu? Daí eu viajava, eu apagava. A escola era muito chata, era aquela aula super expositiva, não era nada interativo. E essa professora, como ela falava, como ela contava as coisas de um jeito interessante, eu ficava imaginando, sabe? Na hora que ela falava das montanhas rochosas, do *Grand Canyon*, eu ficava imaginando aquelas coisas e eu tinha na minha cabeça aquela imagem mental. Quando chegava a época da prova, eu estudava pra ir bem, mas muito porque eu gostava dela, porque eu vivia aquelas aventuras.

A professora de História era parecida. Naquela época você quase não tinha recursos visuais. Era mais o professor falando. Então um professor que fosse mais criativo, que se comunicasse melhor, você se interessava. Essa de História falava de Roma, do Coliseu e mostrava às vezes alguma figurinha, algum negocinho. E já era outra viagem pra mim, eu ficava imaginando aquele teatro, aquelas coisas. A minha cabeça ficava a mil, sabe, era aquela imagem mental de como era o mundo romano. Tanto que foi outra emoção muito grande quando eu conheci Roma, eu me lembrava dessa professora. Eu tinha um aprendizado que era muito relacionado com contação de história mesmo. E quando eu escrevia, escrevia numa linha muito assim e elas gostavam muito, elas valorizavam. Todos os meus professores. Eu era uma aluna boa. Nunca era assim daquelas que arrebatavam, mas eu estudava pra passar de ano e ir bem na prova. O que eu gostava, eu estudava e aprendia.

Como eu disse, desde muito cedo comecei a ir sozinha pra escola. Todas as crianças iam sozinhas, só algumas filhas únicas que não. A gente combinava entre as amigas e formava grupinhos para irmos todas juntas. Em cada esquina a gente encontrava uma amiga, dava uma volta pra encontrar outra. Fazíamos grupos de cinco, seis, até mais e íamos e voltávamos juntas. A partir da segunda série, eu já fazia minha matrícula, todo ano. No primeiro dia de aula eu ficava pensando:

– Ai, com qual classe será que eu vou cair? Qual professora?

Não tinha essa história da mãe ir junto no primeiro dia de aula, só até o Pré-primário, depois não, já caí na vida. A gente chegava, as professoras falavam pra

fazermos várias filas imensas. Depois elas chamavam cada um para a fila da professora que seria a sua. Já estava tudo organizado, mas nós não sabíamos. Eu imaginava que estivesse sendo composto ali na hora, entendeu? Aí algumas amigas que moravam perto de casa caíam na mesma classe, outras não. Então acabava arrumando amigas novas.

Nós íamos de uniforme e de sapato pra escola e era horrível, porque em Prudente era muito quente. Então você punha aquelas meias três quartos brancas, sapato preto, uniforme, gravatinha, tal e tal. A saia do uniforme era quente, a blusa era quente... Esse era meu problema com a divisão por dois algarismos, porque quando fazia qualquer vento a minha mãe achava que estava frio, naquele calor de Prudente. Nossa! Eu ficava naquela sala, naquele calor, eu odiava, entendeu? Na sala, a gente sentava de duas em duas, em carteiras. A carteira era acoplada. Tinha o banco, depois tinha um tipo de uma mesinha assim, como se fosse uma gaveta pra guardar sua bolsa, sua pasta, seus cadernos, tinha um negocinho de pôr o tinteiro, que imagino que era de quando se escrevia com pena, mas a gente não usava aquilo, porque nós usávamos caneta. É que o grupo escolar já era muito antigo. Então eu sentia uma coisa muito chata, entendeu? A primeira parte da aula, que era Português, eu sempre gostava mais, porque eu estava muito mais descansada. No mais, eu achava muito chato. Eu gostava muito de Línguas, então as matérias que eu gostava, eu aproveitava muito e não me entediava, agora, o que eu não gostava tinha que arrumar esquemas pra conseguir ficar parada. Pra mim era muito sacrificante ficar sentada na carteira ouvindo aquelas coisas. Demorava muito pra acabar o ano letivo. Eu sabia quando era a época das férias porque as cigarras começavam a cantar.

Tinha as coisas muito chatas do ensino tradicional, da escola chata, daquele aprendizado sem significado nenhum, mas tinha coisa muito boa que eu acho que sublimava tudo. Também tinha as aulas de Educação Física. Quando era final do ano, os professores faziam apresentação e eu amava. Além disso, os desfiles de Sete de Setembro em Prudente eram uma apoteose, porque como na cidade tinha muito pouca coisa pra ser feita, então as escolas se empenhavam muito nos eventos que aconteciam. Tinha concurso de fanfarra, concurso da baliza, concurso do não sei o que. Todas as meninas que faziam balé iam ser baliza, entendeu? Meu sonho era ser baliza. Minha irmã não teve dúvida, ela me ensinou todos os passos. Ela era muito boa, corporalmente falando, ela dançava divinamente bem tudo que você possa imaginar. Ela dançava rock como ninguém, ela dançava mambo, dançava rumba, sabe? Mambo e rumba não eram

da minha época, mas eu via a minha irmã dançando, eram coisas que ela via nos filmes e aprendia, aí ela ensinava o meu irmão, que era mais novo que ela. Ela devia ter uns catorze ou dezesseis anos quando eles começaram a ir a festas juntos. Aí eu ficava olhando aquilo, pra mim era como se fosse uma artista de cinema. Ela era super-bonita, com aqueles vestidos bem década de 50, de tule, aquelas saias armadas e tal. Aí eu falava pra ela que queria ser baliza e ela já dava o jeito dela. Porque nas minhas escolas, com a idade que eu estava a gente nem desfilava, mas ela já organizava um lobby lá no Ginásio onde ela estudava e eu ia ser a baliza lá do colégio dela, entendeu? Ela me ensinava todos os passos, eu ia e arrasava. Era tudo graças à minha irmã: saber andar na ponta do pé, abrir espacate, girar o tal do bastão da baliza. Eram uns troços que custavam caro e na minha casa podia fazer tudo, desde que não se gastasse muito dinheiro, porque era muito filho. Aí essa história da roupa da baliza, a minha irmã se virava e pegava emprestada. O tal do bastão, ela fazia, ela era muito habilidosa.

Outra coisa que eu gostava era que a gente combinava entre as crianças do que íamos brincar no dia seguinte. Então, tinha essa dinâmica de já saber do que você iria brincar, que era o que me atraía na escola. No recreio, a gente tomava lanche e depois brincava. E já era tudo combinado, a gente combinava as brincadeiras um dia antes:

– Olha, vamos brincar de ‘Mãe da rua’?

– Amanhã vamos brincar de ‘O bíboro da Cruz’– aqui eles falam ‘O símbolo da cruz’, lá em Prudente era ‘O bíboro da cruz’, acho que agente foi fazendo umas corruptelas.

– Vamos brincar de ‘Céu e inferno’!

Era muito interessante, porque tinha os grupos das pessoas que eram mais próximas, mas na hora da roda se juntavam todas as meninas do grupo escolar, então ficavam rodas imensas, que eu nunca vi daquele tamanho na minha vida, e todo mundo sabia as coreografias. Quando estava mais quente, brincávamos de roda, porque a brincadeira era dentro do pátio e quando era inverno, eram outras brincadeiras. Mas era tudo por nossa conta, a gente sentia isso, a professora não falava, como fazemos hoje:

– Olha! Vocês vão brincar aqui porque hoje está quente.

A gente mesmo sacava isso, né? Hoje eu vejo que é por isso que as brincadeiras eram temporais. Quando estava aquele solão, a gente brincava de roda, ‘Passa anel’, esses tipos de brincadeira de salão no pátio coberto e lá fora a gente brincava de correr, que era mais no inverno.

Nós levávamos a lancheira e tomávamos o lanche no pátio, nada com as professoras. Tomava o lanche e depois deixava a lancheira num banco e ia brincar. Eu nunca tomava o lanche pra ir brincar logo. A minha mãe fazia o lanche, mas ela nem inspecionava, sabe? Eu nunca me lembro de levar uma bronca por não ter comido. As crianças eram muito independentes, pelo menos na minha casa, com aquele monte de filho. Só quando era uma coisa assim, que eu gostasse muito, por exemplo, pão com goiabada, que eu amava, aí eu comia, caso contrário dava uma mordida e já ia brincar.

Uma coisa que eu me lembro é que, quando eu voltava pra sala, eu estava muito cansada, principalmente quando eram as brincadeiras de correr, porque o nosso recreio era bem longo. Quando eu voltava pra sala, sentia um cansaço, sabe, eu tinha vontade de me espreguiçar. Acho que e por isso que eu faço descanso na minha sala. Eu me lembro de como era gostoso ir pro recreio, mas também daquele desconforto da hora em que eu voltava. E eu era muito ligada na tomada, né? Então na hora que ia brincar não parava. As brincadeiras que envolviam atividade física eram as que mais me ocupavam.

Quando eu chegava cansada da escola, fazia a lição e descansava. Tudo por conta própria. Eu também ajudava minha irmã mais nova a fazer lição, porque ela tinha muita dificuldade com tudo, pra se organizar e tal. Eu gostava muito de brincar de escolinha. Em uma época, eu cheguei a ter uma turma junto com essa irmã mais nova e eu dava aula de fato pra elas. Agora eu percebo que eu ensinava de verdade. Eu me dedicava! E a minha irmã espelhava tudo na hora de escrever. Hoje eu entendo o que acontecia com ela, mas na época eu ficava transtornada. Falava:

– Como é que essa menina não sabe fazer esta coisa tão fácil?

Eu até punha um espelho pra ver se resolvia. Aí a mãe da amiga dela ficava sabendo que eu ajudava a fazer a lição, mandava a amiga, entendeu? Dali a pouco juntaram três ou quatro meninas.

À tarde, depois da lição, tinha as brincadeiras mais calmas, como a de casinha, acho que por conta do nosso próprio biorritmo, entendeu? Nosso próprio biorritmo ditava as brincadeiras e não precisava ninguém falar:

– Olha, agora você vai brincar disso, você não vai brincar de correr.

– Agora é tal brincadeira, você almoçou.

A gente sabia, não era nenhuma imposição. Cada brincadeira, como elas eram organizadas de acordo com os horários, tinha diferentes pessoas. Então as brincadeiras de depois do almoço, depois de fazer lição, tal, eram com os meus vizinhos, um

moleque chamado Tuca, que morava bem ao lado, e umas meninas que moravam na esquina. A gente costumava brincar de casinha na casa da Dona Maria, que era lavadeira e lavava roupa pra nós. Eu era de uma família de classe média, morava numa casa legal, assim, e tinha umas casas bem humildes perto da minha casa. A casa da Dona Maria era como se fosse um sítio, era um ranchinho pequenininho, tal, tinha poço, ela tirava água do poço para lavar roupa. Era delicioso ir à casa dela porque tinha mais mato. Tinha muita árvore e muita trepadeira, tudo assim do mato mesmo, nativo, que ficava como umas cavernas, como umas cabaninhas com bastante sombra. Então a gente ia pra lá, a filha mais velha dela, que chamava Alzira, varria tudo e a gente brincava de casinha. Nessa casa tinha fogão de lenha e a Alzira fazia comida de verdade numas latinhas que nós levávamos. Era muito legal. A gente também brincava de venda, botava umas prateleiras no chão, fazia bolo de barro, tal.

Todas as crianças se relacionavam, entendeu? Por exemplo, eu, que meu pai era o cara do cartório e tinha um prestígio na cidade, né, o outro garoto que morava do lado da minha casa, o pai dele era médico, entendeu? Mas aí a gente era super amiga dessa menina, que era filha da Dona Maria, que era lavadeira, e tinha um outro moleque que vendia pirulito, chamava Mané Piruliteiro. A gente adorava, também, porque ele tinha um tabuleiro assim, que ele punha os pirulitos, tal, e a gente achava o máximo aquilo. Então era todo mundo amigo, entendeu? E a gente estudava junto. Não tinha estratificação social nenhuma, porque, como a escola era muito boa, principalmente essa do Ginásio e aquela a partir da terceira série, todo mundo da cidade estudava lá. Então eu tinha amigas que as mães eram empregadas domésticas, às vezes eu ia à casa delas. Eu achava o máximo que as meninas arrumavam cozinha, sabe, lavavam louça. Eu achava aquilo maravilhoso.

A gente tinha muito pouco brinquedo. Eu ganhava brinquedo no Natal, como as crianças ganhavam em geral, mas ninguém tinha assim uma overdose de brinquedo. Tinha uma boneca, umas xicrinhas, mas quase não brincávamos com aqueles nossos brinquedos. A gente brincava muito mesmo com lata, caixinha, essas coisas. Em Eneida, nossa casa tinha porão, então eu ia lá no porão procurar essas preciosidades. Achava vidro de perfume, era o máximo. E depois que a gente brincava muito, feito louco, minha avó que morava comigo lia para nós. O Tuca tinha a coleção completa do Monteiro Lobato. Eu não tinha a coleção encadernada que nem ele assim, sabe? Ele levava os livros dele e eu amava, porque eram muito bem ilustrados. E ele tinha um

outro que chamava ‘Tesouro da juventude’, também tinha umas ilustrações que eu achava o máximo. Essa minha avó tinha quebrado a perna e não pôde operar por causa da idade, então ela andava de cadeira de roda. Como ela gostava muito de ler e gostava do Monteiro Lobato, era um passatempo pra ela também. Todo dia tinha isso.

Pra mim, a minha noção do tempo é que o tempo era muito longo. Eu fazia muita coisa. Um dia era muito comprido, porque depois tinha um banho, depois tinha o jantar e tinha as brincadeiras de depois do jantar, que eram com a rua inteira, muita gente. Aí os meninos maiores brincavam de outras coisas, a gente brincava das nossas brincadeiras, mais pra nossa faixa de idade, que a gente tinha domínio. Eu gostava dos jogos mais movimentados, que fazíamos à noite: ‘Pé na bola’, ‘Balança caixão’, ‘Correcutia’ era ‘Lenço atrás’, todas as brincadeiras de roda, brincadeiras com coreografia que viravam uns jogos mesmo, umas que eram de correr, de saber quem estava aqui, quem estava ali... E tinha épocas, tinha os jogos da temporada, porque tinha tempo de bolinha de gude pros meninos, tinha a época da pipa, que era quando tinha vento, né? Muitas vezes as brincadeiras de meninos e meninas eram separadas, mas na queimada as meninas deixavam os meninos entrar. Nas brincadeiras de roda, nem pensar! Minha vantagem é que meus irmãos me ensinavam os jogos deles. Então na minha casa, com os meus irmãos, eu jogava bolinha, eu jogava ‘Bet’ – que tinha um taco que você batia na bola e tentava derrubar uma casinha de madeira.

Tinha muito vagalume em Prudente e era super escuro, né? Então tinha época de brincar de pegar vagalume. Eu acho que era no inverno, quando anoitecia mais cedo. A gente ia no mato, no mato cerrado mesmo, pegava os vagalumes e punha dentro de uma garrafa transparente. Tinha um monte de vagalume. A gente saía cantando:

*Vagalume tem tem,
teu pai tá aqui,
tua mãe também.*

E aí enchia a garrafa de vagalume e saía que nem uma lanterna, assim, com todo mundo em volta. Eu lembro que era muito bonito. O vagalume brilhava, era muito legal. Quanto mais escuro melhor. A gente ralava pra achar uma garrafa, porque não era esse consumismo que é hoje, né? As pessoas usavam muito como vasilha. Ainda mais na minha casa, que sempre foi vinculada com sítio, fazenda, chácara, então sempre usava pra pôr leite, esse tipo de coisa. Lá em Prudente também tinha um buracão, que era como se fosse um córrego, assim, que eles estavam canalizando e a gente ia brincar lá.

Descia aqueles morros e passava o dia lá. Minha mãe ia pro cartório e nem sabia, nem sonhava. Podia ficar na rua até certa hora. A gente tomava banho e ia brincar na rua, na frente. Aí as mães chamavam. Cada mãe gritava pro seu filho. Nunca me esqueço de que eu lavava o pé antes de dormir, porque a gente tirava o sapato pra brincar lá fora. E o meu marido, que também era de Prudente, também lavava o pé quando voltava da rua. Foi muito engraçado quando ele me contou, porque eu me lembrei muito disso, né. Todo mundo voltava com aquele pé imundo, lavava o pé e ia dormir.

Quando eu vinha pra São Paulo, eu abominava, detestava a televisão. Eu até gostava da cidade, de sair, ir ao parque, mas odiava televisão. Os meus primos daqui assistiam demais e eles se exibiam muito quando iam para Prudente, porque eles falavam:

– Ai, aqui não tem televisão?

Com isso eu ficava louca de curiosidade. Quando eu vi pela primeira vez, com uns treze anos, eu achei uma coisa tão horrível, mas eu não podia falar, não queria ser desagradável e também não queria ficar por fora. Ficava todo mundo assistindo a TV em branco e preto, tinha milhares de programas que todo mundo via. Acabava o jantar e ficava todo mundo ali. Na minha casa, não. Meus pais recebiam uns amigos e jogavam cartas toda noite, praticamente. Então tinha uma vizinhança que se reunia e as crianças e os adolescentes brincavam demais na rua.

Pelo fato de não ter televisão, a gente tinha uma ligação muito grande com música. Eu vivia a música como uma história também. Eu prestava muita atenção nos sons, no ritmo, nas letras das músicas e ficava imaginando. Nós brincávamos muito de cantar, quase toda noite. A gente improvisava um microfone de mentirinha e cantava as músicas que tinha decorado. A gente ouvia bastante rádio. Tinha um programa que chamava ‘Clube Infantil da Fada’, que eu telefonava pra pedir música. Minha casa tinha telefone, mas quem não tinha escrevia carta, entendeu? Mesmo as crianças pediam a música e ofereciam pra alguém. Nesse ‘Clube Infantil da Fada’, além das músicas infantis, tinha histórias. Foi quando eu entrei em contato com todas as histórias adaptadas pelo João de Barro, como as da Baratinha, do Macaco Simão, todas essas que eu conto até hoje. Eu aprendi quando era pequena, decorei todas que ouvia nesse programa. Eu telefonava, pedia a tal história e ficava ouvindo pra ver se ia ser atendida. Quando essas histórias chegaram em Prudente, nunca me esqueço, gravadas naquele *long play*, em 36 rotações, a minha mãe comprou o da Chapeuzinho e atrás tinha o da

Branca de Neve. Como eu amava aquilo! Era demais poder ouvir na hora em que eu quisesse. As minhas irmãs punham na vitrola, porque era algo meio sagrado, assim, né? E era engraçado, porque na hora que virava o disco eu também virava e começava a contar a história pro outro lado. E eu memorizava muito rápido e contava pras outras crianças. Então, as pessoas achavam engraçado.

Eu aprendia muita coisa relacionada à música e à dança com uma irmã mais velha. Ela era super criativa e me levava pra algumas apresentações no colégio, como a da baliza. Eu me espelhava muito nela, nessa relação com o corpo que ela tinha. Ela era muito jeitosa, sabia costurar e fazia umas roupas pra gente, tipo uma bailarina brasileira assim, estampada. Eu curtia, ficava lindinho. Aí eu aprendia os passos com ela. Então, isso que falam hoje que o mundo das crianças era muito distante, eu nunca senti na minha vida. Eu vejo meus alunos e me sinto muito próxima deles porque tinha essa relação com os irmãos. Acho que minhas irmãs curtiam muito a gente. Era como se elas fossem nossas tias, porque nós éramos as primeiras crianças que elas estavam vendo se desenvolver, então tinha aquela coisa de ser divertido, de aprender. Quando vinha gente em casa, ela me mandava dançar, eu dançava e acreditava que estava fazendo tudo igual a ela. Eu me imaginava no circo, aí eu escalava a porta, pó pó pó, depois subia perto da cortina. Meus irmãos e às vezes até meu pai me pediam pra me apresentar pras visitas. Então eu me achava! Eu tenho essa coisa de espetáculo muito presente na minha vida. Todos os meus irmãos e irmãs eram excelentes jogadores de vôlei e basquete. Eu era bem pequenininha, mas eu ia a todos os jogos e torcia. Minhas irmãs ensinavam os gritos de guerra. Era bem coisa das irmãs grandes exibindo as irmãs pequenas e todo mundo achava engraçado, achava divertido. Mas eu mesma nunca fui pra esse lado desses esportes que precisavam de mais altura, tipo vôlei, basquete. Sempre fui pequena. Na minha escola eu preferia jogar queimada, ginástica olímpica, essas coisas.

O cinema também foi muito presente na minha vida. Em Prudente quando o filme era proibido, por exemplo, para menores de doze anos, mas os pais achassem que o filho podia e se responsabilizassem, aí podia entrar. Só tinha que ter um responsável. Aí minhas irmãs adolescentes me levavam. Acho que tinha aquela história que o pai só deixava ir ao cinema com o namorado se levasse a irmã junto, mas eu nem sei de nada porque eu ficava vendo o filme. Eu ia ao cinema no sábado à noite e domingo eu ia à matinê. Quando eu era muito pequenininha, até os sete anos, tinha a Ção¹² na minha

¹² Diminutivo de Conceição.

casa, que ajudava a cuidar da gente. Ela era como uma irmã de criação. Então, às vezes ela deixava a gente na porta do cinema ia com as amigas babás nos programas de auditório da rádio enquanto víamos o filme. Eu tinha uma tia que morava em casa, ela era muito culta, mas pejorativamente as pessoas naquela época chamavam de solteirona. Assim que eu chegava, ela perguntava:

– A fita foi boa? Como é que foi?

Era só pra ver se eu sabia contar. Eu contava tudo. Ela também perguntava sobre a música e me fez começar a prestar atenção nas trilhas sonoras, sabe? Eu assisti vários filmes do Billy Wilder, que têm trilhas sonoras incríveis. Até hoje eu me lembro das músicas como eu ouvia no cinema. No cinema as meninas acabavam tendo uma inserção no mundo masculino, porque a gente também ia ver filme de mocinho, filme de índio, eu adorava. Roy Rogers, Zorro, ia ver tudo. Por conta da professora de História, eu adorava filmes como ‘Spartacus’ e ‘Ben Hur’, porque eu sentia como se a aula fosse aquilo. Quando eu ia à noite, por causa das minhas irmãs, assistia Elizabeth Taylor e coisas do gênero. Eu podia estar boiando na história, mas mesmo assim me encantava com as imagens e os sons. Sempre gostei muito de cinema e de circo.

Desde os sete anos eu ia sozinha ao circo. Hoje quando vejo um circo, me lembro de tudo. Não é só uma memória visual, mas de cheiro, mesmo, das coisas do circo, das comidas, da pipoca, daquelas pipocas carameladas. Quando o circo vinha, eles distribuía bônus que davam um grande desconto. Não existia esse consumismo de hoje, mas cultura, a gente consumia esse tipo de diversão o quanto quisesse, não era caro. Eu e minhas amigas víamos as coisas nos circo e imitávamos nas nossas brincadeiras. Tinha uma goiabeira na casa de uma amiga, que ficou com um galho torto de tanto que a gente sentava. A goiabeira era a arquibancada e o galinheiro, que era desativado, era nosso camarim. Nós montávamos tudo direitinho, fazíamos uma cortina e uma lona entre a goiabeira e o galinheiro. E a gente punha todas as crianças menores sentadas pra assistir. Eu não sei como eles paravam sentados! A gente achava que estava fazendo tudo como via no circo. Tinha uns números de cortar a mulher no meio, que a gente tentava imitar, só que do nosso jeito. Era muito legal, porque era a nossa invenção.

Eu acho que meus irmãos tiveram uma importância fundamental na minha vida, porque eles eram muito próximos. Eram de outra geração, mas eram muito próximos, então eles eram uns educadores à moda deles. Eles estavam descobrindo o mundo

infantil. As meninas tinham um instinto maternal, cuidando da gente, fazendo penteado, roupinha... A gente se dividia em três quartos. Eu dormia com duas irmãs, os três meninos tinham um quarto imenso e as duas irmãs mais velhas tinham um quarto só pra elas. Era super arrumado, entrar lá era um acontecimento social, sabe? Elas não deixavam a gente fazer bagunça. Em casa também tinha essa moça que estava sempre com a gente, ela não era uma empregada, era como se fosse uma pessoa da família, mas fazia muito serviço doméstico. Mas mesmo assim a minha mãe sempre deu uma função pra todo mundo. Tinha divisão de tarefas. Eu tirava o pó dos móveis e arrumava a mesa. Um dia era eu que arrumava a do almoço e a minha irmã caçula, a do jantar e depois trocava. Eram mesas enormes. Não cabia todo mundo na mesa da sala, aí tinha uma mesa na cozinha para as crianças, eu, as minhas duas irmãs e o meu irmão, quando ele ainda era pequeno. Não era nada segregado, a gente adorava, porque daí a gente pintava e bordava na hora do almoço, se escondia embaixo da mesa, fazia aquela farra. E quando iam os filhos dos amigos do meu pai, eles eram muito diferentes da gente, porque eram filhos únicos. A diferença já começava nas roupas, no jeito de andar. Quando eles vinham, almoçavam com a gente na mesa e amavam. Era muita farra, a gente inventava tudo que você possa imaginar. Se a gente tivesse assistido ‘A Dama e o Vagabundo’, na hora do almoço a gente chupava o macarrão igual ao Vagabundo. Se estivesse na mesa dos adultos não poderia fazer aquilo, então todas as transgressões eram ali, na hora das refeições. E a Ção, que era muito legal, entrava na nossa brincadeira. No dia do aniversário, a criança podia almoçar, jantar, tudo na mesa dos adultos. Lá era completamente diferente, porque a minha casa, além de ter um bando de filhos, era uma casa que sempre tinha muita gente. Como meu pai era uma pessoa super influente na região, era uma casa em que tinha muito hóspede. Então tinha uma rotatividade de pessoas diferentes muito grande também, fora a família e fora a minha avó paterna, que passava o inverno com a gente, e essa minha tia. Então, na mesa devia ter umas onze, doze pessoas. A minha mãe falava:

– Abre a mesa!

Tinha uma extensão, eram duas tábuas que encaixavam. Quando era só a minha família, era uma medida, e quando tinha visita era mais uma. Eu achava aquilo o suprassumo da tecnologia. Mas eu não gostava muito de fazer as refeições ali, não. Eu sentia um pouco de tensão, sabe? Porque como eu morava no sítio e era muito amiga das crianças dali, eu falava igual a elas quando estava junto, mas em casa as pessoas

falavam corretamente e o meu pai corrigia muito. E então eu morria de vergonha. Meu pai era muito chato com essa questão de Português, e não perdoava quando sobrava alguma concordância, quando algum verbo não era conjugado. Então, como meu pai chamava atenção, eu não gostava muito.

Ir definitivamente pra essa mesa era um marco de crescimento. Acho que fui com uns dez anos, na quarta série. Aí já sentava sempre com os adultos. Mas sempre que tivesse muita visita, ia pra outra mesa. E a nossa vida acabava sendo muito mais na outra mesa, mesmo quando éramos adolescentes. Quando vinham nossos amigos era muito legal, porque era um momento que você ficava muito próximo daquelas pessoas, não tinha nenhuma trava, não tinha nenhum adulto enchendo.

Dadas as devidas proporções, na minha adolescência eu tive a mesma liberdade da infância, porque tudo que nós fazíamos era por nossa própria conta e risco. Meus pais já estavam numa fase da vida que eles não tinham mais saco pra ficar cuidando, levando adolescente pra cá e pra lá. Se quisesse, tinha que se virar e ir sozinho, entendeu? A gente amava. Em Prudente tinha muita festa nos finais de semana. Eram uns bailes, no clube ou nas casas das amigas, que se chamavam 'Brincadeiras Dançantes'. Era um tipo de matinê dançante, que começava mais cedo, que a gente ia quando era menor. Depois, mais tarde era uma boatinha, quando eu tinha uns dezesseis anos. E como nós morávamos perto do clube, a gente ia sozinha. As festas juninas de todas as escolas eram super boas, aí a gente participava da organização, trabalhava na festa e ainda se divertia, né?

