

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



O MUNDO DAS CRIANÇAS DO CAMPO
CRIANÇAS NARRADORAS E SUAS VIDAS COTIDIANAS

MARIA TEREZINHA ESPINOSA DE OLIVEIRA

Dezembro
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA TEREZINHA ESPINOSA DE OLIVEIRA

O MUNDO DAS CRIANÇAS DO CAMPO
CRIANÇAS NARRADORAS E SUAS VIDAS COTIDIANAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Doutora Carmen Lúcia Vidal Pérez

Niterói
2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

O48 Oliveira, Maria Terezinha Espinosa de.

O mundo das crianças do campo: crianças narradoras e suas vidas cotidianas / Maria Terezinha Espinosa de Oliveira. – 2009.

192 f.

Orientador: Carmen Lúcia Vidal Pérez.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 177-186.

1. Criança. 2. Narrativa. 3. Experiência. 4. Cotidiano. I. Pérez, Carmen Lúcia Vidal. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

MARIA TEREZINHA ESPINOSA DE OLIVEIRA

O MUNDO DAS CRIANÇAS DO CAMPO
CRIANÇAS NARRADORAS E SUAS VIDAS COTIDIANAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Carmen Lúcia Vidal Pérez (Presidente)

Prfª Drª Carmen Sanches Sampaio

Profª Drª Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur

Profª Drª Joanir Gomes de Azevedo

Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares

Profª Drª Regina Maria Leite Garcia

Profª Drª Sonia Kramer

Niterói
2009

MINHA ETERNA GRATIDÃO

Aos amigos do mundo espiritual, pela chance de, no agora, aprender que o poder de Deus é infinito e crer nas suas manifestações em todos os aspectos do mundo físico da existência, ensinando e aprendendo com todos a minha volta.

À Aline, a Luz que me orientou na escuridão do que não conhecia.

À Eliane Maciel, minha amiga para sempre, por me ajudar a evoluir na Luz, e compreender o significado de viver com lucidez, verdade, justiça, sem perder a alegria de viver.

Ao meu grande amigo e advogado “Zé”, para os que conseguiram ser seus amigos, com lealdade, sinceridade e respeito, mantendo meus recursos financeiros, para que pudesse chegar até aqui, realizada.

Agradecimentos

À Professora Carmen Lúcia Vidal Pérez, pela orientação acolhedora, instigadora e preciosa, no processo de me tornar “pesquisadoranarradora”.

Às professoras e colegas do Campo Estudos do Cotidiano e Educação Popular, que me acompanharam, com tanta generosidade, nos momentos enriquecedores das orientações coletivas.

A todas as crianças e adultos da Escola Municipal Manoel Narciso do Canto, por compartilharem comigo experiências, enfim, vidas.

À Michelle Ponte Goulart pelo carinho, pelas palavras delicadas, e por fazer parte de minha trajetória de professora. Mas, também, por ter dado sua mão, para que eu pudesse entrar na escola de Córrego Sujo/Vale Alpino.

Aos professores, professoras e estudantes do Curso de Pedagogia do UNIFESO, por compartilharem do processo de formar e ser formado.

Retrato do artista quando coisa: borboletas
Já trocam as árvores por mim.
Insetos me desempenham.
Já posso amar as moscas como a mim mesmo.
Os silêncios me praticam.
De tarde um dom de latas velhas se atraca
em meu olho
Mas eu tenho predomínio por lírios.
Plantas desejam a minha boca para crescer
por cima.
Sou livre para o desfrute das aves.
Dou meiguice aos urubus.
Sapos desejam ser-me.
Quero cristianizar as águas.
Já enxergo o cheiro do sol.

Manoel de Barros (2007)

RESUMO

Esta tese apresenta os achados da pesquisa, desenvolvida com o cotidiano das crianças, moradoras de um bairro rural localizado em Teresópolis, na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. O que é ser criança? O que é ser criança no espaço rural? Como é constituído o mundo que o adulto compartilha com as crianças? Qual o lugar das crianças nesse mundo? Com estas indagações, a pesquisa explora os desafios da investigação narrativa, com as crianças que frequentam a escola local. Trata-se, de utilizar como referencial, os estudos que buscam visibilizar as crianças como atores sociais, capazes de produzir cultura e história. Uma concepção que considera a não universalização da infância, mas sim que ela é diferentemente construída. Para conhecer o mundo de vida das crianças do campo, é necessário o encontro e o diálogo, que possibilitam descortinar a partir delas próprias sua cotidianidade. Pesquisar com as crianças significa indagar, sobre o que elas criam na intersecção, dos diferentes espaços cotidianos de socialização. Isto implica, numa proposta metodológica, que visa compreender o cotidiano vivido por essas crianças, captando suas singularidades, decifrando seus enigmas e tecendo os fios de seu mundo. Com Benjamin e outros pesquisadores nele fundamentados, está referenciada a investigação narrativa, que envolve o compartilhamento das relações, das vozes, sentimentos e atitudes entre crianças e adultos que contam histórias. Neste processo, a narração é entendida como produto de tudo que é aprendido na vida social, como produto da experiência. É na linguagem e pela linguagem, que experiência e infância coexistem, definindo o lugar da experiência, enquanto infância do homem. Este é um texto polifônico. Narrativas de crianças, silenciadas nos cotidianos pensados pelos adultos, para elas e não com elas. Com as experiências narradas, as relações crianças/adultos e a escola, podem ser problematizadas, possibilitando o exercício da autoria fundado numa rota não-linear. A pesquisa como experiência e a experiência da pesquisa com crianças, a partir dos compartilhamentos de conhecimentos e sentimentos, revelam as crianças e suas infâncias, nas maneiras de ver a vida cotidiana, elas próprias e seu universo.

ABSTRACT

This thesis shows the research findings of children on a daily basis. The research was done on children who live in Teresopolis rural area, Serrana Region, state of Rio de Janeiro. What is to be child? What is to be child in the rural area? What is the world that adults share with children like? What is the children's place in this world? With these questions this research explores the challenges of the narrative investigation, with those children who attend the local school. The aim is to use, as a reference, the studies which bring visibility to children as social beings, capable to produce their own culture and history. This concept does not consider the universalization of childhood. It considers that childhood is constituted differently. In order to understand these children's lives, it is necessary to engage in conversation with them. By doing this, it is possible to comprehend their daily routines having them as a source. Researching with children means to investigate about what they produce in different social places on a daily basis. This involves a methodological proposal which aims to comprehend the quotidian life of these children, understanding their singularities, decoding their enigmas and creating their own world. With Benjamin and others who followed his own steps, this work presents a narrative investigation that involves sharing relationships, thoughts, feelings and attitudes among children and adults who tell stories. In this process, the narration is understood as the final product of everything that is learned in their social lives, as a result of experience. It is in the language and through the language that experience and infancy coexist, defining the place of experience as the individual's childhood. This is a polyphonic text. Narratives are veiled in the daily routines designed by the adults, for the children, but not with them. With the experiences, the relationships child-adult and school can be questioned, so that it's possible to exercise the authorship based on a non-linear route. The research as an experience and the experience of the research with the children, based on the knowledge and the feelings shared, unveil the children and their infancies, in the ways they may see their daily lives, themselves and their universe.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente les conclusions de la recherche, développée dans le quotidien des enfants, habitants d'un quartier rural situé à Teresópolis, dans la région montagneuse de l'état de Rio de Janeiro (Brésil). Que signifie être enfant? Que signifie être enfant dans l'espace rural? Comment est composé l'univers que l'adulte partage avec les enfants? Quelle est la place des enfants dans cet univers? Avec ces interrogations, la recherche explore les défis de l'investigation narrative, avec les enfants qui fréquentent l'école locale. Il s'agit d'employer comme référentiel les études qui montrent les enfants comme des acteurs sociaux, capables de produire de la culture et de l'histoire. C'est une approche qui prend en compte la non universalité de l'enfance, affirmant plutôt que celle-ci est différemment construite. Pour connaître l'univers des enfants des zones rurales, la rencontre et le dialogue sont nécessaires, qui rendent possibles un auto-éclairage sur leur quotidien. Faire de la recherche sur des enfants signifie questionner sur ce que les enfants créent à l'intersection des différents espaces quotidiens de socialisation. Cela implique dans une proposition méthodologique, qui cherche à comprendre le quotidien vécu par ces enfants, en saisissant leurs singularités, en déchiffrant leurs énigmes et en tissant les fils de leur monde. Avec Benjamin et d'autres chercheurs fondés dans les recherches de ce premier, est référencée l'investigation narrative, qui engage le partage des relations, des voix, des sentiments et des attitudes entre enfants et adultes qui racontent leurs histoires. Dans ce processus, la narration est comprise comme le produit de tout ce qui est appris dans la vie sociale, comme le produit de l'expérience. C'est dans le langage et par le langage que l'expérience et l'enfance coexistent, définissant la place de l'expérience, en tant qu'enfance de l'homme. Ce texte est un texte polyphonique. Des narrations d'enfants, tues dans les quotidiens pensés par les adultes, pensés pour ces enfants mais sans eux. Avec les expériences relatées, les relations enfants / adultes et l'école peuvent être problématisées, rendant possible l'exercice de l'écriture de leur propre histoire fondé dans un cheminement non linéaire. La recherche comme expérience et l'expérience de la recherche auprès d'enfants, en partant du partage de connaissances et de sentiments, révèlent les enfants et leurs enfances, dans les manières de voir la vie quotidienne, eux-mêmes et leur univers.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1- TRAJETÓRIAS E PESQUISA. ENTRELAÇANDO FIOS DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	16
1.1 ENTRE ROCEIROS E TROFÉUS	24
1.2- (RE)ENCONTRO COM A INFÂNCIA. DELIMITANDO UM CAMPO DE ESTUDOS	31
1.3- VIAGENS (1).....	37
2- NOMES LUGARES SUJEITOS E PRÁTICAS COTIDIANAS	43
2.1- VIAGENS (2).....	45
2.2- HISTÓRIAS LOCAIS DILEMAS GLOBAIS	50
2.2.1- “Quem cala consente: o que foi decidido não se pode questionar”	53
2.2.2- “É preciso combinar nomes pessoas e lugares”	71
3- COMPARTILHANDO COM AS CRIANÇAS.....	78
3.1- EXPERIÊNCIA E PESQUISA	84
3.2 ESCAVANDO HISTÓRIAS COM NARRATIVAS E IMAGENS	91
3.3- VIDAS DE CRIANÇAS	101
4- O OLHAR DAS CRIANÇAS PARA A ESCOLA. A ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA	118
4.1- OLHARES SOBRE A ESCOLA	123
4.2- MEMÓRIAS DE ESCOLA	127
4.3- “A ESCOLA DE BAIXO”	137
4.4- “SE VOCÊ ACHA TEM QUE SABER”. OLHANDO O OLHAR DAS CRIANÇAS	139
4.5- “AUTOGRAFAR É TIRAR FOTO”. O OLHAR DAS CRIANÇAS NUMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA.....	155
5- POR UMA (IN)CONCLUSÃO	170
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
ANEXOS	187

APRESENTAÇÃO

A criança não é nenhum Robison, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem.

Walter Benjamin

O que é ser criança? O que é ser criança no espaço rural? Como é constituído o mundo rural que o adulto compartilha com a criança? Qual o lugar da criança nesse mundo? Que relações podem ser estabelecidas entre escola e vida cotidiana no campo? Qual o valor da escola na vida desta criança?

Perguntas complexas que geram dúvidas e respostas possíveis, também complexas. A pesquisa que apresento se propõe a respondê-las, num movimento de fazer emergir o ser criança que habita em mim e em todos os adultos. Isto implica, num processo de descolonização do adulto. Um processo, que nega os ditames da razão adulta, dogmática e autoritária, tomada pela racionalidade do modelo da ciência moderna. Como adulta mergulho nesse processo, estabelecendo outra relação criança/adulto, onde há compartilhamentos. Uma relação que engendra alteridade, e faz com que a pesquisadora, se exponha aos desafios e aos riscos das incertezas.

A pesquisa com crianças assim entendida, está referenciada nos estudos que desafiando a investigação no campo das ciências humanas e sociais, busca romper com a visão, na qual elas se constituem como simples objeto de conhecimento. Tais estudos colocam as crianças, como sujeitos no processo investigativo, e consideram-nas como

atores sociais, capazes de pensar e expressar sobre seus mundos de vida. Nesta perspectiva, a criança é compreendida como sujeito individual e social, que constrói concepções acerca da realidade social na qual se insere. Com este referencial, pesquisar com as crianças significa ouvir sua voz, percebendo que sua fala se constitui a partir das relações sociais que produz e que a produzem. Importa ressaltar que não se trata de “dar” voz as crianças, no sentido de que é o adulto que permite a fala. Mas, criar possibilidades de diálogos em situações de encontros¹ que não são pré-estabelecidos.

Compreender as crianças a partir desse referencial, também implica na consideração da infância, não como uma simples faixa etária, mas no âmbito da complexidade social e histórica. A infância é construção histórica que revela concepções e representações sobre o que significa ser criança, o lugar social que ocupa, como vive e interage. Portanto, para compreender as crianças e suas infâncias, é fundamental compreender os diferentes contextos socioculturais, a partir dos quais são construídos seus significados. Os mundos de vida das crianças são marcados pelas relações sociais, entre elas e os adultos. Nesses mundos, as crianças se movem, nos rastros deixados pelos adultos, refazendo-os, nas infinitas possibilidades de mudanças e renovação de seu tempo histórico.

Para entender o lugar da infância aproprio-me do conceito de entrelugar², em Bhabha (1998). O autor enfatiza que é teoricamente inovador e politicamente crucial, focalizar processos que são produzidos na articulação entre os domínios das diferenças. Nesse outro lugar são elaboradas “estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (ibid, p.20). Posso dizer, com base no autor, que a infância é um entrelugar, socialmente construído, fazendo-se e refazendo-se na interação, entre os adultos que acolhem, e as crianças que renovam nos seus mundos de vidas. Um lugar intersticial, um espaçotempo liminar, onde adultos e crianças convivem e negociam sua existência. O movimento, no lugar intersticial, acolhe a diferença sem hierarquia, numa interação, onde as experiências se põem em diálogo.

As crianças não são uma tábula rasa, onde os adultos inscrevem suas experiências, como também, não são seres incompletos que se constituirão apenas no futuro. As

¹ Encontrar neste contexto está referenciado em Larrosa (2006), como condição de topar com aquilo que não se busca.

² Junto as palavras, diferente da grafia do autor de referência, para expressar o movimento entre os lugares do adulto e o das crianças que o conceito evidencia.

crianças, na sua interação com os adultos e as outras crianças, constroem interpretações sobre o que a cerca. Ao mesmo tempo em que, incorporam valores, saberes, atitudes, também criam formas próprias de compreensão, a respeito daquilo que os adultos já construíram. “O lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (Sarmiento, 2002).

As respostas para as perguntas, com as quais iniciei este texto, estão em aberto. A investigação com o cotidiano das crianças moradoras de Córrego Sujo, bairro rural do município de Teresópolis, na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, propiciou a escrita desta tese, porém, não encerra, a necessidade do movimento de tecer os saberes sobre as várias infâncias, dentro da infância global.

No percurso da pesquisa, o maior desafio foi construir um texto, que preservando o rigor da escrita acadêmica, possa tecer as múltiplas vozes, os múltiplos eus envolvidos no processo de investigação narrativa. Na produção textual, coloca-se o desafio de tecer, com palavras, as experiências pessoais e sociais, mesclando narrativas, vidas e reflexões. Uma tessitura que revele sentidos e significados. Escrevo, na primeira pessoa do singular, de todos os eus que nele estão falando. Na narração podem ser produzidas imagens, a partir do encontro com o outro, do encontro com as crianças e suas infâncias (Larrosa, 1998).

No capítulo 1, **Trajetórias e pesquisa. Entrelaçando fios dos caminhos investigativos**, o eu pesquisadora, mulher, professora se revela, na narrativa da trajetória que me conduziu ao encontro com os estudos da infância e com o tema das crianças e suas vidas no cotidiano rural. A rememoração é o conceito que ajuda, na tessitura da complexa trajetória da professora, que está imersa nas inquietações do cotidiano escolar.

Na investigação narrativa o lugar, o tempo, as relações sociais, constituem o cenário cotidiano, onde os eus vivem suas histórias. No capítulo 2 **Nomes, lugares, sujeitos e práticas cotidianas**, trago algumas cenas, da vida dos adultos e crianças que habitam o lugar. Trata-se de centrar a narrativa nas pessoas e na sua compreensão do vivido. Este é o desafio que assumi, quando optei por uma pesquisa com crianças, que tem na narrativa a centralidade do processo de investigação, trazendo as experiências, os acontecimentos, enfim, histórias que podem ser relatadas. A estética da escrita, no texto narrativo, pode produzir novos sentidos para quem lê.

No capítulo 3 **Compartilhando com as crianças**, discuto a proposta metodológica da investigação narrativa, pensando a pesquisa como experiência. Conhecer as crianças e

seus mundos de vida envolve um processo contínuo, repleto de vozes, um processo polifônico (Bakhtin, 2003). Ouvir as vozes das crianças significa considerá-las como sujeitos, que participam do processo de investigação. Significa, também, incorporar como sujeitos, os adultos que com elas compartilham e produzem seu mundo, ou seja, indagar sobre o que elas criam na intersecção dos diferentes espaços cotidianos de socialização. Nesse processo, o encontro e o diálogo, permitem descortinar, a partir delas próprias, sua cotidianidade. Isto implica numa proposta metodológica, que visa compreender o cotidiano vivido por essas crianças, captando suas singularidades, decifrando seus enigmas e tecendo os fios de seu mundo. Uma proposta que, fundada numa rota não-linear, explora o desafio da narrativa como recurso investigativo, que envolve o compartilhamento das relações, dos espaços, das vozes, dos sentimentos, em acontecimentos que me envolvem, “junto com”³ as crianças e adultos que contam suas histórias.

Ao escrever, ao escolher as palavras para compor o texto narrativo, também, relato minhas próprias experiências com as crianças e adultos participantes, colaboradores da pesquisa. Segundo Bakhtin (ibid.), quando escolhemos as palavras para compor o enunciado, é como se nos guiássemos pelo tom daquilo que desejamos expressar, neste mesmo enunciado. O processo de criação do enunciado reflete o significado expressivo na tessitura das palavras, que vai tomando a forma daquilo que desejo revelar. Entendo que este processo, não é individual, mas coletivo. É singular, mas traz os enunciados de todos com quem dialogo. Um diálogo com os outros, crianças e adultos da localidade de Córrego Sujo/Vale Alpino e com os outros, autores de enunciados, com os quais compartilho reflexões teóricas e/ou poéticas. Manoel de Barros, poeticamente, escreve sobre as palavras fatigadas de informar.

Dou respeito as coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Sou um apanhador de desperdícios.
Amo os restos como as boas moscas.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Com as crianças, estes seres desimportantes, reflito no capítulo 4, sobre **O olhar das crianças para a escola. A escola como experiência**. Pelo exercício de olhar o olhar das crianças, a escola é tensionada. A escola é o lugar de experiências? O que pensam as crianças sobre a escola?

³ O destaque para esta expressão tem o propósito de marcá-la como referência à perspectiva metodológica da investigação narrativa.

Cabe ressaltar, o desafio na seleção das narrativas, dos acontecimentos, na escrita do texto. Nesta decisão procuro me ater, tanto à forma, quanto ao conteúdo das narrativas. A escolha dos conteúdos visa trazer, para o texto, as narrativas mais significativas, que possibilitem conhecer o mundo de vida das crianças, moradoras de Córrego Sujo/Vale Alpino, e suas experiências com a escola e com o saber escolar. No que se refere à forma, trago os relatos sem interpretá-los, sem usá-los como exemplos dos meus pontos de vista e sem generalizações. É sim, um esforço de compreensão deste mundo, a partir da perspectiva das próprias crianças, sem deixar de levar em conta os adultos, que com elas compartilham seus mundos. Nesse exercício de autoria, a perspectiva compreensiva de determinada realidade, está vinculada às minhas concepções, crenças, preocupações, valores, enfim, ao que sou. E isto, certamente, influencia a tomada de decisão na seleção das narrativas que trago para o texto, representando a minha visão das experiências compartilhadas.

Aí está o desafio de escrever um texto narrativo, que se constitua como uma realidade aberta, que envolva o(a) leitor(a), e lhe permita penetrar no contexto, nas histórias contadas. Como uma história aberta, a narrativa está escrita no tempo presente, revelando a intensidade e não o tempo cronológico. O tempo *aiônico* (Kohan, 2004, p.54) é este tempo da intensidade, “uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva”. Já o tempo cronológico é linear, sucessivo, numerável. Dessa forma, o tempo é concebido como a soma do passado, presente e futuro, numa continuidade. O texto narrativo, mesmo quando traz o passado, presentifica-o, porque o torna, vivo, intenso e, anuncia o futuro, porque possibilita outras leituras, outras experiências.

É, portanto, com o narrador na perspectiva benjaminiana que me aproximo. Como diz Benjamin (Benjamin, 1994, p.204), a narrativa não se entrega.

Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas.

As discussões nos quatro capítulos, possibilitaram optar **Por uma (in)conclusão**. Nesta parte, com as dobras nas narrativas das crianças, reflito sobre algumas questões do mundo que compartilham com os adultos. Nas dobras não há fechamentos, mas a abertura para outras narrativas.

Convido o(a) leitor(a) a mergulhar comigo no mundo de vida das crianças, a viajar pelos caminhos que me conduzem à localidade, ao cotidiano, às histórias contadas e recontadas pelas pessoas, com as quais produzo conhecimento. Porque, todo o conhecimento é uma produção social e histórica.

Inspirada por Benjamin (1994) tenho aprendido, a pensar o conhecimento na sua dimensão estética. Nesse processo de conhecer as crianças sou aprendiz e, com elas, estou desenvolvendo a capacidade de perceber que posso ter prazer e sensibilidade para ouvi-las, compreendê-las, me modificar e atribuir sentidos ao que aprendo. Também tenho aprendido a lidar com as palavras, para que com elas possa escrever e me revelar.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresanhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (Barros, 2003)

Assim com as palavras por mim “escovadas” desejo produzir a arte do conhecer.

1- TRAJETÓRIAS E PESQUISA. ENTRELAÇANDO FIOS DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes, dizendo-se no tempo de nossa ação...

Paulo Freire

Ao escrever sobre o processo em que foram tomando forma, as questões de pesquisa do projeto de doutoramento, percebi que estava produzindo, em um novo contexto, uma lembrança das marcas, em mim inscritas, da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. A decisão de investigar o mundo de vida das crianças, moradoras de Córrego Sujo, foi construída ao longo das experiências com a escola rural. Certamente, não foi um processo consciente. Mas, ao problematizar o tema da pesquisa, as marcas invisíveis das inquietações e interrogações da trajetória com a educação escolar rural e com os estudos das crianças, tornaram-se potencializadoras na elaboração do projeto.

Esta investigação surgiu de experiências com estas crianças, e de reflexões sobre, como elas são consideradas pelo mundo adulto, assim como, da busca teórica por compreendê-las como atores sociais de direito, a partir delas próprias, de como vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. Quando optamos por um tema de pesquisa,

devemos considerar o quanto ele nos mobiliza. Quanto maior for nosso compromisso, as dificuldades próprias de uma pesquisa se tornarão desafios, que com prazer, vamos superando ao longo do caminho. Conhecer estas crianças é parte do meu projeto de vida. Esta pesquisa representa um itinerário pessoal, e de minha prática de educadora.

Quando escrevo sobre este processo, vou ao encontro de um tempo e um lugar repleto de vozes, de encontros, de histórias, de acontecimentos, de idéias, de ações bem sucedidas e de outras interrompidas. Ao narrar minhas experiências com a vida cotidiana na escola rural, mais do que uma história pessoal, procuro tecer os fios da trajetória que me conduziram, ao encontro das crianças, que desde os primeiros momentos, provocaram dúvidas, reflexões, atitudes e o desejo de, com elas, produzir conhecimento. Portanto, são estas experiências, que marcam a narrativa, produzida a partir da memória de um tempo e de um lugar, que evoca conhecimentos singulares. Como diz Benjamin (1994), retiro da experiência o que conto. Minhas experiências nesse lugar, também foram tecidas no relato de outras histórias, as quais incorporei, posto que nenhuma experiência é solitária. Ela está integrada nas relações sociais, no compartilhamento de espaços, tempos, idéias e sentimentos.

A narrativa, que traz a rememoração, possibilita a expressão de mim mesma, a partir do reflexo na consciência que emerge, com a distância do meu lugar agora, em relação com o passado vivido. Bakhtin (2003, p.396), ajuda a compreender o papel da memória, na transfiguração do passado. Para ele “não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)”.

Ao expressar a trajetória que conduziu os caminhos desta pesquisa, me auto-revelo no processo das experiências que me constituíram, como pessoa, mulher, professora e pesquisadora. No texto, a materialização do passado, está expressa pelos sentidos simbólicos, que minhas lembranças descobrem, compreendem e aprofundam. Na verdade, sou o que meu texto revela. Pérez (2003a, p.51) afirma, que o ato de narrar a própria história, é mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. “Lembrar o vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem”.

Com isso, escrever sobre os caminhos desta pesquisa, se constitui como oportunidade, para fazer brilhar em minhas memórias, saberes construídos coletivamente,

práticas compartilhadas, ou seja, vida. E para ressaltar a leitura que faço da vida, trago um texto adaptado por António Torrado intitulado A Vida, que recuperei do projeto Clube de Contadores de Histórias⁴.

Era uma vez um belo cabelo levado pelo vento. Loiro.

Vinha uma corrente de ar e soprava-o para um lado. Vinha outra corrente de ar e soprava-o para o outro. E o cabelo rodopiava, solto à luz do Sol, que com qualquer coisa se maravilha. Até um singelo grão de pó, tocado pelo Sol, fica como se fosse de prata...

Cabelo de anjo seria? Cabelo de fada? Cabelo de menina que pela primeira vez se penteia?

— Esta história tem um cabelo — disse alguém, fazendo uma careta, como se dissesse “Esta sopa tem um cabelo” e a pusesse de lado. Pois tem. E depois? Um cabelo não merece história?

Então, continuemos.

O cabelo encontrou-se no ar com uma pena, uma pequeníssima pena, tão leve como ele. De pavão? De pintassilgo? De canário? Tanto faz. Há muito tempo que sabia voar sozinha.

Cabelo e pena são agora dois. Junta-se-lhes um fiapo de algodão, tão sem destino como eles. Já são três. E a história complica-se. Para complicá-la mais, veio ter com eles um fio de seda, sabe-se lá donde... Talvez de uma bordadeira que sacudiu a saia. Ou de uma fita a enfeitar cartas, que o tempo esqueceu...

São coisas sem nada, sem peso, sem destino, mas com muita história por contar.

Uma semente, depois, agarra-se à pena, ao cabelo, ao fiapo, ao fio de seda, e todos juntos dançam a moda que o vento quer. Ah, mas a semente é pesada e a dança termina cedo. Cai, arrastando consigo na queda as asas a que se juntara.

Logo a seguir veio a chuva. A semente afunda-se, um niquinho só, mais o rolo de coisas sem futuro, que caíram com ela. E pronto.

Para a próxima Primavera, daquela semente vai nascer uma erva, com uma flor ao cimo. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas. Há-de vir o vento arrebatá-la da haste e levá-la com ele, como um fio de seda, um cabelo, eu sei lá que mais...

É a vida

A vida é feita de muitas histórias. Algumas, como diz o autor, feitas de “coisas sem futuro”. Mas, que ao juntarem-se com outras coisas, constituem o novo, a possibilidade da continuidade, do renascer. Foi assim, que em meados da década de 90, ao fazer a opção de morar em Teresópolis, reuni todas as coisas sem futuro de minha vida e como uma fênix renasci de minhas próprias cinzas levadas pelo vento, e de águas das mais profundas emoções, semeiei e novas histórias nasceram.

Como professora da rede pública estadual, fui buscar em Teresópolis uma escola para fazer minha transferência. Conheci Venda Nova, uma localidade na área rural de

⁴ Projeto nascido numa Escola Secundária de Portugal, no distrito do Porto com a finalidade de levar às diferentes turmas da referida escola histórias capazes de proporcionar momentos de diálogo, de reflexão e de sonho. Mais detalhes consultar www.prof2000.pt/users/historias/

Teresópolis, cuja paisagem me encantou. A mata que ainda resistia a devastação, as plantações de hortaliças, os pequenos riachos, o cheiro de mato e da terra molhada, o rosto das pessoas que ali viviam, a alegria no olhar das crianças da escola. Rostos marcados pelo trabalho na terra, pelo uso indiscriminado de agrotóxicos, pelas dores no corpo que arqueado cuida da produção. Mas, também, rostos que demonstravam alegrias misturadas com tristezas, ou seja, rostos de quem vive no mundo das incertezas. Tudo isso me fez escolher o Centro Interescolar de Agropecuária José Francisco Lippi ⁵, escola pública da rede estadual do estado do Rio de Janeiro, para ser a porta de entrada nesse mundo novo, mas que de alguma forma inexplicável ecoava dentro de mim. Fiz a escolha por esta escola, movida pela beleza da localidade rural e pela possibilidade de tornar, ainda mais radical, minha opção de mudar e renascer.

Ao longo dos anos fui conhecendo, não só Venda Nova, como as demais localidades que compõe o 3º Distrito de Teresópolis, no qual está situada Córrego Sujo. A beleza do lugar, como primeira impressão não ficou perdida, mas a convivência mostrou que as condições materiais da maioria das pessoas que vivem no campo, não favorecem uma vida digna. Serviços, como assistência médica, abastecimento de água, energia, telefone, básicos para uma qualidade de vida, são escassos em boa parte das regiões do interior do município de Teresópolis⁶.

Quando cheguei ao CIA em 1994, conheci uma escola agrícola com áreas de produção de hortaliças e pomar, cuidadas por professores e alunos e, explicitamente presente na organização curricular, através da disciplina Técnicas Agrícolas. Nesta época, a escola atendia crianças a partir de cinco anos, em turmas de pré-escolar até 8ª série e jovens, em turmas de Ensino Médio, provenientes das várias localidades vizinhas. Mas, só iam para o campo, as crianças a partir da 5ª série. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades nos canteiros eram restritas aos pequenos espaços, com o objetivo de iniciação, nos quais, as crianças tinham liberdade de escolher como cuidar. Sabíamos, que esta era a opção da escola, mas na vida familiar as crianças, desde muito cedo, trabalhavam na lavoura, ocupando-se, junto com os outros integrantes do grupo

⁵ O Centro Interescolar de Agropecuária José Francisco Lippi é conhecido pela comunidade local e, também, na cidade de Teresópolis, pela abreviatura CIA, referindo-se às letras iniciais dos três primeiros nomes. Por isso, a partir de agora utilizarei esta forma de escrita, sempre que fizer referência à escola.

⁶ Os processos de concentração fundiária e o êxodo rural foram, sempre, marcantes na história brasileira. Essa concentração, a grilagem, a violência no campo, a fome e a miséria são fatores que têm levado ao êxodo rural. A estrutura fundiária brasileira é caracterizada por uma grande concentração da propriedade da terra nas mãos de poucos, crescente expropriação dos pequenos agricultores e aumento do assalariamento rural. Para aprofundar neste tema ver Arroyo (2004); Brasil (2002); Bof (2006); Canclini (1997); Veiga (2002).

familiar, da “lida na roça”. Aos menores ficava reservado, o tempo para “os estudos”. Mas isto, não excluía a norma de que todos trabalhassem, seja, ajudando nas tarefas da casa, nos cuidados com o quintal, ou no trabalho na roça.

A produção da lavoura servia como complementação na merenda. Nos dez anos que vivi nesta escola, pude acompanhar a ampliação e desenvolvimento do trabalho na área agrícola. Foram criadas estufas de produção de mudas, estufas hidropônicas, canteiros de plantas medicinais, biodigestor e uma estação agrometeorológica. Aprendi, não somente a conhecer as técnicas, como a compreender a lógica local, da pouca disposição dos alunos para participar das atividades agrícolas. Para eles, estar na escola tinha que ser diferente do que viviam fora dela. Para quem, desde cedo o trabalho na lavoura faz parte da vida, o tempo de estar na escola deveria representar o descanso da roça.

Logo de início, ficou visível o descaso com que o poder público tratava a educação do campo, comprovado pela ausência de apoio financeiro para a manutenção da estrutura física da escola, para a aquisição de material didático específico para atender as necessidades de uma escola, com uma área de 17428 m², sendo 12000 m² destinados às atividades agrícolas. As pequenas obras eram possibilitadas, pelos poucos recursos, obtidos através de festas. O descaso, também ficou evidente, pela rotatividade dos professores, impossibilitando que estes, criassem uma identidade com a escola e com a comunidade. Alguns professores estavam ali porque não tinham outra escolha, a espera do momento, permitido pela Secretaria de Educação, para pedir transferência. Com isso, tornava-se problemático constituir uma equipe de trabalho, comprometida com a população que vive no campo. Para estes, talvez influenciados pela idéia construída socialmente, que para “viver e trabalhar na roça não se precisa de muito estudo”, tornava-se difícil compreender como alguém, recém chegada de Niterói, com formação acadêmica, para quem havia vaga em escola próxima a casa, no centro urbano de Teresópolis, optou por uma escola na roça. Para estas perguntas eu apenas respondia: mas eu gostei daqui, da beleza deste lugar. Os meus mais íntimos desejos de renovação não me permitia revelar.

Em contrapartida, também encontrei no CIA, um pequeno grupo de professores, que já estavam ali há algum tempo, e demonstravam outras atitudes, em relação ao trabalho que desenvolviam. Permaneciam atuando concretamente naquela realidade, implicados na vida daquela comunidade.

Os projetos agrícolas implantados pela escola, ao longo desses anos, foram fruto do esforço deste pequeno grupo de professores que, comprometidos com o trabalho que ali

desenvolviam, saíam em busca de financiamento, que levava dois ou três anos para chegar, ou em busca de parcerias com diferentes organizações. Um grupo, que permanecia na escola, consciente e imerso naquele mundo, e disposto a transpor os limites colocados por este mesmo mundo. A palavra compromisso está sendo aqui entendida, como um ato que se dá no plano concreto. Para que alguém possa assumir um ato comprometido, precisa ser capaz de agir e refletir. Paulo Freire (1981, p.17) ajuda a compreender o conceito de compromisso quando afirma:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Por ser a única escola com Ensino Médio na região, a disputa por uma vaga era, e ainda permanece, grande, pois as famílias queriam garantir as possibilidades, pelo menos no nível do desejo, de seus filhos concluírem os estudos na educação básica. Dentre as tantas dúvidas e inquietações que o cotidiano desta escola me provocava, estavam as diferenciadas condutas das famílias, em relação ao valor da escola em suas vidas e a lógica local, da disposição para estar presente na vida escolar de seus filhos. Percebia que a escola era, ambivalentemente, importante. Se, ao mesmo tempo em que havia a disputa por garantir a vaga, também havia o abandono da escola, em qualquer momento. Se houvesse qualquer razão mais significativa nesse percurso, como uma tarefa de trabalho, ou um evento, como casamento, ou uma gravidez precoce, a escola ficava em segundo plano. O conceito bakhtiniano de ambivalência dialética (Kramer, 2003, p.76), ajuda a compreender que a vida, na perspectiva carnavalesca, aproxima as situações aparentemente incompatíveis. “O que caracteriza a ambivalência dialética é, então, o fato de afirmar e ao mesmo tempo negar”. Coexistem na vida dessas pessoas, interesses opostos que não pressupõe opções, permitindo um movimento vivo e tensionado entre dois desejos dialógicos.

Para compreender essas lógicas foi necessário o tempo da experiência. O tempo da espera, do tédio, assim expresso por Benjamin (1994, p. 204):

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da

distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo.

Inicialmente parecia que a convivência, em um mesmo espaço, de filhos dos donos das terras com os filhos dos meeiros ou empregados rurais, dissolvia as desigualdades na posse de bens de produção e de acesso diferencial a outros bens e serviços. Não era muito fácil distinguir, nas festas da escola e em outras que aconteciam na localidade, como as dos santos, nas tradicionais festa do Produtor Rural e Festival da Poncã, quem era o proprietário, quem era o empregado. Aparentemente, todos usavam as mesmas sandálias de borracha, os mesmos chapéus, tinham as mesmas mãos calejadas. Porém, os meus pressupostos sobre as estruturas, processos e relações na sociedade capitalista, me instigavam a querer desvelar, como os determinantes das desigualdades entre as classes sociais se reproduziam naquela comunidade rural, onde, aparentemente, tais desigualdades não existiam.

Gradativamente fui compreendendo, ajudada pelos poucos professores que permaneciam na escola, que as desigualdades existiam, e que as mudanças nas relações de trabalho no campo, foram tornando-as mais radicais. Fui percebendo as diferenças, pela quantidade de dinheiro que alguns alunos gastavam na cantina da escola, pelas motos que aos poucos foram tomando o espaço do estacionamento, pelos aparelhos que os alunos contavam possuir em suas casas. Algumas crianças ficavam contando o tempo para completar doze anos, idade, socialmente considerada, como permitida para dirigir uma moto. Possuí-la significava, e ainda significa, uma mudança na consideração de ser criança, marcando o ingresso no grupo dos jovens. Da mesma forma que possibilita o pertencimento ao grupo, dos que possuem o poder de compra. A potência da moto estabelecia as desigualdades. Há certas práticas sociais, que são reforçadas por um modelo econômico e social cada vez mais radical. Um modelo que separa e exclui os despossuídos.

Faço aqui um desvio, para refletir sobre a moto na vida do povo do lugar. No cotidiano de quem vive no interior de Teresópolis, a moto está presente. Ela é importante para a movimentação nos locais, onde prevalecem as estradas de terra e os caminhos na geografia montanhosa dos espaços. Talvez, a moto possa ser compreendida como uma alegoria, na concepção benjaminiana, pois junto à visibilidade material, está a invisível presença das desigualdades sociais. A alegoria nasce e renasce da fuga perpétua de um

sentido último. Extrai sentidos que se juntam num mesmo rio de imagens (Gagnebin, 2007, p.38). A moto pode ser um fragmento significativo para descobrir o sentido escondido sob o véu da aparente “igualdade”, entre os que vivem no campo.

Aos poucos compreendi, também, que haviam desigualdades referidas aos espaços habitados. Como a escola atendia, e ainda atende a população das diversas localidades do 3º distrito de Teresópolis, pude perceber que algumas eram socialmente mais valorizadas do que outras. Aquelas localidades mais próximas da estrada principal, que liga Teresópolis a Nova Friburgo, eram e estão, cada vez mais, se diferenciando de outras, localizadas mais no interior da região. Ao dialogar com Milton Santos (2004) compreendo que, a diferença entre estes espaços é dimensionada pelo uso que deles fazem os atores sociais. Quanto mais a localidade se distancia da via principal de acesso e escoamento da produção de horticultura local, maiores são as dificuldades nas condições de vida da população. As crianças e jovens que residem nos bairros de Venda Nova, Bonsucesso e Vieira, que estão localizados próximo ao asfalto, têm acesso a um pequeno comércio, a postos de atendimento à saúde, espaços de lazer e um banco. Assim, as condições oferecidas nos lugares da produção, nos lugares da circulação, nos lugares do consumo, determinam a qualificação social dos moradores. Portanto, quanto mais para o interior do distrito for o local de moradia, as pessoas são consideradas como “roceiras” e menor o prestígio social dos moradores. Sempre chamava minha atenção as referências às crianças que vinham de Córrego Sujo, considerado como “fim de mundo”.

Ao chegar à escola de Venda Nova, em 1994, assumi a função de orientadora pedagógica, existente no quadro de vagas, mas que nunca tinha sido ocupada. Frequentemente, os colegas me perguntavam por que havia escolhido esta escola tão longe. De fato, a distância era grande e as precárias condições de conservação da estrada tornavam o caminho ainda mais longo. Imagina que passei até a receber uma ínfima gratificação de difícil acesso!

Era a única pedagoga da escola e por isso precisava acompanhar todos os professores, professoras e turmas. Mas, como esta seria uma tarefa impossível, ficou combinado com a Direção, que daria prioridade às duas pequenas turmas de pré-escolar e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi, então, que me aproximei das crianças.

Na medida em que fui conhecendo as crianças, me familiarizando com a forma como a escola encaminhava o trabalho pedagógico, também surgiam as inquietações. Nas reuniões com as professoras, nas conversas informais, havia uma observação comum

referente às crianças que vinham de Córrego Sujo. Este bairro fica cerca de 20 km de Venda Nova, e o acesso é uma estrada de terra sempre em condições precárias. Diziam que as crianças de lá eram muito pobres, filhos de trabalhadores rurais, com vários problemas de saúde e por isso tinham muitas dificuldades em aprender. E eu perguntava: mas são apenas essas crianças que têm dificuldades para aprender? Por que se fala tanto delas?

Muitas indagações eu já fazia, e compartilhava com as demais professoras. Por que as crianças de Córrego Sujo precisam de mais tempo para aprender? Quais as condições de vida que marcam os moradores desse lugar? Por que na sala de aula não falam, mas do lado de fora, especialmente no parquinho, seus olhos brilham? Para essas e outras perguntas, não haviam respostas adequadas, a não ser aquelas, que transferem a responsabilidade do insucesso escolar para o aluno que é pobre, não tem boa saúde, não tem interesse, entrou muito tarde para escola, não fez pré-escolar. Na verdade, o trabalho pedagógico na escola, tem a criança como objeto. Planejam-se aulas “para” elas, e não “com” elas. Alguns professores capacitam-se para melhorar sua atuação para “dar” aulas com mais “qualidade”, sem pensar “com” as crianças de que qualidade elas precisam. Isto porque, a criança é concebida como o indivíduo, naquela etapa da vida do ser humano, que ainda não é, que está se formando para ser uma pessoa e precisa ser “moldada”. Tenho percebido que esta concepção, no cotidiano das escolas, ainda é hegemônica, apesar dos estudos e pesquisas desenvolvidas, que têm contribuído, no sentido de ultrapassar essa idéia, compreendendo a criança como sujeito histórico, que produz e é produzido na cultura.

E assim, as crianças deste bairro rural, seguiam na seriação escolar. Algumas abandonavam a escola, outras, uma minoria, chegava a 4^a série e umas poucas, mesmo com muitas dificuldades, chegavam ao Ensino Médio. Encantei-me com as crianças que apesar de suas condições de vida extremamente difíceis, não perdiam a candura, o brilho no olhar, a curiosidade.

1.1 ENTRE ROCEIROS E TROFÉUS

Nos primeiros anos de trabalho na escola rural, pude perceber o desejo dos jovens, de fazer um curso de formação de professores, mas a distância do centro urbano e as

dificuldades de transporte os faziam desistir. Passei, então, a conversar com a Direção da escola e demais colegas, sobre a idéia de prepararmos um projeto de implantação de um curso de formação de professores, que tivesse como eixo de sua proposta pedagógica as questões referentes à educação rural. Conversava, também, com os estudantes, procurando identificar se havia interesse pela busca desta formação. Eles manifestaram, imediatamente, o interesse e a alegria com a possibilidade de continuar na mesma escola. Assim, não precisariam enfrentar os difíceis obstáculos. Algumas meninas me contavam que seus pais, não iriam permitir que fossem estudar na cidade. Lembro-me de Patrícia, que morava em Motas, um bairro ainda mais no interior do município. Ela me dizia que seu sonho era ser professora e dar aula na escola multisseriada, onde estudou até a 4ª série. Alguns anos depois, me encontrei com ela e fiquei sabendo que realizou seu sonho.

No texto da proposta, encaminhada à Secretaria de Educação, defendíamos a idéia que, a proximidade desses jovens com a vida rural, favoreceria sua compreensão sobre as especificidades da prática pedagógica em escolas rurais. Anexamos, também, um abaixo-assinado, registrando a existência de uma demanda que justificava a abertura do curso. Astúcia por nós usada para, nas brechas do poder, encontrar as saídas.

Com Certeau (2005, p.92), compreendo que, nas práticas cotidianas, distinguem-se “maneiras de fazer” criadoras de estilos de ação, “que intervêm num campo que os regula num primeiro nível, mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro”. À astúcia, como maneira de fazer, segundo este autor, correspondem “gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida do “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia dos caçadores, mobilidades nas manobras, operações polifórmicas, achados alegres, poéticos e bélicos” (ibid., p.104).

Com astúcia, e depois de várias conversas e encontros com profissionais do nível central da Secretaria de Estado de Educação, conseguimos iniciar o curso. Tivemos muitos problemas, dentre eles, o mais difícil foi completar o quadro de professores. Fiz, então, a opção de deixar a função de orientadora pedagógica e assumir a docência no Ensino Médio. Ainda não tinha a dimensão, do quanto essa experiência seria importante, na perspectiva futura de meus estudos acadêmicos.

Neste momento, me permito detalhar esta experiência para, na rememoração, resgatar, do que aconteceu, a relação viva com o meu agora neste processo de investigação. Benjamin nos ensina que na rememoração, estabelecemos com o passado uma relação

libertadora, que resgata não só o que foi dito e feito, mas o que foi sonhado, o que foi desejado e ficou reprimido (Konder,1999).

A distância da escola em relação ao centro da cidade era fator restritivo. Por essa razão, eu assumi o desafio de ser a única professora para as disciplinas pedagógicas. Isso foi péssimo do ponto de vista do trabalho pedagógico, mas foi uma experiência única e riquíssima. Na verdade, eu havia assumido um compromisso com a escola e com os alunos, que estavam ali, buscando sua formação. Junto com os outros colegas que trabalhavam com a linguagem, matemática, e demais disciplinas da formação geral, buscávamos desenvolver projetos, que tivessem como foco envolver cada vez mais as alunas do curso, no compromisso com sua própria formação. E assim organizamos um trabalho, com base num projeto, que pensávamos estar fundamentado na interdisciplinaridade.

No âmbito das disciplinas pedagógicas não fazíamos separação disciplinar e trabalhávamos a partir de temas, articulando as áreas da filosofia, da sociologia, da história da educação, das metodologias específicas e da didática. Recorremos aos autores que discutem a articulação e o diálogo entre as áreas de conhecimento, e seguimos construindo uma prática docente voltada para a formação desses jovens, da melhor maneira que podíamos, diante das condições tão adversas.

Naquele momento, desconhecíamos o paradigma emergente da educação do campo, que vem sendo construído pelos grupos sociais que protagonizam os movimentos na luta pela terra e pela reforma agrária, que supera o conceito de educação rural, historicamente associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade, poucos recursos e o espaço rural encarado como inferior e arcaico⁷. No entanto, buscávamos desenvolver um projeto de formação de professores, que possibilitasse aos jovens uma visão crítica da vida no espaço rural que habitavam.

Nas reuniões de planejamento, sempre procurávamos pensar atividades que desenvolvessem neles a consciência dos conhecimentos que traziam, e que defendessem

⁷ Os movimentos sociais na luta pela reforma agrária trazem à cena a questão referente às condições de vida de quem vive ou trabalha no campo. No bojo destes movimentos vem sendo construído um novo paradigma para pensar a educação destes povos, superando o conceito de educação rural ou educação para o meio rural e inaugurando o conceito de educação do campo como uma nova referência. Neste novo paradigma os sujeitos da educação são os sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (Fernandes e Molina, 2004).

seus padrões sociais, seus valores e saberes. Lembro-me, que nas atividades de educação física passamos a valorizar os times que se formavam espontaneamente, no futsal, queimado e voleibol e a escola passou a inscrevê-los nos campeonatos locais. Numa ocasião, acompanhei um grupo num jogo no estádio da cidade. E lá ficou claro, o preconceito em relação aos jovens do campo. Fomos deixados para o final na ordem de entrada dos times. Os meninos e meninas eram chamados de “roceiros”, ora de forma clara e ora subliminarmente, através de gracejos e referências aos uniformes dos times, que eram as próprias camisas da escola. Neste dia, não ganhamos nenhuma medalha. Mas fomos marcados por esta experiência. Deste momento em diante a escola passou a dar mais condições aos times para treinar e, gradativamente, fomos vencendo os jogos e, ao mesmo tempo, ganhando o respeito dos jovens da cidade. Os “roceiros” foram passando a compreender que ser da roça não é um defeito, mas sim, que são sujeitos que habitam num território de vida. Com o tempo, a escola foi colecionando os troféus dos campeonatos.

