

MÔNICA AMARAL MELO POYARES

ABRA A RODA TIN DÔ LÊ LÊ
A DIMENSÃO RELIGIOSA NAS BRINCADEIRAS DE RODA
ENTRE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Religião à
Comissão Julgadora da Universidade Católica de São
Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Silas Guerriero.

Pontifícia Universidade de São Paulo

São Paulo - 2006

Comissão Julgadora

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	i
RESUMO.....	iii
ABSTACT.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
INTRODUÇÃO.....	01
I - AS CRIANÇAS ENTRAM NA RODA.....	10
1. O campo empírico.....	11
II - BRINCADEIRAS DE RODA E DANÇAS CIRCULARES	
SAGRADAS.....	52
1. Danças Circulares e Brincadeira de Roda.....	53
2. Bernhard Wosien, um bailarino.....	58
3. Dança Circular Sagrada, que dança é essa?.....	62
4. As brincadeiras infantis e brincadeiras de roda.....	65
III. OS SÍMBOLOS E RITOS NA RELAÇÃO COM AS	
BRINCADEIRAS DE RODA.....	70
1. A religião.....	71
2. Jung: arquétipos e símbolos.....	73
3. As brincadeiras de Roda como ritos.....	85
4. O “sagrado” na Nova Era e as Brincadeiras de Roda.....	90
5. Hierofania e Brincadeiras de Roda.....	92
6. Brincadeira de Roda e Mediação.....	96

IV. ABRA A RODA TIN DÔ LÊ LÊ- COMO AS CRIANÇAS EXPERIMENTAM OS RITOS E OS SÍMBOLOS.	100
1. As brincadeiras e a educação.	101
2. O rito inicia -se - Escolhendo o Centro da Roda.	107
3. Crianças e adultos formam a roda e conversam.	112
4. Todos dançam.	119
5. A roda termina - Voltando aos lugares.	124
CONCLUSÃO.	130
BIBLIOGRAFIA.	136
ANEXO.	Contra capa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Foto - Centro da roda com bonecos que os representam ao nascerem.	14
Figura 2	Foto -Grupo jogando capoeira.	41
Figura 3	Desenho de Beatriz.	48
Figura 4	Foto - Bernhard Wosien.	58
Figura 5	Foto- Wosien e Gabrielle- Findhorn 1982.	61
Figura 6	Ilustração “Amarelinha”	76
Figura 7	Foto- Crianças na roda com a mão levantada.	87
Figura 8	Foto- Centro da roda com vela e cartões.	94
Figura 9	Foto- Grupo de crianças do Jardim III.	128

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo estudar as Brincadeiras de Roda enquanto possibilidade de experiência religiosa dentro do espaço escolar. Sua contribuição está na possibilidade ser uma alternativa de trabalho em Ensino Religioso com crianças em idades de 4 a 6 anos. Para isto, foi feita uma aproximação entre as Danças Circulares Sagradas, estudadas primeiramente por Bernhard Wosien, e as Brincadeiras de Roda tradicionais, levantando aspectos comuns entre as práticas.

Em 2004 um grupo de 24 crianças e duas professoras foram observados e a experiência foi gravada em fitas de vídeo cassete. Para a compreensão da linguagem simbólica presente na atividade, os conceitos junguianos de *self*, *ego*, *inconsciente coletivo* e *arquétipos* foram estudados. Utilizamos os conceitos de *Espaço Sagrado*, definido pelos adeptos da Nova Era, e de *Hierofania*, concebido por Mircea Eliade.

Tendo em vista que as atividades recebem um tratamento de rito, os conceitos de *liminariedade* e *communitas* de Victor Turner foram trazidos para a na ajuda da compreensão dos passos dos rituais e suas conseqüências. Vygotsky contribui com sua visão de *mediação* e zona de *desenvolvimento proximal*, para explicar motivo pelo qual as Brincadeiras de Roda são escolhidas para colaborar com o conhecimento do conteúdo do Ensino Religioso. Dentre as possibilidades o recorte feito foi o dos ritos e sua linguagem simbólica.

Finalmente fez-se uma leitura de algumas das atividades filmadas à luz do corpo teórico acima citado. Chegou-se à conclusão de que as Brincadeiras de Roda, da forma em que foram tratadas, podem ser um dos instrumentos do professor na construção do conhecimento do Ensino Religioso e que aliado a isto, podem ser promotoras de mudanças na forma de relacionamento das crianças, já que têm aspectos comuns com os ritos de iniciação.

ABSTRACT

Our goal was to study the Circle Time games as a religious experience in school. The contribution of this work is the possibility of an alternative practice in Religious Studies with 4-6 years old children. To perform it, we've made an approximation between Sacred Circular Dances, first studied by Bernhard Wosien, and traditional Circle Time games, selecting the elements common to both practices.

In 2004, we observed a group of 24 children and two teachers, and the experience was recorded. To understand activity's symbolic language, we studied Jung's concepts of *self*, *ego*, *collective unconscious* and *archetypes*. We also used the concepts of *Sacred Space*, defined by New Age followers and *Hierophany*, conceived by Mircea Eliade.

Because these activities are treated as rites, Victor Turner's concepts of *thresholdness* and *communitas* were helpful to understand the rituals' steps and their consequences. Vygotsky contributed with his vision of *mediation* and *proximal development* zone to explain why Circle Time games are chosen to cooperate with the knowledge of the Religious Studies contents. Among the possible subjects, we chose rites and their symbolic language.

At last, we interpreted the recorded activities we mentioned before. We concluded that, considering the way they were treated in this work, the Circle Time games can be one more instrument to teach Religious Studies. Besides, they are able to improve children's relationships as they have much in common with the initiation rites.

INTRODUÇÃO

Quando pensei neste trabalho, tinha em mente a minha dificuldade em trabalhar o ensino religioso com crianças de Educação Infantil.

Minha trajetória profissional esteve sempre ligada à educação em escolas confessionais católicas, ora como professora, ora como psicóloga. Durante 11 anos trabalhei no Instituto Santa Teresinha, escola que atendia, na época, deficientes auditivos, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. Aqui começaram minhas preocupações com a inserção desta população na sociedade como um todo. Além da surdez, a população que o Instituto atendia vinha de bairros muito distantes do centro de São Paulo e pertenciam às camadas pobres da população, portanto, marginalizada duas vezes. Não se reconheciam detentores de direitos e nem deveres, aceitavam tudo o que recebiam e não foram poucas as vezes que escutei o chavão “Se Deus quer...”. Esta postura das famílias e dos surdos sempre me chamou atenção e eu, então, pensava numa forma de conciliar esta fé com suas necessidades e seu poder de luta. Muitas vezes minhas tentativas foram inúteis. Uma das coisas que deu certo foi o fato de ter me disposto a aprender a linguagem de sinais e assim ser aceita pelos alunos do Instituto e, por fim, respeitada por eles.

Este fato me fez pensar que só à medida que eles se sentiram aceitos, e respeitados na sua diferença, e que houve um esforço de minha parte para a aproximação, é que meu trabalho pode dar alguns frutos. Deixei de ser uma “burra que escuta” para ser alguém mais próxima a quem poderiam ensinar e trocar. Mas, como nada dura para sempre, o meu tempo na instituição terminou. Porém só o tempo, pois o que pude aprender levei comigo, inclusive a inquietação de como fazer para aproximar a psicologia da religião.

Fiquei um ano trabalhando somente no atendimento em consultório, mas uma amiga logo me convidou para fazer um trabalho voluntário na obra social em que trabalhava. Era uma Educação Infantil que atendia crianças moradoras dos cortiços no bairro do Cambuci, zona central de São Paulo e, mais uma vez, uma instituição católica. Neste ano, observei as crianças e o relacionamento que as famílias estabeleciam com a “creche” e pude notar algumas semelhanças com a população do instituto. Tudo o que recebiam estava bom. No final deste ano de voluntariado, fui contratada para ser professora de Jardim

III, grupo de crianças de idade variando entre 5 e 7 anos. Trabalhei lá até o início de 2005.

Desafiada por esta população com a qual passei a trabalhar, fui à procura de algo que pudesse me aproximar, já que sentia que não fazia parte do grupo.

O recurso de que me utilizei aconteceu à época das eleições para a prefeitura de São Paulo, quando foi organizada uma reunião, pensada pela equipe, com a finalidade de informar os pais das crianças sobre os partidos políticos, candidatos e os programas de governo. Muitos nem se preocuparam em transferir o título de eleitor para cá, pois pareciam ter suas raízes no estado de origem, a maioria no Nordeste. A mim pareceu que não tinham vínculo com São Paulo, pois, além do fato do título, muitos expressaram seu desejo de voltar para sua terra, como se esta estada aqui fosse apenas passageira.

Observando isto, ocorreu-me como se sentiriam as crianças, filhas destes pais que não têm vínculo com a cidade e, portanto, quase que nenhuma responsabilidade com sua vida e seu destino. Também havia um incômodo pessoal de não fazer parte daquele grupo. Muitas vezes as crianças usavam expressões que não entendia de pronto. Acabava por compreender pelo contexto em que eram ditas.

Daí para frente, fui à procura de algo que desenvolvesse nas crianças este sentimento de pertença que, a mim, parecia que seus pais estavam perdendo. Qual o caminho, o quê pode ser feito em 4 anos de convivência, que é o tempo de sua permanência no Centro Social? O caminho poderia ser pedagógico, psicológico ou mesmo religioso, visto que se tratava de uma instituição católica.

Nesse caminho, ouvi falar nas Danças Circulares e Sagradas, mas como não gosto de dançar, não me interessei por conhecer melhor o assunto, até que, num dos encontros da instituição, uma das integrantes do grupo propôs que dançássemos uma dança grega. Era interessante perceber que, se parasse para pensar, os passos não saíam. A coreografia era simples, alguns passos para direita, outros para a esquerda, para frente, para trás. No início, aquele grupo de adultos teve dificuldades em dançar junto e, à medida em que

iam se soltando, deixando-se levar pelo ritmo da música, tudo ia ficando mais fácil. Ninguém precisava fazer nada diferente, um ajudava ao outro, pois o objetivo era que pudessem dançar harmoniosamente. E assim foi.

De volta para casa, e curiosa por entender o que havia acontecido, fui procurar um curso que pudesse trazer informações sobre este mistério que era a dança de roda. Com estas impressões, procurei um lugar ou alguém com quem pudesse dançar em roda. Por indicação de uma pessoa querida, conheci Mônica Gobrestein, focalizadora de Danças Circulares e Sagradas, com quem fiz um curso *Danças Circulares na Educação*.

Uma das primeiras coisas que aprendi foi que a dança de roda é realmente um mistério, portanto algo que se experimenta. As palavras não seriam suficientes para dar conta de explicar o que acontecera. Precisaria dançar e dançar para que o ritmo e as voltas se integrassem a mim e que pudesse compreender e compartilhar o que as danças significam. Parte do que acontece é sentido e percebida pelo consciente, mas a parte inexplicável é a que faz sentido para o inconsciente e, portanto, símbolo de algo maior que ganhou significado à medida em que experimentei as danças.

Outra coisa é o fato de serem chamadas de Danças Circulares “Sagradas”. Muitas das músicas que dancei pertencem ao folclore brasileiro, português, russo, entre outros, e foram dançadas pela população de uma forma geral. O que as tornava sagradas, no momento em que dançávamos, era a postura de quem coordenava a atividade, respeitando sua origem, seu povo e tornando sagrado, também, o espaço da vivência. Este tipo de atividade foi retomado pelo avanço daquilo que se convencionou chamar de Nova Era, um conjunto de crenças e práticas que procura juntar antigas tradições a novas práticas visando um sentido mais profundo a seus participantes. As atividades são sagradas porque vêm do homem enquanto “centelha divina.”

Depois de algumas aulas com Mônica Goberstein, comecei a dançar com as crianças de 3 a 4 anos todas as manhãs, logo no início do dia. O momento da roda também era o momento de pensarem no que queriam para suas vidas, o que queriam para os amigos, para as professoras, enfim, para todos com que conviviam. No início foi difícil que entendessem a proposta, e quando era solicitado que trocassem abraços nas brincadeiras, já tinham suas

restrições mesmo sendo tão pequenos. Foram estimulados a fazer o que a música pedia. Como insistia com a atividade, aos poucos entenderam a importância de se tocar, de escolher não só os amigos preferidos e assim dar chance para conviver com todos os integrantes do grupo.

Com esta experiência, que teve início em agosto de 2000 e seguiu até o final de 2004 naquela instituição, parecia que se vislumbrava uma proposta que respondesse às minhas inquietações: as Danças Circulares Sagradas que, na linguagem da cultura infantil, seriam as brincadeiras de roda.

Estas brincadeiras eram utilizadas durante o tempo pedagógico como atividades mediadoras no ensino de matemática, quando propiciavam a contagem; de língua oral na medida em que palavras eram articuladas e que o vocabulário das crianças era expandido. Como fazem parte das tradições de diversos povos do planeta, também ajudavam no ensino da geografia e da história, pois quando as brincadeiras eram apresentadas, fazia-se uma breve explanação de onde vinham e de como eram utilizadas pelo seu povo de origem.

Além de tudo isto, nesta atividade as crianças podiam experimentar o que é ser escolhido, o que é ter que esperar, que todos têm a mesma importância e responsabilidade para que a roda continue redonda e em torno de seu centro; conhecer músicas de outros estados, países e informações que são citadas na hora em que vão dançar. Como acompanhei o primeiro grupo até quando deixaram o Centro Social em 2002, pude observar algumas mudanças no relacionamento das crianças. No final do primeiro ano de trabalho com as brincadeiras de roda, as crianças organizavam seus tênis numa circunferência espontaneamente. Os meninos, que não gostavam de abraços, depois da vivência, além dos abraços trocavam beijos e declarações de afeto “eu gosto tanto de você” ou na hora da roda “Quero tanto que o R. venha amanhã que é o dia de seu aniversário para podermos cantar parabéns!”. Demonstravam, em relação ao contato com as meninas, dificuldades que também foram vencidas. Entre elas foi mais fácil, pois ofereciam menor resistência aos toques.

Claro que tudo não se deve apenas ao trabalho com as brincadeiras, mas, sem dúvida, esta experiência contribuiu bastante para a mudança de relacionamento entre as crianças e entre elas e mim.

É desta contribuição que trata este trabalho. Primeiro o estabelecimento de um “centro”, onde pudemos colocar objetos importantes e significativos. Estes objetos eram colocados literalmente no meio da roda, para que se constituíssem num ponto de referência central, em torno do qual as atividades aconteciam. Sempre que necessário, as crianças eram convidadas a olhar para a formação da roda, verificar se estava mesmo redonda, se havia saído do lugar, tendo como ponto de apoio os objetos colocados na roda. Isto podia nos remeter ao simbolismo do “centro do mundo”, como é tratado por Mircea Eliade. Era a partir deste centro que a roda se organizava e se mantinha.

Também o fato de saírem de seus lugares e participarem deste momento de roda, quando eram convidados a falar do que lhes agradava e do que não lhes agradava, das conquistas, das derrotas, dos desejos, dos temores. Enfim, o que lhes causava algum tipo de inquietação. Tudo isso com a finalidade de se prepararem para seu próprio amadurecimento, para enfrentarem outras escolas, outros adultos e outras crianças. Enquanto falavam, podiam entrar em contato consigo, com os colegas e professores e terem a possibilidade de ouvir o que os outros diziam e perceberem que, algumas vezes, era parecido com o que queriam dizer. E, finalmente, a hora da brincadeira em si, que alterava a forma de contato entre elas. Experimentavam diversas formas de relacionamento e aí podiam dar chance para outras crianças, adultos, conhecerem outras culturas, línguas e ritmos.

Este tempo e espaço eram diferentes do resto do tempo pedagógico; a relação estabelecida apontava para uma outra qualidade. Neste ponto, lembro dos conceitos de *liminarietà* e *communitas* de Victor Turner, pois havia um incômodo, o da situação de aprendizagem, a saída do Centro Social, as dificuldades com os pais, o amadurecimento... Com isso, com estes sentimentos, íamos para a roda e ali os compartilhávamos e experimentávamos de outra forma, numa situação mais igualitária.

No decorrer do ano, pude perceber algumas mudanças em seu modo de se comportar e se relacionar com as situações desafiadoras. Pensei que a roda

pudesse ser a atividade que contribuía para a mudança, pois quando conseguiam algo pediam que a fizéssemos para que pudessem falar o que havia acontecido.

Com isso, passei a me preocupar com a linguagem simbólica utilizada durante a roda: a formação circular, os gestos, movimentos, o centro e a relação com a mudança de atitudes deles em algumas situações e, portanto fui à procura dos conceitos junguianos que poderiam contribuir para esta compreensão.

Olhar para a roda como rito e conseguir ler a linguagem simbólica nela contida poderiam contribuir para o auto conhecimento, amadurecimento e ao mesmo tempo, ser uma atividade que os aproximasse de uma experiência religiosa.

Como numa roda, volto ao começo: como trabalhar Ensino Religioso com estas crianças pequenas? Por tudo o que foi dito e experimentado, a brincadeira, este espaço que era construído diariamente, parecia contribuir para que compreendessem vivendo o que seria um rito, a força e a importância dos símbolos, que podem ser conteúdos do componente curricular¹ do Ensino Religioso.

Neste caminho, o objeto deste estudo são as brincadeiras de roda aplicadas a um grupo de crianças com idade que variam de 4 a 6 anos, alunos do Centro Social Irmão Justino. São moradoras dos cortiços do bairro do Cambuci, região central de São Paulo.

Estabelecido o objeto, os objetivos que nortearam o trabalho foram pensados no sentido de aproximar as Brincadeiras de Roda das Danças Circulares e Sagradas para que se pudesse ressaltar a dimensão religiosa no espaço pedagógico, facilitando o trabalho de Ensino Religioso na escola com as crianças desta faixa etária.

As danças que servirão como referência para as Brincadeiras de Roda serão as estudadas por Bernhard Wosien e, portanto, foi necessário que se fizesse uma correlação entre as duas, estabelecendo pontos comuns.

¹ Área de ensino, matéria ou disciplina escolar.

Como estas atividades tiveram tratamento de rito, foi importante que as identificasse com os ritos de iniciação, tendo em vista que uma das propostas das brincadeiras é introduzir as crianças na cultura a que pertencem.

A partir daí, foi necessária a interpretação dos símbolos utilizados no seu desenrolar, para que pudesse observar a possibilidade daquele espaço e tempo da roda serem *sagrados* para seus integrantes.

Outros conceitos que colaboraram na compreensão da dimensão religiosa das brincadeiras foram os que disseram respeito à identificação do arquétipo do *self*, segundo o conceito junguiano e as expressões da linguagem arquetípica do inconsciente coletivo.

Sendo as crianças capazes de perceberem a linguagem simbólica contida nas brincadeiras, podendo elaborá-las na experiência, outro ponto observado foi em que medida poderiam ser *mediadoras* entre o *ego* e o *self*, entendendo que os alunos podem fazer muitas das atividades que estão de acordo com sua idade sozinhos, mas que também existe algo potencial que pode ser acessado por estratégias que façam esta “mediação” entre aquilo que se é e a possibilidade do vir a ser.

Mais um aspecto observado, foi a possibilidade de este espaço ser facilitador de inclusão das crianças no grupo ao qual pertencem, ou seja o grupo de alunos do Centro Social Irmão Justino.

Lembrando, também, que o conteúdo de Ensino Religioso a ser desenvolvido para esta faixa etária são os aspectos simbólicos presentes nas diferentes religiões, finalmente é colocar as crianças em contato com diversas formas de representação e linguagem presentes em outras culturas.

Desta forma, este estudo está assim organizado:

No Capítulo I, cujo título é **As crianças entram na roda** é feito o relato de algumas experiências das rodas durante o ano de 2004, que foram filmadas em vídeo cassete para que depois fossem utilizadas como material de pesquisa, ilustração, possibilitando a leitura simbólica.

Portanto, neste capítulo foram transcritas algumas situações das rodas. Os momentos escolhidos foram os que as crianças se colocavam de forma independente das considerações e sugestões das professoras.

Em seguida, o Capítulo II, **Brincadeiras de Roda e Danças Circulares e Sagradas** traz, como colaboração, situar as Brincadeiras de Roda na sua história, relatar as contribuições de Bernhard Wosien e as danças recolhidas por ele do folclore do leste europeu e sua retomada pelo movimento Nova Era.

Lembra a busca das brincadeiras e jogos tradicionais pela pedagogia, como parte da cultura infantil e, portanto, de grande valia no processo ensino/aprendizagem. Com esta valorização das atividades, que atualmente quase que não aparecem espontaneamente, faz-se uma aproximação das Danças Circulares e Sagradas de Bernhard Wosien e as Brincadeiras de Roda da cultura infantil.

Os símbolos e os ritos na relação com as Brincadeiras de Roda, terceiro capítulo, trazem fundamentos teóricos que colaboram na compreensão das brincadeiras como probabilidade de experiência de dimensão religiosa na proposta de trabalho.

Este capítulo passa pelos conceitos junguianos de inconsciente coletivo, arquétipos, símbolos, *self* e *ego*. Também a visão de rito de Victor Turner e o conceito de mediação e Vygotsky.

No Capítulo IV, as crianças entram na roda e através dos conceitos estudados, propõe - se fazer a leitura do espaço constituído pelas Brincadeiras de Roda da forma como o grupo experimenta esta vivência e de como contribui na mudança de algumas atitudes. Sem esquecer de que é parte do componente Ensino Religioso e, portanto, a aproximação de como outras culturas realizam suas atividades para a inserção das crianças em seu seio, utilizando sua linguagem simbólica.

A conclusão sinaliza para a contribuição das brincadeiras de roda no Ensino Religioso já que podem ser tratadas como rito de iniciação, promovendo mudanças, ampliação de consciência e a possibilidade de entrar em contato com diferentes culturas.

CAPÍTULO I
AS CRIANÇAS ENTRAM NA RODA

1. O Campo empírico

Através da brincadeira, as crianças conhecem e experimentam o mundo, portanto, é a partir do que eles sabem fazer que este estudo parte.

Nos outros componentes curriculares, como a matemática, a língua oral, natureza e sociedade, jogos e brincadeiras são utilizados como atividades mediadoras entre o conhecimento que já têm e o que é possível para a criança, com o intuito de facilitar a aprendizagem, sem, contudo, minimizar a experiência de desconforto que muitas vezes a aprendizagem traz. O que se pretende é falar a linguagem das crianças para que elas possam fazer seu caminho na aprendizagem sendo respeitada dentro de suas características e potencialidades.

Assim, o componente Ensino Religioso, pode também procurar nas brincadeiras a forma para que compreendam a linguagem específica deste campo do conhecimento.

Sobre o Ensino Religioso nas escolas, a LDB² sugere:

4Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1o Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2o Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

As brincadeiras de roda, pelas suas características, podem ser uma das alternativas na contribuição para a sistematização desta área do conhecimento, uma vez que é de responsabilidade das escolas a forma que esta disciplina será ministrada.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2ª Edição 2001

Neste estudo, especificamente, são observadas as crianças na creche³ nos períodos em que o Ensino Religioso é trabalhado por meio dessas brincadeiras.

Esta observação já estava acontecendo desde agosto de 2000 e deu origem à idéia de estudar qual a ligação entre a proposta das brincadeiras de roda com a experiência de religiosidade. Através desta experiência, percebi que as próprias brincadeiras sugerem a possibilidade da transformação pessoal, facilitada por maior conhecimento de si e dos outros, no contato com pessoas e símbolos que as próprias brincadeiras sugerem.

Neste capítulo serão relatadas algumas das observações do grupo de crianças com idades que variam entre 4 e 6 anos e de duas professoras⁴, sendo que uma delas trabalhava no Centro Social Irmão Justino há 6 anos e a outra há 2 anos. Aparecem também alguns convidados.

A maioria das crianças já freqüentava a creche e, portanto, tinha contato com as brincadeiras de roda dentro de um trabalho voltado para Ensino Religioso. Como a escola é católica, os princípios pedagógicos são trabalhados dentro da filosofia proposta por Marcelino Champagnat, fundador da congregação Irmãozinhos de Maria, com a finalidade de que Jesus seja conhecido pelas pessoas.

"Tornar Jesus Cristo conhecido e amado" é a missão dos Irmãos. A escola é o meio privilegiado para essa missão de evangelização. Champagnat ensinou a seus discípulos o respeito e o amor às crianças, a atenção aos mais pobres e aos mais abandonados. A presença prolongada entre os jovens, a simplicidade, o espírito de família, o amor ao trabalho, o agir em tudo do jeito de Maria, são os pontos essenciais de sua concepção educativa."⁵

Dentro deste pensamento do fundador, o ensino religioso torna-se um aspecto muito importante na formação dos alunos da creche. Portanto, o trabalho com a roda tem início no começo do ano letivo e acontece durante todo o seu decorrer.

³ O Centro Social irmão Justino será tratado por "creche", pois assim as famílias e os próprios funcionários se referem a ele.

⁴ Uma das professoras é a autora deste trabalho.

⁵ NOSSO FUNDADOR. www.mol.org.br. Acesso em 26 de junho de 2005.

Como foram matriculados alunos novos no grupo, a configuração precisou se estabelecer novamente. Demoram a se organizar e a utilização deste espaço acontece mais pela solicitação da professora do que pela iniciativa das próprias crianças. Com a organização e escolha de materiais do centro da roda, acontece a mesma coisa. Mas, com o passar do tempo, vão se apropriando do espaço da roda e então começam a trazer seus pensamentos, necessidades e chegam mesmo a ouvir o que é pedido, embora algumas vezes digam e façam aquilo que para eles é importante.

A roda descrita a seguir aconteceu em 1 de dezembro de 2004, portanto bem próxima ao encerramento do ano. Esta foi escolhida para ser a primeira para que se possa ter idéia de que, mesmo as professoras sugerindo um tema, as crianças usam este tempo de acordo com seus desejos.

Professora 1:

- E hoje... A Mônica, crianças do Jardim II, acho que o jardim III já sabe, mas a Mônica adora comemorar o aniversário dela. Ela parece criança no aniversário dela.(dirigindo-se às crianças)

Professora 2 concorda e diz:

— Pareço.

Professora 1:

— Ela adora, adora. Antes do meu aniversário ela já tava falando do aniversário dela. Eu acho que hoje é uma roda especial mesmo, porque cada um vai falar o que tá sentindo dentro, aqui dentro (apontando o peito numa menção ao coração), tá bom? Vamos por para fora! Vamos lá, heim, Jardim III! Vai, agora pode ir Swany.

— É que a gente tá convidando o Marquinho⁶ para a nossa festa de fim do ano. (dirigindo-se à Paula⁷ que é a mãe do menino).

— Ah! Ele vem sim, tá bom? Eu vou combinar com ele. Ele vai ficar muito feliz deste convite.

⁶ Aluno do Colégio Nossa Senhora da Glória que participou de uma das rodas com as crianças da creche.

⁷ Assessora da direção do Colégio Marista Nossa Senhora da Glória.

Professora 2:

— *A gente já convidou. Ele disse que ia ver com você. (adultos riem)*

Paula:

— *Ele tem que combinar com a mãe, porque tem que buscar para trazê-lo aqui. Mas com certeza, hoje eu vou passar esse recado para ele e ele vai vir aqui sim, assistir vocês.*

Enquanto Paula fala, professora 2 vai concordando:

— *Isso. E as crianças olham atentamente para quem fala.*

— *Tá bom? Ele adora muito vocês.*

A configuração desta roda segue alguns passos para a obtenção de uma postura diferenciada das crianças em relação ao espaço que ocupam e o tipo de reflexão e experiência propostas na brincadeira de roda.

O início de sua formação é a constituição de um centro, colocado no chão, que será a referência para a sua organização. Neste centro, são colocados objetos ou atividades das próprias crianças.



Figura 1- Centro de roda com bonecos que os representa ao nascerem

Na maioria das vezes tem uma vela acesa e o que seja significativo no calendário católico. da escola ou objetos trazidos pelas crianças. Então, estão presentes figuras de Jesus, Maria, São Marcelino Champagnat, livros, atividades que eles fizeram e de que gostaram muito, enfim, o que as crianças acham que tem um grande valor e que deva ser centro num determinado dia ou período.

Não se fala muito sobre o significado do que é colocado no centro da roda, pois o que se acredita é que o que está lá fale por si só. Além disso, como são crianças de até 6 anos, a linguagem simbólica talvez seja muito mais eficiente do que o português. Isto parece verdade, pois, já em setembro, eles escolhem atividades em que precisaram de muito esforço para executar. É o caso de uma pirâmide que não pode ser colocada no centro, pois estava presa no teto sob a forma de um móbile. Reconheceram que foi uma atividade não muito fácil e que precisaram pensar muito antes. Tiveram, também, que fazer planificações de uma pirâmide de base quadrada e a proposta era que encontrassem as mais diferentes formas de fazer isto. Contam que partiam de uma feita por um dos colegas e que iam tentando até conseguir uma diferente. Isto lhes causou grande satisfação e por isso foi assunto na roda.

Para ilustrar o que foi observado durante as atividades de roda, foi feita uma seleção. As escolhidas foram aquelas em que as crianças ouviam o que era dito, mas atuavam de acordo com suas necessidades. Em nenhum momento a preocupação foi a de transcrever as rodas bem redondinhas ou aquelas onde não aparecessem nenhum conflito, pois o que se quer demonstrar é como as crianças, no desenrolar do ano, vão se sentindo mais seguras e com a possibilidade de inverter a ordem estabelecida pelo tempo pedagógico e pelas sugestões das pessoas adultas que coordenam a atividade.

As conversas precedem a brincadeira de roda. Este é um momento em que as crianças falam de assuntos aparentemente rotineiros, o que acontece em casa, na escola, no que precisam mudar, aspectos que gostam e desgostam em si e nos outros integrantes, suas conquistas entre outros. Esta é uma tentativa de preparar para o grande momento que é a brincadeira quando cantam, dançam e vivenciam, na linguagem simbólica, aquilo que falaram.

A roda, que será descrita a seguir, aconteceu no dia 14 de setembro de 2004 e relata como escolheram os objetos que constituiriam seu centro naquele dia. Podemos observar como sugerem algo que foi importante para elas.

A gravação inicia - se quando as crianças estão sentadas em suas cadeiras na sala de aula e Mônica vai andando para frente e perguntando a elas:

— *Como eu vou tirar as pirâmides de lá?* Referindo-se a um móbile feito por pirâmides montadas em papel canson, pelas próprias crianças. Provavelmente, elas pediram à professora que as colocasse no centro da roda.