No interior, quando os filhos tinham dezesseis anos já aprendiam a dirigir com os próprios pais. Meu pai gostava muito de carro, sabe? Importava carro quando não tinha indústria automobilística aqui, gostava muito de corrida, era uma pessoa super ligada nesse universo. Ele não tinha o menor grilo com essa história de filho adolescente pegar carro. Eu sempre tive muito medo e acabei não aprendendo, mas meus irmãos aprenderam só de ver meu pai dirigindo. Eu e minhas irmãs tínhamos uma amiga, filha única, que morava ao lado. Essa aprendeu a dirigir, então a gente ia com ela. Era o máximo! Meu pai amava, porque daí ele não precisava ir buscar. Às vezes ele era meio retrógrado, reclamava que a gente ia a festas demais, chamava de arroz de festa e em alguns momentos proibia. Eu lembro que o pessoal de São Paulo se exibia muito falando das coisas que tinha aqui e que não tinha lá, mas a gente sempre estava em vantagem quando o assunto era poder voltar tarde pra casa. Em São Paulo todo mundo

era muito tutelado, nós não. Voltávamos de madrugada sem problemas. Carnaval, aí sim, ia um adulto acompanhar. Podia ir a partir dos dezesseis anos, oficialmente. Eu tinha azar porque, como eu sempre tive cara de muito mais nova do que era, só pude ir a partir dos catorze anos. Minha irmã mais nova não, porque ela era super moçona, então já entrava mesmo mais nova.

A gente se produzia bastante pra sair, se maquiava, pintava o olho e tal. No tempo da minissaia, a minha era a mais mini possível, entendeu? Depois da mini, veio uma que se chamava micro saia, que a calcinha era do mesmo tecido. A gente usava, não só nas festas, mas pra sair de dia também. Prudente era uma cidade que você podia ter uma relação com o corpo assim muito boa, porque era muito quente. Então todo mundo andava de short, de minissaia. Meu pai ficava bravo e fazia descer a barra, falava:

– Eu pago por cada centímetro.

A gente blefava, punha um cinto, arrumava um jeito pra descer um pouco e depois encurtava de novo. Me lembro de uma vez que eu ia com minha irmã e uma prima de São Paulo a um tal de baile do suéter e meu pai deu uma blitz antes de sairmos. Deu uma olhada em todo mundo e invocou com a calça da minha irmã mais nova, que era grandona e tinha um corpão bonito, que chamava atenção. Falou que estava apertada demais, tipo capa de espingarda, e que tinha que trocar. Foi aquele chororô! Eu dei razão pro meu pai:

– Está agarrada demais mesmo, tire já esta calça ou a gente não vai pra esse baile!

Elas não entenderam nada. Minha prima me chamou no quarto e perguntou:

– Pô, qual é a sua?

– Vocês desçam que eu joga a roupa dela pela janela. Eu digo pro pai que estou esperando pra ele dar dinheiro. A gente troca de roupa lá na casa da Rosa Maria.

Puts, aí foi aquela festa. Tinha um fotógrafo nos bailes, chamado Komatso, que adorava fotografar a gente porque sabia que a gente comprava as fotografias. Ele fotografou e aparecia a minha irmã com a calça. Depois meu pai perguntou:

– E as fotos do baile do suéter?

É claro que tivemos que esconder!

Lá em Prudente, as meninas saíam cada final de semana com uma roupa diferente. Era aquela história de não poder repetir roupa. Todo mundo ia aos bailes e ao

cinema desfilando seus modelitos. E na minha casa, com aquela mulherada toda, não tinha como comprar roupa pra todas, né? Então nós tínhamos uma costureira. Os vestidos que ela fazia eram super lindos, muito mais bonitos, inclusive, que os prontos, porque eram bem ajustados ao corpo. Bom, aí eu entrei num curso de corte e costura de uma moça. Ela era uma costureira que resolveu dar um curso de costura só pra adolescentes, só pra turminha da irmã dela, aquelas menininhas bem vestidas da cidade. Ela se chamava Inês. Cada aluna levava o seu pano e a Inês ensinava primeiro a fazer os moldes. O método era meio complicado, era um método bem matemático, entendeu? Tirava a medida do ombro, dividia isso, dividia aquilo. Cada qual fazia a roupa pra quem quisesse. A primeira roupa que eu fiz, eu lembro que era uma camisa pequenininha. Depois eu já comecei a fazer minhas próprias roupas. Uma das minhas irmãs tinha uma amiga chamada Zizinha, que começou a restaurar bonecas lá em Prudente. Como a Zizinha restaurava mas não sabia costurar, ela me chamou pra fazer as roupinhas pras bonecas. Eu inventava pra caramba, porque não tinha aquela preocupação com a coisa precisa, né? Eu comecei a ganhar uma grana e, paralelamente, me animei muito com o tal do corte e costura. Fazia todas as minhas roupas na aula, com ajuda da Inês, e no domingo já saía com os modelitos novos.

Meu pai era um chato a vida inteira, então a gente namorava escondido dele, mas no fundo eu acho que ele sabia. Não tinha como não saber. Meus irmãos cuidavam, mas sem invadir nosso espaço. Eles só não queriam que a gente namorasse os ‘vida torta’, porque lá em Prudente todo mundo sabia quem era quem. Os ‘vida torta’ eram os que fumavam maconha, entendeu? Então não podia esses e nem os que deixavam as meninas faladas, que davam amasso e saíam contando por aí. Mas não tinha nada de tomar conta da irmãzinha no baile. Mesmo que meu pai mandasse, eles só faziam de conta. Era uma independência total. Um dos meus irmãos, principalmente, foi um referencial super importante pra mim, eu confiava muito nele e respeitava a opinião dele, já que meu pai era distante nesses assuntos. A figura de pai teve um peso na minha vida, mas ele era uma pessoa super controvertida, ultra-mulherengo. Ele era provedor familiar, mas a família não era o foco dele, entendeu? Então, eu sacava perfeitamente que meu pai era uma pessoa mais distante, mais ausente. Eu tinha um certo receio de falar com ele, coisa que com a minha mãe não existia.

Nessa época de adolescência, os namoros eram no cinema, no baile, na rua, na praça, nunca em casa. Na minha casa os irmãos mais velhos eram draconianos, eles

enchiam, gozavam, tiravam sarro. Eu ficava morrendo de vergonha, porque tinha aquela coisa de adolescente de não saber o que está fazendo, de nunca saber se é criança ou se não é. Então a gente namorava fora e era ótimo, porque assim tinha privacidade. Em geral o pessoal era ultra-ajuizado. Ia pro baile, namorava, mas não tinha nada de drogas. Bebia, fazia essas coisas de moleque. Os namoros não eram firmes, eram namorinhos de adolescente, como se dizia. Era legal porque você tinha muitas experiências de conhecer alguém, namorar, terminar. Uma namorava o namorado da outra numa boa. Assim a gente acabava aprendendo a lidar com a perda. Quando tinha seus treze, catorze anos, a molecada ia bastante à cartomante pra saber se ia arrumar namorado, se ia namorar tal menino que estava interessada. O engraçado é que todo mundo ia à mesma cartomante. Ela devia saber da vida da cidade toda.

Era o máximo quando tinha os ‘Jogos Abertos da Alta Sorocabana’. Era algo que agitava a região inteira, entendeu? Como Prudente é um polo da região, esse evento acontecia muito ali. A gente sempre ia. Ia torcer e paquerar, principalmente. Vinham garotos de várias cidades e a gente namorava dois, três... Às vezes acontecia de os três se encontrarem no mesmo baile. As amigas avisavam:

– Ai! Fulano está aí!

Era aquele drama. A gente passava o baile dentro do banheiro, pensando como ia resolver aquilo. Em Prudente tinha muito escoteiro. Os meninos iam ser escoteiros e as meninas bandeirantes, mas eu nunca gostei dessas filiações, entendeu? Então eu não fazia parte, mas namorei muitos escoteiros. Sempre tinha os eventos dos escoteiros, tudo pra arrecadar dinheiro pras coisas que eles faziam. Então, tudo versava em torno das paqueras. Era festa aqui, festa ali, era quermesse, era baile...

Morei dois anos em Londrina, fui pra lá na sexta série. A escola em que fiz o Ginásio era só para meninas de tarde e meninos de manhã. Era um lugar super moralista, bem conservador. O legal era que a gente deixava bilhetinho pros meninos na carteira e ficava se correspondendo como amigos secretos. A nossa aula de Educação Física era separada para os meninos não verem as meninas de short, mas os moleques ficavam todos no muro. Era muito divertido, pois a gente acabava conhecendo os meninos pra quem a gente mandava os bilhetes. Na hora do recreio, mesmo no Ginásio, todo mundo brincava. Sempre tinha algum jogo, ou ‘queimada’ ou futebol feminino, que era uma versão nossa. Acho que nós fizemos as regras, porque podia colocar a mão na bola.

Essa fase em Londrina foi uma etapa difícil, porque a situação financeira da minha família mudou bruscamente. Meu pai era uma pessoa muito aventureira. Ele tinha cartório, fazenda, começou a ter muita terra, tal, ganhou muito dinheiro, era uma pessoa que tinha até avião. Pelo que me lembro, teve uma mudança na política econômica. O que sei é que ele foi avalista de um monte de gente e perdeu tudo o que tinha, mas perdeu, assim, de não ter casa, de não ter dinheiro pra pagar aluguel, entendeu? Era complicado porque socialmente a gente era de uma classe social, os amigos continuavam os mesmos, mas economicamente a gente estava muito pobre, entendeu? Tinha toda aquela questão de não ter grana pra comprar roupa, pra ir às festinhas, pra acompanhar os amigos e o padrão do grupo. Pra adolescente isso é muito duro.

Meu pai prestou de novo um concurso pra cartório lá em Londrina e passou em primeiro lugar. Foi um marco. Aqueles anos pra mim tinham sido tão catastróficos, naquela dureza, sem dinheiro pra absolutamente nada, a família cheia de dívidas e tudo o mais. Ainda mais estando na adolescência, eu imaginava:

– Minha vida vai ser um horror, acabou!

Quando meu pai prestou esse concurso, arrumou um novo cartório, que era super movimentado e lucrativo. Ficou muito forte pra mim a lição de que, indo atrás, as coisas acontecem. Daí ele e a minha mãe se mudaram para o cartório em Coronel Goulart e a gente ficou em Londrina, pra terminar o ano letivo. Nós ficamos com uma irmã bem mais velha que tinha voltado de São Paulo, mas ela era meio *blasé*. Sabe aquela pessoa cheia de etiqueta?

Quando acabou o ano letivo, nos mudamos de novo pra Prudente, porque era perto do novo cartório. Meus pais ficaram no cartório e eu e minhas três irmãs, as três adolescentes, ficamos sozinhas com a Cão em uma casa que meu pai alugou pra gente morar perto das nossas escolas. Era ótimo. A gente tinha funções ali na casa, todo mundo. Era assim, uma ia ao banco, a outra fazia supermercado. Dividíamos as tarefas entre as três pra nenhuma ficar sobrecarregada. Até ali nós não tínhamos essa dinâmica nas nossas vidas, éramos muito mais tuteladas. Nessa época de Prudente não, tínhamos que fazer tudo. Até mesmo na escola, uma ajudava a outra, uma ensinava o que a outra tinha dificuldade. Como éramos só nós, a gente se organizava, era uma vida nossa. Tínhamos ampla liberdade, mas nós éramos super responsáveis. Ninguém precisava falar, nós tínhamos plena consciência de que morávamos as três sozinhas, que a gente

tinha que andar na linha, que tinha que estudar, que se a gente pisasse na bola e acontecesse alguma coisa, ia sobrar pro nosso lado.

Todas as amigas amavam ir pra nossa casa, porque nós morávamos sozinhas. O que era legal ali era que a gente dançava os ritmos da época, Twist, Hali Gali... A gente ficava o tempo inteiro ensaiando o tipo de dança que ia ter nas festas, porque nessa época voltamos a frequentar o clube, os bailes à noite no final de semana. A minha casa era o *point*, porque podia ficar ouvindo música alta e dançando. Os meninos também andavam muito juntos. Eles se relacionavam bastante com as meninas, mas tinham o grupo deles. Os meninos eram muito ligados em exatas, diferente das meninas, e participavam daquelas feiras de ciências. A gente tinha um vizinho, que era super amigo, e ele fez uma rádio clandestina. Ele pôs o nome de uma rádio de Santos, porque ele tinha um *jingle* dessa rádio, então era a rádio 'Cacique de Santos'. Tinha novela, era eu quem escrevia o roteiro. A gente se matava de rir. Cada um fazia uma parte, uma imitava uma cantora da Jovem Guarda, a Vanderléia, e a gente morria de rir. Um dia, o radar do correio pegou a rádio e acabou a nossa festa. A gente acabava se enturmando com os meninos por conta de alguma coisa que eles faziam nessa área assim, ou então, astronomia. Tinha um clube onde eles tinham umas lunetas, uns negócios e a gente ia lá pra ver os planetas, sabe? Os moleques eram super criativos nessa parte mais científica.

Na minha matrícula no colégio não teve vaga durante o dia, aí eu fui estudar à noite. Era a oitava série. As minhas irmãs me buscavam todo dia na escola. Essa história foi muito legal pra mim e pras minhas irmãs, porque elas vinham me buscar e tinha os meninos do Científico. Eles eram mais velhos, já trabalhavam. Foi assim que começou nossa inserção num mundo mais adulto. Acho que nós moramos um ano e meio sozinhas. Foi uma época bem diferente daquele baixo astral de Londrina.

Foi nessa fase que eu comecei a dar aula particular pra crianças. Sempre gostei muito de criança menor que eu. Como eu era uma das mais novas, em casa não tinha, então eu era muito ligada nos pequenininhos, gostava de brincar com eles. Eu já conhecia algumas crianças das redondezas e comecei a dar reforço. Eu gostava de dar aula, era mais uma plateia pra mim. Adorava essa coisa de estar ali na frente das crianças ensinando. Tinha um quatinho na minha casa, nos fundos, onde eu e a minha irmã fizemos nossa sala para as aulas particulares, cada uma com os seus alunos. Tinha uma mesa grandona com bancos de madeira. Nessa época existia um curso pré-vestibular que se chamava 'Esquema Vestibulares', então nós pusemos o nome nas

nossas aulas de ‘Esquemas Particulares’. Os moleques iam super bem, acho que como era outra menina que estava ali dando aula, era muito próximo. Eu não tinha nenhuma metodologia, mas eu ensinava. Continuei dando aula particular até o colegial, ganhava a maior grana. Tinha umas crianças que eu dava aula de graça, quando eu sabia que eram mais humildes. Eu sempre me virava, entendeu? Sempre arrumava uma graninha ali pras minhas coisas, pra ir ao cinema. Na minha vida sempre aconteceram coisas que me colocavam numa situação de precisar ser independente.

Existiam três opções de colegial: Clássico, Científico e Normal. Eu queria fazer o Clássico, que era mais voltado para as Ciências Humanas, mas meus pais me obrigaram a fazer o Normal. O discurso era esse: tinha que fazer o Normal porque se eu casasse, já teria uma profissão. O povo casava cedo. Professor era uma categoria, na época, bem melhor assalariada do que é hoje. Assim, eu entrei no Clássico à noite e fazia o Normal de tarde, mas com muita raiva, só pela imposição dos meus pais. Só que eu não daria conta do Clássico, porque era noturno e todas as baladas eram à noite. Além disso, eu também entrei em um grupo de teatro amador, fazia muitas coisas. Então acabei por largar o Clássico e comecei a gostar muito do Normal. No meu colégio tinha um curso Primário como aquele em que eu estudei, que era onde as normalistas davam as aulas práticas. O ensino ali era bem renovado, era muito progressista. Eu adorava ir dar aula pros moleques, fazer as aulas que eram as minhas provas, porque daí usava teatro, usava história, fantoches, muita coisa do que eu tinha tido de experiência.



Figura 9 - Ciba (ao centro) usando um vestido feito por ela mesma, acompanhada de sua irmã e uma amiga em uma Festa Junina.



Figura 10 - Ciba (ao centro) e suas amigas vestindo fantasias costuradas por ela.

“Eu fazia horta com as crianças, cozinhava, fazia mil brincadeiras, ia até o lago, passeava pelas proximidades e ensinava um monte de coisas.”

Quando eu me formei no Normal, com dezoito ou dezenove anos, fui trabalhar em um sítio em Prudente. Eu tinha quebrado o pau com o meu pai porque eu não queria fazer faculdade lá. Eu já tinha prestado Ciências Sociais, tinha entrado na primeira fase, mas me rebelei e resolvi não fazer. Cursei um ano de aperfeiçoamento no Magistério e fui trabalhar como professora de primeiro e segundo ano em uma escola na zona rural, em uma cidadezinha minúscula, próxima a Prudente, chamada Alfredo Marcondes. Era uma escola de emergência no Bairro do Leque. O nome ‘emergência’ significava que a escola tinha sido criada de acordo com a necessidade do lugar, não era fixa.

Essa escola era em uma casa de tábuas com um biombo dividindo as salas. Não tinha água encanada, tinha poço. Eu – aquela mocinha de quarenta quilos, com aquelas roupinhas, acostumada com uma vida bem classe média – é que tirava água do poço. A minha mãe me deu umas dicas e lá fui eu. Quando eu fui, o que estava me dando medo não era a classe, não era dar aula, era ter que tirar água do poço! Tinha que tirar pra botar água pras crianças beberem, se lavarem, usarem o banheiro, tudo. Junto comigo assumiu uma garota, a Denise, que era muito legal. Ficamos amigas e fazíamos tudo juntas, inclusive tirar a água no poço. As crianças também ajudavam. Muitos garotos já eram grandes, porque não tiveram condição de ir pra escola na época correta. Eles eram muito pobres e ajudavam os pais no trabalho. Eles nos ajudavam pra caramba. Bom, até aí ainda era a primeira parte, eu não sabia que também teria que cozinhar. Nessa escola não tinha merendeira, por algum motivo ela havia saído. Então aprendi a cozinhar na raça. Minha mãe deu umas aulas teóricas e eu fui pondo em prática lá no sítio.

Foi uma experiência transformadora. O que eu menos fiz foi ensinar a ler e escrever, esse tipo de coisa. A gente fez horta. Os próprios meninos fizeram a cerca de bambu. Eu jamais me esquecerei disso. Eles foram buscar o bambu no mato, cortaram e depois fizeram um trançado com arame. Nós cuidávamos da horta e o que dava lá, cenoura, rabanete, a gente usava pra cozinhar. No Normal, os professores ensinavam a gente a aplicar o método global, que na época era o melhor que tinha. A gente saía com uma visão muito boa de como trabalhar, só que ali no sítio as teorias desmoronaram completamente, a realidade era outra. O inspetor tinha uma visão sobre Educação com a qual eu não concordava. Eu tinha que fazer um diário das atividades todos os dias, então eu fazia um diário *fake* e dava aula do meu jeito.

No ano seguinte eu resolvi fazer faculdade. Eu não queria fazer Pedagogia porque, na época, as meninas que faziam Pedagogia eram as patricinhas da cidade. Eu já estava numa fase mais política da minha vida e não gostava das patricinhas. Então, comecei o curso de Sociologia na UNESP. Dessa vez eu peguei uma escola que era mais longe ainda, no Bairro da Glória. Pra ir até lá existia uma Kombi que ia deixando os professores nas escolas de cada distrito. Só que a minha era uma das primeiras, então eu era a primeira a ser deixada e a última a ser buscada. Eu chegava às sete. Como as aulas só começavam às oito, eu deitava na mesa e dormia até a hora das crianças chegarem. Éramos eu e uma japonesinha chamada Maria. Essa japonesinha era mais rígida com as crianças e logo um grupo de pais começou a comparar e achar que eu era uma professora muito frouxa. Eles defendiam o que eles mesmos chamavam de ‘a lei da varinha’, que eu tinha que meter a mão nas crianças, entendeu? Quando o Seu Jaime, que era o inspetor, falou comigo, o que mais me preocupou foi a possibilidade de eu ter que mudar meus métodos com as crianças. Porque eu brincava pra caramba, fazia teatro, incorporava as coisas que eram moda ali do sítio. Eu gostava muito deles e eles gostavam muito de mim. Mas algumas mães achavam que eu deixava as crianças à vontade demais. Eles eram tão reprimidos, que nada deixava aquelas crianças à vontade, diferente do outro sítio. Eu acho até que as mães tinham uma certa razão. Pedagogicamente eu devia ser mesmo um desastre. Eu era uma boboca de dezoito anos que não sabia nada da vida, sem a menor experiência profissional e me soltaram no ninho das cobras, né? No final das contas acho que consegui, com todo aquele ensaio e erro, fazer as crianças terem uma relação diferente com a escola. Na verdade era isso que eu queria, porque a escola era muito assustadora pra elas e as mães ainda mandavam a gente bater se não aprendessem. Então consegui ter uma relação muito carinhosa e afetiva. Na metade do ano aconteceu uma tragédia, porque a japonesinha teve um infarto na escola. O socorro demorou e ela morreu. Eu fiquei muito mal. Acho que eu virei adulta naquele dia, sabe? Eu fiquei muito deprimida de ver mesmo a fragilidade da vida. No lugar dela entrou uma outra menina, com quem pedagogicamente eu afinei muito mais. Tivemos uma boa parceria.

Nessa escola tinha uma varanda super aconchegante, com uns bancos, que a gente transformou num refeitório. Antes, cada criança tomava o lanche na sua carteira, mas a gente achava muito baixo astral ficar ali dentro da classe. Na época a gente fez isso instintivamente, mas hoje eu sei como deslocamentos como esse são importantes.

Nessa varanda eles também faziam apresentações, como cantar e recitar. Era uma demanda deles, porque ouviam muito programa de rádio. Eles ofereciam a música como se estivessem num auditório e cantavam. Era uma gracinha. Eles começavam ali cantando com vergonha, dali a pouco ofereciam a música pra namorada, começavam a dançar e já estavam dançando de dois. No sítio era moda escrever pras rádios em Prudente pedindo música, porque eles não tinham telefone. Direto, eles escreviam pra rádio e ofereciam músicas pra mim. Isso foi mais um estímulo pra eu sair daquele lugar das patricinhas, né? Porque a rádio era aquela coisa super brega e o locutor falava em alto e bom som:

– Esta música vai para Cibele Lucas de Faria!

Em Prudente tinha aquela pobreza de espírito da *society*. As pessoas se achavam e pessoas mais humildes eram consideradas inferiores. Eu nunca fui desse jeito na minha vida, mas isso era muito forte, entendeu? Tinha um ranço de vergonha que logo acabou.

No Dia dos Professores eu ganhava ovo, laranja, frango... Frango vivo! Na perua era a maior gozação. A gente ia rindo com os frangos até chegar a Prudente. Algumas mães tinham uma técnica de embalar o frango que facilitava pra levar pra casa. Elas amarravam a perna do frango e enrolavam um jornal como se fosse uma fralda. Eu levava o frango assim. Agora, tinha outras que não, então eu levava o frango solto. Uma vez o perueiro me deixou na praça e o frango fugiu. Eu morria de vergonha, por conta daquela coisa das patricinhas, mas nessa altura eu já estava de tal forma imbuída daquele novo ambiente que fui atrás do frango. O segurança da praça, os taxistas, todo mundo me ajudando. Foi algo que virou lenda, o frango no centro da cidade.

Essas escolas eram interessantes, eram muito rústicas. Tirar água de poço, cozinhar, tudo isso demandava um tempo. Na verdade a escola ficava parecendo uma casa. Eu adorava isso, porque detestava dar aula. Eu dava aula e ficava muito angustiada por ver que as crianças não estavam entendendo nada. Eu me perguntava o que criança daquela idade, daquela classe social tinha a ver com as matérias que eu tinha que ensinar, entendeu? Eu não tinha a menor noção do que fosse esse pensamento naquela época, mas felizmente eu conseguia me indignar com isso. Também tinha a minha dificuldade de ensinar, não é só que eu fosse uma pessoa altruísta. Mesmo assim eu conseguia – não me pergunte como – alfabetizar aquelas crianças. De qualquer maneira eu demorava, eu investia tempo nos momentos que não eram de aula formal porque eu

achava que aquilo era muito legal pra mim e pras crianças. Nessa hora a gente ficava junto, conversava, eles contavam casos, era cobra que alguém tinha visto, esse tipo de coisa. Eu também conseguia fazer um trabalho com mães. Ensinava corte e costura.

Eu não tinha nenhuma visão progressista. Era assim porque eu gostava de ser daquele jeito, sabe? Eu via a escola como uma casa e sentia que tinha que tratar as crianças daquele jeito. Eu achava que elas eram merecedoras. Acho que o fio condutor da minha prática se mantém até hoje, que é a minha relação com os alunos. Eu consigo me separar deles, quer dizer, eu sou o adulto, ele é a criança, mas mesmo assim ficar perto, sentar junto, fazer coisas. Me incomodava muito a forma preconceituosa como minhas colegas perueiras se relacionavam, se referiam aos alunos delas. Quando eu estava junto dos meus alunos, no fogão ou na varanda, tinha muita brincadeira com eles, muito jogo dramático. Isso eu posso extrair como um aprendizado, pois percebo que essa proximidade é uma coisa que se mantém até hoje. Outra coisa que se mantém é a saudade. Naqueles primeiros anos eu sentia demais cada separação de um grupo no final do ano. Chorava muito. Agora vivo isso de um jeito diferente, estou mais acostumada, mas sempre existe a saudade de saber que não vou mais trabalhar com eles.

No segundo ano do curso de Sociologia, me transferi pra USP e vim para São Paulo, mas era época da ditadura e estava muito ruim, estava horrível. A USP estava mais fechada do que aberta, então eu fui pra Escola de Sociologia e Política e terminei o curso lá. Fiz alguns trabalhos como socióloga, mas detestei todos. Fiz pesquisas de mercado e trabalhei em teses de professores. Trabalhei na tese de um economista que era da Secretaria de Agricultura. O trabalho era muito chato, era muito fazer tabela, sabe? Também trabalhei no CENAFOR¹³ fazendo outro tipo de pesquisa. Eu participava da coleta e da análise dos dados em escolas técnicas. Depois que eu fui descobrir a grande sacanagem, pois acho que já era uma pesquisa para mapear as condições de implantação do ensino pago nas escolas técnicas. Eu até ganhava muito bem, mas não queria passar a minha vida fazendo tabela. No frio dava um sono! Na época eu fiquei muito perdida profissionalmente. Esse tipo de trabalho não me motivava como dar aula. Dar aula sempre foi a atividade mais prazerosa pra mim. Essa questão do afeto que você precisa ter com a criança pra conseguir trabalhar, conseguir alfabetizar, acho que sempre foi muito presente na minha vida, sabe?

¹³ Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, extinta fundação vinculada ao Ministério da Educação e Cultura voltada para o ensino técnico profissionalizante.

Foi quando eu tive um problema no rim. Tive uma infecção urinária, não percebi e foi para o rim. Eu fiquei mal, tive que ficar em repouso absoluto. Quando me recuperei, prestei um concurso para professor e passei. Adorei voltar a dar aula! Fui pra uma escola em Cotia, o São Fernando, que funcionava num clube de golfe chiquíssimo para os filhos dos funcionários. Existia uma colônia onde todos eles moravam. A vida dos moleques era muito parecida com a vida que eu tinha quando eu era pequena. Era uma escola muito difícil de trabalhar, porque era multisseriada. A outra professora era uma garota muito legal. Ela também tinha uma formação bem humanista, fazia História. Nós nos dividíamos da seguinte forma, uma pegava o primeiro e o quarto ano e a outra ficava com o segundo e o terceiro. A gente se revezava a cada ano. Eu fiquei quatro anos lá. Quando abriu mais uma sala e uma nova professora foi contratada, decidimos por unanimidade que quem desse aula pro primeiro ano ficaria só com essa turma, pois alfabetização era mais difícil.