Com as atividades de prática de ensino fui conhecendo as crianças e, junto com as alunas, propondo situações didáticas que atendessem as necessidades específicas daquelas crianças. Embora, como já me referi, fosse a única professora para as disciplinas pedagógicas, não estava sozinha no trabalho com estas atividades. Junto com os colegas das outras áreas de conhecimento, orientávamos as alunas no planejamento das atividades que iriam desenvolver nas turmas do ensino fundamental.

Por conta de pensarmos coletivamente, surgiu, não lembro exatamente como, a idéia de um projeto envolvendo as professoras e crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, para conhecer as histórias dos bairros onde essas crianças moravam. Enquanto grupo, tínhamos o desafio de buscar, cotidianamente, possibilidades de produzir a valorização das identidades próprias dos sujeitos, moradores dos diferentes bairros rurais, que naquela escola se encontravam. Como as alunas do Curso Normal, também eram moradoras do lugar acreditávamos que havia uma aproximação no processo social de construção das identidades das crianças do pré-escolar e das turmas de alfabetização à 4ª série, e as alunas do curso de formação. Naquele momento, não tínhamos qualquer apropriação teórica sobre os conceitos de identidade social e sobre a escola como um espaço de socialização privilegiado para a construção desta mesma identidade social (Dubar, 2005). No entanto, sabíamos que, as alunas do curso Normal e as crianças, se aproximavam pela linguagem e pelos cotidianos vividos, e que isso favorecia nos momentos de aprendizagem.

Com este projeto, fui conhecendo mais sobre a vida rural e as pessoas que ali vivem. Através de entrevistas realizadas pelas normalistas e pelas crianças, com os moradores mais velhos dos bairros, recolhemos fotos, objetos, depoimentos. Com base no material recolhido, os estudantes produziram textos que contavam as histórias narradas. Organizamos, então, uma exposição que continha os trabalhos produzidos e os materiais recolhidos. Montamos um circuito, aonde os visitantes iam passando pelas localidades estudadas, conhecendo e se reconhecendo, nas histórias e nas imagens. Alguns produtos da exposição ficaram para o acervo da escola, incluindo os textos. Mas, as fotos e objetos, foram devolvidos para as famílias que cederam para a exposição.

Cada vez mais, fui me envolvendo com a vida nesta localidade. Cada vez mais, fui aprendendo a aprender, com os outros, suas histórias e seus saberes. Foi em meio a este projeto que conheci Motas, Bonsucesso, Vieira, Vargem Grande, Imbiú, a cachoeira dos Frades. Como desde os primeiros momentos no CIA José Francisco Lippi, estive intrigada com as crianças e jovens, oriundos de Córrego Sujo, pensei que poderia aproveitar a oportunidade para conhecer, ao vivo e a cores, o lugar. Não tive dificuldades para ir até os outros bairros, porém foi difícil conseguir superar os desafios para conhecer, com os meus próprios olhos este bairro.

Córrego Sujo fica 20 Km depois de Venda Nova. Para chegar lá se passa por outros dois bairros: Imbiú e Sebastiana. Nessa época, a estrada era toda de terra. Na entrada de Venda Nova, onde está localizado o CIA, o caminho era de paralelepípedos que terminava logo adiante, assim que passávamos pela primeira ponte. Ainda é assim, este trecho da estrada. Recentemente, por volta do ano 2000, a estrada recebeu uma fina camada de asfalto, que termina logo no início de Córrego Sujo, nas portas do condomínio residencial de luxo. Há que ressaltar, onde morava uma vereadora do município.

Minha ida ao bairro foi adiada várias vezes, por causa da má conservação da estrada. Quando chovia o ônibus não passava, apenas motos, caminhões ou carros com tração nas quatro rodas, apropriados para estradas com muita lama. Pude, então, compreender o esforço que as crianças e jovens faziam para conseguir freqüentar a escola. Percebe-se a dicotomia, entre a estrutura escolar e as necessidades de quem vive na localidade. Por estas e outras razões, reveladas pela aproximação com esse cotidiano, é possível entender porque uma parcela dos moradores não consegue completar o Ensino Fundamental.

Chegou o dia da exposição, e eu não havia conseguido ir até lá. Não desisti da empreitada, e continuava tentando. A cada tentativa surgia um problema. Um deles foi causado por uma enchente que abalou a estrutura da ponte, que liga Sebastiana à Córrego Sujo. O trânsito ficou precário. Fiquei restrita ao conhecimento do lugar, através das fotos e das histórias contadas pelas alunas do Normal, pelas crianças que lá moravam e por outros, provocando em mim, cada vez mais, curiosidade. Tempos depois, consegui fazer minha primeira viagem à Córrego Sujo. Uma viagem solitária, que apenas me forneceu a oportunidade de conhecer superficialmente o lugar. Ainda não estava satisfeita.

Aprendi muito com essa experiência e com aquele pequeno grupo de professores. Também, aprendi muito com as alunas, porque elas me instigavam constantemente a ser criativa, a sempre pensar novas propostas de trabalho.

Lamentavelmente, não foi possível dar continuidade ao curso Normal. Por determinação da Secretaria de Estado de Educação, tivemos que encerrar o curso em 1997. Conseguimos apenas formar a turma inicial. Durante dois anos, fizemos tudo que estava ao nosso alcance para continuar com o curso, mas foi em vão. Todas as explicações técnicas relacionadas ao fato de haver duas escolas na cidade que atenderiam a demanda, não nos convenceram. Até mesmo nossa busca de apoio, junto aos políticos locais foi insuficiente. O CIA passou a funcionar somente com o Ensino Médio na modalidade da formação geral. Com a municipalização, a escola passou a atender apenas turmas a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

Diante do inevitável, e do desejo construído pelas marcas produzidas em mim por esta experiência, alimentei o sonho de que, se fosse para a escola de formação de professores da cidade, poderia continuar com a proposta pedagógica que desenvolvíamos no CIA. Assim fiz. Pedi transferência em 1998 para uma escola urbana. Um sonho que, ilusoriamente, pensei poder levar comigo e simplesmente chegar num outro lugar e repeti-lo. Neste momento não entendia, que os sonhos, só se tornam realizáveis quando são coletivos. Os sonhos como utopias realizáveis, como ensina Paulo Freire (1992), precisam encontrar um campo fértil, com sujeitos que sonham juntos. Ao fazer uma leitura crítica de mim mesma, percebo o quanto, naquele momento, alimentava a idéia que pudesse, quixotesicamente, chegar num outro lugar e provocar transformações e ainda pensando que tinha todas as verdades sobre como formar professoras.

Por um lado, a mudança foi positiva, porque passei a conhecer o cotidiano numa escola urbana e viver outra experiência. Sempre que surgia uma oportunidade contava

sobre o que fazíamos em Venda Nova, valorizando a vida das pessoas de lá e o trabalho dos professores naquela comunidade. Mas fui percebendo que estava em outro espaço, e que precisava me encontrar com as outras vozes presentes nesta escola, distantes geográfica e culturalmente das outras. As experiências acontecem de tal forma, que cada uma delas tem uma contribuição formadora. Dei-me conta que chegaria o dia da volta, e costumava brincar com os colegas nas visitas que fazia para revê-los, dizendo que havia enterrado meu umbigo naquelas terras, e logo que possível retornaria. Fiquei três anos na escola urbana.

Os fios da lembrança, que agora estou tecendo, me levam a refletir que, embora naquele momento, não estivesse ainda envolvida com o campo dos estudos “com” o cotidiano, ousou dizer que estava mergulhada nele, na sua complexidade, procurando, como diz Garcia (2003), compreender o outro, enfrentando a complexa relação prática-teoria-prática. Isto, certamente, não na condição de pesquisadora, na qual me encontro ao escrever estas histórias, mas como professora que se defronta com as tantas inquietações que o cotidiano provoca. Estar no cotidiano de uma escola pública de educação básica, numa comunidade rural, derrubou muitas certezas construídas ao longo da minha vida de professora. Fui desafiada a exercitar uma outra maneira de construir o processo pedagógico. Percebi que pensar a escola do campo, é pensar os sujeitos que ali vivem, seus contextos e sua ligação com o processo produtivo. Por diversas vezes, nas viagens de Venda Nova para Teresópolis, no ônibus ou nas caronas, nós, professoras, trocávamos experiências, organizávamos projetos compartilhados, discutíamos sobre esta ou aquela criança que não estava conseguindo aprender. Nestes casos era comum indagar: onde ela mora? Quais as condições da família? Ela está trabalhando na roça? Vamos ter que chamar os pais na escola?

As reflexões que faço nesta narrativa sobre o tempo da experiência no CIA, me ajudam a lembrar o processo de autoformação que me torna professora. Mas, que ao mesmo tempo, me desloca para espaços distintos de formação que se movem, se repetem, porém nunca iguais. Entendo agora, porque falar em “cotidianos” e não “cotidiano”. Os cotidianos são habitados por sujeitos que constroem, nos diferentes espaços, maneiras de fazer próprias, constituídas pelas, nas relações sociais (Certeau, 2005, p.38). Diz este autor, que nas relações cotidianas, “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais”. Ainda seguindo Certeau, percebo que não há possibilidade de se repetir em tempos, espaços e

lugares distintos, as mesmas relações⁸. As trajetórias cotidianas são fluidas. Por isso tomam, nos diferentes espaços, as formas que as estruturas relacionais e institucionais permitem. Mas, ao mesmo tempo, por sua característica líquida vai se infiltrando e penetrando nas brechas, tecendo novas configurações.

Se for possível fazer das minhas trajetórias experiências, posso narrá-las, mas não repeti-las. E, talvez, viver outras experiências, compartilhadas com outros sujeitos. As trajetórias estão imbricadas, nas suas dimensões individuais e coletivas. E no percurso, na medida em que vão me constituindo, sigo tecendo com fios sociais, que não são propriedades daqueles que tecem os cotidianos, mas conformam os sujeitos em tempos, lugares e espaços distintos. Assim são as experiências. Marcas, que ao rememorar me ajuda a compreender o passado que me constituiu, sem que possa modificá-lo, porém me ajuda a pensar o presente. Benjamin (2000, p.105), ao narrar sua infância em Berlim, traz o que o passado representa no presente, conectando-se e reorganizando-se em novas constelações:

Talvez o que o faça tão carregado e prene não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver. Seja como for - para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência (...) Assim posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

1.2- (RE)ENCONTRO COM A INFÂNCIA. DELIMITANDO UM CAMPO DE ESTUDOS

Quando cheguei a Teresópolis, precisei vencer o desafio de me familiarizar com as práticas sociais do lugar. Desejava sair da condição de estranha, da pessoa “de fora”, não nascida na cidade. Costumava ouvir de alguns colegas da escola de Venda Nova, ao emitir uma opinião sobre a conversa na sala dos professores, o seguinte comentário: *“tu diz isso porque não é daqui, não conhece o povo daqui”*.

⁸ Os conceitos de espaço e lugar estão referenciados a Certeau (2005). Para ele um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Implica uma indicação de estabilidade. O espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. *O espaço é um lugar praticado* (p.202).

Aos poucos, fui participando das festas na comunidade de Venda Nova, me envolvendo com o movimento dos professores no sindicato, nas greves e assim ampliando as relações com o “povo da cidade”. Ser professora ajudou, pois com os meus alunos fui ampliando o círculo das relações.

Durante os anos em que trabalhei na escola urbana, me envolvi na reformulação do currículo do Curso Normal, desenvolvida pela Secretaria de Estado e, junto com outros colegas, nos responsabilizamos pela elaboração da proposta de formação na área da educação infantil, que seria encaminhada pela escola como produto da discussão. Este acontecimento me conduziu à busca de estudos relativos à educação das crianças pequenas, e, ao mesmo tempo, me possibilitou conhecer o trabalho que estava sendo feito, no sistema municipal, para atender ao que a LDB de 1996 inaugurou. Por determinação legal, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, incluindo as creches nos sistemas de ensino. Este movimento, e a exigência de habilitação específica a nível médio, gerou uma demanda por formação profissional dos educadores para atuar com crianças de 0 a 6 anos. Com isso, a Secretaria Municipal de Educação começava, de forma ainda muito incipiente, a investir na gradativa incorporação das creches, até então, vinculadas à Assistência Social, e na formação de profissionais de creches e pré-escolas. Embora não fosse professora da rede municipal, mas como estava na formação inicial, me envolvi indiretamente com o processo pós LDB, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao lado desta experiência na formação de professoras, iniciei um trabalho de assessoria pedagógica em duas escolas de educação infantil. Já havia trabalhado com crianças em pré-escolas, no início de minha trajetória de professora e também como orientadora educacional. Fui professora alfabetizadora, durante anos. Porém, ao retomar o trabalho com crianças pequenas, percebi que precisava buscar maior aprofundamento no campo dos estudos da infância, especialmente no que se referia às crianças de 0 a 3 anos. Numa dessas escolas, optei por assumir por um ano uma turma de alfabetização. Revi meus conhecimentos anteriores, numa nova perspectiva. Não que quisesse voltar a ser a jovem de 17 anos, que estava iniciando sua carreira de professora. Isto, sem contar o tempo em que fui aluna. Mas sim, recuperar aquilo que ela aprendeu com as novas aprendizagens do presente. Meu propósito era fazer uma aproximação com as crianças na docência, diferentemente do que havia feito na escola rural. Ao escrever estas histórias agora,

lamento que ainda não houvesse percebido a importância de registrar as falas das crianças, nem o trabalho que estava realizando.

(Re)encontrar as crianças desencadeou, estimulou em mim, intensidades criadoras, propiciou novos inícios. Não que estivesse me infantilizando, ou voltando a ser criança, mas o encontro fez explodir, abrir possibilidades intensas de me situar, em outros lugares inusitados. Estes inícios me levaram, a buscar uma concepção de infância que dialogasse com a infância que permanecia em mim, que me instigasse ao recomeço. Não para analisá-la, mas para aprender com ela. Leal (2004, p. 22) citando Manoel de Barros diz que “talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida. Sofro medo de análise, afirma o poeta”.

A partir daí, interessei-me pela pesquisa com crianças. E decido voltar ao CIA, e retomar o desejo de conhecer melhor aquelas crianças de Córrego Sujo, que sempre produziram em mim inquietações. As experiências nesta escola me marcaram de tal forma, que ao compreender que precisava mergulhar na continuidade do processo de autoformação⁹, e iniciar na trajetória de construção do projeto de doutoramento, pensei em envolver estas crianças, como sujeitos da pesquisa.

Esta decisão foi reforçada, pelo convite para apresentar no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos, nesta época ainda Faculdades Unificadas, a experiência de formação de professores vivida no CIA José Francisco Lippi.

Algumas professoras do curso de Pedagogia estavam desenvolvendo um trabalho, sobre práticas de professores que haviam marcado as vidas das alunas. Uma delas, Michelle, havia sido minha aluna no Curso de Formação de Professores em Venda Nova e, por isso, recebi o convite. Fiquei muito feliz ao saber que havia marcado sua vida de forma positiva e, por conta de nossa convivência, havia decidido fazer Pedagogia. Com isso, pude perceber, concretamente, a responsabilidade que tem um professor e, o quanto nossa prática e nossas atitudes, podem afetar as pessoas com as quais nos relacionamos, sejam elas crianças ou jovens. Nos cotidianos escolares, atravessamos espaços entrelaçados, assim, como num rizoma,¹⁰ aonde as relações adulto/adulto, criança/criança, adulto/criança vêm de multiplicidades coexistentes no campo social. Nesses entrecruzamentos acontece o possível, a experiência.

⁹ O Mestrado em Educação que cursei, também na UFF, ficou em outro momento de minha trajetória, mas dele trago uma formação teórica que, certamente, ajuda a tecer os fios do tempo da experiência.

¹⁰ O rizoma é um conjunto complexo que compreende linhas segmentadas que se entrelaçam. É estratificado, territorializado, organizado, significado e possui, também, linhas de desterritorialização com múltiplas possibilidades de fuga (Pérez,2003). Ver também Deleuze e Guattari (1996).

Entendo que, nas vidas cotidianas, o julgamento do que é importante, tem como fonte critérios que usamos para avaliar eventos, idéias, pessoas e sua importância em nossas vidas. Por isso, avalio agora, a partir da memória desse tempo, que o encontro com as alunas do curso de Pedagogia foi muito positivo em minha vida. Em primeiro lugar, porque pude expor sobre uma experiência que marcou e foi tão enriquecedora. E, também, porque um mês depois estava sendo contratada como professora. Dessa forma, retornei ao trabalho no ensino superior, deixado para trás quando da mudança de Niterói para Teresópolis e encontrei o espaço para continuar, de forma mais sistemática, os estudos no campo da pesquisa com crianças e da educação do campo. A entrada nesta instituição foi como a história do cabelo loiro levado pelo vento, que rodopiava nas correntes de ar e juntando-se com a pena, com o fiapo de algodão e o fio de seda, como coisas sem nada, sem peso, sem destino, tornaram-se semente, com muitas histórias que podem ser relatadas.

Foi no campo dos estudos “com” o cotidiano das crianças que defini meu projeto, buscando, no diálogo com a pesquisa acadêmica, os referenciais que me ajudassem a compreender essas crianças. Assim, tomo como referências os estudos produzidos nos campos da educação, psicologia, linguagem, sociologia e da antropologia, que consideram a criança e a infância como construção social. Esta abordagem supera, a tradicional visão da infância como uma simples faixa etária, situando-a na complexidade social e histórica. Tais estudos têm, gradativamente, dado visibilidade a uma etapa da vida do ser humano que, historicamente, tem ficado muda, isto é sem a chance de sua expressão própria.

Tal como afirma Alanem (2001, p. 89),

a infância tornou-se um respeitável assunto tanto para a pesquisa empírica quanto para os estudos teóricos. Durante a última década pudemos testemunhar o tremendo desenvolvimento do campo, nacional e internacional. Grupos e centros de pesquisa foram iniciados, e relatos de pesquisa, livros e manuais acadêmicos publicados em número crescente e em diferentes idiomas.

As crianças têm sido, contemporaneamente, referências para as mais variadas formas de expressão sobre sua existência. Sejam no campo das políticas públicas, nos diversos movimentos sobre seus direitos, na mídia ou no mercado de roupas, brinquedos e eletrônicos, as crianças e suas condições de vida, estão em evidência. Como dizem Sarmiento & Pinto (1997) “o mundo acordou para a existência das crianças no momento em

que elas existem em menor número relativo”. É fato, também, que toda essa aparente visibilidade, se mescla com a miséria, com a morte precoce, com os maus tratos, pelos quais ainda passam muitas crianças, apesar de, no âmbito jurídico, serem consideradas sujeitos de direitos.

Com esta perspectiva, e fundamentada na consideração da criança como sujeito individual e social, capaz de produzir cultura e história, me propus a desenvolver este estudo que visa conhecer o mundo de vida das crianças, daquela localidade de Córrego Sujo, na situação concreta dos seus cotidianos e nas suas relações com a instituição e o saber escolar. Parto da consideração de que as crianças têm consciência de seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas. Elas são capazes de expressá-los, desde que haja quem as escute com atenção (Pinto, 1997). Mesmo nas circunstâncias em que não são ouvidas, em que sua fala é negada, as crianças buscam formas de expressão.

Considerar a criança como sujeito individual e social, implica reconhecer as dimensões sociais da infância. Na convivência com as crianças, percebo que elas valorizam quem as ouve. Para elas, basta sentir que o adulto não vai fazer qualquer exigência de determinadas formas de expressão, e os silêncios iniciais tornam-se ricos momentos, reveladores do sentido que dão às suas ações e seus contextos, os tipos de brincadeiras, de canções e de jogos que são comuns nos mundos em que vivem. Junto com Sarmiento (1997), compreendo a socialização das crianças como um processo, através do qual, elas, desde que nascem, se constituem como seres ativos que apreendem, elaboram e assumem, de maneira singular, normas, valores, crenças e estilos de vida, na interação com o mundo em que vivem. Nesta complexa interação com este mundo, as crianças não são sujeitos passivos das estruturas e processos sociais, mas desenvolvem pontos de vista próprios sobre ele, e constituem universos específicos, que podem ser compreendidos.

Na busca pela compreensão do mundo das crianças, encontro Walter Benjamin. Meu primeiro contato com este autor se deu, através de sua obra *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (2002). Fiquei perturbada, perplexa e curiosa. E fui buscar em autores, que são seus comentaristas, diálogos que me ajudassem na leitura de sua obra. Não tenho aqui a pretensão de discutir os conceitos que Benjamin desenvolveu. Até porque, estes mesmos autores já o fizeram. Na verdade, inspirada na obra deste filósofo venho exercitando encarnar o narrador, e fazendo da pesquisa uma experiência. Ao mesmo tempo compartilho com as crianças, sujeitos da pesquisa, narradoras, para que, a partir delas, possa compreender seus mundos e a escola, como parte desse mundo.

Os estudos que tenho feito com Benjamin têm me conduzido, num movimento interior, e ao mesmo tempo com os outros com quem compartilho. É um movimento de me tornar *educadorapesquisadoranarradora*. Ao juntar estas três palavras quero expressar, a inter-relação dessas dimensões inseparáveis em mim. Seria isso possível? Seria possível, para as educadoras que trabalham com as crianças, encarnar essas dimensões inter-relacionadas? Não sei. É o que estou buscando.

Com Benjamin estou aprendendo, a transitar de maneira integradora no que sou, no que fui e no que serei. O meu agora com as crianças, está marcado pelo que fui, mas, certamente, transformará o que está por vir. É o caráter atemporal do tempo da experiência. Entendo que não dá para colocar limite, seccionar o que é ilimitado. Quem sabe poderei me tornar a narradora, mestre e sábia como diz:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida(uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe como em Stenvenson. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (1994, p.221).

A produção de Benjamin oferece, pela amplitude das questões que aborda, uma riqueza de proposições nas áreas da filosofia, da arte, da linguagem, da história e nos estudos da infância. Portanto, tem sido com o *menino Walter* (Kramer, 2003a) que tenho aprendido a desenvolver um outro olhar para as crianças. Um olhar, que supera o individual, e me permite perceber a infância de forma coletiva, numa perspectiva histórica. “Compreender a criança é fundamental para compreender a época em que se vive” (Kramer, 2003a, 2008).

A partir de Benjamin (2000, 2002) compreendo que as crianças são seres humanos de pouca idade, que constroem seu próprio universo e representa-o nas brincadeiras, nas falas, nas atitudes que tomam nas relações com os outros, sejam estes, crianças ou adultos. As crianças falam, desenvolvem formas específicas de comunicação oral e corporal, criam um vocabulário próprio. Suas falas se constituem, a partir das relações sociais que produzem e que as produzem. Nesse sentido, ultrapasso aquela concepção de infância que

a considera como uma etapa da vida, uma fase cronologicamente quantificável da vida. Uma concepção, que percebe as crianças como potencialidades, dotadas de ingenuidade e pureza, que o tempo e as relações sociais, se encarregariam de corromper. Indo de encontro a esta concepção, Agamben (2005) esclarece que a infância é uma condição da experiência humana. É a possibilidade humana das incertezas e descontinuidades, dos acontecimentos. Ao contrapor-se a idéia da infância como um paraíso que, em determinado momento abandonamos para sempre a fim de falar, enfatiza que as crianças não são mudas. Experiência e infância coexistem na linguagem e pela linguagem, e nesta relação, está o lugar da experiência, enquanto infância do homem. Ao compreender a infância como experiência, como acontecimento, afirmo a força da singularidade que resiste a concepções totalizantes, universais. Assim, não há uma infância, mas infâncias, da mesma forma que crianças, tendo experiências únicas.

Meu propósito nesta investigação, é, negando a idéia de que as crianças constroem um mundo específico distinto dos adultos, conhecer seus mundos de vida, construídos com os adultos. O processo de produção de sentidos, os valores, as idéias, os sentimentos das crianças, se realiza nas condições sociais nas quais elas vivem, interagem, com os adultos e outras crianças, e significam o mundo a sua volta.

1.3- VIAGENS (1)

Uma viagem pode ter vários significados, de acordo com os motivos que nos mobilizam para realizá-la. Há pessoas que viajam diariamente para o trabalho e desenvolvem hábitos diferentes. Uns dormem, outros lêem, conversam com o vizinho, observam o caminho. Outros colocam aqueles aparelhos nos ouvidos para ouvir música e fazem outras viagens. Há também, aquelas pessoas que viajam para cumprir compromissos sociais, às vezes prazerosos, às vezes tristes ou enfadonhos, porque não foram escolhidos. Há, ainda, a viagem de férias, que também pode ter diferentes sentidos. De qualquer forma, viajar sempre é um caminho a percorrer com possibilidades diversificadas e inesperadas, dependendo do caminhante.

Sempre senti prazer em viajar, sobretudo quando vou conhecer um lugar novo. Sou daquelas viajantes que não dorme. Costumo observar aqueles detalhes do caminho que estão no meu campo de visão. Até nas viagens pelos mesmos caminhos sigo olhando, para

procurar por algum detalhe que ainda não observei. Quando viajava para o CIA José Francisco Lippi, escolhia, a cada dia, um lugar diferente no ônibus. Assim, eu tinha a sensação da novidade. E, de fato, eu podia observar as mudanças na paisagem, nas árvores, nas pessoas. Observava o período do ano no qual, determinadas árvores floresciam ou quando os rios estavam mais cheios. Também observava com tristeza, a devastação que o ser humano faz com a natureza, em nome do “progresso”.

Em 2005, quando estava buscando construir o projeto para o doutorado, me dei conta que, apesar dos esforços, não havia feito uma viagem a Córrego Sujo, com um olhar mais atento para os detalhes do lugar. Além disso, precisava conversar com as professoras da escola e expor minhas intenções com a pesquisa. E, ao mesmo tempo, precisava buscar os indícios, que apontassem se estava no caminho de me defrontar com minhas inquietações antigas, em relação às crianças desse lugar.

Córrego Sujo fica a 35 kms de distância do centro urbano de Teresópolis. Na primeira viagem que fiz até lá, ao pegar o ônibus na rodoviária, no centro da cidade, encontrei Michelle, ex-aluna do curso Normal do CIA e do curso de graduação em Pedagogia. Estávamos indo para o mesmo lugar. Fico, então, sabendo que ela trabalha em uma das escolas do bairro. Isso me tranquilizou. Antes minha cabeça fervilhava de perguntas. Como estará o caminho? Será que vai dar para chegar até a escola? Como serei recebida pelas crianças e pelas professoras? Será que vou conseguir encontrar as condições que viabilizem meu projeto de pesquisa? Estou preparada para esse trabalho?

Agora, ao escrever sobre a viagem percebo que só estava enxergando as impossibilidades e me dou conta que pensava no lugar do adulto. A criança é diferente. Gagnebin (1994, p.103) diz que “no limiar do labirinto, a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se”.

O termo viajar ganha outra dimensão no diálogo com Pais (2003). Além de ser uma movimentação física, na qual me transporto de um lugar urbano para outro rural ou “rurbano” (Veiga, 2002), a viagem torna-se um movimento metafísico que produz um olhar indisciplinado, espontâneo, liberto de amarras, que passeia entre a luz e a sombra. “Olhar que cultivava uma “percepção de ostra”, de “olho enorme”, mas, simultaneamente, de olhar ingênuo, isto é, centrado no social in statu nascende, tentando captar as coisas mesmas, tal qual elas aparentam ser” (Pais, *ibid.*, p.52). Nesse sentido o autor descreve o pesquisador viajante que procura “momentos diversos da mesma paisagem, razão de ser da

alteridade do mesmo que é sempre outro quando visto a outra luz” (ibid., p.52). Aquele que pratica a arte de combinar a descoberta com o gosto pela aventura.

De certa forma, encontrar Michelle facilitou minha entrada na escola. Afinal, eu não era uma pessoa totalmente estranha, estava chegando pela mão de uma professora. De fato, esse encontro foi uma dessas situações cotidianas, que não se explicam. Ela ali estava porque havia perdido o transporte da Secretaria de Educação, que leva as professoras para as escolas do campo de difícil acesso.

Para chegar a Córrego Sujo pegamos a estrada Teresópolis-Friburgo até o km 15. Neste ponto, chegamos a Venda Nova e entramos à esquerda, na estrada que leva aos outros bairros. No caminho, que não foi curto, Michelle foi relatando sobre sua alegria em trabalhar naquela escola e sobre seu envolvimento com as crianças. Foi me apresentando o local. Falou a respeito dos passeios que tem feito, com os seus alunos, aos lindos lugares da localidade e sobre seu trabalho docente. Talvez, nesse momento, ela estivesse falando com a ex-professora, procurando significar o que havia aprendido no seu curso Normal e no curso de Pedagogia. Se refletirmos sobre as relações de ensino sob uma perspectiva histórico-cultural, podemos perceber que os processos de ensinar e aprender não só transcendem o espaço das salas de aula, como produzem marcas duradouras em nós, sujeitos construtores de nossa própria história. Sendo assim, não existem ex-professores e ex-alunos. Nossa trajetória de vida é marcada pelas relações que estabelecemos com pessoas que, certamente, impregnam de sentidos nossos cotidianos.

Nosso diálogo segue e Michelle conta sobre algumas circunstâncias da vida dos moradores da localidade que, vivem basicamente da produção de horticultura. Relata sobre a heterogeneidade e mobilidade da população local, que reflete o abandono a que tem sido submetido o mundo rural, em parte por razões históricas relacionadas ao processo de colonização brasileiro, baseado em grandes propriedades com trabalho escravo.

A estrada é cercada por plantações de hortaliças. Observei, rapidamente, que na sua maioria, as casas são pequenas, havendo algumas com, aparentemente, boas instalações. Em comum todas têm as antenas parabólicas. Em determinado ponto do caminho, a estrada é cortada por um pequeno rio, chamado Rio dos Frades, onde há uma ponte, que por conta de uma enchente, ficou com sua estrutura abalada. Eu já sabia deste acontecimento e foi um dos motivos que me fizeram adiar esta viagem tantas vezes. Por isso, o ônibus só podia passar pela ponte vazio. Todos os passageiros desciam, atravessavam a ponte a pé e esperavam do outro lado pelo ônibus, para seguir viagem. Esta situação fazia parte apenas

do cotidiano dos moradores que usam o ônibus. Ao descer do ônibus para esperá-lo do outro lado da ponte, as pessoas, que estavam sentadas, deixavam seus pertences nos lugares com toda tranquilidade. Ao voltar retornavam aos mesmos lugares sem nenhum atropelo. Tudo me pareceu incorporado à rotina da viagem.

Ao me dar conta dos comportamentos dos moradores, tive a certeza que estava entrando num mundo novo, e que para conhecê-lo precisaria despir-me dos pré-conceitos, que os referenciais urbanos me permitiram desenvolver em relação às pessoas que vivem no campo.



Foto datada de 2006, após início das obras de reestruturação e em 2008 ainda permanece como a imagem revela

Logo que passa a ponte há um trecho de subida que os moradores chamam de “lama fria”. Contam os mais velhos que, quando a estrada foi aberta, este trecho cortava a mata fechada, bem na encosta do morro e a umidade tornava o caminho, constantemente, difícil.

Nos dias atuais, o trecho recebeu uma camada fina de asfalto, mas não perdeu sua qualidade de “lama fria”. De um lado da estrada, a mata deu lugar às lavouras, desenvolvidas nas áreas de várzeas. A estrada passa acima das lavouras, rodeando o morro. Apesar de pensar na devastação que foi feita, não posso negar a beleza das hortaliças crescendo. Beleza, não no sentido do bonito oposto ao feio, mas nas histórias contidas na produção das hortaliças, nas experiências entre o semear e o colher, que não são relatadas.

A camada fina de asfalto acaba assim que passa o condomínio recentemente construído, seguindo a estrada de terra.

Adiante, as crianças começam a entrar no ônibus. Entram, em fila, sentam juntas nos bancos, conversam e riem muito. Rostos felizes. Todas vieram falar, beijar a professora, perguntando sobre sua filha. Não foi possível, nesta primeira viagem, ouvir as conversas das crianças, pois a professora ia me contando suas histórias.

Uma hora e meia de viagem e, finalmente, chegamos à escola. De início conversei com a outra professora e a diretora, dizendo a elas exatamente o que estava fazendo ali e as minhas intenções em voltar outras vezes. Minhas inquietações foram diminuindo, pois me senti acolhida. O barulho das crianças demonstrava vida presente, alegria, curiosidade pela chegada de alguém diferente. A escola tem três salas de aula, mas apenas duas turmas por turno e estava passando por uma obra que, segundo a diretora, irá ampliar a área externa, para que as crianças tenham mais espaço livre.

Perguntei à Marli, diretora da escola, se poderia ficar um pouco em uma sala, com as crianças. Então, ela me levou para uma turma com crianças entre 6 e 7 anos, que estavam sendo alfabetizadas. A professora me apresentou como “tia” Terezinha que veio para conhecer as crianças da escola. Todas me olharam sem falar nada. A professora começou, pedindo que as crianças contassem as “novidades”. Assim cada uma, na sua vez, foi relatando situações de seu cotidiano familiar.

- *Nós vamos, hoje, ensaiar na igreja.*
- *Tomei banho, comi bombom.*
- *Hoje eu estava me arrumando, trocando de roupa e bati com a cabeça.*
- *Minha tia ganhou bebê e eu estava com meu primo Douglas.*
- *Eu fiz dever de casa, sozinho*

Também nos relatos, as crianças faziam referências a situações já contadas em outros dias, como o caso do cavalo, que morreu e que ainda não havia sido enterrado. A menina contou que a mãe não queria ver o bicho morto, e por isso ele ficava lá no campo, só com a cabeça enterrada. Logo, começaram a falar o que havia acontecido com o cavalo, como ele havia morrido e o que havia acontecido com ele, depois de morto. Um menino disse que precisava enterrar para ele poder ir para o céu. O outro disse, que *quando o bicho morre ele vai para o céu, não precisa enterrar*. A riqueza das falas das crianças, ao tratar

de um tema tão importante quanto a morte, e o sentido que dão a ela, fez desconcertar meus esquemas adultos de compreensão das coisas.

Depois do relato das “novidades”, a professora disse que era a hora da “leitura compartilhada”. Não compreendi o porquê do nome da atividade. Ela lia um texto, enquanto as crianças, em seus lugares, estavam quietas, porém não ouviam a professora. Mexiam uns com os outros, mas a boca estava fechada. Então, um menino chegou perto de mim e falou: *Tia nós hoje* (se referindo a ele e a irmã) *achamos duas cobras e elas estavam com filhote*. Logo me ofereceu um biscoito. Quando a professora começa a ler sobre cobras todos passaram a prestar atenção e contaram suas experiências, inclusive aquele que já havia me contado, secretamente.

A professora terminou a leitura, guardou a revista e iniciou uma atividade com palavras e letras. O jogo era formar o próprio nome ou outras palavras com as cartelas, as quais tinham letras impressas. As crianças brincavam com as cartelas. Quando não estavam fazendo o nome, as cartelas se transformavam ora em avião, ora em bola de gude para dar peteleco ou atirar no colega. A criança é capaz de com sua imaginação, fantasia e criação, como diz Benjamin (2002), coordenar, numa só brincadeira, os mais variados materiais, fazendo saltar de um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha, as mais diferentes figuras.

Num determinado momento a professora saiu da sala. Ficamos eu e as crianças. Aguardei quieta a reação delas. De início, o silêncio e a troca de olhares entre elas. Todas me olhavam, e fiquei com a sensação que, também, estavam esperando para ver qual seria a minha reação. Ficamos assim por um tempo, elas esperando a minha reação e eu esperando por elas. Até que uma menina se levantou, e veio me contar que estava com dor de barriga e que foi ao médico, mas sua dor não passava. Conversamos sobre o que sentia, e ela perguntou se podia me dar um beijo. A partir daí outras crianças vieram falar comigo. Paramos quando a professora voltou.

Nessa primeira viagem, muitas questões foram se apresentando, retornei com muito mais perguntas do que quando a iniciei. O contato com as crianças e com a localidade desmontou minhas certezas, e a dúvida se instalou como método de investigação. Certezas construídas numa perspectiva adultocêntrica, e na visão pré-conceituosa em relação aos moradores do campo. Com a dúvida instalada, torna-se possível transitar pelo terreno movediço, híbrido, do cotidiano, gerando sempre indagações e possíveis reflexões.

2- NOMES LUGARES SUJEITOS E PRÁTICAS COTIDIANAS

Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros.

Paulo Freire

Conhecer o mundo de vida das crianças de Córrego Sujo implica em, também, conhecer o lugar onde vivem, o sentido que dão as suas vidas, as relações que se estabelecem nesse cotidiano, bem como suas experiências na escola e fora dela. Na pesquisa com o cotidiano prevalece a perspectiva compreensiva, para pensar as práticas dos consumidores (Certeau, 2005). As ações dos diferentes atores que habitam no lugar, são complexas, envolvidas num emaranhado de significações e por isso a perspectiva compreensiva permite ao pesquisador puxar fios, desdobrar significados e tecer a partir de pistas, sinais e indícios aparentemente negligenciáveis (Ginzburg, 1990) uma outra configuração da realidade, sempre provisória.

A complexidade do cotidiano desafia ao exercício do “pensar com”, apreendendo a multiplicidade de conexões, percepções, no entrelaçamento dos diferentes sujeitos do cotidiano pesquisado, no qual, certamente, me incluo. O cotidiano é plural, polissêmico e é, também, movimento. No cotidiano a vida se faz e se refaz, num fluxo permanente. Por isso, pesquisar com o cotidiano é transitar pelos caminhos, com um olhar liberto e atento.

No cotidiano, a vida produz pensamento, histórias que podem ser narradas e, por sua vez, constituem esse mesmo cotidiano.

Nos estudos com o cotidiano, é fundamental perceber, tudo que está além das aparências e busca-se compreender a lógica operatória dos sujeitos envolvidos. Ao colocar na pesquisa a centralidade nas práticas cotidianas, fazendo uma “arqueologia das práticas” (Certeau, 2005), procuro apoio nos discursos teóricos dos campos de conhecimento que podem me capacitar para apreender a complexidade da vida cotidiana. Isto implica em utilizar fios já tecidos e com eles tecer novas redes, me abrindo para o inesperado sem julgamentos, mas numa perspectiva compreensiva. Na pesquisa com o cotidiano a teoria é indissociável da prática da pesquisa. Pais (2003), afirma que os problemas de pesquisa são equacionados quando se tem uma sensibilidade teórica apurada. Para ele o esforço de teorização da vida cotidiana é movido por uma necessidade de dar respostas a dilemas e interrogações concretas.

Assumo, portanto, a postura de narrar a prática numa perspectiva compreensiva. Por isso, vou buscar nas falas das crianças e adultos, os indícios que permitam compreender a história local, o modo como vivem e dão sentido ao cotidiano. As falas cotidianas revelam os modos de fazer (Certeau, 2005) que estes sujeitos incorporam em suas ações. Na pesquisa, procuro mergulhar no mundo dessas crianças e adultos como aprendiz. Como aquela que se permite ao novo, ao grande e ao pequeno, ao “desimportante”, pois, como diz Manoel de Barros (2007):

Para enxergar as coisas sem feito é preciso não saber nada.
É preciso entrar em estado de árvore.
É preciso entrar em estado de palavra.
Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feito

Fazer esse mergulho significa refletir com as experiências, no que elas permitem compreender as ações dos atores, sujeitos dessas mesmas experiências. E, ao mesmo tempo, viver com estes sujeitos, a experiência de “estar com”¹¹ eles, ouvindo suas histórias e contando aquelas que trago, fruto das minhas próprias experiências. O esforço de compreensão significa perceber o sentido da ação do ponto de vista dos atores. Compreender, na pesquisa com o cotidiano, não é explicar, ou analisar. Talvez, mover-se

¹¹ O destaque para estas palavras visa enfatizar a perspectiva metodológica da pesquisa com o cotidiano refletida na expressão *estar com e/ou estar junto*. Uma metodologia em movimento que se faz e refaz nas interações.

nos entrelugares do cotidiano, que envolvem a pesquisadora, “no processo dialético e dialógico de indagar-conhecer-indagar e aprender-ensinar-aprender” (Zaccur, 2003, p. 197)

2.1- VIAGENS (2)

Tenho viajado para Córrego Sujo com frequência. Saio do centro urbano de Teresópolis e vou para este bairro rural que fica a cerca de 1 hora e 45m, de ônibus, no terceiro distrito de Teresópolis, num vale belíssimo, com grande densidade de remanescentes florestais da Mata Atlântica. O “povo” vive basicamente da produção de horticultura, constituída por famílias proprietárias de terras com áreas de diferentes extensões, por famílias de meeiros e por empregados agrícolas e não-agrícolas. Plantações de hortaliças cercam a estrada que corta a localidade. Uma região, que pode ser caracterizada pela expressão utilizada por Whitaker (1984, 2002), como nas “franjas do rural/urbano”. Uma região na qual não se pode mais separar o rural do urbano, unificados que estão pelo aprofundamento das relações capitalistas no campo. Lá estão os sítios, alguns mais dispersos e outros organizados em torno de dois núcleos caracterizados pelos moradores como “de baixo” e “de cima”. Em cada núcleo há uma pequena escola também chamada de “escola de baixo” e “escola de cima”. O núcleo de cima é o mais antigo. A escola deste núcleo, também, é a mais antiga.

Viajar nas “franjas do rural/urbano” é mergulhar no mundo globalizado, das relações fluidas, rápidas, incertas, consumistas, no qual o lugar possibilita a unidade dialética entre o global e o local, a individualidade e a globalidade. O que significa essas relações é o cotidiano, que produz a vida social e individual, ao mesmo tempo em que é produzido por ela.

A complexificação do modo capitalista de produção vem, gradativamente, produzindo mudanças nos processos sociais. Boaventura Santos (2005) ajuda a compreender o processo da globalização que afeta o cotidiano, ao caracterizá-lo como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. A contigüidade dos espaços rural e urbano supera os limites físicos, envolvendo as práticas sociais e culturais que são, ao mesmo tempo, plurais e singulares. Para este autor, o global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização. As especificidades locais são

acentuadas e concretizadas nas ações humanas cotidianas. Na existência, que se dá no cotidiano, no lugar, o mundo se revela na superposição dialética de lógicas, técnicas, objetos e ações. “Assim se redefinem os lugares: como ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, mundiais e locais, manifestados segundo uma gama de classificações que está se ampliando e mudando” (Milton Santos, 1998, p.19).

Assim, em regiões como Córrego Sujo, também caracterizadas como franjas do rural/urbano, os processos de socialização implicam na interpenetração das diferentes culturas que ali coexistem. Uma comunidade rural depende das relações que mantém com os centros urbanos de sua região. Nessas relações pode estar incluído a mobilidade para o trabalho, ou consumo, as técnicas, as informações. A presença das antenas parabólicas revela os aparelhos de televisão, que trazem o urbano das metrópoles para este mundo

Nas viagens indago: como a interpenetração do rural/urbano afeta o cotidiano da localidade, a vida das crianças e adultos do lugar? Como se revela a intensidade das relações que ali se estabelecem? A proximidade com a “lida na terra” possibilita a criação de formas sociais intensamente marcadas por forte inscrição local? Qual o significado dessas relações na constituição do mundo de vida das crianças?

Estas viagens são únicas. A cada dia tenho experiências diferentes, embora o caminho seja sempre o mesmo. Nem a natureza se apresenta da mesma forma. Posso ver as plantações de hortaliças, em diferentes momentos. Num dia, a terra está sendo preparada, no outro estão sendo plantadas as mudas. Logo estarão prontas para serem colhidas. A imagem do trabalhador arqueado cuidando da terra e das hortaliças me faz pensar sobre a parcela do trabalho incorporado nas alfaces, couves e outras que nas cidades se transformam em mercadorias e são consumidas. Este trabalhador que só pára no domingo para ir à igreja ou beber nas barracas. Quando fazíamos festa na escola tinha que acontecer no sábado, depois de cinco horas da tarde ou no domingo, caso contrário, os alunos e seus pais não poderiam comparecer.

Uma das mais belas visões das minhas viagens é quando passo por uma plantação, no justo momento em que o aspersor¹² do sistema de irrigação está funcionando, e que ao rodopiar, lança a água longe. As crianças dizem que aspersor é o nome verdadeiro, mas que o apelido é canhão. Ele faz uma dança das águas e em alguns raros momentos, na união com a luz do sol, forma um arco-íris. Vi esta imagem uma vez, e ela ficou em mim.

¹² Objeto, que no sistema de irrigação, funciona como um lançador, difusor de líquidos em gotas finas, usado como umedecedor de plantações.

Quando, por um instante o ônibus pára e eu de minha janela vejo a dança das águas no brilho da luz, a beleza invade meus olhos, e fico esperando ter uma nova chance, de ver o divino na materialidade da natureza e do trabalho humano.

O melhor das viagens é o inesperado. Às vezes, encontro outras professoras, companheiras da escola de Venda Nova, onde trabalhei por dez anos, e que fica também neste mesmo caminho. Trago comigo histórias desse tempo, que fazem parte de minha vida e que estão incorporadas nas minhas experiências com a vida no campo. Outras vezes, escuto conversas entre os trabalhadores, em sua maioria da construção civil, que saem da cidade para as obras dos condomínios de luxo, que estão proliferando nas áreas rurais. São conversas de suas vidas pessoais ou de problemas com os donos das obras.

Quando o ônibus está chegando a Córrego Sujo, atravessa uma pequena ponte sobre o Rio do Frades que é a fronteira entre este bairro e o anterior, denominado Sebastiana. Esta ponte é um ponto marcante de experiências, para mim e para os moradores de Córrego Sujo. A cada viagem que faço, percebo que a ponte define fronteiras espaciais, mas, também, culturais. Quando ouvia dos moradores, “vou lá fora”, não entendia muito bem o porquê dessa expressão, referindo-se à ida ao centro urbano de Teresópolis. Porém, as viagens, me permitem entender, como também sentir, o que significa estar dentro ou fora da fronteira. Ultrapassar a ponte faz vibrar a sensação de estar entrando em casa. Aquele sentimento de que falta pouco para chegar ao destino. As fronteiras territoriais são diluídas nas “franjas”, mas, talvez, as fortes marcas locais resistam no enunciado “lá fora”.

O movimento nas fronteiras produz figuras complexas de diferença e identidade (Bhabha, 2007). Nas trilhas do conceito de entrelugar, em Bhabha, é possível pensar o movimento na fronteira de estar “dentro” e estar “lá fora”, como um espaçotempo¹³, onde as culturas convivem e negociam sua existência. Um movimento que não vê a diferença como polaridades, mas que reconhece e encara as diferenças culturais. Os sujeitos, moradores de Córrego Sujo vivem num lugar intersticial, um novo lugar, que expressa valores colaborativos entre as identidades de dentro e fora, e os conflitos culturais das diferenças. Quando os antigos moradores abrem a estrada que liga Córrego Sujo à Sebastiana, na enxada, estavam construindo novas designações das identidades “de dentro” e “de fora”, construindo a interação entre as diferenças, a possibilidade do diálogo.

¹³ Ao juntar estas palavras evidencio o movimento entre os conceitos que não são idênticos, mas se complementam

Depois do trecho da “lama fria”, começam a entrar as crianças, indo para a escola. Algo no clima do ônibus se modifica. As crianças entram felizes, falantes. Eu me envolvo naquela alegria. Sinto-me criança também. Até mesmo o motorista e o trocador mudam suas expressões. Conhecem as crianças pelo nome e sabem quem são seus pais. Um dia, o trocador ganhou um saco de poncã. Seu sorriso foi contagiante. Naquele dia, o cheiro da fruta tomou conta do ônibus. Nunca mais vou esquecer esse cheiro. Agora, quando entro no mercado para fazer compras, os cheiros das frutas provocam em mim diferentes lembranças. Às vezes, são lembranças do passado de criança, por exemplo, com o cheiro da manga espada, que me leva às férias na chácara de minha prima, com muitas mangueiras. Mas essas são outras histórias.

Nas primeiras viagens, as crianças, ao entrarem no ônibus, me olhavam com estranhamento e não sentavam perto de mim. Agora participo das conversas. O olhar que me dirigem traz o acolhimento, através das palavras - oi tia - ou dos sorrisos e até mesmo das balas que ganho. Viajar com essas crianças me faz recuperar, nas minhas memórias, o tempo em que, também, ia de ônibus para escola. Era um ônibus só para os alunos que moravam longe, cujos pais, não podiam levá-los todos os dias. Quando estou com as crianças hoje, retomo os mesmos comportamentos que tínhamos antes. Gostávamos de ficar em pé, andando pelo ônibus e tentando nos equilibrar. As conversas e os risos enchem o ônibus de alegrias. Ao se aproximar o ponto da escola começam a formar uma fila no meio do ônibus, umas coladas nas outras para não cair. O ônibus pára, descemos eu e as crianças, e pouco a pouco a conversa se acaba, o riso se apaga. Estamos entrando na escola. É hora de formar a fila para entrar na sala de aula. E eu fico esperando o inesperado das próximas viagens.