Enquanto isto, Swany está abaixada arrumando o centro da roda.

Allan diz:

— *Ah, Mônica, eu sei, aquelas pirâmides que a gente montou.*

— *Então, como é que eu vou tirar dali?*

Crianças falam ao mesmo tempo: “Não, tá ali. Com a massinha que a gente fez”.

— *Onde tá?*, pergunta Professora 2.

Swany aponta:

— *Aquela ali.*

— *Ah, essa daí? E abaixa para colocar a vela.*

Swany volta para o lugar e professora 2 acende a vela.

Crianças conversam.

Swany diz que professora 2 vai pegar a vermelha.

Alguém pergunta: “O quê?”

Swany responde:

— *A de massinha.*

Professora 2:

— *Vou pegar a pequenininha, tá bom?*

— *Ê, ê... como que concordando.*

Alguma criança canta.

— *Quem fez esta, Mônica, quem fez?*

— *Heim, Mônica?*

Hugo pergunta:

— *A gente fez isso?*

Professora 2:

— *Você não fez uma pirâmide, heim, Hugo?*

Outra criança responde:

— *A gente fez!*

Hugo:

— *A gente fez a grande...*

— *E quem fez esta daí?*

— *A Mônica.*

Swany:

— *Olha.... Eles fizeram, vocês... Felipe.*

Felipe:

— *A gente fez três pirâmides.*

Professora 2:

— *Então tem essa pirâmide representando todas as que nós fizemos.*

Alguém diz:

— *Ê!*

Felipe:

— *Uma tá lá, outra tá ali, de massinha, outra tá... referindo-se às pirâmides.*

Estabelecido o centro, as crianças são convidadas pela professora a formarem a roda. Há uma insistência na formação circular regular e todas são

chamadas para colaborarem para que a roda fique o mais “bonita” possível, o que quer dizer o mais redonda que puder. As referências para que isto aconteça são sempre as outras crianças, os adultos ou o próprio centro colocado no chão. O que acontece no princípio é que olham para os adultos na tentativa de obterem informação do que devem fazer, mas sempre são lembrados de que devem olhar para os lados, pois também são responsáveis pela constituição deste espaço.

Professora 2 chama as crianças para a roda com gesto. Alguns correm para ficar ao seu lado, mas ela gesticula para irem para o outro lado. Felipe fala para Hugo:

— *A gente não pode ficar de perto.*

Hugo chama Luana para ficar ao seu lado e Felipe dá a mão para Luana.

Professora 2, sorrindo:

— *Infelizmente, né Felipe?*

Crianças conversam:

— *Dá a mão aí, Hugo!*

— *Dá licença, mais pra trás um pouquinho.*

Professora 2 volta para seu lugar e pergunta ao grupo:

— *Ficou melhor?*

Crianças respondem que ficou.

Professora 2:

— *Luana, desencosta daí um pouquinho. Ali tá ruim, pode fazer uma roda- faz que não com a cabeça para as crianças que não entenderam o que deveriam fazer. É a mesma criança que mudou de lugar.*

— *Tá ruim, não adianta olhar para mim, você tem que olhar para os lados. Geovanna, tá ruim. Não mudou nada, piorou! Piorou, Geovanna.*

Swany diz:

— *Geovanna, mais pra frente.* Geovanna faz o que a colega sugere.

Professora 2 :

— *Felipe, por favor, você está fora da roda. Cê tá fora da roda, cê tá fora da roda* - para as crianças que andam para o lado.

— *Gente, eu não sei o que está acontecendo com vocês hoje!*

A professora sai de onde está e vai arredondar a roda:

— *Não adianta olhar para mim. Tenta olhar para os amigos do lado... Não é?*

As crianças respondem em coro:

— *É.*

Professora 2 desiste de melhorar a roda:

— *Então vamos lá. Tá ruim a roda, mas vamos lá. Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, Amém.*

No decorrer do ano, num determinado momento, quase não é preciso que a professora faça o pedido para que a roda se torne mais redonda. As próprias crianças vão dizendo aos colegas o que fazer tomando para si a responsabilidade de sua organização.

São acompanhadas pelos adultos, com a responsabilidade de organizar os trabalhos, mas não significa serem os únicos detentores de direitos de escolha, de dúvidas ou necessidade de pedir ou agradecer algo. Foi observado que, em algumas vezes, as professoras dividem com as crianças seus temores, suas alegrias, suas dúvidas. Foi o que aconteceu na descrição acima, depois que as rodas já ficavam bem redondas e que as crianças voltaram a ter dificuldades na sua organização, que a professora disse literalmente: “Não sei o que está acontecendo”. Neste dia, uma das professoras estava ausente devido a motivos particulares. Como era importante compartilhar com as crianças o que aconteceu, o motivo da ausência pode ter sido a causa desta desorganização.

Esta que esteve ausente é a que está há menos tempo na instituição e é professora auxiliar. Como as crianças, também ela teve dificuldades, no início, de se apropriar do espaço, mas aos poucos foi se familiarizando e também se

responsabilizado. Esta apropriação facilitou a participação do grupo das crianças menores, que na maior parte do tempo ficavam em sua companhia.

A forma circular tornou-se marcante para este grupo. Quando terminavam qualquer atividade pedagógica, iam se sentar ao redor do centro que foi colocado na sala de aula e lá ficavam até iniciar uma outra atividade.

É interessante assinalar que o centro fica no mesmo lugar durante todo o período em que estão em sala de aula e foram raras as vezes em que esbarraram no que foi colocado. Também não têm o hábito de saltar sobre ele. Existe um grande cuidado por parte das crianças e dos adultos para conservar o que foi colocado pelo período inteiro. Outro fato que chama a atenção é de que mesmo nas brincadeiras em que as crianças necessitam ficar no centro da roda, em momento nenhum este é derrubado. Isto leva a pensar na importância que têm para eles aquilo que foi colocado por eles próprios e pelos adultos.

Depois de arrumarem o centro da roda e de se colocarem de forma circular são convidados a falar com o “Papai do Céu” ou a “Mamãe do Céu”, ou mesmo Marcelino Champagnat, lembrando de coisas que querem pedir ou agradecer. A professora tem o cuidado de lhes mostrar o que é possível para o Papai do Céu, que, por exemplo, não vai dar uma casa para eles morarem ou um carro ou, ainda, um brinquedo. O que precisam é pensar no que é anterior, ou seja, trabalho para os pais, estudo para eles. É valorizado aquilo que têm, sem contudo deixar de lado aquilo de que precisam e as eventuais injustiças. Mais uma vez cabe lembrar que é através destas conversas que se observam as mudanças de compreensão de si e dos outros.

Crianças dizem: (respondendo a “que dia é hoje?”)

— *Segunda.*

Professora 2 conta para Sandra⁸ que haviam dito que era sábado.

— *Às vezes dá uns... Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, amém. A gente tá pensando no Champagnat, né? Nestes dias, porque dia 11 é dia do marista e, de um jeito ou do outro, todos nós somos maristas, não é?*

Algumas crianças concordam.

⁸ Diretora Educacional do Colégio Marista Nossa Senhora da Glória e Vice Diretora da creche.

Professora 2:

— *Então a gente vai pedir pro Papai do Céu, algumas coisas assim: pensando no que Champagnat queria de nós, que a gente sabe, pensando nas pessoas que trabalham pela gente, não é? Que..., é..., dão chance para a gente estar aqui, a gente vai conversar com o Papai do Céu. Tá legal?*

Algumas crianças concordam, consentindo com a cabeça.

Professora 2:

— *Alguém tem alguma coisa para falar?*

Logo levantam, as mãos.

Professora 2 pede à Julyana que fale:

— *É..., que o Champagnat ajudou a gente a....., é..., ajudou todo mundo a estudar no Glória, nesta escola.*

Outras crianças permanecem com o braço levantado olhando para professora 2, que fala:

- *A gente estuda na creche e usa uma das salas do Glória. Um pouquinho lá, um pouquinho cá. Não é, Ju?*

Swany:

— *Que ela... Champagnat ajudou a gente ler e escrever.*

Professora 2:

— *Porque sabe que ele custou para aprender ler e escrever (estalando os dedos), Janaína. Para vocês é bem legal porque um monte já sabe.*

Taynar:

— *Que ele ensinou nós bincá. (sic)*

Professora 2:

— *É?*

Taynar:

— *É.*

Professora 2:

— *Bea.*

— *Que o Champagnat ajude eu e a Swany pará de brigar.*

Professora 2:

— *É uma boa idéia, porque o Champagnat não ia gostar. Porque ele ensinou assim: vamos ser amigos, vamos trabalhar juntos, vamos melhorar, vamos ajudar. Nunca que eu li alguma coisa: vamos bater, vamos ficar inimigos ou vamos brigar. Nunca li isto. Acho bom a gente pensar nisto com muito carinho, não é?... Quem mais?*

Beatriz levanta o braço para espreguiçar e Professora 2 pensa que ela que falar mais, mas a menina diz que não. Pede, então, que Julyana fale:

— *Que as pessoas que trabalham com a gente são muito legal.*

Professora 2:

— *É! Julyana continua:*

— *Que a Maura e a Jô fazem muita comida gostosa.*

Professora 2, sorrindo:

— *É verdade, a Maura faz (algo que não dá para entender), que é bom pra “caramba”. O que ela fez? – dirigindo-se à Janaína - Não sei o que ela fez, a gente tava comendo e a Maura: Fui eu que fiz!*

Professora 1:

— *Acho que foi a Maionese.*

Professora 1:

— *É.*

As crianças olham para quem está falando.

A conversa é feita seguindo algumas regras que deveriam ser respeitadas pelos adultos e pelas crianças. Como um princípio básico a ser desenvolvido é o respeito, quando querem falar levantam um dos braços, fato este seguido inclusive pelas professoras. Apesar disso, ocorre que alguns querem tanto falar, e como crianças desta idade não percebem que não são o

centro, que atropelam os colegas falando junto. Neste momento é dito que não é possível os escutar e perguntamos se estão respeitando quem está falando.

Pensam nas pessoas queridas, nos pais, nas mães, nos amigos e assim por diante. Uma pessoa que aparece com frequência em suas orações é o Irmão diretor da Obra Social, que tem 85 anos e que está com saúde debilitada. As crianças, sempre que necessário, pedem que ele fique bom. A Professora 2 explica que pedirão também para que os médicos saibam como cuidar dele, para que fique bom de fato. Essa conversa acontece para que possam começar dar nomes aos seus sentimentos e dos seus amigos. Para que possam trazer à consciência o que até então passava despercebido.

As crianças estão em roda junto com as professoras e com Sandra e conversam:

— *Mas eu agradeço por estar aqui, por conhecer estas crianças, é bem legal! Né? Tirando as coisas chatas, que às vezes acontecem, é bem legal. – crianças olham para quem está falando. Trabalhar com a Janaína é muito bom, não é, crianças? Que é, Bea?*

Beatriz faz uma pausa. Professora 2 sorrindo:

— *A Bea tem um vício, sabe Sandra, ela gosta de levantar o braço.*

— *Ela quer sempre... Ela vai lembrar já, a hora que ela lembrar....*

Professora 2:

— *Ela fala.*

Professora 1, Sandra e professora 2 dão risada.

Professora 2:

— *Fala Cássia (pausa). Eu não escuto, desculpe.*

Cássia:

— *Que ontem foi o dia da enfermeira.*

Professora 2:

— *Ah! A gente esqueceu de ir... Vocês foram falar com a Jose - que é a enfermeira do colégio no período da manhã.*

Crianças dizem que não.

Professora 2:

— *Então a gente tem que ir hoje.*

Sandra:

— *Eu não falei nada pra ela, gente....*

Professora 2:

— *Então agradecer à Jose, à Eva que são duas pessoas muito legais que cuidam da gente, né?*

Crianças concordam e dizem algo que não dá para entender.

Professora 2:

— *Desculpe, não entendi. Crianças dizem que é o aniversário do Felipe.*

Professora 2:

— *Quem é o Felipe?*

Crianças informam que é o aluno do jardim I.

Professora 2:

— *Ah, é? Então que o Felipe seja bem feliz, não é?*

Beatriz fala algo sobre presente que não é possível ouvir.

Professora 2:

— *Bea, presentes são muito legais, mas mais legal é a gente pensar antes de fazer as coisas, tá certo?*

Bea concorda com a cabeça.

Taynar levanta o braço e Professora 2 pede para que fale:

— *As mães que trabalham(sic).*

Não dá para entender o que ela fala.

Professora 2 avisa que a professora de Artes, Kátia, está chegando e todos olham para a porta. Professora 1:

— *É.*

Kátia⁹:

— *Bom dia!*

Crianças:

— *Bom dia!*

Professora 2:

— *Quer entrar na nossa roda?*

Kátia entra na roda.

Professora 2:

— *Ô gente, nós vamos ter que agradecer a Kátia, não temos?*

Crianças:

— *Temos.*

Professora 2:

— *Aproveitar para agradecer porque a Kátia está ajudando a fazer os quadros para a exposição da... do Congresso, não é? Então a gente tem que agradecer - até porque a professora não dá aula para a creche, nesta época do ano está fazendo isto voluntariamente.*

Um outro exemplo é quando estavam se preparando para um passeio ao Parque da Mônica e na roda agradeciam o passeio. A Professora 2 lembrava que era “legal” ter pessoas que gostavam deles e que pensavam em atividades onde pudessem se divertir bastante. É importante lembrar que a população atendida pertence aos cortiços do bairro do Cambuci, filhos de mães trabalhadoras, cuja família possui baixa renda para quem um passeio como este seria muito difícil de acontecer, pois é caro para o padrão de vida que levam.

No final do ano, o tema das rodas é a despedida, pois os mais velhos irão para as escolas da rede pública. Eles dizem que não querem sair da creche, que vão sentir saudades, mas que levarão amigos, professoras, funcionários e direção “no coração”. As pessoas são lembradas pelo nome. Por

⁹ Professora de Artes do Colégio Marista Nossa Senhora da Glória, que os estava ajudando a pintar seus auto-retratos.

exemplo, dizem que a comida de Dona L. é muito gostosa, agradecem isto na hora da roda e quando chegam na creche para almoçar. O que é conversado neste momento especial parece acompanhá-los durante o dia.

Professora 2:

— *Mais alguém, crianças?*

Julyana levanta o braço. Professora 2:

— *Sempre os mesmos, viu? Vai, Ju!*

— *Que... na escola, a dona Luzia faz uma comida muito deliciosa.*

Professora 2:

— *Sandra, eles estão com saudade já. Então.... como tá muito perto do fim do ano, eles começam... Eles e nós, né? Nós todos já começamos a ficar com saudade....Ficar lembrando das coisas, porque a gente fica triste e feliz ao mesmo tempo.*

Beatriz e Professora 2 falam entre si e não dá para ouvir.

Silêncio...

Professora 2:

— *Mais alguma coisa... Então, gente, eu queria agradecer a vocês que vieram na roda, porque é muito gostoso, e...ter vocês aqui, ter as crianças aqui, não é? Porque a gente faz isto todos os dias, todos os dias, mas é sempre muito bom. Sempre, sempre.*

O contrário também é verdadeiro, coisas como “quero que meu pai pare de beber”, “que a minha mãe pare de fumar”, “que minhas irmãs cuidem bem de meus sobrinhos”, “minha mãe quer me colocar no colégio interno”, são faladas neste momento e são ouvidas por todos que compartilham com os sentimentos dos amigos e se solidarizam com eles.

Outra prática é a comemoração dos aniversários durante a atividade. É perguntado o que de muito importante têm a comemorar naquele dia e, prontamente, respondem que é o aniversário de uma das crianças, ou das professoras, ou mesmo pessoas que conhecem e que estão ausentes. É o caso dos pais, mães, tios, Ir. Diretor, a diretora e funcionários. Uma das

professoras pede que digam o que desejam ao aniversariante. Dizem: “amor”, “que ganhe muitos presentes”, “ele é meu amigo”, “é inteligente”, “carinho”, “aprender ler e escrever”, “coragem para crescer”, “paz”, “você brinca comigo”, “gosto de você”, “ela brinca de mamãe filhinho comigo”.

— *Crianças, que dia é hoje então?*

Julyana responde:

— *É.....dia 18.*

Professora 2:

— *De que mês?*

— *De março.*

Professora 2:

— *Então vamos lá. Em nome do Pai, do Filho do Espírito Santo, Amém.*

As crianças também fazem o sinal da cruz, ao seu modo.

— *Gente, qual é a primeira coisa que nós temos para agradecer hoje?*

As crianças respondem:

— *Taynar.*

— *A Taynar não, é...*

Felipe:

— *Porque ela faz aniversário.*

Professora 2:

— *Porque ela está fazendo aniversário hoje. Então vamos cantar parabéns para a Taynar?*

O grupo canta e, enquanto isto, Professora 2 ajuda uma das crianças que não bate palmas no ritmo.

Professora 2 para Professora 1:

— *Como ele é duro!* Referindo-se ao enrijecimento dos braços de uma das crianças.

Professora 1 puxa o pique, que é respondido pelas crianças.

Enquanto cantaram, Professora 2 permaneceu segurando os braços do menino e ajudando-o a bater palmas no ritmo. Pede que deixe os braços mais moles.

Professora 2:

— *Meu, cê não cansa? Acho que é por isso que ele cansa.* Diz dirigindo-se a Professora 1.

— *Porque o braço dele tá assim ó!* Faz gesto esticando os braços enrijecidos.

— *Duro, duro. Então vamos ensinar o Gabriel a ficar com o braço mole?*

As crianças também sacodem o braço como é sugerido pela professora e sorriem.

Professora 2:

— *Gente, coitado. Deve doer o braço dele. Ficou mole agora, Gabriel?*

— *Ficou mole, responde.*

— *Ai, Graças a Deus! Então crianças.... O quê que a gente pode.... Então Camila, diz alguma coisa para a Taynar hoje, que é aniversário dela.*

— *Que... que ela é minha amiga.*

Professora 2

— *Hã!*

Camila completa:

— *Que ela é muito minha amiga.*

Professora 2:

— *Ela é muito sua amiga?*

Camila:

— *É.*

— *E a gente sente o quê pelos amigos?*

Camila:

— *Brincar.*

— *O que você sente? Você gosta, não gosta. Como é que é?*

— *A gente não gosta de brincar.*

— *Uai! Janaína, então hoje você pode deixar ela sentadinha....*

Professora 1 concorda.

— *Na hora do parque! Ué, ela não gosta de brincar. Problema nenhum.*

Algum problema crianças?

Crianças em coro:

— *Nãaaaaaaaao !*

Alguém diz que gosta de brincar.

Professora 2 pergunta:

— *O que a gente sente pelos amigos, ô Jailson?*

— *A gente gosta de brincar com a gente.*

— *E sabe como isto chama? Gostar, chama amar, não é?*

Alguém diz:

— *A Taynar é minha amiga, ela brinca quase todo dia comigo.*

— *E o que você acha disso?*

A criança responde:

— *Que ela gosta de mim, eu sou amiga dela.*

Neste momento, as crianças que estão na roda vão dizendo coisas para a aniversariante:

Allan:

— *Eu sou amigo dela.*

Pedro:

— *Ela é minha amiga, ela brinca comigo de...(não dá para ouvir)*

Julyana:

— *Eu gosto muito dela.*

Professora 2 pede para que diga isto para Taynar.

— *Que eu gosto de você, quero que você seja muito feliz!*

Professora 2 vai dizendo os nomes das crianças para que digam o que desejam ou sentem.

Felipe:

— *Que ela seja muito feliz, que ela tenha muitos amigos, que ela seja muito feliz.*

Professora 2:

— *Legal! André...*

— *Que ela é muito minha amiga.*

Hugo:

— *Que ela seja muito feliz, que ela tenha muitos amigos lá na casa dela.*

Professora 2:

— *O quê? Quer dar um beijo nela? Uma boa idéia. Vamos mandar um monte de beijo? As crianças jogam beijos com as mãos para a aniversariante.*

Como se pode observar, os integrantes da roda são chamados pelos nomes, inclusive as professoras, que não levam “tias” e nem “professora”, apenas o primeiro nome. O mesmo ocorre com as crianças e as pessoas que por elas são lembradas. É o caso dos pais, mães, amigos, funcionários da escola, da diretora, etc...

Só após essa conversa é que brincam de roda. É assim que acontece diariamente, antes de brincarem de roda comentam algum assunto, evento, no caso aniversário, e vão dizendo dos seus sentimentos, desejos, temores para depois entrarem na brincadeira que colabora para que entendam o significado do que estão falando. Então falam para que se aproximem do tempo da experiência dentro deste rito diário e depois dançam para dar significados às palavras. É aí que demonstram toda a alegria de estarem juntos e que, o que foi dito até então, torna-se concreto na brincadeira. As coisas que foram ditas vão se tornar experiência e o que se observa é que seu conhecimento de si mesmo e sua capacidade de se colocar no lugar do outro vão se ampliando.

Para que isto ocorra são utilizadas cantigas e brincadeiras de roda das mais diversas origens: portuguesas, brasileiras, russas, dinamarquesas, origem africana e indígena, lembrando sempre que é um trabalho de Ensino Religioso e, portanto, as diversas experiências contribuem na compreensão dos diferentes símbolos nas diferentes culturas.

As crianças são informadas das origens do que vão brincar até para terem a noção de como as coisas acontecem em outras culturas, mesmo que no nosso próprio país. A princípio, a professora propõe as músicas que acha que contribuirão para o grupo num determinado momento.

Por exemplo, logo no início do ano cantam batendo palmas “Bom dia começa com alegria”, ou então *Êro tori*, que quer dizer estou feliz. Ou quando algo que os incomoda muito que não está tão evidente: “Todo dia, todo dia o sol levanta....” Assim as crianças vão ampliando seu repertório de cantigas e podem dizer se aquela proposta é a que querem ou sugerem outra para dançar. Algumas vezes, também, pedem mais que uma, ou que se repita muitas vezes a mesma. É importante notar a autonomia que todos têm de escolha no grupo, inclusive as professoras que se colocam, neste sentido, na mesma condição que as crianças.

— *Hoje é dia de festa, né? Que é o aniversário da Taynar. Nós vamos num “ballet francês”.*

Algumas crianças pulam e dizem: *“EH! EH! EH!”*

— *Uma coisa que eu quero que vocês se lembrem, é que a máquina de filmar está lá (aponta), então a gente tem que cuidar quando passar por ali. Ou melhor, é melhor nem passar por trás daquela mesinha para não ter perigo dela cair. Podem ir.*

As crianças iniciam a brincadeira longe uma da outra, sem a formação de roda e com as mãos na cintura. Cantam uma vez a melodia andando em seu ritmo. No final devem escolher um par e segurá-lo pela cintura, um atrás do outro. Cantam novamente andando e segurando na cintura de um dos companheiros. Quando acaba a melodia outra vez, a dupla deve se juntar a outra dupla, formando assim um quarteto na formação de “trenzinho”, ou seja,

um atrás do outro. Assim continua até que todos os “trens” se juntem e formem uma só roda.

Ao iniciar a brincadeira, Beatriz corre para perto de Janaína para formar dupla com ela.

Professora 2:

— *Janaína, a Bea pode ficar sempre com você?*

— *Não, tem 24 pessoas.*

— *Ela foi escolhida. E outra, ela está dando chance para as outras crianças ficarem com ela?*

Professora 1:

— *De jeito nenhum.*

Beatriz fala alguma coisa que não dá para ouvir.

Professora 2:

— *Eu acho que a Julyana e a Geovanna têm que pensar nesta mesma situação. Porque... só tem as duas na sala de aula e a Janaína?*

— *Eu vou ficar com a Taynar.*

Professora 2 explica:

— *Não sei. A gente vai andar... Quem tiver perto, a gente fica pertinho, para conhecer este amigo que está perto, uai! Não é? Então vamos lá?*

Mãos nas cinturas vão se espalhando para escolher o par.

Professora 2:

— *Só dois.*

Professora 1:

— *Dupla, só dois. Isaac, vai escolher alguém.*

— *Eu já tô com um.*

Professora 2:

— *Lu, você está sozinha, procura uma dupla.*

Beatriz também procura.

Jailson aproxima - se de Professora 2 e diz que já está com o Allan. Demoram a se aproximar de um par, as professoras precisam ir indicando quem está só e quem está acompanhado. A Beatriz está só e Professora 2 diz:

— *Se você não quer ficar com ninguém, você pode sair.*

Bea diz que alguma das crianças não quis ficar com ela.

Professora 2:

— *Não é verdade, alguém quis ficar com você e você não quis.*

Adriano tenta ficar com Bea, que não aceita. Professora 2 diz:

— *Adriano, vem ficar comigo e com o Allan, que a Bea não quer ficar com você. Trazendo o menino para a dupla.*

Bea fala baixo que quer. Olha para os lados e todas as duplas estão formadas. Fala mais forte que quer, mas não é ouvida.

Começam a cantar e dançar, Bea sai, encosta na mesa e fica olhando:

E num balé francês

La dance é minuê

E num balé francês,

La dance é minuê.

Minuê. Minuê

La dance é minuê.

E num balé francês

La dance é minuê.

Professora 2:

— *Muito bem! Pedro e Geovanna podem vir aqui, querendo que as duplas se juntem e continua a instruir as outras.*

Beatriz diz:

— *Eu quero!*

Professora 2:

— *Então vem!*

Beatriz entra na brincadeira e alguém diz que ela está entrando.

Professora 1:

— *Luana, você vai segurar na cintura do Alef.*

Professora 2:

— *Vamos lá, todo mundo pelo lado direito, este lado. —indicando.*

Cantam novamente, Beatriz sorri e brinca com as meninas. No final, Professora 2 diz:

— *Oba, já dá a roda, só você.* — referindo-se ao fato que todos irão se unir numa única roda, onde cada um segura na cintura do outro.

— *Ô Bruna, vem para este trem e pega na cintura do Felipe. Bruna, no Felipe.*

Professora 1:

— *Bruna, vem aqui. Você é um trem.*

Professora 2:

— *Não pode escapar.*

Professora 1:

— *Este trem pega lá no Felipe. Vai trem.*

Professora 2:

— *Felipe, vem fechando a roda. — as crianças fecham — Isso! Vem Gabriel, fecha a roda.*

Professora 1:

— *Vem, Gabriel, fecha a roda!*

Felipe:

— *Bruna pega ni mim. (sic)*

Professora 1

— *Vai fechando.*

Professora 2:

— *Isso.*

Yara:

— *Tem que fechar a roda!*

Professora 2:

— *Vamos lá. O pé direito é o do lado de fora da roda.*

Professora 1:

— *É o do lado de fora.*

Professora 2:

— *Vamos lá?*

Cantam nesta roda e quase que conseguem caminhar juntos e movimentando os mesmos pés. Quando acabam de cantar Professora 2 pergunta:

— *Gente, será que esta roda está bonita?*

Crianças dizem que não e que está parecendo com algo que não dá para entender.

Professora 2:

— *Então vamos arrumar aqui, ó. Isso! Aqui, ó. Bruna* — gesto para que ela se aproxime — *Chama mais duas vezes a menina e pede para que ela olhe para sua mão a fim de que entenda o que é para fazer.*

— *Ainda parece um ovo, aí deste lado. Julyana.*

Felipe:

— *Tá derretendo, Mônica.*

Professora 2:

— *Um pouquinho* — *enquanto ajuda fazer a roda* — *Mais, mais..... Melhorou, não é, Janaína?*

Professora 1:

— *Ôpa!!!*

Professora 2:

— *Bruna, vem mais pra cá — gesto — Vem mais. Bruna, pra dentro. Bruna, Bruna vai. Ah. Então vamos lá? Tudo junto. Ó, o pé direito de fora.*

Professora 1, dirigindo-se a algumas crianças:

— *De fora, de fora.*

Cantam e conseguem. Professora 2 dá as mãos para as crianças retomando a roda:

— *Nossa, ficou melhor, heim Janaína?*

Professora 1:

— *Ficou.*

Crianças comentam que foram com o “pé junto”, que foram certinho. Então Professora 2 diz:

— *Foi muito legal. Pronto acabou.....Tá todo mundo feliz?*

Conta até três para as crianças irem se acalmando.

Julyana:

— *A gente está feliz.*

Professora 2:

— *E é assim que a gente vai terminar nossa oração de hoje. Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, Amém.*

Uma outra brincadeira que chamou a atenção foi uma roda de escolha, quando dois anjinhos entram na roda e escolhem outros dois para trocar beijinhos e abraços. As crianças tinham dificuldade para escolher quem gostariam de beijar e abraçar sem nenhuma interferência de quem quer que seja. Aos poucos, foram se organizando e escolhendo mais rapidamente os colegas com o cuidado de se lembrarem de quem ainda não havia sido escolhido.

A tendência deles, num primeiro momento, é de escolher o amigo preferido. As crianças que vão ficando para o fim, começam pedir para serem escolhidas. É um bom momento para pensar como aqueles se sentem e de

conversar sobre dar chance para os outros. Sempre é enfatizado que é muito gostoso ter amigos prediletos e que eles continuarão a ser, mas naquele momento podem ter a chance de se aproximar de outras pessoas. Isto acaba refletindo na convivência deles durante todo o período que ficam na creche, pois acabam convidando os outros para participarem das brincadeiras ou mesmo nos trabalhos em grupo. Descubrem em si, e nos outros, as qualidades e os defeitos.

A brincadeira de roda é interessante para compreenderem a importância da colaboração de todos para que tudo saia bem. Aquela questão levantada anteriormente, quanto à necessidade de se organizarem numa forma bem redonda, é vivenciada aqui no momento em que dançam. Aconteceu quando dançavam “Escravos de Jó”. Uma das crianças deixou de pular conforme a coreografia e causou uma desarmonia fazendo com que dessem trombadas entre eles. Também tem o fato de estarem muitas vezes de mãos dadas, o que dá suporte e segurança a eles. Quando um não consegue, o outro acaba conduzindo e dando dicas de como fazer aquilo que a música sugere.

Foi o que aconteceu com a ciranda. Tentaram uma vez, mas foi difícil e, portanto, a professora abandonou a proposta. Numa brincadeira em que tinham apenas que girar, começaram a ir para dentro e para fora no pulsar da ciranda. Então o ritmo foi retomado e aos poucos foram entendendo qual perna colocar na frente e atrás, seguir as professoras e olhar para os amigos. Assim o grupo foi se estruturando e dando indícios do que queriam e do que gostavam. Foram mostrando sua força e a necessidade de estarem juntos e como isto era bom. Quando terminavam e percebiam como haviam dançado diziam que tinha sido muito bom, sorriam e batiam palmas.