O que as outras professoras pensavam sobre Educação combinava muito comigo, porque ninguém queria massacrar as crianças. Todas nós víamos as crianças como pessoas que moravam naquele lugar, que tinham aquela vida. Eram filhos de trabalhadores, de famílias muito pobres, mas de uma pobreza não urbana. A gente adorava dar aula lá apesar de todas as dificuldades. Faltavam muitos recursos. Às vezes nós levávamos até o giz de lousa, porque não tinha. Papel pra desenhar, também. Meus amigos da Poli me davam papel de rascunho, que no verso estava em branco, e eu levava pras crianças desenharem. Era o papel daqueles computadores antigos, que vinha um grudado no outro e precisava destacar. Nós mesmas conseguíamos tudo pra usar na escola, não tinha nenhum subsídio do governo.

Era tempo da super ditadura. Vinha a prova pronta da Delegacia de Ensino. A Secretaria da Educação mandava tudo já impresso. Era aquela coisa horrível, sem o menor sentido pra uma criança que morava naquela comunidade, que tinha aquela experiência da vida, sabe? Vinham aquelas questões que não tinham nada a ver com o mundo deles, sobre os militares, os presidentes, sobre História do Brasil daquele jeito mais grosseiro que você possa imaginar. Então nós combinávamos, a gente dava aula de um jeito completamente diferente, se baseando muito nas experiências deles e depois treinava as crianças para a prova. Fazia horta, cozinhava, fazia mil brincadeiras, ia até o lago, passeava pelas proximidades e ensinava um monte de coisas. Nós respeitávamos muito a cultura deles, porque eles conheciam tudo que tinha ali e nos ensinavam, né? Eu

até vi que eles não estavam aprendendo a ler de jeito nenhum e fiz uma cartilha com os bichos de lá. Na região tinha muito passarinho. Em comum acordo a gente treinava eles para a prova, porque, se não, ninguém passava de ano, entendeu? Nós ensinávamos a fazer a prova mesmo:

– Vai ser assim, assim.

Os meninos eram muito talentosos. Eu tenho até hoje muitas redações deles que eu guardei. Eles também tinham essa coisa do jogo dramático muito forte. O Raul na época era meu namorado. Ele ia lá fotografar todo mundo. Quando chegava a Semana da Pátria a gente tinha que fazer aquela coisa bem careta, bem militar, dando uma atividade por dia com cada general sendo homenageado. Nós criávamos umas atividades muito legais com eles. Fazíamos futebol com as cores da bandeira, dessa maneira a gente incluía. O Raul ia, fotografava, ficavam aquelas fotos lindas, a gente anexava junto com as redações das crianças e mandava pra Secretaria da Educação. Éramos elogiadíssimas. Dessa forma a gente conseguiu sobreviver bem ali.

Tinha algo que me incomodava muito. A maior contradição, pra mim, era uma criança que deslanchava na alfabetização e a outra que ficava. E você tinha que levar todo mundo junto, todos tinham que acompanhar, sabe? Um método de alfabetização era cobrado pelo inspetor e ele sempre vinha ver em que ponto você estava. Era muito doloroso, porque eu via crianças inteligentíssimas, que hoje a gente sabe que têm uma hipótese sobre a escrita, silábica, pré-silábica, mas que ali não tinha respeito nenhum por isso. Todo mundo tinha que estar pronto e sabendo escrever. Tinha que aprender junto. Da minha própria cabeça eu comecei a inventar outras atividades na sala. Fiz uma biblioteca, fiz um canto de jogos, que não era nem um canto, eu guardava uns jogos no meu armário e arrumava ali. Dessa maneira eu separava um pouco as crianças e dava aula pra cada um de acordo com o desenvolvimento deles. Mas ficava sempre aquela contradição:

– Pô, ele é tão inteligente. Por que ele não aprende? Por que ele não deslancha?

Nessa época eu fui fazer estágio no Vera Cruz. Eu pirei quando vi as Atividades Diversificadas: “É disso que eu preciso na minha vida, lá no sítio!” Mas quando eu descobri a pólvora, naquele ano teve um decreto que extinguiu o São Fernando. Não era nem por falta de aluno, era porque o loteamento foi ficando cada vez mais chique, cada vez mais sofisticado e resolveram tirar a colônia dali. A minha ideia, se eu entrasse no Vera Cruz, era continuar no São Fernando com a teoria aplicada. Queria levar o

aprendizado que teria no Vera pra lá. Mas, como a escola se extinguiu, fui trabalhar em Itapevi. Era um grupo escolar horroroso, com diretor, diferente das outras em que éramos nós sozinhas. Era todo aquele horror que vinha impresso da Secretaria, planejamento pronto, com o cara ali presente. Aí eu pensei: “Meu Deus, o que vai ser da minha vida? Vou ter que trabalhar aqui.”

Quando eu fui chamada no Vera, passei a trabalhar só lá, onde estou até hoje. Eu sinto que o Vera me deu régua e compasso. Eu trouxe muitas coisas comigo, mas também aprendi muito, principalmente na parte de Artes, pelo fato de eu ter material abundante e muita liberdade pra montar minhas atividades. Então se estamos, por exemplo, estudando piratas, aparece uma sereia, a gente faz com jornal, depois pinta. Eu vi como é bom trabalhar com uma boa estrutura. Quando a gente vai desenvolver um projeto, tem todos os recursos pra isso. Não só material, mas de equipe também. A gente tem toda aquela macroestrutura de orientador, diretor e coordenador, que de verdade orienta o trabalho, diferente daquele bedel que inspeciona as salas de um modo absurdo. Desse ponto de vista eu tenho a mesma liberdade que tinha nas primeiras escolas, mas com melhores condições. Temos também a liberdade de poder ir trabalhar muito à vontade em termos de roupas. Isso dá um conforto corporal para o professor poder interagir com as crianças, além de passar a mensagem de não valorizar tanto a aparência.

Não é que o Vera Cruz não tenha nenhum defeito, mas eu me amoldo muito bem e tenho um grande reconhecimento pelo Vera, tanto na minha vida profissional quanto na minha vida pessoal. Nos momentos muito difíceis do caminho, o Vera sempre esteve do meu lado. Quando o Raul, meu marido, morreu, tinha plantão de gente se revezando, até de noite, pra me dar uma força. Desse jeito, o Vera foi assumindo um lugar importante na minha vida. Eu me sinto muito à vontade lá, igualzinho nas escolas do sítio. Acho que é isso, é como se eu estivesse andando pelo quintal da minha casa, essa sensação muito boa.

Teve uma época em que eu comecei a ganhar mais dinheiro animando festas infantis do que como professora. Esse era um *free-lance* meu, um trabalho que entrou pra complementar meu salário. Foi com isso que consegui dar conta da criação da Julia depois da morte do Raul, quando, da noite para o dia, eu fiquei só com o salário de professora. Naquela situação, com a Julia pequena, não tinha como trabalhar em período integral. Eu não podia deixar minha filha sozinha num momento difícil como aquele.

Antes disso, eu já tinha tido a experiência de animar algumas festas da própria família. Eu gostava de fazer aquelas brincadeiras e teatros porque fazia muito isso quando era criança. Quando a Julia começou a fazer festa, com uns três anos de idade, eu mesma inventava as brincadeiras. As festas eram na minha casa e acabaram virando algo que até os adultos queriam saber o tema do próximo ano, porque todo mundo se divertia pra caramba.

Na primeira festa, de 3 anos, a Julia queria ser uma fada e queria que tivesse um mágico. Então eu criei um teatro em que eu era o mágico e a transformava numa fada. O Raul tinha uma tia muito engraçada, chamada Rosa, que também entrou na história. O mágico transformava a Rosa na mulher mais gorda do mundo e ela queria se casar com o mágico. Na época ainda não tinha essa história do politicamente correto e mulher mais gorda do mundo era uma coisa muito engraçada, entendeu? Eu enchi a Rosa de bexigas e botei uns lençóis por cima. Ela ficou imensa. O mágico não queria casar com ela porque ficava muito pequeno perto dela. Então fez uma mágica para resolver esse problema. Nessa hora eu peguei um palito e fui estourando as bexigas da Rosa. Eram bem coisas do circo, que eu via quando era pequena. Foi muito legal porque a Julia era ultra-teatral e, como fada, ela começou a transformar todos que estavam na festa e todo mundo entrou no teatro. Na próxima festa ela já pediu a Branca de Neve. Aí foi um aprumo. Fiz um cenário de fachadas de casas com rolinhos de jornal e pendurei nas árvores do quintal. Ficou o máximo. Tinha a casa da Branca, a casa da madrasta, a casinha dos anões. Botei papel celofane e umas florzinhas em uma caixa de panela e fiz um caixão para a princesa, a urna de vidro. No teatro, os anões choravam em volta. Foi um sucesso. Todo mundo que estava na festa participou. Eu tinha feito fantasia pra toda criançada, como continuei fazendo nas festas que animei profissionalmente. Eu fui buscar o *know-how* pra fazer as fantasias lá naquela experiência com as aulas de costura. Só que fazia com papel crepom e tnt.

Quando o Raul morreu, uma amiga nossa, fotógrafa, me pediu pra animar a festa do filho. O menino chamava André Thiago. A princípio eu neguei, pois não estava com cabeça para isso, mas acabei fazendo e foi muito bom. A partir daí, comecei a fazer animação profissionalmente. Uma pessoa que estava na festa do André Thiago pensou que eu era animadora de festa profissional, achou a proposta super diferente e me convidou pra fazer uma festa. Daí em diante eu enveredei pra esse ramo com seriedade e a minha animação acabou sendo muito valorizada por pessoas legais, no meio de

educadores e artistas. Eu fazia toda uma produção em cima do tema. Se fosse Branca de Neve, por exemplo, fazia uma roupa mais transada pra Branca de Neve, pro príncipe e a madrasta, mas todo mundo que estivesse na festa teria uma roupa ou um adereço que poderia levar para casa. Tudo era feito por mim e esse era o diferencial da festa. Aí entrava o meu ponto de vista como educadora. Os animadores de festa em moda na época cobravam fortunas, levavam bichos para fazer show, baú de fantasias, uma mais maravilhosa que a outra, que as crianças punham e depois devolviam. A gente que trabalha com criança sabe como isso é difícil, pois ela vive a personagem que representa. Era comum ver um pequenininho devolvendo a fantasia do rei em prantos. O fim da festa era uma choradeira. Então um público mais *cult* começou a me chamar e perceber o valor que tinha uma capa de papel crepom com uma fita dourada que amarrava na criança pra ela ser um figurante no teatro, o amigo do príncipe ou o soldado. Para a criança, aquela capa e aquela espadinha feita com jornal tinham muito mais valor do que as tais fantasias sofisticadas, de veludo e cheias de botão, porque podia levar pra casa, né? As mães me falavam que eles guardavam aquilo por dias e dias. Além das fantasias eu também fazia a maquiagem, que era uma coisa bem simples. Não era nada daquela coisa estratosférica de maquiador profissional, só pintava desenhos como se fossem tatuagens. Eu não fazia nenhuma overdose, nenhum show, fazia uma festa onde eu ficava com as crianças, brincando.

Uma vez fiz uma festa na casa de um músico. O espaço era uma sala super pequena. Eu animei só com brincadeiras de salão, dessas que a gente faz na sala de aula. Eles pulavam, brincavam de estátua, inventei milhares de jogos de espelho. O cara adorou e eu cobreí metade do preço da festa, porque ele era muito duro. Me lembro que naquele ano esta pessoa me indicou vinte e quatro festas. Foi uma coisa tão gratificante, tão impressionante, que quando chegou o outro ano eu fiz questão de animar a festa da filha de novo, pelo mesmo esquema. Tinha muita propaganda boca a boca. Até fui procurada por uma jornalista para uma matéria a respeito de atividades que pudessem ser feitas com crianças em dias de chuva, para os pais fazerem em casa com os filhos durante as férias.

Eu continuei fazendo festas por muito tempo. Acho que a última festa que fiz foi há uns seis anos. Era de uma criança do Vera, que todas as irmãs já tinham feito comigo. Foi difícil ir reduzindo as festas até chegar a uma por semana, uma por mês, até esse ponto em que só animava festas de pessoas que já eram muito antigas, que já

faziam festa comigo há muito tempo e por quem eu tinha muito carinho, tinha até uma amizade. Conforme ia diminuindo o ritmo na animação de festas, comecei o Clubinho.

Eu morava longe de Pinheiros, que era o bairro onde trabalhava e animava a grande maioria das festas. De tão cheio de materiais para a produção das fantasias e cenários, meu apartamento parecia um galpão de escola de samba. O transporte dessas coisas era difícil, uma vez que eu não dirigia, por isso comecei a procurar um *point* em Pinheiros para poder deixar meus apetrechos das festas. Encontrei um ateliê de Artes onde aluguei um pequeno espaço como depósito. Eu podia deixar as minhas coisas nesse quartinho e, além disso, uma vez por semana tinha direito a usar o espaço todo do ateliê para fazer um clube de recreação, o Clubinho. Eu e minha assistente montávamos todos os cenários para as brincadeiras antes das crianças chegarem e depois desmontávamos e recolhíamos tudo de novo. Mais tarde, quando o Clubinho evoluiu e o número de crianças cresceu, eu aluguei uma sala maior e já pude deixar todinha montada com o jogo dramático. Tinha araras com fantasias, os brinquedos organizados em cenários. Quando chegava, era só abrir a porta e começar. Mudei o Clubinho de lugar algumas vezes até começar a fazer aqui na minha casa mesmo, como é atualmente.

No Clubinho, sempre recebi crianças de três a sete anos. Muitos alunos meus saíam do Maternal, mas continuavam comigo lá. Tinha muito acolhimento dos maiores em relação aos pequenos. Eu me lembro de um menino, o Pedro, que entrou no clubinho com 3 anos de idade e saiu com 8. Ele e um grupo de crianças da mesma época me fizeram prometer que teríamos um reencontro uma vez por mês. Nós fizemos algumas vezes e fomos diminuindo pra ajudá-los a se desvincularem. Eu montava tudo aqui em casa e eles amavam. Na última vez que eles vieram, já estavam no quinto ano. Combinamos e eu montei tudo, montei o toldo, montei as cabaninhas com vários ambientes, coloquei colchões no chão. Eles faziam uma brincadeira inventada por eles mesmos que se chamava ‘manos’, em que faziam de conta que eram irmãos. Era muito interessante porque eles viviam a fantasia infantil do abandono. Os ‘manos’ estavam perdidos na floresta e cada um tinha uma mala cheia de coisas. Nesse dia eles brincaram de ‘manos’, brincaram com lanterna, relembrou os tempos em que eram menores e fizeram tudo de novo. Na vida do Pedro, em especial, o Clubinho tinha sido muito marcante.

O Pedro chegou pra gente no Maternal como sendo uma criança muito difícil. Ele chegou da escola em que estudava com o rótulo de menino agressivo, problemático

etc. A gente viu que aquele esquema lúdico, de muita brincadeira, foi fazendo bem pra ele. No começo ele chegou muito apavorado, mais chorava do que outra coisa. Em dois meses, já estava ótimo. Quando o Pedro entrou no Clubinho, virou o maior entusiasta. Ao longo do tempo ele foi se mostrando uma criança muito positiva e animada. Ele dava trabalho também, mas era um menino que mostrava muito pra gente esse papel do professor ficar mesmo observando para fazer intervenções precisas. Eles nos dão os caminhos e a gente tem que seguir as pistas, né? Eu sabia que ele tinha tido uma experiência difícil na outra escola, mas ele nunca tinha falado sobre isso. Um dia, no segundo ano dele no Clubinho, as crianças estavam em uma atividade que tinham inventado de desenhar no chão com giz e carvão. Em certo momento eu propus:

– Que tal se a gente fizer o seguinte? Como vocês estão muito grandinhos e já estão contando histórias muito bem, vamos contar histórias enquanto desenhamos.

O Pedro tinha feito uma flor e começou a me contar sobre as flores que viviam em um lugar... Parecia um orador da Idade Média, falando com voz impostada e aquele vocabulário surpreendente:

– Essas flores estavam aqui e essa era a flor mais bonita de todas, mas ela estava encoberta. Tinha muito musgo em cima dela e ela não conseguia sair. Aí, tiraram o musgo dela, mas quando ela pensava que podia respirar, os pés dela estavam colados, as raízes dela colaram naquele lugar e essa flor só podia gritar. Mas um dia, a mãe dela levou pra outro jardim e outras flores falavam pra ela: ‘Venha! Venha pra cá!’

Ele continuou contando enquanto fazia um desenho cheio de flores:

– Como se fosse uma mágica, a flor se soltou, se juntou com aquelas outras flores e ficou muito feliz. Aí ela já sabia fazer um monte de coisas, ela já não estava mais presa e não gritava mais.

Mais tarde, escrevi tudo da melhor forma como pude me lembrar e mostrei para a mãe dele. Ela ficou emocionada e me disse que ele tinha narrado a história da vida dele. Ele era aquela flor. Pra mim ele foi um exemplo de como a brincadeira funciona.

O Pedro teve outra história marcante. Os pais de uma das meninas do Clubinho se separaram e ela chorava muito. Só queria brincar de ser um cachorro e ficar dentro de uma caixa ou enrolada em uma rede. Um dia ela estava desse jeito e eu não conseguia tirá-la da rede de maneira nenhuma. O Pedro foi lá, do alto dos seus sete anos, abriu a rede e falou:

– Onde é que está aquela Tina que brinca comigo de ‘mano’? Onde é que está aquela Tina que desenha tudo pra mim? Aquela que eu penso as coisas pra falar pra Ciba, ela vai lá e desenha?

Foi emocionante, pois ele conseguiu tirá-la da rede e ela começou a falar o que estava se passando:

– Mas agora, Pedro, meus pais vão se separar. E a minha casa... eu não vou ter mais casa. Vou ficar sem lar. Ele respondeu:

– Tina, se você quer saber, eu também não estou mais morando na minha casa, eu também estou morando numa casa de aluguel.

Na verdade a história dele era completamente diferente, porque a casa dele estava em reforma, mas ele se identificou dessa forma. Foi a maneira que encontrou pra se expressar. Era como se ele estivesse dizendo:

– Olha, você não é a única a mudar de casa.

O Clubinho favorecia essas relações e eles se ajudavam muito. O assunto saía e aí eu podia trabalhar muito com aquilo também. Aproveitava as situações para conversar e fazer minhas intervenções. No outro dia eu já montava esquemas com piquenique, com casinha de cachorro de novo, pra ver como a coisa acontecia, né?

Como eu contei, normalmente nós terminamos as atividades do Clubinho com um teatro, mas teve uma época em que era a dança. A Nina, minha auxiliar na época, era muito engraçada. Ela não sabia dançar dança do ventre, mas fez artes cênicas, é uma atriz. Nós púnhamos um CD de dança do ventre, ela amarrava os lenços e começava a dançar com as crianças. O Pedro chamava de ‘dança do vento’. As meninas botavam os lenços na cintura, os biquínis e gostavam muito. O Pedro botava uma roupa do Aladim e ele era o tocador, como se autointitulava. Ele pegava um bumbo ou um instrumento qualquer e ficava tocando. A gente se divertia e morria de rir. Nessa época tínhamos uma atividade de ir visitar a casa de quem morasse perto e se dispusesse a receber o Clubinho por uma tarde. Quando fomos visitar a casa do Pedro, teve que ter dança do vento por insistência dele. Fizemos até convite com desenhos das crianças. Os avós adoraram. A avó até chorou. Enfim, o Clubinho era basicamente isso, um espaço de brincadeira. Depois, as atividades começaram a ficar mais puxadas na minha vida e comecei a diminuir a quantidade de dias por semana.



Figura 11 - Grupo de alunos da escola São Fernando, em Cotia.

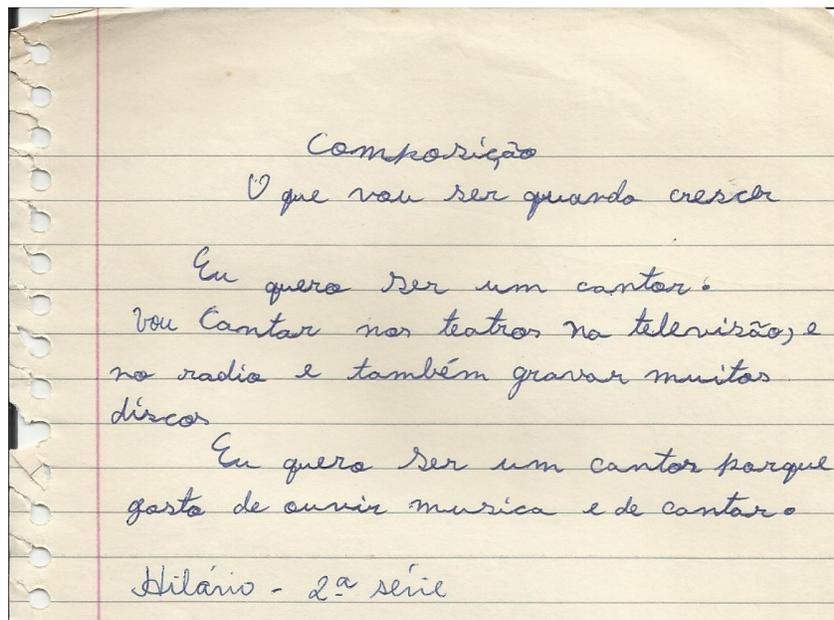


Figura 12 - Texto produzido por um dos alunos da escola São Fernando.



Figura 13 - Ciba com grupo de alunos na escola Vera Cruz.



Figura 14 - Festa de Julia em que Ciba aparece vestida de mágico ao lado da 'mulher mais gorda do mundo'.



Figura 15 - Festa de Julia com tema da história da Branca de Neve.



Figura 16 - Festa infantil animada por Ciba profissionalmente, com fantasias ligadas ao tema escolhido pelo aniversariante: a história do Peter Pan.



Figura 17 - Fantasias e adereços confeccionados por Ciba.



Figura 18 - Ciba conduzindo uma atividade de culinária no Clubinho.



Figura 19 - Lanche no clubinho.



Figura 20 - Crianças no Clubinho confeccionando cenário para uma história.



Figura 21 - Contação de história com objetos.

“Escreve aí que minha mãe é uma professora, uma mulher valorosa e ativa!”

Eu comecei a namorar cedo, na adolescência, mas eram namorinhos diferentes dos adolescentes de hoje. Ninguém dormia junto, nem fazia sexo. Namorados eram amigos que se beijavam. Os namoros eram uma companhia, mas não eram aquele grude de ter um namorado só meu que faz tudo junto comigo. Eram como um treino para os namoros mais sérios, que começaram na época da faculdade.

Cidade de interior tinha aquela história das boas famílias, as famílias tradicionais, essa ficção que só existe nos comerciais de margarina, né? Minha família, já naquela época de Prudente, tinha de tudo. Absolutamente tudo, mas tinha aquela postura de colocar panos quentes. Dizia-se que roupa suja lava-se em casa. Já na adolescência eu tive uma irmã que fugiu pra casar com um desquitado. Foi um puta de um escândalo na minha casa. Meu pai queria mentir pra todo mundo. Depois tinha um dos meus irmãos que puxava fumo. Um dia o delegado deu uma blitz nos maconheiros da cidade, entre os quais o meu irmão, e meu irmão foi preso. Ele estava simplesmente puxando fumo, mas maconha tinha uma conotação gravíssima em Presidente Prudente. Ninguém da família sabia que ele puxava fumo, então foi um escândalo. Aquilo era um tabu, ficava muito restrito às casas. Fora, todo mundo devia comentar, mas ninguém tocava no assunto com a gente. Nós continuávamos amigas das meninas da *society*, interagindo como se nada tivesse acontecido. Quando entrei na faculdade foi uma época muito decisiva pra mim, de mudança de valores, porque os valores tradicionais e conservadores que eram tão fortes no interior caíram por terra. Estudando História comecei a entender melhor o funcionamento da sociedade e aquela mentalidade provinciana foi por terra junto com os demais tabus, inclusive sexuais.

Nesse período de amadurecimento, namorei um cara que já era das Ciências Sociais, chamado Paulo. Ele me marcou sobretudo porque não era um namoro nos esquemas vigentes da época, era mais semelhante ao ficar de hoje. Ou seja, era eu e mais algumas namoradas. Não que eu fosse tão progressista assim, é que eu queria aquele namorado. Também não tinha nenhum acordo que me impossibilitasse de ter outros namorados, né? Só que na hora que eu arrumei um outro, ele resolveu me namorar mesmo, com exclusividade. O mundo gira e a lusitana roda. Machismo é sempre igual. Enfim, fiquei naquela história com o Paulo até eu sair de Prudente e depois mantivemos contato como amigos. Foi o único namorado de quem eu fiquei amiga depois que acabou. Quando vim para São Paulo, estudando na Escola de

Sociologia e Política, também tive um monte de namorados até que, numas férias que passei em Prudente, reencontrei o Raul.

Eu já conhecia o Raul, só que o achava muito moleque. Ele tinha a minha idade. Eu é que era metida. Achava ele e seus amigos escoteiros uns babacas, com aquelas roupas indo pra lá e pra cá de bicicleta fazer as coisas de escotismo. Já aquelas meninhas idiotas, entre as quais eu me incluía, iam pro baile com cigarro na mão, só pra parecer que fumavam. Eu achava todos eles uns molequinhos e queria namorar os caras mais velhos. Quando o Raul ia aos bailes, eu o achava muito metido, porque ele não dançava. Ficava lá no bar, conversando com os outros caras, então eu achava ele um chato e o conhecia pouco. Ele era muito bonito, uma coisa marcante assim, não só para mim, mas todo mundo achava. Era um cara muito lindo. Chamava muita atenção em qualquer espaço que ele chegasse. Além de ser fisicamente bonito, era uma pessoa carismática.

De repente, o Raul sumiu. Ele tinha por volta de uns 16 anos e sumiu do mapa por um período. Depois eu vim saber que ele tinha ido estudar fora de Prudente. Como ele queria ser piloto, entrou numa escola de aeronáutica. A coisa que o Raul tinha mais paixão na vida era por avião. Desde a mais tenra idade, ele conhecia todos os tipos de avião possíveis e imaginários, sabia todos os tipos que tinham sido usados em cada guerra, enfim, era bem chegado no tema. Baseando-se nisso, foi pra escola de aeronáutica achando que ia ser piloto. Segundo o que fiquei sabendo depois, ele pastou nessa escola, odiou. Afinal, era um colégio militar na época da ditadura. Nesse período o Raul vinha pra Prudente de vez em quando e eu o via usando farda. Era uma farda diferenciada, porque era da aeronáutica, não era farda de polícia. Até que era um casaco bonito, mas eu falava:

– Que nojo, esse cara virou milico!

Depois fiquei um bom tempo sem vê-lo. Eu devia ter uns 21 anos e já morava em São Paulo quando nos reencontramos. Estava em uma festa de casamento em Prudente e vi o Raul. Careca, ele tinha entrado na Poli. Nós ficamos conversando e bebendo. Eu pesava quarenta quilos, só que, metida, quis acompanhá-lo na bebida. Acho que no segundo whisky eu já estava desmaiada. Tomei um fogo que foi a vergonha do casamento. Vomitei, tive que dormir na casa da noiva, foi um vexame, uma coisa horrorosa. Morri de vergonha ao acordar no dia seguinte. Eu nem vi mais o Raul. Ele foi embora e eu nem fiquei sabendo onde ele morava, porque estava bêbada. Ia lá

lembrar de alguma coisa? Algum tempo depois, voltei para Prudente e fui a uma festa na casa de um casal de amigos. Era o casal mais de esquerda que existia em Presidente Prudente. Como encontrei o Raul na festa desses caras, pensei: “Nossa, ele deve ter mudado!” Tinha mesmo. Conversamos e ele me contou sua trajetória até ali. Falou sobre a decepção que teve com o colégio militar e com a faculdade e sobre a dificuldade de abandonar o curso em função da pressão feita pela família. Naquele momento, conforme fiquei sabendo mais tarde, ele estava voltando para a Poli, depois de ter parado o curso por seis meses em função de uma crise de depressão.