Escola Municipal Manoel Narciso do Canto

2.2- HISTÓRIAS LOCAIS DILEMAS GLOBAIS

Nos estudos com o cotidiano rompe-se com uma perspectiva de pesquisa, na qual primeiro, constrói-se um quadro teórico como ponto de partida, que é usado de modo rígido, para, então, captar a realidade que nele se encaixa. Se a centralidade está na prática, então, são as histórias cotidianas e a reflexão sobre elas que conduzem o processo da pesquisa. As dúvidas e incertezas sobre como encaminhar o processo da pesquisa, tornam-se constitutivas deste mesmo processo. Caminhar nas trilhas do cotidiano das crianças, do lugar que habitam, da escola onde se encontram, significa, como nos estudos do cotidiano, construir uma teoria das práticas¹⁴, uma teoria em movimento que não busca explicações, nem simplificar a complexidade do processo da pesquisa. Busca-se sim, colocar-se em diálogo com os sujeitos, capturando os acontecimentos, entrando no campo do devir, ou seja, como nos ensina Deleuze e Guattari (1996), partir ao encontro com o outro, embarcando em possíveis linhas de fuga desterritorializantes. Pesquisar, colocando a teoria em movimento, implica em sair do território demarcado com fronteiras fechadas, para mover-se por entre os devires, as possibilidades, as experiências.

Com esta perspectiva, as histórias narradas contam os acontecimentos que não são meros documentos, mas se constituem em signos plenos de sentido. Nas histórias narradas estão inscritas as marcas da vida cotidiana. E ao trazer no texto escrito, sigo tecendo as formas visíveis e invisíveis que os sujeitos têm de representar o mundo e os compartilhamentos sociais, que engendram desejos e utopias.

Fiz contato com Michelle, para combinarmos o meu retorno à escola e formalizar o início do trabalho com as crianças. Ela falou que tomasse cuidado, no momento de pegar o ônibus, pois o nome da localidade havia sido mudado. Agora se chama Vale Alpino. Ao mesmo tempo em que me espantei com a novidade, várias perguntas me ocorreram. Por que o nome foi mudado? Como se deu o processo de mudança do nome? Houve participação dos moradores? Quem são os interessados nessa mudança? E o que pensam as crianças sobre a troca do nome do lugar onde moram?

A professora, ao me alertar para não ficar esperando por um ônibus que não viria, mostrou a ponta de um dos fios que tece o cotidiano daquelas pessoas, adultos e crianças

¹⁴ Dentre os vários autores que desenvolvem pesquisas do/no/com os cotidianos, que enfrentam a complexa relação teoria e prática, destaco: ALVES, (2001); ALVES e GARCIA, (1999); FERRAÇO, (2003); GALLO, (1999); GARCIA, (2003); PÉREZ, (2003a)

que vivem no velho ou novo lugar, com um novo nome. Percebi que estava diante de um achado, de uma descoberta, que poderá ajudar a compreender o mundo vivido por estas crianças.

Alguns dias depois estava na escola, e fui procurar a diretora para formalizar o início do trabalho da pesquisa. Como ela ainda não havia chegado, fui até a cozinha tomar um café e comecei a conversar com Tia Lurdes. É assim, que todos da escola chamam a merendeira, uma senhora, que segundo ela mesma diz, é *nascida e criada no lugar*. Logo falei, que estava ali para conhecer as crianças, mas gostaria de ouvir histórias da localidade. E assim, nossa *prosa* foi se alongando. Enquanto eu sentia o perfume da comida que Tia Lurdes fazia, ia ouvindo e registrando as histórias que contava. Durante essa gostosa conversa, fui tomando conhecimento de alguns fatos relacionados à mudança do nome do lugar. Tudo começou, quando um senhor, proprietário de uma fazenda, na qual existe uma nascente de água mineral, procurou a presidente da Associação de Moradores para que lhe ajudasse a mudar o nome da localidade, pois não seria conveniente comercializar uma água, cuja procedência é um bairro rural denominado Córrego Sujo. Para Tia Lurdes a mudança foi muito boa, porque muitos moradores tinham vergonha do nome do lugar. Disse ela:

- Nós assinamos um abaixo-assinado, colocando o número da carteira de identidade e o CPF e o nome foi mudado na Prefeitura.

Perguntei, então, se seria possível conversar com a presidente da Associação. Ela falou que não haveria nenhum problema, pois *a Raquel é uma pessoa muito boa e o neto dela estuda aqui na escola*.

Intrigada com esta aparência de consenso, perguntei se todos estavam concordando. Ela contou que uma moradora, insatisfeita, resolveu passar outro abaixo-assinado contra a mudança do nome. Segundo Tia Lurdes, a atitude da senhora só serviu para trazer a discórdia entre os moradores.

- O nome já está sacramentado na Prefeitura, esta dona só trouxe briga, ficou falando mal da Raquel, que até ficou doente. Foi uma coisa muito feia. Mas nós não ficamos zangados com ela, coitada, é meio desequilibrada, nem Raquel ficou. Ela fez tudo isso e não adiantou nada só fez confusão.

Na conversa com Tia Lurdes, percebi que, ao escavar os meandros do processo de mudança do nome do bairro, poderia compreender alguns aspectos das práticas cotidianas dos moradores, como são construídas e a complexidade que delas emerge. Na pesquisa com o cotidiano, a realidade se insinua e a pesquisadora segue os caminhos que denunciam os múltiplos aspectos da vida social. Uma busca pelos detalhes, pelos ínfimos, pelos fragmentos, nas brechas intersticiais do social (Pais, 2003). O cotidiano complexo abarca situações anônimas, transitórias, que marcam as vidas individuais e coletivas dos sujeitos, também complexos.

Reflito aqui, sobre as percepções dos diferentes sujeitos, em relação aos momentos do processo, desde as primeiras iniciativas, até sua concretização e as conseqüências nas suas vidas trazidas com o novo nome.

Mas como elaborar a narrativa? Como narrar a prática numa perspectiva compreensiva? Percebo que seria preciso me abrir ao novo, olhando com olhos do descobridor e incorporar o narrador de quem fala Benjamin (1994). Para ele a narração não é produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social, é produto da experiência. Desprovido da experiência desaparece o narrador. A arte de narrar necessita da experiência, das vivências transmitidas de boca em boca, aquelas que são comunicáveis. O narrador, na perspectiva benjaminiana, recorre às experiências da tradição oral, como fontes para as narrativas. Para Benjamin, o reino narrativo só pode ser compreendido na interpenetração de dois tipos de narradores. Aquele que conhece as histórias e tradições do seu lugar, e o outro, que vem de fora, mas recolhe nas histórias locais, no saber do passado, o material para as narrativas. Como narradora que vem de fora busco refletir com as experiências, no que elas me permitem compreender as ações dos atores, sujeitos dessas mesmas experiências. E, ao mesmo tempo, viver com estes sujeitos a experiência de “estar com” eles, ouvindo suas histórias, e contando aquelas que trago, fruto das minhas próprias experiências.

No filme “Os Narradores de Javé”, o narrador conta a história do povoado, onde nasceu e cresceu, mas que vai desaparecer por conta da construção de uma hidrelétrica. Na tentativa de evitar a inundação, os moradores se unem para provar que o Vale do Javé tinha um patrimônio que precisa ser preservado. O patrimônio do povoado estava na memória oral, nas “histórias das origens contadas e recontadas” pelos moradores, e para ter algum valor deveria estar registrado num livro, devidamente provado “cientificamente”. Como no povoado a maioria não sabia escrever, foi necessário recorrer a um morador que era de

fora, funcionário da agência de correio, que julgavam, seria capaz de escrever com “provas científicas” o livro do patrimônio do Vale do Javé, livrando-os da inundação.

O filme mostra a interpenetração dos dois tipos de narrador, de que trata Benjamin (1994). É o exemplo da narrativa, que associa narradores com diferentes experiências. Também valoriza o registro das narrativas, como forma de preservar a tradição oral e a memória. O narrador encerra, reforçando este aspecto quando diz:

- E desde então é a história de Javé que se conta, mas que também pode ser lida e relida por essas grotas sem fim. Tá assentada em livro correndo o mundo prá nunca que ser esquecida. É isso e não tem mais que isso. Quem quiser que escreva diferente.

Portanto, procuro exercitar o desafio de ser a narradora das histórias narradas pelas crianças e adultos de um lugar, onde estou vivendo experiências novas, que atravessam as marcas em mim produzidas pelas experiências anteriores. Por isso as narrativas me (trans)formam, pois ressoam nessas marcas. Com Larrosa (2002) posso dizer, que a experiência com a investigação narrativa só vai possibilitar esse atravessamento, se o sujeito da experiência – a pesquisadora – se permitir ser receptiva, aceitante, capaz de colocar o seu “saber” submetido às relações alteritárias, no encontro com o outro. A experiência, como diz esse autor, é “o encontro com algo que se experimenta, que se prova” (ibid. p. 25). Nesse sentido procuro estar aberta, exposta ao novo, ao indeterminado.

2.2.1- “Quem cala consente: o que foi decidido não se pode questionar”

Seguindo as pistas fornecidas por Tia Lurdes, fui conversar com Raquel, presidente da Associação de Moradores. O contato foi feito por Marli, diretora da escola, que me transmitiu o recado de Raquel:

- Ela disse que as portas da casa dela estão abertas para você chegar na hora que quiser.

Destaco aqui, a partir desta fala, que sinto de fato as portas abertas. Não percebi qualquer atitude de recusa ou desconfiança em relação ao trabalho da pesquisa, nem à minha presença na escola. Sinto-me acolhida pelas professoras que foram minhas alunas no Curso Normal e no curso de Pedagogia,, e pelas outras pessoas que não conhecia. No entanto, é preciso que eu não me perca na familiaridade deste cotidiano, desenvolvendo um movimento do familiar ao estranho e vice-versa. Procuro exercitar uma atitude de estranhamento nas relações alteritárias que se estabelecem na atividade da pesquisa. Grande parte do trabalho da pesquisadora é tecido na escuta da alteridade, ou seja, nas relações com os outros, constituintes no saber produzido. Amorim (2001) propõe a idéia de que o(a) pesquisador(a) deve ser aquele(a) que recebe e acolhe o estranho, exercitando a tentativa de ser hóspede e anfitrião(ã) ao mesmo tempo. Nesta tentativa, repleta de ambigüidades, a pesquisadora não pode ser a dona da casa, pois não está no seu território, mas a hospitalidade se traduz pelas trocas e acolhimentos que vão sendo construídas numa determinada escuta da alteridade. Nesse processo, não há um método pré-estabelecido. No encontro com o outro, ao ouvir sua voz e ser ouvida por ele, os diálogos vão surgindo e fornecendo as pistas para compreendê-lo.

O sítio de Raquel fica próximo da escola, e fui até lá caminhando pela estrada de terra que corta a localidade. Uma estrada estreita, com pouca distância das cercas que delimitam as áreas das casas. Não há muros separando as casas, por isso, é possível seguir observando seus moradores. Caminhar por ali traz um prazer, não somente pela beleza da paisagem, como pela calma que impregna tudo a volta. Os cachorros das casas ao me verem andando, passam a me seguir, como se estivessem curiosos para saber quem eu era, para onde ia e o que estava fazendo ali. Eu era uma estranha, e com os estranhos é preciso ter cautela e observar. Então, comecei a falar com os cachorros que estava caminhando para a casa de Raquel e havia saído da escola, como que dando a eles referências sobre mim. Não poderia prescindir das relações com os bichos do lugar, pois eles compõem o conjunto dos moradores do bairro. Na casa da minha infância, que vivi numa cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, havia vários bichos – galinhas, marrecos, passarinhos (em um viveiro), cachorro. Uma das minhas brincadeiras solitárias era conversar com os bichos, especialmente com Xuluca e Rim-Tim-Tim, meus cachorros.

Na entrada da casa de Raquel os cachorros pararam, pois lá dentro havia o cachorro da casa, que veio me receber. Foi como uma delimitação de território. Daquela cerca para

dentro, tem um outro cachorro a quem pertence o espaço. Os “de fora” não podem entrar. Neste caso, as fronteiras estão bem demarcadas.

Ao chegar fui muito bem recebida pela Raquel e pelos “bichos da casa”¹⁵: cachorro, gato, e algumas galinhas. Estes fazem parte da casa, ocupando o espaço do “terreiro”, do quintal, reagindo às ordens e estímulos das pessoas que ali habitam. Sentamos à mesa da varanda para nossa conversa, tomando um cafezinho para esquentar as palavras. A casa é cercada pela lavoura de hortaliças. E logo sinto o cheiro da terra molhada, dos vegetais, com os quais me aproximo pelos anos de trabalho, como professora na escola de Venda Nova.

Inicialmente, expliquei para Raquel sobre a pesquisa e falei do tempo que trabalhava na escola de Venda Nova, onde conheci muitas crianças do bairro. O café e a conversa inicial serviram para dar informalidade à conversa, permitindo a mim e a ela nos sentirmos a vontade.

Raquel nasceu em Nova Friburgo e veio viver na localidade com cinco anos. Quando pergunto sobre a mudança do nome ela diz:

- Desde que eu vim morar aqui com cinco anos, que eu comecei, que eu formei, fiquei adulta, sempre houve crítica. Assim, eu, através da Associação de Moradores, que eu sou a presidente, então, eu sempre ando muito, saio muito, como participei de um congresso em Brasília. Então, todo lugar onde a gente cita o nome Córrego Sujo as pessoas, às vezes, perguntam: por que esse nome? Eu amo esse lugar, eu adoro aqui, mas dá um entender que a comunidade, as pessoas, que o lugar é sujo, que o lugar é ruim.

Raquel fala sobre a mesma sensação que o nome do lugar causava nos moradores, observada pela Tia Lurdes. Uma identificação do nome com sujeira, uma vergonha de dizer onde moram, por conta de uma imagem negativa que o nome provocava.

- Então, tem pessoas aqui que davam o endereço assim: chegavam na loja, faziam uma compra, quando iam colocar um telefone... Ha.! Qual o seu endereço? Estrada Teresópolis Friburgo Km 15, Venda Nova. Tinham vergonha de falar Córrego Sujo. Pessoas aqui que falavam mesmo, eu tinha vergonha do nome do lugar. Eu, quando estava num lugar eu não falava que morava em Córrego Sujo.

¹⁵ É por meio dessa expressão que as crianças e adultos se referem aos animais domésticos ou aos animais que fazem parte da produção econômica.

As três horas que passei na casa de Raquel foram muito importantes, não somente pelo seu relato, mas por outros aspectos da vida daquela localidade que pude captar. Nossa conversa fluiu a partir da minha indagação inicial. Como se deu o processo de mudança do nome do bairro?

Ao longo de sua narrativa, Raquel traz sua vida pessoal, imbricada na vida coletiva cotidiana dos moradores do lugar. Por ser Presidente da Associação de Moradores, sua casa é a própria sede da entidade. Segundo seu relato, há treze anos faz esse trabalho.

- Às vezes alguém me chama de boba. Mas se a gente não se empenhar, não se esforçar, não consegue nada.

O movimento é constante. Nossa conversa foi interrompida em vários momentos. Primeiro chegaram umas mulheres, perguntando sobre a marcação das consultas médicas. A princípio não entendi muito bem o assunto, mas, na medida em que Raquel falava sobre suas relações com a vida local, tudo foi sendo esclarecido. Depois chegaram algumas crianças, que brincavam junto com seu neto. Em outro momento, o jovem que trabalha em sua lavoura veio falar sobre suas tarefas. Quando cheguei à casa de Raquel, no meio da manhã, a produção já havia sido colhida. Era a hora de realizar outras atividades, que precisavam ser determinadas por ela. Estávamos quase no final de nossa conversa, quando chegou outro morador, que veio para combinar com ela sobre as camisas do time de futebol de várzea que a “comunidade”¹⁶ está organizando. Eles falavam com prazer que agora o nome que vai ficar na camisa é Vale Alpino. Raquel diz: *Córrego Sujo é passado.*

Todo este movimento possibilitou perceber, o significativo papel que esta moradora exerce na localidade. Em vários trechos da conversa aparece o envolvimento que tem com a vida local. Uma das tarefas, por ela própria assumida, é a de ser agente de correio. O ônibus traz as correspondências que vêm da agência central e ela faz a distribuição. Anteriormente, toda a correspondência dos moradores ficava em Venda Nova, mais próximo da estrada Teresópolis/Friburgo.

- Há cinco anos que a minha casa aqui é correio. Eu recebo malote direto da central toda terça e toda quinta. As nossas correspondências ficavam, 20 quilômetros daqui, em Venda Nova. Nossas correspondências eram todas devolvidas, ninguém tinha correspondência em mãos. Às vezes, a pessoa, por falta

¹⁶ Destaco esta palavra por estar, em vários momentos, presente na fala de Raquel.

até de saber não ia procurar. Eu digo: gente, se você tem uma conta no banco, se você tem conta em uma loja, você recebe correspondência, você recebe! Você tem conta em banco? Você recebe extrato? Você recebe um cartão? Você recebe correspondência? Tem que ver sempre no correio. Então, nunca ninguém se preocupou. Aí, eu fiz um ofício, através da associação, ao correio e fiz um outro ofício, porque o ônibus para carregar a correspondência tem que ter autorização também da empresa. Eu fiz um ofício, tenho até tudo guardado aqui, fiz um ofício a empresa e foi autorizado. Tem que ter aquele horário também. Não pode colocar o malote cada dia num horário, não. É terça e quinta, no ônibus das treze horas que sai da rodoviária..

A narrativa de Raquel amplia a compreensão do lugar como nas franjas do rural/urbano, no entrelugar. Ter conta no banco, comprar em lojas, fazer um ofício, são práticas da vida urbana, mas que atravessam as vidas dos moradores deste bairro, caracterizado nos dados oficiais da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, como rural. As relações fluidas e intersticiais entre o rural e o urbano marcam as vidas dessas pessoas. Mas a forte relação com a terra, com o lugar onde vivem, leva a liderança, ao mesmo tempo, a lutar por melhorias e a manter o estreitamento das relações da “comunidade”. O constante movimento na sua casa é um indício da busca, talvez inconsciente, pela preservação de relações mais próximas. Quando Tia Lurdes contava sobre os conflitos provocados pela mudança do nome, afirmou que o *progresso* que estava chegando ao bairro *não parecia tão bom assim. Antigamente, quando não tinha esta estrada aí, e a gente tinha que levar nossos produtos para fora, um ajudava o outro, agora é cada um por si.*

Ao longo dos últimos treze anos, Raquel vem assumindo a liderança nas lutas para trazer melhorias de serviços para a população local. Segundo seu relato, além do serviço de correio, ela conseguiu, através de seus contatos com a política local, a instalação da rede de telefonia. Conta, com detalhes, sobre as pessoas que procurou, as reuniões que participou e as brigas que enfrentou com outros produtores dos bairros próximos, para que a rede não fosse desviada para outras localidades. O telefone trouxe o computador, que ligou a localidade ao mundo e tornou o distante mais próximo.

Na contemporaneidade, a informação e a comunicação enriquecem o cotidiano das pessoas com novas dimensões. Estar conectado ao mundo passa a ser um anseio. Não faz muito tempo, que estas novas técnicas vêm, gradativamente, redefinindo a vida no bairro. Milton Santos (1998) diz que, a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. Na existência, que se dá no cotidiano, no lugar, o mundo se revela na superposição dialética de lógicas, técnicas, objetos e ações. A coexistência contrastante do

arcaico e do moderno na vida local, inquieta e instiga, para refletir sobre o que significa viver num lugar intersticial. Não é nem passado, nem presente. Talvez um mundo híbrido, onde duas polaridades habitam o mesmo espaço. O conceito de localidade cultural de Bhabha (2007, p.199) ajuda a compreender a vida cotidiana neste lugar.

Essa localidade está mais em torno da temporalidade do que sobre a historicidade; uma forma de vida que é mais complexa que “comunidade”, mais simbólica que “sociedade”, mais conotativa que “país”, (...) mais coletiva que “o sujeito”, mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social.

Este contraste é possível perceber nas técnicas mais avançadas de estufas hidropônicas e cultivo de produtos orgânicos, instaladas ao lado de lavouras que utilizam os métodos tradicionais de plantio. Como, também, na presença do computador na escola, nas casas de algumas poucas crianças que contam sobre o que fazem com a máquina, contrastando com a estrada de terra, com a pequena “venda” onde pode ser encontrado do pão à cachaça, com o transporte que, apenas, de hora em hora permite a mobilidade pelas fronteiras territorial e simbólica.

As narrativas das crianças e adultos trazem histórias, com traços marcantes da cultura camponesa (Brandão, 1999), pela permanência do fogão a lenha, mesmo para aquelas famílias que têm o fogão a gás; pela utilização da troca de garrafas de plástico por peixe, feita com o peixeiro que passa na porta da casa; pela proximidade nas relações de parentesco, caracterizada não somente na organização do trabalho na “roça”, como na moradia, onde ramos familiares partilham o espaço do sítio; pela utilização de todo o espaço do terreiro para a lavoura e criação de bichos; o gosto pela música sertaneja. Quando as crianças contam sobre suas brincadeiras relatam sobre os banhos de rio, as caminhadas na mata, as brincadeiras com os “bichos da casa”, as corridas de bicicleta, além das horas passadas em frente à televisão, assistindo desenhos e alguns poucos que falam dos vídeos-games.

A noção de espaço banal, de horizontalidade e verticalidade, desenvolvida por Milton Santos (1998), ajuda a entender que o mundo se realiza no lugar, com possibilidades latentes que precisam ser conhecidas. Para este autor (2008, p.105), “as verticalidades podem ser definidas, num território, como um conjunto de pontos formando um espaço de fluxos”. Esse conjunto de pontos refere-se às tarefas produtivas

hegemônicas, externas ao lugar, movidas por interesses globais. Tais espaços de fluxos têm papel de regulação, que subordina o local, envolvendo atores hegemônicos que representam interesses corporativos integrados e ajudados pela ação política do Estado. As verticalidades se dão num processo de descontinuidades, e são portadoras de uma lógica estranha ao lugar, visto que obedecem a motivações distantes. As horizontalidades se formam no espaço banal, no espaço vivido, em zonas de contigüidade, que integram os atores locais em solidariedades internas de natureza econômica, social ou cultural. Portanto, em Córrego Sujo, as verticalidades e horizontalidades, num processo dialético, produzem nos moradores um movimento contínuo, de organização das suas existências constituídas nos encontros e desencontros da vida cotidiana. O processo de mudança do nome da localidade pode ser emblemático para compreender o lugar, na sua singularidade e globalidade. Como diz Milton Santos (ibid., p.112) “os lugares são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos”.

Não foi possível perceber, se esta mulher, que lidera as mudanças que estão ocorrendo e os demais moradores, percebem o significado da modernização dos serviços, das técnicas, das ações nas suas vidas. Mas, ao longo do processo da pesquisa, na medida em que fui conversando com as crianças e adultos, os encontros e desencontros tornaram-se visíveis.

Através do relato de Raquel percebo seu papel organizador nas questões, que segundo seu entendimento, são boas para a comunidade e interessa a todo morador do lugar. Por ter a liderança da associação de moradores, Raquel institucionaliza suas ações e utiliza os instrumentos para efetivar os interesses em jogo. Nos entendimentos com o fazendeiro para a mudança do nome, aparece a legislação que determina o ensacamento e colocação de rótulos com a origem do produto. Isto afeta, diretamente, a vida dos produtores locais. Nesse jogo se movem os interesses capitalistas. Estratégias nas relações de poder (Certeau, 2005).

- Então, foi aonde a gente teve essa iniciativa de mudar o nome. Aí o Doutor... Aqui nós temos a fazenda do Doutor, que tem a vontade de... Ele já tem um projeto de fazer uma... não sei se é assim que se diz que água não se fabrica, mas é uma fábrica de água. Então é uma comparação. Eu, assim no pensar, isso não foi só eu, eu acho que no pensar eu não sei se você pensa assim. O turista, quando ele entra no supermercado para comprar uma água que ele lê a água da fonte Judite, água de Petrópolis, que a hora que ele pegar o rótulo e ler água da fonte do Córrego Sujo fica meio esquisito, não fica? Também agora, tem essa nova lei para nós, os produtores, que se nós não usarmos o rótulo..., já é até proibido. Já até saiu essa

lei, da gente não usar essas caixas de madeira que usamos para o mercado. Nossos produtos vão ter que sair todos embalados. Por exemplo, meu produto sai daqui, eu colho, por exemplo, vai sair meu brócolis, vai ser embalado com a etiqueta da origem de onde ele é, quer dizer, nós corremos o risco de nossos produtos serem rejeitados na banca, por ser do Córrego Sujo. Dá um entender que ele é regado com uma água suja de um córrego sujo. Então, foi onde a gente tomou essa iniciativa.

Reproduzindo a fala do fazendeiro, relata como este conduziu a conversa para convencê-la da necessidade de mudar o nome do lugar:

- Raquel eu moro no Rio, eu não falo que eu tenho uma fazenda em Córrego Sujo. Eu falo que eu tenho uma fazenda em Teresópolis. Não gosto, Raquel, do nome do lugar aqui. Gosto do lugar. Se eu não gostasse não tinha o que eu tenho aqui. Mas eu digo que eu tenho uma fazenda em Teresópolis. Dona Raquel porque esse nome da comunidade da senhora? Porque a senhora não muda.

Mas quem é este fazendeiro? Ele é do lugar? Convive com a população local? Com essas perguntas fui procurar obter mais informações sobre suas relações com a vida no bairro.

Conversei com o Seu Vani, “nascido e criado” no lugar e trabalha na escola exercendo a função de servente. Na prática ele limpa a escola, ajuda na hora da merenda, cuida das crianças, abre e fecha a escola e ainda vende guloseimas numa pequena “cantina”¹⁷. Seu Vani está na escola desde as obras de construção do primeiro prédio. Depois que a escola foi inaugurada conseguiu, com o Prefeito da época, sua contratação como servente, permanecendo até o momento. Este senhor tem a história do lugar e da escola em sua memória. Registrar as histórias pode evitar o apagamento da memória, como também, o apagamento de outras versões da história. Benjamin (1994, p. 205) diz que, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”.

Sobre o fazendeiro, contou que é de *fora e criador de gado*. Comprou as terras *por um preço bom, já faz algum tempo*. Não mora na fazenda, vindo passar temporadas, pois tem terras em outros lugares.

Possivelmente, se este fazendeiro tinha um projeto de comercialização das águas de sua propriedade, estava com sua estratégia de encaminhamento do processo definida. Mudar o nome do lugar seria uma das etapas. Recorro ao conceito de estratégia a partir de

¹⁷ Coloco as aspas porque os produtos vendidos às crianças estão colocados num armário dentro da escola.

Certeau (2005), enquanto o cálculo das ações de sujeitos que falam de um lugar de poder, de saber, circunscrito num lugar apropriado que estabelece relações de forças com uma exterioridade. O fazendeiro usa a estratégia de atingir os moradores, no ponto de constrangimento com relação ao nome do bairro, e fala de um lugar de saber que possibilita, de forma invisível, dar a direção no percurso do tempo necessário para atingir seus objetivos.

Esta experiência vivida pela população deste bairro, narrada pelos adultos e crianças do lugar, e por mim, traz a possibilidade de refletir sobre a complexidade das práticas cotidianas. Neste universo dinâmico e complexo, destaco a lógica dos interesses econômicos que se sobrepõem, porém encobertos por outras lógicas, que envolvem valores e sentimentos, postos a tona em nome de um coletivo.

Nessa lógica, está presente a idéia de que o indivíduo, ao trabalhar para si mesmo, para seu interesse pessoal, estará servindo ao bem comum. Assim, homens de negócios, como o fazendeiro que deseja abrir uma “fábrica de água”, lançam-se na busca dos lucros, movidos por vantagens pessoais que, segundo acreditam, trarão melhorias para todos. Mas, como se define bem comum? A resposta a essa pergunta, só é possível, a partir da concepção de mundo dos vários grupos sociais, aos quais os sujeitos estão envolvidos.

Gramsci (1984, p.16) diz que, uma concepção de mundo se manifesta “implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. A concepção de mundo, responde a determinados problemas colocados pela realidade, pelas situações vividas. Entre os moradores, a vida social, o sentido de vizinhança, os torna testemunhas, a longo prazo, das vidas uns dos outros. Uma das características que os une ou os distingue é ser “do lugar” ou ser “de fora”. Quem é “nascido e criado no lugar”, ou que veio ainda criança, está legitimado para falar e agir sobre os problemas que afetam a todos. Por que, então, um morador que veio “de fora”, com poucos vínculos com o lugar, provocou mudanças? Talvez, porque de forma invisível tocou em um problema sentido, porém não dito. Assim, apenas o constrangimento causado pelo nome fica visível.

Quando pergunto às crianças quem mudou o nome do bairro, elas dizem que foi Raquel e a empresa de ônibus¹⁸. Não ficam visíveis, os interesses econômicos que engendraram o processo. O fazendeiro fica invisível para elas.

¹⁸ Há apenas uma empresa de ônibus que faz o transporte coletivo na localidade. A vida local é organizada a partir dos horários do ônibus.

Outro aspecto da estratégia, utilizada pelo fazendeiro, pode ser percebida. Ao procurar a presidente da Associação de Moradores e expor a ela seu projeto, o fazendeiro utilizou como estratégia, trazer todas as informações sobre os passos que precisariam ser dados para concretizar a mudança do nome. E ainda, sinaliza para ela que como produtora também seria beneficiada, já que precisaria seguir a legislação que determina o registro do local de origem dos produtos. Portanto, uma estratégia que usa as lideranças locais, a partir do seu lugar de saber, para fazer valer seus interesses (Certeau, 2005).

Para formalizar o processo na Câmara Municipal, precisaria destacar as razões que justificassem o novo nome escolhido. Raquel e os moradores mais próximos a ela, que fazem parte da diretoria da associação, pensam em recuperar o primeiro nome do lugar de que se tem notícia: Vale dos Príncipes¹⁹. As informações sobre este nome estão nas narrativas de alguns moradores mais velhos, porém, não foi possível saber as suas origens e nem o porquê do bairro ter sido denominado Córrego Sujo. A sugestão de recuperar o antigo nome não foi aceita pelo fazendeiro. Como não havia nenhum documento, registrando a história desse nome, a opção foi por ele descartada.

- Até apareceu o nome do Vale dos Príncipes, mas aí também não. O que também houve, foi aquilo, porque Vale dos Príncipes? Para ser Vale dos Príncipes tinha que ter uma história, uma característica de alguma coisa. Na conversa que eu tive com o doutor eu achava que ele ia concordar sendo Vale dos Príncipes. Aí ele disse: não Raquel, não tem nada a ver ser Vale dos Príncipes.

O fazendeiro, de sua parte, contratou pesquisadores que, segundo Raquel, observaram a topografia local e propuseram outro nome. Sobre o trabalho dos pesquisadores ela fala:

- Ele andou aqui dentro, ele olhou, ele viu as características, onde foi escolhido o Vale Alpino.

Ao mostrar o texto do documento²⁰ encaminhado à Câmara Municipal, Raquel comenta as razões da escolha do nome:

¹⁹ Não foi possível recuperar as informações sobre esse nome. Na prefeitura não consta registros de nomes anteriores à Córrego Sujo. Talvez seja possível identificar uma relação com a Imperatriz Teresa Cristina, esposa de D. Pedro II que se encantou com as belezas naturais da região e costumava frequentar com a família. Teresópolis significa cidade de Teresa.

²⁰ Li com Raquel o texto do documento, mas não foi possível fazer uma cópia. Ela me forneceu uma cópia da Lei Municipal que muda o nome da localidade, que está em anexo.

- Se você ler aqui, se você ler essa parte aqui, pelas características da comunidade, apesar de que, eu nunca estive lá na Europa. O Vale Alpino vem dos europeus, vem dos Alpes dos europeus, por isso ficou o Vale Alpino.

Raquel e seus companheiros da Associação foram convencidos pela cientificidade, pela força daquele que possui o saber valorizado. O saber da tradição oral acaba perdendo-se no tempo. Por isso, recuperar o nome Vale dos Príncipes, talvez, tivesse mais sentido para aqueles que ouviram as histórias dos mais velhos, mas não interessou ao “de fora”.

Talvez, a estratégia do fazendeiro possa ser compreendida, enquanto signo do discurso do colonialismo (Bhabha, 1998). Para legitimar sua estratégia articula o saber do colonizador, num jogo que é fundamental ao exercício do poder. Cria e fomenta o estereótipo do “doutor” que, como detentor de um saber, está autorizado a introduzir outras verdades, apenas captadas pela leitura nas entrelinhas do seu discurso.

Ouvir os moradores, envolve-los na discussão sobre o lugar onde vivem, foi entendido, por este pequeno grupo, como uma necessidade burocrática. Raquel relata a pouca participação dos moradores nas reuniões que faz. Com base nos princípios de que, como presidente da Associação de Moradores, seu papel é de fazer tudo que achar certo, para o “bem comum” de sua “comunidade”, desenvolve uma prática que lhe dá prestígio e legitimidade entre os moradores. Ela é procurada pelos moradores, para situações de toda ordem. Cuida dos interesses do time de futebol, faz a função de correio, marca consultas médicas. Ao relatar sobre como conseguiu trazer a rede de telefonia diz:

- Eu, na época quando saía de casa em casa cadastrando as pessoas e as pessoas que estavam interessadas em telefone, eu chegava para as pessoas e dizia: olha, estou fazendo um cadastramento para nossa rede de telefone subir você está interessada? Quer dizer, cadastrei todo mundo e fiz uma reunião na escola e convidei o chefe da TELEMAR que veio e convidei as pessoas para comparecerem. Fomos beneficiados em quatorze quilômetros de rede de telefone, orelhões. Nós temos uma faixa de oito ou nove orelhões dentro da nossa comunidade. Eu, então, sempre fui uma pessoa que acreditei, corri atrás e busquei.

Sobre os diversos momentos em que é procurada pelos moradores, afirma que isso não a incomoda, pelo contrário, permite que ela conheça todos os moradores e seja conhecida por todos.

- Com isso eu conheço todo mundo e todo mundo me conhece. É bom para mim, como Presidente, é bom como moradora, é bom para a comunidade. Foi um

trabalho que eu sempre tive, sabe Terezinha, independente de política e há treze anos que eu tenho esse trabalho. Por exemplo, aqui eu marco consulta para todo mundo eu agendo todo mundo. Um exame, que nem agora foi exigido pela Secretaria de Educação, que a criança tenha o tipo sanguíneo. Eu pego o nome das crianças todinho, já entrego para a mãe tudo marcadinho. Leva tal dia, até estou com várias anotações. Que tem dia, que o meu dia fica bastante tumultuado, meu telefone toca firme. As pessoas chegam firme, sempre me chamando, sabe, um pede uma coisa, outro pede uma consulta, minha cunhada ligou para marcar consulta para os meus sobrinhos.

Com esta concepção de organização social, foi realizada a reunião com os moradores para tratar sobre a mudança do nome. Segundo seu relato, foi feita uma ampla divulgação da reunião, mais do que normalmente faz, quando realiza outras reuniões da Associação. Porém, o comparecimento foi pequeno, tendo que recorrer a outro mecanismo. O pouco comparecimento foi um sinal de desinteresse e, de acordo com seu modo de pensar, significava que aqueles que não compareceram estavam concordando com a mudança, pois para ela “quem cala consente” e o que foi decidido, mesmo que não tenha sido a maioria, “não pode ser questionado”.

- Quando eu marquei essa reunião eu, divulguei mais, eu me empenhei mais. Eu tenho até o livro de assinatura dos presentes dessa reunião, quer dizer, eu fiz uma reunião. Eu acho, que desde o momento que você é Presidente de uma Associação de Moradores de uma comunidade, você faz uma reunião, e você chega para mim e me convida: olha, tal dia vai ter essa reunião que é para nós falarmos sobre isso e isso. Então, eu acho, que se eu não comparecer é que eu estou de acordo com aquilo. Eu falei: gente, se não compareceram, se não foram porque não quiseram. A reunião foi uma reunião muito divulgada e quem não foi na reunião foi porque não se interessou, não quis. Tivemos uma reunião na nossa igreja e sempre que o pastor marca reunião, por exemplo, ele passa para gente: aqueles que não comparecerem não podem falar nada. Quem cala consente e o que foi decidido não pode questionar depois, porque foi convidado. Mas, então, aqui eu trabalho assim.

Para dar prosseguimento ao processo formal, era preciso ter a concordância da maioria dos moradores. Como fazer, então? Por sugestão do fazendeiro, Raquel utiliza o recurso de recolher os nomes, devidamente identificados, através de um abaixo-assinado. Para tal, ela própria foi nas casas dos moradores, mas contou, também, com o apoio das igrejas. Somente a partir do andamento do abaixo-assinado, que os moradores, na sua maioria, foram tomando ciência do que estava acontecendo.

- Depois da reunião fiz um abaixo-assinado. Foi espalhado pela comunidade, quer dizer, todo mundo ficou a par. Através do abaixo-assinado todo mundo ficou ciente. Precisava ter as assinaturas para poder encaminhar o processo. Até teve alguém aqui que foi até contra, não assinou, eu respeitei. Não foi só eu que passei esse abaixo-assinado, foram várias pessoas. Quando foi para espalhar os abaixo-assinados, não foi iniciativa minha, foi do Doutor. Espalhou nas igrejas evangélicas.

Para as crianças, a imagem da Raquel como a pessoa que mudou o nome do lugar, está relacionada a partir do momento em que, com o abaixo-assinado em mãos, ela percorre as casas dos moradores.

*- Tia, ela pegou um negócio desse aí.
- Quem?
- Ela, aquela mulher que queria que mudasse o nome, ela anotava o nome da pessoa. (9 anos)
- E tinha que dar o título deles que tinha o nome deles, que queria mudar. (8 anos)
- Uma moça que mora perto da minha casa ela levou uma lista lá na minha casa e só quem assinou foi minha tia, querendo trocar o nome. Minha mãe e meu pai não queriam. (8 anos)*

O Brasil possui uma Constituição que propugna um Estado de direito democrático e, com isso, toda a legislação segue esta mesma diretriz constitucional. Neste caso específico, o processo solicitando a mudança do nome do bairro, precisa estar fundamentado e manifestar o desejo da maioria da população local, através de suas assinaturas, corroborando o solicitado. Então, é encaminhado à Câmara Municipal, que se encarrega de estudar a causa, verificando se de fato o pedido corresponde ao anseio da população. Após isso, o Prefeito sanciona a Lei Municipal que dá denominação à Logradouro Público.

Viver na fronteira, nas franjas do rural-urbano, no entrelugar, implica na convivência na diferença cultural. Segundo Bhabha (1998), a diferença cultural revela-se como uma negociação complexa, que confere autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos históricos de transformação. Para os moradores, do antigo Córrego Sujo e do novo Vale Alpino, requerer o direito de se expressar, mesmo no embate conflituoso, provocou a reconfiguração do sentido de comunidade. O processo de mudança do nome do bairro faz emergir o conflito entre a tradição cultural, representada pela manutenção do nome, e a construção de uma nova identidade. As negociações entre os “de

dentro” e os “de fora”, entre interesses políticos e econômicos divergentes, provocam descontinuidades no cotidiano.

Tal situação revela o que Benjamin (1994, p.229) afirma sobre o continuum da história. Para ele “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. Na alegoria do anjo da história Benjamin²¹ simboliza o progresso, como uma tempestade que impele para o futuro e faz do passado, ruínas que se amontoam aos pés do anjo. Nas descontinuidades do presente, o passado pode ser resgatado nas memórias e nas experiências relevantes. Pode ser que, mesmo com a aparência de uma ação burocrática, a mudança do nome do bairro constituiu-se como uma experiência para os moradores.

Na reconfiguração do sentido de comunidade, vem à tona a questão do papel da liderança local. Para ela, a comunidade torna-se um projeto, que a leva para além de si e constrói acesso ao poder político legitimado pelos moradores. A legitimidade é evidenciada pelo consentimento simbólico nos pedidos de marcação de consultas, na movimentação constante em sua casa, na entrega de correspondências e em tantas outras ações comunitárias. Mas, a mudança do nome do bairro provocou conflitos, que abalaram a legitimidade da liderança. Um processo, que traz para o debate a tradição cultural, representada pelo nome do bairro e pelo desejo, de que tudo permanecesse como sempre foi. Mudanças provocam insegurança, um medo simbólico do novo. Diante disso, a comunidade precisaria reinscrever sua identidade, refazendo a pergunta: quem somos nós? O que significa morar no Vale Alpino? O que construímos até agora vai ficar perdido com o novo nome? Como escreve Bhabha (1998, p.74), “a vida cotidiana exhibe uma “constelação de delírio” que medeia as relações sociais normais de seus sujeitos”.

No rastro do conceito de identidade cultural em Bhabha (ibid., p.76) é possível refletir, sobre as situações geradas pela mudança do nome do bairro. Para ele, há três condições subjacentes a uma compreensão do processo de identificação. “Primeira: existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou lócus”. Pertencer a um lugar envolve tudo que ele representa - o espaço geográfico, as relações sociais e de produção. A base da identificação está na relação, com o lugar habitado. “Segunda: o próprio lugar de identificação é um espaço de cisão”. A fantasia dos moradores criada pela distância, entre a vida tal qual está transcorrendo e a emergência do novo, pode perturbar a

²¹ Benjamin (1994), nas teses sobre a filosofia da história, apresenta na alegoria do anjo a representação da história, numa perspectiva de oposição à história contínua e oficial, a partir da pintura de Paul Klee, na qual o anjo está com o rosto voltado para as suas costas.

imagem que se tem da comunidade. “Terceira: a identificação é a demanda de ser para um Outro”. Ser morador do Córrego Sujo, mesmo com alguns constrangimentos, traz a marca de uma imagem de identidade para o outro que, se transformada com o novo nome, engendra uma incerteza.

A experiência que venho narrando, evidencia que, a singularidade histórica e cultural de uma comunidade, está fundamentada nas práticas sociais cotidianas, inscritas nos sujeitos e constituem suas identidades e a identidade do lugar habitado. Com esta perspectiva, pode-se compreender o movimento que se instalou na circulação de outro abaixo-assinado, contrário à mudança do nome, revelando a tensão no aparente consentimento e acomodação.

Embora não conseguindo reverter as decisões encaminhadas, o outro abaixo-assinado, fez emergir entre os moradores um debate, mesmo de forma não organizada. Nas narrativas das crianças e dos adultos, este movimento ganha diferentes perspectivas. Alguns adultos relatam que, o movimento contrário à mudança, foi iniciado por uma senhora, e que sua atitude apenas causou conflitos e não levou a nada. Isto porque, quando este segundo abaixo-assinado foi iniciado, a Presidente da Associação já havia dado entrada na Câmara Municipal, com a solicitação de mudança. Relatam que, a referida senhora utilizou, como argumento contrário, uma questão que não procedia, alegando aos demais moradores que com o novo nome todos teriam que mudar os documentos pessoais e de suas propriedades. Alguns moradores foram procurar a Raquel, preocupados com o que a senhora estava dizendo por todo o bairro. Por isso, foi fazer seus contatos com o presidente da Câmara Municipal e com o Prefeito. Segundo ela, estes comentaram que alguns moradores do bairro estavam procurando advogado para informarem-se. Mas, o processo já havia tramitado e a lei com a mudança do nome estava homologada.

- Houve até uma discordância de uma senhora já de idade, a dona Dormira, coitada, e que saiu assim pegando assinatura. Aí, eu não posso te falar uma coisa que eu não sei. Eu não sei como ela pegou como ela está pegando essas assinaturas. Eu até fiquei assim meio constrangida que tudo que e a gente vai mexer tem um lado oposto. Ela às vezes até teria conseguido. Ela teria que ter questionado isso antes, antes de ter dado entrada na Câmara.

Os argumentos contrários à mudança estavam fundamentados em questões relativas às atitudes da presidente da Associação, no encaminhamento do processo. Isto criou uma

crise de legitimidade da liderança, tornando-se o alvo dos protestos dos moradores insatisfeitos. Em nenhum momento, as intenções do fazendeiro ficaram visibilizadas. Este circulou no cenário das relações na comunidade, sem ser visto.

- Eles vieram alegando, o que não aconteceu, que eu teria falsificado assinatura de alguém, que até tinha assinatura de alguém que já morreu, eu digo: se tem de alguém que já morreu, eu até nem parei para olhar ainda, mas, se tem de alguém que já faleceu porque isso demorou um pouco para pegar assinatura, demorou uns seis a sete meses. Então, eu não sei se nesse período eu perdi alguém aqui na minha comunidade. Eu pensei, eu não vou fazer uma coisa dessas, pegar uma assinatura de uma pessoa que já morreu. Vamos supor da minha mãe, já perdi minha mãe há dez anos, num vou pegar assinatura da minha mãe, embora eu tenha número de documento e tudo eu não vou a ponto de fazer uma coisa dessas. Então, só se tem a pessoa que assinou em vida e morreu depois. Dizem que houve esse comentário.

Michelle sugeriu que fosse conversar com o Sr. Agripino, pai da Marli, diretora da escola. Ele conta histórias da vida na localidade, e esteve na escola, conversando com as crianças. Fui, então, até sua casa no núcleo de cima, em frente à escola. Buscava nesse encontro ouvir histórias do lugar e sua posição, como um antigo morador, em relação à mudança do nome. Sua vida e concepções de mundo foram narradas, em meio às histórias do bairro. Ficamos, inicialmente, na varanda dos fundos da casa de onde pude ver a lavoura. Ali está, também, o fogão a lenha, onde sua nora torrava farinha. Conversávamos sobre a sua lavoura e ele lamentava, por motivos de saúde, não poder mais trabalhar na roça, nem trabalhar com a madeira. Seu Agripino tem 85 anos e, na qualidade de marceneiro, construiu sua casa. Por sugestão de sua nora passamos para a sala, pois a fumaça do fogão estava aumentando. Na verdade, esta fumaça não me incomodou, ao contrário, trouxe as memórias de infância. Na casa de minha infância o fogão a lenha era um prazer saboroso. Nele minha mãe deixava o bule de café, sempre quentinho. Cozinava feijão e fazia doces, nos tachos de cobre. Eu costumava ajudá-la a mexer nos tachos, em pé num banquinho, para não me queimar. Isto, só no início do processo de preparação das compotas de goiaba, marmelo, mamão, jenipapo, carambola. São essas que me lembro. Também ajudava, raspando a sobra do tacho e comendo, certamente. A memória traz o cheiro e o gosto da infância. Como diz Benjamin (1994, p.210), “a memória é a mais épica de todas as faculdades”.

Ao contar minha história para Seu Agripino percebi que ficamos mais próximos, o rumo da conversa mudou. Sentamo-nos à mesa da sala, também feita por ele, assim como

as cadeiras, e o guarda comida. Nesta sala, havia uma jarra de flores que trouxe, mais uma vez, a casa de minha infância. E num ímpeto exclamei: que alegria poder ver essa jarra! Os objetos da casa aproximaram narrador e ouvinte, intercambiando experiências no entretempo (Bhabha, 1998). Um momento contingente, localizado entre os objetos, como signos, como produtores de sentido, e as narrativas.

Dentre as tantas coisas que narrou, destaco aqui sua visão sobre a mudança do nome do bairro.

- Desde que me entendo por gente entendo isso aqui como Córrego Sujo. Naquela grotta que tem ali onde tem aquela rampa, meu avô morava ali e nós morávamos na Água Quente eu vinha aqui a passeio, mas era o mesmo Córrego Sujo. Eu estou com 85 anos já. Mas toda vida eu conheci isso aqui como Córrego Sujo. Eu achei, eu não gostei não. Então, tem essa Raquel aí em baixo, ela tirou o nome de uma porção de pessoa para o abaixo-assinado, mas não foi a pessoa que botou não. Penso que até meu nome está lá e eu não sei disso. Para mudar esse nome que foi mudado por causa dessa água mineral que estão saindo ali. Então, que Córrego Sujo não ia ficar bom, mas a água ia entrar em exame ia ver que está limpa. Então o nome não quer dizer nada. Não foi bom porque para mim eu nunca vou acostumar. Para mim é Córrego Sujo e tem que ser mesmo, não tem jeito, não pode mudar. Mas dizem que foi mudado por causa dessa água que estão tirando ali na fazenda do Doutor. Eles já estão vendendo a água. Estão engarrafando. Ainda ontem eu fui lá fora fui pegar o ônibus e o sujeito perguntou lá. Ah, esse ônibus vai para onde? Aí eu disse vai para Córrego Sujo. Córrego Sujo nunca vai mudar o nome não. Mas aqui no ônibus está escrito Vale Alpino, mas para mim nunca vai mudar não.