Durante o mês de junho,, dançaram uma roda de escolha e, enquanto giravam, pediam para que fizéssemos “daquele jeito, para dentro e para fora” referindo-se à Ciranda. Na volta às aulas, a professora, lembrando deste fato, propõe que dancem uma brincadeira neste ritmo. Passaram a dançar, então a Ciranda:

Professora 2 :

— *E daí, Janaína, eu estava escutando esse disco Embola a bola,,. e encontrei uma Ciranda. Sabe aquela que eles gostam, que vocês gostam? Aquela Ciranda que vai para dentro e para fora? Então... a gente vai dançar essa..... Dá a mãozinha. Vamos fazer uma vez sem música. Começar com o pezinho direito. O pezinho direito é aquele que está perto da mão que a gente escreve.*

As crianças procuram qual é seu pé direito e alguns já o colocam para frente.

Felipe:

— *É esse, Mônica?*

Professora 2:

— *O pé direito fica parado no lugar. Felipe, você é o contrário. O Felipe é canhoto. O pé que fica perto da mão que a gente escreve. Swany cadê a mão que você escreve? (não estava identificando o lado direito)*

Swany levanta a mão direita:

— *Tá aqui!*

Professora 2:

— *Então, é esse pé que vai ficar parado.*

Beatriz, mostrando a mão direita:

— *Eu escrevo com essa mão.*

Professora 2 :

— *Então, o pé esquerdo que vai para frente e para trás.*

Professora 1 :

— *O outro, Swany.*

As crianças vão para frente e para trás com as professoras, mas nem todas conseguem fazer o movimento com o pé indicado.

Professora 2 :

— *O pé esquerdo para frente e para trás.*

Crianças olham-na e tentam acompanhar os movimentos.

Professora 2:

— *Tá, Felipe, é o pezinho da mão que você escreve, porque o Felipe é canhoto. Vamos só consertar a roda que tá muito.....*

A música começa e eles dançam sem harmonia. Professoras continuam mesmo assim, mas vão falando com eles, com a finalidade de que dançam juntos e como propõe a coreografia.

As crianças dão passos bem grandes para frente e trás. Swany segue o ritmo da música, porém sem conseguir reproduzir os passos. As que estão perto das professoras conseguem por algum tempo, mas depois se perdem com os pés.

Batem os pés no centro. Preocupados com os passos, deixam de cantar o que vai acontecer somente no final da música e dizem:

— *Foi legal!*

Arrumam a roda para terminar. Professora 2 pede para que olhem para os lados.

— *Se a gente presta atenção na perna esquerda para frente e para trás, dá certo.*

No dia seguinte, conseguem melhorar o pulso da Ciranda. Olham para a professora, para os amigos. No início da dança deste dia Professora 2 mostrou de um por um qual era a perna esquerda.

No final comentam que cansa, alguns sopram como se estivessem cansados. Arrumam a roda para encerrar.

Professora 2 :

— *Foi mais legal?*

Crianças:

— *Foi!*

Julyana :

— *Vê que a Geovanna foi junto comigo...*

Música *Ciranda* do Cd *Enrola a bola - brinquedos, brincadeiras e canções* de Rubinho do vale em parceria com Francisco Marques (Chico dos Bonecos)

É tão bom cantar Ciranda
Vamos juntos cirandar
Eu já vou jogar um verso e
Quero ver quem vai pegar
Eu já vou jogar um verso e
Quero ver quem vai pegar
Se eu soubesse de certeza
Que meu bem chegava hoje
Mandava varrer a estrada e
“samea pozim de arroz”
Mandava varrer a estrada e
“samea pozim de arroz”
Quem gosta de ciranda
E quer ser um cirandeiro
Vem pra cá
Cantar ciranda na varanda ou no terreiro
Vem pra cá
Cantar ciranda na varanda ou no terreiro
Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar.
O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou
Ciranda, cirandinha..

Não atire o pau no gato

Porque isso, não se faz

Nós devemos proteger,

Nós devemos proteger os animais....

Na sala de aula havia crianças negras que algumas vezes, se provocavam entre eles utilizando a cor da pele e se sentiam ofendidos por serem chamados de “negros”. Dentro dos limites das professoras, foi introduzido o jogo da capoeira. O que foi enfatizado era que Capoeira era jogada por negros e, por muito tempo no Brasil, eles haviam sido proibidos de executá-la. Isso de nada adiantou, porque eles continuaram jogando e a capoeira chegou até os dias de hoje e assim poderíamos aprender.



Figura 2 - Grupo jogando capoeira

Foi uma das atividades mais repetidas, pois gostaram demais, apesar de não saberem bem a ginga e faltar alguma energia. Cuidavam para que não ficasse espaço vazio na roda. Duas crianças iam para o centro e, num determinado momento, um deles anunciava que iria sair e quem quisesse entrar, deveria anunciar. Primeiramente, sempre iam os mesmos, os mais velhos, o que levou a professora a chamar a atenção para o fato sugerindo que

dessem chance para os que estavam com menos coragem. Ainda o fato se repetiu e não foi dito mais nada. Então, eles mesmos começaram a se incomodar e sugeriam aos amigos que entrassem. Logo, mais que um queria entrar, então foi preciso organizar esta entrada. As próprias crianças ficavam atentas e davam chance às que ainda não haviam ido. Foi interessante observá-los com muita vontade de entrar, mas dando chance aos outros, porque todos gostam de ficar no centro. Houve uma mudança no contato entre elas.

Antes de iniciarem a brincadeira, lembram de coisas boas que aconteceram. Uma das coisas é poder escrever com letra cursiva, que o nome da Yara é com **Y** e não com **I**, etc...

Professora 2:

— *Então, tem coisas chatas que a gente pede ajuda para o Papai do Céu, mas têm essas coisas legais que estão acontecendo. Então vamos de capoeira?*

Crianças dizem:

— Vamo.

Lembram-se de quem deve estar no centro para começar: Swany e Taynar. As duas vão para o centro.

Professora 2 :

— *E nós vamos fazer daquele jeito... Não gruda gente.* (para não ficarem muito perto por um lado e fazer um “buraco” na roda).

Alguém diz:

— *E quem quiser..*

Professora 2 e crianças juntas:

— *Tem que falar, tem que respeitar..*

Crianças ensaiam a ginga e falam ao mesmo tempo.

Professora 2 :

— *Primeiro, o que está dentro vai dizer: “tô saindo”.*

Crianças falando juntas e comentado a roda:

— *Tô entrando.*

Professora 2 :

— *A gente tem que escutar os que estão dentro, não tem?*

Felipe:

— *Tem que respeitar o jardim II.*

Professora 2:

— *É, mas sabe, Felipe, eu dei uma repensada nesta história. O Jardim II vai ter que ter coragem pra entrar. A gente tem que respeitar todo mundo, não é? . Não é só o jardim II, entendeu, Fê? Mas o Jardim II tá sempre esperando a gente falar: vai jardim II. Eles têm que ir, não é? Eles têm que ir, eu acho. Cê não acha, Janaína?*

Professora 1:

— *Eu acho. Coragem!*

Julyana:

— *Eu acho que o Jardim II tem que ir mais que o Jardim III.*

Professora 2:

— *Não, ninguém tem que ir mais que ninguém, não é? Mas tem que ter coragem.*

A música começa, algumas batem palmas, cantam...

Swany:

— *Vai Taynar.*

As duas vão para o centro e na hora de sair, Taynar fala baixo “ô saindo”.

Entram duas crianças. Swany diz que é para ela votar, porque foi ela que entrou primeiro. Então, Cássia volta para o centro e Jailson para o lugar.

Na próxima troca, entram três crianças na roda. Professora 2 diz que foi Bea que entrou primeiro. Swany concorda e a menina fica com Jailson, mas

uma delas volta para o lugar. Mônica incentiva os alunos do Jardim II a entrarem na roda.

Said, do Jardim II vai junto com Swany, mas quem fica é a aluna do Jardim II.

Vão trocando e o grupo vai resolvendo junto quem permanece ou volta para o lugar.

Beatriz avisa que vai sair e Julyana vai entrar. Professora 2 pede para que não deixem “buraco”.

Swany entra. Professora 2 pede para que falem alto e pergunta a algumas crianças se não querem entrar. Professora 1 também pede para que falem alto.

Professora 1 também entra com Luana.

Professora 2:

— *E esse lado?* (referindo-se a um lado da roda que as crianças não foram) Pede para que Janaína mude de lado na roda.

Swany:

— *A Bea nunca...*

Crianças que estavam do lado que não ia, começaram a ir.

Swany:

— *Vai Adriano, vai Adriano* — que já tinha tentado uma vez e não chegou a tempo.

Vão muitas crianças para o centro e Professora 2 para a música.

— *O problema não é isso. Sabe o que é, de novo? Vocês não estão avisando “tô saindo”, a gente não ouve. Pro amigo poder dizer “tô entrando”.*

Crianças olham para Professora 2 e falam junto com ela coisas referentes a esse movimento na brincadeira.

Swany:

— *Tem gente que nunca foi e tem gente que...*

Professora 2:

— *Então vamos ouvir, não adianta sair correndo. Said, não, pode ficar. Said, pode ficar.*

Swany:

— *O Adriano nunca foi.*

Julyana:

— *Eu ouvi e falei..*

Professora 2:

— *O que estou querendo é que a gente mude de novo. Eles vão se empolgando e vão...(entrando).*

A música é colocada novamente.

Como é de se esperar entre crianças, algumas vezes demonstravam medo de crescer e se tornar independentes. Então foi ensinado para elas uma música de origem russa: *Vyesia, Vyesia Kaputska*, e quer dizer: “Cresce, cresce meu repolhinho”. Assim as mães se referem carinhosamente a seus filhos. A proposta é que os brincantes formem uma roda e, em algum ponto soltem as mãos para que possam andar pelo espaço em uma fila, mas de mãos dadas. O primeiro conduzirá os que vêm atrás. Às tantas, formam um caracol que vai se fechando, quando estiver bem fechado; os integrantes levantam os braços e, em seguida, desmancham o caracol para andar em fila e novamente formar um outro até o final da música.

Depois que conheceram esta brincadeira, muitas foram as vezes que pediram para a dançar na roda. O pedido acontecia nos momentos em que estavam encontrando alguma dificuldade na aprendizagem como, por exemplo, quando estavam mudando de hipótese na escrita, abandonando formas mais individuais de escrita para utilizarem formas mais socializadas, ou seja, a cada etapa no processo de leitura e escrita, o que foi algo muito valorizado por este grupo. Tanto é que, quando queriam desejar algo de bom para os amigos, desejavam que aprendessem ler e escrever. Uma vez foi perguntado às crianças por que gostavam tanto daquela música e uma das crianças respondeu: “porque fala cresce, cresce meu repolhinho!”

O que acontecia na roda era reflexo do que acontecia fora dela e vice-versa. Para explicar este fato, tomaremos como exemplo uma criança que entrou na creche em 2003. Ela era muito arisca e sofria de maus tratos pela mãe. Muitas vezes trouxe para o momento da roda o quanto sofria com as agressões e mostrava as marcas deixadas pelas mãos ou pela cinta de sua mãe. Quando chegou à creche, dizia ter sido expulsa da escola de onde veio. Mais tarde a mãe informou que não era verdade, o que aconteceu foi que ela atingiu a idade limite de permanência e precisou sair de onde estava. Nunca havia sido informada deste fato e, portanto acreditava-se ser “insuportável”. Provocava as crianças, batia nelas com muita força, puxava cabelos, chutava,... O grupo tinha um combinado que, quando um deles não conseguisse respeitar seus colegas, saíria da roda ou da atividade até poder se controlar e voltar. Beatriz saía algumas vezes do que estava sendo proposto e não fazia o menor esforço para voltar. Continuava provocando os colegas mesmo de longe. Somente da roda é que não gostava de ficar fora. Voltava e dizia: “eu estou si controlando, posso voltar?” (sic). Ou então pedia licença para entrar novamente na roda.

Professora 2 propõe que encontrem coisas na sala de aula que queiram colocar no centro da roda

Beatriz interrompe:

— *Eu sei! Mônica, Mônica* - chamando.

Professora 2:

— *Pensar uma coisa diferente. Vocês estão pensando sempre na mesma coisa. Jardim II, chamando.*

Beatriz:

— *Eu sei o que é que é. Tá dentro da minha caixinha.*

Professora 2:

— *O que é que é, Bea?*

Beatriz:

— *É a folhinha do...*

Professora 2:

— *Então vai buscar, Beatriz, pra gente saber...*

Bea levanta, vai até onde está guardada sua caixinha de material, pega o que queria pegar e se dirige para onde está a professora.

Enquanto ela faz isto, Professora 2 insiste:

— *Alguém pensou mais alguma coisa que seja importante? Heim? Ninguém pensou?*

Crianças perguntam:

— *Você pegou, Bea?*

Professora 2 olha para a menina e diz:

— *Cadê Bea, a folhinha é essa?* Bea entrega a folha para Professora 2 e diz:

— *Tem um desenho.*

— *Que desenho?* pergunta Professora 2. *De quando você está triste e de quando você está feliz? É? Então vamos colocar este daqui? Dirigindo-se ao grupo, que concorda. Então, continua, este desenho vai representar todos os desenhos de vocês, porque o Jardim II também fez na sexta feira, não fez?*

Crianças respondem: Fez!

Professora 2 continua, apontando no desenho de Beatriz:

— *Quando está triste e quando está feliz, não é? Então nós vamos colocar aqui. Abaixa e coloca a folha próxima à vela. Eu vou por o meu crachá, porque é muito legal poder trabalhar, não é?*

Em 2004, estava bastante mudada. Ainda trazia histórias de sua casa e de seu sofrimento, mas conseguia compartilhar com os colegas causando neles compreensão e vontade de ajudá-la.

No final do mês de fevereiro, foi pedido às crianças que desenhassem o que havia sido mais “legal” naquele mês. Beatriz desenhou a roda.



Figura 3 - Desenho de Beatriz “O que foi mais legal no mês de fevereiro”

O momento da roda era sentido por eles como sendo especial. Se por algum motivo esta não ocorria, perguntavam o que tinha acontecido ou diziam que tinham algo importante para dizer. Não servia que fossem ouvidos em qualquer outro momento pelas mesmas professoras e pelos mesmos colegas. Precisava ser naquele momento especial onde faziam uma conexão com “Papai do Céu” e onde, de uma certa forma, a ordem poderia ser invertida e as relações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças eram diferentes das que se estabeleciam na rotina pedagógica.

Já bem no final do ano, quando saíram de uma aula de informática que foi bastante desafiadora e, portanto, causou um certo desconforto nas crianças, um deles disse: “Amanhã na hora da roda vamos cantar *Tente outra vez!*” Não servia cantar naquele momento, era preciso estabelecer um outro tempo e uma outra relação entre nós para que pudessem ter a experiência do que estavam falando.

Por tudo o que foi observado e vivenciado durante os anos de trabalho com as crianças do Centro Social, fui convidada para levar esta experiência às professoras de outro colégio marista. Inicialmente, as professoras tinham algumas dúvidas. Diziam que faziam rodas com seus alunos diariamente para conversar, para ver as lições, para resolver problemas, mas em todas as situações o que estava em pauta eram os aspectos pedagógicos e rotineiros de sua estada em sala de aula.

Aos poucos, foram dadas sugestões de que poderiam fazer estas brincadeiras de uma forma diferente, estabelecendo um centro, colocando-se à disposição das crianças e utilizando o espaço da roda como um integrante. Estando a confiança estabelecida, começaram a fazer o que havia sido sugerido e, a cada encontro que fazíamos, traziam novidades. Uma delas, a que trabalha com os menores, do Jardim I, tinha uma grande preocupação com o que falar para eles, como explicar o que iria acontecer. Sempre respondia que não precisaria falar, bastava iniciar, porque os símbolos fariam sua parte. Era difícil acreditar, até que um dia, foram fazer a roda com as crianças maiores. Então, fez a tentativa de estruturar o espaço e explicar aos seus alunos o que deveriam fazer. A outra professora disse-lhe que deixasse. Aos poucos, os alunos maiores foram se organizando, chamando os menores e arrumando a roda para começarem os trabalhos. A própria professora, surpresa, relatou o que aconteceu por verificar que, de fato, não precisaria falar muito, que as crianças entendiam o que era preciso fazer. Complementou dizendo que falaram sobre os amigos que estavam longe e que um dos seus alunos disse que sentiria muitas saudades de um dos amigos que tinha mudado para “muito, muito longe.” A partir daí, passou a fazer a roda com seus alunos.

Professoras dos alunos de 1^a a 4^a séries foram informadas do que estava acontecendo e começaram a participar dos encontros semanais. Perguntaram às professoras da Educação Infantil se percebiam mudanças nas crianças. A conta sua experiência com o grupo de pequenos. A professora do Jardim 3 fala que ficou impressionada com o modo como cantam e dançam as músicas e o progresso que sentiu numa das crianças que havia sido seu aluno no ano passado. Esta criança, no ano anterior, jamais participaria falando num grupo

grande. Foi uma grande e grata surpresa quando L. levantou a mão para fazer seu agradecimento na hora da roda. É bastante interessante escutar as professoras falarem das atividades. Tanto é que essa atividade será estendida também para o segmento de 1^a à 4^a séries, quando terão a oportunidade para brincar de roda junto com às crianças da Educação Infantil. Tal fato ilustra um movimento interessante no sentido de melhorar não só a convivência entre as crianças das diferentes idades e da troca de experiências entre o grupo de professoras. Percebe-se que por trás de tudo isto, está o respeito.

Assim, a descrição das rodas observadas atinge formas mais sistemáticas durante o ano de 2004, traz informações sobre como as crianças entendem e utilizam o espaço da roda. No princípio, reproduzem suas relações com os adultos de sua vida esperando que lhes seja dito o quê e como fazer. Aos poucos, e porque são reconhecidos como pertencentes e responsáveis pelo que acontece, vão mudando esta postura e tomando para si o caminho que querem para a roda.

Foi o que aconteceu com um dos meninos. No início do ano de 2004, tinha dificuldades na hora de falar, quando dançavam ou mesmo quando se tocavam pelo pedido da música, ou pelo que se estava comemorando naquela data. Passou por diversas dificuldades, mas, aos poucos, foi se percebendo capaz e foi um dos primeiros que aprendeu ler e escrever. No final do ano, depois de ter vencido uma dificuldade, perguntou se poderíamos cantar *Tente outra vez*, de Raul Seixas na hora da roda. Não servia que fosse no corredor. No dia seguinte cantamos e ele agradeceu ao “Papai do Céu” porque tinha conseguido realizar a atividade proposta sem desistir frente à primeira dificuldade.

O preparo do ambiente e a constância na execução das atividades são de muita importância na construção deste espaço e para a compreensão de sua finalidade. Vão se tornando mais seguros e com capacidade para alçarem outros vãos, outras conquistas, não se deixando paralisar pelo medo. Aceitam sua condição humana, quando reconhecem que medos, receios, raiva, amor, carinho, paz, saudades são partes de um mesmo todo e estão inseridos em um outro todo maior que é a humanidade.

No Ensino Religioso, os conteúdos selecionados para a faixa etária são os símbolos, sendo assim as brincadeiras de roda, no do contexto descrito acima, podem contribuir para a experiência dos mesmos em várias culturas. Além disso, podem servir como facilitador de aceitação de diferenças já que, de formas e ritmos diferentes, podem perceber o que há em comum nas múltiplas brincadeiras que aprendem e passam a tê-las em seu repertório.

Tudo isto para contribuir com a formação das crianças no sentido de que também eles têm lados diversos: ora agradáveis, ora nem tanto, que transitam entre um e outro e são aceitos desta forma.

Para que se compreenda o motivo pelo qual as brincadeiras foram escolhidas como este mediatizador, que pareceu significativa a este grupo de crianças e adultos, o próximo caminho será voltar nossas atenções para a história da danças através dos tempos chegando aos primeiros homens e seus ritos, às danças de salão, às danças folclóricas e à retomada por Bernhard Wosien no movimento Nova Era e, finalmente, a relação entre as Brincadeiras de Roda e as Danças Circulares e Sagradas.

CAPÍTULO II
BRINCADEIRAS DE RODA
E
DANÇAS CIRCULARES
SAGRADAS

1. Danças circulares e brincadeiras de roda

Alguns dos mitos de origem contam que tudo o que foi criado foi a partir dos passos de dança. O mito hindu relata que, a partir dos movimentos do deus Shiva, a matéria foi despertada do estágio letárgico e lhe foi conferida vida.

Além disso, na própria natureza percebemos que animais como insetos, aves e mamíferos executam verdadeiras coreografias próximo ao período do acasalamento. Avestruz e antílopes são conhecidos pela graça com que dançam. De alguma forma, o homem tentou imitar os animais chegando ao que conhecemos hoje como dança.

Como todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do homem. Essa necessidade liga-se ao que há de básico na natureza humana. Assim se a arquitetura veio da necessidade de morar, a dança, provavelmente, veio da necessidade de aplacar os deuses ou de exprimir a alegria por algo de bom concedido pelo destino.¹⁰

Por causa desta necessidade de expressão, o homem começa a movimentar seu corpo e a se expressar. Neste caminho de elaboração de linguagem, a dança vem antes da linguagem falada e parece ser tão antiga quanto o aparecimento do homem na Terra. Mesmo sendo um tipo de linguagem diferente, a dança só ganhou significado devido ao desenvolvimento da capacidade de simbolizar, que está relacionada com o desenvolvimento da mente. O fato de nossos ancestrais passarem a andar apoiados nos membros traseiros e os pés diferenciarem-se das mãos colaborou para que dessem um salto na evolução, capacitando-os para simbolização.

Foram encontrados registros em cavernas de pessoas em posição de dança. Curt Sachs¹¹ observa que as pinturas rupestres podem ser interpretadas de várias formas e, por isto, é necessário ter cuidado com o que se afirma sobre ela. Porém, sugere que se observe nos atuais grupos étnicos, que vivem como caçadores e coletores, rituais em reverência aos antepassados e à própria natureza, para termos uma idéia de como os

¹⁰ Antonio José FARO. *Pequena história da dança* p. 13

¹¹ apud. Lílian Wurzba IOSHIMOTO. *Dança da Alma* . p. 27

primeiros humanos, estes também caçadores e coletores, relacionavam-se. Tal comparação possibilitaria compreender como aquelas representações registradas nas paredes das cavernas poderiam ser danças ou outras atividades.

A pintura rupestre mais antiga que foi encontrada, que pode ser de dança, está localizada na caverna de Cogul na província de Lérida, na Espanha, e data de 8300 A.C. Esta imagem mostra 9 mulheres ao redor de um homem despido e pode indicar uma dança de fertilidade. Estes rituais sugerem uma tentativa de transferir, simbolicamente, a possibilidade de reprodução das mulheres e animais para o solo, a fim de obterem uma boa colheita.

E a dança é, de fato, para a maior parte dos historiadores, a primeira forma ritual, o primeiro rito, o primeiro culto, o primeiro êxtase frente ao mundo, a primeira interpretação da realidade do mundo a partir do próprio corpo e dos sentimentos mais originais, mais ligados ao corpo e a todo comportamento humano.¹²

Esta forma corporal de interpretar o mundo pode ser explicada pela falta de linguagem falada nos primeiros humanos, que tinham, além da necessidade de comunicação, a necessidade de compreender o que acontecia ao seu redor. Usavam a imitação numa possibilidade de se aproximar ou controlar as forças da natureza: o nascimento, os ciclos do sol e da lua, os animais, as doenças e a morte.

Nas tribos de caçadores, o homem dançava imitando os movimentos do animal que seria sua presa, pois acreditava que assim obteria a força necessária para capturá-lo.¹³

Então, voltamos lá para o começo, onde os primeiros humanos aprendiam através de seu corpo, que era o primeiro acesso para a elaboração. Assim fazem as crianças mais constantemente. Utilizam a linguagem simbólica dos jogos e das brincadeiras. E de onde vêm estas atividades? Lá dos primeiros ritos dos primeiros homens.

As danças circulares sobrevivem ao longo do tempo e, aos poucos, foram perdendo sua função ritual. No século XXVIII deixaram as igrejas, onde acompanhavam os ritos religiosos, e invadiram os salões europeus. Hoje as encontramos nas danças

¹² Aldo N TERRIN. *O rito antropologia e fenomenologia da ritualidade*. p 206.

¹³ Lílian Wurzba IOSHIMOTO. *Dança da Alma* . p. 29

folclóricas da Europa Oriental e de Israel, nas danças indígenas e nas brincadeiras de roda infantis.¹⁴

Das danças circulares ou de roda, sabe-se que são antigas práticas rituais já presentes nas pequenas comunidades autóctones do passado. Na tentativa de entender e controlar o meio em que viviam, dançavam para abrandar, agradecer e fazer ofertas ao “desconhecido”.

O movimento Nova Era, com suas propostas diversificadas, traz a possibilidade de se entrar em contato com atividades exercidas por diversas culturas em diferentes épocas e locais do mundo. Assim, as Danças Circulares Sagradas chegam aos dias de hoje.

... seria possível realizar estudos análogos a respeito das muitas maneiras diferentes como diversos domínios de passado vêm sendo explorados, em particular a espiritualidade oriental. Ao que parece, o novo recorre ao velho em busca da “sabedoria” prática e – o observador acadêmico acrescentaria - legitimação.¹⁵

As danças circulares foram transmitidas geração pós-geração, de forma oral, e ainda hoje aparecem em algumas sociedades e nos movimentos folclóricos que cuidam de preservar a memória do povo. Além disso, têm servido como instrumento da Nova Era na sua intenção de cura, aproximação do transcendente, maior conhecimento de si mesmo e no sentimento de pertença.

Sua origem está na dança dos povos que, num determinado momento da história, se afastou do campo do rito e passou a ser do campo do folclore, já que traduzem a forma de um saber popular.

O folclore é “popular, anônimo, coletivizado, tradicional e persistente, funcional à sua cultura e passível de modificações. Esses indicadores considerados nos contextos sociais onde existe e se reproduz a criação popular”.¹⁶

Das brincadeiras de roda, sabe-se que são práticas da cultura infantil que permitem que as crianças compreendam e ingressem na cultura de seu

¹⁴ Gláucia Helena RODRIGUES, in *Danças circulares e sagradas, uma proposta de educação e cura*. p 46.

¹⁵ Paul HELLAS. A Nova Era no contexto cultural. *Religião e Sociedade*, 17/1-2, Rio de Janeiro p. 23.

¹⁶ Carlos Rodrigues BRANDÃO. Apud FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender-o resgate do jogo infantil* p. 41.

grupo. Assim sendo, são do campo do folclore que tem a função da preservação e continuidade da cultura local.

A pedagogia traz de volta as brincadeiras de roda num reconhecimento de que elas são a manifestação e a linguagem originais das crianças. Elas são utilizadas na escola das mais diferentes formas e nos mais diversos componentes curriculares. São consideradas atividades que fazem a mediação entre a criança e o saber, seja ele o matemático, de seu próprio corpo, de sua língua, da cultura ou de si mesmo.

O jogo é a atividade essencial das crianças e seria interessante que constituísse um dos enfoques básicos para o desenvolvimento dos programas pré-escolares e de 1^o grau, enquanto meio para atingir os objetivos de ensino. Pensando em outras formas de focar a utilização da atividade lúdica, o professor poderia utilizar os jogos tradicionais, que geralmente surgem em situações espontâneas nos grupo de crianças porque:

- esses jogos dão prazer às crianças;
- são parte da cultura lúdica infantil, e utilizá-los é uma forma de resgatá-los,
- podem servir como recurso metodológico destinado a diagnosticar necessidades e interesses dos diferentes grupos de crianças e, também, destinado a contribuir para o desenvolvimento da inteligência e de aprendizagens específicas.¹⁷

Reconhecidas estas qualidades das brincadeiras tradicionais, entre as quais as Brincadeiras de Roda, falta aos pedagogos apenas dar a elas o status que merecem no sentido de proporcionar maiores informações aos pequenos sobre a cultura que os rodeia e as que estão distantes, colocando-os em contato com as diferenças entre os povos. Esta posição pode nos remeter à característica da Nova Era, que é buscar, no antigo, inspirações para as solucionar ou compreender problemas ou questionamentos atuais.

Assim as crianças, pela linguagem que lhes é familiar, compreendem a forma de conviver em sua sociedade e não solitariamente, mas apoiadas pelos outros integrantes da brincadeira.

Pelo jogo e pela recreação, a criança se prepara para a vida, amadurece para tornar-se um adulto em seu meio social. Nos dois planos mencionados, são variáveis as influências socializadoras do folclore, como se poderia descrevê-las positivamente. De

¹⁷Adriana FRIEDMANN. *Brincar; crescer e aprender- resgate do jogo infantil*. p. 51.

um lado a criança aprende a agir como “ser social”: a cooperar e competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras existentes na herança cultural, a importância da liderança e dos centros de interesses suprapessoais etc.¹⁸

Da mesma forma, como as Danças Circulares e Sagradas, as brincadeiras e danças de roda promovem, em seu conteúdo e forma, contato com a experiência de colaboração entre seus integrantes.

Há ainda um outro ponto comum entre as duas atividades, o respeito às coreografias, ou seja, o mesmo que ocorre com algumas coreografias de balé. Como diz Giuseppe Mario Sabella em sua dissertação de mestrado “...não devemos perder o ‘espírito’ (fidelidade coreográfica), a intenção de que tal dança tenha sido elaborada em sua presença e contexto.”¹⁹

As coreografias, que têm passos dos mais simples aos mais elaborados, têm como função estabelecer o espírito comunitário favorecido pelo fato dos integrantes estarem de mãos dadas e num mesmo ritmo. Estas duas atividades colaboram para que as pessoas, adultas ou crianças, entrem em contato com a linguagem simbólica que as rodas trazem, permitindo que experimentem o pensamento daquela cultura.

Embora se saiba que as atividades folclóricas são dinâmicas e como tal influenciam e são influenciadas pela cultura durante um espaço de tempo, as coreografias se mantêm e é deste respeito que se fala. Reproduzi-las como no início pode significar que, este início, seja uma mudança.

As brincadeiras de roda têm causado curiosidade em inúmeras pessoas que se dedicam a pesquisar e resgatar estas atividades por reconhecimento aos benefícios que trazem na educação e formação das crianças.

Neste trabalho, são chamadas algumas vezes de danças de roda, seja pela semelhança que têm com as Danças Circulares, seja pelo fato de serem dançadas e porque, atualmente, têm se mostrado parte das Danças Circulares Sagradas, sendo o mais conhecido pesquisador Bernhard Wosien.