Em São Paulo, eu morava com uma amiga, mas queria sair de lá. Ela era muito envolvida com as tretas políticas da época. Eu gostava muito dela e também tinha minha ideologia, mas não queria ter participação política nesse nível. Cada dia era um amigo da gente sendo preso, torturado, morto. Então eu comentei com o Raul que estava querendo sair de onde eu morava e ele conseguiu um lugar pra mim na casa de uma amiga que era da Física. Com ela moravam umas patricinhas do interior. Era um apartamento lá na Caio Prado, um *point* de físicos e matemáticos. O Raul, que já era super amigo do pessoal da Física, ficou mais ainda. Começou a ir à minha casa todo dia. Assim, depois da tal festa de Prudente, a gente começou a ficar super amigo. Tão amigos que eu pensava: “Nunca vou namorar esse cara.”

Começamos a namorar num belo dia, numa festa, não me lembro exatamente como. Lembro que tinha aparecido uma ex-namorada dele nessa festa e ele foi conversar com essa menina, aí eu também fui procurar minha turma. Ele foi conversar, depois eu soube, porque tinha saído de um jeito muito cretino da vida dela. Era uma menina legal e ele tinha terminado com ela de uma forma ruim – fato que tinha muito a ver com as histórias da depressão. Pouco tempo depois o Raul teve a primeira crise de depressão já namorando comigo. Pra mim aquilo foi uma coisa muito assustadora. Uma pessoa extremamente alegre, legal, inteligente e talentosa da noite pro dia ficou prostrada, não queria mais ver ninguém. Se desligou de tudo, largou a faculdade mais uma vez. Ele não tinha psicose maníaco-depressiva, não era esquizofrênico, não era nada disso. Ficou uma pessoa absolutamente triste, sem ânimo pra vida, pra nada e nessa hora ele rechaçava tudo, até a relação dele comigo. Eu pensava: “Não posso abandonar esse cara.” Eu passava a maior parte do tempo com ele na casa da mãe. Segundo o próprio médico que cuidava, eu era um modelo positivo, era uma pessoa que dava limite, que fazia bem para ele. Nessa ocasião nasceu o bebê de uma amiga e eu

também ia muito à casa dela ajudá-la. Às vezes o Raul ia junto. Nesse ínterim a depressão dele foi melhorando, melhorando... Fez um pouco de terapia e melhorou muito. Na minha ignorância da época e da juventude, eu achei que ele tinha sarado, todo mundo achou. Quando voltei, o apartamento da Caio Prado começou a ficar meio impraticável pra mim. Eu dividia o quarto com um monte de gente, umas patricinhas de um lado e, do outro, uma modelo louca, que estava entrando numas coisas meio barra pesada. O Raul novamente encontrou um lugar legal pra mim. Uns amigos da Poli estavam montando um apartamento em Pinheiros que ia ser misto. Eu morei lá por muito tempo. O Raul ainda morava com a mãe dele, mas praticamente vivia lá. Ele começou a virar parte da população flutuante da casa.

Um dos caras que moravam ali, o Ferrão, que era engenheiro, comprou uma máquina fotográfica legal e começou a fotografar e ensinar o Raul. Os dois montaram um pequeno laboratório de fotografia no quatinho de empregada do apartamento. O Ferrão seguiu carreira de Engenheiro e o Raul, por sua vez, virou fotógrafo. Até tirou primeiro lugar em um concurso de fotografia promovido pelo Jornal da Tarde, com a fotografia da fachada de um clube chamado 'Éden Liberdade Clube'. Nessa fase, ele e o Ferrão começaram a montar o DEFOBI na Poli, que era o Departamento de Fotografia do Biênio. Logo, o DEFOBI foi aumentando numa proporção que ninguém esperava, recebendo patrocínio de empresas grandes. Eu me lembro do dia em que acompanhei o Raul num encontro com os representantes da Fuji. Até que eu resolvi me mudar. Não aguentava mais aquilo, sabe? Era cigarro, muita gente, muita coisa acontecendo.

Eu e a Magali, uma amiga que dividia o quarto comigo, decidimos nos mudar juntas para um apartamento com três quartos que era de uma amiga e cabia no nosso bolso. O Raul ficou num impasse se ia ou não conosco. Acho que ele não queria casar, não queria virar um casal. Eu falei:

– Olha, eu vou, a Maga vai, você decide.

Não demorou nem um dia, o Raul foi morar junto com a gente. Comigo, na verdade. Como tinha mais um quarto, virou um laboratório decente pra ele. Com o tempo a Maga foi se afastando. Ela tinha o quarto dela, mas praticamente não morava ali, porque ficava muito com o namorado. Foi uma coisa chata pra nós, porque nós decidimos morar com outra pessoa justamente pra não sermos só os dois morando junto, pra não ser aquela conotação de casamento. Queríamos que a casa tivesse mais gente, fosse mais animada. Até que a Maga se mudou de vez e eu e o Raul ficamos morando

sozinhos, os dois. Pouco depois, outra amiga da gente que tinha que fazer um curso também morou conosco por seis meses, mas aí a gente viu que não queria morar com mais ninguém. Dessa época em diante eu estabeleci que foi nosso casamento. Nunca chegamos a casar no civil.

Quando eu entrei no Vera, por volta de 1977, o Raul teve uma crise monumental. Ele estava bem profissionalmente, dando aula de fotografia no IAD, mas precisou tirar licença e se afastar. Procuramos uma psicóloga e aos poucos ele foi melhorando, até que eu achei definitivamente que ele tinha se curado. Paralelamente, ele começou a fazer muitas coisas. Por indicação da psicóloga ele começou a fazer algumas coisas na área de Artes, paralelamente à fotografia, e também se dedicou à pesquisa nessa área. Nossa vida ficou normal assim, como de todo casal. Ele voltou a trabalhar, mas quando entrou na FAU teve uma recaída. Posteriormente, eu percebi que tudo aquilo tinha a ver com mudança. As mudanças, ainda que fossem boas, muitas vezes o assustavam. Essa crise ainda coincidiu com uma mudança de casa. A gente saiu do apartamento e foi morar em uma casa em Pinheiros. Na época eu lembro que achei estranho. O Raul ficou super mal porque mudou do apartamento, reclamou do barulho da casa e já queria se mudar novamente no dia seguinte. Falei:

– Eu vou ficar!

Era desse tipo de limite que aquela primeira psiquiatra tinha falado, entendeu? No final dei uma solução super simples:

– Vamos pro quarto do meio.

Mudamos o nosso quarto, que ficava de frente para a rua, para outro mais silencioso e tudo se acertou. A vida era super boa, não tínhamos muita grana, mas vivíamos bem juntos. Os amigos eram todos muito parecidos, todo mundo morava na região, todo mundo se visitava e os amigos já estavam começando a ter filho. Eu tive filho depois que todo mundo.

Minha gravidez foi tranquila, mas eu achava que minha barriga tinha ficado pequena. O médico me assegurava que estava tudo bem, mas eu sentia que até um momento tinha ido tudo bem e que depois algo tinha parado. Um dia o Raul foi levar o cachorro no veterinário e eu comecei a ter umas dores esquisitas e liguei pro médico. Ele perguntou se eram cólicas iguais às menstruais. Eu nunca tinha tido cólica de menstruação, não sabia avaliar, mas falei que era uma dor muito forte e bem compassada. Ele me pediu pra contar no relógio de quanto em quanto tempo acontecia e

foi assim que vimos que eram mesmo contrações. Me mandou ir pra lá na hora. Catei um táxi e fui pro médico sozinha. Sem celular, naquela época, era tudo mais difícil. No consultório o médico me examinou e avaliou que não era o momento de nascer, por isso eu devia ficar em repouso absoluto. Eu insisti pra que a gente fizesse um ultrassom. Os consultórios não tinham esses recursos. Ultrassom custava caríssimo e era só nos laboratórios de ponta. O médico achou que não, falou que não valia a pena se locomover, pois esses movimentos corporais podiam acelerar o parto. Disse que estava tudo bem, pra eu ficar em repouso absoluto que nada aconteceria. Não sei bem como, milagrosamente acharam o Raul. O Raul foi pro consultório e me levou pra casa.

Entrei em licença e fiquei em repouso absoluto. Não podia sair do quarto, tomava banho na cama, fazia tudo na cama. Alguns dias antes da data prevista, a Julia nasceu. No hospital, eu e o Raul achamos aquilo muito esquisito. A gente via as outras grávidas enormes e eu carregando a minha mala toda serelepe, entendeu? Fiquei 16 horas em trabalho de parto. Aquelas dores, um terror. Mas eu aguentava muito motivada pela ideia de ter o parto normal, que era ótimo. Depois de muito sofrimento, quando eu tive a dilatação suficiente, o médico olhou e constatou:

– É muito pequena.

Era exatamente o que eu tinha falado! Fizemos uma cesárea. Pra mim foi uma frustração, depois de tantas horas em trabalho de parto. Meu medo era que o bebê não aguentasse. No meio daquele nervosismo me deram anestesia, o anestesista era um chato, eu comecei a passar mal, pra oxigenar o meu sangue ele subiu a minha pressão. Foi um horror, sabe? Aí a Júlia nasceu e ela não era de fato prematura de tempo, era prematura de peso. Ela era subnutrida intrauterina, eu estava super certa. A placenta tinha parado de se desenvolver e do sétimo mês em diante ela foi super mal alimentada, por isso que a minha barriga crescia pouco. Então, o nascimento foi um baita susto. Não sabíamos o que fazer porque os médicos falavam que as primeiras 72 horas seriam definitivas. Tínhamos que esperar. O Raul ali comigo, perguntou:

– Ciba, o que eu faço? Aviso as pessoas?

– Óbvio! Aconteça o que acontecer, a criança nasceu, está aqui!

A Julia ficou muito bem ali na Isolette, que era aquela incubadora de crianças prematuras. Enquanto ela estava internada o médico me mandou seguir uma rotina como se eu tivesse um bebê recém-nascido. Aí eu ficava com aquela bomba de leite a noite inteira, de três em três horas. Tive leite normalmente. Contrariando todas as

previsões, a Julia ficou só uma semana internada. A médica, uma pediatra de formação bem psicanalítica, foi super corajosa. Falou que ela estava desafiando as regras da OMS, porque o bebê não podia sair do hospital antes de 1,5 kg. A Julia saiu. A médica achava que a separação entre a mãe e o bebê não era boa pra nenhum dos dois, por isso, como a Julia já tinha condições físicas, fomos pra casa. Montamos como uma mini UTI na minha casa. Meu quarto era grande e tinha tudo: carrinho, banheira, balança. Eu não podia sair do quarto nem um minuto por conta de contaminação. Só ficava lá dentro. Eu e o Raul nos revezávamos pra eu poder tomar banho e fazer as coisas mais básicas. Ia um monte de visita, mas ninguém podia ver o filho. Minha mãe estava achando tudo aquilo um absurdo. De vez em quando eu descia um pouquinho, mas se tivesse gente, aí que eu não podia ir, né? Era o Raul quem recebia as visitas.

Essa fase foi mais uma batalha, porque tinha que dar de mamar de duas em duas horas, mas prematuro não acorda. Demorava quarenta minutos pra acordar, mamava e já estava na hora de começar a acordar pra mamar de novo. Demorava um tempão pra mamar, então até você acordar, já tinham passado as tais das duas horas, entendeu? Eu não dormia, era um zumbi. A cada mamada, sem exceção, tinha que pesar, fosse à noite ou de dia. Não podia emagrecer nem um grama. E a Julia não emagreceu, só engordou. Assim que mamava, antes de fazer cocô, a gente ia lá, pesava e marcava no caderno. Quando ela atingiu um quilo e meio eu já fiquei um pouco mais liberada pra ir lá embaixo, almoçar e tal, só que eu continuava não dormindo. Um dia eu comecei a delirar. O Raul precisava sair para comprar algo e, como voltaria rápido, eu concordei em dormir desde que ele me acordasse quando chegasse. Minha mãe estava lá e ficaria de olho na Julia. Assim que ele saiu eu fui conversar com a minha mãe e comecei a falar coisas sem nexos. Estava em estado de torpor. Ao chegar da rua e me encontrar dormindo o Raul foi me acordar conforme o combinado. Minha mãe, que tinha ficado assustada, falou:

– Negativo, você não vai acordar mesmo, não vai acordar nem a mãe, nem a filha. – Ela deixou de lado a tal história do prematuro não poder dormir muito e continuou – Não, não vai chamar ninguém. Essa menina não vai morrer. Se ela acordar nós damos um jeito. Se for o caso a gente bota pra mamar na outra dormindo!

Eu dormi várias horas consecutivas. Foi o sono mais reconfortador da minha vida. Quando contamos pra médica ela riu:

– Você está certa, tinha que dormir mesmo. Vamos mudar os esquemas.

A partir desse dia a mamada passou a ser de três em três horas.

Enfim, a Julia se deu super bem. Não teve problema respiratório, o que normalmente acontece com prematuros. Ela teve uma hipotonia e mais uns problemas motores. Demorou mais pra andar. Consultei um neurologista que atestou que ela não tinha nada, só precisava trabalhar a musculatura. Lá fui eu pra fisioterapia. Era uma fisioterapia que trabalhava com a mãe. No fim da história tudo sobra pra mim, né? Tive que cumprir uma função de educadora e médica. Fui aprender tudo com a fisioterapeuta pra fazer com a Julia. A fisioterapeuta me ensinava os exercícios e lá ia eu novamente fazer com a Julia: 45 minutos de manhã, 45 minutos na hora do almoço, 45 minutos de tarde e mais 45 minutos não sei quando. Eu ficava pensando aonde ia achar todos aqueles 45 minutos em meio a tantas outras coisas que bebê tem que fazer, como tomar sol e tudo o mais. E eu tinha que dar aula! Afinal, depois dos quatro meses de licença eu voltei pra vida. Voltei pro Vera, arrumei uma empregada super boa e tudo se encaminhou. A tal da fisioterapia durou alguns anos. Em certo momento preferi levar a Julia ao consultório pra ser atendida por um profissional. Mesmo assim continuei com as minhas lições de casa! Tive que estudar bastante sobre essas questões e ainda enfrentar o desafio de conciliar tudo isso com o trabalho na escola para ter condições de sustentar toda a estrutura.

Coloquei a Julia na escola com dois anos. Foi difícil encontrar uma escola que me agradasse até a hora de ir pro Vera Cruz. Foi bem legal quando ela foi pra lá junto comigo, porque já morávamos bem pertinho, na rua de baixo. Era uma situação muito confortável. Ficávamos meio período em casa, as duas juntas, e meio período na escola. Quando a Julia tinha seis anos, o Raul morreu. Foi uma coisa muito pesada na nossa vida, muito inesperada e virou tudo de cabeça pra baixo. Eu e a Julia ficamos sozinhas. Tive que começar a viver da noite pro dia com o meu salário de professora. Só o aluguel da casa já era o valor do meu salário. Sozinha eu não conseguiria sustentar aquela casa, mas, principalmente, eu não queria mais morar lá. Afinal, o Raul tinha morrido quando morávamos nela. Aluguei um pequeno apartamento até conseguir comprar outro, dessa vez num bairro distante. Se a minha vida estava difícil, muito mais difícil ficou, porque eu não dirijo. Era longe de tudo. E eu me virei. Eu ganhava – e ganho – de pensão do Raul, um salário mínimo. Quando lançou o livro¹⁴, eu e a Julia tivemos participação em

¹⁴ Referência ao livro “Raul Garcez”, Coleção Fotoportátil. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

co-autoria e algumas vezes vendemos algumas fotografias. A animação de festas, no fim, foi o que me salvou.

Conto de fadas não existe na vida real e, como eu já tinha passado por muitas fases diferentes na minha vida, a da morte do Raul foi outra, entendeu? Foi numa época em que ele estava super bem profissionalmente, vivendo só de fotografia. Ele se matou, assim, no período em que estavam acontecendo mais coisas na vida dele. Ele teve uma crise depressiva muito forte e a gente também viveu uma crise no casamento. Eu fui pra terapia e a análise me ajudou muito. O Raul relutou bastante, mas acabou consentindo em fazer terapia. Ele estava super bem assistido por um psicólogo e um psiquiatra, mas demorou bastante tempo pra resolverem entrar com uma medicação. Sem entrar em detalhes, posso dizer que ele estava uma pessoa muito complicada, equivocado em relação à vida dele, ao que queria. Ele achou que precisava ficar um tempo sozinho e eu também achei que era muito mais saudável pra mim e pra Julia porque as atitudes que ele estava tendo em casa já não eram mais compatíveis com atitudes que eu conhecia de uma pessoa normal, entendeu? Ao mesmo tempo a gente conhecia aquele lado muito legal dele, de ser muito companheiro e bom pai. Era complicado. Aí ele se mudou por um tempo, mas acabou voltando pra casa.

Essa crise foi bem extrema. Consultei o psiquiatra e ele falou que o Raul precisaria ser internado. E era algo assim, quando o Raul estava sozinho, era como se fosse uma criança de sete anos, mas socialmente ele se mostrava ótimo, excelente, falava sobre tudo. Aí estava a complicação, né? As pessoas não tinham a dimensão do que de fato estava acontecendo. O Raul foi internado e foi nessa clínica que ele se matou. Era uma clínica muito respeitada. Foi uma coisa muito pesada e muito complicada, porque tanto eu como meu cunhado achamos que ele estava muito estranho, muito agressivo no dia da internação. Eu falei com o psiquiatra sobre o meu medo dele se matar, mas ele me tranquilizou. Disse que achava que era mais uma tentativa de chamar atenção e falou que não devia ficar um acompanhante dessa vez. Pelo menos eu não deveria. Eu estava conversando com o psiquiatra quando ele se matou. Foi uma coisa horrível. Ele se enforcou na cortina, que foi a única coisa que oferecia perigo no quarto. Eu não quis ver essa cena, mas segundo o que me informaram, foi mais uma tentativa pra chamar atenção, sem a intenção de morrer. Ele não se pendurou. Ele era alto e foi se abaixando. Então os médicos acharam na época que tinha sido um acidente de percurso.

Até esse momento eu estava segurando todas as pontas sozinha e achava que era eu mesma quem devia, afinal era casada com ele. As coisas sempre tinham ficado na minha mão, mas eu nem percebi porque sempre dei conta do recado sozinha mesmo. Só quando ele saiu de casa, naquela crise mais séria que tivemos, que eu falei pra família dele:

– Olha, vou jogar a toalha, vocês se viram. Ele vai pra casa de vocês.

A mãe dele até se ofereceu pra sair de Prudente e vir ficar com ele, mas ele não quis. Ele tinha muitas diferenças em relação a ela. Era uma relação complicada. Até aí eu fui muito acolhida por eles, muito valorizada, mas só enquanto tudo estava dando certo, entendeu? No momento em que o Raul morreu, eles começaram a me culpar. Até ali, era ‘Cibele maravilhosa’ pra lá e pra cá. Depois, chegaram ao absurdo de dizer que eu, em conluio com o psiquiatra, tinha autorizado dar uma overdose de remédios. Aquilo pra mim foi pesado demais. Na minha leitura o que elas fizeram foi adotar uma postura de não querer ver a verdade, de não querer enxergar. Na verdade isso é o preconceito de assumir o suicídio socialmente. Como um homem tão brilhante, tão lindo e maravilhoso ia se suicidar? Tinha que ter uma bruxa por trás. Aí eu subi nas tamancas. Falei que tinha ralado e todo mundo sabia como. Muito mais do que contei aqui, porque essa história teve muitos episódios que eu preferi omitir. O Raul já tinha tentado suicídio algumas vezes. Uma vez ele abriu o gás e poderia ter explodido a casa. Chama ambulância, pega o salário pra pagar a ambulância e tal. Então, eu fiquei muito furiosa e falei que aquilo eu não aceitava. Até consultei um advogado que falou se tratar de uma acusação de homicídio e que eu poderia processá-las por difamação e calúnia.

Então eu, que tinha uma vida super estável de professora, de repente entrei no meio desse redemoinho. Tudo aquilo acontecendo na minha vida, coisas que eu não entendia direito, coisas que eu nem imaginava. Foi aí que eu fui entender aquela família, porque eu via que era um bando de gente meio louca, possessiva com o filho, mas não achava que a doença chegasse àquele ponto. Chegava ao ponto de, numa situação como aquela, em vez de ficarem do meu lado, fazerem essas acusações tão absurdas, porque essas pessoas não tinham condições de conviver com a verdade. Aí eu entendi melhor a situação do Raul e vi como isso era deformador na personalidade de alguém. No dia do enterro, na hora em que a gente estava enterrando o Raul, a tia dele falava descontrolada:

– Por que você fez isso?

Eu falei:

– Olha, Rosa, ele fez isto porque foi a forma como ele encontrou. Se ele tivesse morrido de câncer, estaria todo mundo chorando, sentindo muito e entendendo. Uma doença mental é tão grave quanto um câncer, só que ninguém quer aceitar.

Parecia que tinha que ter um motivo, um culpado. Tinha que ter uma dívida, alguma amante ou um problema sexual, entende? Também havia muita incompreensão fora da família, mas aí já era algo mais esperado. Quando acompanhei todo esse processo eu não falava pra ninguém, só conversava com os amigos e as pessoas mais íntimas. A nossa expectativa era que ele superasse como sempre tinha feito, por isso eu não queria ficar estigmatizando o Raul. As pessoas de fora, que não eram assim do circuito bem íntimo, não sabiam mesmo, então ninguém entendia nada como que uma pessoa legal, que estava tão bem, tinha feito isso.

O mais difícil foi saber como lidar com a Julia. Eu tive ajuda principalmente do meu analista e também coloquei a Julia em uma psicoterapia. Meu analista me orientou a contar. Falou que como todo mundo sabia que o Raul tinha se matado, e como nós dois éramos muito conhecidos e queridos no meio que a gente frequentava, ele na fotografia e eu no meio da educação por aqui, então as pessoas se compadeciam e tinha muito comentário, tinha muito tititi. A Julia poderia ficar sabendo de uma maneira mais complicada. Poderia saber por algum amiguinho. Sabe essas coisas de criança escutar uma conversa? Então eu deveria contar porque eu era a mãe e seria melhor se ela soubesse por alguém em quem tinha confiança. Aí eu contei pra Julia e quando a minha sogra e a minha cunhada, depois de alguns meses, quiseram se reaproximar dela, essa questão da verdade foi um problema. Minha cunhada dizia que a mãe não sabia como havia sido a morte e que se o assunto surgisse não se falaria a verdade. Eu disse que não ia admitir que mentissem para a Julia. Falei:

– A sua mãe sabe que o Raul se matou, porque o Raul tentou se matar milhares de vezes. Então, quando ele conseguiu de fato, por que ela não quer assumir isso? É claro que ela sabe. E se não souber, vai ser contado, porque a Julia tem seis anos de idade e foi capaz de pelo menos absorver essa informação. Como é que uma pessoa com sessenta e seis não vai conseguir?

Eu estava fazendo das tripas coração pra aguentar aquela situação, pra segurar um monte de especialistas e fazer tudo de acordo com as orientações. Não queria que a Julia ficasse dividida, confusa. Eu ainda disse que não tinha motivos para ela não ir

encontrar a avó, pois a menina não falava sobre o assunto. O importante era ela saber, mas ela não falava sobre isso, até porque era uma coisa muito difícil pra ela digerir e concretizar. Enfim, por serem pessoas muito preconceituosas e não aceitarem o suicídio, elas preferiram se afastar da Julia. Priorizaram a mentira. Eu fui verdadeira e fiz isso em prol da saúde mental da Julia, porque já era uma coisa bem complicada pra ela. Se eu, adulta, não entendia, imagina ela, uma filha com aquela relação com o pai! É claro que eu não cheguei dando detalhes, mas conversei de uma maneira que colocou a questão. E as crianças, na sabedoria delas, sacam muita coisa. A Julia sabia que algo normal não era, então ela tinha o direito de saber o que tinha acontecido.

Começou aí uma nova fase na minha vida, muito difícil. Nossa! E a Julia teve todas aquelas doenças da infância, catapora... Nos mudamos pra um apartamento longe de Pinheiros e o transporte coletivo pra lá era muito ruim, a infraestrutura era muito precária. Tinha só uma drogaria. Me lembro de um dia quando a Julia estava com febre, fui comprar remédio e os caras da farmácia não venderam porque estavam fazendo balanço. Eu estava acostumada com um bairro em que ia à casa do farmacêutico quando precisava. Outra vez ela teve uma infecção renal e os médicos falaram pra ficar em casa. Eu não tinha dinheiro nem pra pegar um táxi e tive que arrumar uma *baby sitter* pra ficar em casa, pois não podia tirar licença. E o Vera sempre foi muito acolhedor, tal, mas eu sentia uma cobrança mesmo da instituição como com qualquer uma outra pessoa. Afinal, é uma empresa. Acho que também tinha um lado de querer me botar na vida, não me deixar estagnar na tristeza. Essa foi a época mais difícil da minha vida. Nós duas ficamos muito sozinhas quando nos mudamos. A gente tinha uma linha telefônica e não conseguiu transferir, sabe? Então ficamos meio incomunicáveis. Com o passar do tempo, a situação ficou bem mais palatável, ficou até legal. Com o advento das festas e, mais tarde, do Clubinho, eu já estava numa situação financeira melhor, então não era mais aquele horror. Fomos vivendo juntas. A cada fase da vida da Julia que entrava, lá vinha a história do pai de novo. Na adolescência, com todos aqueles problemas que adolescente tem, ela transferiu tudo pra uma imagem idealizada do pai. Ela achava que se o Raul fosse vivo a vida dela ia ser outra. Foi muito difícil pra mim, mas depois ela mesma superou. Fez faculdade e se deu muito bem com jornalismo.

Os relacionamentos afetivos se tornaram muito difíceis porque eu aprendi com a vida a veracidade daquele ditado: “O primeiro casamento é o trabalho.” Eu sempre me dediquei muito ao trabalho, nunca deixei de trabalhar e de fazer as coisas que queria

profissionalmente porque havia me casado. Mas, como a função de provedor da casa estava sendo ocupada pelo Raul, eu podia ter um trabalho mais *light*. Após a morte dele, foi a única época da minha vida que vi que não conseguiria me sustentar, a mim e a uma criança. Aí eu assumi com unhas e dentes essa tarefa. Foi quando aconteceu toda aquela evolução das animações de festa e eu passei a viver uma vida muito em função do meu trabalho. Comecei naquele ritmo frenético de trabalhar. Fora isso, quando me mudei pra longe fiquei muito distanciada das pessoas com as quais eu mais me relacionava. Aí ficou muito complicado pensar em morar com alguém de novo enquanto eu não tivesse isso resolvido. Depois que esse aspecto se resolveu, o tempo já tinha passado e as coisas ficaram por aí mesmo. Por outro lado, eu não abandonei a minha vida. Depois que passou essa fase mais difícil, o lazer e os amigos voltaram a existir.

Um fato marcante desse processo aconteceu quando a Julia era muito pequena, devia ter, no máximo, nove anos. Foi na época do plano Collor, quando virou tudo de pernas pro ar, os bancos tirando o crédito de todo mundo e eu tinha que renovar o cadastro pro cheque especial. Eu fui fazer esse cadastro no banco e a Julia estava junto. Pra todo canto que eu ia, ela ia junto, né? O cara:

- Bens?
- Casa própria.
- Tem?
- É um apartamento hipotecado.
- Mas você não tem mais nada? Carro?
- Eu não dirijo. Pra que vou ter carro?