As crianças sabiam do segundo abaixo-assinado e, também, personalizam o movimento contrário em torno da referida senhora.

- Aí tia, também teve uma mulher que ela fez outro papel, para ver quem queria que voltasse o nome antigo. O nome dela é Dona Dormira. E aí Dona Dormira perdeu na justiça. (8 anos)
- Ela quer mudar o nome ela não gosta de Vale Alpino. Ela quer Córrego Sujo. (5 anos)
- Eu vi ela lá na casa da minha vó, coisando. (6 anos)

O movimento do segundo abaixo-assinado demonstrou que não houve participação de todos os moradores nas discussões iniciais. Muitos, não tinham o conhecimento das regras do jogo, dos aspectos formais. Talvez, por isso, quando perceberam que podiam manifestar-se contrários, mesmo sendo a minoria, não havia mais tempo hábil para reverter a mudança. No município de Teresópolis, ainda predomina uma relação de proximidade

entre o cidadão e autoridades governamentais, que favorece a troca de favores como prática política. A política local está firmada numa prática que privilegia o contato pessoal e o cumprimento de acordos, que favoreçam suas clientelas políticas. A prática política clientelista maximiza uma relação de favorecimentos mútuos, entre políticos e eleitores. Nesse sentido, a força desta prática inibe o crescimento de formas mais organizadas de participação dos cidadãos na vida social. O fato do processo de mudança do nome, ter sido formalmente iniciado pela Associação de Moradores, não garantiu uma maior participação da maioria dos sujeitos envolvidos.

A prática política, que tem sido exemplo para a forma de organização que a Associação de Moradores vem desenvolvendo, costuma usar a palavra “comunidade”, enfatizando a unidade como fonte de força e temendo que, quando surgem conflitos, os laços sociais sejam ameaçados. O uso da palavra, ainda implica numa visão de controle pelas lideranças locais, representando as forças da autoridade hegemônica e, indicando que sabem o que a “comunidade” precisa, criando uma relação de dependência. No entanto, negar o conflito significa não reconhecer as diferenças. Entendo que, uma comunidade só pode se constituir como tal, na medida em que abre espaço para que os conflitos possam aparecer, para a negociação das diferenças. Talvez, essa experiência que os moradores do lugar estão vivenciando, poderá provocar mudanças para além do nome, nas suas práticas cotidianas. O relato de Raquel aponta para isso quando diz:

- Mas então, agora eu quero, até vou escrever um documento, vou espalhar pela comunidade eu vou fazer assim, a reunião é mensal, entendeu? Vou ver uma data mais precisa e vou fazer a reunião mensal com a comunidade.

Acreditar como Paulo Freire (2000, p.5), na esperança, não como uma espera, mas “enquanto necessidade ontológica que precisa da prática para tornar-se concretude histórica”, pode conduzir às múltiplas possibilidades do cotidiano, como um outro mundo possível, que trago nas palavras de Galeano (2008, p.133).

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã. Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. Enquanto chovem pássaros mortos sobre a Cidade do México e os rios se transformam em cloacas, os mares em depósitos de lixo e as selvas em desertos, essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este, envenenador da água, do solo,

do ar e da alma. Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos primeiros tempos e às primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo. Porque nada existe menos estrangeiro que o socialismo nestas terras nossas. Estrangeiro é, na verdade, o capitalismo: como a varíola, como a gripe, veio de longe

2.2.2- “É preciso combinar nomes pessoas e lugares”

Quando escuto as crianças, posso observar que há diferenças quanto ao sentimento provocado pela imagem negativa do nome Córrego Sujo. As narrativas das crianças foram registradas, em encontros com as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental dos 1º e 2º turnos e uma do pré-escolar. Convidei-as a sentarmos no chão, em roda. Uma delas me ofereceu uma cadeira, mas sentei no chão, com elas. Apresentei o gravador, e lhes disse que iria guardar as histórias contadas em nossa conversa, e escrevê-las num texto, que outras pessoas poderiam ler. O gravador, que não conheciam, passou de mão em mão e cada criança falou seu nome. Depois voltei a fita e elas puderam ouvir suas vozes.²²

Algumas, ao contar as histórias que ouviram, identificam o nome, com uma imagem negativa do lugar e das pessoas.

- Minha mãe falou, quer dizer, meu pai falou que aqui eles botaram o nome de Córrego Sujo porque ele falou que ninguém gostava de tomar banho, só tomava banho no sábado. E aí a água do rio, sempre quando eles tomavam banho, de tanto sujo que eles ficavam a água ficava suja e aí meu pai fala que foi por isso que o nome era Córrego Sujo. (8 anos)

- Teve um dia que eu fui no médico. Ela estava mexendo assim na minha cabeça, aí a moça de lá falou assim: qual que é o bairro de você? Eu falei assim: Córrego Sujo. Aí eu fiquei com vergonha. Sabe por que queria que mudasse o nome? Porque Córrego Sujo é assim muito feio. Toda vez que a gente vai no médico que eles perguntam o bairro que a gente mora e está escrito lá Córrego Sujo, eu fico com vergonha. (8 anos)

- Minha mãe fala Vale Alpino porque se ela falar Córrego Sujo as pessoas falam que o nome é muito feio. (5 anos)

²² No registro das falas não aparecem os nomes das crianças por ter sido uma conversa coletiva, não sendo possível identificar quem estava falando. Suas idades variam entre 5 a 8 anos. Faço apenas o registro da idade das crianças nas suas narrativas.

Por outro lado, há crianças que, embora percebam a sua volta a imagem negativa relacionada ao nome, isto não significa problema para elas. Aparece com mais força, o sentimento de valorização do lugar onde nasceram.

- *Eu gosto de Córrego Sujo porque eu nasci aqui. (6 anos)*
- *Eu quero que fique Córrego Sujo porque é um nome muito bonito, eu acho. (6 anos)*
- *Porque era assim. (5 anos)*
- *Porque eu acostumei Córrego Sujo e aí eu gosto. (5 anos)*
- *Eu já acostumei e não dá para gente desacostumar mais. (5 anos)*

Ainda em relação aos sentimentos que o nome provocava nos moradores, é possível perceber que, a vergonha está relacionada ao que os outros “de fora” pensam e dizem a respeito deles. Há uma preocupação dos adultos, que é incorporada pelas crianças, no sentido de relacionar o nome do lugar as características de seus moradores. Se o nome do lugar faz referência à sujeira, logo quem ali mora, também é sujo. O nome carrega um significado concreto, que vai contribuir na constituição da identidade, neste caso do lugar, mas acaba por interferir na constituição das identidades dos sujeitos que vivem nesse lugar.

Os outros, “de fora” do lugar, possibilitam, tal como espelho, refletir uma imagem que, se de um lado pode ser verdadeira, é negada, porque não corresponde ao que estes mesmos sujeitos desejam ver refletido. As proposições bakhtinianas, acerca das relações alteridade/identidade, orientam as reflexões sobre este processo identitário que constituem as crianças e os adultos. O outro é elemento integrante do eu, e está intimamente vinculado ao mundo do eu. O outro está no seu lugar singular, fora do eu, mas dialoga com o eu. O eu, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora, na construção de sua imagem interna, que é fruto da relação eu-outro. Nessa relação, o eu se apropria do outro, mesmo sem consciência, formando sua auto-imagem. A imagem externa vincula-se à autoconsciência do ser, que retorna a si mesmo, constituindo aquilo que o sujeito é para os outros. Nomear, então, precisa dar sentido ao processo de constituição da imagem para-si e da imagem para-o-outro. No caso dos moradores do velho Córrego Sujo, a mudança do nome do lugar pode rever a imagem externa, o que poderá provocar outras revisões na imagem interna.

As falas das crianças e adultos revelam a necessidade de uma relação de sentido, entre nomes, lugares e pessoas. O nome pode revelar o que se deseja não ver revelado. Como esconder as marcas que o trabalho com a terra deixa no corpo? Quem anda com os

pés, com as mãos, com o corpo inteiro na terra, pode parecer, ao olhar do estrangeiro, como sujeira. As palavras, mais adiante transcritas, estão mostrando que a sua relação com a terra é constituinte de sua identidade, e que o nome do lugar não corresponde à sua imagem interna e por isso deve ser trocado.

- Muita gente que ia ali em casa eles perguntavam aonde que morava e pedia endereço e minha mãe falava eu moro em Córrego Sujo nesse tal lugar e ela mesmo ficava com mal pressentimento ela não gostava desse nome. Tinha gente ali em casa que ficava falando esse nome e ela sentia muito envergonhada. (8 anos)

- Eles pensavam que nós éramos muito sujos. (6 anos)

- Meu primo, que não mora aqui, mora lá perto do Rio de Janeiro, ele falou que eu sou muito sujo. Aí eu falei assim: e se eu fosse sujo? Se eu fosse eu ia ter orgulho. (9 anos)

O nome das pessoas constitui, juntamente com as suas características, a imagem para-si e para-o-outro. Ajuda a compor, de forma integrada ao corpo, às atitudes, à personalidade, a imagem revelada pela expressão de si. Da mesma forma, o nome das coisas e dos lugares, significa a possibilidade de manifestar a imagem pela palavra. Então, o nome imprime um significado, porém aliado ao conjunto projetado pela imagem. A narrativa das crianças revela o entendimento que têm, em relação ao nome e ao ato de nomear. Reproduzo a seguir a conversa com crianças entre 7 e 8 anos.

- Então o nome diz aquilo que sou? (Terezinha)

- Não.

- Um pouco.

- Mais ou menos.

- Córrego Sujo... a gente não é sujo... os pais da gente não é sujo...

- Aqui tudo é sujo, mas eu não sou não.

- Mas aqui é sujo porque aqui eles não têm responsabilidade. Eles, qualquer coisa, eles pegam o que está no carro, dentro do ônibus, eles jogam pela janela, eles não guardam na bolsinha plástica para quando chegar em casa jogar no lixo, mas jogam de qualquer maneira no meio da rua.

- O nome mudou e ainda estão fazendo isso.

- Então, nós conhecemos as pessoas só pelo nome? (Terezinha)

- Tia eu não conheço as pessoas pelo nome eu conheço pelo rosto, pelos cabelos, se ela mudar de visual eu já não conheço ela.

- E quando tem o mesmo nome? (Terezinha)

- A gente pode errar a pessoa.

- Então porque aqui era Córrego Sujo? (Prof^a Cláudia)

- Porque as águas aqui do córrego descia muito suja. É muito difícil ver um rio com a água limpa.

- *Então se nós limpamos as águas do córrego eu posso chamar Córrego Limpo? (Terezinha)*
- *Não, não combina.*
- *Não combina porque a gente limpa, eles sujam.*
- *Tia eu conheço Mateuzinho também pelo cabelo e pelo tamanho*

Risos.

- *Então, eu conheço uma pessoa quando a gente descreve como a pessoa é? Por exemplo, o Felipi. Quem pode falar do Felipi sem dizer o nome dele? (Terezinha)*
- *Ele é bagunceiro.*
- *Ele responde a avó dele.*
- *Ele responde a professora. Quando ele fica sem recreio ele chora. Ele não gosta de obedecer.*
- *Ele gosta de macarrão com carne.*
- *Ele não gosta de inhame.*
- *Então, se ele tivesse outro nome ele também gostaria de macarrão com carne e de fazer bagunça? (Terezinha)*
- *Seria sim.*
- *Então por que a gente tem um nome? (Terezinha)*
- *Porque um nome, para a vida da pessoa, é importante. Porque se a pessoa não tiver um nome como é que a pessoa vai chamar outra pessoa do nome. Vamos supor quero falar com ela, ela não tem nome, como é que eu vou chamar ela? Vou falar oi bertano, oi fulano, oi menina.*
- *A pessoa tem que ter um nome para a pessoa poder conhecer essa pessoa.*
- *Quer dizer então que o nome serve para... (Terezinha)*
- *O nome serve para a gente conhecer as pessoas. A gente conhece as pessoas pelo nome e pela vista. E as pessoas também não podem ser todas iguais porque senão como é que a pessoa vai conhecer a outra pessoa de corpo. Se esquecer do nome a pessoa não vai esquecer do corpo. Se todo o corpo for igual como é que a pessoa vai esquecer? Porque se isso aqui não fosse caneta, todo mundo ia pensar que era caderno, que o caderno era caneta e a caneta era caderno.*
- *Então são duas coisas. Uma coisa é o que a pessoa é com o corpo dela e a outra coisa é o nome? (Terezinha)*
- *É (Todos)*
- *Então, não dá para ficar sem nome? E o seu nome combina com você? (Terezinha)*

Nesse momento, todos falam ao mesmo tempo. Um responde que sim, outras que não, outros mais ou menos.

- *E o nome Córrego Sujo combinava com as pessoas que moram aqui? (Terezinha)*
- *Comigo não combina não. (Outras crianças concordam)*
- *E Vale Alpino combina com vocês? (Terezinha)*

Um responde que sim, outras que não. Pergunto se elas estão satisfeitas com o nome Vale Alpino e, novamente, há aquelas que estão e outras não.

- *Então, qual deveria ser o nome do lugar? (Terezinha)*

- Imbiú.
- Por quê? (Terezinha)
- Eu não gosto de Vale Alpino porque parece com pepino.

Risos.

- Tia, porque vai ter outro Imbiú²³ se já tem um?
- Não vai combinar.
- Oh tia, podia ser tudo Imbiú de lá até aqui.
- Não podia não tia, porque aqui é fim de mundo. As pessoas falam que aqui é fim de mundo.
- Mas é porque tem gente que fala que aqui é muito escondido, mas não é.
- Aqui todo mundo vê.
- Aqui é fim de mundo porque se eu morar no ponto final e quiser ir para a cidade vou ter que ir a pé não tem caminho.
- Aqui é bem longe da cidade.
- Quem gosta de morar aqui? (Terezinha)

Todos dizem que sim.

- Eu gosto de morar aqui porque é um lugar bem confortável.
- Eu gosto daqui porque aqui é muito quieto.
- Eu gosto porque aqui não tem muita bagunça.
- Eu não gosto daqui porque mamãe fica me assustando por causa dos bichos.

Risos

- Eu gosto daqui porque eu gosto de morar escondido, porque aí eu faço arte.
- Eu gosto daqui porque é muito bonito.

Para as crianças, o nome tem que “combinar” com as pessoas, da mesma forma que, o nome do lugar com as suas características. Se não combinar, então, se pode trocar. Por isso, o nome do lugar foi mudado, porque não combinava com as pessoas que moram ali. Nesse caso, é possível trocar o nome das pessoas e dos lugares, se ele for feio, se causar alguma forma de constrangimento.

Na conversa com Raquel esta idéia aparece, quando relaciona a necessidade de trocar o nome do lugar, porque causa vergonha aos moradores, com o caso de uma pessoa que conhece desde a infância, cujo nome, também, causava vergonha para ela. E, por isso, mudar o nome pode ser necessário para as pessoas e para os lugares.

²³ Imbiú é o nome do bairro que fica entre Sebastiana e Venda Nova.

- Tinha uma menina aqui na comunidade, eu era bem garota, eu devo ser mais velha que ela uns seis anos. Eu tinha meus seis anos, quando a menina nasceu e botaram o nome de Maria Onete. Eu lembro que na época, eu fiquei assim... Maria Onete!!!! Gente, é quase igual caminhonete! A menina foi crescendo, cresceu, cresceu, vai estudar, e aí vieram as críticas. Na escola, as pessoas começaram a botar apelido nela por causa do nome. Chamavam de caminhonete, ela chorava muita coisa na escola, às vezes tinha que ir embora para casa e nem estudava. Os pais procuraram o Fórum e mudaram o nome dela. O nome dela hoje é Bruna, mas não foi o nome que foi dado a ela quando nasceu. O nome que foi dado a ela quando ela nasceu foi Maria Onete. Ela foi mudar esse nome com uns dez anos.

Mas afinal, o sentimento de vergonha em relação ao nome do lugar, sempre esteve presente na vida dos moradores? Como e quando este sentimento torna-se explícito? A quem o nome incomoda? Ao perguntar as crianças, quando perceberam que tinham vergonha do nome, se antes ou depois da mudança, uma responde:

- Eu tinha vergonha antes, mas ninguém falava isso. (9 anos)

Parece que o constrangimento em relação ao nome do lugar, esteve presente de forma latente, como algo sentido, mas não dito, não desvelado. E o que faz vir à tona este sentimento?

O conflito instalado, com o processo de mudança do nome, provocou os moradores a revelar suas opiniões e sentimentos em relação ao lugar onde vivem. Uns assumem o constrangimento, e se posicionam pelo novo. Outros colocam o amor pelo lugar de nascimento, como impedimento para a mudança. O fato, de ser “nascido e criado” no lugar, possibilita o desenvolvimento de um sentimento de pertença, estabelece um vínculo que a mudança do nome pode romper. Por isso, algumas pessoas pensavam que teriam, obrigatoriamente, que mudar todos os seus documentos pessoais e de suas casas, por conta do novo nome do bairro. Algumas crianças relatam que seus pais não queriam mudar o nome, porque teriam que “mexer” nos seus documentos. Raquel, também, confirma essa visão de alguns moradores.

- Aí alguém falava assim para mim: aí Raquel, diz que mudar vai ter que mudar a documentação. Falei não, não vai ter que mudar nada, nem trocar nossos documentos. Não tem que mudar nada. Quer dizer, eu sou dona disso aqui, eu moro no Córrego Sujo. Então, hoje se eu for vender isso aqui vai sair uma escritura com registro do Vale Alpino. Não tem que mudar nada. Então

perguntavam: O nome da comunidade mudou, eu vou ter que mudar meus documentos, vou ter que gastar? Eu falei, não é nada disso.

As professoras da escola têm procurado trazer a reflexão, sobre as mudanças que estão ocorrendo. Segundo Michelle, estão “estudando” a história do bairro. As professoras elaboraram um texto²⁴ e trouxeram moradores antigos para conversar com as crianças. Nas conversas, percebo que algumas crianças compreenderam a história contada no texto, porém, nas suas narrativas, aparecem com mais força as histórias que ouvem e que marcam seus cotidianos.

Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Esperança*, reproduz a história do jovem, militante de esquerda, preso no Recife em 1963, contada por Otávio Ianni:

- De que precisa você? - pergunta Ianni ao jovem encarcerado.

- De uma Bíblia - respondeu.

Pensava que você me pediria o Que fazer? De Lenin - disse Ianni.

- Não preciso de Lenin agora. Preciso da Bíblia para entender o universo místico dos camponeses. Sem esta compreensão, como posso me comunicar com eles?

Para compreender como, as crianças e adultos, fazem a leitura do mundo em que vivem, e o sentido que dão a prática cotidiana, precisaria me posicionar a partir do lugar onde eles se situam. Isto é, procurar olhar o mundo com os seus olhos. Precisaria exercitar o movimento, relatado pelas crianças, de “combinar” nomes, pessoas e lugar.

²⁴ O texto elaborado pelas professoras, em anexo, conta a história do bairro a partir das histórias contadas por moradores antigos. Nele aparece a referência ao nome Vale dos Príncipes, porém, segundo as professoras, não conseguiram recuperar qualquer registro oficial.

3- COMPARTILHANDO COM AS CRIANÇAS

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

Manoel de Barros

Ao tomar uma palavra e, com ela, construir um enunciado, estou fazendo uma escolha que pressupõe concepções, significados expressos, não apenas na palavra isolada, mas no conjunto do enunciado. Bakhtin (2003) afirma que aprender a falar significa aprender a construir enunciados. Isto porque, o sujeito fala por enunciados e não por orações, ou por palavras isoladas. Ao compor o enunciado, o sujeito escolhe os recursos lingüísticos, a partir das suas idéias e dos sentidos que deseja expressar. Um enunciado “expressa a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (Bakhtin, *ibid.* p. 289).

A palavra, como um dos recursos lingüísticos, colocada no contexto do enunciado, expressa idéias, sentidos, emoções. Ela ajuda a construir o todo da enunciação. Para este autor, a palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra que é de ninguém; como palavra cheia de ecos de outros enunciados; e como minha palavra, pois “uma vez que opero com ela em uma situação determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (*ibid.* p. 294).

A palavra compartilhar compõe o enunciado deste capítulo, e determina a perspectiva da pesquisa “com” as crianças. Mas, o uso desta palavra, tem ressonâncias em

outros enunciados com tonalidades dialógicas e ideológicas refletidas no campo da pesquisa com o cotidiano das crianças. “Toda a palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido” (Kramer, 2003 p. 58).

Quais são os significados que o termo compartilhar pode conter?

Isoladamente, quer dizer participar de, tomar parte em, partilhar com alguém. No contexto do enunciado desta pesquisa, significa estar “junto com” as crianças, ouvindo com atenção tudo que são capazes de expressar quando falam, ou seja, seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas. Também, significa desenvolver a capacidade de compreender o significado das palavras que criam, e de outras formas de expressão, por elas utilizadas, através do corpo, da arte, enfim, outras linguagens. Compartilhar, também significa compreender o olhar das crianças, e, ao mesmo tempo, aprender com elas a olhar o mundo a sua volta, a partir de seus olhos. Muitas vezes, é através do olhar que expressam sentidos e sentimentos.

Portanto, ao compartilhar “com” as crianças, de corpo inteiro, ouvindo-as, conversando com elas, é possível perceber o que é dito, e o que não é dito com palavras. Para Benjamin (1994), as crianças são seres humanos de pouca idade, estão inseridas em uma classe social, em uma cultura, em um tempo-espaço histórico. Por isso, compartilhar “com elas”, também pressupõe compartilhar com o seu universo cultural, que expressam nas brincadeiras, nas falas, nos comportamentos. O filósofo afirma que, o ser humano tem a “capacidade suprema de produzir semelhanças” (ibid. p. 108). Dentre as suas funções superiores, a faculdade mimética interfere, decisivamente, na capacidade humana de, na linguagem, comunicar experiências. As forças miméticas e as coisas miméticas transformam-se no decurso da história, mas sobrevivem na linguagem. Para ele, na linguagem, o sujeito é capaz de expressar infinitos significados ocultos, no que chama de semelhanças extra-sensíveis.

É, portanto, a semelhança extra-sensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito. E o faz de modo sempre novo, originário, irredutível. (ibid. p. 111)

O mundo infantil está impregnado de comportamentos miméticos, não como mera imitação, mas como comportamentos que possuem significações. “A criança não brinca

apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem” (ibid. p.108).

Nesse sentido, a infância compreendida como condição da experiência humana, se contrapõe a idéia de que as crianças não sabem nada, e não tem sobre o que falar, porque precisam do adulto para dizer o que devem pensar e falar. Como diz Benjamin, a infância é a possibilidade humana de interligar passado, presente e futuro. Possibilidade de, a partir dos “agoras” recuperar o passado e sonhar o futuro. Mas, para isso, é preciso aproximar-me das crianças, ouvi-las e compreendê-las, perceber as entonações nas suas falas, observar suas atitudes, aprender com suas experiências, e, com elas, viver outras experiências.

As vidas das crianças têm sido feitas de experiências ou de vivências? Será que mais tarde, quando rememorarem suas infâncias, terão o que narrar às outras crianças? Será que nas vidas destas crianças, estão sendo construídas “preciosidades” que, mais tarde, na escavação cautelosa do passado, surgirão como verdadeiras lembranças, sedimentadas nos “sóbrios aposentos do entendimento tardio”? Para descobrir as preciosidades guardadas em nós, é necessário escavar no passado soterrado, sem temer “espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo”. Nesse movimento encontramos o lugar da experiência. Um movimento de “escovar a contrapelo” que, partindo do hoje, encontra o lugar exato, onde os acontecimentos se tornaram lembranças (Benjamin, 2000).

Ao compartilhar com estas crianças alguns dos acontecimentos de suas vidas, provocando que se coloquem como narradoras destes mesmos acontecimentos, pode ser que possamos, juntas, construir experiências. Foi assim, em meio a esse processo de compartilhamentos, que trago as diferentes narrativas das crianças para, “com’ elas, conhecer seus mundos de vida²⁵.

O mundo de vida das crianças envolve seus modos de fazer, suas experiências, e as formas como são constituídas as relações sociais. A compreensão destas relações se dá, a partir de uma postura teórico-metodológica, que valoriza as distintas possibilidades dos adultos e das crianças, em compreender as experiências que compartilham. Estas distinções são marcadas, tanto pelas diferenças cognitivas e afetivas, quanto pelas formas das relações

²⁵ A expressão “mundo de vida das crianças” está referenciada na obra de Manoel Jacinto Sarmiento e de outros pesquisadores que investigam a infância, enquanto categoria social geracional. Esta expressão pressupõe a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito e que não se pode compreendê-las fora dos contextos sociais de pertença.

que adultos e crianças estabelecem com os objetos e códigos da cultura. As relações adulto/criança constituem-se como um dos fios que ajudam a tecer a compreensão do mundo vivido pelas crianças, ouvindo suas vozes, percebendo o sentido que dão às suas ações e seus contextos. O conceito bakhtiniano de dialogismo se constitui como referência, no entendimento das práticas dos adultos e crianças. As relações dialógicas são relações de sentido que estão presentes na vida cotidiana, nas interações entre pessoas. Segundo Bakhtin (2003, p. 400), “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Compartilhar “com’ as crianças suas experiências, possibilitou transformar a prática da pesquisa, na construção de minhas próprias experiências. Como diz Benjamin (2000, p.16), “a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de avião”. Somente quem anda pela estrada, experimenta algo de seu domínio. Para aquele que voa, a estrada é apenas a planície desenrolada, mas o caminhante fica conhecendo as novas perspectivas de sua floresta interior que sempre volta a adensar-se. Na perspectiva benjaminiana, as ações cotidianas que conformam a pessoa, que possuem conteúdo e sentido são aquelas que se constituem como experiências. A experiência é um misto de necessidade, desejo e paixão. Diferentemente de vivências que, segundo este autor, é o que tem predominado no mundo capitalista - que acirra o individualismo e o descartável - “as experiências vividas são plenas de sentido e espírito, mesmo que possam ser dolorosas para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero’ (Benjamin, 2002 p.23). Isto porque, as experiências constroem verdades, mesmo que provisórias, e podem ser comunicáveis, compondo o patrimônio humano e cultural.

Larrosa (2002), ao ressaltar o poder das palavras, de como através delas damos sentido ao que nos acontece, traduz o conceito benjaminiano de experiência como aquilo que “nos toca”, que está pleno de sentido em nossa vida. Se tiver experiências aprendo e me fortaleço em mim mesma. Ao contrário da informação, que chega como uma necessidade do nosso tempo e apenas informa sobre as coisas, a experiência produz marcas. Quando falo a partir da experiência, falo de um lugar, porque estou aberta para o que me acontece, para o que me afeta. São a essas experiências que recorrem os narradores. O narrador benjaminiano, “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros’ (Benjamin, 1994 p.201). Quando narra a experiência do outro, o faz a partir de sua experiência em ouvir a narrativa e a incorpora a

sua própria. A narrativa traz a marca do narrador, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (ibid., p.205). Ela envolve o ouvinte ou o leitor, de tal modo, que o leva a tecer outras narrativas, como numa rede.

Com este referencial, a narrativa pode constituir-se como perspectiva metodológica na pesquisa com crianças. O processo de investigação narrativa na vida cotidiana envolve o compartilhamento das relações, dos espaços, das vozes, dos sentimentos, nas relações entre a pesquisadora, as crianças e os adultos que contam suas histórias. Um processo no qual, estes sujeitos, são os narradores de que fala Benjamin. Narração entendida como produto de tudo que é aprendido na vida social, como produto da experiência. Desprovido da experiência desaparece o narrador.

A pesquisa com o cotidiano das crianças possibilita que, como elas, nos tornemos aprendizes do mundo. Mergulhar no mundo pesquisado significa refletir, com as experiências dos sujeitos, essas mesmas experiências. E, ao mesmo tempo, viver com estes sujeitos a experiência de “estar junto com”, ouvindo suas histórias e contando as nossas, intercambiando experiências. Um mergulho que cultiva um olhar indisciplinado, espontâneo, liberto de amarras, que passeia entre a luz e a sombra.

Pesquisadores, fundamentados em Benjamin, em muitos campos das ciências sociais e na educação, vêm utilizando a narrativa como modo de investigação. Partem da idéia de que os seres humanos são contadores de histórias, que individual e socialmente, vivem experiências possíveis de serem narradas. Connelly e Clandinin (1995, p.12)²⁶, elaboram uma revisão sobre o uso da narrativa, em diferentes áreas de conhecimento, “como a teoria literária, a história, a antropologia, a arte, o cinema, a teologia, a filosofia, a psicologia, a lingüística, a educação e também alguns aspectos da biologia evolucionista”. Estes autores destacam as várias possibilidades para a investigação narrativa, como matriz qualitativa, pois está baseada na experiência vivida e compartilhada pelos sujeitos da pesquisa, de maneira intensa, que se desenvolve em um tempo e espaço, e implicam em relações de sentimentos, de igualdade e atenção mútuas. Também destacam a importância de que, no processo de investigação, se estabeleça uma relação, na qual pesquisador e praticantes tenham voz. Ou seja, as vozes não aparecem como citação da fala do outro

²⁶ F. Michel Connelly é professor de Currículo e Estudos sobre os Professores na Universidade de Toronto, trabalhando em estudos críticos numa perspectiva narrativa. D. Jean Clandinin é professora na Universidade de Calgary, também no Canadá, desenvolvendo estudos sobre o conhecimento prático pessoal dos professores. A referência é uma tradução livre do livro *Déjame que te Cuento: ensayos sobre narrativa y educación*.

pesquisado, mas são trazidas pelas narrativas num processo de colaboração, que se estreita na medida em que avança a pesquisa.

Estes autores ainda discutem sobre o desafio da escrita narrativa. Para eles, não se pode utilizar os mesmos critérios de linguagem de outras formas de investigação. “O pesquisador deve buscar e defender os critérios que melhor se aplicam ao seu trabalho” (ibid., p. 32). E apontam a clareza, a verossimilhança, e a transferibilidade como critérios possíveis. Quanto à transferibilidade, destacam que a escrita narrativa deve suscitar, no leitor, a produção de outras narrativas. São múltiplas vozes, múltiplos eus que se encontram no texto, tornando um desafio encontrar formas de escrever, que abram para a complexidade de relações que existem nas histórias narradas. No que se refere à clareza e a verossimilhança, abordam a necessidade, do texto produzido a partir da investigação narrativa, trazer a construção dos cenários, compostos pelo ambiente físico, pelas pessoas e pelo contexto, de modo que permita ao leitor se tornar parte dela.

Narrativa e vida caminham juntas. Como modo de investigação, ela traz experiências pessoais, sociais, plenas de sentidos e “permite apresentar uma realidade aberta às dificuldades, ao contraste, a possíveis interpretações diferentes, a possíveis identificações com os personagens e com o ambiente” (Arnaus, 1995, p. 65)²⁷.

A opção pela investigação narrativa torna-se uma experiência, que permite a rememoração de minha própria infância. Nas trilhas do pensamento benjaminiano (2000), posso dizer que, escavando nas memórias da minha infância, me encontro na infância das crianças com as quais convivo. Quando era criança, e queria dar minha opinião nas conversas dos adultos, costumava ouvir: “menina, cresça e apareça”. Seria eu invisível? Nos almoços da família havia sempre, a mesa dos adultos e a mesa das crianças.

Na pesquisa como experiência, sinto-me como o menino que carregava água na peneira, personagem de Manoel de Barros (1999). Um menino, que gosta mais dos vazios do que dos cheios, que se liga em despropósitos. Esse menino, que fez seu pai refletir sobre “a liberdade e a poesia que a gente aprende com as crianças”, também provoca, a reflexão, sobre o que tenho aprendido nos momentos que compartilho com as crianças. A infância dessas crianças, em alguns momentos, se aproxima e se distancia da minha infância, da menina que fui e que volta, quando estou com elas. Assim, percebo que, se deixar a menina

²⁷ Remei Arnaus é professora da Universidade de Barcelona, tendo realizado diversas investigações etnográficas, além da tese de doutorado intitulada “Vida Professional i Acció pedagògica. A La recerca de La compresió d’una mestra. Un estudi de càs”. A referência é uma tradução livre do livro *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*.

que há em mim livre, posso melhor compreender as crianças, com as quais venho pesquisando.

A metáfora de carregar água na peneira é uma imagem rica, para pensar a pesquisa com o cotidiano das crianças. Banho-me, nas águas que carrego na peneira de minhas concepções, das teorias de que me aproprio, como um fluxo constante, que me renova e me refaz. Para pesquisar com as crianças, preciso manter a curiosidade, a admiração tão própria a elas, bem como a busca de sentidos, sem preocupação com explicações. Assim, como declara o poeta, quero ser uma caçadora de achadouros da infância (2003, p. XIV).

Achadouros eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.

Então é isso, vou com as crianças escavando, para compreendermos juntas, o mundo no qual vivem. Aprendi, ou melhor, estou aprendendo, pois a aprendizagem é um “continuum”, a olhar as coisas com os olhos de criança. Desse modo é possível construir, os caminhos da pesquisadora.

3.1- EXPERIÊNCIA E PESQUISA

A pesquisa com o cotidiano das crianças provoca a necessidade de aguçar a sensibilidade para todas as pistas, que permitam compreender os seus modos de vida, nesta localidade rural. O esforço de compreensão implica mergulhar no mundo vivido por elas, percebendo, a partir delas próprias, o sentido das ações dos diferentes atores que produzem este mundo. Mergulhar, não com uma rota pré-estabelecida, ou com uma corda de tamanho definido, mas um mergulho que permita à pesquisadora ser autora, que, também, atua neste mundo, sentindo, tocando, ouvindo, compartilhando, descobrindo, contudo numa rota não-linear.

No processo da pesquisa, construir relações, dialogando com as crianças e os adultos de diferentes formas, foi tornando-se uma experiência. Quando, por alguma necessidade, espaçavam-se os momentos na escola, ao retornar, estava presente o

acolhimento, pelas palavras, pelos bilhetinhos das crianças e pelas balas que enchiam meus bolsos. Portanto, é impossível conhecer o mundo de vida das crianças, sem permitir ser conhecida por elas. Um conhecer que não controla a pesquisadora, nem os outros sujeitos da pesquisa. No decorrer da pesquisa como experiência, cada dia de compartilhamento envolve o olhar atento, o devir, a compreensão dos diferentes movimentos e das redes de significação, constitutivas do cotidiano da escola. Nesse sentido, estar “com” as crianças e “junto com” elas, em seus movimentos, recolher diferentes formas de narração, possibilita conhecê-las e investigar como percebem o mundo.

Na pesquisa como experiência, reconhecer que as crianças têm voz, desejos, sonhos e posicionamentos frente ao que lhe acontece, significa ir além de captar o ponto de vista das crianças²⁸. É a experiência de ser tocada pelas narrativas, de compartilhar. É a experiência de, ao “estar com” as crianças, em suas infâncias, rememorar a própria infância. Como experiência, a pesquisa desconstrói as expectativas, porque o inesperado surge e coloca em questão as certezas. O acontecimento inesperado provoca a pesquisadora ao novo, e a renovar as velhas práticas.

Larrosa (2006, p.187), ao refletir a partir do que Hannah Arendt escreveu²⁹ sobre o nascimento e a educação: este é “o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós”. Diz ainda, que é um processo difícil e incerto. Desse ponto de vista, a pesquisa com o cotidiano, como experiência, coloca os sujeitos numa relação de envolvimento mútuo, de troca, de renovação. Coloca-os, num compartilhamento enigmático, no qual, algo novo está em processo e sobre ele não se tem controle. Por isso, narrativas e experiências não são instrumentos metodológicos, mas a metodologia da pesquisa em si mesma.

A opção pela narrativa, como modo de investigação, implica em considerar diferentes contextos narrativos. Estes, não são definidos “a priori”. Surgem no desenrolar da pesquisa, a partir dos acontecimentos cotidianos. Até mesmo o caderno de campo, que inicialmente, estava sendo uma ferramenta de trabalho unicamente utilizada, como registro ativo das observações, tomou outro caminho, quando da pergunta de uma criança.

²⁸ Para aprofundar em outras pesquisas que trabalham com a escuta das crianças, ver CRUZ, Silvia (org.) *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

²⁹ Hannah Arendt escreveu: “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”. A bela reflexão de Larrosa está em *O Enigma da Infância em Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*.

Um dia, depois de conversar com as crianças da turma de 1º ano sobre a mudança do nome do bairro, sentei em uma das mesas da sala e comecei a registrar no caderno de campo, algumas observações complementares à gravação das falas das crianças. Neste dia, a professora do 2º ano havia faltado, e Michelle precisava dar atenção às duas turmas. As crianças, do 1º ano, ficaram sem atividade por cerca de meia hora. No início estavam quietas nas mesas, todas de cabeça baixa, enquanto eu escrevia. Num determinado momento, Tayane se levanta e se aproxima, perguntando o que eu estava escrevendo no caderno. Respondo que escrevia o que elas haviam falado em nossa conversa, e mostro o caderno para ela. Ela me pergunta se gosto de figurinha. Digo que sim, e conto sobre as coleções de figurinhas que fazia quando era criança. Várias outras meninas se colocam em volta da mesa, ouvindo e contando sobre suas figurinhas. Então, tira uma figurinha do seu caderno e pergunta se eu quero. *Que legal! Cole aqui no meu caderno*, respondo para ela. Outras meninas e meninos, também queriam colar suas figurinhas.

Eu e as crianças nos aproximamos pela tradição das coleções. Na conversa, conto que, quando era criança, também fazia coleções de figurinhas, que não eram auto-adesivas. Precisava treinar a destreza de colar sem borrar, e ter um álbum bem feito. Quando acumulava figurinhas iguais, costumava sentar com outras crianças colecionadoras e, em roda, brincávamos de “bater figurinha”. Cada criança colocava na roda suas repetidas, para que, com a mão em concha, pudéssemos conquistar aquelas que não tínhamos em nossa coleção. Ao brincar, experimentávamos o prazer da conquista, a busca pelo objeto desejado e possuí-lo. A posição da mão tinha que ser de tal modo que, provocasse no movimento o vácuo, capaz de fazer virar a figurinha desejada e poder conquistá-la.

As crianças manifestam o desejo de fazer aquela brincadeira que contei. Pegamos algumas figurinhas e brincamos de “bater figurinha”. Todas tentam reproduzir o movimento, mas sem valer figurinha. A brincadeira aconteceu.

A característica do colecionador, ainda permanece com as crianças que guardam suas coleções, para que possam de tempos em tempos ser arrumadas e rearrumadas, num processo de renovação, de rever os caminhos que conduziram a conquista de cada peça. Benjamin (2000, p.124) aborda sobre o significado das coleções. Ao contar do menino colecionador, diz que seu propósito com as coleções era renovar o velho.

Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor

colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção.

Assim como fazem suas coleções, as crianças são capazes de olhar o mundo a sua volta, com os olhos de quem pode revelar, no velho, novas configurações. Cada peça de suas coleções pode conter novas histórias.

E o caderno de campo, uma “coleção” de acontecimentos, de idéias, de narrativas, deixou de ser de uso exclusivo da pesquisadora, tornando-se o nosso caderno (Fig.1). Junto das figurinhas, está o nome de quem as colou.

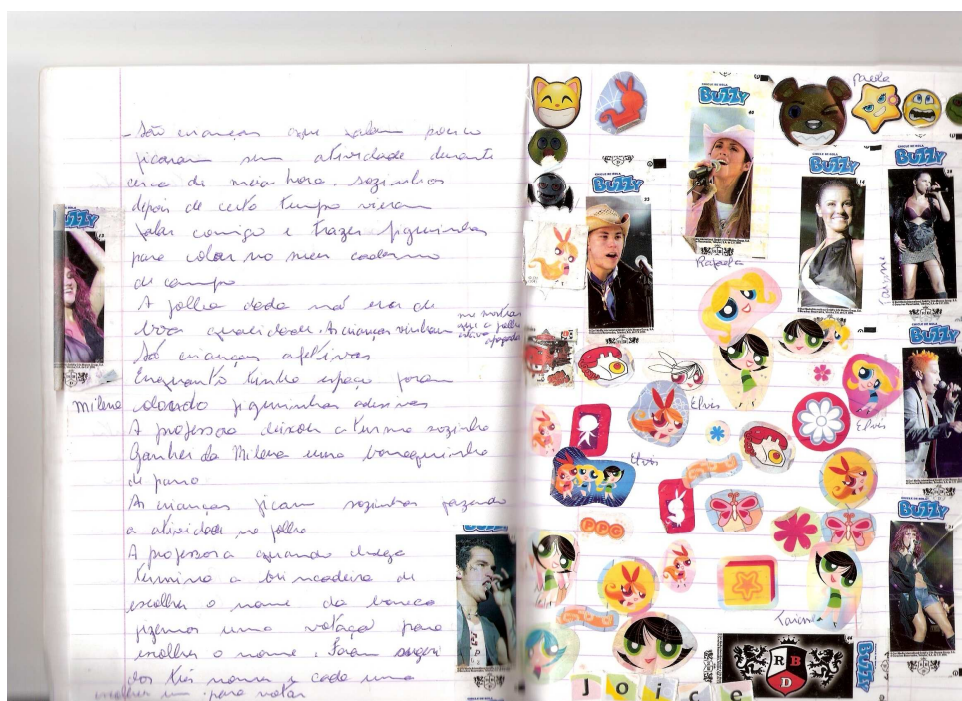


Figura 1- Caderno de campo

Minha escrita mistura-se com a escrita das crianças. Ora com figurinhas, ora com suas assinaturas. Pergunto: *você quer escrever no caderno?* E elas respondem com suas assinaturas, desenhos e frases (Fig. 2 e 3). Talvez, ao escrever, estejam deixando as marcas de suas identidades e de pertencimento. Esse caderno fará parte de minhas atuais coleções. Na minha adultez, trago a infância, renovando o velho, aprendendo a cada experiência.

da vida tenho que estar
sempre com as minhas
amigas do meu
cordeiro.

Sinto que para com
uma turma pode fazer
dado e falar boas para
compor o tempo. Vida
de criança

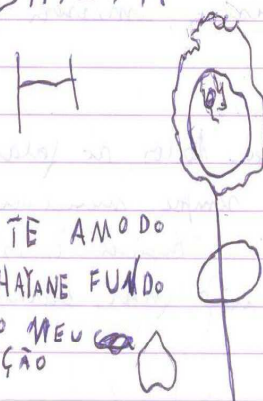
VAMERSON

AV MEZU
WEMERSON
CARLA CRISTINA
VICTÓRIA

KATIANE

KATIANE

DH90/ANA CAMILA



TIA TE AMO DO
THAYANE FUNDO
DO MEU
CORAÇÃO

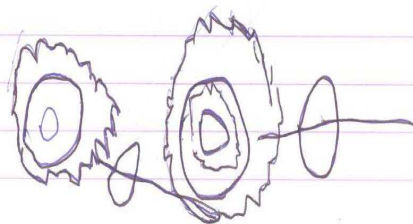


Figura 2 – Caderno de campo

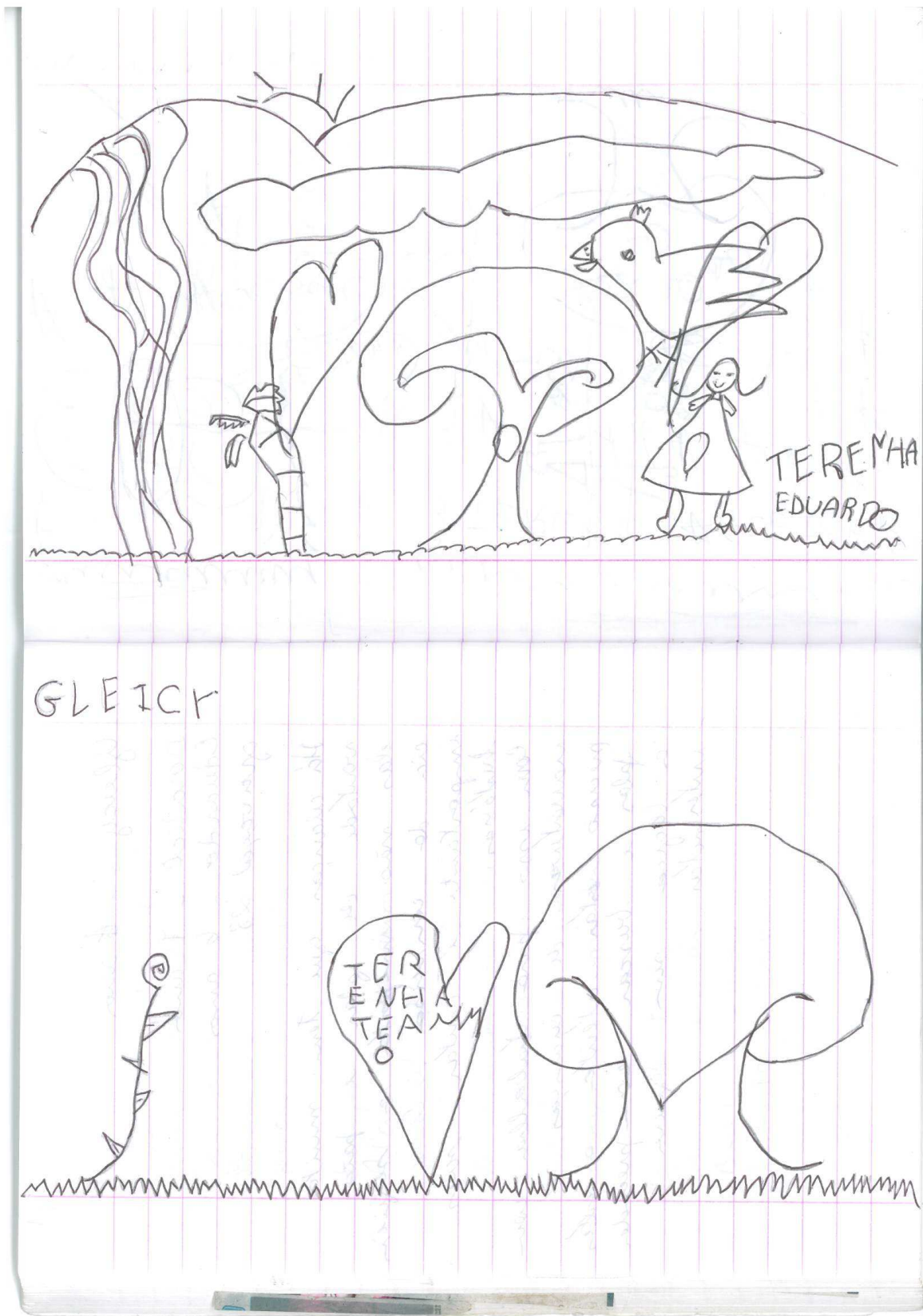


Figura 3 – Caderno de campo

Naquele mesmo dia das figurinhas...

A professora demora a voltar e a conversa vai acontecendo. Milena, que não tinha figurinha para colar no caderno, traz um rosto de boneca de pano (Fig.4), desses, feitos para pendurar em mochilas.



Figura 4 - Bonequinha

- *Essa boneca tem nome? (Terezinha)*
- *Não. (Milena)*
- *Precisamos dar um nome a ela. Todo mundo tem nome, não é? (Terezinha)*
- *É. (todas as crianças que estavam em volta da mesa)*
- *Como vamos fazer para dar a ela um nome? (Terezinha)*

Alguns nomes foram sugeridos: Andréia, Maria, Barbi, entre outros.

- *E agora, qual vai ser o nome da boneca? (Terezinha)*
- *Eu era a dona da boneca, então eu escolho. (Milena)*
- *É, mas agora você deu para a tia, isso não vale. (Rafaela)*

Todas falam ao mesmo tempo. A confusão se instala. Então, eu proponho uma votação. Depois de algumas negociações, três nomes foram selecionados: Andréia, Maria e Carolina. As crianças levantam a mão para o nome que desejam escolher. Contamos os votos. E Carolina foi o nome vencedor. A brincadeira termina quando a professora volta, para mais um “dever”.