¹⁸ Florestan FERNANDES. *O folclore em questão*. p 66.

¹⁹ Giuseppe Mario SABELLA. *Os efeitos da dança circular e de técnicas corporais no stress e na qualidade de vida*. p. 15.

2. Bernhard Wosien, um bailarino

Para falar da Danças Circulares Sagradas é preciso conhecer seu pesquisador e divulgador: Bernhard Wosien.

Nasceu em Passeheim, Prússia Oriental, no ano de 1.908, filho de Louis Wosien, pastor evangélico e Antoinette Linda. Desde pequeno teve contato com a dança na sua própria família. Quando da visita de um tio paterno, seu pai tocava violino e dançavam *masúricas*, dança de pares ou *masurcas* que eram originárias da região em que viviam.



Figura 4 - Bernhard Wosien

<http://www.schule-fuer-kreistanz.de/seminare.htm> 2/11/2005

Na idade escolar, mudou - se junto com seu irmão para Breslau na Silésia. Na escola que freqüentavam, entrou em contato com conteúdos para que pudesse ser pastor mais tarde, conforme o desejo de seu pai.

Sua formação passou pela teologia evangélica, história da arte, pintura e dança clássica, o que pode apontar para sua escolha e, mais tarde, a tentativa de reunir a orientação dada pelo pai e sua escolha: o balé.

Durante os anos de estudo desta arte, passou por grandes mestres, o que lhe exigiu grande dedicação e disciplina para que pudesse se movimentar com delicadeza.

Seu esforço rendeu-lhe o título de bailarino solista do Teatro Prussiano em Berlim, entre outros. Também foi mestre bailarino e coreógrafo. No balé representou diversos papéis e ocupou posições diferentes.

Casou-se com Elfride e teve três filhos. Gabriele e Christof, que nasceram durante a segunda guerra, e Antoinette, que nasceu em 1948.

Os anos de 1948 a 1958 trouxeram a coroação e o auge de minha carreira como bailarino e coreógrafo. Gottfried Von Einem chamou-me, para Salzburg, como coreógrafo, para a temporada de espetáculos de 1948. Esta tarefa considerei especialmente honrosa para mim, porque me permitiu trabalhar com Oskar Fritz Schuh e Herbert Von Karajan, através da encenação da ópera de Gluck, *Orpheus und Euridike* (Orfeu e Eurídice).²⁰

Sentiu-se reconhecido por seu trabalho tanto como bailarino como coreógrafo, mas uma mudança iria acontecer em sua vida. Em seus escritos não teve pudor em declarar a importância deste tipo de dança para ele.

Um novo capítulo da minha vida começou quando decidi dedicar minha atenção às danças de roda e às danças dos povos. Cada recomeço esconde um segredo e me pareceu como se brilhasse em mim uma luz completamente nova quando, no início dos anos cinquenta em Dresden, assisti à apresentação do conjunto folclórico iugoslavo *Kolo*.²¹

Com o entusiasmo proporcionado por esta experiência, aceitou o convite para participar da fundação de um grupo de arte popular de sérbios²².

O novo trabalho tinha como objetivos a pesquisa das cantigas, cânticos, danças, costumes, trajes, história, lingüística, etc... e também a montagem de um coro, de um grupo de dança e de uma orquestra.

Neste projeto sentiu-se desafiado a aprender. Seria fácil lapidar o grupo com a técnica que conhecia e dominava, mas tentou atender às individualidades. O que lhe chamava a atenção era a espontaneidade que a dança popular necessita e transmite.

O autor conta que se deixou levar por aquilo que denominou de “falta de ar” que este tipo de dança lhe causava, e depois, sim, tratava de exercitar os passos. Refere-se a eles como sendo um dialeto e, conseqüentemente, falam da cultura de um povo.

É preciso dançar estas danças, para descobrir isso: é preciso se tornar muito presente para nos apropriarmos delas, para sentir e vivenciar seu efeito curativo e terapêutico.

²⁰Bernhard WOSIEN. *Dança um caminho para a totalidade*, p. 23

²¹*Ibid.*, p. 106

²² Povo de origem eslava que migrou para o leste alemão, que permaneceu fechado em si pela cultura e também pela língua.

Então se abre, para o bailarino, a sua origem religiosa, o caminho para a unidade e a solução da passagem do singular para o comunitário, para um estar junto em vibração. E fluem, então, energias aos dançarinos, vindas de uma fonte que continuamente se regenera.²³

Em 1960, deixou os palcos para se dedicar à pedagogia. Também organizou um grupo na Escola Popular Superior com o qual viajava para os países do Sudoeste da Europa onde as antigas danças de roda se mantinham vivas.

Na Universidade de Marburg, na cadeira designada Procedimentos Especiais da Pedagogia da Cura, do Departamento de Pedagogia para Excepcionais (1986), trabalhou com as danças que aprendera, provavelmente por acreditar em seu poder terapêutico e curativo.

Em 1976, foi convidado para mostrar sua pesquisa e trabalho com as danças por Eileen e Peter Caddy na Comunidade Espiritual Fundação de Findhorn²⁴, que fica ao noroeste da Escócia.

Esta comunidade teve início em 1962, quando o casal e Dorothy mudaram para Findhorn Bay Caravan Park. Foram morar num trailer comprado por Peter. No início plantaram uma horta num local muito pedregoso, mas o resultado causou surpresa pela qualidade dos alimentos produzidos. Como o que plantavam se desenvolvia muito, como por exemplo, um repolho de 17 quilos, a horta começou a chamar a atenção das autoridades.

A popularidade da comunidade foi se expandindo e, em 1969, seiscentas pessoas visitaram o local e duzentas passaram a ser hóspedes residentes.

Com esta expansão, em Findhorn passaram a desenvolver projetos para o desenvolvimento da Paz. Em 1997, foram aceitos como membro da UNESCO Planet Society Network.

²³ Bernhard WOSIEN. *Dança um caminho para totalidade*. p. 109

²⁴ Comunidade escocesa conhecida pela sua agricultura natural e suas ligações místico - espirituais. Foi uma das precursoras do modelo alternativo de comunidades Nova Era.



Figura 5 - Bernhard Wosien e Gabriele, Sacred Dance Festival, Findhorn 1982

<http://www.sacreddance-wosien.net/mgwosien/mgwosien.html>

Foi deste local, onde o que era plantado crescia além das expectativas, que as Danças Circulares Sagradas também se avolumaram e se expandiram para vários locais do mundo, inclusive para o Brasil.

Em São Paulo, um dos locais de sua difusão é a TRIOM Centro de Estudos Marina e Martin Harvey Editorial e Comercial Ltda de Difusão. Renata Carvalho Lima Ramos²⁵ esteve em Findhorn pela primeira vez em 1992, quando entrou em contato com as Danças Circulares Sagradas. No ano seguinte, voltou para se aprofundar em suas coreografias.

Continuei os estudos, procurando entender com a mente e com o coração o significado da evolução da consciência humana e, nessa jornada, encontrei milhares de idéias e ideais, conceitos e definições, afirmações e dúvidas.²⁶

A proposta das pessoas que focalizam as Danças Circulares Sagradas e do próprio Wosien é que elas sejam dançadas muitas vezes para que possam se entregar ao que elas trazem.

²⁵ Sócia proprietária da TRIOM

²⁶ Renata C RAMOS. L. *in Danças Circulares e Sagradas, uma proposta de Educação e Cura.* p. 175

3. Dança Circular Sagrada, que dança é essa?

Num primeiro momento, as Danças Circulares Sagradas foram aquelas pesquisadas por Wosien no leste europeu, na Grécia. Ele se aproximava dos locais onde as antigas danças eram mantidas vivas, a fim de pesquisá-las e experimentá-las. Atualmente, outras danças foram incorporadas ao repertório. São músicas coreografadas pelas pessoas pertencentes ao movimento das Danças Circulares Sagradas.

Quando Wosien chegou a Findhorn, sentiu que havia encontrado o que define como um novo solo, virgem e preparado. Por este motivo, em 1977, coreografou *A roda de Jesus*, sobre o texto das cartas Apócrifas do Novo Testamento, quando São João conta como Jesus convida seus discípulos para uma roda²⁷. Eles deveriam se dar as mãos para festejarem juntos Sua despedida, antes de ser preso. Sobre isto Wosien diz: “Com essa representação coreográfica, uma das minhas primeiras em Findhorn, tentei implantar a primeira semente de um acontecimento sagrado na dança.”²⁸

O “sagrado” que ele tentou levar para esta coreografia já havia sentido ao observar os gregos dançando em honra aos deuses. Eles estabeleciam um centro de gravidade em torno do qual giravam. Wosien conta que, para ele, é como se revelassem algo de “sagrado”. Sua compreensão para este termo é de manifestação do criador e, sendo os humanos Sua obra, as atitudes também são “sagradas”.

...Quando a pessoa, porém, executa a Dança e se conecta à sua essência, passa a sentir o Sagrado de Deus. A dança é a mesma, mas muda o conceito, a compreensão que temos dela, a consciência de como a observamos e até onde ela nos projeta. Sua origem técnica é a mesma, mas o que sentimos, a essência que encontramos é que modifica nossos valores.²⁹

Wosien, num primeiro momento, classificou as Danças Circulares como Sagradas, em alemão, *Heilige Tanze*. Berni, em sua dissertação de mestrado, informa que *Heilige* foi traduzido para o inglês como *Sacred*, ou seja, Sagrado.

²⁷ Luiz Eduardo V BERNI. *A dança circular sagrada e o sagrado*.p.94.

²⁸Bernhard WOSIEN. *Dança- um caminho para a totalidade*. p. 118.

²⁹Maria Cristina de F.BONETTI. in *Danças Circulares e Sagradas –uma proposta de educação e cura*. p. 120-121

Já Anna Barton, que continuou o trabalho das danças em Findhorn, conta que Wosien se arrependeu da tradução, pois ela trazia uma conotação religiosa que não lhe agradava. Ele preferia associá-la ao holístico ou curativo, mas já era tarde e as danças já eram reconhecidas como Sagradas.

As Danças Circulares Sagradas são relacionadas aos primeiros rituais, que sempre eram danças, como afirma Maria- Gabriele Wosien. Foram nomeadas assim pela sua origem, porque expressam e fazem sentir a sabedoria da alma dos povos e pelo ponto de vista de que, através delas, os humanos entravam em contato com seu deus.

De fato, o “sagrado” na dança é um dos aspectos que a compõem. Wosien lembra, também, de como pode ser forma de meditação, na medida em que se reproduz os passos originais e as pessoas vão se apropriando deles. A aproximação com a coreografia original traz o contato com o que foi proposto pelos humanos que a executaram pela primeira vez. Eles utilizavam o corpo para a expressão por falta de linguagem, ou até pela falta de compreensão dos fenômenos que aconteciam. Portanto, experimentavam os sentimentos e isto acontecia nos passos que compunham a danças. Neste caminho para a meditação, o objetivo é que o homem se volte para si mesmo.

As técnicas de meditação ativa são aquelas que, através do movimento, nos levam a realizar a conexão com nosso ser interior divino. Entre as técnicas ativas, temos hoje popular *Tai Chi Chuan*; algumas formas de *Yoga*; a *Euritmia* e, surgindo agora no hemisfério Sul, as *danças Sagradas*.³⁰

Neste voltar-se para “si mesmo” existe a possibilidade de uma ampliação de seu próprio conhecimento, diminuindo a distância entre o que se conhece e o que é desconhecido sobre si, sempre com o objetivo da aproximação da realidade última. Este fato pode favorecer a auto-transformação, que tem objetivos mais ecológicos, propiciando uma maior integração do homem com a natureza de uma forma geral.

Todas as “psicotecnologias”, aliadas às diversas técnicas espirituais e de meditação, em suas diversas combinações, são consideradas portas para o homem começar a

³⁰Luiz Eduardo V BERNI. in *Danças Circulares e Sagradas –uma proposta de educação e cura*. p.63.

realizar essa Nova Era, rompendo com os condicionamentos e promovendo uma purificação interior, alimentando-se da riqueza da criação.³¹

É assim que suas mãos são dadas, na tentativa de experimentar o estar junto, a troca. Existe uma forma de dar as mãos para que haja esta possibilidade de que a energia circule entre os integrantes do círculo. Uma das palmas é virada para cima, para receber; a outra para baixo, para dar. Há uma diferença entre os hemisférios sobre qual das mãos deve ficar para cima e para baixo, mas Renata Ramos diz que o importante mesmo é que haja esta troca.

Outra característica das Danças Circulares Sagradas, que auxilia no seu objetivo holístico e de cura, é que ela, na sua formação, traz um símbolo que por si só já é importante: o círculo.

São infinitas as imagens circulares encontradas no mundo. De acordo com Erich Neumann, estes símbolos continuam tão vivos hoje como sempre estiveram, e têm seu lugar não só na arte e na religião, mas também nos processos da psique individual, manifestos em sonhos e fantasias. Para o autor, enquanto o homem existir, a perfeição continuará a manifestar-se “como o círculo, a esfera e o redondo”, expressão do estado perfeito em que os opostos estão unidos.³²

Na medida em que se acredita no poder deste símbolo circular, as Danças Circulares Sagradas, agindo como símbolo desta perfeição e união de opostos favorecem a transformação pessoal.

Observado o percurso das danças, sua vinculação com os ritos e seus objetivos, os jogos tradicionais foram lembrados e, dentre eles, mais especificamente, as brincadeiras de roda que têm sua origem na cultura popular, que foi transmitida oralmente de geração para geração e que permanecem no imaginário infantil.

³¹ Leila AMARAL. *Nova Era um desafio para os cristãos*. p. 23

³² Ana Lúcia B. da COSTA. In *Danças Circulares e Sagradas –uma proposta de educação e cura*. p.22

4. As brincadeiras infantis e brincadeiras de roda

Na origem das brincadeiras de roda está o que um dia foram ritos, oração, danças de salão e de palco, pois as crianças imitavam os adultos em suas festas.

A brincadeira de roda faz parte, ao lado do conto popular, das práticas culturais ligadas à tradição oral, que têm seu suporte nas relações comunitárias. Enfraquecidas estes laços, corre o risco de desaparecer.³³

Pertencendo à tradição oral, foram transmitidas de geração a geração das crianças maiores para as menores.

Por ser uma manifestação cultural, reproduz o que as sociedades pensavam e como agiam em relação a determinados temas, neste caso, o tratamento que davam às crianças e a total falta de informação sobre a infância, pois muito tempo as crianças não eram vistas com suas peculiaridades e eram tratadas como miniaturas de adultos. Os pequenos reproduzem a idéia que a época tem deles, quando dançam trazem temas como o do casamento.

Porque vêm de longa data e por serem tradutoras de uma cultura, as cantigas e danças de roda são parte da cultura popular. Assim, têm como características o anonimato, a transmissão oral, a tradicionalidade, a mudança e universalidade. Este tipo de atividade tem como finalidade perpetuar a cultura infantil. Interessante lembrar que perpetuar não significa colocá-las numa “camisa de força”, elas sofrem as influências da época e dos grupos sociais, mas mantêm a característica popular.

No Congresso Internacional do Folclore que aconteceu em São Paulo por ocasião das comemorações do Quarto Centenário da cidade, a Comissão Paulista de Folclore apresentou a seguinte resolução:

A primeira Comissão Técnica do Congresso Internacional de Folclore aprova o seguinte conceito de *fato folclórico*: Considera-se *fato folclórico* toda maneira de sentir,

³³ Talitha Ferraz de SOUZA. “Entre dentro desta roda”: a linguagem, a criança e o feminino na brincadeira de roda. p 20

pensar e agir, que constitui uma expressão peculiar de vida de qualquer coletividade humana, integrada numa sociedade civilizada.³⁴

Assim, por serem frutos da cultura popular, aproximamos as brincadeiras e danças de roda do folclore.

Apesar das brincadeiras de roda serem inspiradas pelas danças de salão, as crianças impuseram a elas a sua própria marca sendo, em alguns momentos, fortes indicadores de como se estrutura o grupo ao qual pertencem, e de como foram transmitidos de criança para criança.

Sem dúvida, há diversão atrás das atividades folclóricas: mas também há uma mentalidade que se mantém, que se revigora e que orienta o comportamento ou as atitudes do homem. A criança ou o adulto, por seu intermédio, não só participam de um sistema de idéias, sentimentos e valores. Pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias exigem.³⁵

Como os primeiros humanos, as crianças aprendem primeiro corporalmente e por meio da sua linguagem, a brincadeira e, de uma certa forma, também imitam para compreender. Fazem, então, a experiência da cultura em que estão inseridas através da vivência de papéis e situações diferentes.

Ao observar os temas das danças e das rodas, verifica-se que são os mais variados, mas são recorrentes em diversos países. Tizuko M. Kishimoto, em seu livro *Brincadeiras infantis*, ao tentar explicar a semelhança entre os contos e jogos infantis afirma:

... há uma tal semelhança entre a mentalidade de diversas raças durante a fase primitiva de seu desenvolvimento, que elas podem ter inventado ao mesmo tempo as estórias, independentemente umas das outras.³⁶

Por este motivo, conclui que é difícil identificar as influências étnicas na construção das brincadeiras e danças de roda no Brasil, pelo fato de ter recebido muitos povos em sua colonização e até os dias de hoje. Percebemos as influências das várias tradições, mas é praticamente impossível distinguir, nas brincadeiras, o que é de um povo ou outro. Mas como os temas são recorrentes, brincar de roda leva a criança a entrar em contato com a

³⁴ Florestan FERNANDES. *O folclore em questão*. p 24

³⁵ *Ibid.* p 65

³⁶ ,Tizuko Morshida KISHIMOTO. *Jogos infantis*.p. 20

experiência de um povo, ao mesmo tempo em que facilita a compreensão de si mesmo, já que os temas são relacionados com a experiência infantil da cultura. Portanto, as crianças, ainda que inconscientemente, experimentam a concepção de mundo em que está inserida.

Por estrutura mental da tradição compreendem-se “as representações coletivas e inconscientes de uma civilização que influenciam todas as formas de expressão e ao mesmo tempo constituem sua concepção de mundo.” (Vansina 1982, p. 167)³⁷

Quando os portugueses vieram para cá, encontraram os índios que tinham crianças e, portanto, brincadeiras e brinquedos.

Sem dúvida as cantigas vieram com eles, mas foram se adequando a esta terra e a este povo. Depois, ainda, vieram os negros e suas crianças. É sabido que, já na África, eles tinham contato com outras culturas que não a sua. Desta forma, as brincadeiras tradicionais brasileiras, sem dúvida, refletem uma imensa mistura de tradições trazidas pelo imenso colorido cultural que constituiu este povo.

As brincadeiras originais, ou seja, as das crianças no início da formação do povo brasileiro, refletiam a relação entre adultos e crianças e crianças filhas de donos de terra e as filhas de escravos, que eram escolhidas para fazer companhia às crianças brancas.

Dentro de casa o que acontecia era bem diferente do que acontecia no espaço livre. As habilidades dos dois grupos mostravam - se claramente. Os filhos dos senhores, por serem criados com muitos cuidados, não tinham muita destreza física, o que não acontecia com os filhos dos escravos. Neste momento, as brincadeiras se mostram sob dois aspectos: o primeiro como reprodutor de um modelo social, onde, às vistas das mães e amas, os comportamentos e brincadeiras eram uns; e o de resistência, pois no espaço livre a organização era outra. Como já foi dito, as crianças escravas eram mais desenvoltas no que diz respeito à destreza corporal e, portanto, a relação entre elas mudava. Dentro de casa obedeciam, e do lado de fora lideravam devido às suas habilidades.

³⁷ Vanda MACHADO. *Ilê Axé- vivências e invenção pedagógica. As crianças do Opô Afonjá*. p. 71

Desta forma as crianças iam compreendendo que tipo de relações eram estabelecidas naquela sociedade e ao mesmo tempo eram introduzidas em sua linguagem e estrutura.

Assim as brincadeiras cumpriam seu papel no favorecimento da absorção e elaboração da cultura.

Ainda no início do século XIX, ainda elas aconteciam em locais públicos, mas os adultos faziam uma associação entre rua e criminalidade. Talvez, por isso, as brincadeiras infantis tradicionais, e entre elas as cantigas e danças de roda, passaram a ser atividade das crianças pobres que podiam brincar neste espaço público, pois às outras era proibido. As crianças de uma classe mais abastada foram encaminhadas para as escolas e retiradas da rua.

Os comerciantes achavam que era melhor que as crianças trabalhassem, pois, como já disse, a rua era um lugar perigoso que as levaria à marginalidade. Assim, as brincadeiras tradicionais foram desaparecendo do repertório infantil.

É interessante assinalar, sem questionar o motivo dos comerciantes, que uma crença em relação à infância mudou a prática das brincadeiras e danças de rodas. Esta crença era fundamentada no mundo dos adultos onde o trabalho é importante. De uma outra forma, também acreditavam na influência das brincadeiras na formação do indivíduo.

Para fazer uma relação com a história da dança, podemos dizer que foi uma época em que as brincadeiras foram colocadas em “camisas de força”.

... É interessante verificar como tais estudos repercutiam na introdução de jogos, concebidos ora como ação livre da criança ora como atividade orientada pelo professor na busca de conteúdos escolares.³⁸

As brincadeiras infantis foram retomadas pela pedagogia. Aqui em São Paulo, mais precisamente no Colégio Caetano de Campos, com o advento do modelo da escola nova, acreditava-se que as crianças aprendiam brincando, ou melhor, que a forma das crianças aprenderem era através do jogo, da brincadeira, fossem eles de quaisquer tipos.

³⁸ Tizuko M KISHIMOTO. *Jogos infantis*. p. 99.

Esta postura em educação entende que a criança busca o jogo e a brincadeira como uma necessidade. É neste experimentar de situações que as crianças se revelam.

A atualização de um jogo cênico ou de um brinquedo de roda exige todo um suporte estrutural, fornecido pelas ações das crianças. Há tarefas prescritas a executar. Para realizá-las, segundo modelos consagrados as crianças precisam organizar coletivamente o seu comportamento. Segundo, cada um dos *jogos* ou *brinquedos* envolve composições e gestos convencionais. Essas composições ou estes gestos conservam algo mais do que “fórmulas mortas”: mantêm representações da vida, do homem, dos sentimentos e dos valores, pondo a criança em contato com o mundo simbólico e um clima moral que existe e se perpetua através do folclore.³⁹

Sem dúvida que esta iniciativa da pedagogia é louvável, mas não se pode esquecer de que, desta forma, as brincadeiras de roda perdem algumas de suas características iniciais, mas, como em outros tempos, as crianças são capazes de imprimirem sua marca e acrescentarem o que lhes é importante para seu desenvolvimento e sua compreensão de mundo. Há que se confiar na capacidade de resistência das crianças e na eficiência da linguagem simbólica utilizada nas brincadeiras e danças de roda.

Para tanto, o Capítulo III nos fornecerá elementos teóricos que ajudarão a compreender o processo pelo qual as crianças passam na atividade das brincadeiras de roda e a relação das mesmas com a experiência religiosa.

³⁹ Florestan FERNANDES. *O folclore em questão*. p. 66.

CAPÍTULO III

OS SÍMBOLOS E OS RITOS NA
RELAÇÃO COM AS BRINCADEIRAS
DE RODA

1. A religião

Para compreendermos a relação entre as brincadeiras de roda e o espaço de ensino religioso através da experiência religiosa, faremos um caminho que passa por alguns dos conceitos da psicologia de Jung, a visão de rito de Victor Turner e a presença das hierofanias sugeridas por Mircea Eliade. A forma da Nova Era compreender o sagrado também será lembrada e por fim, como essas atividades podem ser mediadoras entre *ego* e *self* e, então, lançaremos mão do conceito de mediação utilizado por Vygotsky.

As danças folclóricas, como já foi visto no Capítulo II, são reminiscências dos primeiros ritos. Os historiadores, de modo geral, concordam que a origem deste tipo de danças esteja lá nos primeiros ritos. Acontece que, aos poucos, os ritos dançados foram se distanciando dos templos e se transformando nas danças folclóricas.

As cortes da Renascença freqüentemente patrocinavam danças de natureza semi-religiosa como a pavana, dança sublime que era executada na morte de alguém do seu círculo, especialmente de uma jovem. Do mesmo modo que a igreja gradualmente fecha a porta para as danças religiosas, seus remanescentes tornavam-se partes de canções populares.⁴⁰

Desta forma, as brincadeiras de roda, como parte das manifestações populares e pertencentes à cultura infantil, também estão neste caminho, o que nos leva aos primeiros ritos dos primeiros humanos.

No trabalho feito na creche, através do convite para que as crianças brinquem de roda, está implícito o objetivo de que participem de uma atividade com tratamento de rito e que possam, através dela, se conhecerem melhor a partir da experiência do grupo e da cultura em que estão inseridos.

Sem dúvida que nos dias de hoje, as brincadeiras de roda, que eram brincadeiras que aconteciam na rua, não acontecem espontaneamente e, por isso, muitas são ensinadas pelas professoras. Devido ao seu conteúdo e forma familiares à linguagem infantil, com o passar do tempo, são incorporadas ao repertório das crianças.

⁴⁰ M. Marta A. de OLIVEIRA. Dança de salão: experiência do Sagrado. p. 20-21

Para ajudar a pensar nas brincadeiras de roda como experiência religiosa, é interessante pensar num dos significados da palavra, *religare*.

Religião é -como diz o vocábulo latino *religere*-uma *acurada e conscienciosa observação* do que Rudolf Otto (Rudolf Otto, *Das Heilige*, 1917.) acertadamente chamou de “numinoso”, isto é, uma existência ou efeito dinâmico que não causados por um ato arbitrário. Pelo contrário, o efeito se apodera e domina o sujeito humano, mais sua vítima que seu criador. Qualquer que seja a sua causa, o numinoso constitui uma condição do sujeito e é independente de sua vontade.⁴¹

Sendo assim, a escolha por este tipo de experiência não é consciente, como já foi dito acima, as pessoas são tomadas por ela, mas para isso é necessário que estejam em contato com situações ou símbolos que as remetam este tipo de experiência. Isto acontecerá de acordo com a cultura em que se vive.

No caso das brincadeiras de roda, as crianças são colocadas em contato com as atividades que fazem sentido para sua faixa etária e na linguagem por elas utilizadas para a elaboração do mundo que as rodeia.

Eliade chama atenção para a importância do estudo da história das religiões, dando ênfase aos fatos religiosos, para que inicialmente, se compreenda o objeto e, só depois, haja o encaminhamento para fazer a história destes fatos.

De uma maneira indireta, esse mesmo interesse foi despertado pela descoberta da psicanálise e da psicologia profunda, primeiramente através da obra do professor Jung. Realmente, não se tardou a notar que o enorme campo da história das religiões constituía uma mina inesgotável de elementos de comparação com o comportamento da psique individual ou coletiva, comportamento esse estudado pelos psicólogos e analistas.⁴²

Se o comportamento religioso oferece esta “mina” aos estudiosos, devemos explorá-la com todo respeito e cuidar do que ela nos oferece.

Mas podemos ir além? Em que sentido esta experiência pode contribuir para a qualidade de vida de adultos e crianças? Como diz Johnson: “...O processo religioso consiste em restaurar a integridade da personalidade. A

⁴¹ Carl G JUNG. *Psicologia e religião*. p.9.

⁴² Mircea ELIADE. *Imagens e símbolos*. p.25- 26

palavra religião significa re-ligar, juntar novamente, curar as feridas da separação.”⁴³

As feridas a que se refere podem ser aquelas que nos fazem distanciar de nós mesmos, de nossa rota, o que Jung chama de *self*, centro e totalidade da psique. Podemos pensar que, se nos aproximarmos deste *self*, através dos conteúdos de nosso *inconsciente coletivo*, existirá a possibilidade de uma vida mais integrada, em que se pode experimentar e integrar o que está presente no humano.

...E se uma experiência deste gênero contribuir para tornar a vida mais bela, mais plena ou mais significativa para nós, como para aqueles que amamos — então podemos dizer com toda tranquilidade: “Foi uma graça de Deus”.⁴⁴

2. Jung: arquétipos e símbolos

Na seqüência, é interessante lembrar o motivo pelo qual numa roda é possível se desencadear esta experiência, porque razão a forma escolhida foi esta.

Este questionamento nos remete ao conceito de *inconsciente coletivo* de Jung, uma das grandes contribuições para a compreensão da psique do ser humano. Neste inconsciente estariam as experiências que não passaram pela consciência e que não foram adquiridas individualmente. Jung pesquisou e chegou à conclusão de que não tem nada a ver com aquilo que, à época, chamou de “questões raciais” (sic), mas sim que são próprias do humano. Indicam formas da psique que estão presentes em todo tempo e lugar.

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo portanto uma aquisição pessoal. Enquanto que o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e portanto não

⁴³ Robert A JOHNSON. *Magia interior*. p. 21

⁴⁴ Carl G JUNG. *Psicologia e religião*. p.112

foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas a hereditariedade.⁴⁵

Pelo pensamento de Jung, podemos dizer que herdamos estas formas de expressão de algo que não se pode compreender e nem expressar pela linguagem falada, até porque o conteúdo não é acessível à consciência. Os primeiros humanos, após imitarem os movimentos dos animais numa tentativa de ter a mesma força que eles, provavelmente passaram a reverenciar aquilo que sentem que é mais forte do que eles próprios. Eles dançaram antes de produzir qualquer tipo de objeto, instrumento ou abrigo. De certo dançavam para celebrar.⁴⁶ Eles não pensavam a respeito do que estavam fazendo, apenas faziam.

O homem primitivo não se interessa pelas explicações objetivas do óbvio, mas, por outro lado, tem uma necessidade imperativa, ou melhor, a sua alma inconsciente é impelida irresistivelmente a assimilar toda experiência externa sensorial a acontecimentos anímicos.⁴⁷

Estas experiências vieram conosco e fazem parte dos seres humanos, mesmo que nunca tenham participado de um rito e que não pertençam a nenhum tipo de religião institucional. O conteúdo estaria lá, só esperando a hora de se manifestar. Este momento pode ter a ver com experiência pela qual se está passando, ou pela exposição a algum tipo de símbolo que fará com que se entre em contato com aquelas imagens das quais não temos nenhum controle.

Assim, as crianças entram na roda e, principalmente na hora que em dançam, experimentam a brincadeira de forma que possam ir integrando a experiência por ela produzida, uma vez que, fazem parte dos conteúdos de seu *inconsciente coletivo*, por pertencerem ao folclore do povo e por se constituírem como uma possibilidade de entrar em contato com a realidade e com a cultura do local em que vivem.