Enfim, o rapaz queria me provar ‘por A + B’ que não tinha nada que confirmasse minha situação pra poder renovar o cheque especial. Naquela época eu precisava muito. Eu não conseguia imaginar como seria o mês seguinte. Fiquei muito indignada e falei que não ia aceitar aquilo de jeito nenhum, que o banco sabia da minha trajetória financeira, que eu nunca tinha dado nenhum prejuízo, que eles me ligavam pra saber se eu estava sendo bem tratada na época em que o Raul tinha a conta do estúdio lá, mas ele continuava irredutível:

- É, mas a senhora não tem mais nada.

A Julia, que estava ouvindo tudo, levantou com o dedo em riste e falou para o sujeito:

– Põe aí que ela é uma professora! – Ela se encheu de orgulho pra falar a palavra professora, colocou a mesma ênfase que se usaria para falar que alguém era o presidente da república.

O cara ali olhando. Ela continuou:

– Escreve aí! Você está falando que a minha mãe não tem nada? Escreve aí que ela é uma professora e que ela conta história muito bem! A minha mãe é uma mulher valorosa e ativa!

Depois dessa dura, o cara renovou o meu cheque. Diminuiu, mas renovou. Quando aquilo acabou eu perguntei:

– Ju, aonde você ouviu isso: valorosa e ativa?

– Do livro da Narizinho.

Era uma expressão que ela tinha lido e que empregou ali direitinho. Na hora eu dei risada pra caramba, porque foi engraçado, mas fiquei super emocionada. Na cabeça dela ela construía essa imagem de mim. Eu, uma professora, uma humilde professora. Ela me achava uma super-professora e o pai um super-fotógrafo. Enfim, era a isso que ela recorria nas fases difíceis da vida.

Mais tarde eu consegui voltar pra Pinheiros. Isso pra mim foi outra lição, porque eu tinha chegado a ter uma visão muito catastrófica de que a minha vida tinha ficado no passado. Aí, de repente, quando eu menos esperava, estava de novo morando a cinco quadras da escola, fazendo as coisas de que gosto, a Julia bem. Quando eu me aposentei as coisas também ficaram mais fáceis. Hoje aposentadoria vale muito pouco, porque com esse fator salarial que eles aplicaram, as aposentadorias diminuem a cada ano. De qualquer modo foi um salário extra, né? Foi uma coisa muito importante. Com isso, aos poucos eu consegui parar de animar festas. Assim pude me voltar pra fazer com dedicação aquilo que eu mais gosto, que é meu trabalho com crianças na escola e no Clubinho.

Contando a minha história como eu fiz aqui, me lembrei de uma entrevista que vi com o Ariano Suassuna, em que perguntaram por que ele tinha escolhido ser escritor.

– Ah, eu sou escritor porque a minha vida é uma vida tão comum, sabe? Eu não acho que a minha vida tenha nada de interessante. – Ele falava – Eu levanto, tenho minha mulher, não ponho chifre nela, vou pra casa dos meus primos, depois volto... Então eu escrevo porque o escritor é um mentiroso, eu escrevo, eu invento um monte de coisas, porque pra mim é a hora em que eu torno a minha vida mais interessante.

Me lembrei disso, não que eu esteja mentindo, mas porque eu imagino que a minha vida seja uma coisa normal, entende? Um processo normal. Fazendo essa retrospectiva, acho que pra mim ficou bem claro como as impressões, mesmo as que vieram lá de trás, de alguma maneira continuaram presentes.



Figura 22 – Dona Emília, mãe de Ciba, Raul, Julia e Ciba.



Figura 23 - Ciba e Julia nos dias atuais.

3 ANÁLISE

Em história oral, a leitura é parte ativa no processo de significação. Por meio da textualização e da transcrição, a história oral de Cibele foi vertida em texto escrito, que é necessariamente multidimensional e polifônico. Os sentidos não estão prontos ou acabados na narrativa que apresentamos, pois a cada vez que ela for lida, lhe serão atribuídos significados e nuances próprios de cada olhar, dados pelas experiências e visões de mundo daquele que lê. Há, portanto, uma dupla inserção social da narrativa, já que foi desenvolvida a partir das vivências da colaboradora na trama social e voltará a ela quando acessada pelo leitor. Dentro desse quadro, a análise esboçada neste capítulo apresenta uma leitura possível entre tantas outras, composta, por sua vez, a partir das vivências pessoais, conhecimentos e concepções desta pesquisadora.

Salientamos, ainda, que, durante a elaboração do trabalho, recusamos percorrer um trajeto que partisse da teoria e só então recorresse à história oral, reduzindo-a a ferramenta a serviço de ilustrar ou confirmar constructos teóricos. Em sentido inverso, a trajetória adotada tomou a história de Cibele como ponto de partida. A teoria foi mobilizada em função de um mergulho na narrativa, procurando elucidá-la criticamente. Partindo das experiências corporais narradas por essa professora em sua história de vida, buscamos teorizações sobre identidade e corpo com o objetivo de tecer possíveis ligações entre seu fazer pedagógico e as experiências corporais que acumulou ao longo da vida.

Para tanto, examinamos os caminhos da memória de nossa colaboradora, buscando elementos que permitissem compreender aspectos do processo constitutivo de seu modo de ser professora. Vale ressaltar que a incursão na história de Cibele leva em conta a apresentação de acontecimentos, cidades, pessoas, famílias, escolas e outras instituições do modo como foram formados por suas experiências subjetivas. Não houve qualquer preocupação em confrontar tais dados com outros, procurando fontes exteriores de validação. Nosso interesse recai justamente sobre a forma como os pontos foram vivenciados por Cibele e reconstruídos na narrativa de si mesma.

Apoiados em Bosi (1994), reconhecemos a impossibilidade de um retrato fiel do passado. Enquanto fala, o narrador traduz sua memória, ora apresentando os matizes de uma elaboração coletiva, ora os de uma impressão mais individual. A Presidente Prudente de que falamos aqui não é, portanto, a mesma cidade do interior paulista

apresentada nos guias de viagem, nem tampouco aquela de que outros prudentinos possam se recordar. A escola Vera Cruz não é aquela descrita na proposta pedagógica, nem a frequentada por alunos e funcionários de hoje ou de ontem. A história de Cibele é composta pelos lugares, pessoas e eventos de sua memória, tingida por desejos, medos, alegrias, pesares, concepções, realizações e frustrações. O nosso reconhecimento e interesse recai justamente pela dimensão ficcional.

Apesar do ineditismo do presente estudo, é importante aclarar que o tema tem sido gradativamente abordado pela literatura. Muito embora busquem fundamentação em outros campos teóricos e empreguem métodos distintos, membros da comunidade científica demonstram um interesse crescente pelas interseções entre história de vida, corporeidade e docência. O conhecimento de suas análises foi de fundamental importância para situar a pesquisa desenvolvida.

3.1 História de vida, corporeidade e docência

Na produção científica recente, a formação do corpo do educador é abordada a partir de referenciais teóricos diversos. Bacri (2005), Luiz (2007) e Fernandes (2008) procuram elucidar as relações entre história de vida, corporeidade e atuação docente fundamentando-se nas contribuições teóricas de Wilhelm Reich. A vertente reichiana se localiza, dentro da psicologia, como um movimento de reconciliação dessa área de conhecimento com o corpo (AULAGNIER, 2001). Trata-se de um retorno, pois, embora Freud tenha iniciado os estudos psicológicos com base nos sinais físicos em suas pesquisas sobre a histeria, o foco da psicologia passou gradativamente para a linguagem e o pensamento. Em contrapartida ao desenvolvimento no sentido da psique dissociada, nas análises de Reich (1995), o corpo volta a ter papel central na compreensão do sujeito. Para o psiquiatra e psicanalista austríaco, no corpo encontra-se registrada a história de vida da pessoa e suas tensões, posturas e curvaturas correspondem a traços psíquicos. Os trabalhos mencionados incorporam essa perspectiva teórica para elucidar as relações entre a subjetividade e o corpo na formação docente que se dá ao longo de toda a história de vida e identificam, no corpo dos professores pesquisados, as couraças e enrijecimentos que expressam sua maneira de ser e estar no mundo.

Outra vertente de trabalhos sobre o tema procura estabelecer relações entre corpo, história de vida e prática docente a partir de uma compreensão do corpo como sendo, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura. Tais pesquisas se debruçam sobre o que Fontana (2001) denomina de ‘uma história não contada do corpo’, cuja escrita se dá por meio das experiências, sentidos e signos que constituem o corpo, nele se inscrevem e por ele são apropriados. Destacam o papel desempenhado nesse processo por instâncias como a família, a escola, a igreja, os órgãos de saúde e a cidade. Nessa direção, Molon *et al.* (2006) estudam as representações de corpo presentes em relatos de professoras de Educação Infantil e procuram identificar a influência que exercem sobre sua prática educativa. As autoras observam que o espaço escolar com seus aparatos – professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, a arquitetura das classes e disposição de elementos como as cadeiras, o quadro-negro etc. – têm importância central na constituição dessas representações. Os sujeitos que atuam na escola como docentes foram, um dia, o foco privilegiado dessas intervenções e,

doravante, podem reproduzi-las ou ressignificá-las. As falas dos professores pesquisados evidenciam que a corporeidade é percebida como um lugar de dominação e que a aprendizagem está vinculada à contenção corporal e à ausência de movimento, com desejos e atitudes sob controle. Molon e suas coautoras constataam a recorrência, na visão desses educadores, da ideia de corpo como espaço de controle, destituído de movimento e em conformidade com as próprias experiências escolares.

O estudo de Novais (1995) acerca das representações de corpo de professoras da pré-escola também nos mostra a incidência, entre as pesquisadas, de um foco na contenção e no controle. Com base nelas, manifestações corporais das crianças como deitar-se no chão ou aproximar-se de um colega são tomadas, não como indicativos de necessidades corpóreas e afetivas, mas apenas como comportamento indisciplinado. Por um lado, a autora destaca o importante papel que as representações de corpo de cada professora desempenham em sua prática docente, afirmando que elas “[...] interferem nas vivências e nas práticas [...] e apresentam-se como mediações nos processos de construção do conhecimento ali presentes” (NOVAIS, 2005, p. 158). Por outro, aponta para a possibilidade de sua transformação, uma vez que as construções engendradas pelas aprendizagens ao longo da vida nunca estão definitivamente terminadas. A autora denuncia que, ao ignorar as vivências corporais e a afetividade envolvida na corporeidade, os cursos de formação de professores não contribuem para a construção de novas práticas. Conclui que a reflexão individual e compartilhada das docentes sobre suas representações possibilita transformações no cotidiano escolar, desde a elaboração das atividades até o uso dos espaços e a divisão do tempo, e afirma que “[...] é possível superar as representações que bloqueiam e limitam as vivências corporais, através da análise crítica e da ação política” (p. 163).

Em uma investigação acerca de aspectos da história do educador aduzidos em seu corpo, Rosa e Ramos (2008) se debruçam sobre as memórias olfativas que o professor traz de sua experiência escolar. As investigadoras colheram relatos de memórias de estagiários de licenciatura, com foco nas lembranças despertadas pelos odores sentidos na escola em que o estágio era realizado.

Poeira. Sujeira. Livros. Isso foi o que encontrei - e de certa forma, me lembrei - ao retornar à biblioteca de uma escola pública. (...) Ao sentir meu nariz coçar dentro da biblioteca, me revi mexendo nos livros de matemática dos meus tios, que estavam encaixotados no porão da casa velha da minha avó, mais ou menos aos sete anos de idade. Resolvi

levá-los para casa para usá-los quando eu me tornasse professora de Matemática, assim como eles. (...) Tais livros me acompanharam por muito tempo em minhas brincadeiras de escolinha com as minhas bonecas.

Então as faxineiras da escola começaram a lavar a quadra da escola (...). Comecei a sentir um cheiro que eu adoro até hoje: cheiro de terra molhada. Eu adoro esse cheiro devido a um episódio que aconteceu comigo e com minhas amigas no Ensino Médio, o qual eu considero um dos momentos mais gostosos da minha adolescência. Nós estávamos brincando de "mãe da rua" na quadra de vôlei de areia da escola e começamos a sentir aquele cheiro de terra molhada indicando que começava a chover. Naquele dia, sem pensar em nada, continuamos a brincar, mesmo com a chuva. Depois fomos obrigadas a ficar, durante todas as aulas seguintes fora da sala, pois não podíamos assistir à aula naquela situação: molhadas e sujas (ROSA; RAMOS, 2008, p. 01).

Os relatos contêm um entrecruzamento de tempos e espaços no corpo, pois reavivam, por intermédio do olfato, mentalidades e sensibilidades do passado. As experiências ligadas ao cotidiano escolar vividas pelos professores e professoras em formação que participaram da pesquisa estão guardadas em suas memórias, ativadas, nesse caso, por meio do olfato. Esse sentido atua como uma porta de entrada para que acessem as cenas, lugares – salas de aula, quadras e bibliotecas – e pessoas – colegas estudantes, inspetores e professores – que fizeram parte de sua formação. Todos esses são elementos centrais na construção identitária docente, que, como afirmam Rosa e Ramos, é permeada por aprendizagens e experiências formadoras mais ligadas aos aspectos subjetivos e estéticos que a um currículo prescritivo. Os elementos e atores da cultura escolar constituem o processo de aprendizagem vivido por crianças e jovens que posteriormente se tornaram professores. Mais que uma simples reconstrução do passado, a rememoração traz a possibilidade de uma elaboração a partir daquilo que é rememorado. Desse modo,

[...] processos de formação docente podem ser currículos que propiciem encontros ‘consigo mesmo’ que, oportunizados pela memória, não são exclusivamente do campo das racionalidades ou dos conhecimentos, mas sim potencializados pela sensibilidade e pela estética (ROSA; RAMOS, 2008, p. 01).

Em sua pesquisa com professores e professoras de Biologia, Souza (2000) identifica as representações de corpo presentes em suas narrativas autobiográficas e investiga os processos de significação cultural por meio dos quais elas se formaram. As histórias de vida dos profissionais pesquisados permitem o estudo de significações

culturais atribuídas a elementos ligados à corporeidade, tais como a descendência, os laços de sangue e de afeto, a feminilidade e a maternidade. A concepção de corpo que abarca tais aspectos não se coaduna, todavia, com o binarismo entre corpo e subjetividade proposto pela disciplina lecionada por esses docentes. No regime discursivo da Biologia não há espaço para a participação das práticas culturais na formação e conformação da materialidade humana a que chamamos de corpo. A autora tece uma crítica ao discurso biológico que, dessa forma, atende prioritariamente ao ordenamento e controle das pessoas por meio de seus corpos.

Ampliando a concepção naturalizante e descontextualizada do corpo fornecida pela ótica biológica, Souza afirma que a família, a mídia e a educação escolar, dado que se configuram como importantes espaços de compartilhamento e negociação de significados, têm papel central na constituição dos sentidos que os sujeitos atribuem a seus corpos e, em última instância, a si mesmos. Na análise dos relatos autobiográficos dos professores pesquisados, seu trabalho se debruça, especialmente, sobre as práticas discursivas da família, revelando a maneira pela qual estão implicadas na construção da identidade e da noção de pertencimento ao grupo social, em decorrência dos sentimentos relacionados à diferença e ao não pertencimento. Para Souza, na família as pessoas aprendem os significados a partir dos quais entenderão e identificarão a si próprias e ao mundo. É inserido num processo simultâneo de reconhecimento e diferenciação que o sujeito se constitui e se posiciona. Os sentidos atribuídos a si, ao seu corpo e ao outro são, portanto, produtos de um processo de significação cultural. Começa a delinear-se a noção de corpo-identidade na qual nos baseamos no presente estudo. O corpo-identidade é entendido “[...] como efeito material dos ‘micropoderes’ existentes nas práticas discursivas da cultura familiar, ordenando e regulando nos corpos os gestos, o comportamento e as maneiras como as pessoas veem a si e aos/às outros/as” (SOUZA, 2000, p. 105).

As práticas discursivas da família operam um controle minucioso dos corpos e estão diretamente implicadas na construção da identidade de seus membros, já que lhes oferecem elementos de referência para que se situem em relação ao mundo. Transmitem, de um lado, as categorias com que o sujeito se identifica e às quais sente pertencer e, de outro, aquelas em que vê diferença e não pertencimento. Uma das professoras entrevistadas por Souza (2000) deixa transparecer esse duplo movimento na

construção da identidade ao discorrer acerca das duas raízes étnicas de sua família, a alemã e a indígena.

Eu sempre fui a mais morena da família. A família da minha mãe é toda alemã, eles são bem loiros, de olhos claros e tal. [...] Então eu ficava meio assim... Meu pai dizia, tu não te preocupa, tu é assim moreninha, indiazinha, mas é que tem índio na família. [...] Claro, eu sabia que tinha avó ou bisavó que era índia. Mas eu não sabia muito, porque eles (meus familiares) não falavam muito da história deles. Será que sou tão parecida assim? (SOUZA, 2000, p. 106)

Como é possível constatar, as trajetórias dos grupos culturais constituintes dessa família sofreram tratamentos distintos, uma vez que a história indígena não foi incorporada nas histórias sobre as origens familiares. O relato dessa professora demonstra que os traços fenotípicos relacionados às raízes alemãs, como cor dos olhos, cabelos e pele, remetiam-na ao sentimento de pertencimento ao seu grupo familiar, enquanto que os traços indígenas, ao de alteridade. Este exemplo é emblemático de como as falas produzidas e reproduzidas dentro de determinadas práticas sociais institucionalizadas – neste caso o espaço familiar com eventos característicos onde esses enunciados circulam, como as reuniões de família – organizam de modo particular os sentidos e as experiências de vida dos sujeitos. A partir delas, dá-se a construção de sua identidade pessoal e cultural (SOUZA, 2000).

O repertório de características em relação às quais um grupo familiar se situa em sua trama discursiva na construção de uma identidade não se limita, entretanto, aos traços fenotípicos. Os nomes de família são signos que condensam práticas de significação e identificação. Nos relatos coletados por Souza, o sobrenome aparece como signo que carrega simultaneamente, tanto características físicas quanto aquelas associadas a valores e condutas. Assim se dá em falas como ‘Puxei os traços da família “x” (sobrenome paterno), mas o temperamento da “y” (sobrenome materno)’. Vemos, portanto, que o sobrenome é signo que representa e constrói os sentidos com os quais os sujeitos pertencentes a dado grupo se identificam. Desde que nascem, as pessoas são inseridas em um processo de estabelecimento de semelhanças e comparações com seus ancestrais com as quais passam a se identificar e se reconhecer. Tal é o processo de construção de sua identidade e seus pertencimentos. Há, nos relatos, uma correlação entre conceitos da Biologia acerca da hereditariedade e a transmissão de características comportamentais. Decorre daí a naturalização de atributos como características físicas ou comportamentais, além da tendência a fixar, *a priori*, papéis e possibilidades. Souza

(2000) aponta para os efeitos sociais da correlação entre os temas aristocráticos e as teorias da geração, materializados no racismo moderno estatal biologizante e numa ordenação eugênica da sociedade.

A análise dos relatos também salienta alusões a semelhanças entre pessoas da família sem laço sanguíneo, como, por exemplo, irmãos adotivos.

Meu irmão mais moço é adotado. Todo mundo, quando chega lá em casa, diz que ele é parecido comigo e eu sou parecida com o meu pai. [...] Ele acha ótimo, e diz: eu gosto quando dizem que eu sou parecido com vocês. Ele realmente é parecido no temperamento e fisicamente [...] (SOUZA, 2000, p.104-105).

De acordo com Hall (1997), os significados compartilhados estão implicados na construção da identidade, ou seja, quando afirmamos que duas pessoas pertencem ao mesmo grupo cultural estamos dizendo que elas interpretam, expressam ideias e sentimentos e atuam no mundo de maneira semelhante. Como membros de um mesmo grupo cultural, atribuem os mesmos significados com relação a pessoas, objetos e situações, na medida em que agem em relação a eles e falam a respeito deles. É o que ocorre na família, em um processo de compartilhamento de gestos, maneiras de ser, de estar e se expressar no mundo. Na ausência de laços de sangue, é nos laços afetivos que se criam as condições para tal.

Em decorrência dos processos de feminização do trabalho docente, o grupo de professores pesquisado por Souza (2000) é composto em sua maioria por mulheres. Em suas narrativas autobiográficas, destaca-se também como aspecto relevante o peso atribuído ao papel de mãe, maior que a importância dada à carreira profissional. Tal é o lugar que as mulheres ocupam, através de seus corpos, no meio social. O corpo da mulher é objeto de regimes variados: biomédicos, religiosos, políticos, familiares, entre outros, sofrendo os efeitos das práticas deles decorrentes. Souza denuncia que as práticas discursivas que naturalizam a categoria 'mãe' aplicada à mulher tomaram a biologia corpórea como base para definir seu papel social. Em outras palavras, a identidade da mulher foi reduzida ao plano biológico. Embora as diferenças anatomofisiológicas entre homens e mulheres sejam dados indiscutíveis, os sentidos atribuídos a elas não o são. Princípios conferidos às mulheres, compreendidos sob o signo da feminilidade, instituem previamente um campo de possibilidades e impossibilidades. Geram, dessa maneira, discriminações de diferentes ordens.

O mesmo ocorre em relação à identidade negra, como mostram os estudos empreendidos por Gomes (2003) acerca da formação identitária do professor negro. Os relatos coletados e analisados revelam a importância que determinados traços, como por exemplo o cabelo, assumem na construção da identidade no espaço escolar.

Ah! Antigamente tinha muita gozação. Às vezes chamavam de cabelo frito... ah... muita gozação. Cabelinho ruim, muita coisa assim, agora não.[...] Até os próprios negros falavam. Hoje em dia já é diferente. [...] É que hoje tem muitas opções e antigamente não tinha. [...] você pode escolher tudo para o cabelo. O cabelo [...] você quer azul, do jeito que você quer, você põe. Agora tem opção, agora é diferente. Agora o negro fica do jeito que ele quer. (GOMES, 2003, p. 01)

Relatos como esse evidenciam a forte presença do preconceito étnico-racial na escola e revelam como outras instâncias sociais podem ser importantes em sua superação e ressignificação no processo de construção identitária. Com o surgimento dos salões de beleza étnicos, por exemplo, a professora entrevistada relata a ocorrência de uma mudança importante no tratamento do cabelo negro. Mediante um estudo sobre a simbologia do corpo negro contida na manipulação do cabelo e dos penteados como formas de recriação e ressignificação cultural, a partir do que foi construído pelos negros da diáspora, Gomes propõe a valorização da produção cultural negra constituída em espaços sociais para além da escola. Em sua opinião, o campo da formação de professores também deve dialogar com os diversos espaços em que negros constroem suas identidades.

Por meio de um relato autobiográfico, Fontana (2001) revela os caminhos de aprendizagem que constituíram as marcas inscritas em seu corpo de mulher e professora. Explicita o processo segundo o qual as experiências de vida, principalmente aquelas experimentadas no espaço escolar, paulatinamente a constituíram: “[...] percebo que a mulher-professora apaixonada pela palavra, miúda e desengonçada de corpo, ombros curvos e cerzideira, que hoje sou, foi-se constituindo em mim, como aprendizado mais do que como escolha” (p. 50). Fontana constrói, dessa maneira, o conceito de corpo aprendiz, entendendo o aprendizado como movimento contínuo de elaboração e reelaboração dos significados e sentidos das atividades humanas, que se dá nas relações sociais. No caso em questão, as aprendizagens do voleibol, enquanto modalidade feminina, e da literatura, configuraram os modelos de subjetividade principais na constituição de corpo-mulher-professora. As dificuldades vivenciadas nas aulas de Educação Física, agravadas pelas cobranças e constantes correções, e, por outro

lado, o amor crescente pela literatura, foram os polos entre os quais sua gestualidade de mulher professora se constituiu. “Os embates vividos nas aulas de Educação Física e nas páginas dos livros constituíam-me, educando, inconsciente e conscientemente, meu corpo aprendiz” (p. 43).

O contexto histórico da narrativa autobiográfica feita por Fontana (2001) é a da eclosão da educação esportiva no Brasil como meio principal para forjar o corpo e o caráter da nação em desenvolvimento. As aulas eram vistas como meio adequado para fortalecimento da vontade, entendida como submissão do corpo à norma. Com a separação entre meninos e meninas, objetivos específicos e diferenciados eram estabelecidos para cada gênero. A Educação Física das meninas visava dotar o corpo de flexibilidade e tônus necessário para sustentar-se a si mesmo. As palavras de Fontana evidenciam que tais aulas, com seus processos de individualização e competição que apontavam tanto os melhores quanto os fragilizados, promoveram uma confrontação do corpo real com o desejado, o que a levou a construir uma representação negativa de seu corpo. É o que deu início a um processo de ressignificação da imagem valorizada pelos exercícios físicos com apoio na literatura. Em suas palavras, ela passou a “interpretar os sentidos do corpo pelos textos e pelos gestos de leitura” (p. 45).

Ainda nesse cenário, é importante considerar a gênese da feminização do trabalho docente, que não ocorreu sem cuidados. A introdução da presença da mulher na instituição escolar, no século XX, deu-se com preocupações explicitadas em recomendações sobre o comportamento das docentes. Estas tinham base na tradição ascética e vinculavam a mulher professora à imagem da donzela pura, cujo corpo devia ser ocultado. Nas palavras de Louro (1997), “para afastar as marcas distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e preservada” (p. 106). Ainda nesse sentido, as recomendações sobre a fala professoral exaltavam a clareza, nitidez e seriedade, sem gestos ou emoções. Apesar de todos os dispositivos de controle, a corporeidade de alguns professores escapa, como ocorreu com a professora de Inglês retratada por Fontana. Ela dava a conhecer uma paixão por ensinar que vibrava na voz, iluminava os olhos e, dessa maneira, afetava os corpos de alunos e alunas. Ao colocar emoção e corpo em suas aulas por meio da leitura em voz alta, a professora questionava, “sem anunciá-lo, séculos de convenções e contenção do corpo e da palavra, dadas como naturais e profundamente marcadas na história da feminização

do trabalho docente” (FONTANA, 2001, p. 46). A partir desse estímulo, o corpo aprendiz, sentindo-se ‘outro’ em relação aos ideais colocados pela experiência do voleibol feminino, passou a elaborar em sua identidade, signos colhidos na leitura de romances. Tal hábito era tido como a conquista das mulheres alfabetizadas do século XIX e início do século XX, e incentivado pela Igreja Católica. Eram então chamados de romances honestos. Neles, as heroínas tinham apenas olhos, mãos e rubor no rosto. Somente as vilãs possuíam seios e pernas.

A análise de Fontana retrata um aprendizado que não se dá apenas na escola, mas se constitui em um processo de elaboração de significados e sentidos provenientes das relações sociais em que se constituem os sujeitos. “Por meio de um aprendizado continuado e sutil, gestos, ritmos, movimentos, cadências, disposição física, posturas e sentidos iam sendo inscritos em nossos corpos” (p. 43). Os signos próprios dos modelos de subjetividade se imprimem nos corpos, mas não os moldam de acordo com as intenções dos que projetaram e produziram essas atividades e suas práticas. Efeitos de sentido inesperados são produzidos, apesar dos controles e do disciplinamento, nas relações intersubjetivas em que tais práticas se materializam. Fontana oferece a ideia de caminhos possíveis na formação, já que quem aprende também o faz ativamente, operando ordenamentos, desvios e reempregos singulares na aprendizagem das mensagens e modelos. O aspecto relacional do ser humano atribui complexidade à aprendizagem, pois os signos chegam a indivíduos únicos em relações sociais únicas. Singulares, porque os lugares sociais só existem quando se materializam em indivíduos reais, que são históricos e encarnam histórias singulares. Essas singularidades engendram dinâmicas interativas únicas. Cada um é, ao mesmo tempo, portador de signos e aprendiz.