3.2 ESCAVANDO HISTÓRIAS COM NARRATIVAS E IMAGENS

A opção pelo desenho das crianças como recurso metodológico, surgiu no decorrer da pesquisa. Nas conversas sobre o tema da mudança no nome do bairro, suas narrativas provocaram a necessidade de aprofundar, “com elas”, como percebem o local onde vivem. Numa atividade, em conjunto com as professoras, conversamos sobre o bairro onde moram. Foi uma conversa aberta. Cada qual falou o que gostava e o que não gostava no bairro. Sobre os locais conhecidos e os que ainda não conheciam. Michelle lembrou, com elas, de alguns lugares que já visitaram, mas concluíram que ainda precisam conhecer melhor o bairro.

Pedimos, então, que desenhassem os locais do bairro que consideravam mais importantes. A partir desse momento, os desenhos passaram a ser instrumentos de pesquisa e provocadores das narrativas. Tomando os desenhos como referência, as crianças narram suas histórias de vida, como percebem a escola, sua religiosidade, as relações familiares, entre outras situações. Os desenhos, conjugados às narrativas, são reveladores dos olhares e concepções das crianças sobre seu mundo social, histórico e cultural. Nas conversas com elas, o imaginário também se revela. O mundo de vida desejado.

O olhar para os desenhos das crianças está referenciado, numa determinada concepção de linguagem. Conjugados as narrativas, os desenhos possibilitam compreender, a percepção que as crianças têm do mundo que as rodeia, ou seja, os significados que vão atribuindo aos objetos da cultura.

Os trabalhos de Vygotsky (2007, p.136), se constituem como uma rica fonte de idéias para pensar os desenhos como expressão, como linguagem. Para ele “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”. Em sua obra enfatizou, que o desenho das crianças, fornece elementos para conhecer o desenvolvimento da linguagem escrita. Ele evolui em momentos críticos, na passagem dos simples rabiscos, para a utilização de sinais que têm significado, caracterizando o desenvolvimento da função simbólica. Vygotsky estudou o desenho, como uma das formas de atividades que usam signos e, com estas, descreveu as leis básicas, que caracterizam a estrutura e o desenvolvimento das operações com signos na criança. Tais leis são importantes, para compreender as mudanças que os signos provocam nas funções psicológicas elementares,

uma vez que, revelam a origem social dos signos e o seu papel no desenvolvimento individual. O social e o individual são concebidos como elementos, mutuamente constitutivos de um todo.

Para Vygotsky (ibid.), a natureza do desenvolvimento da criança é cultural. E o desenho, assim como a linguagem, são formas de expressão do processo de internalização. É por meio da linguagem, que se dá o desenvolvimento da consciência da criança, ou seja, do seu pensamento (funções psicológicas superiores ou funções culturais). Esse processo é mediado, por um sistema de signos, criados pela história humana que, num processo de internalização, vão construindo a complexa evolução da consciência na infância. “A linguagem é a base a partir da qual todos os outros sistemas de signos são criados” (ibid., p. 137). O processo de internalização consiste numa série de eventos, ocorridos ao longo do desenvolvimento, que culminam na transformação de um processo interpessoal (entre pessoas), num processo intrapessoal (no interior da criança). Assim, na medida em que, a criança se insere, progressivamente, nas práticas sociais do seu meio cultural pela mediação do outro, vai desenvolvendo sua consciência, seu pensamento e se humanizando.

Os estudos de Vygotsky (1990) sobre o processo de imaginação criadora ajudam a compreender os desenhos das crianças. Para este autor, todas as realizações humanas são fruto de sua atividade criadora e é na infância que esta é construída. Neste processo, cabe distinguir, dois tipos básicos de impulsos. Um deles denominou reprodutor ou reprodutivo, vinculado à memória. Neste caso, o ser humano reproduz, em suas atividades, normas de conduta já criadas, ou revive rastros de antigas impressões. Em atividades neste nível, o homem “não cria nada novo, limitando-se a repetir com maior ou menor precisão algo já existente” (ibid., p. 7)³⁰. Num outro nível está a função criadora, ou combinadora, na qual se incluem as atividades que criam novas imagens, novas ações. Por conta desta capacidade criadora, o homem é capaz de projetar-se ao futuro, criando e modificando seu presente.

Vygotsky (ibid., p.10) desenvolve, então, o conceito de imaginação, como a atividade criadora do cérebro humano que se manifesta, igualmente, em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e tenha sido criado pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da

³⁰ Tradução livre do livro: *La Imaginacion y el Arte en la Infancia*

natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação.

Portanto, torna-se fundamental estimular esta capacidade nas crianças, pois será importante para seu desenvolvimento geral e amadurecimento. A fantasia infantil é o reflexo da atividade imaginativa. Com isso, Vygotsky aponta para os educadores e para a escola, a necessidade de rever seus procedimentos, em relação à imaginação infantil, valorizando mais as produções e criações das crianças, sobretudo no que se refere ao desenho. É preciso superar algumas práticas que utilizam o desenho, como recurso para aqueles momentos na sala de aula, nos quais, os professores não dispõem de atividades planejadas para as crianças. Ocupar as crianças com atividades de desenho livre, sem que estejam articuladas a um trabalho pedagógico, ou como produção artística, pode banalizar o desenho, e este deixa de ser um instrumento estimulador da imaginação infantil.

A atividade criadora é um processo complexo, que se desenvolve lenta e gradualmente. A cada etapa do desenvolvimento infantil, corresponde sua própria forma de criação. Sendo assim, é importante que as crianças acumulem experiências nas suas relações com o mundo que as rodeia, pois terão maior riqueza de material para ampliar sua imaginação criadora. Quanto mais a criança vê, toca, experimenta, aprende, mais produtiva a atividade de sua imaginação. “Aqui se apresenta a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora” (ibid., p.18).

Por outro lado, segundo Vygotsky, a imaginação amplia a experiência humana, posto que, através dela, o homem pode assimilar experiências históricas e sociais. A experiência se apóia na imaginação. Tal proposição, que interliga imaginação e experiência, aproxima-se do conceito de experiência em Benjamin (1994), como todo acontecimento que deixa rastros, que está fincado na cultura, na tradição. Ao tratar deste conceito, Benjamin coloca a linguagem, a narrativa, como eixo central. Denuncia o declínio da experiência na sociedade, onde prevalece a informação, a técnica, a fragmentação do trabalho, que conduz à barbárie. Na barbárie o ser humano sempre recomeça do zero, sem olhar para a direita nem para a esquerda. Com isso, também a imaginação criadora, está em declínio. Portanto, para criar, o ser humano precisa estar marcado pelo que vive de forma tão aguda, que o leva a produzir e não reproduzir, a ser único entre semelhantes.

Nas ricas conversas com grupos de crianças, as histórias locais são trazidas e,

envolvidas na imaginação, revelam o cotidiano vivido por elas. Em seus desenhos, os objetos culturais são registrados junto com elementos da natureza, mostrando a interdependência entre realidade e experiência. Ao olhar o desenho de Daniel (Fig. 5), é possível acompanhar a forma como apresenta os lugares do bairro, que, para ele, são os mais importantes. A igreja, a escola, a estrada, que corta o bairro e onde passa o ônibus, junto às plantações de hortaliças, marcas culturais, sociais e econômicas da sua vida, que compartilha com os outros.

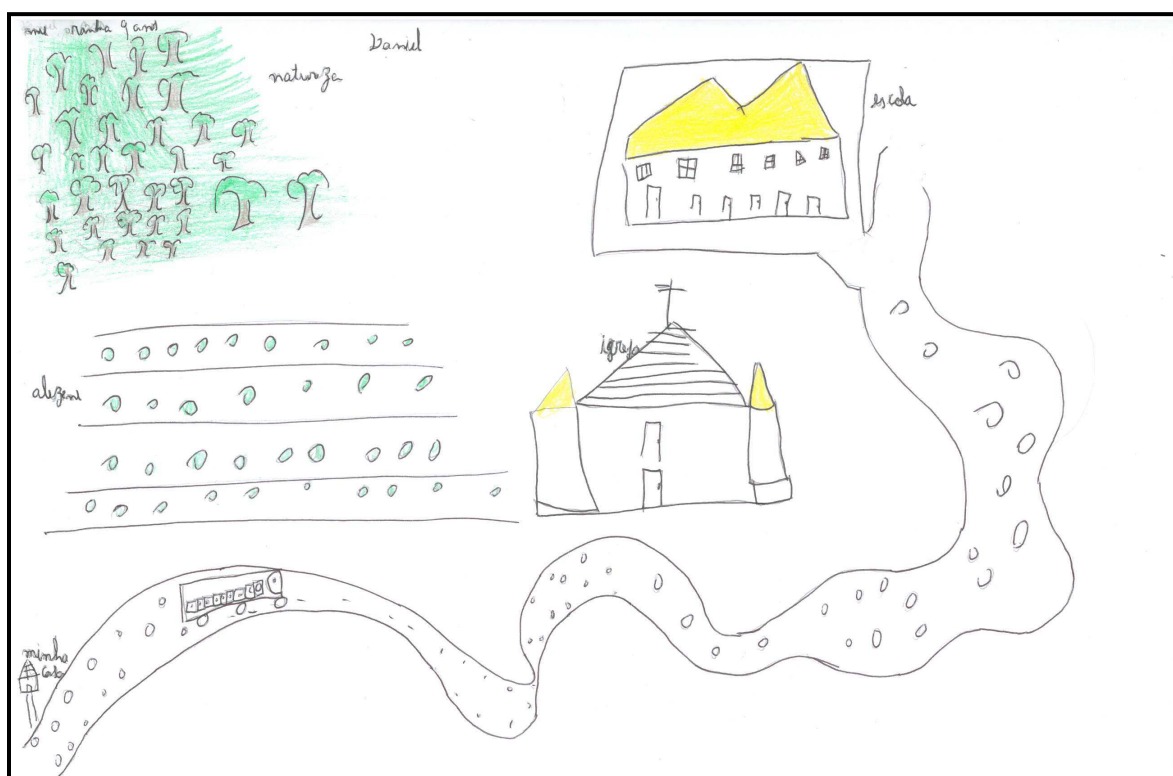


Figura 5 – Desenho de Daniel (7 anos)

A atividade criadora mantém um vínculo forte com os sentimentos e emoções, influenciando a impressão que temos da realidade, ou revelando o estado de ânimo, presente no momento da criação. Esta vinculação é o aspecto subjetivo da imaginação. Com isso, Vygotsky (1990, p.25) completa o círculo da imaginação, relacionando os fatores intelectuais e emocionais, igualmente necessários para o ato criador. “Sentimento e pensamento movem a criação humana”.

No âmbito desse estudo, o autor enfoca o desenho como aspecto fundamental da atividade criadora das crianças. Nele aborda sobre as etapas do processo de desenvolvimento do desenho, desconsiderando a fase dos rabiscos e expressões amorfas de

elementos isolados. Inicia na etapa do esquema, na qual a criança desenha sem copiar de um modelo. A criança expressa no desenho tudo que sabe sobre o tema em foco e não somente o que vê. “Por isso com frequência pinta coisas que não vê, e de outro lado faltam em seu desenho muitas coisas que vê sem dúvida alguma, mas que não lhe parecem importantes no objeto que está desenhando” (ibid., p.96).

As crianças pequenas, por volta dos cinco anos, podem expressar em seus desenhos, a forma como se orientam no mundo que as rodeia. Suas criações não refletem uma preocupação com a técnica, mas sim em simbolizar, de forma esquemática, sua própria ação sobre o seu entorno. Segundo Vygotsky (ibid., p.102), esta fase se prolonga até os 11 anos, quando os esquemas vão se tornando mais raros “e os desenhos se aperfeiçoam e aos 13 anos aparece o desenho real em pleno sentido da palavra”. Nesse momento, a criança entra no que ele chamou de idade de transição (adolescência), na qual, o princípio puramente visual na percepção do mundo, torna-se dominante. Agora, o desenho reflete o pensamento, a consciência sobre as coisas e sobre o mundo, adquire uma nova linguagem, podendo expressar nas imagens, sentimentos e outras formas de percepção do mundo.

Os esquemas estão presentes nos desenhos das crianças, que trago nesta pesquisa, e expressam movimento, ações físicas a respeito do mundo que as rodeia. São crianças de cinco a oito anos, que registram como os lugares do bairro que consideram mais importantes: sua casa, a escola e a igreja. Os desenhos são completados com a mata, a estrada, o ônibus, os animais e as plantações, envolvendo os elementos diversos do local onde moram.

Nos desenhos de Luana (Fig. 6) e Shaiene (Fig.7) estão presentes os lugares culturais que consideram mais importantes, como os percebem e o que neles valorizam. Nos desenhos as crianças trazem a produção de hortaliças, revelando as relações com os meios de produção da subsistência como marcas da vida local.



Figura 6 - Desenho de Luana (6 anos)

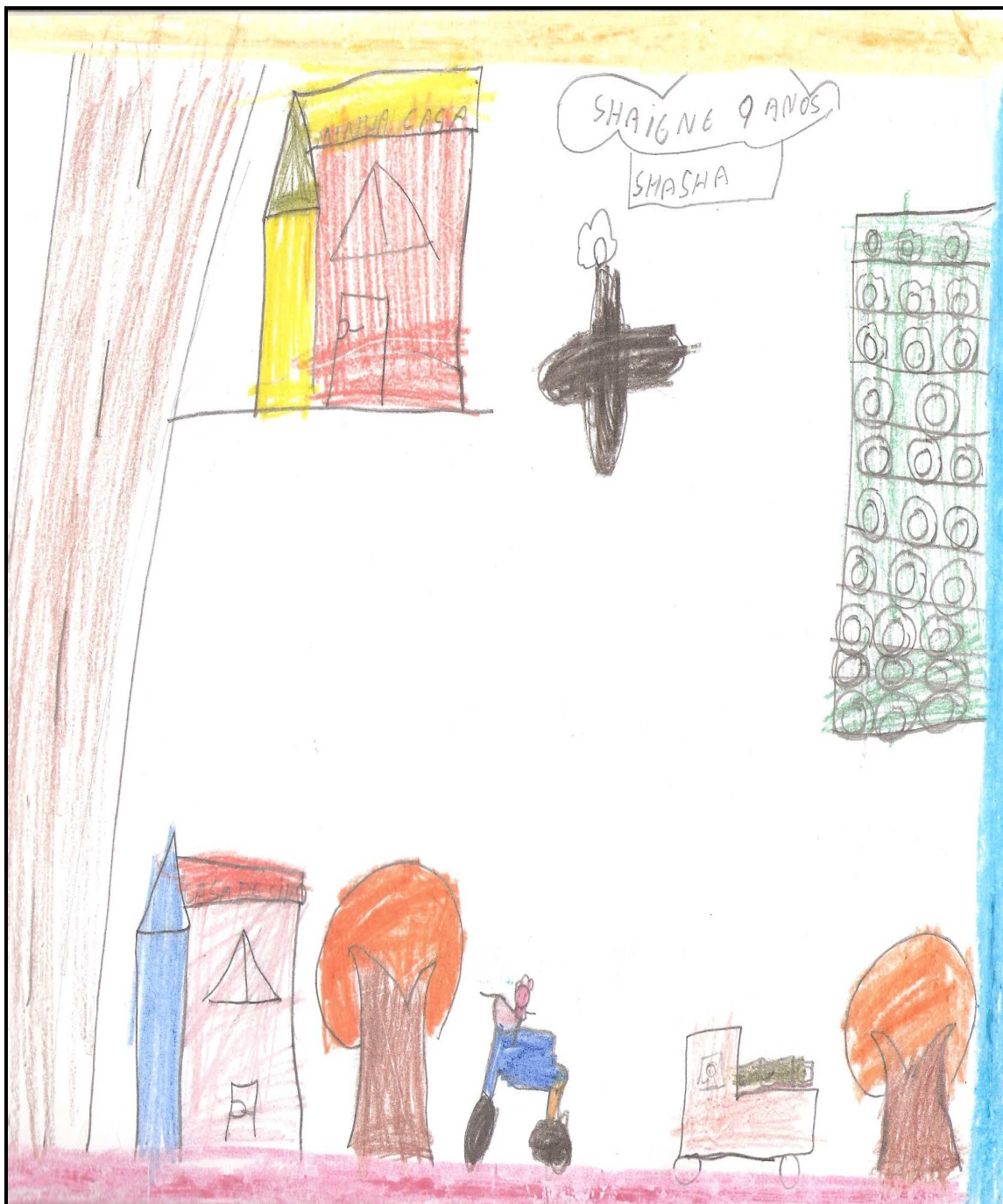


Figura 7 – Desenho de Shaiene (9 anos)

Tamara (Fig.8) e Lorenzo (Fig.9) trazem o movimento do espaço onde vivem. Córrego Sujo/Vale Alpino, é um bairro localizado em um vale, com muitas subidas e descidas, muitos caminhos, por onde as pessoas, os produtos cultivados na terra se movimentam, na organização da vida social.



Figura 8 – Desenho Tamara (6 anos)



Figura 9 – Desenho Lorenzo (8 anos)

Os desenhos são uma outra narrativa, na qual experiência e imaginação criadora estão interligadas. Os objetos culturais e a natureza, registrados trazem a realidade vivida, mostrando as experiências. Muitos estudos sobre os desenhos infantis foram e são produzidos. Porém, um outro olhar para os desenhos das crianças, possibilita perceber a dimensão criadora neles refletida, além de revelar, a partir delas próprias, o que ainda não se conhece sobre seus mundos de vida.

Vale ressaltar, que Vygotsky (1990, p.107) assinala, a importância da educação escolar no processo de desenvolvimento da imaginação criadora que, para ele, não está circunscrita a esfera artística.

Tanto a ciência como a arte, permitem aplicar a imaginação criadora, cujo um dos frutos é a técnica. As crianças ao assimilar os processos de criação científica e técnica, se apóiam igualmente na imaginação criadora e na criação artística.

Com isso, fica para as escolas uma tarefa importante nesse processo da imaginação criadora. Uma tarefa, que deve ter como princípio a liberdade, como uma das condições para a criação. Numa escola, onde o que conta é o controle da fala, da expressão; onde não se tem experiências e sim a reprodução de conhecimentos; onde se separa o brincar do estudar; onde não há prazer no conhecimento, não tem lugar para criação infantil.

A escola pode aprender com Vygotsky, a conhecer o processo de desenvolvimento infantil, em sua perspectiva cognitiva e cultural, considerando as crianças e jovens como pertencentes a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura. Freitas (1994) assinala que, a ação pedagógica da escola, não pode desconhecer essa realidade. Deve excluir o conceito de indivíduo abstrato, e considerar o aluno, a partir de suas condições de vida real, numa sociedade de classes.

Vygotsky (1990, p.108) ao concluir em sua obra sobre o processo de desenvolvimento da imaginação criadora, destaca o papel da educação escolar. Além disso, permite pensar sobre o que nós, educadores, estamos deixando de fazer, no sentido de mediar o processo de desenvolvimento da imaginação criadora das crianças. Ele instiga a construir na escola, um ambiente que se constitua, para as crianças e professores, como espaço de criação, de descobertas, um espaço de experiências.

Em conclusão, convém ressaltar a especial importância de fomentar a criação artística na idade escolar. O homem haverá de conquistar seu futuro com a ajuda de sua imaginação criadora; orientar no amanhã, uma conduta embasada no futuro e partindo deste futuro, é função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação é uma das principais forças no processo para que se chegue ao fim desejado. A formação de uma personalidade criadora projetada para o amanhã se prepara pela imaginação criadora encarnada no presente (1990, p.108).

3.3- VIDAS DE CRIANÇAS

A cada encontro com as crianças, em nossas conversas, suas vidas se revelam. Vidas marcadas por experiências de brincadeiras e de trabalho. Quando contam sobre o que fazem em casa, ao chegar da escola, narram suas relações familiares, suas convicções sobre a importância da escola, as relações de trabalho, naquela comunidade rural. Além disso, as narrativas abrem espaço para as fantasias e para a criação de significados, delas próprias e do mundo dos adultos que as geram, acolhem e educam.

As narrativas evidenciam os sentidos e significados que as crianças formulam, em relação ao mundo em que vivem. Tais sentidos e significados são diferentes dos adultos, não por serem parciais e equivocados, como pensam muitos destes adultos, mas porque são outros. Por entre as tramas das narrativas de cada criança, é possível tecer as tramas do contexto social, do mundo vivido, a partir das formas como significam e ressignificam, este mundo cotidiano relacional, que compartilham com os adultos.

Nas conversas com grupos de quatro ou cinco crianças, as interações possibilitam o encadeamento dos assuntos a partir da lógica das crianças, que revela uma relação não-temporal, e uma despreocupação com os detalhes. Os diálogos evidenciam uma lógica, na qual, as situações surgem conforme combinações que elegem como relações de sentidos. Nestes momentos estou inteira, sinto com elas os fatos que narram. Rimos juntas das situações engraçadas e, ao mesmo tempo, retomo minhas experiências de criança e compartilho com elas.

Numa dessas conversas, Daniel (7 anos) ao apresentar seu desenho diz que a natureza é importante no bairro. Quando pergunto por quê? Ele diz: *para alimentar ué!* Rafael (8 anos) segue dizendo:

- Para alimentar os bois, os búfalos, eles são engraçados, com um chifre engraçado.

Todos riem. João Vitor (8 anos) diz que já montou num búfalo, mas que não podia contar, porque já fazia tanto tempo que não lembrava. Com isso, Marlon (8 anos) conta outra história.

- Lembra daquele rapá que estuda de tarde, na primeira, que montou num cavalo, bateu nele e foi arrastado? Ele bateu no cavalo, o cavalo empinou e eu tive que puxar.

- O cavalo ia para trás? (Rafael 7 anos)

- Hum, hum (Marlon)

Todos contam que já caíram do cavalo. Na vida cotidiana destas crianças os “bichos da casa” são criados próximos à família e habitam no quintal, no “terreiro”, onde, também, é o lugar da lavoura, do local das ferramentas de trabalho. No bairro há algumas poucas propriedades que lidam com a pecuária, ou com a criação de cavalos. Nesses casos, além dos “bichos da casa” têm os outros, mas que não estão no quintal. São muitas histórias sobre os bichos.

- Lá em casa tem uma charrete pequenininha assim, com um cavalo. E também usa para lavoura. E também tem boi. Uma vez o cavalo chegou muito perto do boi e ele levou um coice que foi parar na cerca e ficou enforcado e morreu. Nós pegamos ele e enterramos ele lá bem fundo. (Marlon)

- Eu tinha quatro cavalos, mas um morreu. (João Vitor)

- Lá em casa tem os bois todos pretinhos. Nós ficamos com a varinha tocando eles, para não passarem da cerca. Um dia tivemos que ir lá em cima, no morro dos bois achar os bois, tocar os bois que passaram da cerca. Fomos de bicicleta ela agarrou no arame farpado e eu e Mateus, meu irmão, caímos da bicicleta dentro do rio. (Daniel)

- Um dia eu estava andando e um boi saiu atrás de mim e do meu irmão e nós corremos muito. (Rafael)

Nesse momento, conto sobre uma vez, ainda criança, quando “levei uma carreira” de um boi. Rafael, então, pergunta: *que que é “carreira”?* E as outras crianças falam que *é o boi correndo atrás de você.*

- Um dia entrou um boi bravo lá na casa da minha vó, quebrou o telhado da minha tia. Nós entramos na casa da minha vó e ficamos trancados lá dentro. Aí depois o cachorro entrou dentro da boca dela e deu uma mordida aqui assim (João Vitor, mostrando o seu pescoço)

- Mas era boi ou vaca? (Daniel)

- Era vaca. Aí o Sheik mordeu a vaca e encheu de sangue a varanda da minha vó. Aí veio Seu Matias e carregou a vaca na carroça. (João Vitor)

- Então, foi o cachorro que matou a vaca? (Daniel)

- Foi. (João Vitor)

- Lá em casa tinha duas vacas grávidas. A preta e a branca. Nasceu o filhote primeiro da preta, depois foi a branca. Aí tinha dois filhotes. Aí a preta pulou a cerca e nós precisamos correr atrás dela. A preta caiu do barranco morreu. Aí o filhote da preta ficou mamando na branca e agora ele já está grandão. E já está comendo os brócolis. (Daniel)

- *Lá em casa tem duas porcas que vai dar cria, tem um casalzinho de filhotes. Elas morrem com marretada na cabeça. (João Vitor)*
- *O porco da minha irmã, do meu tio lá é dali até aqui. Matou ele porque ficou bravo e quase que derrubou a casa dele. Agora está criando outro que já está dali até aqui. (Daniel)*
- *Que porção, heim? (Terezinha)*
- *Você precisa ver o do pai de Fatinha. Não dá mais para ficar no curral não, porque a corcunda dele já está batendo no telhado. Ele não consegue andar. Vão ter que matar ele. (Rafael)*

As crianças vivem seus mundos cotidianos, no qual aprendem. Na aprendizagem cotidiana da vida, as crianças criam um mundo próprio, preenchido pelo imaginário que povoa sua mente, com a mediação do que vêem, ouvem e sentem. As narrativas das crianças evidenciam que, as coisas que aprendem na vida cotidiana decorrem tanto das ações, atitudes, ou relações de sentido dos outros (adultos ou outras crianças), quanto da combinação de idéias com que o real é significado no seu imaginário (Iturra,1997). Para este autor, o real, na infância, refere-se ao entendimento que as crianças têm das obrigações e direitos. O real é conjuntural, porque os direitos, obrigações e as responsabilidades, são definidas pela cultura adulta e mudam com a passagem do tempo.

Portanto, quando as crianças falam, desenham, ou brincam, o imaginário se manifesta, revelando as formas como vivem nos seus cotidianos, além da sua capacidade de criar e compartilhar, com os seus pares, imaginação e fantasia. Nas conversas sobre os “bichos da casa” aparecem os sentimentos, a imaginação preenche as faltas e possibilita o desejo de compartilhar com os outros. A mata, que está presente na paisagem local, também preenche as histórias do imaginário das crianças. Trago a seguir, uma conversa na íntegra, pois ela evidencia como, nas relações entre pares, é tecido o imaginário infantil. Entre crianças, não há restrições para a imaginação. Elas apalpam, manipulam, transformam e recriam o mundo que os adultos oferecem, constituindo seus próprios mundos. As crianças se ouvem, aceitam os diferentes pontos de vista e trocam, através da brincadeira e imaginação, idéias e com elas aprendem. Tecer o imaginário é uma brincadeira, que permite exorcizar medos, fantasiar e lidar com experiências negativas.

- *Na minha casa tem um monte de bicho. Tem até onça. É uma onça pequenininha. Eu cuido dela e dou até banho nela com sabonete. (Alexandre)*
- *Eu já vi um Saci-Pererê. Um dia eu estava lá no mato e vi um Saci-Pererê e daqui a pouquinho eu vi uma onça grande e o saci me levou para casa. (Jéssica)*

- *Ainda bem que ele te levou para casa! E ele foi legal com você? E o que você conversou com ele? (Terezinha)*
- *Eu conversei que era para ele ficar lá no mato ué! Para ele ir embora, ficar lá no mato para salvar um monte de gente. Todo mundo se perde lá na mata e ele salva um monte de gente. (Jéssica)*
- *Ele tem um capuz vermelho. (Alexandre)*
- *Tem um leão lá na mata. É um mato desse tamanho. Teve um dia que eu fui lá na mata. Lá tem um poço de um lado e do lado de lá tem uma roda e eu fui lá. Aí um dia eu estava lá descansando, que lá tem um colchão. Aí, Maiara foi comigo. Maiara é muito medrosa. Eu ri tanto dela! Eu falei assim: ai, estou com medo... socorro... socorro... o Saci-Pererê está vindo atrás de mim! Só que Maiara foi rodando, rodando, aí o saci alcançou ela e jogou ela lá no poço. (Jéssica)*
- *Então o saci não ajudou, Maiara? (Terezinha)*
- *É porque não conhece ela. (Jéssica)*
- *Então, você conhece o saci? (Terezinha)*
- *É, ele me conheceu assim... Eu estava sentada... (Jéssica)*
- *Eu conheço ele. Ele é de um tamanho assim. Ele é um molequinho pequenininho. (Alexandre)*
- *Ele é grande. (Eduardo)*
- *Ele é pequenininho. Já encontrei com ele na mata. Ele é pequenininho, tem um pé só. Eu tenho um saci meu. Ele é bonzinho, ele compra biscoito e me dá de presente. (Alexandre)*
- *Mas olha o perigo tia. O perigo é que o saci ri da Cuca e a Cuca come gente. Eu já encontrei uma Cuca. Eu já encontrei saci. Eu já vi um monte. (Jéssica)*
- *Eu já fui mordido de Cuca. (Alexandre)*
- *Onde você foi mordido? (Terezinha)*
- *Aqui ó, está até inchado. (Alexandre fala mostrando a mão)*
- *Ainda bem que eu não fui na casa de Felipe. Lá tinha uma caverna que tinha a casa da Cuca. Aí eu rapei fora. (Jéssica)*
- *Eu não tenho medo de Cuca. (Alexandre)*
- *Tem não né... Ela tem um rabo grosso. (Jéssica)*
- *A Cuca é verde e o cabelo é amarelo. Eu também já vi. (Samara)*
- *Ela já me pegou no colo. (Alexandre)*
- *Lá na mata tem um monte de monstros. Tem mula sem cabeça. Eu já vi. (Eduardo)*
- *O que mais tem na mata perto da casa de vocês? (Terezinha)*
- *Na minha tem vampiro. (Mateus)*
- *Na minha tem um morro cheio de vampiros, mas eles não fazem nada comigo eu trato deles. (Alexandre)*
- *Mas sabe qual é o perigo? É que vampiro morde filhote de gente e de bicho. (Jéssica)*
- *Mas os vampiros lá de casa são todos bonzinhos. Eles não mordem, sabe por quê? Eu trato deles, boto água. Eu trato de todos os bichos de lá da fazenda. (Alexandre)*
- *Mas saci não bebe água. (Mateus)*
- *Bebe. (Alexandre)*
- *Bebe. Eu já dei um copo para ele. (Jéssica)*

As histórias narradas revelam que, nesta localidade rural, o espaço privado não provoca o confinamento das crianças. Os espaços de socialização são alargados, não só pela participação das crianças no trabalho familiar, como pela constituição das famílias.

Numa mesma área, mesmo com casas separadas, convivem pessoas com diferentes graus de parentesco. A casa e a família é o lugar de todos. O grupo doméstico é, na sua maioria, constituído pela família nuclear, acrescida de parentes próximos que participam do trabalho. Ainda estão presentes, situações em que, novos casamentos ampliam as famílias.

João Vitor (8 anos) tem um tio, de seis anos, que está no primeiro ano do Ensino Fundamental.

- Ele é irmão da minha mãe. Minha vó cria outro filho.

Rafael (8 anos) mudou-se com sua mãe para Córrego Sujo/Vale Alpino, recentemente (quatro meses). Ele não nasceu no bairro.

- Eu morava em Motas e agora eu estou morando aqui, porque minha mãe tem um namorado que trabalha na lavoura. E, então, nós viemos morar aqui.

Nos desenhos, a casa e seu entorno aparecem como lugares importantes no bairro. Ter um lugar para viver é um valor importante. Mas a casa também é o lugar de brincar. As narrativas revelam que, o espaço da casa e tudo que está em volta - a mata, o rio, o quintal, o espaço e os objetos da produção - são lugares do brincar. Brandão (2002, p.201) aponta que as horas das crianças são regidas pela vocação de brincar, equivalendo à importância do trabalho na cultura dos adultos. “De fato o brincar da criança é o eixo central de sua experiência pessoal, familiar (entre irmãos) e grupal (dentro de grupos de idade e de grupos de interesse) de vida”.

- A casa é importante, porque é para a gente morar, viver. (João Vitor)*
- A casa é muito importante, porque tem gente que mora dentro e tem gente que não tem onde morar. (Mateuzinho)*
- A casa é para a gente morar, brincar, fazer as coisas. (Maiara)*
- Para mim é brincar, andar de bicicleta. (Tais)*
- Porque tem lugar para brincar. (Helen)*
- Para dormir. Se não tivesse casa tinha que dormir na rua. (Maiara)*

Ao falar do seu desenho, Rayssa (Fig. 10) revela o significado da casa. A casa é o lugar da família. É comum ouvir das crianças, referências aos irmãos, primos, tios e avós

que moram próximo, compartilham o trabalho na lavoura, ou estudam na mesma turma na escola.

- Eu desenhei o ônibus, o curral e as casas da minha família. A minha casa é importante para eu morar e ter minha família. Se não tiver casa, a gente vai morar na rua, igual mendigo. Mas, só na cidade tem mendigo. Lá na cidade é bem difícil de arrumar serviço. É melhor vir para a lavoura. O ônibus é para a gente andar, para a gente ir até na cidade. No curral ficam os bois. A gente leva comida para eles e eles comem. Na minha casa tem boi, tem bicho, tem plantação de abobrinha, tomate e jiló.

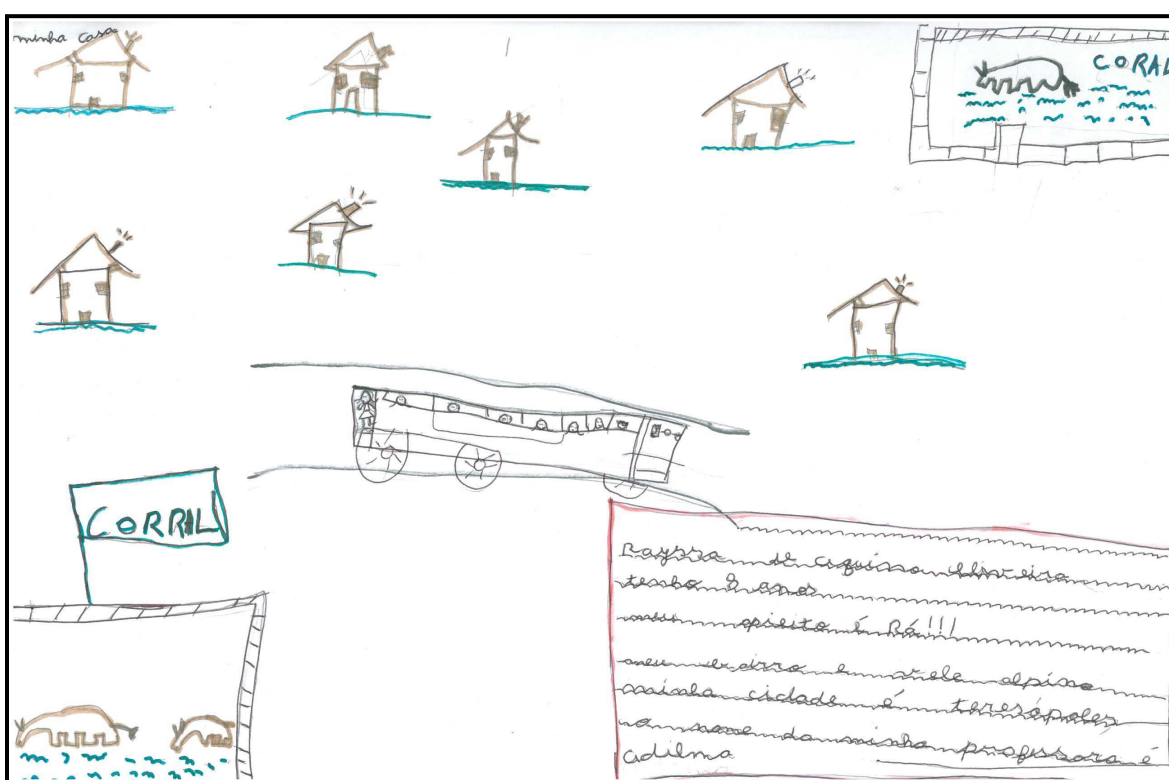


Figura 10 - Desenho de Rayssa (8 anos)

Na convivência familiar, o trabalho é distribuído entre as crianças, na sua maioria, segundo sexo e idade. Os integrantes da família em idade e condição exercem algum tipo de trabalho. As crianças pequenas são cuidadas pelas irmãs mais velhas, ou por parentes próximos. Os meninos ficam com a “lida” na lavoura. As meninas nos trabalhos domésticos. Porém, há casos, em que esta divisão não prevalece. As crianças menores, entre seis e dez anos, via de regra, não trabalham na lavoura, exceção em algumas famílias,

de trabalhadores rurais, da lavoura, ou da pecuária, que não são os donos da terra. Na lavoura familiar são os filhos mais velhos que, independente de sexo, trabalham na “roça”. Para algumas famílias, ver seus filhos mais velhos, estudando na escola grande, em Venda Nova, é motivo de orgulho, mesmo que isso represente perdas no trabalho na “roça”. Tais perdas, na verdade são, em muitos casos, parciais. Pois, sempre trabalham na parte do dia em que não estão na escola.

Mesmo falando sobre alguma forma de trabalho, as crianças revelam que as brincadeiras estão presentes. Parece que vivem ludicamente o trabalho, revelando uma maneira de apropriação do cotidiano. Para Sarmiento (1999), vários são “os ofícios” da criança na construção contemporânea do seu estatuto social: o trabalho como aluno, as atividades domésticas, outras práticas de trabalho e o lazer. O pertencimento à família, as necessidades de subsistência, a importância da escolarização, aparecem como marcas sociais trazidas pelo mundo adulto. As brincadeiras, mescladas nas atividades de trabalho, podem ser como marcas infantis, que as crianças imprimem nos seus pequenos mundos. As ações das crianças nestes mundos, estão enredadas nas condições que as constituem, e que, ao mesmo tempo, produzem. Assim, para compreender o que falam sobre suas atividades de trabalho, é necessário situá-las dentro das práticas sociais que as tornam possíveis. As narrativas revelam que as crianças trabalham, porém há diferenças quanto ao tempo e ao modo como exercem as atividades. Há também diferenças, quanto às condições das famílias: se proprietária, se meeira ou trabalhadores rurais. E ainda revelam que, ao mesclar trabalho e brincadeira, pode ser que brincar seja uma forma de trabalho, ou que este, seja uma brincadeira possível ou desejada.

- *O que vocês fazem em casa quando chegam da escola? (Terezinha)*
- *Faço meu dever. Quando eu acabo e quando mamãe não pode arrumar a casa, eu arrumo para ela e depois eu vou para lavoura fazer qualquer coisa lá. Depois eu volto e vou para casa brincar. (Rayssa)*
- *Eu tiro a roupa da escola, faço dever de casa, almoço, lavo minha roupa da escola, arrumo a casa para minha mãe que está na lavoura. (Samara)*
- *Eu vou para roça com minha mãe e também brinco lá. (Eduardo)*
- *Eu brinco, seguro minha irmã, brinco com ela. Fico assim, cuidando e brincando com minha irmã na lavoura. (Vitória)*
- *Eu só estudo e brinco. (Mateus)*
- *Eu faço dever, troco de roupa, ajudo minha mãe, vejo o pica-pau. Às vezes, eu vou para lavoura. (Jéssica)*
- *Eu chego da escola tiro a roupa, ajudo minha mãe tomo conta do meu irmão brinco com minha prima. (Cleiton)*
- *Troco a roupa, estudo, brinco e ajudo papai e mamãe na lavoura e arrumo casa para mamãe. (Jenifer)*

- *Eu também arrumo para mamãe. (Vitória)*

No diálogo a seguir, as crianças revelam como percebem o trabalho na lavoura e o saber que aprendem.

- *Na minha casa tem lavoura de tomate, de brócolis e vai plantar tomate cereja. (Marcos)*

- *Quem trabalha na lavoura? (Terezinha)*

- *Minha irmã Bia que já está grande e estuda em Venda Nova, só que foi reprovada. Minha irmã Carol que está morando lá na casa da minha vó e vem trabalhar com a gente. Eu não gosto da lavoura. Eu vou fazer faculdade. É muito ruim. A gente fica cansando, fica toda hora no sol, tem que botar veneno no tomate. Aí, depois, se tem um machucado, quando bota veneno, o machucado fica ardendo muito. (Marcos 6 anos)*

- *Arde menos se botar álcool. (Jéssica Branco)*

- *Não, álcool é a pior coisa. Se botar álcool e chegar perto do fogo, fica todo queimado. (Marcos)*

- *Eu gosto de capinar. Às vezes eu vou para lavoura, eu lavo as vasilhas. (Jéssica)*

- *Eu capino e faço cova. Todo mundo da minha casa trabalha na roça. Lá tem a casa de todo mundo e a casa dos donos, mas que não moram ali. O dono mora em Teresópolis. Ele vem, pega o morango para vender em Teresópolis. Eu brinco de carrinho e andar de bicicleta, depois que eu saio da roça. (Vagner 7 anos)*

As crianças mais velhas assumem mais responsabilidades no trabalho, sobretudo quando a família não é “dona da terra”. É a situação de Felipi (9 anos), que mora, com sua família, no haras onde todos trabalham. “Lidar com a terra” e utilizar todos os recursos, advindos desta relação, é um saber socialmente aprendido. Também se aprende que é do trabalho que se tira o sustento e alcança os desejos materiais.

- *Eu vou para roça do haras com meu pai. Mas agora, eu não vou mais não, porque a gente botou estufa hidropônica em casa, com alface, e eu e meu irmão é que estamos cuidando. Tem que vigiar. Se sujar a carreira, tem que botar um arame para limpar. Cada dia é um que vigia. Hoje é meu irmão ontem fui eu. Eu já ganho dinheiro com isso e estou juntando para comprar uma moto igual do meu tio. Ele tem uma moto de cross. Meu pai tem três motos, uma azul que ele deu para minha mãe. E eu ando para poder aprender a dirigir*

Felipi, assim como Alan (10 anos), estão no segundo ano do Ensino Fundamental, tendo sido reprovados algumas vezes. Para eles, o trabalho significa uma possibilidade de retorno mais imediato para conseguir seus desejos. Alan trabalha com a família na terra de outro e também almeja ter sua moto.

- *Eu às vezes ando de moto para aprender. Minha mãe trabalha de merendeira na “escola de cima”. Eu ajudo na roça que nós temos em casa, que tem abobrinha, alho porró e outras coisas que minha vó cuida com minhas tias. A terra é do Nelinho. Meu pai trabalha no eucalipto. Ele carrega tora para dentro do carro.*

Entre as famílias que não trabalham diretamente com a produção agrícola, o trabalho é compartilhado com as crianças, que assumem algum tipo de atividade.

- *Eu arrumo a cozinha e depois eu vou fazer meu dever. Meu pai trabalha no condomínio que é muito longe. Nós não trabalhamos na lavoura. Meu pai trabalha de pedreiro e minha mãe trabalha em casa. Mas, quando papai precisa de ajuda lá, para arrumar a casa da patroa, porque ele fica com dor nas costas, aí meu pai pede ajuda. Quando mamãe está lá ajudando meu pai a gente está em casa fazendo o serviço, porque ela chega cansada também. (Juliana)*

O exercício de alguma forma de trabalho possibilita pensar que na vida cotidiana da localidade o trabalho pode ser considerado como o ensino de um saber, como uma forma de socialização. Torna-se um gradativo aprendizado do conjunto de regras do cotidiano do lugar. O contexto social deste lugar está marcado pela interpenetração rural/urbano, pela proximidade espacial e cultural com o centro urbano, mas guarda características de um tempo, onde o isolamento exigia outras formas de relações sociais. Seu Agripino conta que, quando jovem, o bairro era muito *atrasado. Não tinha colégio não tinha ônibus, luz, não tinha nada. A gente tinha que sair daqui a pé para pegar o ônibus em Bonsucesso e só uma vez na semana.*

Neste lugar, com sua história singular, na complexidade desse cotidiano, revela-se a produção de um saber, que é apropriado pelas crianças e constitui seus mundos. É junto com os pais, e outros membros da família alargada com quem convivem que as crianças aprendem as relações de trabalho. Quando muito pequenas, pela observação direta do trabalho realizado na lavoura, ou na pecuária. Mais tarde, pela incorporação, gradativa, de alguma atividade doméstica, ou produtiva. O ingresso no mundo social se dá, através do espaço doméstico, do trabalho, da escola e da igreja.

- *O que é importante no bairro? (Terezinha)*
- *As plantas, que é da onde a gente tira o alimento. (Ramon)*
- *E se a gente plantar a planta e não cuidar ela morre. (Mateus)*
- *As plantas são importantes, porque é da onde a gente tira o dinheiro. (Lo-Ruama)*

- *Eu e meu pai plantamos agrião e brócolis e ganhamos mais de mil. (Douglas)*
- *Eu e meu irmão plantamos tomate, mas ainda não colhemos. Quem não trabalha não ganha. (Ramon)*
- *Minha mãe foi no médico e ele disse para ela que, se comer mais verdura, não precisa tomar muito remédio. (Douglas)*

Em sua maioria, as casas têm o fogão a gás, além do fogão a lenha, utilizado não apenas quando acaba o gás, mas para fazer algumas comidas que, segundo as crianças, ficam mais saborosas. Ah! Que saudades eu tenho do fogão a lenha da minha infância! Dos doces feitos nos tachos de cobre, que eram por mim raspados. Ainda sinto o gosto desses doces, nas lembranças gustativas.

Em algumas casas, que não estão na beira da estrada que corta a localidade, não há energia elétrica. Percebe-se, nas narrativas e nos desenhos, que as casas são o espaço doméstico de extensão do trabalho familiar. São construídas, em função do maior aproveitamento em relação à utilidade no trabalho. Helen narra o espaço onde vive com sua família.

- Papai botou o nome no sítio que a gente mora, que ia ser um hotel, mas é que o homem desistiu. Era Hélio que era o dono, e é até hoje. Aí, eles compraram a meia o terreno, que meu pai não podia comprar tudo, que o homem queria muito caro. Meu pai não tinha tanto dinheiro assim, que papai não é rico. Aí, dividiram no meio, aqui é uma parte de Hélio, aqui é a parte do meu pai. Ali mora uma porção de gente, tem casa de Lisa, tem a casa do Lucas e do Leo. É assim: aqui tem minha casa, aqui tem três casas e aqui tem a casa deles. Aí, de frente da casa deles tem a nossa horta. Aí, na do Leo tem girassol e na do Lucas tem girassol e cenoura

O trabalho, tanto no contexto doméstico, quanto na lavoura, ou na “lida com os bichos”, aos olhos das crianças, são práticas cotidianas assumidas como próprias, desejáveis. O trabalho aparece como atividade potencializadora da subsistência econômica. Tem um valor simbólico, na medida em que está incorporado na vida das crianças, como algo que se espera delas, e possibilita a aprendizagem de um saber que a escola não dá conta. O tempo diário é dividido entre a escola, alguma forma de trabalho e a brincadeira.

- Então, eu chego da escola, molho as coisas, vou lá brinco com minha sobrinha, ajudo minha mãe a arrumar a casa, brinco com minha prima, jogo bola de tarde, faço uma porção de gol, porque lá é todo mundo pereba. Eu que faço minha lavoura lá. Eu plantei rabanete, coentro, alface. Eu planto 10 canteiros. Com o dinheiro dos meus canteiros eu compro doce e eu vou juntar para comprar um

cavalo. O dinheiro lá de casa vem da minha lavourinha e do trabalho do meu pai no condomínio. (Anderson, 8 anos)

- Eu arrumo, primeiro, a casa para minha mãe, lavo a roupa e depois eu vou brincar de desfilar. Teve um dia tia, que eu peguei a saia de mãe e fui desfilar. Aí, mamãe me perguntou: não está com a minha saia não? Aí, eu fui para o quarto e me escondi e ela nem me achou. Teve um dia que eu peguei uma saia da minha mãe cortei em baixo e fiz uma bolsa para mim e botei até fecheclair e o Eduardo me ajudou a botar alcinha. (Gleicy, 7 anos)

Vale ressaltar que estas crianças evidenciam que a brincadeira, como um dos fios que tece suas vidas, não tem hora, nem espaço privilegiado. Está no seu próprio “mundo das coisas” (Benjamin, 2002) que constitui suas vidas. Algumas crianças destacam o que, de certa forma, pode ser entendido como tempo livre ou lazer, quando falam nas horas que “não têm nada para fazer” e costumam assistir televisão. Pereira e Neto³¹ (1997) desenvolvem, sobre o conceito de tempo livre, como oposição aos tempos ocupados. Afirmam que este conceito surge a partir da Revolução Industrial, associado ao adulto e ao mundo do trabalho. Recentemente, aparece associado à infância e às pessoas da “terceira idade”, com o terminar do trabalho imposto. Segundo estes autores, os termos tempo livre e lazer assumem conotações diferentes conforme culturas, condições sócio-econômicas e refletem os contextos cotidianos.