A arqueologia, maravilhosa ciência que tanto esclareceu e continua a esclarecer sobre o nosso passado próximo ou longínquo, ao conseguir traduzir a escrita dos povos hoje desaparecidos, não deixa de indicar a dança como parte integrante de cerimônias

⁴⁵ Carl G JUNG, *Os arquétipos do inconsciente coletivo*, vol IX/1. p. 53 § 89

⁴⁶ Lílian W. IOSHIMOTO *A dança da alma*. p. 19

⁴⁷ Carl G, JUNG *Os arquétipos do inconsciente coletivo*, vol IX/1. p.15-16 § 3-4

religiosas, parecendo correto afirmar-se que a dança nasceu da religião, se é que não nasceu junto com ela.⁴⁸

A dança acompanhou o homem durante os séculos, mas, como o próprio homem, também se transformou, foi e voltou às suas origens e, num certo momento, as crianças se apropriaram desta forma de comunicação e a empregaram de acordo com suas necessidades e momento histórico.

Mas como se pode conhecer este *inconsciente coletivo* que, como diz o nome, está presente sem que as pessoas tenham algum tipo de controle sobre ele? É através de suas manifestações, das produções humanas, da arte, da música, da religião, entre outras formas de linguagem.

Estes conteúdos do inconsciente coletivo são o que Jung chamou de *arquétipos*. Só se pode ter idéia do que pertence ao inconsciente coletivo pela sua expressão através da mitologia, dos símbolos, das artes e, porque não dizer, do folclore de um povo, pois esta tradição é transmitida de geração a geração.

Dei o nome de *arquétipos* a esses padrões, valendo-me de uma expressão de Santo Agostinho: Arquétipo significa 'Typos' (impressão —marca — impressão), um agrupamento definido de caracteres arcaicos, que, em forma e significado, encerra motivos mitológicos, os quais surgem de forma pura nos contos de fadas, nos mitos, nas lendas e no folclore.⁴⁹

Parece que nas brincadeiras e jogos infantis, essa marca a que Jung se refere também está presente, pois há temas comuns nestas atividades que estão presentes pelo mundo, levando em consideração que ele lembra do folclore como sendo uma forma de entrar em contato com os conteúdos do *inconsciente coletivo*, que no folclore aparecem os temas arquetípicos, ou seja, aqueles que não dependem nem da vontade da pessoal e muito menos foram aprendidos e que de alguma forma esteve na consciência. Eles estão lá, foram herdados. O que pode diferir é a forma, porém os temas parecem recorrentes.

Além de colocarem as crianças em contato físico com outras crianças, com outros materiais, temas e linguagens, também dão a elas a visão de mundo em que estão inseridas, vislumbrando-lhes a possibilidade de

⁴⁸ Antonio J. FARO. *Pequena história da dança*. p. 13

⁴⁹ Carl G. JUNG. *Fundamentos da psicologia analítica*. p. 60

integrarem os conteúdos nas quais estavam mergulhadas pela linguagem das brincadeiras.

A respeito da presença das brincadeiras e temas que se repetem em diferentes culturas e a linguagem mitológica, a relação do homem com a natureza, o livro *Brinquedos & brincadeiras - Patrimônio cultural da humanidade* diz:

Há exemplos de como os jogos e brincadeiras podem representar formas específicas de relação do homem com a natureza, com o sobrenatural e com os fenômenos que não conseguem explicar. A *amarelinha* tem relação com mitos sobre labirintos que compõe os caminhos dos espíritos para o céu, após a morte. Originalmente, seria então, uma maneira de a criança se relacionar ludicamente com o sobrenatural, da mesma forma que o adulto o faz através de búzios, cartas e dados, quando tenta prever a sorte e o destino.⁵⁰

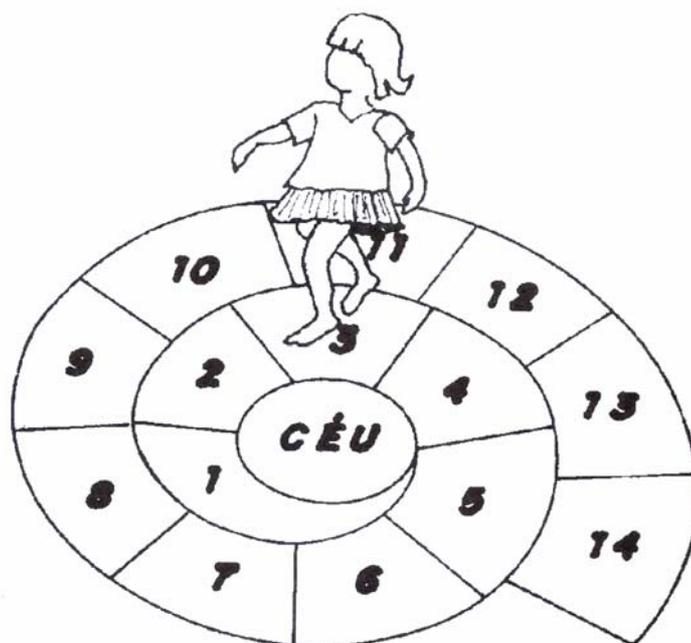


Figura 6 - Ilustração de “Amarelinha” onde aparece o céu

As crianças não fazem este caminho concretamente. Quando estão brincando de amarelinha, utilizam o recurso do que foi desenhado no chão, do jogar as pedrinhas, do vencer obstáculos para que se reportem à experiência do caminho “espiritual” feito depois da morte, ou então na tentativa de ampliar o

⁵⁰ Regina Márcia M. TAVARES. *Brinquedos e brincadeiras – patrimônio cultural da humanidade*. p. 17

conhecimento que têm de si mesmo e de sua potencialidade na relação com os conteúdos que parecem ser tão distantes da sua experiência imediata.

Isto é possível devido ao símbolo utilizado na brincadeira: o labirinto, onde a parte consciente é aquela que se pode ver e a intenção é brincar, pular, estar com colegas. Mas existe uma parte que pertence ao *inconsciente coletivo* e, portanto, desconhecido pelas crianças, seja pelo aprendizado escolar ou pelo aprendizado informal que se dá no convívio com as outras crianças, pais, entre outras pessoas.

A função do símbolo seria esta, a de unir uma parte consciente a uma inconsciente e pertencente a toda humanidade e, assim, ganhar significado e ter importância para a vivência e a necessidade que se tem de repetir a mesma atividade. Este fato é semelhante aos vários pedidos para que se conte a mesma história numa determinada fase da vida. As crianças ficam conhecendo personagens, castelos, animais que falam, bruxas, enfim o conteúdo concreto dos contos de fada, mas o que as faz querer a repetição é o conteúdo pertencente ao inconsciente coletivo, que as aproxima de suas necessidades e colaboram com a elaboração de determinado conteúdo.

Jung utiliza como exemplo *Chadir*, figura da mística islâmica para explicar o fato da importância do símbolo e sua função.

O destino das figuras numinosas, narrados nesta lenda, fascina o ouvinte porque o relato expressa processos paralelos em seu inconsciente, integrando - os assim à consciência. A repriminção do estado originário significa que a vida atingiu novo frescor juvenil.⁵¹

Nesta citação, o que nos interessa é a expressão dos processos paralelos e que o fato de se entrar em contato com a lenda possibilita a integração do conteúdo, antes pertencente ao inconsciente coletivo, pelo consciente.

Assim, quando as crianças, nas brincadeiras de roda, são convidadas à sua formação, à escolha de seus pares ou a dramatizar a historietas que ela contém, também estão experimentando, através de fatos conhecidos, muito mais do que o aparente, do que o concreto. A formação circular e os temas

⁵¹ Carl G. JUNG. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. vol. IX/1 p. 140 §242

trazem para sua experiência aspectos até então desconhecidos por elas. Por exemplo, a necessidade de organização, de ocupar espaço, de pertencimento a um grupo maior que do núcleo familiar. A formação circular e as mãos dadas, ou a proximidade entre os integrantes, favorecem a vivência destes conteúdos, facilitando a sua integração na vida consciente.

Embora as brincadeiras de roda não façam parte do cotidiano das crianças nas grandes cidades, visto que o grande facilitador para que aconteçam é o espaço da rua, ainda assim, a linguagem simbólica que expressam toca as crianças de uma tal forma que propiciam o contato com o conteúdo dos arquétipos do inconsciente coletivo.

... Eis a razão pela qual eu levo a sério os símbolos criados pelo inconsciente. Eles são os únicos capazes de convencer o espírito crítico do homem moderno. Eles convencem subjetivamente, por razões antiquadas: são *imponentes*, *convincentes*, palavra que vem do latim *convincere*, e significa *persuadir*.⁵²

Por sua força conseguem convencer, persuadir as crianças de sua importância em sua vida e, talvez por este fato, mesmo não tendo a experiência espontânea da rua, as crianças se sintam atraídas pela atividade, a incorporem em seu repertório e sorriam tanto enquanto dançam.

Importante aqui é entendermos que Jung usou o conceito de *símbolo* de acordo com sua etimologia: *sym* = juntar, unir; *balein* = em direção a uma meta, um objetivo. Nesse sentido *ymbalein* significava, na antiga Grécia, o ato de unir duas metades de uma mesma moeda que fora partida na separação de suas pessoas.⁵³

Pelo pensamento de Jung, a função do símbolo seria integrar duas partes de uma mesma moeda, ou seja, os dois lados de uma mesma pessoa, trazendo a sua consciência os conteúdos pertencentes ao *inconsciente coletivo*. Estas experiências têm a ver com as fases da vida e o desenvolvimento pessoal, facilitam a compreensão dos processos pelos quais se passa, levando a pessoa a atingir sua meta, ou seja, o amadurecimento, o viver mais de acordo possível consigo mesma, com suas características, defeitos, qualidades. O que não se muda neste processo, pelo menos, é aceito e incorporado como fazendo parte de seu *ego* consciente.

⁵² Carl G. JUNG. *Psicologia e religião*. vol XI/1 p. 111 § 167

⁵³ Denise G. RAMOS e Péricles P. MACHADO in *Viver mente e cérebro. Coleção memória da psicanálise: Jung a psicologia analítica e o resgate do sagrado*. p. 45

Tomemos como exemplo as crianças numa brincadeira de roda de escolha, no momento em que precisam escolher um dos participantes para ser seu par. A primeira escolha é a do “amigo preferido”, aquele com quem se tem maior intimidade, afeição. Com o passar do tempo é possível que os que não são escolhidos de primeira passem a questionar o fato. O resultado é que quem escolhe pode perceber seus motivos pela escolha e tentar se colocar no lugar daquele que “fica de fora”. Se não passa a escolher outras crianças, ao menos lhe foi dada a oportunidade de pensar em seus motivos.

Todo este processo só é possível pela linguagem simbólica existente na brincadeira de roda, que oportuniza a vivência num primeiro momento e, em seguida, a reflexão, pois, quando é possível, incorporam aqueles conteúdos à sua experiência.

A vida simbólica constitui, de certa forma, um pré-requisito da saúde psíquica. Sem ela o ego, fica alienado de sua fonte suprapessoal e cai vítima de uma espécie de ansiedade cósmica.⁵⁴

É nesse sentido que as brincadeiras de roda, parte do folclore do povo, e como tal, rico em simbologia que permite experimentar sem estar na situação de fato, podem colaborar para a manutenção da saúde psíquica das crianças e também no trabalho com o Ensino Religioso, através desta experiência. No exemplo citado acima, experimentam um certo grau de rejeição, sem, contudo, ser uma rejeição total. Aos poucos vão aprendendo que em alguns momentos são os escolhidos, em outros não, às vezes escolhem e podem perceber que também têm suas preferências e que elas lhes pertencem e não à outra criança.

Mas qual será o símbolo mais presente nas brincadeiras de roda que facilitaria esta experiência? Será necessário, portanto, compreender o que é *ego*, *self* e os *arquétipos* deste *self*.

Neste trabalho, o grupo de crianças estudado tem idades que variam de 4 a 6 anos e , portanto, trataremos agora destes dois conceitos a partir do nascimento e como se desenvolvem com o passar do tempo e o contato com a cultura e os seus símbolos.

⁵⁴ Edward F, EDINGER. *Ego e arquétipo*.p. 167

Quando nascem, os bebês têm *ego* e *self*.

O centro organizador de onde emana esta ação reguladora parece ser uma espécie de “núcleo atômico” do nosso sistema psíquico. Poder - se – ia denominá-lo também de inventor, organizador e fonte das imagens oníricas. Jung chamou este centro de *self* e o descreveu como a totalidade absoluta da psique, para diferenciá-lo do *ego*, que constitui uma pequena parte da psique.⁵⁵

No início da vida das crianças, este centro regulador e totalidade é o que vai dominar a psique humana, ou seja, o bebê ainda não se diferencia desta totalidade, experimentando a sensação de ser a totalidade. O que se chama de identificação com o *self*, achar que é o *self*.

Mas, para que amadureça de forma saudável, é necessário que o *ego*, parte consciente, se diferencie da totalidade sem, contudo, perder o relacionamento com ela.

Um elemento essencial no trabalho de Jung era a importância do desenvolvimento. Assim, ele frisa que o objetivo de desenvolvimento de uma criança é atingir a maturidade. Para isso ele precisa fortalecer seu *ego* de modo poder controlar seu mundo interior e exterior. Além disso, ela deve aceitar padrões coletivos; às vezes, ao que parece, independentemente das conseqüências que possam sofrer.⁵⁶

Entenderemos que o *ego* é a parte consciente do ser humano. Aquilo que ele conhece de si. Jung diz sobre ele: “É um dado complexo formado primeiramente por uma percepção geral de nosso corpo e existência e, a seguir, pelos registros de nossa memória”.⁵⁷

Nas primeiras relações com a mãe e com o ambiente circundante, as crianças vão começando seu processo de diferenciação entre *ego* e *self*. É importante que tenham noção do que são e do que não são.

O *ego* conta com a ajuda do próprio *self* neste processo de diferenciação, na medida em que as imagens arquetípicas são experimentadas levando a criança ao objetivo de seu desenvolvimento, à maturidade, que significa vencer etapas para que seu *ego* se fortaleça e possa, junto ao *self* se apropriar da própria vida.

⁵⁵ Marie- Louise VON FRANZ in *O homem e seus símbolos* p. 161

⁵⁶ Michael FORDHAM. *A criança como indivíduo*. p. 17

⁵⁷ Carl G. JUNG. *Fundamentos de psicologia analítica*. p. 27.

Há uma insistência na diferenciação *ego / self*, porém, ao mesmo tempo, não se deixa de lado a importância de se manter a comunicação entre os dois, até porque o *self*, como já foi dito, é centro e organizador da vida psíquica. Ele irá alimentar e fornecer ao *ego* elementos para que este processo de desenvolvimento, ou como chama Jung, de individuação, aconteça. É por meio deste processo que o indivíduo vai se conhecendo cada vez mais, ampliando sua área de consciência. Isto se dá pelo contato com os símbolos que irão integrar o que é consciente e o que é inconsciente na pessoa.

E quais os símbolos que ajudarão trazer à consciência os arquétipos do inconsciente coletivo? Um deles é o símbolo próprio do *arquétipo* do *self*, desta totalidade que vai direcionar a vida.

O Si-mesmo⁵⁸ constitui, por conseguinte, a autoridade psíquica suprema, mantendo o ego submetido ao seu governo. O Si-mesmo é descrito de uma forma mais simples como a divindade empírica interna e equivale à imago Dei. Jung demonstrou ainda que o Si-mesmo apresenta uma fenomenologia característica: ele é expresso por meio de determinadas imagens simbólicas típicas denominadas mandalas.”⁵⁹

Sendo o arquétipo do *self* pertencente ao *inconsciente coletivo*, só se tem acesso a ele através da linguagem arquetípica que, por sua vez, são expressos por símbolos que terão a função, como já foi dito, de fazer a comunicação entre o inconsciente e o consciente, numa possibilidade de ampliação de consciência e, portanto, fortalecimento do *ego*.

Um dos símbolos que podem representá-lo é a *mandala*.

Entre as representações mitológicas do *self* quase sempre encontramos a imagem dos quatro cantos do mundo, e muitas vezes o Grande Homem no centro de um círculo dividido em quatro. Jung usou a palavra *mandala* (círculo mágico) para designar este tipo de estrutura, que é uma representação simbólica do “átomo nuclear” da psique humana – cuja essência não conhecemos.⁶⁰

Por ser um “círculo mágico”, as representações do mandala surgem sob a forma de círculos.

Pode -se observar como os homens utilizam a mandala como protetor e centro orientador quando se observa alguns ritos de iniciação.

⁵⁸ Edinger se refere ao self como Si- mesmo

⁵⁹ Edward F EDINGER. *Ego e arquétipo*. p 22

⁶⁰ Marie- Louise VON FRANZ in *O homem e seus símbolos* p.213

... Por outro lado, a inserção de um neófito em uma *mandala* pode ser homologada à iniciação pela entrada de um labirinto; certas *mandalas* têm, inclusive, um caráter claramente labiríntico. A função da *mandala* pode ser pelo menos dupla, como a do labirinto. De um lado a inserção em uma *mandala* desenhada sobre o solo equivale a um ritual de iniciação, por outro lado, a *mandala* “defende” o neófito de toda força exterior nociva e ajuda - o ao mesmo tempo a se concentrar, a achar seu próprio “centro”.⁶¹

Lembrando da origem das brincadeiras de roda, e lembrando que fazem parte do folclore de um povo ou, sendo mais específica, do folclore que está ligado à cultura infantil, podemos pensar que sua forma circular sugere uma *mandala*. Ao nos aproximamos das definições acima dadas — e nelas estão incluídas o centro organizador e introdutor na sociedade em que vivem — podemos aproximar sua formação à formação de uma *mandala*, pois a brincadeira promove esta organização e dá parâmetros culturais para as crianças.

Nas brincadeiras de roda acontecem situações em que as crianças executam atividades sugeridas pela letra da música ou, como no caso da capoeira, se relacionem com outro integrante da roda, no centro; os demais assistem e contam o que está acontecendo em seu centro. Algumas vezes começam do lado de fora e depois entram na hora sugerida pela canção ou pela coreografia.

Sobre a importância dos jogos simbólicos, Adriana Friedmann diz:

As funções dos jogos simbólicos (compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos) somam-se o prazer de se sujeitar à realidade.

Os conteúdos são o objetivo das atividades das crianças e de sua vida afetiva, possíveis de ser evocados graças ao símbolo. O símbolo prolonga o exercício, como estrutura lúdica, e não constitui em si o mesmo conteúdo.⁶²

Isto nos leva a pensar na função do símbolo evocado nas brincadeiras de roda, na medida que acontecem numa formação circular e o fato de que gostem de repeti-las, da mesma forma que gostam que se repita os contos de fada.

⁶¹ Mircea ELIADE. *Imagens e símbolos*. p. 49

⁶² Adriana FRIEDMANN. *Brincar: crescer e aprender*. p. 29

Jogos e brincadeiras constituem uma linguagem específica inter e entre grupal. São meios de comunicação eficazes, que carregam em si o imaginário social, ou seja, os conteúdos que constituem a concepção de mundo que o grupo tem sobre si e sobre o mundo. *São, portanto, espaços que refletem simbolicamente as regras e parâmetros na sociedade.* Nesse sentido, talvez se possa afirmar que uma de suas funções mais importantes seja o fato de constituírem em uma linguagem através da qual os homens podem se comunicar, manipulando símbolos que alcançam seu pleno significado apenas nesse momento mágico do faz-de - conta.⁶³

Podemos observar, também, nos desenhos das crianças pequenas o seu desenvolvimento. No início fazem rabiscos que, para eles, parecem ter significado. Mas na medida em que vão se aproximando do grupo social um pouco mais amplo e tentam expressar de forma mais socializada seus pensamentos, começam aparecer círculos na tentativa de organizar sua produção de forma a poderem comunicar seu conteúdo.

Mas além de serem esta forma que sugere organização e que aproxima os humanos através de seus ritos ao centro de sua vida, o que mais as brincadeiras de roda evocam nas crianças, apesar da mudança pela qual a sociedade passou e as suas brincadeiras também?

Como já foi visto, uma das formas de simbolizar o *self* é através da *mandala*, da forma circular. Este *self*, que é chamado de *Si-mesmo* por Eninger, mantém o ego sob seu domínio e tem como equivalência a *imago Dei*.

A *imago Dei* vai ganhando forma a partir das relações das crianças com seus pais e também com as outras pessoas. No futuro o que se pensa sobre a divindade poderá ter sido influenciado por estes contatos.

Neste sentido as Brincadeiras de Roda, na sua forma circular e, portanto uma das maneiras de representar o *self*, podem propiciar uma vivência simbólica desta *imago Dei*, já que, além do símbolo circular, também colaboram com o estabelecimento das relações inter pessoais que sugerem a cultura em que as crianças estão inseridas.

Eu gostaria de deixar bem claro que, com o termo “religião”, não me refiro a uma determinada profissão de fé religiosa. A verdade, porém, é que toda confissão religiosa, por um lado, se funda originalmente na experiência do numinoso, e, por outro, na

⁶³ Regina Márcia M. TAVARES. *Brinquedos e brincadeiras- patrimônio cultural da humanidade*.p. 16.

pistis, na fidelidade (lealdade), na fé e na confiança em relação a uma determinada experiência de caráter numinoso e na mudança de consciência que daí resulta.⁶⁴

A psicologia dá pistas de como o indivíduo, no caso a criança, vai construindo a imagem da divindade, de como se relaciona com esta imagem e a importância desta relação para o seu desenvolvimento. Estas “pistas” colaboram para a compreensão das Brincadeiras de Roda como provável forma de mediação no componente curricular Ensino Religioso.

Jung diz que não se refere a nenhuma profissão de fé específica quando trata de religião, e é desta forma que o tema é tratado neste trabalho, pois tem como foco o Ensino Religioso que não é um trabalho de catequese ou de inserção em alguma religião em particular. O Ensino Religioso trata do fenômeno religioso de uma forma geral. Seria um modo das crianças entrarem em contato com as diferentes manifestações de fé.

Em se tratando de crianças com idades que variam de 4 a 6 anos, a preocupação é de que compreendam estas diferenças de modo significativo. Como fazer isto de acordo com as possibilidades da faixa etária? Como já foi dito, corporeamente, através de jogos ou brincadeiras simbólicas, do que lhes é familiar e, ao mesmo tempo, rompendo barreiras e dando saltos no seu conhecimento.

Compreendendo bem a natureza dos jogos tradicionais é possível revivê-los, transformando-os e adaptando-os às condições contemporâneas (espaço, diferentes materiais de jogo, diversos veículos de comunicação etc.) sob a condição de preservar seu significado básico assim como a propriedade de extrair deles várias atividades para as crianças.⁶⁵

Tendo em vista que as Brincadeiras de Roda fazem parte dos jogos tradicionais e como tal, podem ser utilizados para a comunicação com as crianças, pode-se entender que estas experiências provavelmente são compatíveis com o trabalho de Ensino Religioso.

Se as Brincadeiras de Roda são descendentes dos primeiros ritos, ainda que longínquas, a idéia é dar a elas tratamento de rito.

⁶⁴ Carl G. JUNG. *Psicologia e religião*. p. 10 §9

⁶⁵ Adriana FRIEDMANN. *Brincar: crescer e aprender*. p.50

3. As Brincadeiras de Roda como ritos.

Como já foi visto, existe um modo de propiciar às crianças o contato com os símbolos que poderão facilitar a experiência religiosa a que nos referimos, aquela que não está vinculada a nenhuma profissão de fé em particular, como nos lembra a Lei de Diretrizes e Bases no seu artigo 4, parágrafo 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Para poder trabalhar significativamente o Ensino Religioso, fomos buscar na linguagem da cultura infantil aquilo que as crianças podem compreender pelas características de sua faixa etária. A linguagem dos pequenos se expressa nas brincadeiras e jogos e, deste universo, foram escolhidas as Brincadeiras de Roda, afinal o Ensino Religioso é um dos componentes curriculares disponíveis na educação formal para que os alunos possam se apropriar de sua cultura.

Falar de uma “perspectiva religiosa” é, por implicação, falar de uma perspectiva entre outras. Uma perspectiva é um modo de ver, no sentido mais amplo de “ver” como significado de “discernir”, “apreender”, “compreender”, “entender”. É uma forma particular de ver a vida, uma maneira particular de construir o mundo, uma perspectiva do senso comum ou até mesmo uma perspectiva bizarra corporificada em sonhos e alucinações. E a questão passa a ser então, primeiro, o que é considerado, de uma forma geral, “perspectiva religiosa” em contraste com outras perspectivas e, segundo, como os homens chegaram a adotá-la.⁶⁶

Nesta perspectiva religiosa, os ritos estão presentes e dão uma idéia de como o grupo se relaciona com o divino, quais seus valores e, nesta volta ao tempo original, a comunidade vai incorporando os valores de seu grupo social e sua cultura. O rito pertence às duas instâncias: a religiosa e cultural.

Nesse sentido, fica logo claro que é falsa a alternativa pela qual ou se liga o rito ao nível originário do mundo da religião, ou se afirma que o rito pertence ao nível da cultura. O rito pertence a ambas as dimensões, mas ao mesmo tempo transcende-as,

⁶⁶ Cliford GEERTZ. *A interpretação das culturas*. p 81

na medida em que é um originário: é o esquema de ação que dá entonação ao nosso ser no mundo, antes ainda que existam divisões, separações, sujeitos e objetos.⁶⁷

Tendo em vista esta dupla pertença, pode-se pensar na importância que os ritos têm na inserção dos indivíduos na sociedade e a necessidade que os homens têm de se relacionar com aquilo que não compreendem de uma forma objetiva.

... Como não vivemos sem criar ou praticar rituais, são considerados uma experiência vital, um dado antropológico fundamental constitutivo da realidade humana em que se expressa toda nossa vida. São, pois, co-naturais ao ser humano enquanto dimensão expressiva de seu ser e sua realidade.⁶⁸

Devido a importância que os ritos têm, vários estudiosos foram pesquisá-los. Um deles, Victor Turner, vai aprofundar os estudos de Von Genep que observa, nos ritos de passagem ou de transição, três fases: separação, margem e agregação.

Na formação das rodas, como tratadas neste trabalho, podemos observar os conceitos descritos por Victor Turner. O primeiro deles é a liminarietà, que é o momento onde os neófitos são afastados de seu grupo experimentando um status diferente daquele que têm, ou tinham, naquele espaço ou tempo.

Os atributos da liminarietà, ou de *personae* (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural.⁶⁹

No momento em que as crianças são convidadas a formar a roda, escolhendo quais objetos serão colocados em seu centro para que seja o norteador daquele trabalho, começam uma experiência diferente do resto do tempo pedagógico. São convidadas a saírem do papel de simplesmente alunos e participarem de uma forma mais responsável pelo o que acontecerá.

Como forma de organização muda, pois dividem com os adultos o espaço e o tempo, acabam experimentando um certo desconforto, que pode ser observado no balançar dos braços, no incômodo de estar em pé, na

⁶⁷ Aldo Natale TERRIN. O Rito-antropologia e fenomenologia da ritualidade p 164.

⁶⁸ Maria Ângela VILHENA. *Ritos: expressões e propriedades*. p 29

⁶⁹ Victor W TURNER. *O processo ritual* p. 117

dificuldade que encontram nas primeiras rodas do ano, em falar o que pensam e o que acham importante. De início, quando convidados a formar o centro da roda colocam objetos tradicionais da cultura católica como imagem de Nossa Senhora, anjos. Com o passar do tempo é que vão percebendo o que lhes é importante e que podem colocar naquele espaço aquilo que realmente julgam significativo para sua vida escolar ou não. O exemplo dos dentes que caem é um deles e a mudança que ocorre em seu corpo é compartilhada com o grupo.

Como nos ritos, estas rodas têm regras que devem ser seguidas por todos seus integrantes, sejam eles crianças ou não. Isto colabora com o sentimento, também observado na *liminarietà*, de uma certa opressão e condição uniforme.



Figura 7: Roda com crianças de mão levantada: uma das regras para poder falar

No resto do tempo pedagógico, fica claro o que é para ser executado. Nestes momentos aparecem as diferenças entre eles, como o que desenha melhor, ou o que já está lendo e escrevendo mais, o que é bom em raciocínio na hora de resolver situações problema. No momento em que a roda é constituída estas diferenças desaparecem, pois são chamados a colocar suas facilidades, dificuldades, ocorrências agradáveis e desagradáveis, a olhar para os colegas para lhes dizer o que gostam e não gostam e, se num dia dizem, no outro escutarão o que pensam e sentem em relação a si próprios.

O que existe de interessante com relação aos fenômenos liminares no que diz respeito a nossos objetivos atuais é que eles oferecem uma mistura de submissão e santidade, de homogeneidade e camaradagem.⁷⁰

A camaradagem favorece que se sintam mais à vontade para que possam compartilhar com o grupo a sua situação, os sentimentos e as experiências deles.

A situação de *liminarietà* ocorre num tempo e espaço que diferem do tempo e espaço profanos pela sua qualidade, por seus objetivos e pela linguagem simbólica que pode facilitar este tipo de experiência e a transformação, que é uma das finalidades do rito.

A roda acontece quase que diariamente e podemos dizer que a fase *liminar* vai acontecendo no momento em que crianças e adultos a vão constituindo. Os sentimentos experimentados, então, podem ter as características de opressão e condição uniforme toda a vez que a atividade é iniciada. Mas, durante o ano vão mudando o conteúdo, pois parece que o grupo vai se conhecendo melhor e as dificuldades e delícias experimentadas vão se ampliando e atingindo outros horizontes. Neste sentido, a repetição e a tentativa de dar um outro tratamento ao tempo e espaço pedagógicos são muito importantes para que sintam mais à vontade para colocar seus anseios e expectativas.

Mas não é só desta situação de desconforto e de falta de status que o rito se compõe. Existe um momento em que os integrantes podem experimentar uma modalidade de relação social a qual Victor Turner prefere chamar de *communitas*.

...Nas sociedades fechadas ou estruturadas, é a pessoa marginal ou “inferior”, ou “estranho” que freqüentemente chega a simbolizar o que David Hume chamou “sentimento com relação à humanidade”, o qual por sua vez se liga ao modelo que denominamos de “communitas”.⁷¹

Na escola existe uma hierarquia que as crianças conhecem e acabam respeitando. A professora, ou professor, é a autoridade na sala de aula e como tal pode, muitas vezes, ditar as regras que deverão ser seguidas. Além disso,

⁷⁰ Victor W TURNER. *O processo ritual* p. 118

⁷¹ *Ibid.* p. 135

pode haver a fantasia de que autoridades são detentores da sabedoria e conhecedores da verdade.