O conjunto dos estudos analisados sugere conceber o corpo do professor como *locus* de identidade, extrapolando a dimensão geneticamente determinada do corpo e considerando a complexidade de elaborações e (re)construções nas quais ele se insere. Longe de ser simplesmente um dado que ao nascer carrega naturalmente determinadas características, marcas e formas, o corpo é produzido cultural e discursivamente. Enquanto objeto da cultura, ele é fabricado constantemente nas relações e participa intrinsecamente da formação da identidade, plasmando modos de entender a si e à realidade circundante.

Diante desse panorama, passamos, finalmente, aos elementos contidos na história de vida de Ciba e suas contribuições para a compreensão das relações entre as experiências corporais acumuladas e seu modo de atuar na docência. Levando em conta a ausência de investigações baseadas na história oral de vida, esperamos oferecer novas contribuições e desdobramentos à temática, partindo, desta vez, da narrativa feita por uma professora e documentada segundo os cuidados prescritos por esse referencial teórico-metodológico.

3.2 Identidades de Ciba

Ao nos perguntarmos sobre o modo de ser professora de Ciba, corremos o risco de buscar sua identidade docente como se esta fosse estanque, estável e acabada. Nesse caso, caber-nos-ia apenas caracterizá-la com base em dados extraídos da narrativa. Nossa tendência inicial era, sem dúvida, vê-la simplesmente como uma professora de Educação Infantil que valoriza o corpo em sua prática, em oposição a abordagens cognitivistas, tão criticadas em sua narrativa. Uma leitura atenta do relato, entretanto, demonstra a fragilidade de tal concepção. A história narrada nos leva a conhecer diferentes facetas dessa mulher. Múltiplas identidades coexistem em uma mesma pessoa, estabelecidas em função de gênero, profissão, sexualidade, etnia, posição social, dentre tantas categorias possíveis. No caso de Cibele, as identidades de mulher sexagenária, viúva de Raul Garcez e professora da escola Vela Cruz formam, entre outras, uma trama complexa que permeia dinamicamente suas maneiras de entender-se a si mesma e de relacionar-se com o mundo. À medida que avançamos na leitura, deparamo-nos com novas faces de nossa personagem: ora o peso recai mais sobre a Cibele mãe da Julia – cujos cuidados exigiram inclusive o isolamento em um quarto para garantir o desenvolvimento saudável do bebê –, ora sobre a Cibele profissional em animação de festas – cuja casa foi comparada por ela mesma a um galpão de escola de samba, tamanha a quantidade de materiais utilizados para a confecção de fantasias e outros apetrechos do gênero – ora sobre a Cibele moradora do bairro de Pinheiros – que relata ter vivido um sentimento similar ao do exílio quando, após a morte do marido, precisou mudar-se para longe por razões financeiras – e assim, sucessivamente, vamos conhecendo o que poderíamos chamar de diversos ‘eus’. Já em uma primeira leitura da história de vida de Cibele, não nos pareceu adequado falar em identidade, mas em identidades dessa professora, substituindo o termo no singular por sua flexão no plural.

Até aqui, os exemplos mencionam apenas ‘eus’ relacionados à vida adulta de nossa colaboradora. Entretanto, temos ainda o desafio de considerar um panorama mais amplo, que abrange as noções e identificações construídas ao longo da infância, da adolescência e da juventude. Referimo-nos às maneiras como Cibele via a si mesma, às imagens que construiu de si e de seu papel no mundo forjadas nas relações com os irmãos, amigos, familiares e instituições sociais como a escola. Como desenvolveremos

mais adiante, tais identificações operam um papel de grande importância na forma como essa educadora atua nos dias de hoje. Uma vez que essas noções formam parte da construção de sua concepção sobre temáticas centrais da educação infantil – tais como a maneira de ver a própria infância, as questões de gênero e o papel do educador – estão presentes nas maneiras como Cibele lida com elas em seu trabalho.

Diante da complexidade da questão da identidade colocada pelo relato, servimo-nos das teorizações elaboradas por Stuart Hall a esse respeito. O autor afirma que o sentimento que as pessoas têm de uma identidade unificada, com existência delineada desde o nascimento até a morte, se deve ao fato de criarem uma história sobre si mesmas, a qual chama de “uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2005). Enquanto falava sobre sua vida em nossos encontros, Cibele não estava simplesmente descrevendo, mas sim construindo uma, ou muitas, identidade(s) para si. Ela mesma parece haver se aproximado dessa compreensão quando comparou seu relato à explicação dada por Ariano Suassuna sobre o trabalho de criação literária. Como disse, não que estivesse mentindo, mas que é preciso reconhecer o caráter ficcional de uma história de vida. Sua narrativa procurou genuinamente costurar experiências diferentes na construção de uma história pessoal com início, meio e fim. Ainda assim, em meio a uma trama que almeja a unidade, é possível identificar a inevitável, e muitas vezes desconcertante, multiplicidade de identidades.

Ao propor a fragmentação da narrativa em capítulos menores, cada qual com um tom vital específico que retrata a atmosfera dominante daquela passagem, procuramos ressaltar essa diversidade interna, como se cada trecho apresentasse uma Cibele – a Cibele criança e adolescente, a jovem Cibele professora em formação, a Cibele mãe e mulher, a Cibele professora dos dias atuais. É importante sublinhar que a multiplicidade de ‘eus’ não se reduz a momentos cronológicos da vida. Mesmo dentro de cada uma das passagens, vemos identidades diferentes coexistindo, muitas vezes contraditoriamente. Para ilustrar esse ponto, relembremos as experiências vividas por Cibele no início de sua carreira docente, quando trabalhou em escolas rurais.

Essa escola era em uma casa de tábua com um biombo dividindo as salas. Não tinha água encanada, tinha poço. Eu – aquela mocinha de quarenta quilos, com aquelas roupinhas, acostumada com uma vida bem classe média – é que tirava água do poço. A minha mãe me deu umas dicas e lá fui eu. Quando eu fui, o que estava me dando medo não era a classe, não era dar aula, era ter que tirar água do poço!

No Dia dos Professores eu ganhava ovo, laranja, frango... Frango vivo! [...] Uma vez o perueiro me deixou na praça e o frango fugiu. Eu morria de vergonha, por conta daquela coisa das patricinhas, mas nessa altura eu já estava de tal forma imbuída daquele novo ambiente que fui atrás do frango. O segurança da praça, os taxistas, todo mundo me ajudando. Foi algo que virou lenda, o frango no centro da cidade.

São dois momentos de conflito entre a identidade de menina pertencente a certa posição social com a de professora de escola rural. Ambas categorias identitárias coexistentes em Cibele provinham da trama cultural da sociedade prudentina da época. Tal conflito foi deflagrado nas situações em que nossa colaboradora se viu diante de atividades a princípio incompatíveis com a vida de 'patricinha'. A complexidade de nossa personagem reúne, apesar do antagonismo aparente, a garota que desfilava seus novos modelitos nos bailes da cidade e a professora que levava frangos vivos para casa no Dia dos Professores, que arregaçava as mangas e fazia tarefas típicas de uma vida simples no campo para atender seus alunos na escola rural.

Em sua reflexão sobre o sujeito pós-moderno, Hall (2005) nos ajuda a compreender tal quadro conceituando a identidade de maneira dinâmica e plural. Para tanto, tece uma comparação entre três concepções de sujeito. A primeira delas tem suas raízes no Iluminismo. Trata-se de uma noção essencialista, que pressupõe a existência de um centro do indivíduo, um núcleo interior que nasce com ele e se desenvolve ao longo de sua vida, permanecendo sempre o mesmo essencialmente. Em consonância com esses pressupostos, o sujeito iluminista caracterizava-se por uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente. Pelos motivos já expostos, descartamos, na presente reflexão, a tentativa de aproximarmos-nos da história de Cibele procurando um indivíduo centrado e unificado. Tampouco a segunda concepção descrita por Hall, a do sujeito sociológico, nos pareceu adequada para esta investigação, uma vez que supõe, como a precedente, a existência da identidade como um núcleo interior. Embora já reconheça a importância do papel desempenhado pela realidade social circundante em sua formação, tendo os outros significativos como mediadores da cultura nesse processo, essa visão fundada no interacionismo simbólico ainda concebe uma distinção entre mundo interior e exterior. Nesse panorama, localiza a identidade entre um e outro, como se ela costurasse o indivíduo à estrutura.

Como apontamos anteriormente, o percurso de vida narrado deixa clara a existência de uma multiplicidade de 'eus' e de um processo contínuo de mudança e

reconstrução a que cada um desses ‘eus’ está submetido. Aproximamo-nos, portanto, da terceira noção de sujeito apresentada pelo autor. Ao abordar o sujeito pós-moderno, Hall descreve a identidade como móvel e fragmentada. Ele argumenta que o processo de identificação, a partir da modernidade tardia, tornou-se mais provisório e conflituoso. As identidades são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais os sujeitos são representados nos sistemas culturais em que estão inseridos. O sujeito, de acordo com essa visão, assume diferentes identidades em diferentes momentos. Tais identidades não formam um todo unificado em torno de um eu coerente, mas são, ao contrário, múltiplas, inacabadas, transitórias e muitas vezes contraditórias entre si.

O deslocamento do sujeito concebido por Hall desarticula as identidades estáveis das visões iluminista e sociológica, ao mesmo tempo em que possibilita a criação de novas identidades e o estabelecimento de relações entre elas. Inserido na trama cultural, o sujeito é perpassado pelas estruturas, instituições e discursos dos quais participa, borrando-se a fronteira entre interior e exterior. Hall (1997) explica que a pós-modernidade coloca em dúvida a autonomia, a centralidade, a soberania e a unidade de identidade. Nesse sentido, a unidade do sujeito moderno dá lugar à descentralização da identidade. O sujeito concebido a partir de uma generalização sobre a condição humana – como algo dado, acabado, que preexiste ao mundo social – gradualmente é substituído pela compreensão do sujeito como efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, sendo constantemente produzido nas relações sociais em que está inserido.

De acordo com essa perspectiva, o sujeito é fruto da linguagem e só existe como produto de um processo histórico, cultural e social. A identidade de cada indivíduo é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Hall (1997) compreende a cultura como a soma de diferentes sistemas de classificação e formações discursivas, ou seja, um conjunto simbólico que nomeia e atribui significados. O autor utiliza a expressão ‘centralidade da cultura’ para referir-se ao modo com que a cultura penetra em todos os recantos da vida social contemporânea, mediando tudo. O conceito de cultura está diretamente atrelado ao de linguagem quando se aceita a afirmação feita por esse autor de que todas as práticas sociais são práticas de significação, uma vez que sempre expressam ou comunicam um significado (HALL, 1997). Os discursos midiáticos, os discursos científicos, a arquitetura das cidades, a alimentação oferecida e divulgada, as roupas produzidas e expostas nas vitrines, todos

estes, entre outros artefatos culturais, podem ser entendidos como textos que afirmam determinadas verdades, descrevendo o mundo de determinada maneira. Hall nos lembra, ainda, que os impactos da centralidade da cultura operam sobre a vida interior dos sujeitos, na própria formação da ideia de eu. As identidades não nascem com os indivíduos, mas se formam e transformam dentro do que o autor chama de sistema de representação cultural. Forjadas no interior da representação, as identidades são, portanto, discursos, já que oferecem sentidos com os quais as pessoas podem se identificar. Tais construções organizam as concepções que os sujeitos têm de si mesmos e norteiam suas ações.

Em seus estudos, Hall (1997) nos mostra que a regulação exercida pela cultura sobre a vida cotidiana se dá mais por arranjos de poder discursivo ou simbólico que por coerção. Segundo o autor, os discursos culturais penetram na intimidade de cada indivíduo por meio da regulação normativa, da criação de sistemas classificatórios e da constituição de novos sujeitos. A dimensão normativa da regulação se refere ao conjunto ordenado de significados compartilhados que guiam as ações, estabelecendo o modo 'normal' de fazer algo e também a leitura do mundo. Como efeito, estabelece-se quem pertence a uma dada cultura e quem é diferente.

A cultura regula as ações rotineiras por meio de códigos culturais compartilhados que operam como mediadores da compreensão das práticas humanas. São os sistemas classificatórios que definem o que é normal, correto, belo e, simultaneamente, o que é anormal, errado, feio. Tais categorias exercem influência direta na teia de relações sociais cotidianas, uma vez que as formas de agir em relação a algo ou a alguém se modificam em função de sua classificação segundo os códigos culturais. Por fim, Hall mostra que a cultura atua sobre a subjetividade para constituir sujeitos desejáveis. Tal como ocorre com as tecnologias do eu conceituadas por Foucault (1986), esse processo não se dá por imposição, mas levando os indivíduos a regularem-se a si mesmos de acordo com o regime de significados e práticas que se apresenta. O processo de identificação é cambiante. As posições adotadas pelos sujeitos em relação a dados sistemas simbólicos modificam-se mediante as experiências vividas.

Destacando o papel da linguagem e, mais precisamente, da diferença na formação da identidade, Neira e Nunes (2009) a definem como um conjunto discursivo que demarca a fronteira entre quem somos (nós) e quem não somos (os outros). Identidade e diferença são, portanto, produtos da cultura e dos sistemas simbólicos,

discursivos. No processo de formação identitária, são realizadas escolhas que sempre implicam em adesões e rejeições. A definição da norma e a demarcação das fronteiras entre o idêntico e o diferente, o que pertence e o que está fora são permeadas por relações de saber-poder. Tais fronteiras, como a linguagem que as engendrou, não são fixas. São transitórias e estão em constante negociação. Cada signo se estabelece pela diferenciação em relação aos demais. Tudo o que desvia da identidade representada é tido como deformação, anomalia, defeito. Daí decorre a possibilidade de afirmarmos que o processo de identificação é, ao mesmo tempo, um processo de diferenciação.

Se a significação se dá a partir de relações de diferença entre os signos, os sentidos só podem ser móveis e incertos. É o que torna a ressignificação sempre possível. Inserido em uma trama simbólica, o sujeito é chamado a se posicionar em relação aos discursos culturais. No caso do presente estudo, o corpo de Cibele foi interpelado pelos discursos acessados nas vivências de criança, mulher e professora. A narrativa traduz a forma com que, no seu entender, emitiu suas respostas.

As representações não são descritoras da realidade, mas agentes que atribuem sentidos e que criam efeitos de verdade. Desse modo, as práticas discursivas são práticas sociais que instituem o objeto sobre o qual falam. Enquanto sistema classificatório, toda cultura busca certa estabilidade e homogeneidade ao definir aquilo que lhe pertence e distingui-lo de tudo o que está do outro lado de suas fronteiras. Estabelece-se um jogo de poder cultural em que os grupos dominantes apresentam certas representações como se elas fossem universais. Em relação à norma, qualquer representação divergente é considerada de menor valor. Tal é o processo por intermédio do qual o outro é submetido à cultura em que foi construída a representação dominante, apresentada como universal (NEIRA; NUNES, 2009). Nesse contexto de embate cultural, cada grupo almeja o poder de se representar.

As relações entre linguagem e identidade possibilitam uma ampliação da análise acerca do poder. As relações de produção não são as únicas sob influência do poder. Ele também perpassa a etnia, o gênero, a sexualidade e as relações entre culturas (NEIRA; NUNES, 2009). O poder descentrado presente nas inúmeras relações que compõem a teia social atua na disputa pela validação de significados. O poder está presente em todas as afirmações de identidade e diferença feitas por práticas discursivas nos mais diversos âmbitos da vida social. Não se concebe mais a existência de uma realidade fixa e estável, cujo mascaramento seria a finalidade da ideologia. Hall (1997) conceitua

ideologia como estrutura de pensamento. Refere-se, com essa nomenclatura, às linguagens, conceitos, categorias e sistemas de representação a partir dos quais um determinado grupo compreende e atribui significado ao mundo social. Como qualquer noção de mundo, atua de forma seletiva, obscurecendo compreensões divergentes e estabelecendo formas particulares de dominação. De acordo com essa assertiva, os indivíduos herdam um sistema simbólico para leitura de si e do mundo cuja origem se localiza nas relações sociais.

Quando nos remetemos à história de vida de Cibele, buscamos identificar o conjunto de códigos e sinais a partir dos quais essa professora lê o mundo e nele se posiciona. Com isso, estamos negando a universalidade de uma figura da docência em Educação Infantil e valorizando a singularidade. Afastamo-nos de uma imagem generalizante de professora de Educação Infantil para aproximarmos da particularidade dessa docente que, com seus mais de sessenta anos de idade, segue atuando diretamente na formação de crianças¹⁵, integrando e valorizando, nesse trabalho, o corpo em sua dimensão cultural. O reconhecimento do caráter histórico e cultural das categorias a partir das quais os indivíduos entendem a si mesmos e ao seu entorno nos leva a procurar a gênese das identificações de nossa colaboradora nas relações sociais narradas em seu relato autobiográfico. Ainda é necessário, todavia, localizar o papel ocupado pelo corpo nesse processo. A fim de compreender de que maneiras tal trajetória inscreveu-se sobre o corpo de Cibele, recorreremos às teorizações que tratam da relação entre corpo e cultura, permitindo uma abordagem do corpo como *locus* de identidade.

¹⁵ Tal atuação tem continuidade mesmo após a saída da Escola Vera Cruz, pois Ciba segue com as atividades desenvolvidas no Clubinho.

3.3 A história inscrita no corpo que hoje educa

A tentativa de compreender como as experiências corporais vividas por Cibele se relacionam com seu modo de ser professora nos coloca diante do processo de constituição de seu corpo-identidade docente. De Certeau (2002) oferece importantes subsídios para o tratamento dessa questão ao definir o corpo como constructo cultural, distanciando-se do corpo natural e neutro dos discursos modernos. Esse autor nos mostra que as carnes só se tornam corpos quando se conformam aos códigos de uma sociedade, o que se dá por um processo análogo ao ato de escrever. Tal como uma página em branco, o corpo é suporte para um sistema simbólico. Este, que constitui um saber ou um dito sobre o corpo, é o texto a ser inscrito. Ao se inscrever sobre o corpo e torná-lo encarnação de seu modelo, o conjunto discursivo faz com que ele se torne significativo e assuma o papel de termo de contrato de pertencimento a dado grupo.

De acordo com De Certeau, o processo de escritura sobre os corpos se dá por duas operações complementares. O movimento de contextualização, por meio do qual os seres são postos em um texto e se tornam significantes das regras, complementa o de encarnação. Através deste último, a razão de uma sociedade se materializa nos corpos de seus membros. É esse duplo movimento que confere ambivalência ao processo, uma vez que o sofrimento de ser escrito pela coletividade vem acompanhado do prazer de ser reconhecido, de ser uma palavra que é parte do texto coletivo. A transformação dos seres vivos em impressos da cultura faz com que não sejam reconhecidos os corpos que não tenham sido apropriadamente inscritos pelos instrumentos destinados a transformá-los em representantes de uma sociedade.

A inscrição da cultura sobre os corpos depende da dinâmica que leva as pessoas a desejarem tornar-se sinais, ou seja, fazer parte de um discurso compartilhado. Somente inserido no discurso é que cada um pode adquirir identidade. A cultura toma os corpos e, em troca, lhes dá sentido ao atribuir-lhes um nome e fazer deles palavras de seu discurso, palavras reconhecidas. Para que o processo de escritura possa ocorrer, é necessário que o discurso tenha credibilidade. Por outro lado, ele ganha credibilidade justamente ao se estampar nos corpos. Estamos diante de um movimento cíclico em que, ao se inscrever nos corpos, ao se materializar em práticas, o sistema simbólico ganha *status* de real. Assim, o texto que se articula por meio dos corpos é assumido

como porta-voz da realidade. É desse modo que a cultura avança sobre os corpos para se fazer crer e praticar.

Para inscrever-se no corpo, a cultura usa instrumentos que intermediam sua relação com ele. É pelo uso de uma maquinaria que uma ordem pensada, um texto, se materializa e se inscreve nos corpos como se fossem livros. Para fazê-lo, os instrumentos seguem as operações fundamentais de tirar (cortar, arrancar, extrair) e acrescentar (inserir, colocar, colar, cobrir, reunir, coser, articular). É importante perceber que essas ações sempre corrigem um excesso ou um déficit que necessariamente são estabelecidos em relação a um código. Assim, a norma é o texto referencial que determina o que deve ser retirado ou acrescentado. Ela dita, por exemplo, que os pelos das pernas de uma mulher devem ser retirados pela depilação e os dos cílios devem ser ressaltados pelo uso de maquiagem. Dita pela moda quais roupas devem ser usadas para se pertencer a dado grupo. Por meio do automóvel, molda as posturas que o corpo deve adotar como que para adaptar-se a um espartilho; dos sapatos, de que modo e com que agilidade se deve caminhar. Com os discursos provenientes de saberes diversos, desde os tradicionais aos científicos, seleciona os alimentos que devem ser ingeridos. A través de todos esses instrumentos os corpos são modelados e adquirem “[...] uma forma e um tônus que têm valor de uma carteira de identidade” (DE CERTEAU, 2002, p. 240).

O corpo que assume a função de carteira de identidade possibilita, por exemplo, localizar a pertinência de dado indivíduo a um grupo social em função das marcas que possui (LOURO, 1997). Podemos compreender, na narrativa de Cibele, o papel que ocupam determinadas marcas corporais características da vida da elite prudentina e impressas por sua cultura particular. Ao ser poupado de tarefas pesadas do trabalho doméstico e da vida no campo, ao ser nutrido por certa diversidade e qualidade de alimentos, ao contar com um conjunto de recursos de higiene e estéticos, o corpo ganha contornos característicos de determinado grupo. Sua pertinência a ele supõe, ainda, o uso de adereços e ornamentos específicos. Na adolescência, Cibele viveu momentos difíceis quando a crise financeira enfrentada pela família colocou empecilhos à sua permanência no grupo de amigos com os quais se identificava até então, em que se destacava a valorização de determinado modo de vestir-se.

Era complicado porque socialmente a gente era de uma classe social, os amigos continuavam os mesmos, mas economicamente a gente

estava muito pobre, entendeu? Tinha toda aquela questão de não ter grana pra comprar roupa, pra ir às festinhas, pra acompanhar os amigos e o padrão do grupo. Pra adolescente isso é muito duro.

O corpo é, nesse sentido, retrato da sociedade, pois carrega as inscrições de toda a imposição de limites sociais e psicológicos que são dados à sua conduta. Limites que se referem, ao mesmo tempo, aos códigos que devem ser seguidos e às técnicas, pedagogias e instrumentos desenvolvidos para que tal submissão seja concretizada.

Desde o nascimento até a morte, o corpo é transformado em quadro vivo que retrata usos, costumes, saberes e ditos. As normas sociais o tornam texto à medida que inscrevem nele as regras e costumes por meio dos quais o educam. Soares (2004) descreve a escrita desse texto como um processo de educação polissêmica, ressaltando que ele é realizado por meio de palavras, gestos, olhares, espaços, modos de organização do tempo, alimentação, enfim, por toda a realidade circundante. “Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento” (SOARES, 2004, p. 120).

Como vimos, a identidade do sujeito pós-moderno é múltipla e fragmentada, fruto do processo pelo qual os indivíduos constantemente se posicionam no interior das definições oferecidas pelos discursos culturais do entorno. Os discursos culturais se estendem, para além das palavras, a espaços, objetos e relações moldados por atos de conhecimento. Dentro desse processo, o corpo é gradativamente moldado e conformado. Referimo-nos, portanto, ao que Sant’Anna (2004) denomina como o corpo em sua dimensão biocultural, na medida em que, desde seu nível genético até sua expressão oral e gestual, sua realidade revela, ao mesmo tempo, traços da fisiologia, da cultura e também da subjetividade. No decurso da vida, constroem-se sedimentações de diferentes identificações ou posições que cada indivíduo adota e a partir das quais procura viver de maneira coerente, como se fossem produzidas internamente. Entretanto, são produzidas a partir de um conjunto específico de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências peculiares que compõem sua trajetória.

Ao longo de sua vida, Cibele teve seu corpo plasmado e marcado pelas experiências que vivenciou, pelas relações que estabeleceu, pelas especificidades de cada ambiente em que circulou. O corpo que hoje educa foi um dia o daquela menina que brincava nas ruas e quintais de pés descalços, que aprendia a dançar imitando a irmã, que modificava o comportamento quando se sentava à mesa de refeições com os

adultos, que se enfastiava na sala de aula e se deliciava nos bailes e teatros. Foi, ainda, o daquela mulher que se absteve das próprias necessidades básicas para cuidar de seu bebê recém-nascido, que deixou sua vida afetiva e sexual em segundo plano para atender à demanda de sustentar uma família. Em seu corpo, Cibele traz para a sala de aula inscrições dessa história e educa a partir das sedimentações identitárias que se deram em seu curso.

Ao abordar a fase da infância, o relato de nossa colaboradora é repleto de experiências corporais: brincadeiras populares e tradicionais, jogos variados, aventuras vividas em incursões no mato e nos córregos da região, brincadeiras de faz-de-conta envolvendo o universo circense, danças e cantos, teatros, recitais e contação de histórias¹⁶. Vemos que, em sua trajetória de vida, a valorização de certas práticas corporais se manteve e foi, gradualmente, se constituindo como identidade para Cibele, como mulher e como professora. Passado o período da infância, a prática da dança e do teatro configuraram afirmações da identidade juvenil. Na vida adulta, o lugar de destaque conferido a determinadas práticas corporais em sua atuação docente, desde as primeiras experiências nas escolas rurais, evidencia e confirma o papel central que essas manifestações culturais ocupam na constituição de sua identidade docente. As experiências corporais dos jogos e brincadeiras, bem como aquelas ligadas à dramatização e à narração de histórias – tão presentes durante toda a infância – se tornaram elementos-chave em sua forma de ser professora, explorados no vasto repertório lúdico, nos teatrinhos e brincadeiras de faz-de-conta com as crianças e na contação de histórias enriquecida com músicas, sons, objetos e interpretações. Tais aspectos são tão característicos de sua prática que constituem, como ela nos conta, as memórias mais marcantes de seus ex-alunos, os elementos salientados pelas famílias que atende, valorizados pela escola em que trabalha e por meio dos quais Cibele se descreve como educadora.

Com a intenção de identificar as influências que as experiências corporais vividas por Cibele exercem sobre seu modo de ser professora e sobre o lugar atribuído ao corpo em sua atuação com as crianças, organizamos as vivências relatadas em cinco eixos temáticos. As experiências corporais apresentadas na narrativa foram agrupadas

¹⁶ Incluímos a contação de histórias no âmbito das práticas corporais por considerar as modulações de voz, a representação dramática e a gestualidade que algumas pessoas, como Cibele, utilizam quando exercem essa prática. Remetemo-nos, desse modo, à análise feita por Fontana (2001) sobre suas memórias escolares e, dentre elas, a importância de uma professora que contava histórias com o corpo.

em função de sua relação com uma determinada faceta da corporeidade. Embora estejam todas intrinsecamente relacionadas e interligadas, operamos sua separação a fim de melhor organizar a análise. São elas: o corpo brincante, o corpo expressivo, o corpo de necessidades, o corpo educador e o corpo feminino. Nas próximas seções, dedicamos-nos a delinear como cada uma dessas categorias aparece nas memórias de nossa colaboradora, sempre buscando reconhecer de que maneiras Ciba se posiciona com relação a elas – se reproduz, afirma e dá continuidade a essas experiências ou, pelo contrário, as contesta, nega e procura superar ou, ainda, as reinventa, explorando novas possibilidades a partir delas – em sua construção identitária como educadora.