Apesar de relatarem suas brincadeiras, em constante contato com o ambiente natural - a mata, o rio, a terra, os bichos – manipulando-os e transformando-os, as crianças, também, trazem a prática de ver televisão. Como muitas outras crianças, em contextos diferentes, elas relatam a presença da televisão. Os impactos da televisão, na constituição da vida das crianças têm sido estudados em várias pesquisas³², apresentando as complexidades do uso desta mídia no envolvimento das crianças. Pereira (2008) adverte que a televisão não é recebida da mesma forma pelas crianças e, por isso, para estudar as relações entre elas, precisa-se compreendê-las no âmbito das relações sociais em determinado espaço e tempo. Ressalta, ainda, que os processos afetivos e emocionais, produzidos nas experiências televisivas das crianças precisam ser valorizados.

³¹ Beatriz Pereira e Carlos Neto são, respectivamente, professores da Universidade do Minho e da Universidade Técnica de Lisboa.

³² A relação criança e televisão não é o foco desta pesquisa, porém, não poderia deixar de destacar sua presença nas narrativas das crianças, pela forte influência na construção de seus mundos. Os estudos e pesquisas sobre a relação das crianças na cultura midiática contemporânea têm ressaltado as funções culturais e sociais da televisão e de outras mídias, trazendo para o centro do debate a complexidade das interações entre as instituições, os textos e as políticas. Destacam-se, entre outros, os trabalhos do Núcleo de Estudos de Comunicação e Sociedade/Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Portugal); o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade -Gips do Departamento de Psicologia da PUC-rio.

Os estudos sobre a televisão no cotidiano das crianças, têm apontado que, muitas delas, por razões diversas, passam muito tempo diante da televisão, levantando entendimentos e concepções acerca do papel que desempenham na interação com esta mídia (ibid., 2008, p.229). Um tema importante abordado nestes estudos, refere-se à programação, organizada pelos adultos para o público infantil. Muitos pesquisadores apontam que, a programação para as crianças, tem se tornado cada vez mais global.

Por todo o mundo, os investigadores têm pintado o cenário da televisão para as crianças com as mesmas tonalidades: maior oferta de programas, devido sobretudo aos canais a cabo, acompanhada de um decréscimo da qualidade e da diversidade ao nível dos gêneros, dos formatos, dos conteúdos e dos públicos-alvo; predomínio da animação, principalmente de origem norte-americana e japonesa; abandono gradual de certos gêneros, nomeadamente o informativo; grande desproporção entre a oferta de programas de produção nacional e de programas importados; tendência para a emissão de programas associados a um forte merchandising (idem, p.229)

Quando falam sobre a televisão as crianças trazem a programação que assistem e o espaço que ocupa no seu cotidiano. Mas, também, revelam as formas como constroem sentido a partir do que vêem, interpretando e criando atitudes e valores. Assim como fazem nas relações com os adultos. As crianças que, pelas suas condições de vida, não têm grandes responsabilidades com o trabalho na lavoura, dedicam tempo maior para assistir TV.

- *Quando chego em casa eu só brinco. Fico vendo televisão até o filme. Vejo Chaves, Tom e Jerry e o pica-pau. Eu tenho uma hortinha, que joga água nela todo o dia (Davidson, 8 anos).*

- *Quando eu chego em casa eu lancho, eu não boto a mão no fogão. Aí eu pego boto água no copo, boto leite e esquento no microondas. Depois eu boto Nescau, boto um pãozinho pra mim e fico na sala vendo televisão. Fico comendo e assistindo, comendo e assistindo televisão. Aí depois eu saio, vou lá, molho minha hortinha. Depois eu pego vou para dentro de casa de novo, vejo televisão, depois eu brinco com meu hamster. Depois que eu brinco bastante com ele, eu tranco ele quando está sujinho. Depois eu pego jogo na televisão, depois vou lá me balanço. Volto, levo água para mamãe que está lá na lavoura. Chego em casa de novo, pego o som da minha irmã sem ela ver e fico ouvindo música e depois vou dormir no quarto (Ellen, 8 anos).*

- *Eu arrumo a cozinha e depois eu vou fazer meu dever. Aí, para não ficar a toa, eu vejo televisão (Juliana, 8 anos)*

Na conversa com crianças de 6 anos, a televisão aparece como informante de comportamentos que reconstruídos, articuladamente à valores religiosos, evidenciam o papel ativo e seletivo que as crianças desempenham na construção de seus mundos.

- *Um dia, tia a Chainara entrou dentro da sala, botou uma blusinha na cabeça e ficou dançando Rebelde. Assim: se sou rebelde!* (Vitória dança, imitando Chainara e as personagens do seriado importado da televisão)
- *Rebelde é do mal tia.* (Jéssica)
- *Por quê?* (Terezinha)
- *Eu tinha um álbum de Rebelde.* (Vitória)
- *Eu também tinha, mas joguei fora.* (Jéssica)
- *Por quê?* (Terezinha)
- *Porque Rebelde é do mal.* (Jéssica)
- *Por quê?* (Terezinha)
- *Todo mundo fala, até a tia.* (Jéssica)
- *É, a tia não gosta que a gente brinque de Rebelde.* (Vitória)
- *O que é ser do mal?* (Terezinha)
- *Porque Rebelde, Mia parece com as coisas lá para baixo e nós, gente boa, parecemos com as coisas lá de cima. Rebelde é lá para baixo.* (Jéssica)
- *Lá para baixo onde?* (Terezinha)

Ficamos em silêncio por alguns segundos. Talvez, a provocação para a reflexão sobre o que é ser do mal, tenha produzido o assombro de que fala Benjamin (1994). O movimento de interrupção, de refluxo que produz um novo conhecimento. Uma capacidade que pode ser aprendida.

- *Ué... não sei. Ué, deve ser em baixo do chão, onde tem os bichos lá. Aí, Rebelde fica lá. Sabe o que Rebelde faz? Rebelde vira bicho lá, por aqui não. Agora, Jesus é do bem, Deus. Porque, olha, ele ajuda as crianças que estão morrendo. Eu já vi o filme de Jesus. Que Jesus ajudou uma menininha que estava com uma tosse e estava morrendo. Aí, ele ajudou e ela estava dormindo e depois quando ela acordou, ela virou boa. Porque Jesus fica vigiando a Terra nossa e Deus fica vigiando todos os planetas. Oh, Jesus sabe de tudo. Deus vê tudo. Então, ele sabe que tem um CD de Rebelde e ele não gosta. Porque ele pode ver todo mundo na Terra. Porque aqui é uma Terra. Lá em cima também tem uma Terra.* (Jéssica)

As narrativas das crianças evidenciam, não somente, os ecos das programações televisivas e da visão dos adultos, bem como de crenças e valores religiosos. Mas, também, revelam como interpretam e reconstroem, à sua maneira, o saber aprendido nas relações nos diferentes espaços de socialização, tais como a família, a igreja, a escola, os grupos de pares, além das interações com os produtos televisivos. Na pesquisa desenvolvida por

Duarte, Leite e Migliora³³ (2006), está apontado que as crianças não são assistentes passivas, submetidas à implacável ação da televisão. Embora não negando que os textos midiáticos são carregados de sentidos e servem a propósitos e interesses políticos, financeiros e ideológicos, ressaltam, com base na tese da audiência ativa, que as crianças têm uma posição crítica em relação ao que a televisão ensina. Segundo as autoras, as “crianças não têm dúvidas quanto ao caráter educativo da televisão e que elas parecem saber avaliar o que a televisão pode ou não lhes oferecer do conjunto dos saberes que acreditam serem necessários para transitar na sociedade” (ibid., p.507). Afirmam, ainda, que é necessário abandonar os preconceitos que alguns adultos desenvolveram em relação à televisão, e ficar mais atento ao que as crianças têm a dizer sobre o tema.

As crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino, que falam nesta pesquisa, não trouxeram, explicitamente, a televisão como elemento presente nas suas vidas, mas é possível perceber conteúdos televisivos, não só no diálogo anterior sobre “Rebelde”³⁴, como nos adesivos colados no caderno de campo (Fig. 11). São figuras dos personagens do grupo Rebelde e dos desenhos animados japoneses. Os resíduos, os dados marginais são reveladores, porque se constituem como pistas, como indícios para compreender as crianças e suas vidas cotidianas (Ginzburg, 1989). Na pesquisa com crianças o paradigma indiciário fornece as condições de sensibilidade para perceber, mesmo nas situações mudas, os sentidos encobertos na sombra.

³³ A pesquisa referida, cujo objetivo foi compreender as relações que as crianças estabelecem com a televisão pelo ponto de vista delas, foi realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-RJ

³⁴ RBD é um grupo que surgiu no ano de 2004, dentro da novela “Rebelde” produzida pela TV mexicana, cujos componentes integravam o elenco. Sai da tela da TV para a música. Junto com o CD do grupo foram produzidos álbuns de figurinhas, roupas e outros acessórios.



Figura 11 – Caderno de campo

Assim como a casa e a escola, a igreja aparece nos desenhos e nas narrativas, como um dos lugares importantes no bairro. Por que a igreja aparece nos desenhos? Esta importância pode refletir o papel que a religiosidade desempenha, nas relações sociais da localidade. Para quem trabalha na “lida” na terra, todos os dias “de sol a sol”, ir à igreja aos domingos, constitui-se como um espaço de lazer, de socialização e de doutrinação. Nas conversas com as crianças evidenciam-se as diversas igrejas, com diferentes credos, que existem no bairro. Ao enumerar as igrejas chegaram a um total de quatro. Também, transparece o respeito recíproco, às diferenças de crenças, expressão e culto. Não cabe aqui aprofundar, sobre o tema da religião. Importa ressaltar a igreja, como outro lugar de socialização, que é entendido pelas crianças como importante. Esta importância reflete valores e crenças do mundo adulto, reconstruídos pelas crianças, que como sujeitos do seu processo de desenvolvimento, significam tudo que compartilham com este mesmo mundo. Nessas relações constroem um conceito, ou imagem de Deus e incorporam, a sua maneira,

os rituais religiosos. Tudo isto, certamente, envolvido no seu imaginário que navega por entre os fios do seu cotidiano, envolto pela autoridade dos adultos que delimitam o alcance, daquilo que devem crer e expressar.

- *Porque a igreja é importante? (Terezinha)*
- *Para confiar em Deus, poder rezar na hora que for dormir na hora que for acordar. Agradecer no café da manhã. Eu agradeço na hora do almoço na hora da janta na hora de dormir na hora do café da manhã (Daniel 8 anos)*
- *Eu sou da igreja de João Vitor, mas só que não tenho ido. Como é o nome da nossa igreja Vitor? (Rafael 8 anos)*
- *Igreja católica. (Vitor 8 anos)*
- *Então eu e ele somos da igreja católica. E ele (se referindo ao Marlon) é da Assembléia*
- *E você Daniel? (Terezinha)*
- *Eu sou da Casa de Deus. (Daniel)*
- *Na minha igreja tem escola, tem brinquedo, tem livro para pintar e a gente ganha bala e pirulito. (Lo-Ruama)*
- *Eu não sei rezar. (Anderson)*
- *Eu sou da igreja dos Mórmons, lá não reza não. Eles dão aula, tem escolinha para aprender sobre o evangelho, depois eles vão para cozinha para lanchar (risos) Eu levo maçã, levo biscoito, levo guaraná. Eu vou só no domingo chego lá às 9 horas. Que lá não tem teleiro e meu pai tem que chegar às 6 horas da manhã para fazer reunião, para ajudar a botar o dízimo, tirar o dízimo. No primeiro domingo a gente fica ouvindo o discursante falar. (Ellen)*
- *O que é discursar? (Maiara)*
- *É pegar preparar uma mensagem bonita e falar, separar uma parte do evangelho, sobre Jesus Cristo e falar sobre qualquer coisa.*
- *A igreja fala sobre Deus. Deus é maior. Porque eu sou crente, minha família toda é crente. Aí eu acho importante. (Juliana)*

Com as crianças, ouvindo e compreendendo o que pensam e falam, é possível perceber que, para elas, o mundo compartilhado com os adultos evoca, a partir de sua lógica idéias, modos próprios de significar seus mundos de vida. Elas têm um modo específico de simbolizar tudo que vivem, conjugando o vivido com o imaginário. Suas vidas se constituem pelo momento presente. Essas crianças, que aqui falam vão buscar, fora do real, que não entendem, conceitos e modos específicos para falar delas e de como percebem a vida. Assim, no que se refere aos conceitos de Deus, de rezar/orar para estabelecer uma comunicação transcendental, são produtos da forma como organizam o que vêem e ouvem, mesclados no que imaginam.

- *Maria também não pode morrer. Só que ela olha o povo. Só que Deus mandou ela olhar o povo. Assim: tem gente lá morrendo, está com sede, aí Jesus pega as coisas dele e bota aguinha. Aí eles vivem de novo. (Jéssica)*

- *Jesus e Deus ficam tomando conta da gente. Eu acho que Deus está com algum de nós que é do bem. Deus, eu gosto dele. Eu oro de noite quando eu vou dormir. Tem dia que eu oro, tem dia que eu me esqueço de orar porque eu durmo. Deus é muito bom. (Vitória)*
- *Tia eu não oro, eu rezo. (Jéssica)*
- *É que eu durmo com o olho aberto sabe, daí eu vejo Jesus. Todo o dia eu vejo Jesus Deus. (Alexandre)*

Nós adultos, que “ensinamos” crianças, pouco conhecemos o que elas sabem. Na verdade, acreditamos que elas só aprendem da vida, aquilo que transmitimos em processos verticais de relações. Não nos damos conta, que as crianças pensam, sentem, têm uma racionalidade e com isso constroem uma maneira própria de entender a vida. Talvez, se os adultos ouvissem as crianças, conversassem com elas estabelecendo relações horizontais, poderiam compreender o que aprendem e como aprendem na vida cotidiana. Se assim o fizessem poderiam, junto com as crianças, acompanhar a passagem do tempo, observando e compreendendo as experiências, fazendo destas mesmas experiências possibilidades de construção e de renovação. Portanto, para conhecer as crianças é preciso estar “junto com elas”, compartilhando das suas ações e reações. Manoel de Barros (2007, p.69) traduz esse compartilhamento ao dizer que “a lesma é um ser que reside”

A fim de percorrer uma lesma desde o seu nascer até sua extinção, terei que aprender como é que ela recebe as manhãs, como é que ela anoitece. Terei de saber como é que ela reage ao sol, às chuvas, aos escuros, ao abismo, ao alarme dos papagaios. Vou ter que encostar o meu ventre no chão para o devido rastejo. Terei que produzir em mim a gosma dela a fim de lubrificar os caminhos da terra. Para percorrer uma lesma terei de exercitar o esterco com lubricidade. Terei de aprender a marcar com a minha saliva o chão dos poemas. E terei que aprender por final a arte de ser invadido ao mesmo tempo pelo orvalho e pela espuma dos sapos. A lesma sabe de cor o lugar da manhã que se abre primeiro.

4- O OLHAR DAS CRIANÇAS PARA A ESCOLA. A ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA

Me ajuda a olhar!

Este é o pedido que Diego, o menino de Galeano (1991, p.15), faz ao pai quando depois de uma viagem, está pela primeira vez diante da imensidão do mar.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

O pedido do menino permite pensar que, dentre as várias coisas que se aprende na vida, também se inclui a capacidade de olhar. Não se aprende a olhar sozinho, mas com os outros, numa relação alteritária. Como posso, enquanto pesquisadora, olhar para a escola, com o olhar das crianças? Como tecer os olhares para compreender a escola? Como compreender o movimento de olhar o olhar das crianças? Com estas indagações reflito, a respeito da linguagem do olhar, e as mensagens visíveis e invisíveis nos olhares sobre mundo.

O movimento do olhar, na pesquisa com o cotidiano da escola e com os sujeitos crianças e adultos que nela habitam, numa perspectiva compreensiva, possibilita uma experiência estética, que não precisa explicações, não precisa de razões. Nas ações humanas cotidianas, nas suas múltiplas facetas, estão presentes elementos de valor estético. Tal como propõe Richter (2003, p.25), o valor estético se relaciona com as buscas que permeiam as relações entre as pessoas, que indicam as pistas para o olhar.

O valor estético se relaciona com o prazer que o ser humano experiencia no simples olhar a natureza ou para objetos fabricados; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou uma música; em sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores.

Captar o cotidiano, no movimento do olhar, implica em mobilizar outros sentidos, além da percepção visual. Mobiliza escolhas e escutas sensíveis, enfim, um olhar de corpo inteiro.

O olhar é determinado social e historicamente e sua perspectiva é definida, em função das imagens e das formas como as pessoas se relacionam com elas (Achutti, 1997)³⁵. As formas do olhar podem revelar aspectos e sombrear outros, de modo a colocar em situações opostas ou de diálogo, aqueles que olham e os que são objetos do olhar.

Ver os objetos, o mundo, é involuntário. Refere-se ao sentido da visão. Porém, o olhar tem uma intencionalidade dada pelo sujeito. Olhar o mundo significa perceber os contornos, os sentidos que ora se adensam, ora se diluem. Para Cardoso ³⁶ “o olhar perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo), como intento de “olhar bem” (apud Alvares, 2006, p.31). Talvez, por isso, Diego tenha pedido ajuda ao pai para olhar. Como querendo aprender a conhecer o novo, a libertar-se das imagens sombreadas, que formou a partir do que acreditava ser o real e, com o outro, construir novos significados.

Na contemporaneidade, as imagens ocupam lugar de destaque. As imagens povoam o cotidiano através da televisão, dos cartazes, outdoors, cinema, vídeos. Com as tecnologias midiáticas da informação e da comunicação surgem vários símbolos imagéticos e muitas informações visuais. No entanto, toda esta profusão pode estar

³⁵ Luiz Eduardo R. Achutti desenvolve neste livro um estudo sobre o cotidiano de uma comunidade que tem na reciclagem do lixo sua atividade primordial. É um estudo pioneiro por se propor a ser uma fotoetnografia.

³⁶ O texto de Sérgio Cardoso está no livro *O Olhar* organizado por Aduino Novaes, Editora Companhia das letras (1988), que trata de questões no âmbito das artes plásticas, cinema, filosofia, literatura e arquitetura.

banalizando o espaço visível, anestesiando os sentidos, turvando o olhar. Alvares (2006, p.28), ao citar José Saramago, destaca a reflexão deste autor sobre o estado do homem contemporâneo.

Vivemos todos numa espécie de parque audiovisual onde os sons se multiplicam, onde as imagens se multiplicam e onde nós vamos, cada vez mais, sentindo-nos perdidos. Perdidos, em primeiro lugar, de nós próprios. E, em segundo lugar, perdidos na relação com o mundo. Acabamos por circular aí sem saber muito bem nem o que somos, nem para quê servimos, nem que sentido tem a existência

Olhar permite mergulhar no visível, para compreender o invisível. Ao olhar penetra-se nas coisas, nos acontecimentos, nas relações, mergulhando e aguçando a sensibilidade, os afetos, a rememoração.

No ensaio sobre a história da fotografia, Benjamin (1994, p.93) possibilita uma reflexão para além da evolução da técnica fotográfica. Permite pensar na dimensão do olhar fotográfico. Diz que os clichês de Daguerre,³⁷ que produziam o retrato em original único, eram como jóias em placas de prata, iodadas e expostas na câmara obscura. “Elas precisavam ser manipuladas em vários sentidos, até que se pudesse reconhecer, sob uma luz favorável, uma imagem cinza-pálida”. O olhar fotográfico ilumina a imagem que está sendo observada.

O olhar atento fixa o aqui e o agora, mas, possibilita um movimento de consciência do passado, que produziu aquela imagem, além de guardar o futuro. A partir desse movimento, o olhar pode percorrer a dimensão do inconsciente que encobre a imagem, captando algo, do que não está apenas no campo visual. Segundo Benjamin (1994, p.94),

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás.

³⁷ Criador da técnica de fixar imagens da câmara obscura. *Quando depois de cerca de cinco anos de esforços Niepce e Daguerre alcançaram simultaneamente esse resultado, o Estado interveio, em vista das dificuldades encontradas pelos inventores para patentear sua descoberta e, depois de indenizá-los, colocou a invenção do domínio público* (Benjamin, 1994, p.91).

Ao discutir os primeiros tempos da fotografia, Benjamin (1994) aborda sobre a relação entre técnica e magia, como variável histórica, na evolução da técnica fotográfica. Nas primeiras fotografias, por conta da técnica utilizada, há um continuum absoluto da luz mais clara à sombra mais escura, provocando um círculo de vapor que, às vezes, as circunscreve. Analisa este fenômeno, que denomina aura, não como um simples produto de uma câmara primitiva, mas como o resultado de uma convergência entre a imagem e a técnica. Uma técnica capaz de captar a singularidade, que envolve a imagem.

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais próxima que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho (ibid., p.101)

O conceito de aura em Benjamin se insere na sua concepção de história, no âmbito da obra de arte e na crítica à modernidade³⁸. Aborda sobre a aura, em dois momentos fundamentais³⁹. No surgimento da fotografia, quando “o rosto humano era rodeado por um silêncio em que o olhar repousava” (ibid., p.95). Nesse momento, a fotografia, como arte aurática, estava fincada na tradição. Nas primeiras imagens, tudo era organizado para durar. Sobre as pessoas fotografadas nada estava escrito que as identificasse, mas o tempo de imobilidade, necessário na técnica, permitia a união com a magia de registrar a expressão, o espírito que singularizava a obra. A aura pode ser captada, na perspectiva da contemplação que, mesmo no distanciamento, se torna próxima, por sua autenticidade (o aqui e agora) e singularidade.

Com o avanço das técnicas de reprodução, a aura desaparece, porque a autenticidade se perde, como também o testemunho da tradição. Mas, apesar de constatar o desaparecimento da aura, como um movimento não apenas estético, mas político, Benjamin percebia, que a era da reprodutibilidade técnica provocou mudanças irreversíveis. Não é possível retroceder. Nesse sentido, Konder (1999) afirma, a partir de

³⁸ O tema da modernidade está presente na obra de Benjamin em inúmeros fragmentos, por exemplo: Paris do Segundo Império (1989); Sobre Alguns Temas em Baudelaire (1989); entre outros.

³⁹ Não tenho aqui a intenção de aprofundar no conceito de aura. Mas compreendê-lo ajuda a abordar a dimensão do olhar que busco ressaltar na compreensão do olhar das crianças para a escola. Para maior aprofundamento ver: Avelar (2008); Costa (2007); Kramer (2003); Konder (1999)

Jürgen Harbemas, que a percepção humana nas condições históricas contemporâneas, precisa abrir caminho para experiências protegidas e atualizadas pela consciência crítica.

O mergulho na imagem pelo olhar pode ser, portanto, uma experiência crítica que revela as minúcias. É esse olhar revelador, que a pesquisadora precisa desenvolver. Como também, é o olhar revelador que as crianças dirigem para a escola, e mostram nas diferentes linguagens, a imagem do mundo visível. O exercício de olhar o olhar das crianças, talvez seja uma experiência estética, uma possibilidade de captar a singularidade daquelas crianças, percebendo sua aura, sem massificá-las, nem universalizá-las. É a busca de “respirar a aura” nas conversas, e em todos os encontros com as crianças. O olhar estético, no cotidiano, pode despertar um mundo de sensibilidade, de significados e sentidos. Pode fazer brilhar o insignificante. Proporciona captar outras realidades, que se acham inseridas ou misturadas no que se olha.

Assim, como o poeta Manoel de Barros (2007, p.27), lanço meu olhar para os objetos que não tem valor de troca, da mesma forma para as crianças que não têm sua voz escutada em muitos estudos “sobre” ela.

É um olhar para o ser menor, para o
insignificante que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma
barata – cresce de importância para o meu
olho.
(...) Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
Tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

Se ao olhar uma imagem, um objeto, uma cena cotidiana, ou o outro, o sujeito mobiliza não somente o campo visual, mas todos os sentidos, concepções de mundo, sentimentos e emoções, é possível dizer, que o olhar é linguagem. Pela linguagem e na linguagem, o ser humano expressa sua humanidade como indivíduo, e constrói coletivamente a história humana. Benjamin (1994) contribui para compreender que ao desenvolver o olhar atento, revelador e estético constroem-se idéias, que se relacionam com outras e repousam na linguagem. Nessa perspectiva, o olhar é um elemento da narrativa, na medida em que produz uma multiplicidade de significações. Como linguagem, o olhar tece histórias que podem ser narradas. Assim, evita-se a alienação do olhar, superando aquilo que o desaparecimento da aura provocou, ou seja, não refletir

sobre o que se olha e deixar que a profusão das imagens, em movimento, substitua os pensamentos. Com este entendimento, compreendo o olhar das crianças para a escola.

4.1- OLHARES SOBRE A ESCOLA

No campo da educação, constatamos inúmeras pesquisas produzidas que traz a escola como foco de reflexão. Indagam sobre sua função na sociedade contemporânea, sobre sua trajetória na história da humanidade, sobre práticas, metodologias e tecnologias que podem enriquecer o trabalho docente. Há produções que fazem a crítica da escola e de seus profissionais, ressaltando os passos que deve dar no sentido de cumprir sua função social, de como proceder na seleção dos conteúdos de ensino, de como organizar os procedimentos pedagógicos inovadores de aprendizagem. No que se refere aos estudos no âmbito da educação do campo, a escola tem sido alvo de pesquisas⁴⁰ que apontam suas especificidades, não somente pela sua histórica precarização estrutural, mas pelos diferentes espaços sociais e culturais que incorpora. Tais pesquisas têm revelado as ações prioritárias, para a melhoria das condições de vida da população do campo, diante da precariedade do capital sociocultural, consequência do desamparo histórico, ao qual estão submetidas. A escola tem sido apontada como um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável.

Enfim, confrontada pela produção teórica sobre a escola, que ora a analisa como instância de reprodução social, ora na sua perspectiva transformadora ou progressista, que classificam a prática escolar, muitas vezes, dicotomizando processos complexos, manifesto minhas inquietações.

Uma delas refere-se, às perspectivas teóricas que buscam analisar o papel da escola e a prática de seus professores e professoras, distanciadas das situações singulares do seu cotidiano. Até mesmo aquelas produções teóricas fundamentadas em categorias que inspiram uma visão transformadora da escola, não conseguem, algumas vezes, evitar uma análise classificatória que a define como tradicional, ou inovadora, conteudista, ou libertadora. Certamente, que as categorias básicas de determinadas correntes teóricas (classe social, mediação, trabalho, práxis), são fundamentais na compreensão do ser

⁴⁰ Ver, entre outras, as publicações do Movimento de Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

humano como “produto das circunstâncias e que estas ao mesmo tempo são modificadas por ele” (Vásquez, 1977). São, também, fundamentais no entendimento dos condicionantes histórico-sociais da educação, na sua relação dialética com a sociedade.

Porém, analisar e classificar a escola, não dá conta da complexidade de seu cotidiano. Esta reflexão está pautada, no paradigma epistemológico que compreende a complexidade e ambigüidade do tempo presente. Um tempo, onde a incerteza se coloca como princípio, que expressa a idéia que só conhecemos do real aquilo que nossa intervenção nele permite. Um tempo de “nexos opacos, locais-globais e imediatos-diferidos” (Sousa Santos, 2005, p.111). Segundo este autor, “vivemos numa época em que é cada vez mais difícil determinar quem são os agentes, quais são as acções e quais as conseqüências”.

Assim, ao compreender a escola como um espaçotempo complexo, rompe-se com a idéia de relações lineares entre causa e conseqüência. Ao contrário, há uma multiplicidade de conseqüências, para múltiplas causas. Portanto, há uma nova forma de conhecer a escola e os sujeitos que nela habitam que Sousa Santos (ibid.) chama de conhecimento-emancipação. Nesta perspectiva, a escola não se constitui como objeto de conhecimento, onde se entra para testar hipóteses pré-estabelecidas, mas, como uma comunidade complexa, que para compreendê-la é necessário captar as redes de significações e sentidos que ali são partilhadas. No conhecimento a favor da emancipação, a escola deixa de ser objeto dicotomizado dos sujeitos que ali vivem, para ser um espaçotempo de produção de subjetividades, de criação. Ainda no rastro das idéias deste autor, pode ser que para compreender a escola é preciso considerá-la um “espelho social” (ibid) que reflete os processos sociais mais amplos, ao mesmo tempo em que, por ter vida própria, se constitui como um processo social. A escola cria interrelações, constrói identidades, produz saberes. Por isso, analisá-la e classificá-la não responde aos problemas que ela mesma produz. Assim sendo, não existe uma escola universal, mas tantas escolas quanto tantos espelhos as sociedades são capazes de criar. Talvez, a partir da condição de espelhos sociais, as escolas possam dar respostas às suas próprias interrogações.

Isto implicaria em pensar a escola como um espaçotempo de contínua reflexão sobre as práticas, e de auto-reflexão para a criação e transformação. Como espelhos sociais, as escolas são processos, que refletem a complexidade das relações sociais mais amplas e se deixam penetrar por elementos externos que a conformam, ganham relevância e criam outros elementos no seu interior. Desenvolvem práticas socializadoras, envolvendo

relações geracionais e relações entre pares. Tais relações podem ser compreendidas a partir do entendimento da escola como instância de socialização, onde ocorrem processos de interação mútua, nos quais, não somente os adultos afetam as crianças, como também são afetados por elas. Da mesma forma em que, nas ações das crianças, livres da influência dos adultos, se realizam processos de socialização horizontal, criando uma organização própria.

O conceito de geração em Sarmiento (2005, p.367) ajuda a pensar a escola e as complexas relações que a constituem. Para este autor, geração é um “constructo sociológico que permite analisar o modo como são, continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas, os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto”. Assim, geração, se refere tanto a um grupo social, constituído por pessoas do mesmo escalão etário, quanto a um grupo que viveu semelhante experiência, num determinado momento histórico.⁴¹

A escola como um espaçotempo de práticas socializadoras, abarca relações inter e intrageracionais, separando, e ao mesmo tempo unindo, crianças e adultos, numa dinâmica própria refletida no cotidiano.

Junto com a dimensão socializadora, a escola pode ser o lugar de construção do saber. No entanto, a permanência da excessiva disciplinaridade na educação escolar, dificulta a circulação de idéias, a investigação e a reflexão. Se os praticantes da escola são, como diz Brandão (2002), pessoas que ao longo de suas vidas projetam símbolos, sentidos de vida, desejos e sensibilidades, para além de si mesmos, e constroem dessa maneira suas identidades, o desafio da escola reside, em romper com a fragmentação e ampliar os olhares para a integração de idéias. A escola precisa horizontalizar as relações, articular campos de saber, possibilitar a criação, e buscar, incessantemente, a interação entre os diversos conhecimentos científicos. Para isso é fundamental, estar aberta ao indeterminado, à incerteza, ao oposto da mecanização.

Pela pedagogia da curiosidade Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia da pergunta e não da resposta. Segundo ele, a escola lida com a relação entre criança, adulto e saber. Por isso seria necessário estimular na criança a busca de aprender, de encontrar respostas para suas próprias indagações e para aquelas que surgem no processo de aprendizagem.

⁴¹ Por exemplo jovens que viveram nos anos 70 sob a ditadura militar.

A escola é um espaçotempo, onde certas tarefas se cumprem, não só individuais como também sociais, históricas e políticas. Uma das tarefas fundamentais da escola é proporcionar o conhecimento do conhecimento já existente e a produção do conhecimento ainda não existente. Uma história dos fatos que engravida os fatos. A escola precisa desafiar a curiosidade epistemológica da criança, para descobrir a razão de ser dos fatos e dos objetos do conhecimento.⁴²

Paulo Freire afirma que, sempre lutou para por a escola na altura do seu tempo. O que significa não soterrá-la, mas sim refazê-la.

Outra inquietação, diz respeito a como pensar a pesquisa no campo da educação escolar, tomando como referencial os condicionantes histórico-sociais, e, ao mesmo tempo, compreender os processos contraditórios, complexos e singulares que constituem o cotidiano da escola.

Nesse sentido, me encontro na obra de Walter Benjamin que ajuda a pensar as especificidades da prática educativa a partir de uma visão histórica das relações sociais, fundamentada num outro conceito de tempo, “tempo de agora, caracterizado por sua intensidade e sua brevidade” (Gagnebin, 1994, p.8). A partir de Benjamin, busco me constituir como pesquisadora, que tira da experiência da pesquisa a compreensão da prática educativa escolar. Assim, a escola é uma “obra aberta”, preche de sentidos que não precisam ser explicados, mas narrados como experiências coletivas. A escola, assim como a narrativa, “permanece aberta, disponível para uma continuação de vida que dada leitura futura renova” (ibid., p.13). Portanto, pesquisas fundamentadas nesta perspectiva, não analisam, nem classificam a escola, mas trazem à tona as vidas que ali se manifestam, renovando com os sujeitos a compreensão das práticas por eles pensadas e vividas, ou seja, a compreensão de suas experiências.

Também me encontro, com os outros que pesquisam e estudam com o cotidiano escolar e vêm tecendo novos conhecimentos sobre a prática educativa. O cotidiano da escola é um território complexo, que nos desafia a exercitar uma outra forma de olhar para a multiplicidade de situações que configuram sua realidade (Pérez, 2003b). Junto com estes outros, penso a escola como um espaçotempo, onde adultos, crianças e jovens compartilham saberes, narram e vivem experiências, tecem redes de significados⁴³ que explicitam visões de mundo e dão forma a desejos e sonhos. O cotidiano da escola é plural

⁴² Estas idéias de Paulo Freire, estão presentes no vídeo *O Futuro da Escola*, produzido pela PUC-SP.

⁴³ A metáfora de rede tem sido utilizada em diversas áreas de conhecimento por autores que tratam da noção de complexidade (Morin, 1996). Na pesquisa com o cotidiano a idéia de rede de significações permite pensar a escola como contexto que articula com outros contextos em redes de relações formais e informais (Alves,2001; Alves & Garcia,1999; Rossetti-Ferreira,2004).

e para captar suas “cores e formas”, é preciso olhá-la, a partir de um olhar, que faça brilhar os indícios, os fragmentos “desvelando a riqueza, a diversidade e singularidade, superando a visão estereotipada e reducionista” de perspectivas teóricas que dicotomizam os processos pedagógicos (Kramer, 2003a).

A pesquisa com o cotidiano, não se define como um a priori. Ela resulta de compartilhamentos, do fazer com, das coisas que acontecem em meio ao que está sendo feito (Ferraço, 2003). Foi assim que, em meio as conversas com as crianças, a partir do desenho que fizeram, registrando os locais do bairro onde moram mais importantes para elas, é que surgem as falas sobre seus pensamentos em relação à escola. Isto porque, em todos os desenhos a escola está presente. Então, a escola é importante. Ela deixa marcas? Quais marcas? A escola é um lugar de experiências? Com estas e outras indagações, enredadas nas minhas histórias de aluna e professora, investigo as marcas que a escola, como lugar de experiências, deixou em mim e nas crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino.

4.2- MEMÓRIAS DE ESCOLA

Manoel de Barros (2003), em suas memórias inventadas de infância, transforma em poesia uma experiência com a escola:

Quando eu estudava no colégio, interno,
 Eu fazia pecado solitário.
 Um padre me pegou fazendo.
 - Corumbá, no parrede!
 Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e
 decorar 50 linhas de um livro.
 O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima
 De Vieira.
 - Decorar 50 linhas, o padre repetiu.
 O que eu lera por antes naquele colégio eram romances
 de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.
 Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei
 Embevecido.
 E li o Sermão inteiro.
 Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário!
 E fiz um montão.
 - Corumbá, no parrede!
 Era a glória.
 Eu ia fascinado pra parede.
 Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.

Decorei e li o livro alcandorado.
 Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
 Gostar quase até do cheiro das letras.
 Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
 Ficar no parrede era uma glória.
 Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.
 A esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio
 das paredes.

A festa de encerramento do jardim de infância foi a glória, nos meus cinco anos. Encenamos a história de Chapeuzinho Vermelho e eu vivi esta personagem. Alguns momentos, do período de ensaios, estão em minha memória. Tinha mania, de segurar a vontade de fazer xixi, até o último momento de sair correndo para o banheiro. Num dia de ensaio, guardei tanto a vontade, até que me vi sendo alvo das gargalhadas dos colegas. Acolheram-me os braços de minha professora, Irmã Neiva (acho que era esse o seu nome) – estudava num colégio de freiras. Fui chorar, também, nos braços de minha mãe, a quem disse que nunca mais voltaria para a escola. Não sei o que ela fez, apenas lembro-me do dia que estava no palco, vestida com chapéu e capa vermelha, com a cesta nas mãos, colhendo as flores artificiais presas por entre as frestas do piso, e cantando:

*Pela estrada fora eu vou bem sozinha
 Levando esses doces para a vovozinha...*

E o locutor da Rádio Difusora Campista, que transmitia ao vivo a peça, dizia: *de Campos dos Goytacazes para o Brasil a futura artista!* Tornei-me professora.

Procuo escavar em minhas memórias para buscar experiências de aprendizagem. Encontro minha mãe, tomando a tabuada cantada. Ela dizia que eu gostava muito de cantar, por isso, seria mais fácil para decorar. Nas novenas de Nossa Senhora, aprendi as orações e os hinos, que ainda hoje posso reproduzir. Mas, não me lembro como aprendi a ler e escrever. Ah! Lembro das capitais dos estados do Brasil, também decoradas. E o versinho:

*Pará capital Belém
 Vergonha na cara você não tem.*

Será que as crianças que alfabetizei lembram como aprenderam a ler e escrever? Não sei, nunca tive notícias. Mas, sei da professora que fui e do meu processo de formação

que se deu na escola. Isto me inquieta. Por que as experiências da professora me marcaram e, ainda me marcam, e as da *criançaaluna* apagaram-se no tempo?

As respostas para estas indagações, podem surgir pela rememoração do tempo de escola, que abre possibilidades de reinventar formas de pensar sobre ela, buscando o encontro com velhos e novos problemas. No âmbito da concepção da história de Benjamin (1994, p.223), está colocada a importância da rememoração, com um papel de resgatar, nas experiências do passado, aquilo que pode ser aproveitado em função das necessidades do presente. Sobretudo num tempo de silenciamento das experiências, lembrar ganha um sentido redentor, pois “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. E, ainda, diz Benjamin (ibid.,p.224):

Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história. (...) A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.

Quando as alunas e alunos do curso de Pedagogia,⁴⁴ são provocados para lembrar seus primeiros anos de escola, trazem lembranças de brincadeiras, de festas, de dificuldades para frequentar a escola, de sofrimentos, de vergonha por algum erro cometido. Erros, que assim entendidos, podem ser, na verdade, idéias diferentes. Ainda não falaram sobre memórias de conhecimentos produzidos, da escola como vida, como lugar de múltiplos sujeitos, com múltiplos saberes que podem ser ensinados e aprendidos. Estes adultos, em processo de formação docente, quando lembram a escola da infância, recuperam experiências de um tempo passado que ajuda a ressignificar o que a escola foi, e assim podem construir, na sua formação, outra escola.

O que ensina o tempo de escola da infância? Com esta questão, venho “coleccionando” produções, destes adultos, que possam ajudar a compreender a escola. As coleções, numa perspectiva benjaminiana, constituem-se como histórias que podem ser escovadas a contrapelo. Como “tradição”, as coleções permitem renovar o velho. Diz Benjamin, em um dos fragmentos de sua infância: “tudo que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo” (2000, p. 124).

⁴⁴ Refiro-me às alunas do curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO – Teresópolis/RJ, onde atuo como professora.

Um olhar aos seus desenhos e textos, aponta para o significado da escola não somente para estes, quanto para as crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino. As marcas das escolas, reveladas, ajudam a produzir um conhecimento outro, das práticas escolares, compreendendo-as como experiências exemplares, que possibilitam aproximações da realidade complexa, tecida nos cotidianos das escolas. São, portanto, indícios (Ginzburg, 1990), pistas, no caminho de entender o que pensam, falam de escola, os sujeitos cotidianos que nela habitam.

A escola é o lugar do “dever” e do “brincar”. Na sala de aula é o “dever” e fora dela é o “brincar”. Nos desenhos de Elane, Karina e Jaqueline (Figs 12, 13 e 14), a escola é o lugar para enquadrar, disciplinar, quem ali chega. Para ensinar, é preciso disciplinar os corpos (Foucault, 1996). Ficou na memória, a organização do espaço como forma de controle, que capitaliza o tempo e propicia a disciplina. Segundo Foucault, o poder disciplinar e suas técnicas precisam do olhar hierárquico, da organização do espaço para o seu exercício. A arquitetura escolar está planejada para favorecer a vigilância. Separar os corpos torna-os visíveis para a observação.



Fig. 12 – Desenho de Elane

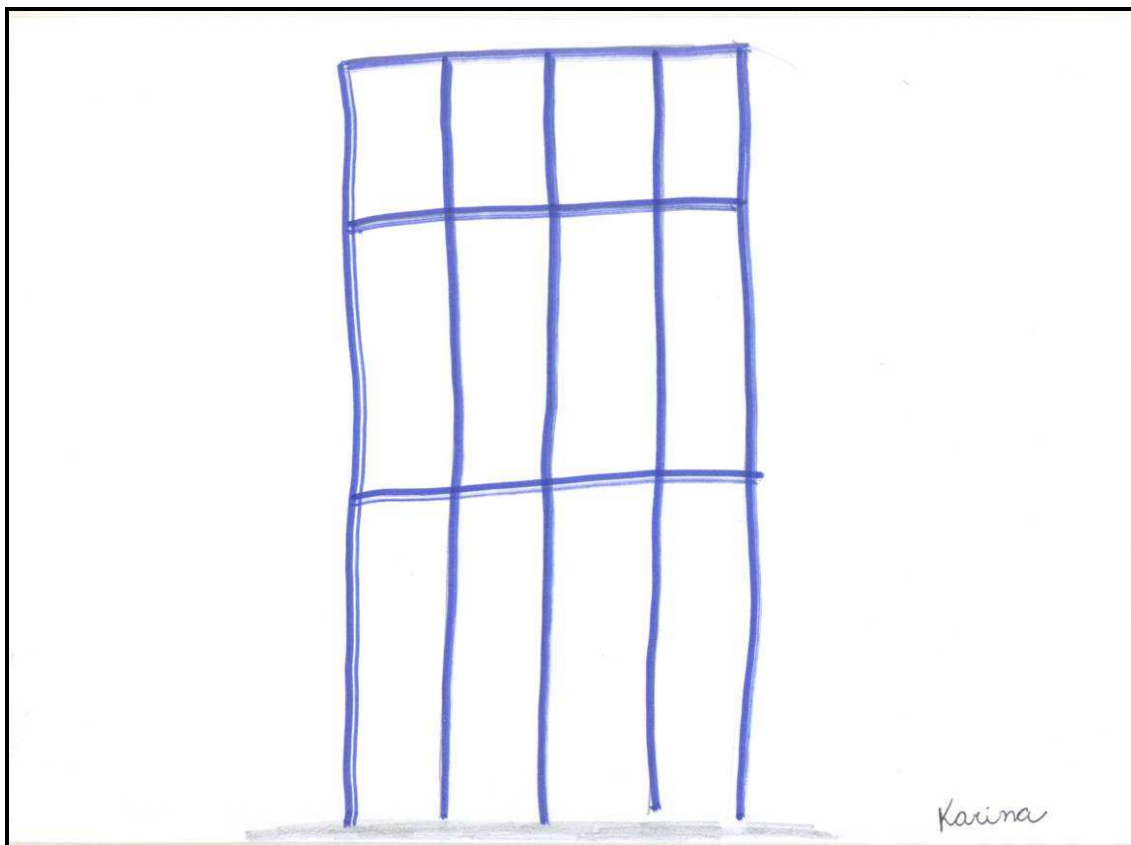


Fig. 13 – Desenho de Karina

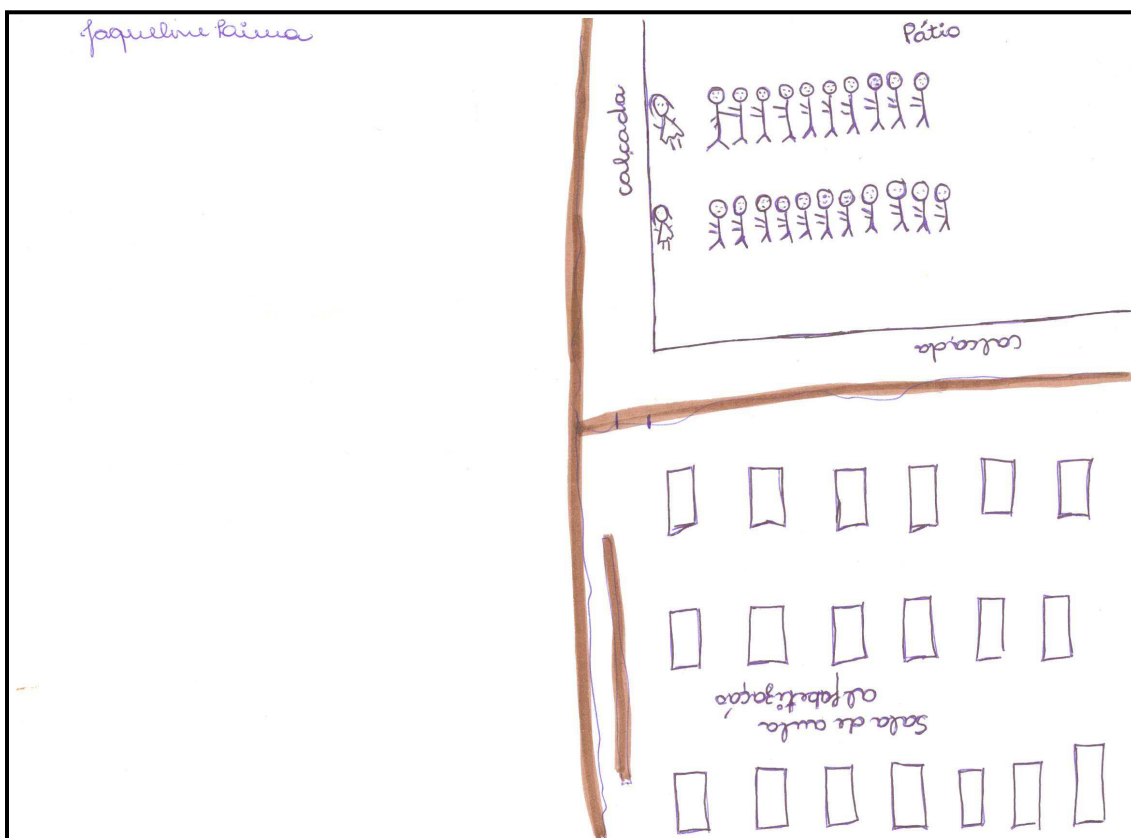


Fig.14 – Desenho de Jaqueline

Em seu texto sobre memórias de escola, Edson,⁴⁵ também, traz a força do poder disciplinar. Narra sobre sua atitude de, ora sentar-se perto da professora, ora perto da janela da sala de aula. Talvez, sejam táticas do fazer dos mais fracos (Certeau, 2005), nas relações de forças produzidas no cotidiano escolar.

Estava diante de uma escola enorme com uma entrada maior ainda. Me sentia naquele espaço, invisível de tão pequeno que me sentia. Uma sala de aula tradicional, ou seja, carteira atrás de carteira, a professora lá na frente dando..., exatamente nestes termos, dando sua aula, pois a aula lhe era única e exclusivamente. Sentar-me próximo a professora, era uma tentativa motivada pela esperança, de entender que fosse um pouco melhor, o que ela fazia naquele tempo enorme que ficava conosco em sala.

Ao compreender o espaço escolar como construção social, é possível perceber que, sua arquitetura e funcionalidade, refletem os contextos histórico-sociais, políticos e culturais de seu tempo e lugar. Para Antunes (2007, p. 55), o espaço escolar não pode ser encarado como uma dimensão neutra.

Traz em si um conjunto e valores culturais e morais de determinada época e, em última instância, funciona como uma espécie de currículo, que juntamente com as diferentes matérias e metodologias de ensino interfere de maneira significativa no processo ensino-aprendizado.