No momento em que brincam de roda cantando as cantigas, tanto do folclore brasileiro como as de outros países, as crianças passam a fazer aquilo que sabem muito bem, que é brincar e fazer seu jogo simbólico. Desta forma, passam a ser as autoridades na atividade invertendo assim os papéis do tempo pedagógico. As professoras precisam se submeter à sabedoria das crianças e respeitá-las como autoridades que são na atividade.

A situação em que as pessoas se encontram na *liminarietàade* podem contribuir para o estado de *communitas*, pois os integrantes do grupo compartilham de uma falta de posição e, portanto, facilitador de identificação entre os subjugados na estrutura social.

A “communitas” irrompe nos interstícios da estrutura, na liminarietàade; nas bordas da estrutura, na marginalidade: e por baixo da estrutura, na inferioridade. Em quase toda parte a “communitas” é considerada sagrada ou “santificada”, possivelmente porque transgride ou anula as relações estruturadas e institucionalizadas, sendo acompanhada por experiência de um poderio sem precedentes.⁷²

Nas Brincadeiras de Roda isto acontece, por exemplo, quando jogam capoeira. Depois de alguns dias participando da atividade, começam a perceber que sempre os mesmos é que vão para o centro da roda. A partir daí eles mesmos, talvez por saberem como é gostoso estar naquela situação, começam a se organizar para que todas as crianças tenham chance de ir para o centro.

A condição de intervalo, com a característica de estar fora do tempo pedagógico convencional, pode facilitar este estado de *communitas* e remeter o grupo à experiência de sagrado que, no caso das Brincadeiras de Roda, é compreendida pela “descendência” das Danças Circulares Sagradas que, como já foi visto, são danças recolhidas do folclore dos povos por Bernhard Wosien.

⁷² Victor W TURNER. *O processo ritual* p 156

4. O “sagrado” na Nova Era e as Brincadeiras de Roda

As Danças Circulares Sagradas provavelmente fizeram parte de rituais antigos e podem ser vinculadas à Nova Era, até porque o ponto de referência das pessoas que trouxeram as danças para o Brasil é a comunidade escocesa de Findhorn, local reconhecidamente pertencente ao movimento.

É interessante lembrar o que diz Leila Amaral sobre a Nova Era:

...Para nomeá-la, mantenho o termo Nova Era, com a ressalva de que em si mesmo não existe nada que seja absolutamente Nova, pois Nova Era, segundo minha definição é a possibilidade de se transformar, estilizar, desarranjar ou rearranjar elementos de tradições já existentes e fazer desses elementos metáforas que expressem performaticamente um determinada visão, em destaque em um determinado momento, e segundo determinados objetivos.⁷³

É dessa forma que o iniciador da pesquisa das Danças Circulares Sagradas nos traz as coreografias. Ele pesquisou o que os grupos dançavam na Europa, foi recolhendo as coreografias, formando, assim, um repertório que tinha a intenção de chegar o mais próximo possível da forma “original” de dançar. As primeiras que foram recolhidas tinham este objetivo, mais tarde é que Wosien passa a coreografar outras músicas.

Embora no início deste trabalho já se tenha dito que num segundo momento Bernhard Wosien não gostava do termo “sagradas”, vamos considerar aqui o pensamento Nova Era sobre o sagrado. Neste contexto, tudo o que tem na terra pode se transformar em sagrado pelo seu objetivo. As “vivências” das Danças Circulares Sagradas podem se aproximar do que experimentam como sagrado.

A atmosfera ritual, conseguida por estas vivências-espetáculos, parece celebrar a experiência do sagrado como “lugar fluido e sem lugar”, presente apenas neste desejo infinito: em um presente cuja dinâmica é manter as pessoas cheias de expectativas-suspenseful, diria Don Conreaux.⁷⁴

⁷³Leila AMARAL. Sincretismo em movimento. In: CAROZZI, Maria Julia. *A Nova era no Mercosul*.p. 47

⁷⁴ *Ibid.*.p. 53

Em trabalho já citado, Luiz Eduardo V. Berni relata que não há um consenso sobre as definições de Danças Circulares Sagradas entre as pessoas que participam desta vivência, mas dizem que elas são capazes de promover “uma forma de transcendência, de ligação com a divindade...”⁷⁵. Nesta perspectiva é possível trazer o sagrado para o local onde a experiência está sendo feita. Desta forma, mais uma vez, nos aproximamos do que os integrantes da Nova Era chamam de “sagrado”.

Transportando esse “sagrado”, para as Brincadeiras de Roda, as crianças não fazem afirmações parecidas com as citadas acima, mas, no decorrer do ano, passam a utilizar o espaço das brincadeiras para fazer declarações de experiências e pedem que se dance alguma música em especial.

Como exemplo, temos o fato de um dos meninos ter sentido muita dificuldade no laboratório de informática, chegando até a chorar. Foi bastante estimulado a não desistir da tarefa. No final da aula conseguiu fazer aquilo que a princípio dizia não saber. Quando saiu da aula, pediu à professora que no dia seguinte pudessem cantar na roda *Tente outra vez* de Raul Seixas. A letra dizia o que ele fez naquela manhã. O interessante é que não servia falar naquele momento e naquele lugar. Era preciso ser no momento da roda, em que estabeleciam o centro, conversavam e depois dançavam, ou naquele caso, cantavam.

Por vezes algumas crianças pediam para fazer a roda, se por algum motivo não a realizavam no dia. Quando questionadas pelo motivo deste desejo, diziam que lá podiam falar. O grupo era o mesmo, as professoras as mesmas, mas tudo apontava para que o momento tenha sido sentido de uma forma diferente.

As Brincadeiras de Roda podem ter surgido da observação das crianças enquanto os adultos dançavam numa tentativa de imitá-los. Portanto, fomos buscar na cultura infantil o que se assemelha a estas danças que se tornaram folclóricas, como as brincadeiras e jogos tradicionais.

⁷⁵ Luiz Eduardo V BERNI. *A dança circular sagrada e o sagrado*. p 109

Bernhard Wosien teve uma boa intuição quando foi estudar as danças dos povos. Elas trazem a cultura, a forma de relacionamento das pessoas, o que cultuam, sua relação com este “sagrado”, que nos traz a Nova Era. Além desta perspectiva do “sagrado”, alguns símbolos são utilizados para o favorecimento da experiência. No caso deste trabalho é a formação de roda, as mãos dadas e a retomada das danças dos povos.

Como as crianças parecem expressar aquilo que pode ser “sagrado”, qual o material utilizado, qual sua origem? A concepção de *hierofania* pode contribuir para esta compreensão.

5. Hierofania e Brincadeiras de Roda

Como já foi dito, neste trabalho as Brincadeiras de Roda recebem tratamento de rito, além de se poder fazer uma leitura simbólica a partir de alguns conceitos junguianos. Já falamos sobre eles, sobre as fases de *liminarietà* e *communitas* que podem ser observadas no decorrer da atividade de roda e do ano letivo. Também foi mostrada a aproximação que se pode fazer com o “sagrado” a partir da Nova Era.

Mas qual é o sinal deste “sagrado” que podemos observar nas rodas e como as crianças manifestam isto? Maria Ângela Vilhena nos alerta:

...De antemão, somos sabedores de que o rito não pode ser decodificado jamais, que não nos é possível mergulhar nas profundidades a que remete, que muito do que lhe próprio permanecerá indevassável a nossos olhares, pois que é indevassável o mistério que o habita e constitui, tais como são indevassáveis os recônditos da interioridade humana e da vida social.⁷⁶

Sem dúvida, esta é uma dificuldade. Mas algumas situações, objetos, comportamentos que no cotidiano têm um significado, no rito podem ganhar outro e nos dar pistas sobre o significado dos ritos. Como são repetidos sistematicamente e têm seus momentos respeitados, os integrantes do grupo passam a perceber que estão ali por um outro motivo que não a aprendizagem

⁷⁶ Maria Ângela VILHENA. *Ritos: expressões e propriedades*.p. 35

de ler, escrever, contar. O que acontece lá é diferente do que acontece no resto da manhã.

O que ajuda esta experiência, que não é vinculada a nenhuma profissão de fé, são os símbolos utilizados pelas próprias crianças de acordo com sua necessidade. Desta forma, uma atividade que foi difícil de ser realizada, que demandou muito esforço, pode ser colocada no centro da roda como sinal desta conquista. Assim, o investimento foi no potencial, no que seria capaz de fazer, naquilo que ainda não era presente.

O lugar escolhido para colocar estes objetos ou intenções é o Centro da Roda que, como já foi explicado, tem como propósito organizá-la, pois é em torno dele que se brinca e que se fala. Sobre este simbolismo do centro Eliade nos diz:

Vimos que não só os templos supostamente se encontravam no “Centro do Mundo”, mas que todo lugar sagrado, todo lugar que manifestava a inserção do sagrado no espaço profano, era também considerado como um “centro”.⁷⁷

O centro da roda é colocado no chão da sala de aula e permanece no mesmo local durante toda a manhã, recebe um tratamento diferenciado, pois as crianças não pisam nele, não o derrubam e nem pulam sobre ele. Trazem de casa objetos que têm uma importância na sua vida, como por exemplo, algo que ganharam da mãe ou do avô.

Sendo assim, estes objetos que aparentemente fazem parte do cotidiano das crianças, ganham um outro status quando colocados no centro da roda.

Portanto, a roda e seu centro fazem lembrar o conceito de *hierofania*, contribuição de Mircea Eliade. Ele faz uso da palavra grega *hieros*, que significa sagrado e cria a palavra *hierofania*, que quer dizer “algo sagrado que se revela”.⁷⁸

⁷⁷ Mircea ELIADE. *Imagens e símbolos*.p. 48

⁷⁸ IDEM. *O Sagrado e o Profano*. p. 17.



FIGURA 8 - Centro da Roda com vela e cartões que as crianças fizeram para entregar aos amigos do grupo

No nosso caso, a *hierofania* é elementar, ou seja, objetos e atividades utilizados no cotidiano ganham um outro significado. O que se considera “sagrado” é a roda por sua formação circular, que nos remete ao conceito junguiano de *mandala*, aquele círculo protetor, símbolo da perfeição e do *self* e o Centro da Roda que é constituído por objetos das crianças.

...Este simbolismo do centro está implícito tanto na construção das cidades como na das casas, como mostraremos em breve: é “centro”, com efeito, todo espaço consagrado, quer dizer, todo espaço no qual podem ter lugar as hierofanias e no qual se verifica uma possibilidade de ruptura de nível entre o Céu e a Terra.⁷⁹

Para que haja essa ruptura de nível entre Céu e Terra, deve haver uma mudança na percepção do espaço que passará a ser o Centro do Mundo. No momento em que as crianças eram convidadas a iniciar o movimento para a formação da roda para que a atividade pudesse acontecer, iniciava-se a formação deste outro espaço. Escolher os objetos que gostariam de colocar no

⁷⁹ Mircea ELIADE. *História das crenças religiosas*. Tomo I p. 300.

meio, ir se aproximando, escolhendo seu lugar, observando ao lado de quem estariam naquela manhã e, finalmente, quando brincavam invertendo as posições com os adultos: de aprendizes passavam a ser os professores, visto que na brincadeira são autoridades.

Com a repetição quase que diária das Brincadeiras de Roda durante o ano, parece que, para as crianças, a proposta da atividade passou a ter um significado diferente, pois como já foi citado, elas escolhiam este momento pra fazer revelações, pedidos e compartilhar sentimentos. O momento da roda passou a ser símbolo de possibilidade de partilha.

...O símbolo não é importante apenas porque *prolonga* uma hierofania ou porque a *substitui*, mas, sobretudo, porque pode continuar este processo de hierofanização e porque, no momento próprio, *é ele próprio uma hierofania*, quer dizer, porque ele revela *uma realidade sagrada ou cosmológica que nenhuma outra “manifestação” revela.*⁸⁰

Os objetos escolhidos pelas crianças para constituir o centro da roda ficam no mesmo lugar a manhã inteira e, portanto elas têm a oportunidade de se aproximar daquele local toda vez que sentirem vontade. Espontaneamente, colocam-se em volta dos objetos, conversam, brincam, tomam seu lanche, o que nos leva a pensar que aquele local da sala de aula pede que se organizem e se comportem de forma diferente.

Parece que o que foi sugerido como atividade colaborou para que experimentassem outras formas de relacionamento entre elas e consigo mesmas e outra forma de organização. As Brincadeiras de Roda são conhecidas pelas crianças, não todo o repertório que é apresentado, mas ao menos parte dele. Então por que será que este tratamento de rito possibilita algumas mudanças no comportamento das crianças, favorece que valorizem suas conquistas e que entrem em contato com outras formas de brincar, outras línguas?

Além de tudo o que foi tratado neste trabalho até agora, também porque foram escolhidas para atingirem um objetivo dentro do ensino formal. O Ensino Religioso é um dos Componentes Curriculares e, como tal, prevê conteúdos, objetivos e estratégias para que estes sejam alcançados.

⁸⁰ ,Mircea ELIADE. *História das crenças religiosas*. Tomo I p. 364.

Passaremos agora a pensar em Vygotsky e como ele compreende a aprendizagem. Os ritos de iniciação têm um componente pedagógico, pois ensinam aos neófitos através de sua performance como devem agir e qual o seu papel naquela determinada cultura. É através deles que os valores são transmitidos de geração para geração. Eles têm um objetivo e as atividades usadas fazem a mediação entre a pessoa que faz parte do rito e o conhecimento que deve adquirir, aquilo que parece ser implícito à sociedade a qual pertencem.

6. Brincadeiras de Roda e a Mediação

Vygotsky entende a aprendizagem como um processo e que se dá no contato com o meio em que se vive, com outras pessoas e com o meio ambiente. O interessante no seu pensamento é justamente o “processo” que vai acontecendo na relação das crianças com a cultura em que está inserida. Seu enfoque é social.

Como já foi dito, as Brincadeiras de Roda fazem parte do folclore e da cultura infantil. Vygotsky estuda os jogos infantis e diz que eles são a imaginação em ação e que esta imaginação é típica dos humanos e, portanto, as chama de função psicológica superior. Ele descreve assim o que é característico do humano.

Mesmo que num primeiro momento seja por imitação, a atividade lúdica das crianças vai sendo utilizada de forma diferente na medida em que precisam recorrer ao comportamento aprendido. Nisto ele conta com a elaboração que os pequenos fazem daquilo que experimentaram originalmente. Esta mudança de repertório vai acontecendo no contato com a família, e se ampliando em função de seu amadurecimento.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ela a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua

participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos.⁸¹

Brincadeiras de Roda são bons exemplos destas atividades que as crianças aprendem com crianças mais velhas, ou como no nosso caso, com adultos, pelo fato de já não fazerem parte do repertório de seu cotidiano. O conteúdo das cantigas e sua forma de acontecer propiciam a elas uma forma de comunicação dos valores da cultura a que pertencem.

Num primeiro momento, as brincadeiras são apresentadas para que possam conhecê-las, mas com o passar do tempo vão elaborando seus conteúdos e passam a pertencer ao repertório interno. É o que Vygotsky chama de função interpsicológica, ou seja, uma função social externa que passa a ser intrapsicológica, ou seja, uma atividade individual, interna.⁸²

Cada grupo de crianças tem uma característica diferente, mas o grupo estudado pedia que repetisse uma brincadeira russa chamada *Vyesia, vyesia kaputska*, que quer dizer *crece, cresce meu repolhinho*. Ela acontece em forma de caracol que se junta e se desfaz. Não conheciam esta brincadeira que foi apresentada pelo adulto. Num primeiro momento era algo externo a eles, mas com o passar do ano, quando sentiam dificuldades ou estava para acontecer alguma mudança, pediam que se dançasse esta música. É interessante este pedido, pois, como já foi dito, o labirinto em forma de caracol é símbolo de mudança.

Sendo importante o desenvolvimento na vida das pessoas, como nos lembra Jung, e sendo as Brincadeiras de Roda uma fonte para que elas possam experimentar coisas que ainda não fazem parte de seu repertório, qual seria a importância de se trabalhar nesta zona de desenvolvimento, que não é a real, ou seja, aquela que a criança é capaz sem ajuda de outros parceiros?

...Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.⁸³

⁸¹ Vera STEINER- JOHN, Ellen SOUBERMAN. *Posfácio* in VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*.p. 173

⁸² Adriana FRIEDMANN. *Brincar: crescer e aprender-o resgate do jogo infantil*. p. 25

⁸³L. S VIGOTSKI. *A formação social da mente*.p..111

Pensando desta forma não serão favorecidos aspectos que já completaram seu ciclo, mas também aqueles que estão em formação, que estão na possibilidade de vir a ser. É o que Vygotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal*.

*...Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*⁸⁴

Ora, se o ensino deve estar à frente do desenvolvimento, pois leva em consideração o potencial da criança, as atividades escolhidas pela pessoa mais experiente, no caso o professor, devem propiciar a experiência do que a criança poderá vir a ser.

No caso do Ensino Religioso, o tratamento de rito que Brincadeiras de Roda recebem, pode favorecer este tipo de experiência, a que é potencial, mas que precisa de ajuda de alguém mais experiente para que aconteça. Tratadas desta forma podem contribuir para a experiência da *liminarietà*, do sentimento de *communitas* amparadas pela força do símbolo circular que pode remeter as crianças à aproximação de seu *self*, centro organizador e totalidade da psique.

Para que o conhecimento real caminhe no sentido do potencial é interessante que se use algo que faça esta mediação, entre o que é conhecido e aquilo que só é anunciado. Para que isto ocorra, pode se recorrer ao que Vygotsky chamou de instrumentos de mediação.

- São instrumentos de mediação tanto os elementos da cultura material quanto não material, carregados de sentido e significado e, por isso, medeiam a relação do homem com o mundo pelo próprio mundo do homem.⁸⁵

Sendo as brincadeiras de roda elemento da cultura infantil, podem adquirir o sentido e o significado necessários para mediar a partir das relações sociais e dos símbolos utilizados durante sua execução aquilo que a criança é e aquilo que ela poderá vir a ser. Estas atividades podem dar pistas às crianças do que são, colocando-as em contato com seus sentimentos, emoções, formas

⁸⁴ L. S VIGOTSKI. *A formação social da mente*.p.112

⁸⁵ Sandra Regina R GARCIA. *Um estudo do termo mediação na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vygotsky*.p. 141-142

de reagir e ajudando-as a descobrir junto, com o grupo, formas de resolver seus problemas.

Visto da perspectiva do Ensino Religioso, o respeito por seus sentimentos e como consequência, dos colegas, as diferentes formas de se resolver situações conflitantes, a experiência de ocupar uma outra posição no grupo e a possível mudança que o tratamento de rito possibilita, as Brincadeiras de Roda podem ser bons instrumentos mediadores para informar sobre as diferentes maneiras de se viver a religiosidade, aquela que não é uma profissão de fé, mas que une opostos, que acolhe diferenças e que facilita o conhecimento de sua humanidade e o convívio com as diferenças.

O passeio que fizemos pela religião neste capítulo, por alguns conceitos junguianos, *liminariedade* e *communitas*, pelo sagrado a partir da ótica da Nova Era, as *hierofanias* e finalmente pelos conceitos de aprendizagem e mediação de Vygotsky nos leva a mais perguntas: Como as crianças experimentam estas situações? Como os fatos acontecem no momento da roda e fora dele?

Para tentar respondê-las o convite é que a roda se abra e que olhemos as crianças na atividade.

CAPÍTULO IV

ABRA A RODA TIN DÔ LÊ LÊ COMO AS CRIANÇAS EXPERIMENTAM OS RITOS E OS SÍMBOLOS

1. As brincadeiras e a educação

Como já foi citado no Capítulo II, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2ª edição, 2001 propõe que o Ensino Religioso seja “parte integral da formação básica do aluno” cabendo aos sistemas de ensino definir seus conteúdos, sempre levando em consideração a diversidade cultural religiosa e o respeito à participação facultativa às aulas.

Sendo um dos componentes curriculares trabalhado como uma das perspectivas do conhecimento, com todo o respeito ao aluno e sua formação religiosa, é interessante que se possa oferecer às crianças mais esta ferramenta que as coloca na relação com as pessoas e outras culturas e, neste trabalho, com a finalidade de aprender de forma significativa, promovendo mudanças na forma das crianças se relacionarem consigo mesmas e com os outros que compõe seu círculo de relações ou não, simplesmente conheçam outras formas de “brincar” em lugares que não conhece.

Minha perspectiva é a de alguém que se preocupa profundamente com a questão de uma educação que leve em conta o inconsciente, especialmente num país como o nosso, impregnado de imaginário e de criatividade reprimida.⁸⁶

As brincadeiras infantis tradicionais, através de seu simbolismo e de sua história, colaboram para que a educação leve em consideração os aspectos inconscientes. Neste trabalho recebem o tratamento de rito que foi o recorte feito no grande universo do estudo das religiões, por ser comum a várias práticas religiosas e ter alguns aspectos que podem ser respeitados, sem, contudo, ter a função de catequese e de conversão a uma determinada forma de fé.

Outro fator importante é que as brincadeiras e jogos são encontrados em várias culturas.

... Além do mais, há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, as pequenas armas para simular caçadas e pescarias, ossos imitando animais, danças de roda, criação de animais e aves e insetos amarrados e obrigados a locomover-se, corridas, lutas de corpo, salto em altura, distância, etc., os

⁸⁶ Roberto GAMBINI. *Sonhos na escola*. in *(Por) uma educação com alma*. p. 108

quais parecem, segundo o autor (Câmara Cascudo) estar presentes desde tempos imemoriais em todos os países.⁸⁷

Dentro do universo das brincadeiras e jogos tradicionais, foram escolhidas as Brincadeiras de Roda por estarem presentes nas diferentes culturas e pela característica de pertencerem às atividades humanas há um longo tempo.

O documento elaborado pelos participantes do “I ELBRIT” – Encontro Latino-Americano de Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais nos diz:

2. A criança é construtora permanente da herança cultural, criando, transformando e transmitindo a cultura lúdica a qual a identifica e permite o desenvolvimento de aptidões bio-psico-motoras, sociais e culturais de vital importância para a vida em nossas sociedades;

3. A oralidade inerente ao processo permanente da transmissão da brincadeira e dos artesanatos infantis revelou-se, sempre, uma das melhores formas de comunicação entre os seres humanos e poderá subsidiar, entre outro, a integração continental;⁸⁸

Estas características das brincadeiras nos remetem à possibilidade de colocar as crianças em contato com a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de suas aptidões humanas. É possível que, por este motivo, possam ser capazes de fazer sua própria leitura da atividade, reformulando-as na medida de sua necessidade. Neste trabalho as crianças foram estimuladas pelas professoras a realizar as brincadeiras, que tinham como estratégias o contato com outras línguas, formas de brincar em outros lugares, colocar-se no lugar do outro e reconhecer símbolos — os mais variados — desde os mais utilizados formalmente até aqueles que vão ganhando significado no decorrer do ano. Tudo isto para que pudessem experimentar a diversidade cultural existente.

A atividade das Brincadeiras de Roda não é a primeira escolha do grupo, mas como brincar é característico da criança, acabam incorporando as brincadeiras ao seu repertório.

Na visão de Tisuko M. Kishimoto⁸⁹, os jogos e brincadeiras, sejam eles tradicionais ou não, são fundamentais para a educação e o desenvolvimento

⁸⁷ Tizuko Morchida KISHIMOTO. *Jogos infantis -o jogo, a criança e a educação*.p.28

⁸⁸ Carta de Campinas in Regina Márcia Moura TAVARES. *Brinquedos e brincadeiras-patrimônio cultural da humanidade*. p. 31

das crianças, além do que, elas expressam sua especificidade infantil através do “ato lúdico”. Podemos, então, entender que esta é a linguagem que as crianças compreendem e que através dela podem ler o mundo e se expressar nele.

Por este motivo, a escola está atenta aos jogos e brincadeiras e utiliza esta forma de comunicação para que as crianças aprendam os conteúdos das disciplinas de uma forma mais efetiva e possam perceber utilidade no que aprenderam dentro e fora dela.

Falando especificamente no componente Ensino Religioso, elas podem ser vistas como a modalidade infantil das Danças Circulares Sagradas, que foram recolhidas dos grupos folclóricos primeiramente da Europa e, depois, em grande parte dos continentes.

Têm em comum a longa data de aparecimento na produção humana, o fato de serem folclóricas, de terem a formação circular, muitas são dançadas e transmitidas oralmente. E, como já foi visto, são consideradas *sagradas* por uma visão Nova Era que considera as produções humanas como tal, pela sua descendência *divina*.

Culturalmente falando, o aprendizado de diferentes danças enriquece demais a aprendizagem dos costumes e ritos de outros povos, anteriormente praticados, e por muito tempo esquecidos...por pouco, muito pouco, quase para sempre. Assim contribuimos para o resgate de uma tradição significativa que fomentou as atividades e festividades importantes no desenvolvimento da humanidade, e ritos, que integrados, fortalecem a dimensão simbólica da personalidade, levando à integração e ao significado do “para que” e em função “do que” se vive, reinstaurando a importância dos rituais e, eventualmente, da religiosidade no cotidiano.⁹⁰

As Brincadeiras de Roda também foram quase esquecidas devido à sua característica de serem brincadeiras de rua, já que nos grandes centros, que é o nosso caso, as crianças foram desestimuladas a brincar neste espaço. Mas a pedagogia retoma as atividades da cultura infantil de uma forma geral, pelo respeito à sua importância para o desenvolvimento das crianças. E nós vamos considerar sua descendência das danças que aconteciam nos ritos, depois sua

⁸⁹ Tizuko Morchida KISHIMOTO. *Jogos infantis -o jogo, a criança e a educação*.p. 11

⁹⁰ Lucia Helena H ALMEIDA. *Danças Circulares Sagradas: Imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem junguiana*. p. 133

imitação pelas crianças, lembrando que elas puderam ressignificá-las de acordo com suas necessidades.

Por esta possibilidade de resignificação, a forma em que elas acontecem no decorrer do ano podem contribuir com a experiência da religiosidade no cotidiano, quando falaram de seus medos, vitórias, mudanças, afetos e utilizaram o espaço da roda para se colocarem, independente da sugestão do adulto presente.

Por isso, parece útil considerar o brincar não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar sua *dimensão simbólica*.⁹¹

As Brincadeiras de Roda, recebendo tratamento de rito, podem facilitar a iniciação das crianças no seu próprio desenvolvimento lembrando da dimensão simbólica nela contida. Escolhe-se fazer desta forma, pois coloca as crianças numa situação protegida pela finalidade da atividade, por estarem de mãos dadas em alguns momentos, pela participação das professoras e convidados na mesma situação das crianças e, simbolicamente, pelo círculo. A integração dos diversos lados das crianças, podendo ser o que são — medrosos, corajosos, saudosos — pode ser um facilitador na aceitação das diferenças culturais a partir das quais eles mesmos vão se olhando.

Quando uma dança, ou brincadeira de outra parte do país, ou mesmo de outro país, é apresentada e dançada, as crianças têm a oportunidade de experimentar como outras crianças vivenciam uma determinada situação. Como a brincadeira parece ser comum à infância, seus símbolos vão comunicar a elas outra forma de elaboração. Este fato pode ampliar as formas de resolução de problemas e colocar as crianças em contato com suas possibilidades de compreensão de si e dos outros.

Nas Brincadeiras de Roda passam a viver outras formas de organização e de relacionamento entre os integrantes da roda. Como no jogo simbólico, as crianças podem experimentar situações que ainda não viveram como, por exemplo, quando brincam de “escolinha” no papel da professora, ou de “papai e mamãe”. Passam a trabalhar com as possibilidades que ainda não dominam,

⁹¹ Gilles BROUGÈRE. *Brinquedo e cultura*. p. 41

mas neste jogo podem se colocar no lugar dos outros, o que é difícil para a faixa etária observada neste trabalho.

A criança, como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores que são indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou significados. A cultura na qual está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações.⁹²

As Brincadeiras de Roda podem ser estes mediadores que colocarão as crianças em contato com a cultura para que sejam um instrumento de adaptação e sentimento de pertença. Mas, também os ritos têm esta função, aliados às informações de como devem proceder em sociedade e o que é esperado do neófito quando passar de uma etapa para outra de sua vida.

Com este tratamento de rito, as Brincadeiras de Roda podem ser boas atividades mediadoras entre o conhecimento real e o potencial das crianças. Este fato pode ser observado por meio do conhecimento das reais possibilidades das crianças nesta faixa etária, entendendo este conhecimento real como aquilo que as crianças são capazes de fazer sem a ajuda do adulto. Mas é preciso considerar as possibilidades, ou seja, aquilo que podem fazer com a interferência de uma pessoa mais experiente, no caso, a professora que conhece onde as crianças podem chegar no seu desenvolvimento. Através de sua interferência, pode colaborar para que dêem saltos no seu conhecimento.

Brincar é algo que as crianças fazem sem necessidade de nenhuma ajuda, é algo espontâneo e, como já vimos, é assim que se manifestam. Mas sabendo de toda a complexidade das Brincadeiras de Roda e dos ritos, uma professora pode utilizar estas atividades para fazer a mediação entre aquilo que as crianças são com aquilo que elas podem vir a ser. No caso, o Ensino Religioso envolve a participação nestes ritos, a linguagem simbólica e sua contribuição para a mudança no comportamento das crianças.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação

⁹² Gilles BROUGÈRE. *Brinquedo e cultura*. p.40

social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos.⁹³

Desta forma, uma boa aprendizagem antecipa o desenvolvimento. Antecipa, mas não no sentido de pular etapas. O trabalho é pensado no que Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento proximal*⁹⁴. O professor não trabalha com níveis de desenvolvimento já atingidos, mas pensa no processo de desenvolvimento das crianças e propõe atividades que vislumbrem este desenvolvimento. Por este motivo, a participação de pessoas mais experientes é importante, sejam elas crianças ou adultos.

Os símbolos utilizados na elaboração da brincadeira, a sua formação circular, a constituição do centro da roda, os temas, a interação enquanto se brinca são mediadores que poderão contribuir com estes saltos no desenvolvimento, além das interações e interferências do professor e das próprias crianças no sentido de ampliarem a consciência de si e dos outros. A heterogeneidade é um fator facilitador neste caso pela contribuição no desenvolvimento e porque promove a aceitação das diferenças individuais e a convivência com elas.

... Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal: ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.⁹⁵

A aprendizagem não é, em si desenvolvimento, mas desde que pensada como processo, colabora com este desenvolvimento.