3.3.1 O corpo brincante

Já nas primeiras linhas do relato, ao falar sobre sua atuação profissional no presente, Cibele se identifica como uma educadora que valoriza o brincar. Opondo-se a uma concepção cognitivista de educação que prioriza os aspectos intelectuais em detrimento dos corporais e afetivos, aponta o brincar como eixo central de seu trabalho com as crianças, tanto na escola como no Clubinho, apresentado como “um espaço de brincadeira”. Essa identidade é motivo de empatia com a escola Vera Cruz que, ainda que nem sempre tenha priorizado o brincar em sua concepção de educação, desde o início ofereceu condições para que Cibele desenvolvesse seu trabalho de forma coerente com seus princípios. Ao longo da narrativa, vemos como essa escola oferece, além de abertura e estrutura material, subsídio teórico que corrobora com as opções profissionais de nossa colaboradora. A valorização do brincar é hoje uma posição institucional bastante apreciada por Ciba, que a exemplifica com o momento em que as crianças saem da sala para brincar na areia:

[...] o momento que a gente vai pra fora, a gente não chama de recreio, porque a brincadeira tem um papel importante pra nós. Eu acho que a gente evoluiu muito no nosso pensamento a esse respeito. Eles não vão brincar só na hora em que eles vão pra areia, não vai ser um recreio, eles não estão cansados, entende? A areia é uma extensão da sala [...]

A saída da sala não constitui um horário destinado ao descanso entre as aulas, uma vez que também durante elas o brincar é privilegiado. A brincadeira não é entendida como mero entretenimento ou passa-tempo, termos que designam um espaço

à parte na rotina. A brincadeira era vista dessa forma, entretanto, nas escolas em que Cibele estudou quando criança. Como o brincar estava relegado ao horário do recreio, ela se lembra desse momento como o mais esperado do dia escolar, em contraposição ao sofrimento e ao tédio das horas em que permanecia imóvel, sentada na carteira durante as aulas. Em direção oposta à adotada por suas professoras na época em que era estudante, Cibele integra a brincadeira na rotina de seus alunos. É o que nos permite afirmar que, em sua atuação docente, ela se baseia mais nas experiências de brincadeiras que vivenciou, dentro e fora da escola, que no funcionamento das experiências escolares formais.

As memórias infantis de Cibele explicitam uma forte ligação entre a ideia de criança e a de um corpo que brinca. Reminiscências que remetem à inserção na cultura lúdica popular infantil regional – composta por músicas, brincadeiras e brinquedos diversos, transmitidos entre as próprias crianças em sua interação –, à exploração sensorial e à autorregulação, aspectos hoje valorizados por essa professora na educação de seus alunos. Muitas das brincadeiras e jogos que Ciba se lembra da época da infância integram o repertório que ela utiliza com seus alunos. Esse repertório é, ainda, composto por brincadeiras trazidas pelas próprias crianças do seu meio, respeitando a realidade cultural da qual fazem parte, e pelas brincadeiras que elas mesmas criam. É o caso das práticas corporais enumeradas ao narrar as atividades desenvolvidas no Clubinho: “brincadeira de aventura, brincadeira de princesa, brincadeira de mamãe e filhinho, de tudo, todos os temas que eles vão inventando”. Ela observa as criações das crianças nos momentos de brincadeira e procura acolhê-las organizando espaços e disponibilizando materiais no sentido de garantir sua continuidade.

As sensações táteis, imagens, cheiros, sabores e sons povoam os relatos das brincadeiras que Ciba fazia quando criança, muitas delas envolvendo terra, água, plantas, tecidos, entre outros materiais. São exemplos a brincadeira de casinha em que preparava comidas de verdade com seus colegas da vizinhança e o costume de sair de casa para brincar com os pés descalços. Vemos a permanência desses elementos já nos primeiros anos de Cibele como professora, na opção de sair da sala de aula com seus alunos e integrar o espaço e os materiais oferecidos pelo entorno à rotina escolar. A valorização da exploração sensorial retorna em sua prática como professora da escola Vera Cruz, quando Cibele tira os sapatos e os de seus alunos em variados momentos do dia, quando incrementa o canto de massinha com novos materiais, quando prepara

receitas culinárias em cuja elaboração as crianças podem apalpar, cheirar e provar ingredientes, quando promove e valoriza a brincadeira do ‘lava-louça’ e outras situações de brincadeira com água e areia.

A criatividade na transformação de objetos variados em brinquedos é também marcante no relato das brincadeiras da infância de Ciba. É notório o encanto com que ela se recorda das buscas por essas ‘preciosidades’ no porão da casa.

A gente tinha muito pouco brinquedo. Eu ganhava brinquedo no Natal, como as crianças ganhavam em geral, mas ninguém tinha assim uma overdose de brinquedo. Tinha uma boneca, umas xicrinhas, mas quase não brincávamos com aqueles nossos brinquedos. A gente brincava muito mesmo com lata, caixinha, essas coisas. Em Eneida, nossa casa tinha porão, então eu ia lá no porão procurar essas preciosidades. Achava vidro de perfume, era o máximo.

Mais tarde, na adolescência, essa criatividade se soma à aprendizagem de técnicas de trabalho manual como a costura. Através dela, nossa colaboradora passou a confeccionar as próprias roupas para desfilas entre os amigos. Sua preferência recaía, entretanto, na costura de roupas para bonecas, pois lhe proporcionava maior liberdade para invenções sem necessidade de precisão de cálculos, “porque não tinha aquela preocupação com a coisa precisa”. Ciba retoma essas práticas quando confecciona, com as crianças, fantasias em papel, espadas com jornal, bonecos de legumes para contar histórias, uma sereia de jornal para incrementar um projeto de estudo e cenários para dramatização com objetos diversos.

Cibele lembra que em sua infância, embora os dias parecessem extensos demais, “[...] o tempo era muito longo. Eu fazia muita coisa. Um dia era muito comprido [...]”, a regularidade caracterizava a rotina diária, fundada principalmente na autorregulação. Ela usa a expressão biorritmo para explicar o controle que as crianças mesmas exerciam sobre suas atividades com base nas próprias sensações. Quando chegava cansada da escola, após descansar e fazer as lições, brincava de escolinha com sua irmã dentro de casa. Depois do almoço, o forte calor de Presidente Prudente favorecia brincadeiras de faz-de-conta com os vizinhos, à sombra das árvores. À noite, o clima mais fresco propiciava práticas mais animadas, que envolviam correr e jogar bola. Na escola, o sol forte do verão motivava as crianças a brincarem de roda no pátio coberto, enquanto que o inverno permitia que brincassem de correr nas áreas externas.

Mas era tudo por nossa conta, a gente sentia isso, a professora não falava, como fazemos hoje:

– Olha! Vocês vão brincar aqui porque hoje está quente.

A gente mesmo sacava isso, né? Hoje eu vejo que é por isso que as brincadeiras eram temporais. Quando estava aquele solão, a gente brincava de roda, 'Passa anel', esses tipos de brincadeira de salão no pátio coberto e lá fora a gente brincava de correr, que era mais no inverno.

Podemos observar que aquilo que Cibele chamou de biorritmo está relacionado a sensações corporais, ao ritmo de descanso e atividade, calor e frio, agitação e sono, mas também a uma adaptabilidade ao entorno. É o que ocorria durante o inverno, ocasião em que as noites mais longas e a profusão de vagalumes formavam o cenário da brincadeira de caçar os insetos e confeccionar lanternas com garrafas transparentes. Nos dias atuais, enquanto promove e valoriza as brincadeiras com seus alunos, Cibele procura ajudá-los a construir uma autorregulação semelhante à que possuía em sua infância. Ela atua no sentido de tornar observável para as crianças a possibilidade de adequar a brincadeira às características de cada espaço e de cada momento da rotina. Ajuda-as a perceberem, por exemplo, que as corridas, escaladas e saltos são mais favorecidos pelo espaço externo, enquanto que dentro da sala poderiam ter consequências desagradáveis como se machucar ou atrapalhar um jogo.

Nessa direção, Cibele organiza o espaço tomando por base uma leitura corporal das crianças, ou seja, partindo de uma observação atenta sobre como elas se movimentam durante cada tipo de brincadeira. No momento das Atividades Diversificadas, em que as crianças escolhem as situações que desenvolverão, cada canto é organizado com base nas observações feitas. É por isso que o canto dos jogos fica em um espaço mais reservado dentro da classe, onde o silêncio e a tranquilidade favorecem as posturas demandadas pelo jogo. Dentro da sala, os jogadores podem se sentar ao redor da mesa ou tabuleiro e concentrar-se sem interferência de movimentações ou barulhos de outras brincadeiras e sem correr o risco de ter o tabuleiro bagunçado ou as peças de uma torre derrubadas por um incauto participante do pega-pega. Ainda com base na leitura corporal das crianças, o canto do faz-de-conta é organizado com os pequenos móveis e a gaveta de fantasias acessíveis à mão das crianças, que podem transformar a si mesmas e ao espaço em função de cada situação imaginada. Já o canto da massinha, organizado em mesas dispostas lado a lado, favorece a reunião de várias crianças. Como Cibele observou, essa é a atividade mais procurada no início do ano e demanda um espaço que comporte um número maior de participantes. Nesses cantos, os materiais são disponibilizados a serviço da exploração realizada pelas crianças.

Ao lado dos cuidados com o espaço, a organização do tempo também é utilizada por Cibele para favorecer a autorregulação dos alunos. Nossa colaboradora se lembra de como era importante para ela, quando pequena, combinar com as amigas da escola as brincadeiras que fariam no dia seguinte. Ela conta que “[...] essa dinâmica de já saber do que você iria brincar [...] era o que me atraía na escola”. Hoje, como professora, ela utiliza a estabilidade da rotina e a antecipação a favor da autonomia dos alunos. A roda é uma das estratégias utilizadas para promover a antecipação. Numa rotina em que as crianças têm muitos momentos de atuação mais autônoma, escolhendo as atividades que exercem, a roda, nos momentos de transição entre atividades, tem o papel de reunir e promover uma troca de experiências, pois cada um pode contar o que viveu, que descobertas fez, que dificuldades encontrou e que sentimentos experimentou. Além de promover esse fechamento da atividade anterior, a roda funciona como abertura para a próxima e possibilita a antecipação de suas demandas. Nessa situação, a professora compartilha com as crianças o que virá a seguir e possibilita, dessa forma, que tenham mais segurança e intencionalidade em suas ações, adequando-as às especificidades de cada momento. Se souberem que a próxima atividade será o lanche, por exemplo, anteciparão a necessidade de guardar um brinquedo que eventualmente estejam usando, lavar as mãos, reunir-se ao grupo para ir até as mesas etc. No caso do lava-louça, anteciparão a necessidade de tirar as camisetas e os sapatos, poderão combinar com colegas que brincadeiras gostariam de desenvolver, entre outras possibilidades. Tudo isso poderia ser feito a partir de ordens do adulto, sem compreensão de sua finalidade ou, como nesse caso, pela consciência da própria criança.

Como podemos ver na trajetória de Cibele, seu corpo brincante de menina tornou-se, mais tarde, o de uma educadora que, dentro e fora dos limites da escola, se dedica intensamente à promoção do brincar. É perceptível a interferência de suas experiências infantis na constituição de um espaço educativo em que a brincadeira é o fio condutor:

O Clubinho é isso, eles brincam. [...] As mães falam que o Clubinho é terapêutico. Eu digo que é uma coisa muito simples, não tem sofisticação. É muito simples trabalhar com uma criança, mas é muito difícil pra você chegar nessa simplicidade. Você tem que pensar muito, entendeu? Mas depois você não precisa ficar sofisticando, a sofisticação tem que ser você. Você não precisa ter material x ou y. Tanto que o Clubinho foi se constituindo com coisas que eu ganhava, que a gente foi juntando e eles foram gostando cada vez mais, criando

histórias, construindo um repertório de brincadeiras. E o terapêutico, acho que é isso, eles brincam, eles podem brincar.

Quando Cibele afirma que a sofisticação não está na estrutura material, mas na própria educadora, ela confirma a importância das vivências inscritas em si. Vivências que a levaram a consolidar uma prática que reconhece a brincadeira como atividade infantil por excelência, permitindo que, através dela, a criança conheça a si mesma e à realidade circundante, participando dos significados compartilhados e situando-se como parte da cultura. É o caso do episódio que Ciba narrou emocionada:

Os pais de uma das meninas do Clubinho se separaram e ela chorava muito. Só queria brincar de ser um cachorro e ficar dentro de uma caixa ou enrolada em uma rede. [...] O Pedro foi lá, do alto dos seus sete anos, abriu a rede e falou:

– Onde é que está aquela Tina que brinca comigo de ‘mano’? Onde é que está aquela Tina que desenha tudo pra mim? Aquela que eu penso as coisas pra falar pra Ciba, ela vai lá e desenha?

Foi emocionante, pois ele conseguiu tirá-la da rede e ela começou a falar [...] O Clubinho favorecia essas relações e eles se ajudavam muito.

3.3.2 O corpo expressivo

Simultaneamente ao corpo que brinca, a identidade docente de Cibele é a de uma professora que conta histórias. Ela é reconhecida em função dessa prática, conforme evidenciam os relatos de encontros com ex-alunos:

Como estou lá há certo tempo, às vezes encontro ex-alunos. Nesta semana, por exemplo, entrou uma menina nova na sala ao lado. Chega um cara [...]

– Oi, tudo bem? Você não lembra de mim?

[...] Foi aluno da minha primeira turma no Vera e agora estava levando a filhinha. [...] E ele se lembrava de mim, de tanta coisa... falou principalmente das histórias que eu contava.

Outro dia, no banco, encontrei outro ex-aluno, que [...] estava com mais de trinta anos [...] ele me falou que ficava na dúvida se o cego (de uma história) era eu ou se era o personagem, porque eu contava a história até um certo ponto, aí entrava um cego na história, que tinha um olho que enxergava as pessoas por dentro. Nesse ponto eu pedia licença pras crianças, saía um pouquinho, botava um paletó, um olho aqui e um chapeuzinho. E ele não sabia se era real.

A experiência de Cibele com a literatura teve início já nos primeiros anos de vida, em Eneida, distrito de Presidente Prudente onde a tradição de contar histórias

reunia famílias em cadeiras colocadas na rua quase todas as noites, e teve continuidade através dos programas infantis de rádio, das histórias em discos de vinil comprados pela mãe e das leituras feitas pela avó. Desde cedo, Cibele vivenciava no corpo suas incursões pelo mundo literário. Apreciava ouvir, imaginar e representar as histórias que escutava repetidas vezes. Encantados com sua expressividade, os adultos se divertiam ao ver Ciba contando alguma das histórias que sabia de cor para colegas e visitas. Quando representava junto com o disco as histórias de João de Barro, virava o corpo no momento em que sua irmã virava o disco na vitrola. Esse gesto mostra, metaforicamente, seu corpo plasmando-se suporte de textos, como são os discos e livros. As leituras feitas pela avó das obras de Monteiro Lobato são memórias que também denotam a abertura para a expressão corporal. Depois de brincar com os vizinhos, quando todos já estavam bastante cansados, a pequena Cibele sentava-se com eles em volta da senhora cadeirante, que lia para as crianças com alegria. Tal como ocorria com a professora das memórias de Fontana (2001), que extrapolava os limites impostos pela formação docente para a expressão corporal através da leitura em voz alta, o corpo da avó de Ciba, cujos movimentos foram limitados pela idade e por um acidente, encontrava nesses momentos a possibilidade de expressar-se para além das balizas físicas, por meio de gestos de leitura.

Afora as brincadeiras na hora do recreio, as experiências escolares mais prazerosas estavam ligadas à contação de histórias – mais uma das características de seu fazer pedagógico – em contraponto a outras desagradáveis relacionadas à falta de interesse pelas aulas expositivas. O prazer de escutar histórias aparece em suas memórias da época do Ginásio, quando Cibele menciona as professoras de quem mais gostava justamente pelo uso desse recurso em suas aulas.

A escola era muito chata, era aquela aula super expositiva, não era nada interativo. E essa professora, como ela falava, como ela contava as coisas de um jeito interessante, eu ficava imaginando, sabe? Na hora que ela falava das montanhas rochosas, do Grand Canyon, eu ficava imaginando aquelas coisas e eu tinha na minha cabeça aquela imagem mental.

A professora de História era parecida. Naquela época você quase não tinha recursos visuais. Era mais o professor falando. Então um professor que fosse mais criativo, que se comunicasse melhor, você se interessava. Essa de História falava de Roma, do Coliseu e mostrava às vezes alguma figurinha, algum negocinho. E já era outra viagem pra mim, eu ficava imaginando aquele teatro, aquelas coisas. A minha

cabeça ficava a mil, sabe, era aquela imagem mental de como era o mundo romano.

As experiências escolares são relidas por Cibele na constituição de seu corpo expressivo, que transporta as crianças para o mundo do fantástico através das portas da literatura. No processo de construção de seu corpo-identidade docente, as vivências com o teatro e o faz-de-conta também tiveram grande importância. Cibele lembra que seu aprendizado se dava através da contação de histórias, mas também por meio da dramatização. Sua participação nos recitais e peças de teatro nos primeiros anos do Ensino Fundamental figuram como momentos marcantes de sua experiência escolar. Eram situações em que nossa colaboradora via sentido no que aprendia, sentia-se reconhecida e valorizada pela aprovação das pessoas a seu redor.

Era um teatro. Isso pra mim foi o que salvou o Primário. Apesar das aulas chatas, eu adorava aquilo, [...] porque daí ia pro palco e, segundo o que (as normalistas) comentavam, eu tinha muita facilidade pra decorar poesia ou as falas, tal, então elas me escolhiam sempre. Por isso eu estava mais fora da sala do que dentro, eu estava sempre com as normalistas participando daquelas atividades. E eu adorava porque era uma festa, era bonito, era aberto aos pais que quisessem assistir.

Era por meio dessas dramatizações que ela encontrava sucesso e prazer, sempre em oposição às aulas que aconteciam dentro da classe, das quais preferia fugir. Em casa, os irmãos e os pais frequentemente pediam para que Ciba se apresentasse para as visitas, fosse algum ‘número de circo’, uma música ou uma história. Assim, o corpo que se expressa por meio da interpretação de papéis, presente nas recordações de Cibele na grande diversidade de brincadeiras de faz-de-conta, na contação de histórias e no teatro, constituiu-se gradualmente como importante elemento de identidade. Mais tarde, foi através dessa identificação que Cibele começou a se interessar pela Educação, pois, até então, cursava o Normal apenas por determinação da família.

[...] comecei a gostar muito do Normal. No meu colégio tinha um curso Primário como aquele em que eu estudei, que era onde as normalistas davam as aulas práticas. O ensino ali era bem renovado, era muito progressista. Eu adorava ir dar aula pros moleques, fazer as aulas que eram as minhas provas, porque daí usava teatro, usava história, fantoches, muita coisa do que eu tinha tido de experiência.

Cibele começou a ver a si mesma como educadora quando percebeu a possibilidade de resgatar e reler suas experiências corporais ligadas à dramatização, escrevendo com as crianças novos caminhos dentro e fora da realidade escolar. Tais

caminhos a levaram à promoção dos teatros improvisados nas festas de família – que logo se tornaram o mote da animação como atividade profissional – e às dramatizações promovidas sempre de maneira interligada com as brincadeiras de faz-de-conta, tanto na escola como no Clubinho, quando se transformavam em peças de teatro no fim do dia, às quais as vizinhas assistiam no portão.

Professora que valoriza certas práticas corporais, sempre com o respaldo de suas próprias experiências, Cibele teve, ainda com relação ao eixo corpo expressivo, muitas e marcantes experiências ligadas à música. Referimo-nos ao corpo que canta e dança vivenciado na infância através das brincadeiras cantadas, das músicas do rádio e do cinema, das brincadeiras que reuniam as crianças da vizinhança à noite nas ruas de Presidente Prudente para cantar imitando as transmissões radiofônicas, da dança aprendida com a irmã e apresentada para o público nos concursos de baliza e na torcida organizada durante os jogos dos irmãos. Essa vertente das práticas corporais foi vivenciada também na juventude, nas matinês dançantes e, mais tarde, nos bailes e nas reuniões com as amigas, ocasiões em que todas se encontravam no apartamento em que morava com as irmãs para dançarem os ritmos que embalavam as festas à noite.

A experiência foi resgatada na escola do bairro da Glória, em que os alunos cantavam na varanda, imitando, como Ciba fazia, os programas de rádio, oferecendo músicas e dançando. Como educadora, Cibele utiliza a música e canta com as crianças em diferentes momentos e com propósitos diversos, desde as brincadeiras cantadas até as músicas para embalar o descanso.

3.3.3 O corpo de necessidades

A narrativa de sua vida possibilitou que a própria Cibele identificasse algumas relações entre sua história e sua maneira de ser educadora no presente. Uma delas foi a percepção de que o desagrado sentido em função da organização do tempo e do espaço nas escolas em que estudou é, hoje, motivo para tentar ser uma professora diferente, considerando a corporeidade de seus alunos que, no seu entender, era desconsiderada em sua época de estudante.

Uma coisa que eu me lembro é que, quando eu voltava pra sala, estava muito cansada, principalmente quando eram as brincadeiras de correr, porque o nosso recreio era bem longo. Quando eu voltava pra sala,

sentia um cansaço, sabe, eu tinha vontade de me espreguiçar. Acho que é por isso que eu faço descanso na minha sala. Eu me lembro de como era gostoso ir pro recreio, mas também daquele desconforto da hora em que eu voltava.

As sensações colecionadas pelo corpo infantil ajudam Cibele a atender as necessidades corporais de seus alunos. Ancorada em suas reminiscências do quanto sofria ao voltar cansada do recreio e já precisar sentar-se nas desconfortáveis carteiras e prestar atenção em uma aula desinteressante, ela garante um momento diário de descanso, tanto na escola como no Clubinho. Com base na leitura dos corpos infantis, procura organizar o tempo e o espaço de modo a garantir, no meio da jornada, um momento de descanso em que elas podem deitar-se, espreguiçar-se e relaxar.

Aí eles deitam em um pano grande e fazemos o descanso. Todo dia tem história. Eu canto bastante com eles antes da história. Normalmente na hora do descanso eu conto uma história de boca, né, que é oral. Tem gente que gosta de ler livro mesmo. Eu não, eu gosto mais de ler quando estamos numa situação de roda, assim, que está todo mundo olhando. No descanso conto sempre um conto de fadas, uma coisa assim [...]

(No Clubinho,) depois do lanche o descanso também é solene, como na escola. Eu ponho um pano grande no chão com almofadas e eu sempre canto músicas calmas, eles sabem todas. Nessa hora, as crianças maiores sempre pedem outras músicas além das tradicionais tipo 'Boi da Cara Preta', pedem a música do homem mau. Eles se sentem muito grandes! Aí, depois da música eu conto uma história [...]

Na descrição desse momento da rotina podemos ver que Cibele cuida para que seja uma ocasião em que as crianças estejam de fato livres corporalmente para descansar. O pano estendido no chão, as almofadas e também o fato de ela contar uma história de memória, de modo que as crianças não precisam se preocupar em posicionar-se para enxergar o livro, são condições favoráveis nesse sentido.

O cuidado de Ciba com as demandas e possibilidades corporais das crianças na organização das atividades fica também evidenciado quando ela nos conta em que se baseia sua decisão de fazer ou não uma roda de conversa com as crianças no momento da entrada. Ela justifica que no começo do ano letivo as crianças ainda não possuem a capacidade de concentração e contenção necessárias para permanecerem sentadas durante o período de tempo que a atividade exige. Quando, certa vez, promoveu uma roda em que as crianças esperaram a chegada da aniversariante para confeccionar a toalha de sua festa, porém, Cibele observou avanços nesse sentido e constatou que se

tratava de um desafio possível. Decidiu, então, que no dia seguinte passaria a iniciar a rotina com a roda.

[...] como (a aniversariante) demorou pra caramba nós ficamos na roda conversando [...], a partir daí eu já fiz uma leitura de que vou poder começar a fazer roda no início. Amanhã já vamos começar com roda, porque esse momento da chegada com roda é ótimo.

Cibele ilustra, com essa passagem, como o seu fazer pedagógico está em ajuste permanente em função de seu olhar para o grupo. Ela nos conta, ainda, que sua consideração das necessidades e possibilidades corporais das crianças foi em muitos momentos um fator de troca de conhecimentos com outros professores da escola. É o caso do trabalho em conjunto com o professor especialista de música. Sua experiência com as crianças maiores o levou, assim que começou a atuar na Educação Infantil, a organizar aulas que, nas palavras de Cibele “focavam muito só na música”, desconsiderando a corporeidade das crianças, que tinham que ficar sentadas por muito tempo.

Foi muito legal ver como o trabalho dele com os pequenos foi crescendo ao longo dos anos [...] Vai falar pra criança de 2 anos de idade ficar sentada? O foco dele ainda é a música, mas agora ele dá uma aula em que todo mundo pula, todo mundo senta, todo mundo deita, entendeu? Ele começou a olhar muito a gente e começou a fazer essa leitura das crianças mais corporalmente.

Após o contato com uma prática que considera as necessidades e possibilidades corporais das crianças, o professor passou a considerá-las também, integrando a movimentação do corpo como linguagem e interação, e não mais como desvio ou indisciplina. Uma atuação docente que, como a de Cibele, procurar levar em conta as necessidades do corpo, opõe-se diametralmente àquela que enxerga na contenção a condição *sine qua non* para a construção de conhecimento.

3.3.4 O corpo educador

No início, ser professora, para Cibele, era apenas uma das brincadeiras de faz-de-conta que tanto apreciava. Brincava ao mesmo tempo em que ajudava sua irmã na feitura das lições de casa, criava métodos próprios e os experimentava ali mesmo, como o uso do espelho para ajudar a pequena aluna na grafia das letras. Mais tarde, na juventude, vieram as aulas particulares. Embora a experiência tenha migrado do campo

do lúdico para o de uma atividade remunerada, nunca havia se configurado como plano de carreira profissional ou acadêmica. O Curso Normal foi uma imposição dos pais. Para a sociedade prudentina da época, essa era a formação adequada às mulheres cuja meta principal deveria ser o casamento.

[...] meus pais me obrigaram a fazer o Normal. O discurso era esse: tinha que fazer o Normal porque, se eu casasse, já teria uma profissão. O povo casava cedo. [...] Assim, eu entrei no Clássico à noite e fazia o Normal de tarde, mas com muita raiva, só pela imposição dos meus pais.

Os valores atribuídos ao magistério não despertavam o interesse de Cibele. Ela não se identificava com o conjunto de prescrições ligado ao discurso que feminizava a docência e determinava comportamentos adequados à categoria. Conforme observamos, Ciba somente se viu dentro dela quando pôde resgatar conteúdos de suas experiências infantis, como o ensino ligado à contação de histórias e à dramatização.

Em certo ponto da narrativa, Cibele afirma sua identidade docente a partir de uma relação de proximidade com os alunos, reconhecendo o corpo do educador em sua dimensão afetiva.

Acho que o fio condutor da minha prática se mantém até hoje, que é a minha relação com os alunos. Eu consigo me separar deles, quer dizer, eu sou o adulto, ele é a criança, mas mesmo assim ficar perto, sentar junto, fazer coisas.

O vínculo entre professor e aluno se caracteriza por certo grau de intimidade e informalidade no convívio, bastante diferentes do protocolo e do distanciamento que caracterizavam a relação de Cibele com suas professoras no colégio de freiras em que cursou o Jardim da Infância e o Pré-primário. Em contraste com essas memórias, sua forma de relacionar-se com os alunos se aproxima mais dos vínculos estabelecidos com as professoras do grupo escolar para o qual foi transferida no Primário.

[...] elas eram realmente ótimas, muito diferentes das freiras. Era aquele esquema bem antigo, carregava a sombrinha pra professora, pois lá fazia muito sol, mas eu amava. Elas eram carinhosas, davam a mão, sabe? Eu achava as professoras perfumadas, eu adorava as professoras.