Como lugar do “dever”, a escola transmite conhecimentos em um espaço específico, ordenado segundo a lógica da hierarquização, da reprodução e do silêncio. É o espaço de controle dos adultos. Os desenhos de Marilda, Kelly e Viviane (Fig. 15, 16 e 17), mostram essa lógica. Mas, o desenho de Kelly revela, ainda, que as crianças pensam sobre o mundo a sua volta e no lugar do pensamento, não há controle do adulto. Fazer o “dever”, portanto, representa esse controle que submete, inibe a criação e o fazer por conta própria, que julga e avalia. Dessa forma, a escola acaba por tornar as crianças, com o tempo, adultos tão repetitivos e tão falhos de imaginação quanto ela (Brandão, 2002, p.179). Para este autor, as experiências de atividades nas datas comemorativas, como as “da Pátria”, “do índio”, “do folclore” são o espelho da primazia do “dever”, pois submete a criatividade à “rotina devoradora do cotidiano escolar”.

⁴⁵ Edson Alves é estudante do curso de Pedagogia do UNIFESO.



Fig. 15 – Desenho de Marilda

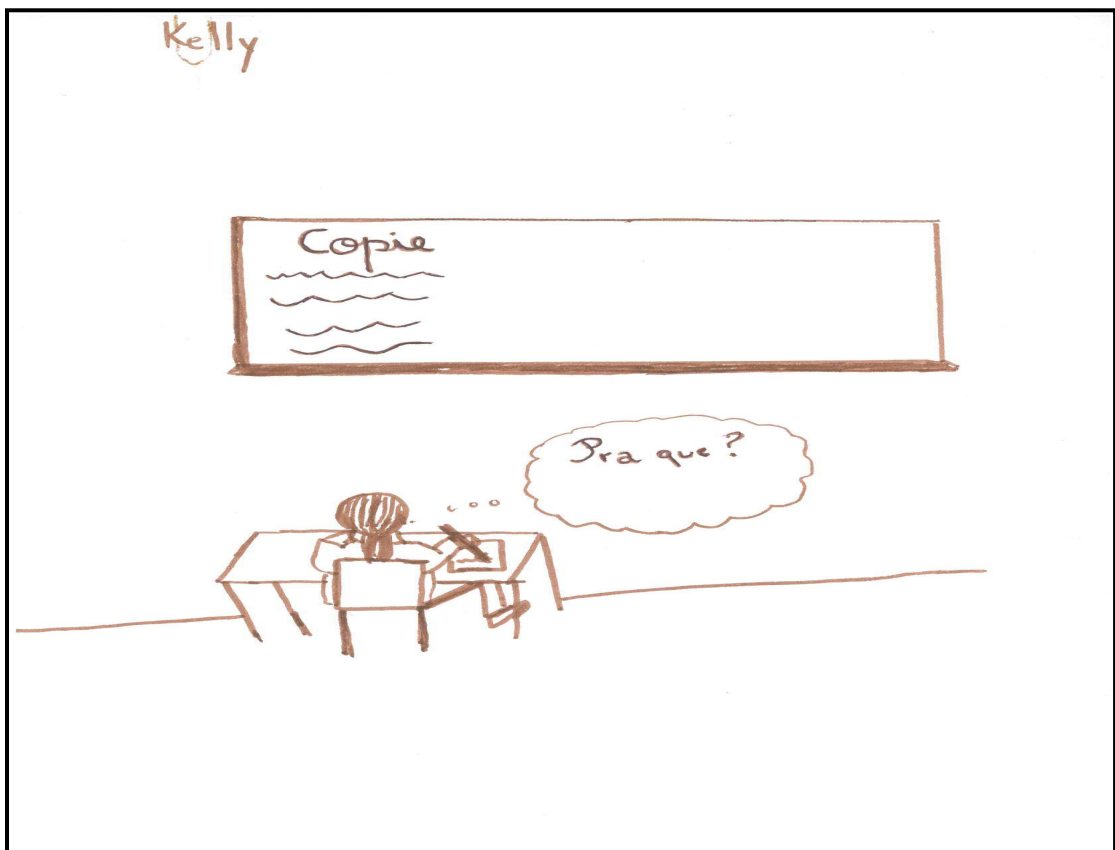


Fig. 16 – Desenho de Kelly



Fig 17 – Desenho de Viviane

As estratégias do poder disciplinar da escola, na vigilância das ações das crianças, não impedem o acontecer das “táticas”. Estas se consolidam, pela “astúcia” (Certeau, 2005) das crianças, que criam ocasiões, nas brechas da visibilidade do poder. A narrativa de Edson traz a “arte do fazer”, nas práticas cotidianas da escola.

Em relação ao sentar-me próximo à janela, posso dizer que fora uma estratégia que utilizava, quando já fatigado, na tentativa de entender e não decorar o que a tia dizia explicar, quase ordenando que eu decorasse tudo aquilo, era na janela que me refugiava e vislumbrava detrás daquela: o mundo sem barreiras, onde me sentia seguro, dono de meus medos e saberes, descobertas, enfim, quando desistia do contato da sala de aula e me entregava ao que aquela janela me mostrava... Questionava-me, o fazia ali naquele espaço, diante daquela pessoa, que ignorava a existência daquele mundo de liberdades, saberes e verdades que

constantemente esbarravam em mim. E muitos desses saberes e verdades eram aprendidos nas diversas brincadeiras da rua. Brincadeiras essas, que sequer existiam, dentro daquele espaço que se dispunha em ensinar-me algo, mas que ignorava o quanto me doía estar ali para aprendê-lo.

Qual o lugar do brincar na escola? As crianças brincam apenas no tempo do recreio? Os desenhos e as narrativas, dos adultos e das crianças, mostram que há dois espaços distintos. Na sala de aula, o “dever”. A brincadeira está restrita ao espaço fora da sala de aula. É a lógica da cultura escolar. Os desenhos de Natália, Aline e Christiane (Figs. 18, 19 e 20) revelam o espaço de fora como o da alegria, do compartilhamento, que está longe de controle.



Fig. 18 – Desenho de Natália



Fig. 19 – Desenho de Aline



Fig. 20 – Desenho de Christiane

Talvez, se a escola perceber as produções das crianças como criação/recriação de suas formas singulares de ver o mundo a sua volta, e as valorizar, estas mesmas crianças, não serão vistas como bloco homogêneo. E as atividades escolares deixariam de ser “deveres”, algo a ser realizado mecanicamente. Talvez, por isso, ter guardado na memória, o teatro em que encenei Chapeuzinho Vermelho. Este foi um momento de expressão criativa. Pode ser. Ou não. Como diz o poeta “tudo o que não invento é falso” (Barros, 2003).

4.3- “A ESCOLA DE BAIXO”

Conhecer a Escola Municipal Manoel Narciso do Canto, foi um processo construído a partir de diferentes olhares. O primeiro, remonta ao tempo da professora do CIA José Francisco Lippi, em Venda Nova. As crianças que vinham da escola de Córrego Sujo, eram “classificadas” como aquelas que tinham muitas dificuldades para aprender, pois entre outras coisas, já relatadas anteriormente, estudavam em uma escola municipal, multisseriada, com uma estrutura física deficitária.

O outro olhar teve ajuda da Michelle, quando dos primeiros contatos para apresentar o projeto de pesquisa - situação já narrada. A escola estava em obra geral de ampliação das salas e das áreas externas. Michelle, mais do que o espaço físico, apresentou as pessoas que habitavam o lugar naquele momento. A escola não era mais multisseriada.

Com essa obra, o espaço físico modificou-se significativamente, ampliando para três salas de aula. Duas convergem para um hall interno de circulação, que separado por uma meia parede, organiza uma pequena biblioteca, brinquedos e uma televisão com DVD. A sala da Direção que, também, é o espaço das professoras e almoxarifado, além de outro espaço com uma mesa comprida, onde as crianças e professoras fazem as refeições, a cozinha e os banheiros das crianças, convergem para este hall interno. A terceira sala de aula está localizada ao lado do pátio coberto, na entrada da escola.

Alguns meses depois, a escola foi sendo incorporada à vida da pesquisadora. Gradativamente passando de visitante, para participante do seu cotidiano. Na escola, não sou mais uma estranha, mas alguém que faz, junto com os outros, parte dos sujeitos que habitam o lugar (Certeau, 2005). Mas o que significa a expressão, não ser mais uma estranha? Seria uma outra, que compartilha com os outros? Como pesquisadora seria uma

estranha, ou uma outra? Seria estranha ou estrangeira? No diálogo com Kohan (2005), a partir de suas reflexões sobre o outro, o estranho, o estrangeiro penso no lugar da pesquisadora na pesquisa com o cotidiano.

Kohan (ibid., p.2) diz que a “estrangeridade nasce, como quase sempre de uma viagem”. Se assim é, sou estrangeira, pois faço sempre viagens até a escola e não sou moradora do lugar, sou “de fora”. No entanto, algo me aproxima das crianças e adultos de Córrego Sujo/Vale Alpino. Fui professora durante dez anos, em outra escola do campo, num bairro próximo, e por isso, convivi com os moradores do lugar, o que reduz a distância. Assim, não sou uma estrangeira, mas continuo sendo uma estranha. Uma estranha *pesquisadoraprofessora*. Na condição de estranha, a pesquisadora pode permanecer na lógica da explicação, na qual há uma divisão hierárquica entre quem pesquisa e seus objetos de estudo. Kohan (ibid., p.5) afirma que

A explicação divide os humanos sob uma série de dualismos: sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e tolos, julgadores e julgados. Uns e outros a padecem por igual; os primeiros porque estão condenados a falar àqueles que, por serem inferiores, não podem entendê-los; os segundos porque não podem colocar sua inteligência a trabalhar por si própria. Quantas mais explicações, mais superiores e inferiores; quantas mais explicações, superiores mais superiores e inferiores mais inferiores, mais desigualdade, mais distância entre uns e outros. A explicação é a arte da distância.

Na medida em que as relações se potencializam, a experiência na pesquisa com o cotidiano vai sendo incorporada. Ao buscar os caminhos para compreender aquelas crianças e adultos, rompendo com o paradigma explicativo, vou me constituindo como a outra. Transitar pelo pátio e salas de aula, desperta sentimentos e curiosidades sobre os acontecimentos e pessoas, praticantes do lugar. Na experiência de ser uma outra, permanece a lógica da alteridade, na qual a igualdade é um princípio. Pesquisar com o cotidiano da escola significa estar entre os fragmentos do espaçotempo vivido. Talvez, seja como tornar visíveis os sujeitos invisíveis. Nesta perspectiva é dada às crianças a condição de falantes, de estar num lugar de afirmação de suas identidades.

Os olhos, pensamentos e sentimentos das crianças, conduzem a um outro movimento de conhecer a escola e seu cotidiano. E, como disse anteriormente, esse caminho não foi definido a priori. Foi surgindo a partir do momento em que, o espaço das falas das crianças foi ampliado, nas situações de conversas.

4.4- “SE VOCÊ ACHA TEM QUE SABER”. OLHANDO O OLHAR DAS CRIANÇAS

Compreender a escola a partir do olhar das crianças sustenta-se na concepção de que são sujeitos ativos e, com elas, é possível conhecer a realidade social que emerge nas suas falas, brincadeiras, desenhos. “O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 25). Com elas pode-se, não somente compreender a infância como categoria social, como também, as complexas estruturas e dinâmicas sociais cotidianas da escola, que são descortinadas em suas narrativas. Estes autores chamam a atenção para o fato de que “não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologia” (ibid., p. 26).

Assim, esta perspectiva de investigação, exige da pesquisadora o esforço constante de não projetar seu olhar sobre as crianças, mas possibilitar que, como sujeitos, tragam as percepções de suas vidas e da escola. Paraphrasing Paulo Freire (1987), permito-me dizer que estou consciente de que meu olhar está molhado pelas minhas origens, pelas experiências, pelas concepções, e, até mesmo, pela compreensão sobre a cultura escolar. No entanto, é essa mesma consciência do que molha o olhar, que permite construir um processo investigativo que supõe o descentramento do olhar do adulto, como necessário para compreender as crianças e suas infâncias.

As narrativas das crianças seguem a lógica que elas imprimem nas conversas. Começamos a conversar sobre a importância da escola. Mas, basta surgir qualquer tema, que as relações de sentido próprias de cada criança manifestam-se, e outra situação é inserida nos relatos. Talvez, para os adultos, sejam conversas sem pé nem cabeça. Na verdade, os pés e as cabeças são colocados, a partir de uma relação de sentidos não-lineares e não-hierarquizados.

Ao mesmo tempo em que falam sobre a importância da escola, as crianças trazem suas experiências, suas vidas. Assim, constroem as narrativas que permeiam o real, o imaginário, o desejado, o aprendido e compõem as concepções do mundo que as rodeia. No processo de investigação narrativa, as vozes e os olhares da pesquisadora e das crianças estão entrelaçados, numa busca mútua de compartilhamentos de histórias. Qual a importância da escola em suas vidas? Por que registraram, nos desenhos, a escola como um

lugar importante no bairro? O valor que atribuem à escola reside na compulsividade de freqüentá-la? Perguntas que as narrativas possibilitam refletir, e respostas, que a lógica das crianças conduz o leitor ao entrelaçamento escola, vida e trabalho.

- *Por que a escola é importante?*(Terezinha)
- *Para aprender, para aprender a estudar, para saber dirigir um carro, para quando crescer saber ler as placas.* (Mateus)
- *Para não ter que trabalhar na roça* (Lo-Ruama)
- *Trabalhar na roça não é bom não?* (Terezinha)
- *É tia, mais ou menos.* (Lo-Ruama)
- *Por quê?* (Terezinha)
- *Não sei.* (Lo-Ruama)
- *Mas se você acha tem que saber.* (Douglas)
- *Minha mãe é que me disse que é para eu estudar para não trabalhar na roça para ter um futuro melhor.* (Lo-Ruama)
- *Eu trabalho na roça, na hidropônica.* (Mateus)
- *Eu cuido, eu molho as plantas.* (Douglas)
- *Tem vez que eu vou para roça e tem vez que eu não vou. Quando eu chego da escola eu ajudo a puxar a borracha, andar de caminhão, um monte de coisa. Eu tenho que puxar a coisa e levar para o morro. Eu moro no morro.* (Mateuzinho)
- *E se todo o mundo achar que trabalhar na roça não é bom como vai ser?* (Terezinha)
- *Quem achar que é bom fica, quem não achar não.* (Mateus)
- *Se não trabalhar não ganha.* (Douglas)

O paradigma rizomático ajuda a compreender a lógica das crianças. As narrativas das crianças são como rizomas⁴⁶, com múltiplas conexões, sempre sujeitas às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções (Gallo,1999). Para compreender as crianças é preciso fazer um movimento de ruptura com o pensamento simplificador, que desintegra a complexidade do real (Morin,1990). Assim como um rizoma, as crianças entrelaçam, nas conversas, elementos de um conjunto complexo, que é o cotidiano, a prática social. Nesse emaranhado, vão ligando os fios de suas experiências e estabelecendo conexões não hierarquizadas.

Talvez, se a escola aprendesse com as crianças, poderia avançar na organização curricular, de modo a superar a linearidade e hierarquização, e buscar um currículo que rompa com as barreiras disciplinares. Talvez, possa ser um lugar onde o aprender seja decorrente de experiências, e não da mera informação, devidamente decorada. Para tal, seria necessário, entre outras coisas, que a escola rompesse com a “certeza ideologizada,

⁴⁶ A noção de rizoma, na botânica, significa a estrutura de algumas plantas que se ramificam em qualquer ponto, podendo funcionar como raiz, talo ou ramo. A metáfora do rizoma foi discutida por Deleuze e Gattari (2000) que apresentaram o paradigma rizomático como outra perspectiva na abordagem do conhecimento.

segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar” (Freire, 1985 p.23). Seria importante que os professores percebessem que, ao estimular a dúvida e a curiosidade das crianças, estão aprendendo com quem ensinam, de modo a rever o que sabem, junto com elas, na busca que fazem para saber.

Douglas, ao provocar Lo-Ruama dizendo, *se você acha tem que saber*, mostra, não somente que as crianças aprendem com os adultos, mas que são capazes, a partir de suas experiências, nas relações com eles, construir suas próprias concepções, desenvolvendo um saber. Esta mesma provocação muda o “rumo da prosa”, revelando o trabalho “na roça”, como elemento constituinte da vida destas crianças. Um mundo compartilhado com os adultos. Há, também, na conversa, uma situação exemplar de negação da construção moderna da infância, que distingue, separa e exclui a infância do mundo social (Sarmiento, 2005). Simbolicamente, uma concepção que coloca o infante, no lugar do não-falante, do detentor do discurso ilógico, desarticulado. E ainda, a criança como aquela, que “está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (ibid., p.8). Sem dúvida, esta visão contribuiu para a construção da cultura escolar que, simbolicamente, assumiu o conceito de aluno como “sem-luz” e, portanto, dependente da escola para “iluminá-lo” com o conhecimento. Cabe ressaltar que, um olhar atento pode dar visibilidade para muitas práticas pedagógicas que incluem as crianças, como sujeitos nos seus processos de aprender⁴⁷.

Em outro trecho da conversa com aquele mesmo grupo de crianças, as conexões se apresentam. Na escola e na vida, também acontecem situações ruins.

- *Eu não gosto na escola quando eles tem que bater, beliscar. (Douglas)*
- *Xingar. (Mateus)*
- *Desrespeitar a regra. (Ramon)*
- *Teve um dia que o Felipi gritou com a tia, desrespeitou a tia e todo o mundo ficou de castigo. Foi porque ele emprestou o lápis para Natalia, o lápis que a tia tinha dado para ele. Ele ficou sem lápis e pediu a tia de novo e a tia disse que ela já tinha dado a ele. E ele ficou raivoso e gritou com a tia. (Mateus)*
- *E em casa ele levou uma coça. (Mateuzinho)*
- *Teve um dia tia, que meu pai tinha uma égua e eu subi nela e de tanto eu bater nela ela empinou e eu cai e ela quase me deu um coice. (Mateuzinho)*
- *Lá em casa tem um cavalo grande. Nele a gente não anda não. Se levantar a vara para ele fica empinando. Ele acha que vai bater nele. Ele fica só pastando. Só meu irmão monta nele. (Mateus)*

⁴⁷ Dentre muitas experiências e pesquisas, destaco o trabalho de Luciana Pires Alves no bairro Beira-Mar em Duque de Caxias (RJ).

- *Meu pai tinha uma égua que só andava se puxasse ela com outro cavalo.*
(Douglas)
- *Eu levei um coice de um cavalo.* (Ramon)

O tema da “coça”, conduziu a conversa, para outros tipos de castigos, diferentes daqueles que acontecem na escola. Nela, a punição refere-se à advertência, ou não brincar na hora do recreio. Embora receber punição seja sentido como algo desagradável, as crianças externam certa naturalidade, em relação às atitudes dos adultos. Estes demonstram o sentimento de posse das crianças, que provoca nelas o sentimento de pertencer aos adultos. São relações naturalizadas e não questionadas. Os animais não gostam de “levar uma coça”, reagem de alguma forma. Fica, porém, a dúvida se de fato as crianças concordam com as punições, ou a sensação de pertencimento ao mundo adulto, faz com que as encarem como corretas. Em meio às conversas, aparecem situações relatadas, onde contam que já sofreram castigos físicos em casa. O trecho a seguir traz a percepção das crianças de seis anos, em relação aos castigos físicos.

- *Nós estávamos falando de histórias de cavalo. Tem cavalo na sua casa?*
(Terezinha)
- *Tem. O cavalo tem carrapato e aí minha mãe não deixa eu montar nele para não pegar carrapato.* (Samara)
- *Seu cavalo tem nome Alexandre?* (Terezinha)
- *Tem.*
- *E qual é o nome?*

Silêncio...

- *Esqueceu?*(Terezinha)
- *Não, lembrei é Sheick. Eu bato nele para ele correr.* (Alexandre)
- *E ele chora porque você bateu nele?* (Terezinha)

Risos...

- *Não, ele empina para cima.* (Alexandre)
- *Cavalo não chora tia!* (Samara fala rindo)
- *Eu nunca vi cavalo chorar!* (Jéssica)

Risos...

- *Ele não chora, ele corre.* (Alexandre)
- *É mais se alguém bater em mim eu vou chorar.* (Terezinha)
- *Minha mãe já me bateu de chicote.* (Alexandre)
- *E você chorou?* (Terezinha)
- *Não.* (Alexandre)
- *Então, você é como seu cavalo Sheick, não chora?* (Terezinha)
- *É.* (Alexandre)

As narrativas de Felipi (9 anos) e Alan (10 anos) assim como Alexandre, mostram que, embora se sintam machucados, a punição é uma prática necessária, e com a qual concordam. Ao relatarem o que fazem em casa quando chegam da escola, eles trazem os incômodos.

- Eu tiro a roupa, ando de bicicleta, ajudo meu pai a capinar. Eu moro no haras e todo mundo da minha casa trabalha no haras. Lá em casa mora eu, meu pai, minha mãe, meu irmão e Haroldo que morava com Raquel e agora mora com a gente. Tem vez que eu chego em casa e fica só eu e meu irmão e a gente briga muito. E aí Haroldo conta tudo para o meu pai. E o meu pai bate de correia eu tenho até a marca da correia. Ele fala brabo. Mas eu acho certo ele bater, porque eu estava brigando com meu irmão. (Felipi)

- Minha mãe também é assim, ela fala brabo uma vez se fizer de novo aí então ela bate. (Alan)

- Eu já cuspi na minha vó e eu era deste tamaninho assim. Aí meu vô me botou preso no banheiro. E não foi nada bom tia! (Felipi)

Felipi sempre me intrigou. Desde os primeiros momentos na escola, ele não se aproximava. Esta foi a primeira conversa que tivemos. Já estávamos no final do ano letivo. Ao retornar a escola, depois do período de férias, ele aproximou-se e falou: *Tia eu repeti de ano*. Foi a primeira vez que, espontaneamente, se dirigiu a mim. Em nossas conversas, ouvia-o com atenção. Como a afetividade está presente na interação adulto/criança?

Iturra (1997, p.52) afirma que, embora crianças e adultos estejam em interação, seus mundos são diferentes e, por isso, a comunicação torna-se difícil. A criança sente naturalmente que pertence ao adulto, e a certeza da afetividade não é abalada pelas zangas, mágoas e imposições. E acrescenta:

(...) se estivesse na mente da criança o conjunto de conceitos afectivos que os adultos desenvolveram, perguntar-se-ia se o adulto a ama. Porque amar é fazer com que o outro cresça, sem o substituir nas atividades que é capaz de realizar.

As crianças desenvolvem formas específicas de ação e apropriação do mundo. Estas, mesmo radicadas na história e na prática social, são independentes das formas dos adultos. Constituem, portanto, as culturas da infância, consideradas a partir das condições sociais em que as crianças vivem e interagem com seus pares e com os adultos. As relações entre crianças e entre crianças e adultos, é uma produção histórica e social. O conceito de geração em Sarmiento (2005) permite refletir sobre o que separa e o que une, no plano

estrutural e simbólico, as crianças dos adultos. Para este autor, crianças e adultos, como sujeitos de uma determinada classe etária, em determinado período histórico concreto, desenvolvem práticas sociais diferenciadas e suas relações estão implicadas no contínuo fazer e refazer dos estatutos e papéis sociais. O que Sarmiento (ibid., p.9) aponta como “a interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas idéias, representações, práticas e acções sociais”, ou seja, a consideração pelos adultos de que o pensamento das crianças é ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado, gerou, historicamente, as formas como as relações crianças e adultos são socialmente estabelecidas, regulando o funcionamento das instituições, sobretudo da escola. Assim, são as condições sociais das crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino, que referenciam a compreensão de suas narrativas.

Na escola elas também batem umas nas outras, e isto foi contado em vários momentos das conversas, como algo que acontece ali, mas que não acham bom. As professoras não batem, mas gritam. Quando ouço uma professora gritando eu estremeço. Vou diminuindo de tamanho, e me vejo como aquela criança, a quem os gritos foram dirigidos, e tenho vontade de fugir dali, com vergonha. Será que passei por isso na escola? Não sei. Não me lembro. Por que não me lembro? O que se passa com esta criança, quando vive esta experiência?

Crianças e adultos são sujeitos que se interrelacionam nas suas histórias, nas suas experiências que brotam das histórias coletivas da qual fazem parte, mesmo que não percebam, quando as vivem, nem quando as recontam. Com Benjamin (1994), é possível entender estas relações, e a necessidade de fazer emergir os confrontos do cotidiano, a partir das narrativas. Tais relações fazem parte do patrimônio cultural destes sujeitos e, portanto, não podem ser considerados apenas no nível psicológico das diferenças pessoais.

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. (ibid., p.204)

Nas conversas os pensamentos e sentimentos das crianças, em relação aos gritos, revelam a ansiedade presente na relação, e o controle dos adultos. Na escola tem coisas boas e ruins, mas, mesmo assim, estar nela é importante.

- *Eu não gosto quando tem bagunça, quando as crianças gritam, falam besteira, quando agora a tia deu esporo neles. (Juliana 8 anos)*
- *Esporo não, bronca. (Rayssa 8 anos)*
- *Mas isso aconteceu agora lá na sala? (Terezinha)*
- *É sim, tia. (Rayssa)*
- *Felipi e Mateus estavam falando besteira. A tia manda parar e eles continuam. Aí a tia chama a tia Marli. (Juliana)*
- *Uma coisa que eu não gosto é de gente racista, gente bagunceira, que a gente manda parar e não para, assim, que não respeita as professoras e fala palavrão. E a tia fica brigando com eles. E eu acho que a tia está certa, porque se alguém cair e meter a cabeça na mesa ou na cadeira pode até rachar e o prejuízo vai ficar com a professora, sabia? Eu acho que a tia está sempre certa ela é a professora e está sempre certa. Quando a tia grita e briga ela tem razão. Porque ela fala, fala, fala e ninguém acredita e continua fazendo bagunça. Igual hoje, a tia mandou Felipi ir lá escovar o dente ele não escovou, aí ela falou um monte de vez com ele. Ela falou: Felipi volta aqui, você não escovou os dentes! Ele foi correndo abusou quase que ele caiu, quase que bateu com a cabeça. Aí ela foi lá e buscou ele. Eu achei que ela estava certa. (Rayssa)*
- *Mesmo quando ela grita, ela está certa. Antes ela dava uns gritos para eles ficarem quietos. Aí tia Marli falou assim: anota os nomes de quem está fazendo bagunça e deixa eles fazer e quando chegar na hora de ir embora aí eles vão fazer todo o dever. Porque estão atrasados. (Juliana)*

Ao narrar as situações cotidianas na escola, as crianças revelam que, o poder da palavra está com o adulto. Este determina quem fala, e em qual momento. Talvez, para os adultos, permitir a fala das crianças pode significar uma perda da identidade de aduルトprofessora como aquela que possui o conhecimento, e as crianças aquelas que apenas ouvem e aprendem. Assim como diz Bakhtin (2003), ao reportar-se a Dostoievski, diria que as professoras poderiam ser orquestradoras das vozes infantis. Se, assim o fizessem, permitiriam que, a multiplicidade das vozes, expressasse suas vidas e suas histórias. E a partir delas, o conhecimento poderia ser construído.

Quando as crianças falam sem permissão, as atitudes de repreensão são tomadas pelos adultos, sem que percebam como elas são incorporadas pelas crianças. Talvez, não percebam a criança que existe dentro do aluno. Ou, talvez ainda não percebam que, na escola, estão presentes relações interativas outras, não exclusivamente pedagógicas. No cotidiano escolar, há entrecruzamento de diferentes aprendizagens. No “lugar-escola” (Brandão, 2002), como um contexto privilegiado do acontecimento cotidiano da cultura, aprendem-se os conhecimentos, mas, também, se aprende sentimentos, sociabilidades, sentidos e significados que, muitas vezes, escapam à organização pedagógica, sob o controle dos adultos.

- *Mais bom ainda é não machucar e tirar foto isso é que é bom. Se machuca a tia cobra, bota sem recreio. A tia não quer fofoca. Se tem fofoca a tia entra na escola e acabou. É tão ruim quando a tia briga com a gente, quando fica gritando no nosso ouvido. Olha, gritar é muito ruim e quando bota a gente de castigo. O bom é quando ela brinca, faz brincadeira, faz jogo, leva a gente no circo, isso é o que é bom. Ela já brincou com a gente dos três porquinhos. Mas tem que aprender as coisas. Se não aprende vai continuar no CA. Isso eu acho ruim. Arrepetir é bom, mas se repetir eu acho tão ruim! Dagmar tem 7 anos e ainda está no CA. (Jéssica 6 anos)*
- *Quando a tia grita, dói no coração e eu fico triste. (Isaac 6 anos)*
- *Quando ela briga a gente fica quieto porque não pode falar na sala. Só pode falar na hora que vai embora e na hora do recreio. (Eduarda 6 anos)*
- *Só quem fala é os meninos que fazem bagunça. (Beatriz 6 anos)*
- *Tem os meninos que só fazem bobeira e ficam em pé e ficam rindo. (Isaac)*
- *Mas tem que vir para a escola se não vai para o juiz. Se faltar um monte de dias, quando voltar vai para o juiz. (Beatriz)*
- *Eu prefiro vir para a escola, senão a gente não aprende nada. (Eduarda)*
- *Eu também estou feliz aqui na escola. (Isaac)*

As crianças aprendem, na escola, a ouvir em silêncio, a aguardar sua vez para falar, a se conformar na geometria dos espaços, operando, simbolicamente, entre os gestos, ritmos e condutas próprias da sua função social modeladora. Mesmo revelando a obrigatoriedade em freqüentar a escola, as crianças manifestam a percepção que têm da função de ensinar o patrimônio comum dos saberes que a humanidade acumulou.

A escola é o lugar, socialmente constituído, para ensinar o saber científico⁴⁸. Um lugar, com um ideal social definido para tornar as crianças, indivíduos autônomos, competentes, “com corpos disciplinados para produzir e reproduzir” (Iturra, 1997, p.25). No entanto, as crianças desenvolvem “táticas” que lhes permitem estimular o imaginário, e criar situações que escapam da realidade adulta. Mesmo sendo a escola, um lugar dominado pelo mundo adulto, nela, as crianças constroem rotas de fuga, criando espaços simbólicos próprios. Tal é o recreio. Nesse espaçotempo, entre outros de produção das culturas da infância, as crianças expressam seus modos de pensar e interagir, que partilham e aprendem. Uma aprendizagem interativa, na qual se estabelecem a cultura de pares. Barra e Sarmiento (s/data, p.3),⁴⁹ entendem “por pares (de uma criança) o grupo de crianças com as quais esta partilha o mesmo espaço em regime de habitualidade”. Para estes autores, a cultura de pares, faz parte do processo de crescimento das crianças, sendo fundamental para que elas se apropriem e reinventem o mundo que as rodeia. “A convivência com seus

⁴⁸ O currículo da escola organiza a transposição do saber científico para o saber escolar, instituído e linearizado na seqüência das séries ou anos do processo de escolarização.

⁴⁹ Texto produzido pelos autores como parte da investigação “Saberes das crianças: a infância e o simbólico na 2ª modernidade”, inscrito no CESC da Universidade do Minho.

pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas” (ibid., p.3).

O recreio é o espaçotempo do brincar. Mas, o olhar do adulto está presente. Nas interações, as diferenças entre meninas e meninos são definidas nas brincadeiras. Papéis e valores, relacionados ao gênero são anunciados.⁵⁰

- *Um dia eu fui parar na secretaria, tia. A gente estava brincando de casamento japonês. Aí a tia não gostou e botou todo mundo para dentro da secretaria. (Ellen 8 anos)*

- *O que é casamento japonês? (Terezinha)*

- *É mais ou menos assim: primeiro ficam as meninas na parede e os meninos ficam aqui. As meninas, se quiserem casar ficam com o pé para baixo, se não quiserem ficam com o pé na parede. Aí a tia falou, se brincar de novo todo mundo vai ganhar advertência. Então, eu não gosto quando eu vou para a secretaria. Mas eu nunca assinei advertência. (Ellen)*

- *Eu não achei bom assinar advertência. (Deivison 8 anos)*

- *O que você fez? (Terezinha)*

- *Nem lembro... Há lembrei. Foi quando Anderson e Mateus ficaram querendo tirar minha calça e aí eu briguei com eles. Aí a tia me chamou mais os outros e assinei advertência. (Deivison)*

- *E também tinha esse menino (se referindo ao Anderson). Ele e Mateus ficaram querendo tirar a calça das meninas. Foi um dia que eu estava de saia e eles vieram e eu falei tanta merda tia. Eu disse que se eles chegassem perto de mim que eles iam ver o que eu ia fazer. Eu não gostei dessa brincadeira, porque isso depois as meninas iam ficar mal-faladas. (Ellen)*

Através das brincadeiras, as crianças participam ativamente do mundo em que vivem. Brincando, elas aprendem, com seus pares e com os adultos, a tomar decisões, partilhar, a distinguir realidade e imaginação, estabelecer regras, sentir emoções, aceitar limites, surpreender-se e construir hábitos.

Uma busca em dicionários da língua portuguesa encontra-se a origem do termo brincar no verbo latino “vinclu”, com a derivação “vrinco” que significa laço. Brincar, então, contem a idéia de criar laços. O que envolve o compartilhar com os outros. Nesse processo de compartilhamentos, a brincadeira ganha uma perspectiva cultural. Não apenas no sentido amplo, mas no universo simbólico específico, que a brincadeira ensina. Há um conjunto de códigos orais, gestuais, que só aqueles que os partilham entram na brincadeira. O *casamento japonês* que Ellen relata é exemplar. Tais códigos são histórica e socialmente modificados, mesmo nas brincadeiras tradicionais.

⁵⁰ Para maior aprofundamento sobre este tema ver BROUGERE, G. (1995); KISHIMOTO, Tizuko M (2002); DORNELLES, Leni Vieira (2002).

Benjamin (2002) ensina que o brincar para a criança, não significa apenas um exercício de imitação do mundo adulto. Na brincadeira a criança cria, a partir das experiências que compartilha com os adultos, e com outras crianças. O brincar torna-se, portanto, uma experiência outra, que faz da criança senhora de si mesma. Nessa perspectiva, Benjamin ressalta a importância da lei da repetição. Diz que o começar, “mais uma vez do início” é o que torna a criança mais feliz. E nesse movimento de reinício constante, ela cria e recria o mundo em que vive. A repetição do brincar vai constituindo a pessoa, e tornando possível, a existência da criança no adulto, como o passado que está contido no presente. E Benjamin (ibid., p.102) pergunta: “quantas imagens podem emergir ao se levantar uma velha caixa de brinquedos?”

Sendo assim, por que os adultos, na escola, insistem em controlar as brincadeiras das crianças? Talvez, se estes adultos levantassem “junto com” as crianças, suas velhas caixas de brinquedos, emergiriam inúmeras possibilidades de aprendizagem. Se assim o fizessem, poderiam pensar e problematizar as mudanças históricas, nas formas de brincar. Poderiam, também, tornar a brincadeira uma forma privilegiada de aprendizagem, na qual exerceriam o papel de mediadores e não de controladores.

Em uma das conversas, quando Jéssica e Vitória queriam falar ao mesmo tempo...

-Espera aí, vamos falar uma de cada vez? (Terezinha)

-Então vamos fazer assim: ceuzinho azul cada vez sai um... (Jéssica)

-Legal, mas eu conhecia diferente: uni, duni, te, salame, míngüe, um sorvete colore, o escolhido foi você... (Terezinha)

E Jéssica brinca de *ceuzinho azul*...

Foi a vez da Vitória...

- A tia não deixa a gente pular corda, senão cai, aí bate foguinho e cai. (Vitória)

- É. Agora eles estão com mania de bater foguinho, os homens. E Seu Vani não quer que os meninos brinquem com as meninas. (Jéssica)

- É porque elas não podem jogar bola, porque pode machucar. (Alexandre)

- É porque os meninos jogam assim na nossa cara. Teve uma vez que um jogou bem assim na barriga de Lais. Aí Seu Vani não deixou mais. (Jéssica)

A cultura escolar é adultocêntrica. Um mundo, onde os adultos dominam, na perspectiva de que preparam, organizam “coisas” que as crianças precisam “para a vida”. Um cotidiano que rotiniza o conhecimento, as relações e as celebrações. E prende, nas “grades curriculares”, o saber que as crianças precisam aprender. No entanto, é neste

espaçotempo escola que as crianças, embora invisibilizadas estão presentes, e sem elas não existiria.

Iturra (1997) afirma que, adultos e crianças vivem dentro dos parâmetros de uma determinada cultura, onde os conceitos, normas, valores e rituais são elaborados para estabelecer os limites do comportamento. A interrelação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, é marcada pela subordinação manifestada nas crianças, que aderem aos adultos e desenvolvem um vínculo estreito. Os adultos são os dinamizadores dos comportamentos.

- *A escola é importante para mim porque eu chego na escola, a tia me ensina a fazer dever eu faço um montão de coisa, aí eu brinco. Eu gosto muito das tias da escola elas são minhas tias prediletas, eu não vou querer ir para a escola de cima vou querer ficar só aqui. (Ellen)*
- *Mas não pode. Mas como que você vai ficar só aqui? (Deivison)*
- *Eu só vou estudar aqui. (Ellen)*
- *Então, você vai ter que fazer o dever tudo errado. (Tais)*
- *Ah tia, então, eu vou levar as tias daqui tudo junto. (Ellen)*

O olhar para o olhar das crianças revela aquilo que se encontra encoberto pelas normas, rotinas, métodos. Revela, então, a vida. A escola é um lugar, no qual as crianças não precisam assumir as responsabilidades do mundo adulto, do mundo da roça. Para Brandão (2002, p.155), a escola, é “um atraente e misterioso reduto de símbolos e de metáforas, de imprevistos e de criatividade, de rostos humanos únicos e fascinantes, por debaixo da, às vezes, tão uniforme máscara do educador”.

A escola, como uma das instituições da modernidade criadas para normatizar o desempenho social das crianças, desenvolve “processos de socialização vertical e horizontal”.⁵¹ Pela transmissão de normas, valores e crenças, numa perspectiva adultocentrada, se dá a socialização vertical. A escola trabalha com o aluno e não com a criança. É o lugar do desempenho profissional do educador que, de forma mais ou menos autoritária, domina a cultura escolar. No entanto, as crianças, pelas suas ações, desenvolvem modos de resistência, seja no espaçotempo do recreio ou em outros, fora da intervenção adulta, nos quais realizam processos de socialização horizontal, de “comunicação intrageracional”.

⁵¹ Ver texto *Mapa de Conceitos* na área dos estudos da sociologia da infância, produzido por Manuel Sarmiento do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho – Portugal.

Nesse sentido, entende-se o processo que ocorre no interior da escola de pedagogizar o brincar. As atividades prazerosas, espontâneas do brincar infantil são controladas e reguladas pelas ações docentes, planejadas como expressão do lúdico. Algumas professoras fazem certa confusão, quando chamam de brincadeira, propostas pedagógicas lúdicas, mas que não são pensadas, nem controladas pelas próprias crianças. Importa ressaltar que as brincadeiras e jogos têm, certamente, um potencial para uso pedagógico nas atividades da escola. Se as escolas planejassem com as crianças, talvez, elas compreendessem que, mesmo na brincadeira, estão aprendendo, desenvolvendo o raciocínio lógico, entre outros processos cognitivos. E assim, não haveria separação entre o prazer da brincadeira e a obrigação do “dever”.

- Vocês fazem alguma brincadeira na sala? (Terezinha)

- Não. (todos)

- Já teve uma brincadeira que a tia fez na sala. Ela encheu a bola e colocou um papel dentro que a gente tinha que jogar a bola para cima, pegar uma bola e sentar na bola e ler o papel e depois escrever. Mas isso não é dever. Só na hora que a gente tenta ler o papel, aí é um deverzinho. (Eduardo)

No campo da educação escolar, houve um avanço no discurso acerca do brincar e seu significado para as crianças no processo de aprender. Porém, não se pode atribuir à brincadeira apenas um valor pedagógico, pois se corre o risco de retirar dela sua dimensão do prazer, da alegria, do desafio, do compartilhamento. E ainda, pode-se ouvir das crianças, que ela é só um “deverzinho”. Aprender deveria ser tão prazeroso, quanto brincar. Tal concepção está incorporada na formação e prática docente. Michelle, ao narrar sobre sua prática, expõe sua visão da brincadeira, como proposta pedagógica.

Ao alfabetizar criei jogos e brincadeiras, onde de forma lúdica as crianças aprendem, sem se dar conta das responsabilidades e posturas para aprender. Com isso consegui acabar com a baixa frequência, pois sabem que todos os dias tenho uma novidade em sala. Ao fim do ano também diminuí o índice de repetência.

Importa refletir que, mesmo correndo o risco de ouvir que a brincadeira é só um “deverzinho”, incorporar o lúdico na prática educativa escolar, aproxima o brincar como uma das características humanas. Como diz Paulo Freire (1992), não é possível viver, muito menos existir sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem.

A brincadeira está incorporada na vida cotidiana das crianças. Mesmo, quando realizam suas tarefas domésticas e na lavoura, o fazem, narrando com naturalidade o brincar aí implícito.

Segundo autores que estudam sobre o brincar,⁵² a cultura humana reflete o lúdico. Brincar é uma atitude diante da vida, que ultrapassa a infância, permanecendo no mundo adulto.

- *Então, eu chego da escola molho as coisas da lavoura, vou lá brinco com minha sobrinha, ajudo minha mãe a arrumar a casa, brinco com minha prima, jogo bola de tarde, faço uma porção de gol, porque lá é todo mundo pereba (Anderson 8 anos).*

- *Eu chego tiro a roupa, depois vou dar comida para os bichos e depois vou fazer o dever de casa (Alexandre 7 anos).*

- *Eu tiro a roupa, faço dever de casa, almoço, lavo minha roupa da escola, arrumo casa para minha mãe (Samara 7 anos).*

- *Eu vou para a roça com minha mãe e fico brincando (Eduardo 6 anos).*

Para todas as crianças com quem conversei, a escola é importante. Fazer o “dever” é a razão principal de se estar na escola. Mas, o que é fazer “dever”, na visão das crianças? Qual o sentido que dão a esta palavra?

- *Para mim é importante o quintal da escola, aprender ler e escrever. (Deivison)*

- *A escola é importante para estudar, para fazer conta. (Dirce)*

- *Para aprender a ler, escrever e não fazer bobeira. (Rayssa)*

- *Porque tem vez que vai para o colégio e as mães ficam reclamando: as professoras estão te ensinando besteira? Então, por isso a gente tem que aprender um monte de coisa. (Juliana)*

- *Por exemplo, se a gente for morar lá na cidade a gente tem que ficar caçando serviço, aí depois a gente tem que pagar conta de luz e não sabe fazer a conta. (Rayssa)*

- *Igreja e escola são importantes. Porque ouvir as coisas, cantar é na igreja. Na escola é fazer dever. (Jéssica)*

Bakhtin (2003, p.289) afirma que a palavra “é de ninguém” e só se torna expressão da posição do falante individual, quando funciona como enunciado em uma “situação concreta de comunicação discursiva”. Para este autor, toda a enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação contínuo. Todo enunciado está articulado a outros, como numa rede, e só pode ser compreendido a partir dessa rede. Mesmo os enunciados proferidos em tempos e espaços diferentes, revelam relações de sentido, como no âmbito da comunicação discursiva das idéias desenvolvidas por distintos autores. As palavras do falante individual, não pertencem somente a ele, mas encontram-se e articulam-se, num mundo habitado por outros participantes da comunicação discursiva que não são, simplesmente, ouvintes passivos.

⁵² Além dos autores já citados anteriormente ressalto Altman (2002).

Renata, mãe de Jenifer (6 anos), num dia de festa comemorando o encerramento das atividades do 1º ano,⁵³ conta da sua alegria em saber que sua filha conseguiu aprender a ler e escrever e que seu filho de 12 anos foi aprovado no 6º ano na escola José Francisco Lippi em Venda Nova.

- Estou me sentindo muito bem, graças a Deus. Só em saber que minha filha está feliz eu me sinto mais feliz ainda. Porque os filhos são tudo. Meu filho de 12 anos passou direto no Francisco Lippi. É um orgulho muito grande para uma mãe.

Bakhtin (ibid., p.271) diz que o “ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc”. Certamente, a compreensão responsiva nem sempre ocorre imediatamente ao enunciado. Isto é, o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva de efeito retardado”, como na comunicação cultural. “Cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados”. (ibid., p.272). Por isso Bakhtin afirmar as relações estreitas, entre a língua, a palavra e a vida humana, formando um mundo com múltiplas vozes, um mundo polifônico.

Com base nessas reflexões, talvez seja possível compreender, nas conversas com as crianças, que os sentidos dados por elas a palavra “dever”, envolvem as vozes dos adultos que, por sua vez, revelam suas relações com a escola que vivem (adultos professoras) ou viveram (outros adultos). A narrativa de Renata, acima reproduzida, expressa o valor da escola, para adultos e crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino.

O significado estrito da palavra “dever”, expresso no dicionário, refere-se ao “conjunto das obrigações de alguém em absoluto ou em determinada situação”. Na concepção Kantiana⁵⁴ o dever é “a necessidade de realizar uma ação por respeito à lei civil ou moral”. O dever, longe de ser uma imposição externa, feita à nossa vontade e à nossa consciência, é a expressão da lei moral em nós, manifestação mais alta da humanidade em nós. A maior perfeição moral possível do homem é a de cumprir seu dever, e por dever.

⁵³ Neste dia seria a festa da turma de alfabetização para apresentar o livro que as crianças escreveram - situação narrada mais adiante - mas como compareceram poucos pais as professoras resolveram apenas apresentarem o desfile dos personagens da história Alice no País das Maravilhas que leram.

⁵⁴ Extraído de JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1993.

Nomear o estudo na escola como “dever”, implica considerá-lo como obrigação, como o cumprimento de um “trabalho de saber”⁵⁵, regido por rotinas, relações cotidianas e celebrações. Este tem sido o sentido, que ao longo do tempo, vem construindo o papel da escola. Sentido que aparece nas falas das crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino, mas, também, está na memória dos adultos. Pelas suas mãos, com seus olhos e com suas palavras, as crianças recolhem os significados da cultura escolar, que interpretam e recriam, dando-lhes novos sentidos.

O “dever”, faz parte do planejamento da ação docente, que controla e regula o conhecimento e o comportamento, que se deseja ser aprendido. As crianças realizam o “dever” planejado, conscientes de que desta forma, podem cumprir a obrigação de aprender. Nesse cotidiano de certezas e rotinas, as crianças encontram rotas de fuga na transgressão, nas brincadeiras entre pares. As narrativas revelam a dinâmica da interação adulto/criança, no que diz respeito ao planejamento das atividades escolares.

- *O dever é a cruzadinha que a tia passa para a gente. É fazer história, fazer caça palavra, é copiar do quadro, fazer ditado. (Samara 7 anos)*
- *Fazer os nomes dos bichos, fazer os nomes da gente. Escrever de mãozinha dada. (Gleicy 7 anos)*
- *Aprender a ler e escrever. (Eduardo 6 anos)*
- *É assim: a gente todo dia quando chega na escola não pode brincar, senão perde o tempo dos deveres. A gente come, entra para a sala e faz, que aí acaba melhor, que aí todo dia não precisa perder o ônibus. Tem gente que é assim, todo dia sai com caderno na mão, estojo, correndo para pegar o ônibus porque está atrasado nos deveres. (Gleicy)*
- *Tem gente tia, que fica dentro da sala brincando e aí os outros vão brincar lá fora e esses ficam fazendo os deveres. Tem que fazer os deveres que é para crescer esperto. (Eduardo)*
- *Tem que fazer os deveres que é para aprender e passar de ano. (Doralice 7 anos)*

Nas conversas, as crianças falam do que mais gostam na escola. E as palavras dever e brincar são as que mais aparecem. E elas fazem a distinção entre elas, marcando os tempos e espaços, do brincar e do fazer dever.

- *Eu gosto da escola porque a gente aprende. (Eduarda 7 anos)*
- *Aprende a estudar e fazer dever, fazer letrinha fazer continha. (Isaac)*
- *Qual a coisa mais legal da escola? (Terezinha)*
- *Os brinquedos da tia e também porque ela enfeita a escola. (Isaac)*
- *Que brinquedos são esses? (Terezinha)*
- *Os que ela faz. (Isaac)*

⁵⁵ Título do livro de Carlos Rodrigues Brandão (1999).