Aliando o Ensino Religioso, tomando os ritos como recorte em seu campo de conhecimento, sua linguagem simbólica, a possibilidade de mudança no comportamento das crianças e a experiência das diferentes Brincadeiras de Roda, passaremos a “ler” como isto pode acontecer durante o ano com o grupo de crianças e professoras observado.

⁹³ Vera STEINER-JONH, - Ellen SOUBERMAN. *Postfácio in VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente* p. 173

⁹⁴ L. S VIGOTSKI. *A formação social da mente*. 112.

⁹⁵ IDEM. p.117-118

2. O rito inicia-se - Escolhendo o Centro da Roda

O tempo pedagógico tem uma rotina de atividades, conteúdos a serem cumpridos para que os objetivos sejam atingidos. A Brincadeira de Roda do ponto de vista deste trabalho, faz parte do Ensino Religioso e, como tal, também tem seus conteúdos e objetivos. Aqui o recorte feito são os ritos e sua linguagem simbólica.

Uma das características dos ritos é que acontecem periodicamente, eles têm um ritmo. Acompanham as estações do ano, dias da semana, fases do desenvolvimento pessoal e, no caso deste trabalho, acontecem diariamente no início da manhã.

Logo que as crianças chegavam à sala de aula, abriam suas agendas para serem vistas pelas professoras. Na seqüência, pensavam no que queriam colocar no centro da roda. Após a organização do centro, iam chegando perto dele e formando a roda. Formada a roda, alguém propunha um assunto para que pudessem pensar naquele dia, como aniversários, pessoas queridas, suas qualidades e dos integrantes do grupo, coisas que lhes desagradavam em si e nos outros, agradecimentos, pedidos. Então, chegava o momento em que dançavam.

No início do ano, a professora propunha a música e ensinava a coreografia, mas na medida em que foram conhecendo o repertório, as próprias crianças faziam a solicitação do que queriam dançar, de acordo com suas necessidades, desejos ou gosto. Às vezes dançavam mais de uma coreografia na mesma roda, ou a repetiam.

Quando terminavam de dançar, comentavam como tinha sido a roda naquele dia, arrumavam-na para que ficasse bem redonda e voltavam para seus lugares.

Os objetos colocados no chão da sala de aula, formando o centro, ficavam no mesmo lugar até a hora que iam embora.

Lewis, que estudou os rituais dos *gnau* da Nova Guiné, avança um outro critério bastante interessante. Segundo este antropólogo, não são as regras, os significados específicos, ou os efeitos que constituem a verdade profunda do rito, mas o seu procedimento, o seu desenvolvimento; a execução consecutiva e ordenada é que cria uma totalidade de significado.⁹⁶

Como tais passos eram seguidos diariamente, no decorrer do ano foram se tornando familiares para as crianças, facilitando a apropriação do tempo e do espaço por elas. Além do quê, ganham significado como mostra o exemplo a seguir. É um diálogo que se estabelece antes de iniciar a atividade em si. As crianças permaneciam sentadas em suas mesinhas e a professora vai conversando com elas sobre o que querem colocar no centro da roda. Uma das meninas sugere a Bíblia, mas a Professora 2, pede que seja algo diferente do que já está exposto em sala de aula.

Professora 2:⁹⁷

— *Pensar uma coisa diferente. Vocês estão pensando sempre na mesma coisa. Jardim II.*

Beatriz:

— *Eu sei o que é que é. Tá dentro da minha caixinha.*

Professora 2:

— *O que é que é, Bea?*

Beatriz:

— *É a folhinha do...*

Professora 2:

— *Então vai buscar, Beatriz, pra gente saber...*

Enquanto a menina vai buscar o que quer, Professora 2 insiste:

— *Alguém pensou mais alguma coisa que seja importante? Heim?*

Ninguém pensou?

Crianças perguntam:

⁹⁶ TERRIN, Aldo Natale. *O Rito-antropologia e fenomenologia da ritualidade*. p. 417

⁹⁷ Este diálogo aconteceu em 13 de setembro de 2004.

— *Você pegou, Bea?*

Professora 2 olha para a menina e diz:

— *Cadê Bea, a folhinha é essa?*

— *Tem um desenho, diz Bea.*

— *Que desenho? Pergunta Professora 2. De quando você está triste e de quando você está feliz? É? Então vamos colocar este daqui?* Dirigindo-se ao grupo, que concorda. *Então, este desenho vai representar todos os desenhos de vocês, porque o Jardim II também fez na sexta feira, não fez?*

Crianças respondem: Fez!

O diálogo escolhido não é do início do ano, com o propósito de mostrar como as crianças reagem quando já estão mais à vontade. Também porque as respostas variam de criança para criança e, da mesma forma, a percepção do que é importante. Mesmo desestimulada na escolha, a primeira criança insiste na Bíblia, que fica exposta na sala de aula.

São dois movimentos que aparecem neste trecho. O primeiro em que a professora pede uma coisa diferente, mas uma das crianças insiste na Bíblia, mesmo contra a vontade da professora. O segundo é quando uma outra menina se lembra de uma atividade que não estava à mostra, estava guardada. Chama a atenção o conteúdo: “quando você está triste e quando está feliz”. Pode-se observar que uma delas quer colocar algo que é definido culturalmente como *sagrado*, ou na compreensão das crianças, importante. A segunda busca na sua própria produção algo que a aproxime deste momento que é diferente dos demais experimentados no dia.

Nos dois exemplos parece que as crianças procuram algo que tenha um significado de importância, que é o termo que a professora usa. Uma no que conhece culturalmente, valorizado pela escola que é católica, e a outra na sua experiência.

A menina que foi buscar o desenho teve dificuldades na adaptação na creche. Foi ela quem relatou a experiência de ter sido mandada embora da outra escola ainda aos 4 anos. O termo que ela própria utiliza é que havia sido “expulsa” do local, sendo que mais tarde a informação que chegou foi que

havia sido desligada devido à sua idade que ultrapassava o limite colocado pela instituição.

No início de sua vida na creche, suas atitudes eram hostis em relação às crianças e às professoras, mas aos poucos foi conseguindo nomear seus sentimentos e, portanto o reconhecimento de momentos de alegria e de tristeza podem ser, de fato, bastante significativos para Bea. Levar seu desenho para o Centro da roda parece ser indicativo de que o desenho tenha sido importante para ela.

Todo microcosmo, toda região habitada, tem o que poderíamos chamar de “Centro”, ou seja, um lugar sagrado por excelência. É nesse “Centro” que o sagrado se manifesta totalmente seja sob a forma de hierofanias elementares-como no caso dos “primitivos” (os centros totêmicos, por exemplo, as cavernas onde se enterram os *tchuringas* etc.)- seja sob a forma mais evoluída de epifanias diretas dos deuses, como nas civilizações tradicionais. Mas não se deve considerar este simbolismo do Centro com as implicações geométricas do espírito científico tradicional.⁹⁸

No caso dessas crianças, o espaço que se constitui a partir de objetos que consideram importantes, e que vão nortear o movimento da dança, pode ser sentido por elas como um local em que fazem coisas diferentes do aprendizado formal. Colocam as coisas mais diversas: cartas para amigos, presentes recebidos, fotos de pessoas de que gostam, vela, anjos, brinquedos, dentes que vão perdendo. Além de tudo isto, consideram também importante, a relação que têm com este local da sala de aula, pois dificilmente uma delas derruba o que está colocado, ou pula por cima. Mesmo quando dançam e a coreografia exige que se aproximem deste centro, dificilmente ele é desmanchado. Este cuidado também pode ser indicativo do valor que dão ao centro da roda.

Há uma mudança nos objetos que foram colocados durante o ano. Como a escola é católica, muitas vezes aconteceu que os símbolos colocados faziam parte desta tradição. Colocam a figura da “Boa Mãe”, São Marcelino Champagnat, fundador da congregação responsável pela creche, Jesus, velas e, só aos poucos, outros símbolos são experimentados: material escolar, os

⁹⁸ Mircea ELIADE. *Imagens e símbolos*. p. 35

brinquedos, atividades feitas por eles, mas, de preferência, as que lhes custaram esforços.

Parece que, ao perceberem a qualidade dos primeiros objetos puderam ampliar para suas produções e seus objetos este simbolismo que as coloca em contato com algo que não faz parte apenas desta realidade em que vivem. Isto ficou mais claro quando os temas conversados na roda foram abordados.

Estes objetos colaboram para que percebam a diferença entre a atividade que está por começar e as outras desenvolvidas nos outros componentes curriculares, como a matemática e a língua oral e escrita. Até porque, o que utilizam são símbolos e representam uma situação ou um sentimento que não está necessariamente acontecendo naquele dia ou naquele momento.

A perspectiva simbólica transcende a inteligência exclusivamente racional que freqüentemente transforma-se na tirania do Q. I. empregado em testes de seleção. Essa perspectiva nos remete ao conceito de **inteligência existencial**, cuja avaliação é testada pela capacidade de aplicar-se o conteúdo do ensino a qualquer dimensão do Self e não exclusivamente à dimensão racional.⁹⁹

Neste ponto é interessante lembrar o que Mircea Eliade fala do simbolismo do Centro do mundo, que é o local que favorecerá a comunicação entre uma dimensão e outra, fazendo a ponte entre os humanos e a divindade. Vários mitos de criação utilizam esta linguagem para expressar a ligação entre a “terra” e o “céu”. São colunas, picos de montanhas, cachoeiras, árvores e neste caso objetos que nos remetem à experiência simbólica da possibilidade de comunicação com a divindade. O movimento de aproximação a este “centro” significa o caminho para ele próprio, para seu *self*, que na linguagem junguiana é o centro organizador e a totalidade da pessoa. O contato com este *self* só ocorre através de imagens simbólicas devido à dificuldade de acessar o seu conteúdo. As imagens arquetípicas, que pertencem ao *inconsciente coletivo*, estão presentes no inconsciente do homem sem ter passado pela aprendizagem ou pela consciência; fazem parte da humanidade.

Os ritos parecem ser atividades mediadoras adequadas para uma ampliação de consciência, porque colocam as pessoas em contato com esta

⁹⁹ Carlos A. BYINGTON. *A construção amorosa do saber*. p. 22

linguagem, promovendo um maior conhecimento de si e aproximando-as do seu centro orientador.

Robert A. Johnson diz; “Lembrem-se de que uma vivência simbólica ou cerimonial é real e afeta a pessoa da mesma forma que um fato real.”¹⁰⁰

Neste sentido, parece coerente o fato de se iniciar a Brincadeira de Roda com tratamento de rito constituindo o centro da roda que vai organizá-la, dizendo às crianças para qual lado devem ir, como se organizarem. Simbolicamente, iniciam este percurso da viagem ao seu interior, como há muito tempo se fez no labirinto.

Este fato pode ser o desencadeador da atitude das crianças em relação às Brincadeiras de Roda, podendo valorizar o tempo que se iniciará e o espaço constituído levando para eles objetos que lhes são importantes de alguma forma.

Assim, o primeiro passo para o caminho da roda é dado. Aos poucos vão chegando, colocando-se uns ao lado dos outros, procurando seus lugares, trocando de lugares para que possam dar continuidade ao que começaram na formação do centro que pode ser um orientador dos trabalhos. A partir deste momento, saem da condição de meros aprendizes para constituir uma outra forma de relação que pretende ser mais igualitária e que promova saltos no seu desenvolvimento. O grupo passa a conversar.

3. Crianças e adultos formam a roda e conversam

Próximos ao centro, formam a roda.

Mãos dadas, dizem em que dia acontece aquela roda e passam a falar de fatos do cotidiano tanto da escola como na família. Alguns se mexem, se coçam, conversam com os amigos do lado. A professora, muitas vezes, insiste na melhoria da forma circular, chama criança por criança para que a roda fique “bonita”. Assim foi aprendido e assim é reproduzido. A importância da forma circular, a distância dos objetos colocados no chão para que se torne o centro

¹⁰⁰ Robert A JOHNSON. *Magia Interior*. p. 50.

geométrico da roda, todo um cuidado que precede as colocações, as regras como por exemplo, para falar é preciso levantar a mão.

Continuam com a quebra na forma da rotina se organizar. A primeira foi escolha do que colocar no centro, agora é a forma de organização espacial e o conteúdo da conversa. Não será contagem, nem que letra começa ou como se escreve.

É março e uma das crianças faz aniversário, a professora pede que digam à amiga algo neste dia.¹⁰¹

— *Ai, Graças a Deus! Então crianças.... O quê que a gente pode.... Então Camila, diz alguma coisa para a Taynar hoje, que é aniversário dela.*

— *Que... que ela é minha amiga.*

Professora 2:

— *Hã.*

Camila completa:

— *Que ela é muito minha amiga.*

Professora 2:

— *Ela é muito sua amiga?*

— *É.*

— *E a gente sente o quê pelos amigos?*

— *Brincar.*

— *O que você sente? Você gosta, não gosta. Como é que é?*

— *A gente não gosta de brincar.*

— *Uai! Janaína então hoje você pode deixar ela sentadinha....*

Professora 1 concorda.

— *Na hora do parque! Ué, ela não gosta de brincar. Problema nenhum.*

Algum problema crianças?

Crianças em coro:

¹⁰¹ Roda realizada em 18 de março de 2004.

— *Nãaaaaaaaao !*

Alguém diz que gosta de brincar.

Professora 2 pergunta:

— *O que a gente sente pelos amigos, ô Jailson?*

— *A gente gosta de brincar com a gente.*

— *E sabe como isto chama? Gostar, chama amar, não é?*

Alguém diz:

— *A Taynar é minha amiga, ela brinca quase todo dia comigo.*

— *E o que você acha disso?*

A criança responde:

— *Que ela gosta de mim, eu sou amiga dela.*

Neste momento, as crianças que estão na roda vão dizendo coisas para a aniversariante:

— *Eu sou amigo dela.*

— *Ela é minha amiga, ela brinca comigo de*

— *Eu gosto muito dela.*

Professora 2 pede para que diga isto para Taynar.

— *Que eu gosto de você, quero que você seja muito feliz!*

Professora 2 vai dizendo os nomes das crianças para que digam o que desejam ou sentem.

— *Que ela seja muito feliz, que ela tenha muitos amigos, que ela seja muito feliz.*

— *Que ela é muito minha amiga.*

— *Que ela seja muito feliz, que ela tenha muitos amigos lá na casa dela.*

Não dá para compreender o que Bruna fala então Professora 2 diz:

— O quê? Quer dar um beijo nela? Uma boa idéia. Vamos mandar um monte de beijo? As crianças e professoras jogam beijos com as mãos para a aniversariante.

— Hoje é dia de festa, né? Que é o aniversário da Taynar. Nós vamos num “ballet francês”.

Algumas crianças pulam e dizem: “EH! EH! EH!”

Nesta conversa aparece a intenção de que as crianças falem de sentimentos e desejos para uma das integrantes do grupo. Inicialmente parece que não entendem a proposta e falam o que fazem juntos, só depois, com a insistência, é que mesclam o “gostar” com aquilo que fazem juntos. Finalmente uma das crianças ainda tem uma iniciativa diferente que é a de mandar beijos para a amiga aniversariante.

Alguém arrisca e a sugestão é bem aceita, é um tipo de demonstração de afeto. Embora possam sentir uma certa coerção pela fala da professora, timidamente vão arriscando. A formação em círculo pode ser um dos fatores que contribui para que, aos poucos, consigam se colocar, já que nos remete à figura da *mandala*.

...A função da *mandala* pode ser considerada pelo menos dupla, como a do labirinto. De um lado a inserção em uma *mandala* desenhada sobre o solo equivale a um ritual de iniciação; por outro lado a *mandala* “defende” o neófito de toda força exterior nociva e ajuda-o ao mesmo tempo se concentrar, a achar seu próprio “centro”.¹⁰²

Além de todo o preparo do ambiente para que, aos poucos, fosse se destacando do rotineiro, esta formação circular também pode sugerir um afastamento do cotidiano escolar, em que outros aspectos são valorizados, como no caso deste exemplo, os sentimentos.

Até que consigam uma resposta própria, vão tateando com aquilo que já conhecem. Uma das características do estabelecimento do centro do mundo é que se faça o caminho para chegar até ele, portanto, o que está sendo proposto é que ele seja trilhado a partir de si no contato com outras pessoas que podem contribuir com o desenvolvimento pessoal, o que não deixa de ser

¹⁰² Eliade MIRCEA. *Imagens e símbolos*. p. 49.

uma das funções dos ritos de iniciação, que as pessoas possam sair transformadas deles.

As crianças podem perceber que ainda não têm o conhecimento de seus sentimentos nem os de seus amigos mas, pelo que se é colocado sabem que estão ali por algum motivo, só ainda não compreendem qual. Sabem que é esperado que saibam se relacionar melhor consigo e com os outros; ali têm a oportunidade, mas ainda não é o que conseguem fazer sozinhas. Precisam ser provocadas por perguntas ou mesmo por este rito que as professoras propõe.

Chegam, assim, a um estado liminar onde, de uma certa forma, a ordem começa a se inverter porque, mesmo que solicitadas, dão as respostas que acham convenientes e insistem nelas.

...Simbolicamente, todos os atributos que distinguem categorias e grupos na ordem social estruturada ficam aqui temporariamente suspensos. Os neófitos são meramente entidades em transição, não tendo ainda lugar ou posição.¹⁰³

Esta situação, não definida, de transição pode trazer ao grupo a sensação de homogeneidade. Este pode ser um elemento facilitador de expressão própria sem grande preocupação com a posição da pessoa que, anteriormente, exercia a função de comando sobre o grupo.

Vejamos como participam as crianças na roda quando é comemorado o aniversário de uma das professoras. Neste dia estavam presentes outros adultos, que faziam parte da direção do Colégio.

Professora 1:¹⁰⁴

— *E hoje... A Mônica, crianças do Jardim II, acho que o jardim III já sabe, mas a Mônica adora comemorar o aniversário dela. Ela parece criança no aniversário dela.*(dirigindo-se às crianças)

Professora 2 concorda e diz:

— *Pareço.*

Professora 1:

¹⁰³ Victor W TURNER. *O processo ritual*. p. 126

¹⁰⁴ Roda realizada em 1º de dezembro de 2004.

—*Ela adora, adora. Antes do meu aniversário ela já tava falando do aniversário dela. Eu acho que hoje é uma roda especial mesmo, porque cada um vai falar o que tá sentindo dentro, aqui dentro (apontando o peito numa menção ao coração), tá bom? Vamos por para fora! Vamos lá heim, Jardim II. Vai, agora pode ir Swany.*

— *É que a gente tá convidando o Marquinho para a nossa festa de fim do ano. (dirigindo-se à Paula que estava presente e é a mãe do menino).*

— *Ah! Ele vem sim, tá bom? Eu vou combinar com ele. Ele vai ficar muito feliz deste convite.*

Professora 2:

— *A gente já convidou. Ele disse que ia vir com você. (adultos riem)*

Paula:

— *Ele tem que combinar com a mãe, porque tem que buscar para trazê-lo aqui. Mas com certeza, hoje eu vou passar esse recado para ele e ele vai vir aqui sim, assistir vocês.*

É interessante perceber neste trecho de conversa que, apesar de todo o preâmbulo feito por uma das professoras referindo-se ao aniversário da outra, estimulando as crianças a dizer algo sobre isto, o interesse deles está na festa do final de ano e no convite que fizeram ao filho de uma das convidadas no dia. Portanto, mesmo que tenham muitos convidados, que a sugestão da professora seja o de comemorar o aniversário da outra, eles utilizam o momento para dizer e confirmar aquilo lhes é mais importante: o comparecimento de um amigo que participou com eles de uma roda. Até porque, parte das crianças deste grupo irá para as escolas da rede estadual ou municipal e a festa será uma despedida.

Esta roda acontece bem no final do ano, ao contrário da outra e pode-se observar como eles se colocam de forma mais segura. Ouvem o que está sendo dito, mas ocupam o tempo da atividade com o que lhes interessa. Fica assim, de certa forma, invertida a ordem, quando ocupam o lugar de coordenadores da situação.

... A personalidade, no início, é raramente aquilo que será mais tarde. Por isso existe pelo menos na primeira fase da vida a possibilidade de ampliação ou modificação da mesma. Ela pode ocorrer por influência exterior e isso através de novos conteúdos vitais que afluem e são assimilados.¹⁰⁵

Ritos podem ser possibilidades da cultura exercer esta influência que propicia mudança e desenvolvimento, pois dão aos seus participantes a oportunidade de experimentar papéis que ainda não haviam vivido.

Neste caso, durante a liminariedade vivenciam uma situação pouco definida no que diz respeito aos papéis. É quando precisam tentar outros tipos de comportamento. Ao mesmo tempo estas tentativas são protegidas simbolicamente pela formação circular que nos remete à *mandala* e pela intencionalidade das professoras.

Elas propõem a atividade como mediadora entre as crianças, o conhecimento que podem ter de si mesmas, o conhecimento dos outros integrantes do grupo e das diferenças individuais e culturais quando expõem os alunos a brincadeiras de diferentes partes do Brasil e do mundo. Isto tendo em vista a *zona de desenvolvimento proximal*, que fala Vygotsky. Se as crianças ainda não têm a possibilidade de falar de seus sentimentos espontaneamente são expostas a situações que as convidem a isso. Os símbolos, neste caso têm uma grande importância na ampliação da consciência. Como nos diz Jung há a possibilidade de ampliação, e é com esta hipótese que se trabalha.

Nestes dois exemplos de conversa na roda, pode-se observar a diferença na Professora 1. No primeiro momento ela quase não se manifesta, mas no segundo, toma para si a palavra. Este fato traz a reflexão sobre fato de que estes ritos diários também influenciam as professoras. Elas passam pelas mesmas etapas que as crianças e estão expostas aos símbolos.

Quando uma situação liminar acontece, é provável que ela provoque o que Victor Turner chama de *communitas* que surge da *liminariedade* e vai facilitar a experiência de igualdade entre os membros da roda, sejam eles adultos ou outras crianças.

¹⁰⁵ Carl G JUNG. *Os arquétipos do inconsciente coletivo*. In: *Obras Completas*. v. IX/1 p. 125 §215.

...É como se houvesse neste caso dois “modelos” principais de correlacionamento humano, justapostos e alternantes. O primeiro é o da sociedade tomada como um sistema estruturado, diferenciado e freqüentemente hierárquico de posições político-jurídico-econômicas, com muitos tipos de avaliação, separando os homens com as noções de “mais” ou de “menos”. O segundo que surge de maneira evidente no período liminar, é o da sociedade considerada “comitatus” não-estruturado, ou rudimentarmente estruturado e relativamente indiferenciado, uma comunidade, ou mesmo uma comunhão, de indivíduos iguais que se submetem em conjunto à autoridade geral dos anciãos rituais,¹⁰⁶

Se levarmos esta citação para a realidade da sala de aula, podemos observar que a relação que as crianças estabelecem com as professoras, antes e depois da roda tem uma conotação hierárquica do tipo “mais” e “menos” com relação à quantidade de conhecimento formal. Por isso, as professoras são olhadas de uma forma diferente fora deste espaço e tempo rituais, da mesma forma que há um outro olhar das professoras em relação aos alunos fora deste período. A relação estabelecida, por mais amistosa que seja, traz consigo posições, direitos e deveres diferentes,

Mas quando a roda começa a acontecer, esta postura também começa a ser alterada, pois as crianças são convidadas a se responsabilizarem pelo espaço, pela manutenção da circularidade, pelo respeito à pessoa que está falando, e o respeito que devem a ela quando fala.

Mas a *communitas* vai acontecer mesmo no momento em que as crianças começam a brincar de roda; a partir daí é que vão experimentar realmente a sensação de igualdade dentro da diversidade.

4. Todos dançam

Após terem estabelecido o “centro” da roda, falado sobre sentimentos ou percepções, experimentado o desconforto de não ter claro como deviam se comportar pela mudança de proposta da atividade, chega ao que chamaríamos

¹⁰⁶ Victor W TURNER. *O processo ritual*. p.118-119

de o ponto alto do rito: a Brincadeira de Roda, que pode ser cantada enquanto dançam, ou simplesmente dançada, ao som de um CD.

São muitas as Brincadeiras de Roda, com diversidade de temas, coreografias, língua e ritmo. Na maioria delas, todos os participantes dão as mãos, mas pode haver algumas em que permaneçam no círculo batendo palma, que é o caso da capoeira. Em outras é preciso que escolham companheiros e troquem de lugar com ele. Podem andar fora da roda, depois ir ao seu centro, dramatizar o que a música pede ou, ainda, caminhar dançando fazendo e desfazendo caracóis, numa alusão aos labirintos.

As Brincadeiras fazem com que as crianças se movimentem e, portanto, seja mais agradável a elas devido a sua faixa etária. Neste momento os adultos participam da mesma forma que as crianças. Se, na situação anterior a da Brincadeira de Roda, puderam experimentar algum tipo de desconforto, quando brincam a situação pode se inverter, pois como vimos, as crianças se manifestam através do “ato lúdico”. Sobre a modalidade de relação que vai acontecer durante a brincadeira, Victor Turner diz: “Prefiro a palavra latina *communitas* à *comunidade*, para que se possa distinguir esta modalidade de relação social de uma ‘área de vida comum’.”¹⁰⁷

Na estruturação dos ritos, depois que se estabelece a *liminarietà* dela pode irromper este tipo da relação, mais igualitária, no que diz respeito a participação dos seus integrantes. Mesmo que num primeiro momento, uma das professoras tenha ensinado a forma de brincar, a familiaridade que as crianças têm com esta linguagem é maior que a do adulto. Isto propicia uma inversão de papéis, pois os alunos deixam de ser meros aprendizes, para exercitar aquilo que lhes é característico: brincar, enquanto que os adultos necessitam de um empenho para que entrem neste “clima” de brincadeira.

A seguir, o exemplo escolhido é a *capoeira*.

Professora 2:¹⁰⁸

¹⁰⁷ Victor W TURNER. *O processo ritual*. p.119.

¹⁰⁸ Roda realizada em 16 de Setembro de 2004

— *Então tem coisas chatas que a gente pede ajuda para o Papai do Céu, mas têm essas coisas legais que estão acontecendo. Então vamos de capoeira?*

Crianças dizem:

— *Vamô.*

Lembram-se de quem deve estar no centro para começar: Swany e Taynar. As duas vão para o centro.

Professora 2:

— *E nós vamos fazer daquele jeito... Não gruda gente.*

Alguém diz:

— *E quem quiser..*

Professora 2 e crianças juntas:

— *Tem que falar, tem que respeitar...*

Crianças ensaiam a ginga e falam ao mesmo tempo.

Professora 2:

— *Primeiro o que está dentro vai dizer: “tô saindo”.*

Crianças falando juntas e comentado a roda:

- *Tô entrando.*

Professora 2:

— *A gente tem que escutar os que estão dentro, não tem?*

Felipe:

— *Tem que respeitar o jardim II.*

Professora 2:

— *É, mas sabe, Felipe, eu dei uma repensada nesta história. O Jardim II vai ter que ter coragem pra entrar. A gente tem que respeitar todo mundo, não é? Não é só o Jardim II, entendeu, Fê? Mas o Jardim II tá sempre esperando a gente falar: vai Jardim II. Eles têm que ir, não é? Eles têm que ir, eu acho. Cê não acha, Janaína?*

Professora 1:

— *Eu acho. Coragem!*

Julyana:

— *Eu acho que o Jardim II tem que ir mais que o Jardim III.*

Professora 2:

— *Não, ninguém tem que ir mais que ninguém, não é? Mas tem que ter coragem.*

A música começa, algumas batem palmas, cantam...

Swany:

— *Vai Taynar.*

As duas vão para o centro e na hora de sair, Taynar fala baixo “tô saindo”.

Entram duas crianças. Swany diz que é para ela votar porque foi ela que entrou primeiro. Então Cássia volta para o centro e Jailson para o lugar.

Na próxima troca entram três crianças na roda. Professora 2 diz que foi Bea que entrou primeiro. Swany concorda e a menina fica com Jailson. Mas uma delas volta para o lugar. Professora 2 incentiva os alunos do Jardim II a entrarem na roda.

Said, do Jardim II vai junto com Swany, mas quem fica é a aluna do Jardim II.

Vão trocando e o grupo vai resolvendo junto quem permanece ou volta para o lugar.

Beatriz avisa que vai sair e Julyana que vai entrar. Professora 2 pede para que não deixem “buraco” na roda.

Swany entra. Professora 2 pede para que falem alto e pergunta a algumas crianças se não querem entrar. Professora 1, também pede para que falem alto.

Professora 1 também entra com Luana.

Professora 2:

— *E esse lado?* (referindo-se a um lado da roda que as crianças não foram) Pede para que Professora 1 mude de lado na roda.

Swany:

— *A Bea nunca...*

Crianças que estavam do lado que não ia, começaram a ir.

Swany:

— *Vai Adriano, vai Adriano* – que já tinha tentado uma vez e não chegou a tempo.

Num primeiro momento, neste exemplo, aparecem as intenções das professoras e em seguida das crianças. As primeiras, se preocupam com a organização e, os alunos, com brincar. A capoeira foi uma das brincadeiras bem repetidas a pedido das crianças. Por esta insistência é possível pensar que gostaram da atividade, mesmo que houvessem alguns desacordos. Como é o caso dos alunos menores, não terem tanta “coragem” ou, como decidem quem vai ficar no meio da roda quando entra mais que uma criança.

Ao que tudo indica, as decisões são tomadas em conjunto, o que colabora para que as professoras revejam suas posturas, como é o caso da sugestão de deixarem os alunos do Jardim II entrarem na roda e sua mudança. Também há o fato de que quando entra mais que um na roda de capoeira as próprias crianças vão resolvendo quem fica: aquela que nunca foi, quem conseguiu falar que queria entrar e, por fim, como acabam estimulando os que ainda não foram.

Estas atitudes podem apontar para um tipo de relação diferente do que acontece no resto do dia. Aqui experimentam ouvir, serem ouvidos e juntos assumem a responsabilidade pela atividade.

Num contexto onde a relação adulto-criança caracteriza-se pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança (necessidades básicas das crianças), a autonomia terá um campo para se desenvolver tanto do ponto de vista intelectual como do sócio-afetivo: a descentração e a cooperação são básicas para o equilíbrio afetivo, do qual depende seu desenvolvimento geral.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Adriana FRIEDMANN. *Brincar: crescer e aprender-o resgate do jogo infantil*. p. 55.