Ainda que haja alguma similaridade entre sua maneira de lidar com os alunos e o tipo de vínculo que vivenciou com as professoras primárias, é a relação estabelecida com os irmãos que Cibele reconhece como a principal fonte de influência nesse sentido.

Eu acho que meus irmãos tiveram uma importância fundamental na minha vida, porque eles eram muito próximos. Eram de outra geração, mas eram muito próximos, então eles eram uns educadores à moda deles. Eles estavam descobrindo o mundo infantil. As meninas tinham um instinto maternal, cuidando da gente, fazendo penteado, roupinha...

Eu vejo meus alunos e me sinto muito próxima deles porque tinha essa relação com os irmãos. Acho que as minhas irmãs curtiam muito a gente. Era como se elas fossem nossas tias, porque nós éramos as primeiras crianças que elas estavam vendo se desenvolver, então tinha aquela coisa de ser divertido, de aprender.

O fato de nossa colaboradora ter crescido em meio a sete irmãos criou um contexto de interação entre diferentes idades onde, apesar da proximidade geracional, em muitas situações eles se revezavam nos papéis de modelo, educador, referência e cuidador. O reconhecimento das possibilidades educativas proporcionadas por uma realidade como essa também favoreceu, mais tarde, o exercício da docência em grupos multi-idades, desde as primeiras escolas em que trabalhou até o Vera Cruz. Enquanto educadora, Cibele defende a heterogeneidade nas turmas como estímulo ao desenvolvimento das crianças e promotora de trocas entre elas.

Então tem criança mais madura e criança mais imatura, pra você ter um todo mais diferente, não lidar só com unanimidade. [...] a própria sala, a própria constituição da rotina, com tantas coisas pra eles fazerem, com tantas áreas nas quais eles podem se desenvolver, a própria classe já tem tanta diversidade, como opções pra eles, que nós não queremos crianças iguaizinhas. O máximo de diferença que aparecer na escola é positivo, entendeu? Desde o menor que eu, o que não sabe falar, aquele que eu tenho que ajudar. E você vê movimentos muito legais, eles vão aprendendo a se relacionar como se tivessem muitos irmãos.

Ao lado da qualidade dos vínculos estabelecidos com as crianças, outro importante aspecto da constituição do corpo educador para Cibele se deu nas primeiras experiências docentes, ligadas ao ensino em localidades rurais. Atividades como tirar água do poço, cozinhar, plantar e construir cercas se inscreveram em seu corpo. Tudo isso a levava, como ela mesma declara, a se sentir muito à vontade na escola, que “ficava parecendo uma casa”. Depois, isso se repete na Escola Vera Cruz. Em suas palavras: “Eu me sinto muito à vontade lá, igualzinho nas escolas do sítio. Acho que é isso, é como se eu estivesse andando pelo quintal da minha casa, essa sensação muito boa.” Passo a passo, nesse caminho, constituiu-se em Cibele a noção de um corpo educador que é afetuoso, próximo e que, por sua forma de estar, agir e se movimentar

dentro da escola, na medida em que se sente nela como se estivesse em casa, remove a atmosfera de seriedade e formalidade que costuma predominar nesse espaço.

3.3.5 O corpo feminino

A constituição da identidade feminina se funda, do mesmo modo que ocorre com outras formas de identificação, no estabelecimento da diferença. No caso específico, trata-se da definição do que pertence ao universo desse gênero e do que está fora de seus limites e que compõe, portanto, o masculino. No percurso de vida de Cibele, a construção de sua identidade como menina e depois como mulher moldou gradualmente seu corpo e sedimentou categorias a partir das quais ela lida com as questões de gênero em sua relação com o mundo e também em seu trabalho como educadora.

As brincadeiras que povoaram a infância de Ciba ofereceram, juntamente com os outros aspectos já abordados, representações acerca da constituição dos gêneros. A identidade de cada indivíduo, como já dissemos, é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Esse sistema classificatório compartilhado aparece nas recordações de Cibele por meio da definição clara do que é ‘de menina’ e ‘de menino’ nas brincadeiras e, mais tarde, em outras atividades, interesses e formas de atuação. Na infância, a pipa era tipicamente dos meninos, as cirandas eram exclusivas das meninas, enquanto que todos podiam participar da queimada. Na juventude, eles se interessavam pelo clube de ciências e por astronomia, enquanto elas, pela costura. Ciba conta, com orgulho, que gozava de uma vantagem nesse cenário, pois em casa seus irmãos lhe ensinavam os jogos exclusivos dos meninos, como o *bet* e a bolinha de gude. Assim, apesar das demarcações sociais, ela circulava com alguma liberdade entre as práticas corporais dos dois gêneros.

Atualmente, em seu trabalho com as crianças, Cibele flexibiliza as fronteiras na medida em que permite a circulação entre esses espaços:

[...] é óbvio que eles têm os modelos, né, menino é menino, eles escolhem muito papéis de meninos pra representar, tal, mas os meninos adoram as coisas das meninas e vice-versa. Os meninos adoram brincar de casinha, adoram brincar de cabeleireiro, adoram pôr fantasia de menina. Eu deixo, entendeu?

Assim, o trânsito livre entre os universos socialmente delimitados para cada gênero, vivido na infância, é igualmente acolhido em sua forma de ensinar: meninos

usando saias, perucas e outras fantasias e meninas brincando com espadas e carrinhos. Tal quadro não denota, entretanto, que Cibele deixe de reconhecer ou reproduzir a distinção dos sistemas classificatórios apresentados por seu entorno, demarcando o que é das meninas e o que é dos meninos. Ao contrário, salientamos que essa flexibilidade frente à passagem para o universo considerado do outro gênero se fundamenta exatamente nas mesmas categorias que classificam o que pertence – e o que é alheio – a cada um desses universos. A circulação é admitida desde que seja experimental e passageira, somente quando se trata de uma curiosidade pontual, um faz-de-conta momentâneo. Não raro, a identificação da criança com uma prática que não é culturalmente associada a seu gênero é tomada como desviante, problemática e leva à solicitação de acompanhamento pela coordenação da escola.

Passa a ser visto não só ali na aula, mas no conselho, com a orientadora. Isso quando você percebe que a criança pode ter algum comprometimento, de não conseguir se interessar por atividades de menino ou de menina, alguma coisa que fuja da normalidade, agora, no mais, eles brincam normalmente.

O uso do termo normalidade nos remete às formas de regulação que a cultura exerce sobre os indivíduos. Um conjunto ordenado de significados, no caso aqueles relativos ao que é feminino e ao que é masculino, rege as ações dos indivíduos e também a leitura que eles fazem, classificando o que é normal e o que é desviante em cada um dos casos. Ao serem nomeadas no contexto da cultura, as identidades sofrem distinções. Seu caráter relacional supõe que ao atribuir a identidade, simultaneamente se atribui a diferença e ao classificar a normalidade, institui-se o que fica de fora. Desse modo, enquanto algumas gozam de privilégios, legitimidade e autoridade, outras são vistas como desviantes, ilegítimas e marginais. Tal é o jogo de poder em que a identidade necessariamente se insere. Dentro dele, certas identidades são tomadas como referência e é em contraponto a elas que as demais são tidas como diferentes.

A identidade padrão adotada historicamente pela escola, como revela Louro (2000), é a masculina branca heterossexual. Embora, como vimos, nenhuma identidade seja natural, usualmente a identidade padrão é tomada como tal. Vincula-se a ela aquilo que é considerado normal, natural e neutro e, em função disso, ela deixa de ser tematizada e problematizada. Paradoxalmente, ao investigar sua gênese descobre-se que essa foi a identidade mais vigiada e controlada. Instâncias sociais como a família e a escola empenham-se em um contínuo e cuidadoso esforço para garantir, desde os

primeiros anos de vida, a aquisição das características consonantes com a identidade padrão. Entre elas, Louro destaca a aquisição da heterossexualidade. Antes mesmo de nascerem, os bebês já recebem das famílias os signos que condensam tais preocupações, materializados, por exemplo, nos itens e acessórios de cor azul para os meninos e rosa para as meninas. Mais tarde, a vigilância para que se dê o desenvolvimento da sexualidade esperada, desejada e prevista – que declaradamente seria garantida pela natureza – tem continuidade na escola e toma parte também nas relações entre os alunos. A todo o momento, a identidade padrão é afirmada em oposição às demais. Inserida também nos códigos culturais compartilhados, Cibele, conseqüentemente, compreende e se relaciona com a realidade por intermédio desses significados. Eles foram construídos ao longo de sua vida e compõem uma imagem do que é ser mulher.

Cibele encontrou um importante modelo feminino nas irmãs mais velhas. A convivência com elas exerceu grande influência na construção da identidade e representação de corpo da mulher, conformadas pela admiração suscitada pelo quarto especialmente arrumado, onde entrar era “um acontecimento social”, bem como pela relação com uma delas, por quem Ciba nutria particular admiração.

Ela era muito boa, corporalmente falando, ela dançava divinamente bem tudo que você possa imaginar. Ela dançava rock como ninguém, ela dançava mambo, dançava rumba, sabe? [...] Aí eu ficava olhando aquilo, pra mim era como se fosse uma artista de cinema. Ela era super bonita, com aqueles vestidos bem década de 50, de tule, aquelas saias armadas e tal. [...] Eu me espelhava muito nela, nessa relação com o corpo que ela tinha.

Foi essa irmã quem ensinou Ciba a executar muitos passos de dança, a fazer espacate e ficar na ponta dos pés, por exemplo, e quem a estimulava a elaborar apresentações nas mais diversas situações. A partir da vivência com as irmãs, Ciba relacionou a ideia do corpo feminino ao uso de certas roupas e acessórios, ao desempenho de determinados papéis e comportamentos e à adequação a um conjunto de costumes e práticas. Gómez (2002) denuncia que, devido às suas marcas corporais, as categorias de gênero, da mesma forma que aquelas ligadas à idade, classe social e beleza, muitas vezes são naturalizadas, encobrendo-se os processos históricos pelos quais foram produzidas. Princípios ideológicos se naturalizam por envolverem o corpo, a que normalmente se atribui um caráter neutro e absoluto, e noções como as relativas à diferença entre gêneros assumem condição de objetividade. Na história de Ciba, podemos ver como a experiência individual e o tecido simbólico da sociedade se

entrecruzam nos corpos dos indivíduos produzindo marcas corporais de identificação e distinção.

Os relacionamentos afetivos tiveram início, na adolescência, com namoros que aconteciam “no cinema, no baile, na rua, na praça, nunca em casa”. Ciba conta que precisava afastar-se dos olhos dos pais e dos irmãos homens para viver essa faceta do feminino. A diversão nessa fase da vida versava em torno dos flertes. Os namorinhos pareciam brincadeiras, pois envolviam aventuras com as amigas que trocavam de namorado ou namoravam dois ao mesmo tempo, paqueras nos eventos de escotismo, adivinhação na cartomante, correspondência secreta.

Os namoros não eram firmes, eram namorinhos de adolescente, como se dizia. Era legal porque você tinha muitas experiências de conhecer alguém, namorar, terminar. Uma namorava o namorado da outra numa boa. Assim a gente acabava aprendendo a lidar com a perda.

[...] a gente namorava dois, três... Às vezes acontecia de os três se encontrarem no mesmo baile. As amigas avisavam:

– Ai! Fulano está aí!

Era aquele drama. A gente passava o baile dentro do banheiro, pensando como ia resolver aquilo.

Em Prudente tinha muito escoteiro. Os meninos iam ser escoteiros e as meninas bandeirantes, mas eu nunca gostei dessas filiações, entendeu? Então eu não fazia parte, mas namorei muitos escoteiros. Sempre tinha os eventos dos escoteiros, tudo pra arrecadar dinheiro pras coisas que eles faziam. Então, tudo versava em torno das paqueras. Era festa aqui, festa ali, era quermesse, era baile...

Quando tinha seus treze, catorze anos, a molecada ia bastante à cartomante pra saber se ia arrumar namorado, se ia namorar tal menino que estava interessada. O engraçado é que todo mundo ia à mesma cartomante. Ela devia saber da vida da cidade toda.

A escola ginásial de Londrina, ao separar meninas e meninos em turnos diferentes, favorecia um tipo de contato entre os gêneros matizado pela sensação do mistério e do proibido:

A escola em que fiz o Ginásio era só para meninas de tarde e meninos de manhã. Era um lugar super moralista, bem conservador. O legal era que a gente deixava bilhetinho pros meninos na carteira e ficava se correspondendo como amigos secretos. A nossa aula de Educação Física era separada para os meninos não verem as meninas de short, mas os moleques ficavam todos no muro. Era muito divertido, pois a gente acabava conhecendo os meninos pra quem a gente mandava os bilhetes.

Ciba analisa esses relacionamentos como “um treino para os namoros mais sérios”, que tiveram início na época da faculdade. As primeiras experiências sexuais,

nessa fase, se deram com o afastamento do “moralismo provinciano”, como ela chamou o conjunto de significados compartilhados acerca da sexualidade proveniente das regiões em que passou a infância e a juventude. Seu corpo de mulher gradualmente se constituiu a partir dessas vivências.

A aproximação romântica com Raul se deu em etapas, pois ele pertencia a um grupo identitário diferente do dela. Enquanto Cibele ia aos bailes com cigarro na mão e queria namorar homens mais velhos, Raul andava de bicicleta com seus amigos escoteiros. Mais tarde, ela se envolvia com grupos de contestação política, ao passo que ele era aluno de um colégio militar. Nos encontros em novos contextos, como casas de amigos e festas, gradualmente se borraram as fronteiras distintivas entre ambos e, no lugar dos rótulos de molequinho ou milico, Ciba passou a enxergar um homem interessante, bonito e carismático, ao lado de quem escolheu seguir a vida.

Pouco tempo depois o Raul teve a primeira crise de depressão já namorando comigo. Pra mim aquilo foi uma coisa muito assustadora. Uma pessoa extremamente alegre, legal, inteligente e talentosa da noite pro dia ficou prostrada, não queria mais ver ninguém. Se desligou de tudo, largou a faculdade mais uma vez. [...] Eu pensava: “Não posso abandonar esse cara.” Eu passava a maior parte do tempo com ele na casa da mãe. Segundo o próprio médico que cuidava, eu era um modelo positivo, era uma pessoa que dava limite, que fazia bem para ele.

Diante dessa situação, Ciba se sente responsável por Raul e cuida dele nas crises de depressão vividas ao longo dos anos juntos. Sua experiência de cuidado do outro é, entretanto, sensivelmente ampliada pela maternidade.

A experiência maternal levou Cibele a vivenciar mais uma faceta do feminino: a de colocar as necessidades de outro ser acima das próprias. Ainda durante a gestação, o repouso absoluto indicado pelo médico nos últimos meses a levou a se afastar do trabalho e de todas as suas atividades para viver um período em que, como ela descreve, “não podia sair do quarto, tomava banho na cama, fazia tudo na cama”. Após o repouso absoluto, a experiência da maternidade ligada à devoção e ao sofrimento tem prosseguimento nas longas horas de trabalho de parto.

Fiquei 16 horas em trabalho de parto. Aquelas dores, um terror. Mas eu aguentava muito motivada pela ideia de ter o parto normal, que era ótimo. Depois de muito sofrimento, quando eu tive a dilatação suficiente, o médico olhou e constatou:
– É muito pequena.

Era exatamente o que eu tinha falado! Fizemos uma cesárea. Pra mim foi uma frustração, depois de tantas horas em trabalho de parto. Meu medo era que o bebê não aguentasse.

Encontramos, nos primeiros dias de vida de Julia, sua filha, a continuidade da condição de um corpo que nega a si mesmo e se abstém de atender suas precisões para cuidar de outro. Cibele usa a expressão ‘batalha’ para designar esse momento. “Eu não podia sair do quarto nem um minuto por conta de contaminação. Só ficava lá dentro. [...] Essa fase foi mais uma batalha”. Com o isolamento no quarto transformado em uma “mini UTP”, o curto intervalo entre as mamadas, as pesagens frequentes do bebê, Ciba deixou de comer, dormir, sair e interagir para dedicar seu corpo de mãe à sobrevivência do bebê. Sua própria mãe foi quem cuidou dela nesse momento:

[...] Quando ela atingiu um quilo e meio eu já fiquei um pouco mais liberada pra ir lá embaixo, almoçar e tal, só que eu continuava não dormindo. Um dia eu comecei a delirar. O Raul precisava sair para comprar algo e, como voltaria rápido, eu concordei em dormir desde que ele me acordasse quando chegasse. Minha mãe estava lá e ficaria de olho na Julia. Assim que ele saiu eu fui conversar com a minha mãe e comecei a falar coisas sem nexos. Estava em estado de torpor. Ao chegar da rua e me encontrar dormindo o Raul foi me acordar conforme o combinado. Minha mãe, que tinha ficado assustada, falou:

– [...] Não, não vai chamar ninguém. Essa menina não vai morrer. Se ela acordar nós damos um jeito. Se for o caso a gente bota pra mamar na outra dormindo!

Eu dormi várias horas consecutivas. Foi o sono mais reconfortador da minha vida.

Mais tarde, os problemas motores da pequena Julia colocaram Cibele em contato com um conjunto de saberes médicos sobre o corpo, levando-a a procurar ajuda na fisioterapia. Respaldados em De Certeau (2002), localizamos também os saberes médicos dentro da lógica discursiva de inscrição da cultura sobre os corpos. A medicina circunscreve o espaço do corpo e produz ditos sobre ele, dentre os quais figuram as noções de que o corpo pode, por meio de intervenções localizadas, ser reparado, educado, moldado e treinado à adoção de posturas e formas de movimentação. Para cuidar do corpo de sua filha, tendo em vista seu desenvolvimento, Ciba dedicou-se a estudar e praticar as recomendações médicas provenientes desse conjunto discursivo.

Na família, seu papel de mãe e mulher exigiu novos esforços. Como ocorre em qualquer caminhada, o encontro de alguns obstáculos ou situações de crise, demandam escolhas e transformações. A morte de Raul foi um desses momentos. A partir dele, Cibele se viu sozinha frente à responsabilidade sobre seu núcleo familiar e a assumiu

“com unhas e dentes”, deixando em segundo plano todos os outros aspectos de sua vida. Diante da constatação de que não conseguiria sustentar a si e à sua filha somente com o trabalho no Vera Cruz, passou “a viver uma vida muito em função do trabalho”. Desse modo, nossa colaboradora amplia sua identidade de ‘professora’ para ‘educadora’, passando a traçar outros caminhos profissionais dentro da Educação para além dos limites da escola, primeiro nas festas e depois no Clubinho.

Começou aí uma nova fase na minha vida, muito difícil. Nossa! E a Julia teve todas aquelas doenças da infância, catapora... Nos mudamos pra um apartamento longe de Pinheiros e o transporte coletivo pra lá era muito ruim, a infraestrutura era muito precária. [...] Essa foi a época mais difícil da minha vida. Nós duas ficamos muito sozinhas quando nos mudamos. A gente tinha uma linha telefônica e não conseguiu transferir, sabe? Então ficamos meio incomunicáveis. Com o passar do tempo, a situação ficou bem mais palatável, ficou até legal. Com o advento das festas e, mais tarde, do Clubinho, eu já estava numa situação financeira melhor, então não era mais aquele horror. Fomos vivendo juntas.

Enfim, o corpo da professora a quem nos dedicamos conhecer neste trabalho traz as inscrições dos caminhos trilhados em sua compreensão de seu ‘eu’, ou seus ‘eus’, como menina, mulher, mãe, educadora. Ao longo de sua caminhada foram sedimentados, como alguns dos elementos-chave de sua atuação docente: brincar, contar histórias, considerar as necessidades e possibilidades corporais das crianças e estabelecer com elas estreitos vínculos afetivos. Percorridos através das diferentes facetas do corpo que brinca e se comunica, que necessita e se relaciona, que aprende e ensina, os caminhos traçados ao longo de seus 62 anos de vida deixaram marcas no corpo e na forma de ser dessa professora ativa, habilidosa e criativa na confecção de brinquedos, expressiva, dedicada, afetuosa e sensível às especificidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação da história de vida de pessoas comuns segundo os procedimentos da moderna história oral devolve à trama social, em forma de conhecimento e possibilidade de transformação, construções que se deram em seu seio (MEIHY, 1996). Sem levar em conta as singularidades, a produção de conhecimentos em Educação corre o risco de tomar o corpo como dado natural, adotando sobre ele conceitos generalizantes. Uma vez que o campo da linguagem é espaço de poder e que as palavras constroem os objetos sobre os quais falam, qualquer conhecimento que desconsidera a diversidade e a particularidade se torna instrumento de dominação. A narrativa da vida de Cibele Lucas de Faria, um ator particular da Educação, oferece, através de suas memórias, contribuições para a reflexão sobre o papel do corpo na educação da infância – referimo-nos aqui ao corpo das crianças e também ao do educador – e na formação de professores. Tais memórias contêm o entrecruzamento entre individual e coletivo, pois foram tecidas a partir do substrato dado em instâncias sociais como a família, a escola, a cidade, o hospital, a faculdade e o ambiente profissional, porém recebendo sempre as nuances da subjetividade.

A história dessa professora é, antes de tudo, um estímulo para que o corpo dos alunos seja visto e tratado como algo mais que espaço de dominação e disciplinamento, mas é também um convite para que o corpo do professor seja visto como texto a ser lido. Afinal, “a vida é uma experiência que se tem com e no corpo” (GÓMEZ, 2002, p. 85). As linhas do relato feito por Ciba nos permitem acompanhar os processos segundo os quais as relações com pessoas, espaços, objetos, discursos, práticas, costumes e tratamentos gradativamente construíram seu corpo de mulher, mãe, educadora. Os caminhos narrados, através dos quais se deu a escrita de seu corpo-identidade, explicitam inúmeras relações entre as especificidades de seu exercício da docência e as experiências vividas: a continuidade de práticas como as da contação de histórias e da dramatização; a negação de outras, como a de uma rotina que separa de forma estanque de um lado a atividade no recreio e, de outro, a passividade nas aulas; e ainda a reinvenção de outras, como a da costura e do uso de sucatas como brinquedo.

Cada uma das facetas da corporeidade analisadas revela relações entre prática docente e experiências de vida. O corpo brincante que caçava vaga-lumes para construir

lanternas com garrafa de vidro, que corria de pés descalços e brincava com crianças de diferentes idades, que transformava em brinquedos objetos recolhidos na natureza e no porão de casa é o que hoje confere destaque ao brincar na educação da infância.

O corpo expressivo que brincava de circo junto à goiabeira e ao galinheiro, que contava histórias e apresentava números variados às visitas, que aprendia passos de dança com a irmã, que participava com entusiasmo das apresentações teatrais organizadas pelas normalistas é o da educadora que valoriza a expressão corporal em todas as suas dimensões.

O corpo de necessidades que ajustava o ritmo de suas atividades às sensações orgânicas e às condições do entorno, que decidia com autonomia quando lançar-se à ação e quando descansar é o mesmo da professora que procura organizar a rotina escolar em função de uma leitura da corporeidade infantil e se preocupa em favorecer a autorregulação.

Do mesmo modo, o corpo educador que brincava de escolinha ajudando a irmã com a tarefa de casa, que na relação com os irmãos ora aprendia, ora ensinava, ora cuidava, ora era cuidado, é aquele que constituiu o da professora defensora da heterogeneidade entre os alunos.

O corpo feminino que aprendia com os irmãos as brincadeiras de meninos, que admirava as irmãs mais velhas, que experimentava os namoros como diversão e descoberta e que se colocou voluntariamente em segundo plano diante da experiência da maternidade constituiu o corpo dessa mulher extremamente dedicada ao trabalho educacional.

Podemos notar que a pedagogia que Ciba desenvolve valorizando as práticas corporais não é fruto de uma formação acadêmica específica. Ao contrário, é produto de um processo de educação polissêmica que se deu ao longo de toda a sua vida. Uma vez que as experiências corporais vividas estabelecem relações significativas com a identidade docente, é possível vislumbrar novos horizontes de investigação: Quais as possibilidades de transformação da própria prática de ensino que se abrem a partir da tomada de consciência da existência de tais relações? Tal questionamento se fundamenta em uma das características distintivas da história oral, a de possibilitar a significação e ressignificação das memórias por parte do narrador a partir do diálogo tecido durante a pesquisa. Esse exercício possibilitaria, em alguma medida, tornar mais conscientes ações, conceitos e escolhas.

Antes de concluirmos, é importante trazermos ao conhecimento do leitor acontecimentos recentes que deram novos rumos à história narrada. À época da conclusão de nossa investigação, em janeiro de 2012, Ciba solicitou mais um encontro para conversarmos. Disse que precisava contar fatos recém-ocorridos, importantes para a composição de sua história. Referia-se ao desfecho de sua trajetória na escola Vera Cruz. Emocionada, relatou de que modo foi demitida, já após o término do ano letivo, em função das cláusulas do plano de previdência adotado pela escola, que prevê o desligamento ao fim de 35 anos de trabalho. Uma vez que ano após ano recebia avaliações de excelência, ela descreveu o impacto de uma demissão inesperada, sentido quando ouviu a frase proferida por um dos diretores da instituição: “Está na hora de acabar.” Deu-se assim – sem agradecimentos, homenagens ou cuidados para uma transição gradual – a despedida de Ciba dessa escola que por tanto tempo foi espaço central em sua vida, onde em alguns momentos sentiu-se mais em casa que na casa em que morava de fato e onde parte tão significativa de seu caminho pessoal e profissional se constituiu e desenvolveu. Ela se mostrou desconsertada por trazer essa notícia após ter narrado, em suas palavras, “uma história de amor ao Vera Cruz”. Percebendo-se plenamente saudável e disposta a seguir trabalhando com crianças, Cibele planeja dar continuidade aos seus estudos sobre a infância, atualmente desenvolvidos entre Brasil e França, e à sua atividade profissional no Clubinho.

Mesmo não havendo sintomas corporais ou psíquicos que impedissem ou dificultassem o exercício pedagógico, a idade foi determinante para a demissão. Esse desfecho nos leva a apontar novos desdobramentos para as análises apresentadas nas páginas anteriores. Abre-se uma nova fronteira para investigações sobre a identidade do velho na sociedade e (a desconsideração por) seu corpo, suas experiências e suas memórias.

REFERÊNCIAS

- AULAGNIER, P. Nascimento de um corpo, origem de uma história. In: MCDOUGALL, J. et al. **Corpo e História**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- BACRI, A. P. R. **Influência dos bloqueios corporais na educação**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2005.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. Vol 1. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FERNANDES, D. M. **Investigando a sexualidade de professoras: Suas histórias, saberes e práticas**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2008.
- FONTANA, R. C. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. **História da Sexualidade Vol I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. **História da Sexualidade Vol II: O uso dos prazeres**. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- _____. **Vigiar e punir. Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003. . [citado 2012-02-26]. Disponível na Internet: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sciarttext>

GÓMEZ, Z. P. Corpo, pessoa e ordem social. **Projeto História**, São Paulo, v.25, p. 81-97, dez 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva do texto: The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. v. 25, n. 2. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, p. 59-75, jul/dez 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUIZ, A. R. **A história registrada no corpo das professoras: Saberes docentes numa perspectiva reichiana**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MOLON, S. I. et al. Oficinas de formação continuada: reflexões sobre o corpo na constituição do ser professor. **UNirevista** - Vol. 1, n° 2, abril 2006.[citado 2012-02-26]. Disponível na Internet:

http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Molon_et_al.pdf

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1994.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

REICH, W. **Análise do caráter**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. **Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente**. Rev. Bras. Educ. vol.13 no.39 Rio de Janeiro, set/dez, 2008. [citado 2012-02-26]. Disponível na Internet:
<http://redalyc.uaemex.mx/principal/ForCitArt.jsp?iCve=27503912>

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lucia. (org.) **Corpo e história**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lucia. (org.) **Corpo e história**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, N. G. S. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. **Educação & Realidade**. v. 25, n. 2. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, p. 95-116, jul/dez 2000.