Já que, durante a Brincadeira de Roda este “clima” que satisfaz as necessidades básicas da criança ocorre, como será que elas levam consigo esta experiência depois que o rito termina? Lembrando, ainda, que os ritos de iniciação têm como um dos objetivos a mudança no comportamento do neófito, visto que, ele vai ser introduzido em outra fase de sua vida, e com ela novas responsabilidades.

5. A roda termina – Voltando aos lugares

A música acaba, e antes de desmanchar a roda, fazem algumas constatações sobre como foi atividade no dia. O diálogo que segue aconteceu depois de algumas tentativas de dançar Ciranda. As professoras haviam desistido deste ritmo, mas numa brincadeira em que andavam de mãos dadas, voltaram a se interessar pelo pulso, que aproxima as pessoas quando vão em direção ao centro da roda e, depois, as distancia, quando voltam para o lugar em que estavam inicialmente. Isto acontece enquanto a roda gira.

Neste dia¹¹⁰ conseguem melhorar o pulso da Ciranda. Olham para a professora, para os amigos, para verificarem se a roda estava bem redonda. No início da dança, Professora 2 mostrou de um a um, qual era a perna esquerda numa tentativa de ajudá-los a executar a coreografia.

No final comentam que cansa, alguns sopram como se estivessem cansados. Arrumam a roda para encerrar.

Professora 2:

— *Foi mais legal?*

Crianças:

— *Foi!*

Julyana:

— *Vê que a Geovanna foi junto comigo...*

¹¹⁰ Roda realizada no dia 3 de agosto de 2004

O que acontece com estas crianças quando a roda termina e elas voltam para seus lugares? Poderiam levar esta experiência para o resto do dia e para suas relações pessoais fora da roda?

Vygotsky explica a aprendizagem da seguinte forma:

...Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal: ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.¹¹¹

Mesmo que, as professoras tivessem desistido da Ciranda, por não ter dado certo, as crianças mais tarde insistem para que a dancem de novo. Isto nos fala da *zona de desenvolvimento proximal* sob dois aspectos, o primeiro da parte motora propriamente dita. Se, numa primeira tentativa, não conseguiram o efeito esperado, parece que se sentiram desafiados pela atividade, apesar da dificuldade de usarem como referência os lados direito e esquerdo. Mas, potencialmente era possível que chegassem a um resultado satisfatório com a ajuda dos adultos. Foi o que aconteceu, quando a professora mostra a cada um qual é seu lado esquerdo.

O segundo aspecto é a própria insistência do grupo, que não se intimidou com a desistência das professoras. Este comportamento nos leva a pensar em formas mais independentes de se relacionar com a autoridade, neste caso as professoras.

Durante a roda, experimentam uma relação pessoal diferente da do resto do dia. Ela promove igualdade nos relacionamentos em vários momentos da atividade: na hora em que escolhem os centro da roda, quando falam de seus sentimentos e finalmente quando dançam, que é quando têm a oportunidade de vivenciar o sentimento de autoridade, pois brincar é a linguagem que dominam.

Além do ponto de vista da construção do conhecimento, existem outros conceitos que ajudam a compreender como a experiência da roda pode ser também significativa fora do momento em que acontece. É o fato da forma

¹¹¹ L. S VIGOTSKI. *A formação social da mente*. 117-118.

circular, símbolo do *self*, que para Jung é o centro organizador da psique e também sua totalidade. Edinger se refere ao *self* como *Si-mesmo*:

... O Si – mesmo é descrito da forma mais simples como a divindade empírica interna, e equivale à *imago – Dei*. Jung demonstrou ainda que o Si –mesmo apresenta uma fenomenologia característica: ele é expresso por meio de determinadas imagens simbólicas típicas denominadas mandalas. Todas as imagens que enfatizam um círculo com um centro e que normalmente apresentam um elemento adicional referente ao quadrado, uma cruz ou outra representação de quaternidade se enquadra nesta categoria.¹¹²

As crianças de 4 a 6 anos e os adultos, que compõe o grupo observado neste trabalho, estão expostas a este símbolo que os deixa em contato com a representação da divindade. Falando em termos psicológicos, esta é a divindade interior, ou seja, aquela que dá a direção para o desenvolvimento humano, que propicia a descoberta daquilo que somos e o que pensamos ser. Quando se aproxima desta perspectiva, é possível compreender que se amplie a consciência daquilo que já passou por ela, ou do que não passou por ela, que vem com bebês, como pertencentes da humanidade, como se fosse uma herança humana.

Os *arquétipos* do *inconsciente coletivo*, neste caso a *mandala* que representa o *self*, pode ser um bom mediador para que se entrar em contato com aspectos desconhecidos de nós mesmos trazendo-os para a consciência. Esse processo colabora para o auto conhecimento, podendo ocasionar mudanças no comportamento, pois o conteúdo inconsciente deixa de agir sem o conhecimento do *ego*, já que deixou a zona do *self*, na qual não se tem acesso deliberado.

Tomemos, mais uma vez, como exemplo a dança que agrada ao grupo, que é *Vyesya, vyesya, kaputska*, de origem russa, que quer dizer “cresce, cresce meu repolhinho”.

O tema parece ser familiar às crianças, principalmente às do Jardim III. Estas crianças estavam encerrando seu período de permanência na creche, pois no ano seguinte, deveriam freqüentar a 1ª série do ensino fundamental. Além deste fato, estavam passando pelo processo de letramento, que diz

¹¹² Edward F EDINGER. *Ego e arquétipo*. p. 22

respeito ao acesso ao português escrito. Esta aprendizagem, como todas as outras, não causa apenas prazer. Num primeiro momento, causa incômodo pelo esforço que se deve fazer. Cabe ao adulto ou, ao companheiro mais experiente, que auxilie os que ainda não venceram a etapa, ultrapassá-la.

Na linguagem da brincadeira as crianças experimentam este caminho, quando se sentem inseguras e precisam se aproximar do centro junto com o grupo e quando podem se afastar e seguir seu caminho de uma forma mais independente. Quando necessário, voltar ao centro e se afastar, assim, sucessivamente.

O que chama a atenção, é o pedido do grupo para dançarem esta coreografia, coincidindo com as dificuldades que encontram em seu momento de vida. Esta vivência simbólica pode ocorrer com as outras danças: as de escolha, as de se colocarem no centro da roda, de caça, da Ciranda e da capoeira entre muitas outras.

Como diz Lílian W. Ioshimoto, “Na dança, o gesto é projetivo, isto é, refere-se a uma experiência que ultrapassa a realidade conhecida e, por isto, não pode ser reduzida a palavras.” Assim as crianças, utilizando uma linguagem própria, podem experimentar, e até mesmo elaborar algumas situações que ainda não viveram, extrapolando o momento da Brincadeira de Roda.

O que se observa nas situações da roda, é que a forma das crianças se relacionarem com o grupo, muda no decorrer do ano. Parecem conseguir um controle maior sobre si, propiciando aos colegas a oportunidade de participarem. Outro fato interessante, é que convidam as professoras como convidam qualquer uma das crianças. Estas não têm a prioridade da escolha, mas não deixavam de ser convidadas a participar. A relação com elas parece ser tranqüila. Também as professoras parecem aceitar esta condição que a roda proporciona, porque utilizam o espaço da mesma forma que os alunos quando falam, fazem pedidos, sugerem músicas e escutam as sugestões dadas pelo grupo.

Quanto às crianças, o exemplo mais significativo é o de Beatriz. Em 2003, quando entrou na creche, como já foi dito, era bastante hostil. Batia nos

colegas, xingava, durante a roda colocava o pé para derrubar os participantes e desacatava as regras estabelecidas pelo grupo, Uma delas é que quem não conseguisse se controlar poderia sair da atividade até se acalmar.

Não se incomodava de ficar fora das atividades dos outros componentes curriculares, mas quando era a roda, ela ficava incomodada e logo pedia para voltar. Todos a recebiam de volta.

Assim, foi entrando e saindo, aprendendo a nomear seus sentimentos e repartir seus medos e preocupações com o grupo. Na roda foi ficando mais carinhosa e participativa. As “reclamações”, em relação ao seu comportamento, externas ao momento da roda também foram diminuindo.



Figura 8 - Grupo de crianças do Jardim III no final do ano

Outro dia, outra roda. Outro centro, assunto, música. O rito se repete estruturalmente da mesma forma, no mesmo horário. As crianças e os adultos os mesmos, modificados pela força do rito e seus símbolos.

Essa transcendência da parte e sua ligação significativa com o Todo introduz os conceitos de iniciação e sacralização no ensino. Aprender somente as coisas que nos mantém no literal e no profano. Aprender amorosamente o significado das coisas

ligadas ao Todo Individual, Cultural e Cósmico faz-nos cultivar a transcendência e vivenciar a dimensão do sagrado por meio do simbólico.¹¹³

A escola pode ser um espaço privilegiado na promoção desta qualidade de aprendizagem, já que lá, as crianças passam a viver com outras pessoas, que não as da família, e assim introduzidas, amorosamente, na sociedade.

¹¹³ Carlos A. B BYINGTON. *A construção amorosa do saber*.p. 24

CONCLUSÃO

A idéia deste trabalho surgiu com a minha experiência nas Danças Circulares Sagradas. Se elas podiam abrir caminhos para outras formas de expressão de religiosidade aos adultos, porque não com as crianças. Qual seria o caminho a ser trilhado para colocar crianças nesta situação?

Logo alguém acenou com as Brincadeiras de Roda na educação. O tratamento era o mesmo das Danças Circulares Sagradas, com a diferença de que, a linguagem e a alegria eram a das crianças. Não seria uma atividade sisuda, seriam brincadeiras recolhidas do folclore brasileiro e do resto do mundo, que colocariam meus alunos em contato com outras tradições e, através delas, em contato consigo mesmos.

Precisaria entender o que acontecia quando as crianças eram colocadas naquela situação de roda, pois já tinha observado que as relações se tornavam mais afetivas. As crianças se organizavam melhor e falavam de seus sentimentos e dos outros com maior facilidade. Tornaram-se capazes de atitudes mais solidárias, sem que o adulto interferisse e, eram mais espontâneos. Que *magia* era esta que fazia de crianças tão pequenas seres tão doces, assertivos, corajosos, capazes de colocar suas idéias sem se intimidar com a presença do adulto?

A dúvida era como encaixar isto na situação pedagógica, visto que, a minha experiência estava fortemente ligada ao trabalho em sala de aula e em escolas católicas. Hoje a lei diz sobre a obrigatoriedade do Ensino Religioso nos currículos, mas na minha experiência profissional, em escolas católicas, a dificuldade era sempre a mesma: como fazer este tipo de trabalho sem desprezar os diferentes credos, mas, ao mesmo tempo, criando oportunidades de conhecer melhor outras formas de linguagem religiosa.

Para responder a essas indagações, o primeiro caminho foi a psicologia. No pensamento de Jung, a respeito da religião, foi possível encontrar algumas explicações. Inicialmente no conceito de *self*, que é explicado como o centro organizador e totalidade da psique. Só se tem acesso a este *self*, a partir de imagens que não passaram pela consciência, ou seja, através dos arquétipos, que segundo Jung, fazem parte da herança humana. Ainda assim, os arquétipos têm uma linguagem simbólica que dá notícias de seus conteúdos e

nos aproxima deles, a linguagem arquetípica, que produz símbolos para que as pessoas possam conhecer um pouco mais a si mesmos e sua história humana.

Entre estes arquétipos encontra-se a *mandala*. Mandalas têm formas circulares e favorecem a organização. Além disso, é expressão da perfeição, da união de opostos e das divindades, entre outras. Assim esta teoria pode ajudar na explicação do que acontece nas Brincadeiras de Roda. O símbolo circular é forte e presente em muitas das culturas, quando querem expressar aspectos da religiosidade e das divindades. Se ele faz parte do *inconsciente coletivo* podemos deduzir que faz parte da psique das crianças, pois não precisam conhecê-lo conscientemente, o contato com o símbolo falará por si.

Mas só a psicologia não dava conta da explicação do que acontecia durante as rodas. Brincadeiras são brincadeiras, têm suas linguagens simbólicas, que transmitem a forma de pensar e agir da cultura em que estão inseridas. Por si só têm um papel importante no desenvolvimento das crianças, além de todas as contribuições já estudadas por folcloristas, pedagogos, entre outros, vislumbrava uma outra função para elas: atividades mediadoras para o Ensino Religioso inclusive, já que os jogos e brincadeiras tradicionais são utilizados nas mais diversas áreas do conhecimento.

O contato com os ritos de iniciação trouxe uma nova compreensão sobre o que poderia ser o diferencial, que colocava as Brincadeiras de Roda a serviço do Ensino Religioso. Elas tinham uma forma diferente de acontecer, havia uma seqüência, um começo, meio e fim.

O começo era a construção de algo que se tornaria o centro da roda e seria a referência para organização. Eram objetos colocados no chão. Não quaisquer objetos e sim aqueles que tinham um valor “diferente”. Primeiro foram os que vinham da tradição católica, já que a escola é católica e a maioria das crianças cristãs. Fazia sentido para elas, Jesus, Boa Mãe, São Marcelino Champagnat, fundador da congregação a qual a creche pertencia e a Bíblia. Mas aos poucos seus próprios objetos e produções foram sendo levados ao centro da roda, que foi se tornando um espaço diferenciado dentro da sala de aula. Era aquele espaço e, aquele tempo, que escolhiam falar de si e colocar concretamente o que lhes era importante. O grupo era o mesmo, a sala a mesma, mas as crianças esperavam a hora da roda.

As Danças Circulares Sagradas também partem da formação de um centro e buscam no folclore dos povos o material que julgam aproximar o grupo do que é “sagrado”. Aproximando a visão Nova Era de *sagrado* com o que poderia ter esta conotação, chegamos à idéia de Hierofania de Mircea Eliade. Estas hierofanias seriam os símbolos do que poderia ser sagrado e, desta forma, fazer a conexão entre as dimensões, facilitaria a aproximação do homem a sua divindade.

Só isso não é o suficiente. Há uma organização na configuração desta atividade. Para explicar a relevância desta seqüência e o que acontecia, Victor Turner trouxe grande contribuição com seus conceitos.

O primeiro a *liminarietà*, que era observada no momento em que a roda estava sendo estruturada, pois as crianças saíam de seus lugares estipulados no dia a dia, iam escolhendo onde queriam ficar na roda. Falavam de seus temores, do que esperavam, lembravam dos familiares, contavam de suas vitórias e eram convidadas a falar de suas qualidades e defeitos. Era uma tentativa de trazer para suas consciências aspectos um tanto desconhecidos e, às vezes até mesmo, escondidos.

Desta situação surgia a Brincadeira de Roda em si. Várias coreografias foram aprendidas, já que este tipo de brincadeira já não fazia parte do cotidiano das crianças. Mas por fazerem parte da cultura infantil, logo ganhavam espaço em suas vidas. Neste momento, as crianças passavam a ser as autoridades na atividade, porque quem domina esta linguagem são elas, os adultos tinham que se adequar à forma infantil de brincar. A preocupação das professoras com a organização era presente, mas muitas vezes abandonaram-na, pois as crianças sabiam o que fazer e como. Este tipo de relação nos remete a outro conceito de Victor Turner: *communitas*. Isto quer dizer que a qualidade das relações neste momento, parecia ser mais igualitária, invertendo a posição que acontecia no restante do tempo pedagógico. Este tipo de relacionamento podia ser observado para além do momento da roda. Um exemplo disto aconteceu numa situação em que o grupo precisava decidir se colocava ou não uma palavra no texto, pois a professora insistia em não colocar. Devido à insistência uma das crianças se dirige ao grupo e diz: “*Quem quer que ela coloque,*

levanta a mão!” Sendo voto vencido, a professora formula o texto de acordo com o desejo das crianças.

Embora as crianças sejam pequenas, as atividades de roda proporcionam a elas uma possibilidade de vivenciar algo que ainda é difícil para suas idades, que é se colocar no lugar do outro, conhecer e nomear sentimentos e conviver com as diferenças. O motivo pelo qual isto não desestimula as crianças e sim parece desafiador, pode ser compreendido através do conceito da *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky. Trabalhar pensando neste conceito significa propor que as crianças façam o que ainda não são capazes de executar, sem um companheiro mais experiente. Tem-se em vista aquilo que as crianças poderão atingir em seu desenvolvimento. As atividades propostas são chamadas de mediadoras, pois farão a ligação entre aquilo que já fazem autonomamente e aquilo que poderão fazer, aproximando as duas posições.

É interessante lembrar que, neste caso, pensa - se no processo de desenvolvimento das crianças, e que ele se dá no contato com outras pessoas, que é o que acontece nas rodas. Os que participam mais acabam ajudando os que participam menos.

Assim parece que o rito cumpre seu objetivo, que é de colaborar com uma mudança, dando aos neófitos, um norte a seguir. Cumpre uma função pedagógica, que é a de ensinar o modo de ser na cultura a qual pertencem. Mostra aos iniciados, qual a expectativa que se tem deles na fase em que estão entrando.

Foi a partir da experiência do brincar das crianças que este trabalho pode tratar as Brincadeiras de Roda como atividade mediadora no Ensino Religioso. O recorte feito, dentro deste campo do conhecimento, foram os ritos e seus símbolos. Como os outros componentes curriculares propõem-se objetivos, atividades mediadoras que promovam a mudança na relação das crianças com o mundo e, que possam ampliar o conhecimento.

Concluindo, este trabalho buscou ser uma alternativa no campo do Ensino Religioso, na medida em que valorizou o rito e seus símbolos. Mas, junto com estes objetivos, buscou olhar a criança como um todo. Desta forma,

acredita-se, que o processo de aprendizagem é possível de ser estendido às demais áreas do conhecimento, e às suas vidas de uma maneira geral.

Com certeza as mudanças ocorridas nas crianças, e na relação com os símbolos, não se deve somente às Brincadeiras de Roda, mas elas podem ter sido um bom ponto de partida: aquele que valorizou a sabedoria infantil, mostrando a elas suas capacidades e lhes informando o modo que outras crianças, em outro lugares do planeta, usam para dizem o que elas também dizem.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA:

- ALMEIDA, Lucia Helena H. *Danças Circulares Sagradas: Imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem junguiana*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- ALMEIDA, M. Berenice de, PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras outros sons*. São Paulo: Callis, 2003. (Contém 1 CD)
- AMARAL, Leila. Sincretismo em movimento. In: CAROZZI, Maria Julia. *A Nova era no Mercosul*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- AMARAL, Leila. As implicações éticas dos sentidos Nova Era de comunidade. *Religião e Sociedade*, 17/1-2, Rio de Janeiro, 1994.
- AMARAL, Leila et al. *Nova era. Um desafio para os cristãos*. São Paulo: Paulinas, 1994.
- AMATUZZI, Mauro Martins (org). *Psicologia e espiritualidade*. São Paulo: Paulus, 2005.
- ANTUNES, Ceres Alves de A. *O corpo lúdico-sua atualização em psicoterapia infantil de orientação junguiana*. Dissertação de Mestrado do Programa de Psicologia Clínica, PUC-SP, 1986.
- BAUMGRATZ, Jacqueline (org). *Rodas e brincadeiras cantadas*. São José dos Campos: Cia Cultural Bola de Meia, 2004. (Contém 1 CD)
- BAZÁN, Francisco Garcia. *Aspectos incomuns do sagrado*. São Paulo: Paulus, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.
- BERGER, Peter, LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BERNI, Luiz Eduardo V. *A dança circular sagrada e o sagrado*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências da Religião, PUC SP, 2002.

BOFF, Leonardo. O pensar sacramental: sua estrutura e articulação (I). *Revista Eclesiástica Brasileira*. v. 35, n. 139, p. 515- 541, set. 1975.

_____. O pensar sacramental: sua estrutura e articulação (II). *Revista Eclesiástica Brasileira*. v. 36, n. 142, p. 365- 402, jun. 1976.

_____. *Mínima sacramentalia*. O sacramento da vida e a vida dos sacramentos. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *O Sacramento da vida e a vida dos Sacramentos*. pp 10/11,16/20, 23/25

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *De tão longe venho vindo-símbolos, gestos e rituais do catolicismo popular em Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 2004

BRITO, Ênio J. da Costa. A cultura popular e o sagrado. In: QUEIROZ, José et al. *Interfaces do Sagrado*. São Paulo, Olho D'Água: CRE- PUC-SP: junho, 1996. p. 102-111.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 43)

BYINGTON, Carlos A. B. *A construção amorosa do saber*. São Paulo: Religare, 2004.

CALLOIS, Roger. O jogo e o sagrado In: *O homem e o sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1988.

CNBB. *A igreja Católica diante do pluralismo religioso no Brasil III*. São Paulo: Paulus, 1994. (Coleção Estudos da CNBB 71).

EDINGER, Edward F. *Ego e arquétipo*. São Paulo: Cultrix, s.d.

ELIADE, Mircea. *História das crenças religiosas*. Tomo I, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Tratado de história das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- FARO, Antonio José. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão*. São Paulo: Martins Fontes: 2003.
- _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FORDHAM, Michael. *A criança como indivíduo*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender-o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 2002.
- GAMBINI, Roberto. *Espelho índio A formação da alma brasileira*. São Paulo: Axis Mundi: Terceiro nome, 2000.
- GARCIA, Sandra Regina R. *Um estudo do termo mediação na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vygotsky*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade São Marcos, 2003.
- GARCIA, Sandra Regina R e PENAZZO, Arnaldo A. Mediação: o percurso de um significado. *Educação Marista*, Curitiba ano IV, n 8, p. 3- 12, jan/jun. 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GUERRIERO, Silas (org). *Antropos e Psique*. São Paulo: Olho d'água, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GIFFONI, Maria Amália Corrêa. *Danças folclóricas brasileiras e suas implicações educativas*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- GRÜN, Anselm. *Mística e Eros*. Curitiba: Lyra Editorial, 2002.
- HELLAS, Paul. A Nova Era no contexto cultural. *Religião e Sociedade*, 17/1-2, Rio de Janeiro, 1994.
- HILLMAN, James. *Psicologia arquetípica*. São Paulo: Cultrix, s.d.

- IOSHIMOTO, Lílian Wurzba. *A dança da alma-A dança e o sagrado: um gesto no caminho da individuação*. Dissertação de mestrado, Programa de estudos pós-graduados em Ciências da Religião, PUC SP, 2000.
- JECUPÉ, Kaka Werá. *Tupã Tenondé-a criação do universo da Terra e do homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- JOHNSON, Robert A. *Magia Interior*. São Paulo: Mercuryo, 1996.
- JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos da psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- _____. O desenvolvimento da personalidade. In: Obras completas. Petrópolis: Vozes, 2002. v XVII 224p.
- _____. *O espírito na arte e na ciência*. In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1985. v. XV 140p.
- _____. *Os arquétipos do inconsciente coletivo*. In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 2002. v. IX/1 447p
- _____. *Psicologia e religião*. In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1999. v. XI/ 1 129p.
- JUNG, Carl Gustav (Org). *O homem e seus símbolos*. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, s.d.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis -o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LIMA, Graça, SANSON, Suzana. *Canta e dança*. São Paulo: Brinque- Book, 2003. (contém 1 CD)
- LOPES. Antonio de Lisboa L. *O papel da avaliação pastoral e o seu significado para o planejamento conforme as diretrizes da ação pastoral e evangelizadora da Igreja do Brasil*. Dissertação de mestrado em Teologia Prática pela Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção-2005.
- MACHADO, Vanda. *Ilê Axé, vivências e invenção pedagógica. As crianças do Ipô Afonjá*. Salvador: EDUFBA,1999.

- MAGNANI, José Guilherme C. *Mystica urbe*. São Paulo: Studio Nobel Ltda, 1999.
- MARTINS, Paulo Henrique. As terapias Alternativas e a liberação dos corpos. In: CAROZZI, Maria Julia. *A nova era no mercosul*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MEIRELLES, Cecília. *Batuque, samba e macumba- estudos de gesto e de ritmo 1926- 1934*. São Paulo: Martins Fonte, 2003.
- MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, s.d.
- MITHEN, Steven. *A pré-história da mente-Uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- NEUMANN, Erich. *A Grande Mãe*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- OLIVEIRA, M. Marta A. de. *Dança de salão: experiência do Sagrado*. Dissertação de Mestrado do Programa de Ciências da Religião, PUC-SP, 2004.
- PORTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- PIRAGINO, Maria Evangelina J. *Folguedos e clínica- cenas de uma clínica dançante*. Dissertação de Mestrado de estudos Pós – Graduados em Psicologia Clínica, PUC-SP, 2003.
- RAMOS, Renata Carvalho Lima (Org). *Danças circulares sagradas- uma proposta de educação e cura*. São Paulo: Triom, 1998.
- RODRIGUÉ, Maria das Graças de Santana. *Orí àpéré Ó- o ritual das águas de Oxalá*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- RODRIGUES, Norberto. *Neurolingüística dos distúrbios da fala*. São Paulo: Cortez: EDUC, 1989.
- SABELLA, Giuseppe Mario. *Os efeitos da dança circular e de técnicas expressivas corporais no stress e na qualidade de vida*. Dissertação de mestrado do Programa de Psicologia Clínica, PUC-SP, 2004.
- SCOZ, Beatriz (org.). *(Por) uma educação com alma*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Lydio Roberto e FONTOURA, Mara. *Cancioneiro folclórico infantil*. Curitiba: Cancioneiro, 2001. (Contém 2 CDs)

- SILVA, Salatiel (Org). *Ciranda de cantigas*. Sorocaba: Ciranda Cultural, 2002.
(Contém 1 CD)
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA, Thalita Ferraz de. *“Entre dentro desta roda”: a linguagem, a criança e o feminino na brincadeira de roda*. Dissertação de Mestrado do Programa de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- TABITH JR., Alfredo. *Foniatria: disfonias, fissuras labiopalatais, paralisia cerebral*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- TAVARES, Fátima Regina Gomes. O “Holismo terapêutico” no âmbito do movimento Nova Era no Rio de Janeiro. In: CAROZZI, Maria Julia. *A nova era no mercosul*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TAVARES, Regina Márcia Moura. *Brinquedos e brincadeiras- patrimônio cultural da humanidade*. Campinas: Pontes, UNESCO, 2004.
- TERRIN, Aldo Natale. Poiesis e Autopoiesis na Nova era. In: *O Sagrado off limits*. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____ *O Rito-antropologia e fenomenologia da ritualidade*. São Paulo: Paulus, 2004.
- TURNER, Victor W. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- TOMITA, Luíza E., BARROS, Marcelo, VIGIL, José M.(orgs). *Pluralismo e libertação*. São Paulo: Loyola, 2005.
- VILHENA, Maria Ângela. *Ritos: expressões e propriedades*. São Paulo: Paulinas, 2005.(Coleção Temas do Ensino Religiosos)
- VON FRANZ, Marie-Louise. *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1990.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WOSIEN, Bernhard. *Dança-um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.

WOSIEN, Maria- Gabriele. *Dança sagrada- deuses, mitos e ciclos*. São Paulo: TRIOM, 2002.

_____. *Danças sagradas-mitos-deuses-mistérios*. Espanha: Edições Del Prado, 1996.

_____. *Dança símbolos em movimento*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2004. (Contém 1 CD)

ZWEIG, Connie e ABRAMS, Jeremiah (orgs). *Ao encontro da Sombra*. São Paulo: Cultrix, 1998.

SÍTIOS DA INTERNET

NOSSO FUNDADOR. www.mol.org.br. Acesso em 26 de junho de 2005.

Foto de Bernhard Wosien. <http://www.schule-fuer-kreistanz.de/seminare.htm>
Acesso em 2/11/2005.

Bernhard Wosien e Gabriele, Sacred Dance Festival, Findhorn 1982
<http://www.sacreddance-wosien.net/mgwosien/mgwosien.html>. Acesso em 1-11-2005

REVISTAS:

Revista Viver mente & cérebro. Edição especial, número 2.s/d. Coleção Memória da psicanálise. Jung a psicologia analítica e o regate do sagrado.

Revista Viver mente & cérebro. Edição especial número 2. Coleção Memória da pedagogia - Lev Semrnovich Vygotsky- uma educação dialética.

DISCOGRAFIA:

NÓBREGA, Antonio. *Abra a roda tin do lê lê*. São Paulo: Brincante Produções Artísticas Ltda. 1cd,3995, digital, estéreo.

CALCANHOTO, Adriana. *Adriana Partimpim*. n BMG. s/l, 2004. 1 CD.

- Brincadeiras cantadas. Projeto Prelúdio- UFRGS. n Proext-UFRGS. s/l, 1999.
- Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar. Obras do folclore recolhidas por Esther Pedreira de Cerqueira. n Eldorado. s/l, 1983
- Cantigas de Roda. Sandra Peres e outros. n Palavra Cantada. s/l. 1998. 1.
- Canções de brincar. Sandra Peres e outros n Palavra Cantada. s/l, 1996. 1 CD.
- Canções de Ninar. Sandra Peres e outros n Palavra Cantada. s/l, s/d. 1 CD.
- Canções do Brasil. Produção Sandra Peres e Paulo Tatit. n PC013. Palavra Cantada. s/l, s/d. 1 CD.
- Ciranda de Luz. Ricardo Oliveira. n GFRO2001. Guga Fitipaldi Consultoria e Produções Artísticas Ltda. s/l, s/d. 1 CD.
- Coletânea de música de Válter Pini, Válter Pini.n Projeto Musiconciência. s/l, s/d. 1 CD.
- Histórias gudórias de gurrunfórias de maracutórias xiringabutórias. Francisco Marques. n Palavra Cantada. s/l, abril 1999. 1 CD.
- Infantil. Vários. n 546122-2 Polygram. s/l, s/d. 1 CD.
- Mawaca Astrolábio. Mawaca. n MDC World Music e Ethos Music. s/l, s/d. 1 CD.
- MAWACA. Mawaca. n MCD World Music. s/l, 1988. 1 CD.
- Mawaca- Pra todo Canto. Mawaca. n AMCD 284. Azul Music e Ethos Music. s/l, 2004. 1 CD.
- Murucututu. Eugenio Tadeu e Miguel Queiroz. n PC017. Palavra Cantada. s/l , s/d. 1 CD.
- Nação Erê. Coleção Erê. n PC012. Palavra Cantada.s/l, s/d. CD.
- Pandalelê: brinquedos cantados.Eugênio Tadeu (coord). n Palavra Cantada. s/l, 2000. 1 CD, 1 CD- ROM, 1 Livro.
- Os Saltimbancos. Luiz Enriquez. Tradução Chico Buarque. n 518222-2. Philips/ Polygram. s/l, 1993. 1 CD.