- *Que horas vocês brincam com esses brinquedos? (Terezinha)*
- *Só quando ela deixa. (Isaac)*
- *E quando não estão usando os brinquedos o que fazem na sala? (Terezinha)*
- *Dever. (Eduarda)*
- *E o que é dever? (Terezinha)*
- *É fazer continha, fazer história, fazer livrinho, desenhar, escrever, tudo que a tia faz na sala. (Eduarda)*
- *E o que não é dever? (Terezinha)*
- *Brincar depois da merenda, pular corda, jogar bola. (Isaac)*
- *Desenhar, pintar, brincar. (Doralice)*
- *Tem alguma coisa na sala que não é dever? (Terezinha)*
- *Desenhar. (Vagner 7 anos)*
- *Mas tem hora que desenhar também é dever. (Mateus 7 anos)*
- *E quando a professora faz os joguinhos? (Terezinha)*
- *Também é dever. (Vagner)*
- *Então na escola a gente faz dever? (Terezinha)*
- *É, e a gente leva para casa para mostrar a mãe as continhas de menos. (Josimara)*
- *A gente só brinca na hora do recreio. Eu gosto de aprender, de fazer o dever direito e não fazer bagunça. (Samara)*

Ao conversar com Felipi e Alan, que já repetiram, algumas vezes, o 1º e 2º ano, percebi que não há diferença no entendimento em relação à palavra “dever”. Além disso, embora estejam na escola há mais tempo, não falam muito sobre o que pensam da escola. A conversa flui melhor, quando narram sobre suas vidas fora da escola, quando falam sobre o que fazem em casa. Pode ser que “fazer o dever” na escola, seja muito diferente das tarefas que realizam quando estão em casa ou na lavoura, por não perceberem como deveres. Quando voltava ao tema da escola, estas crianças, falavam das experiências de castigos, repreensões, chegando a dizer que sobre a escola *não dava para falar não*.

- *O que é dever? (Terezinha)*
- *É fazer continha, escrever as coisas. Fazer prova. (Alan 10 anos)*
- *Eu não sei não tia. (Felipi 9 anos)*
- *Ler um livro é dever? (Terezinha)*
- *É. (Alan)*
- *Por quê? (Terezinha)*
- *Porque a gente aprende a aprender mais. (Alan)*
- *Quantos livros você já leu? (Terezinha)*
- *Ih tia, nem uma página. (Felipi)*
- *Eu não me lembro quantos eu li. (Alan)*
- *E brincar na hora do recreio é dever? (Terezinha)*
- *Não. (Felipi)*
- *Por quê? (Terezinha)*
- *Porque a gente fica correndo. (Felipi)*
- *E brincar na sala de aula é dever? (Terezinha)*
- *Não, é falta de respeito. (Alan)*
- *Fazer prova é dever? (Terezinha)*

- *É, tia. (Alan)*

Silêncio.

- *E a professora? (Terezinha)*

- *Ela é boa. (Felipi)*

- *Mas quando briga... (Alan)*

- *Quando ela briga? (Terezinha)*

- *Sempre, às vezes, toda hora. (Alan)*

- *Por que ela briga? (Terezinha)*

- *Porque nós fazemos bagunça. (Felipi)*

- *Nós não, eu fico sempre lá no meu canto. (Alan)*

- *E vocês acham que ela está certa de brigar? (Terezinha)*

- *Está certa. (Alan)*

- *Ela tem que brigar para gente aprender. (Felipi)*

4.5- “AUTOGRAFAR É TIRAR FOTO”. O OLHAR DAS CRIANÇAS NUMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA

Num dia, ao chegar à escola, depois de cerca de um mês sem lá estar, Michelle veio me contar sobre a festa do livro que estava organizando com sua turma. Relatou sobre os livrinhos que as crianças estavam escrevendo com muita animação, e disse que já havia feito no ano anterior, mas, agora, estava conseguindo organizar melhor o trabalho com as crianças. Combinamos, então, que conversaria com as crianças para ouvir seus relatos como autoras e como estavam percebendo essa experiência. As conversas com as crianças aconteceram durante o processo de confecção dos livros, e no dia da festa do livro.

De outro lado, encorajei Michelle a produzir um texto,⁵⁶ narrando sobre sua experiência com esta atividade. Ao escrever sua história, narrar-se, ela significa esta experiência, ao mesmo tempo em que, traz sua história de formação e de professora na “escola de baixo” de Córrego Sujo/Vale Alpino. Refletir a partir das narrativas das crianças, conjugadas à narrativa de Michelle, permitiu compreender as lógicas diferenciadas de crianças e adultos na percepção do mundo a sua volta. Se o propósito foi pensar a escola, como lugar de experiências, então, escavar estas histórias revelou-se muito significativo. Na verdade, esta investigação é fruto de um processo de compartilhamento

⁵⁶ O texto produzido por Michelle, na íntegra, encontra-se em anexo.

entre a pesquisadora e os outros adultos e crianças que são co-autores, tecendo juntos os caminhos.

Pesquisar com o cotidiano implica no desafio de considerar as ações cotidianas, mesmo com incertezas e dúvidas, constitutivas do processo da pesquisa. Um processo, no qual a pesquisadora precisa tornar visíveis as experiências das crianças e adultos, num esforço de compreender as complexas relações produzidas no cotidiano escolar. Por isso, as narrativas são trazidas na perspectiva benjaminiana, ressaltando nelas o subjetivo que marca as coisas narradas. A experiência comunicada através da narração, produz o efeito de se renovar a cada momento em que voltamos a ela (Konder, 1999). Nesse sentido, entendo o significado de dar voz aos sujeitos que habitam o cotidiano da escola. Isso só é possível, se houver um rompimento com a idéia da escola como lugar da informação, pois esta, atrofia a capacidade humana de comunicar as experiências. Dar voz significa tornar os sujeitos cotidianos visíveis, como marcas impressas no texto. Compreender e explicitar as diversas lógicas que orientam as ações cotidianas revela o quanto, estas mesmas diferenças, podem ser constituidoras de outras experiências.

Em sua narrativa, Michelle ressalta sua estreita ligação com a comunidade, com a qual, também, está fortemente imbricado seu projeto de vida. Ali, ela se sente num lugar que lhe permite criar e querer, a partir de sua prática docente, construída cotidianamente, provocar novas relações com seus alunos e suas famílias.

Trabalho na rede municipal de educação de Teresópolis na Zona Rural, já por 8 anos. Há 5 anos atuo como professora alfabetizadora. Para trabalhar na Zona Rural é preciso ter um olhar atento as necessidades da comunidade. Em sua maioria, as famílias das crianças são constituídas de pais analfabetos ou que não concluíram o Ensino Fundamental. Quase todos têm sua renda no trabalho com lavouras ou gado. Na comunidade não há postos de saúde e lojas, por exemplo. A comunidade não tem o hábito de ler jornais ou assistir telejornais. Diante de tantos desafios como alfabetizar? Como fazer importante o ato de ler, escrever e calcular? Como manter a frequência dos alunos, já que para, grande parte das famílias, a criança será mais útil se estiver nas lavouras aprendendo a plantar e colher? Muitos dos desafios acima citados, já consegui vencer. Decidi investir num trabalho de aproximação dos pais na escola e fazer desta um lugar de prazer para as crianças.

Pérez (2003a) afirma que nós, professoras, somos sujeitos históricos e por isso construímos nossa trajetória profissional e a ela damos significados, a partir de nossas

experiências de vida e em situações de interação com os outros. A narrativa da Michelle está impregnada pela sua história de vida, que inclui sua infância e formação docente.

Moro na zona urbana desde que nasci. Minha bisavó morava nesta região, ia lá apenas para passear. Quando terminei a antiga 8ª série não consegui vaga nas escolas urbanas para cursar o Magistério, vontade da qual, não abri mão. Então, me ofereceram uma vaga num curso novo que estava sendo aberto na zona rural (próximo a comunidade onde hoje trabalho).

A referência ao *curso novo* de formação docente recupera minha própria trajetória, narrada anteriormente. São as tramas das “redes de subjetividades” (ibid.), nas quais estamos, cotidianamente, envolvidos e que constituem as identidades dos sujeitos, em processos permanentes de interrelações entre o eu, o nós e os outros. As narrativas das crianças e adultos, aqui explicitadas, permitem desenvolver um olhar transversal⁵⁷ que perpassa as experiências, o mundo e a cultura.

A aproximação na infância com a vida no campo, a formação docente na escola rural, pode ter mobilizado a escolha e permanência da Michelle, como professora da “escola de baixo”. A trajetória da vida é um caminho complexo, que exige um exercício constante de construção e desconstrução. Um caminho trilhado com todos os outros, como constituintes do processo de construção identitária. As escolhas não se dão ao acaso, são tecidas nas histórias.

Dois anos após ter concluído o Magistério e já estar terminando a faculdade, fui chamada pelo concurso da Prefeitura e, com tantas escolas, escolhi a comunidade de Córrego Sujo, hoje chamada de Vale Alpino (Escola Municipal Manoel Narciso do Canto).

A idéia de proporcionar às crianças um exercício de autoria, teve origem em vários elementos. Uns mais prescritivos e outros trazidos como ecos, de experiências anteriores. A Secretaria Municipal de Educação instituiu em 2006, a Festa do Livro, segundo Michelle, com o objetivo *de mostrar o trabalho realizado com as crianças, através de atividades expostas a comunidade*. Internamente, as professoras resolveram criar a *Manhã de Autógrafos, em que os alunos iriam autografar os livrinhos confeccionados por eles*. Mas, também, foi a experiência de autoria na vida da menina Michelle, que a moveu na realização da atividade.

⁵⁷ Sobre a noção de transversalidade ver Pérez (2003a) ; Deleuze e Guattari (1996)

Há ainda, um ponto importante a destacar, essa atividade se tornou prazerosa para mim, e acredito ter contagiado meus alunos, porque quando tinha a idade deles queria ser escritora e vivia montando meus livrinhos e distribuindo pela família e amigos da escola, porém minhas professoras nunca perceberam a riqueza e o segredo de fazer despertar a leitura e a escrita nas crianças.

Realizar uma Festa do Livro, não é uma proposta nova nas práticas de professoras alfabetizadoras. Recordo-me da festa que organizei com minha primeira turma de alfabetização. Naquela ocasião, as crianças, simplesmente, receberam um livro como prêmio pela “formatura” na classe de alfabetização. Tornaram-se leitoras e não autoras de histórias. Passados alguns anos, depois de idas e vindas na minha prática docente, pude organizar uma outra Festa do Livro, onde as crianças receberam como prêmio, o livro por elas escrito. Embora tenha mudado minha prática, ainda não havia tido a possibilidade de ouvir, o que aquelas crianças tinham a dizer sobre o significado de serem autoras. Estava mais preocupada, com minhas atividades de professora, e com o que, na minha perspectiva, tinha contribuído na formação de crianças leitoras.

Nessa mesma perspectiva de *adultraprofessora*, Michelle organizou a produção do livro “para” as crianças. No seu relato transparece o esforço que vem fazendo há três anos, acreditando que está contribuindo na formação de leitores e escritores. A cada ano, uma coleção denominada Festa do Livro, passa a compor o acervo da biblioteca da escola.

A coleção denominada Festa do Livro Edição I virou acervo da biblioteca da escola.

Ouvir o que as crianças da turma da Michelle tinham a dizer sobre a produção do livro, pareceu oportuno para entender o processo, na perspectiva dessas crianças. Fui conversar com as crianças com os meus pressupostos de *adultraprofessora*, esperando ouvir sobre a experiência, da mesma forma como a professora havia relatado. Acreditava, que desta vez, iria ouvir as crianças falarem sobre uma atividade que não era um “dever”. Qual não foi minha surpresa, ao perguntar para um grupo de três crianças:

- *A professora Michelle me contou que vocês estão escrevendo livros. Como é que isso está acontecendo?*
- *A gente está fazendo historinhas. (Jéssica 6 anos)*
- *Ontem Vagner estava aqui para ajudar a tia nos livrinhos. (Vitória 6 anos)*
- *Quem é Vagner? (Terezinha)*

- *É o de mochila azul que senta atrás de mim. (Vitória)*
- *E o Vagner faz o que? (Terezinha)*
- *Ele e o irmão dele ficaram ontem na escola desenhando, porque a tia acha que a gente não pode desenhar porque nós desenhamos feio, aí a tia quer que... (Jéssica)*
- *A gente não desenha feio Jéssica... (Vitória)*
- *É, desenha bonito, só que a tia chamou o Vagner e o irmão dele. Só que aí, eles ficaram lá fazendo o livrinho para ajudar a tia. (Jéssica)*
- *A tia chamou eles para fazer. (Vitória)*

Nesse momento, estranho o que estava ouvindo. Será que não entendi, o que a Michelle falou? Foram as crianças que escreveram as histórias? Entender a infância como um outro, (Larrosa, 2006) provoca vertigem. Pois, o saber construído “sobre” ela não mais comanda, e abre espaços vazios. Percebo, então, que precisava ser uma menina que carrega água na peneira. Continuamos a conversa.

- *E vocês gostaram dessa idéia de fazer o livrinho? (Terezinha)*
- *Gostamos. (Todos)*
- *Só que a tia não deixa a gente fazer nada no livrinho. (Jéssica)*
- *É, a gente não pode fazer nada aí a tia convidou eles. (Vitória)*
- *Mas e a história quem escreveu? (Terezinha)*
- *Foi Vagner. (Vitória)*
- *Não, foi tia Michelle e o pai de Jenifer. (Jéssica)*
- *Mas não foram vocês que escreveram as suas histórias? (Terezinha)*
- *Não. É a tia que escreve e manda para o pai de Jenifer para desenhar e fazer. (Jéssica)*
- *Mas quem bolou, quem inventou a história? (Terezinha)*
- *Não fui eu. Só sei que a tia escreveu nosso nome na história. (Jéssica)*
- *É, eu acho que foi a tia mesmo. (Vitória)*
- *Foi a tia que inventou a história. (Jéssica)*
- *É os alunos da tarde, eles também fizeram. Aí a tia perguntou para nós fazermos igual de tarde. Aí as mães vão vir aqui, vão pegar nosso livrinho para ver e fazer uma manhã aqui na escola. (Jéssica)*
- *E vai levar para casa. (Vitória)*
- *É, só que um vai ficar aqui. (Jéssica)*
- *O meu eu vou levar eh, eh, eh... (Vitória)*
- *Então aquela historinha que está escrita ali naquele livro foi você que inventou Vitória? (Terezinha)*
- *Não. (Vitória)*

Fiquei em silêncio, um pouco confusa com o que estava ouvindo. Instantes de silêncio, onde o pensamento continua a buscar, no encontro com as falas das crianças, compreender a complexidade das relações cotidianas. Instantes, que tentava fazer ligações entre razão e emoção. Razão, pelo entendimento de que, no relato da professora, estava o discurso pedagógico, a lógica adulta de realizar atividades “para” as crianças, com o intuito

de torná-las escritoras. Emoção, ao perceber em breves instantes, que este mesmo discurso pedagógico, não leva em conta a lógica das crianças e como elas compreendem as diferentes dimensões nas práticas cotidianas. Pérez (2003a, p.158), citando Morin sobre a força do silêncio no processo de percepção da complexidade, diz: ...”no silêncio o pensamento continua, o devaneio se expande, o vazio se estabelece – e como todo o vazio é algo mais que vazio. Reaprender o silêncio, esta é a recomendação de Morin, reencontrar as virtudes do silêncio”.

Refletindo sobre minha perplexidade naquele momento da conversa com as crianças, percebo que ela está referenciada na crença de muitos professores e professoras, que, assim como Joseph Jacotot de Rancière (2007, p.19) pensava, antes de sua experiência de estrangeiridade,⁵⁸ que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, de maneira explicativa, formando os espíritos ignorantes, segundo uma progressão ordenada do simples ao complexo. A lógica das crianças me provoca a romper a ordem explicativa, na qual, o ensino pressupõe a palavra explicadora do mestre.

Vitória quebra o silêncio, perguntando se tinha ficado gravado o nome dela. Então, pego os fones e coloco para que ela escute suas palavras. *Ih tia que legal!* O tempo de silêncio das crianças é pequeno, e logo continuam falando de outras coisas. Elas, com frequência, contam várias situações de suas vidas. Parece que, como para elas sempre é dito que não podem falar, no momento em que se abre a possibilidade da fala, os assuntos vão aparecendo, na medida dos seus pensamentos. Mais uma vez recorro à Rancière (ibid., p.29) para entender que as crianças aprendem, sem a explicação do mestre, a língua materna, a usar as palavras. Para ele as crianças são “seres de palavra”. Como tal, estão expostos aos outros, e às palavras dos outros. Sendo seres humanos de pouca idade, “falam e respondem a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade “(ibid.).

Jéssica conta do seu primo Juninho que havia sido mordido por uma cobra. Este fato foi motivo de muitos comentários de outras crianças. Elas diziam que todo mundo sabia do acontecido. No ônibus, foi assunto de vários dias. Num exercício de pensamento, as crianças levantavam hipóteses, para indagar sobre como teria ocorrido a mordida. Para uns, o menino estava no mato e veio a cobra subindo pela perna dele e mordendo. Para outros, ele estava na lavoura com o pai e quando foi colher o brócolis, a cobra estava ali

⁵⁸ A discussão dessa experiência está em Kohan (s/d) no texto Um Outro estranho Estrangeiro escrito a partir do Mestre Ignorante de Rancière (2007).

escondida e deu o bote. Certo dia, estávamos no ônibus na volta da escola, quando ao passar pela casa do menino, que estava na varanda, as crianças gritaram seu nome e acenaram. Foi uma farra!

Compartilhar com as crianças, na prática da pesquisa, provoca o “exercício de ser criança”.⁵⁹ Provoca aquilo que Kohan (2004, p.64) aborda como “devir-criança, infantil”, como um encontro numa temporalidade não linear, mas “com geografia”, marcado por linhas de fuga, abertas e intensas.

Enquanto a conversa continua sobre o caso do Juninho, no silêncio dos meus pensamentos, percebia que precisava voltar ao livro. Afinal, estava com muitas interrogações. Não exatamente para obter explicações, ou respostas conclusivas, mas, para “circunscrever o que passa”, numa busca que exige atenção (Rancière, 2007).

- *Eu acho legal, bom, a gente vai dar para mãe. (Jéssica)*
- *A tia inventou, eu gostei do livrinho, aí as mães vão ver e vão achar bonitinho. (Vitória)*
- *Então o que você fez naquele livrinho Vitória? (Terezinha)*
- *Eu não fiz nada. (Vitória)*
- *A gente não pode fazer nada porque os outros é que estão ajudando a tia. Eu não sei, eu acho que a gente vai colar figura no nosso livrinho. (Jéssica)*
- *Você acha Jéssica? Talvez a gente não cola. (Vitória)*
- *Nós vamos sim, porque a tia já falou comigo. Aí a tia falou assim comigo: vocês vão colar. (Jéssica)*
- *Vamos deixar o Alexandre falar que ele não falou nada. (Vitória)*
- *O que você acha do livrinho? Você gostou? (Terezinha)*
- *Gostei. (Alexandre)*
- *O que você fez no livrinho? (Terezinha)*
- *Nada.*
- *Ele não pode fazer nada, claro, que a tia não deixa fazer nada. (Jéssica)*
- *Oh Jéssica, não fala assim... (Vitória)*

Novamente se faz uma mudança na prosa. Jéssica conta sobre o dia em que estava na floresta, com a sua irmã. Ainda intrigada com as falas das crianças sobre a produção dos livros, reformulo as perguntas, tentando provocar que recuperem como tudo começou. Com isso, estou desenvolvendo em mim um olhar menos ensinante em relação ao que dizem, procurando estar aberta ao que cada criança traz consigo, aberta às suas palavras.

- *Aquela história que está escrita foi você Jéssica que foi falando as frases para a professora? (Terezinha)*

⁵⁹ Título do livro de Manoel de Barros (1999).

- *É assim: a tia tem o caderno dela, aí a gente foi fazendo a história eu fiz a história da galinha, aí a tia copia no livrinho, aí ela desenha, aí acaba e ela vai colar. (Jéssica)*
- *Foi assim: a tia colou uma figurinha, a gente foi fazendo as frases, aí a tia copia e ela faz o livrinho. (Vitória)*
- *E você Alexandre fez a história?*
- *Não.*
- *Ele só fez uma frase, porque não conseguiu fazer mais. (Jéssica)*

As duas meninas querem falar juntas. Então, peço que falem uma de cada vez, para que depois possa ouvir a gravação, e poder identificar quem estava falando. Jéssica propõe, novamente, brincar de ceuzinho azul. Rimos juntas. *Ceuzinho azul quem saiu foi tu. E assim, fica sendo a vez da Vitória.*

Ao estar com as crianças, me torno criança também. Assim como elas, aceito o risco do desconhecido, do que não é possível prever. Enfrento a angústia do novo, a dúvida e o incômodo da situação problematizadora. Com as crianças, busco a infância em mim, permitindo-me aprender de novo, esquecendo o que já sei, e rompendo com o pensamento linear e ordenado da lógica adulta. Procuro manter a infância, na minha adultez.

- *A tia botou a figura colada no caderno dela e falou: bota a história aí. E a gente estava fazendo a história. Aí ficou maneiro, bonitinho. (Vitória)*
- *Ai nós fomos fazendo, aí a tia copiou, aí ela fez a malhação, aí eu acertei tudo, aí teve uma gente que errou que era 20 e botou 30 e botaram 3 1 2. (Jéssica)*
- *Aonde isso? (Terezinha)*
- *Na malhação. Aquela coisa que diz quem vai passar de ano quem não vai. (Jéssica)*
- *Não é malhação não, é valiação. (Vitória)*
- *É malhação sim. (Alexandre)*
- *Ah! É malhaçãozinha? (Jéssica)*
- *Não, é valiaçãozinha. (Vitória)*
- *Não, malhação sim. É malhação. (Alexandre)*
- *O que é malhação? (Terezinha)*
- *É aquele dever. (Jéssica)*
- *Não, eles estão falando daquilo que tem na televisão. (Vitória)*
- *Não, é aquilo que tem que fazer para passar de ano. (Jéssica)*
- *Viu tia é valiação. Oh Jéssica, não é malhação não, é valiação. (Vitória)*
- *Ah entendi, é avaliação? (Terezinha)*
- *É. (Jéssica)*

A fala poliforme e criadora das crianças desmontam os esquemas adultos de compreensão das situações. Elas inauguram palavras, criam sentidos aparentemente sem-sentidos. Larrosa (2002) diz que pensamos com as palavras e com as palavras estabelecemos o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e

diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. As crianças usam as palavras não somente para comunicar suas idéias, mas, para explorá-las, tal qual fazem nas brincadeiras. Envolvem-se nelas, em dado momento aparecem, em outros desaparecem. Com esse modo próprio de narrar, falam da escola a partir das suas verdades, com seus olhares.

- Então o que é avaliação para vocês? (Terezinha)

- Para mim é bom, porque eu vou passar de ano, é muito bom para mim. Bom para mim que eu passo de ano e minha irmã vai para o pré e eu cuido dela no ônibus.

Porque se eu ficar no CA de novo não vai dar certo, porque como que minha irmã vai vir para o pré assistir aula? (Jéssica)

- No pré não tem aula não. (Vitória)

- Tá, vir para a escola. Então eu tenho que passar de ano para minha irmã vir, senão ela vai ficar em casa fazendo bagunça e não vai dar certo e eu tenho que cuidar dela na escola. (Jéssica)

Para a professora, as crianças estavam sendo autoras ao escrever histórias, a partir de imagens. Na perspectiva de Michelle, a forma como encaminhou a atividade pedagógica, tinha um valor na formação de leitores e escritores.

No ano seguinte (2007) realizei a edição II, porém a comunidade não demonstrou muito interesse e apenas os alunos participaram e se empolgaram. Um casal, pais de uma das alunas da turma, ajudou na ilustração dos livrinhos. Os alunos do ano anterior incentivaram os novos alunos, dizendo-lhes da satisfação em escrever seu próprio livro. Todos ao escrever preocuparam-se com a escrita alfabética e ortográfica, pois sabiam que alguém iria ler para sempre o que eles escrevessem, já que se torna acervo da escola. Neste ano a correção individual foi mais tranqüila, exatamente porque na hora da escrita espontânea já se preocuparam em escrever bem. A cada história pronta saía eu pela escola exibindo o aprendizado de cada aluno, muitas vezes não acreditava que realmente fossem capazes de se tornarem autores tão pequenos. Consegui alcançar muitos objetivos de alfabetizar com esta atividade. E ainda, despertei o prazer da leitura nos alunos e em suas famílias, já que houve uma gostosa troca de livros entre eles.

A narrativa da professora evidencia uma concepção e prática pedagógica que se apóia na visão da criança, como aquela que ignora, é incompleta, sem luz e precisa de um mestre explicador. Importa ressaltar que para a professora, esta é a forma mais emancipadora para tornar as crianças escritoras. Percebe-se, no relato, seu entusiasmo com a produção das crianças. No entanto, ela, ainda, não tem em conta que o mestre emancipador é aquele que possibilita ao outro caminhar, avançar em sua aprendizagem.

Emancipar é o oposto de classificar, de generalizar. É despertar no outro (aluno) a capacidade que ignora, questionando-se sobre o para que e por que ensina.

- *Foi muito legal fazer a história. Eu fiz a história da tartaruga. (Jéssica B)*
- *Eu fiz a história do gatinho levadinho. Era uma vez um gatinho levadinho que era muito atentado. Quando eu ia dar banho nele ele corria para o meio do mato com seus amigos e não queria tomar banho. Quando ele toma banho ele fica todo tremendo. (Marcos)*
- *Como foi que a professora fez com vocês este livrinho? (Terezinha)*
- *Ela fica chamando a gente para fazer a história. Ai nós fazemos. Ela faz pelo computador. Ela tira do computador. E depois ela faz com a cartolina a coisa do livro e depois grampeia as folhinhas na cartolina. (Marcos)*
- *E os desenhos quem fez? (Terezinha)*
- *Vagner e Damião. (Marcos)*
- *Foi assim: a gente coloca o nome, a gente escreve nosso nome de mãozinha dada. (Jéssica B)*
- *O meu é do macaquinho. (Vagner)*
- *E como foi essa sua idéia? (Terezinha)*
- *Eu pensei na minha cabecinha e escrevi. Aí eu fiquei de tarde para ajudar a tia a desenhar. Eu e meu irmão Damião estamos ajudando a tia a desenhar. (Vagner)*
- *Eu escrevi a história na folha. (Mateus)*
- *O livrinho é igual a dever. (Vagner)*
- *Por quê? (Terezinha)*
- *Porque tem coisa de ler e prestar a atenção. (Vagner)*

Se foram as crianças que criaram as histórias a partir de imagens, segundo as palavras de Vagner que “pensou na cabecinha e escreveu”, por que não percebem como uma produção sua? Por que insistem em afirmar que foi a “tia” que fez o livro?

O mundo da escola, mesmo quando permite a criação, transforma-a em fragmento. Com isso, as crianças perdem a perspectiva do todo da sua obra. Assim como o operário, na linha de montagem da fábrica não se sente comprometido com o produto final, as crianças não se vêem no livro que vão oferecer às mães e outros parentes na “Manhã de Autógrafos”. O controle do processo está nas mãos dos adultos-professores. Talvez por isso, Vagner afirmar que *o livrinho é igual a dever, porque tem coisa de ler e prestar atenção*.

Na perspectiva da professora, as crianças produziram as histórias e, por isso, eram autoras. No entanto, a concepção de infância como simples faixa etária, e da criança como incompleta e desprovida de capacidade reflexiva, fica aparente para o olhar atento.

Então, os alunos escreveram em rascunho as historinhas. Depois, fiz a revisão da escrita individual. Todas as histórias foram ilustradas pela professora e ganharam formato de "livro de verdade" com: editora, edição e autor.

Pode parecer que as narrativas das crianças sejam contraditórias. Falam das “suas” histórias, mas ao escrever no caderno da professora e depois ser digitada perdem a autoria. Gleicy conta que no “seu” livro tem a história do leão, mas foi a *tia que escreveu*.

- *Quem teve a idéia? (Terezinha)*
- *A tia. Que aí ela escreve. E no dia da apresentação a gente vai dando os caderninhos para todo mundo, para quem quiser, mas é a tia que faz o caderninho. (Gleicy)*
- *Não, nós não vamos dando, a gente vai mostrando para a nossa mãe e quem vier nós vamos mostrar, nossos parentes, o nosso livrinho. (Eduardo)*
- *Foi assim: nós escrevemos a história no caderno de tia Michelle e aí ela fez o livrinho e ela fez os desenhos, aí ela vai passando no computador e vai fazendo. O meu era da cobra. (Eduardo)*
- *Que é assim: ela pega as folhas e vai dobrando assim no meio e vai pregando. O meu é do leão. (Gleicy)*
- *O meu é do urso. (Doralice)*
- *Ela ajudava a fazer a história. Aí ia fazendo. Ela ajudava. Depois a tia desenhou. (Eduarda)*
- *Minha história foi da ovelha. Era uma vez uma ovelha que passeava com suas amigas. (Beatriz)*
- *Minha história foi do jacaré. O jacaré morava na lagoa. Ele come carne. (Isaac)*

As crianças captam as situações do cotidiano de diferentes modos, e têm determinação e certeza no que pensam e falam. As experiências vão mostrando, a cada uma, como a vida é. Não há dúvidas. O que sabem, vêm dos modos como os acontecimentos as tocam.

Será que a produção do livro foi uma experiência para essas crianças? Parece que as narrativas apontam para mais uma atividade da escola, que sendo um “dever” é a “tia” que escolhe, determina como tudo vai acontecer, e mesmo acreditando na autoria das crianças, não percebe as diferentes formas como as crianças vão se apropriando das situações propostas por ela.

A escola, por não planejar “com” as crianças as atividades, não percebe como elas se apropriam dos conhecimentos que transitam no seu cotidiano. As palavras, os conceitos são lançados nas diversas atividades sem uma reflexão sobre seus significados, abrindo espaço para que as crianças atribuam a eles, os sentidos que sua imaginação possibilita.

Benjamin (2000, p.98), ao narrar sua Infância em Berlim diz: “Os mal-entendidos modificavam o mundo para mim. De modo bom, porém. Mostravam-me o caminho que conduzia ao seu âmago”. Assim a expressão “Manhã de Autógrafos”, falada por todos na escola, desperta nas crianças o reconhecimento de semelhanças, não como mal-entendidos

negativos, mas como algo, ainda desconhecido, e por isso nele pode caber o mundo. Através das palavras que, para o menino Walter eram como nuvens, ele praticava o dom de reconhecer semelhanças. As crianças se apropriam das palavras, reconhecendo semelhanças, envolvendo-se com elas, brincando com elas, numa atitude mimética.

As crianças, como o menino Manoel de Barros, sabem que “as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas” (Barros, 2003). Só mesmo a escuta, o imiscuir-me com as crianças, a consideração da infância “como um outro” (Larrosa, 2006), permite pensá-la na sua heterogeneidade em relação ao mundo adulto, problematizando o lugar, que este mundo construiu para ela.

- Autografar é tirar foto. (Gleicy 7 anos)

Pensar a infância como um outro, significa derrubar a arrogância do adulto em acreditar que constrói, com o seu saber, o mundo para as crianças “como itinerário prefixado” (ibid., p.184). Na perspectiva da alteridade da infância, o mundo adulto necessariamente acolhe as crianças, mas não as submetem a ele. Na relação com os adultos, as crianças interpretam e recriam, segundo suas condições sociais de vida, este mundo que a acolheu. “A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática de infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (ibid., p. 186).

Na narrativa da Michelle a palavra autografar aparece como uma ação das crianças e como uma das atividades propostas no processo de produção do livro, incluindo a “Manhã de Autógrafos”.

A Diretora da Escola deu-me a idéia de criar uma Manhã de Autógrafos, em que os alunos iriam autografar o livrinho confeccionado por eles. No dia escolhido convidamos a comunidade para receber o livro por eles autografado. Foi uma experiência muito produtiva e todos participaram com êxito. As crianças sentiram-se muito importantes e orgulhosas ao perceberem que já podiam ler e escrever. Algumas não só assinavam mas também deixavam dedicatórias como: BEIJOS, ABRAÇOS E BOA LEITURA. Todos os visitantes levaram pra casa uma cópia de um livro autografado.

A palavra autografar circulou no cotidiano da escola, mas nas narrativas das crianças ganha muitas significâncias remontadas.

- *Quem teve a idéia de escrever o livrinho? (Terezinha)*
- *Foi a tia. Ela disse que era para gente fazer o livrinho que ele ia autografar nosso livro (Samara 6 anos)*
- *Quem vai autografar? (Terezinha)*
- *Nossas mães. (Samara)*
- *O que é autografar? (Terezinha)*
- *Não sei. (Samara)*
- *Quem teve a idéia da historinha do seu livrinho? (Terezinha)*
- *A tia. (Samara)*
- *Sua história é sobre o que?*
- *Minha história é a Sabrina bailarina. (Josimara 7 anos)*
- *Onde você escreveu a história? (Terezinha)*
- *No meu caderninho. (Josimara)*
- *Aí a tia escreveu num caderno e aí vem as mães autografar nosso caderno. (Josimara)*
- *Minha história é do macaquinho que comia banana e quebrou a perna. Eu também escrevi no meu caderninho. (Samara)*

Em diferentes momentos, e com diferentes crianças da turma da manhã e da turma da tarde, e, também, no dia da “Manhã de Autógrafos”, os sentidos atribuídos a palavra autografar foram trazidos.

- *Estou com uma curiosidade e estou fazendo esta pergunta para todo mundo. O que é autografar para vocês? (Terezinha)*
- *Eu não sei, tia. (Eduarda)*
- *Nem eu. (Beatriz)*
- *Eu sei, tirar foto. (Gleicy)*
- *É, eu também ia falar isso. (Eduardo)*
- *É, escrever alguma coisa no livro. (Rafael)*
- *Bem não sei o que é autografar. (Rayssa)*
- *Tirar foto. (Douglas)*
- *Dar para as mães hoje. (Lucas)*

Após ouvir os relatos das crianças, conversei com as professoras e, juntas, refletimos sobre a forma como as crianças percebem e expressam suas experiências. Michelle, um pouco surpresa, disse que estava certa que as crianças haviam compreendido a produção do livro como um exercício de autoria. Disse também, que explicou várias vezes sobre o que eles iriam fazer na “Manhã de Autógrafos”. Nossa conversa, na verdade, se constituiu como um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, e o quanto é difícil romper com a idéia de que o conhecimento é aprendido na transmissão pela fala do adulto, e na escuta muda das crianças.

Nós, professoras, nos acostumamos a pensar nas crianças como alunos e alunas e nos preocupamos pouco em compreendê-las. A força do paradigma explicador evidencia a

lógica da cultura escolar que ressalta a necessidade da explicação do mestre, para que o aluno aprenda a “matéria” ensinada (Rancière, 2007). Uma lógica, que comporta a idéia da professora, como única juíza do ponto em que toda explicação já foi suficiente.

No tempo de encontros com as crianças e adultos que habitam o cotidiano da Escola Municipal Manoel Narciso do Canto, pude percebê-la como um lugar de relacionamentos simples e diretos. Um lugar, aberto às famílias das crianças que, assim como elas, defendem a importância da escola na vida cotidiana concreta. Um lugar, onde os pais e as mães são convidados a entrar, para festejar com as crianças suas conquistas, a brincar com elas em datas comemorativas específicas.

- Teve um dia, na festa do dia dos pais que eu joguei bingo com meu pai, que ele quase ganhou. É uma brincadeira que eu gosto que de jogar. (Jonny 8 anos)
- Teve uma festa do dia das mães que nós cantamos para elas. (Samara 7 anos)

Nas professoras desta escola, há o desejo de fazer diferente. Pode ser um caminho para, a partir de uma reflexão “com” as crianças e o que elas pensam e falam sobre o mundo que as rodeia, tornar a ação pedagógica emancipadora, um exercício de reflexão e problematização.

O que, então, podemos nós, professoras, aprender, com as crianças, sem nos deixarmos infantilizar? Como fazer da escola um lugar de experiências com sua capacidade de formação e de transformação? Como produzir conhecimentos na escola, através de experiências que se acumulam, se prolongam, se desdobram, e permitem ir sedimentando coisas, com o tempo?

Parece que a diferença entre, compreender a escola como lugar de experiências em oposição a um lugar da informação, da instrumentalidade, está na introdução do diálogo como um princípio fundamental. Para ser um lugar de experiências, é preciso que a pesquisa, a criação, a expressão de significados, supere a memorização das informações. Ser professorapesquisadora,⁶⁰ com as crianças, produz transformações na prática, ao mesmo tempo em que, provoca uma outra formação. Aquela que emancipa e conduz a reinventar a própria escola.

Diálogo entre adultos e crianças, como encontro que provoca acontecimentos que marcam. Benjamin (1994, p.114) anuncia experiência como produto do trabalho, com

⁶⁰ A dimensão da pesquisa como formação docente tem sido discutida em trabalhos produzidos no GEPEMC (Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano). Para maior aprofundamento ver Pérez; Tavares; Araújo (orgs), 2009.

todas as possibilidades de riscos. “A felicidade não está no ouro, mas no trabalho”. Assim, construir diálogos é cavar a terra para cultivar histórias coletivas que deixam rastros, e não se reduzem as vivências individuais.

5- POR UMA (IN)CONCLUSÃO

Assovia o vento dentro de mim.
Estou despido. Dono de nada, dono
de ninguém, nem mesmo dono de
minhas certezas, sou minha cara
contra o vento, a contravento, e
sou o vento que bate em minha
cara.

Eduardo Galeano

Caminhei com o cotidiano das crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino, e na escrita desta tese, a contravento. Ser o vento e estar a contravento, permite conhecer e ser conhecida. Despi-me das certezas e ainda estou despida. Pois, o vento forte do cotidiano, provoca a nudez. Só a pele é minha roupa. Não coloco mais barreiras para sentir o mundo a minha volta. Além do que é sentido na pele, o mundo pode ser olhado, escutado, para ser compreendido. Nesse processo tive experiências que me formaram, transformaram e até me (des)formaram.

Diante disso, está o sentido da (in)conclusão. O prefixo (in) na definição gramatical significa negação, porém, para quem caminha despida a contravento, não há questões conclusivas, mas uma construção de dobras que se abrem a múltiplas possibilidades.

E o que se faz com aquilo que se compreende?

A compreensão, na perspectiva da pesquisa com o cotidiano, é construída na experiência da própria pesquisa, e como tal pode ser narrada. Sendo assim, a narrativa

produz outras experiências, e pode constituir-se nas vozes que ecoam nos acontecimentos narrados, e ao serem apropriados pelo leitor, articulam outras vozes, tornando-se outras histórias. A pesquisa com o cotidiano se faz a partir dos encontros com os sujeitos e seus mundos. E, como diz Larrosa (2006), o encontro significa a condição de topar com aquilo que não se busca.

Com este entendimento, anuncio algumas dobras nas narrativas das crianças que permitem pensar como atuam no mundo que compartilham com os adultos, além de abrir possibilidades para refletir sobre este mundo.

Na trajetória da pesquisa, os caminhos para conhecer as crianças não foram definidos a priori. Mas, a perspectiva do olhar para conhecê-las advém de um paradigma que as considera como atores sociais de pleno direito, capazes de pensar sobre o mundo no qual vivem. Um paradigma que considera a infância como categoria social, entendendo que as vidas das crianças podem ser conhecidas, pelas múltiplas interações simbólicas que estabelecem entre si e com os adultos.

Nesse sentido, foi fundamental desconsiderar a idéia do infante como aquele que não fala, tornando as crianças narradoras de suas vidas e, no diálogo com elas, deixar emergir o modo singular de como percebem suas experiências, no contexto sociocultural no qual vivem. Mais do que ouvi-las, a pesquisa constituiu-se numa narrativa produzida a partir das experiências das crianças e dos adultos, dentre os quais me incluo, e que, durante um tempo do agora, construíram outras experiências.

As histórias narradas revelam a vida cotidiana, que se realiza no mundo intersticial rural/urbano, atravessado pelos fluxos das verticalidades e horizontalidades. Um mundo onde as lavouras hidropônicas, os produtos orgânicos, as tecnologias midiáticas estão em contigüidade, com a troca de peixes por garrafas de plástico, o fogão a lenha, com a vida com o pé na terra. As histórias revelam, pois, o cotidiano. Este território plural, polissêmico, complexo e multifacetado onde o acontecer humano é um permanente processo de tornar-se (Pérez, 2003a.).

Com as crianças, foi possível pensar sobre seu papel ativo nas interações com os adultos e com as outras crianças. Na interação com o mundo, incorporam papéis e comportamentos sociais, mas o fazem, atuando com relativa autonomia, reconfigurando as

relações, ressignificando sentidos, produzindo cultura. Assim, conhecer as crianças implica em deslocar-se da posição adultocêntrica, visibilizando-as e não falando por elas. Ou seja, conhecendo as crianças, nas suas diferenças de classes sociais, gênero, etnia e cultura, a infância, como categoria social, composta de sujeitos ativos, torna-se visível. Nesse sentido as culturas infantis podem interrogar o mundo adulto, desconstruindo suas certezas.

Embora as vidas das crianças de Córrego Sujo/Vale Alpino, por elas narradas, evidenciem que a perspectiva adultocêntrica esteja presente nas relações crianças/adultos, há, nestas mesmas relações, fortes traços da presença ativa das crianças na produção da cultura local. Elas atuam, efetivamente, na produção da vida econômica e social, realizam tarefas importantes no cotidiano doméstico, enfim, estão presentes nas múltiplas dimensões da vida no lugar. Quando a maioria delas tem seus canteiros de hortaliças, vendem seus produtos, contribuindo no orçamento familiar, atuam como atores sociais, como agentes culturais. Estas crianças vivem suas infâncias, nos espaços sociais, interpretando e realizando processos próprios de significação das ações. Para viajar ao mundo de vida das crianças é necessário, não somente, captar a lógica com a qual pensam sobre este mundo, mas incorporá-la, para, então, compreender as crianças.

Com as crianças, pude perceber que elas desenvolvem um modo próprio de produzir conhecimento e de apreender o mundo. Nesse sentido, concordo com a proposição de Iturra (1997), de que há uma “epistemologia da infância”. Na leitura que faço deste autor, compreendo que o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo (ibid.,2002, p. 139). Explicita seu conceito de epistemologia, como um conjunto de símbolos, uma lógica que permite a interação entre os seres humanos. A lógica do pensamento da criança lhe possibilita interagir com o mundo que compartilha com o adulto, ainda que não o compreenda. Essa lógica se constitui como uma forma de pensar, construída a partir da lógica da cultura adulta na qual vive. Nesse movimento que faz no mundo que lhe é imposto, caminha entre seus próprios conceitos e entendimentos do que é a vida.

Explorando esta idéia, Sarmiento (1997, 2002) a coloca como um tema em controvérsia. Segundo minha leitura, recusa a formulação de uma epistemologia da infância, mesmo que radicada na sociedade e na história, pois percebe que a investigação antropológica produz um conhecimento, em torno da produção cultural da infância, “sustentado num sistema de construção de conhecimento e de apreensão específico das crianças e diferente do dos adultos” (id., 1997, p.21). Para ele, as culturas infantis não

nascem no universo simbólico exclusivo da infância, pelo contrário, é permeável, sustentando o caráter plural dos sistemas simbólicos na consideração da construção social da infância.

A partir da minha leitura destes autores, e com as narrativas das crianças, me permito sustentar a idéia de que elas revelam uma forma específica de pensar, interpretar e significar o mundo no qual vivem. Mas, esse processo se desenvolve no interior das condições sociais que as acolhem e nas quais interagem com seus pares e com os adultos. Dentre as várias narrativas, destaco a emblemática conversa, com as crianças,⁶¹ sobre o seriado Rebelde exibido na televisão. É possível perceber, que está presente um conhecimento produzido sobre o bem e o mal, céu e inferno. Porém, este conhecimento é produto das relações que estas crianças estabelecem entre si, com os adultos, com a religião e escola, entre outros espaços sociais, que frequentam. Estas são questões, que, ainda, precisam ser investigadas. Mais do que certezas, elas colocam dúvidas, ainda (in)conclusas.

Na trajetória da pesquisa foi significativo o exercício de lidar com as infinitas possibilidades produzidas nos encontros com as crianças. Para tanto, os desafios constituíram-se como aprendizagens que as dobras das narrativas revelam.

Estar aberta para aprender com as crianças exige sair do paradigma da explicação, para o da compreensão. Nesse sentido, precisei esvaziar-me das certezas, dos saberes que têm a criança e a infância como objeto de estudo, do conjunto de saberes tecnicamente controlados e organizados, na escola, para “prepará-las para a vida”. Entendo esvaziar, não como jogar fora o que se sabe, mas dar lugar ao novo, ao que ainda não se sabe, ressignificando o velho, as concepções sedimentadas. Esse novo, na investigação narrativa, é uma construção que tem nas experiências um solo fértil. Quando as crianças falam de um acontecimento, elas revelam conceitos, idéias, saberes, que para compreender implica em exercitar a capacidade de ouvir, de acolher, de estar de corpo inteiro. Nesse exercício, torna-se fundamental para a pesquisadora constituir-se, como sujeito da experiência (Larrosa, 1998). Como aquela que se dispõe a deixar-se caminhar com o outro, numa direção desconhecida.

⁶¹ Esta conversa está presente no capítulo 3 pag. 105 e 106.

Outro desafio que as dobras revelam e, que está articulado à experiência do encontro com as crianças e suas infâncias, refere-se à elaboração do texto narrativo. Ao incorporar o narrador benjaminiano, rompe-se com a postura ditadora de quem pesquisa, na qual só há um falante. Procurei desenvolver a prática de escrever ao longo do processo de investigação. Uma escrita que expõe todos os sujeitos da experiência e suas narrativas, orientada pelos encontros e acontecimentos. Devo aqui confessar, a dificuldade inicial para evitar que as narrativas aparecessem como exemplos das reflexões. Aos poucos, fui procurando (des)ocultar, nas dobras das narrativas, as reflexões teóricas.

Na produção do texto narrativo há que cuidar das palavras que não sejam prescritivas, deterministas, mas, que revelem as possibilidades, as dúvidas, o inacabamento. Há, também, que tecer, junto com os sujeitos, o contexto social e cultural, o cotidiano vivido. Nesse sentido, são os narradores que vão tecendo os fios, expressando a vida em movimento. A escrita narrativa está relacionada a uma orientação temporal, onde o passado se torna vivo na rememoração. O presente se constitui como um “agora”, que abarca sua própria época e a época anterior (Benjamin, 1994).

O texto narrativo, então, possibilita a (in)conclusão, pois, como um documento compartilhado, foi construído a partir das histórias de todos os eus, e poderá, talvez, fazer emergir novas histórias.

Nas dobras das narrativas das crianças sobre a escola, encontro as condições concretas para pensá-la na perspectiva dos sujeitos que convivem no seu cotidiano. O lugar escola é tensionado, não somente como espaçotempo, mas como lugar social e político. Estar com as crianças e adultos da Escola Municipal Manoel Narciso do Canto permitiu refletir, acerca dos desafios presentes na construção de um projeto educativo, numa escola localizada nas franjas do rural/urbano. Na concretização deste projeto é necessário romper com a visão de fora, que ignora a própria realidade cotidiana da vida no espaço rural. Ou seja, romper com uma proposta pedagógica pensada para a escola urbana, compreendendo o campo como lugar de vida, onde há singulares modos de organização do trabalho e do espaço geográfico, de organização política e identidades culturais específicas. Também é necessário, que o projeto educativo fomente reflexões que contribuam para a desconstrução

do imaginário coletivo sobre a supervalorização da cidade em relação ao campo e deste como lugar do atraso.

No terceiro distrito de Teresópolis, onde está localizado Córrego Sujo/Vale Alpino, 95% das atividades locais estão voltadas à produção de horticultura. As demais ocupações referem-se às atividades autônomas, mas que também, em sua grande maioria, estão ligadas à agricultura. São representadas por caminhoneiros e revendedores que cuidam do escoamento dos produtos agrícolas.

No município, as características dos espaços se diferenciam tanto pelos aspectos geográficos, quanto pelas formas de ocupação territorial e pelas relações sociais que se estabelecem. Estes espaços estão sofrendo grandes transformações, associadas à maior influência do meio urbano e dos interesses daqueles que podem ser definidos como não-rurais. O crescimento do índice populacional no terceiro distrito tem aumentado a demanda por novas atividades e serviços (pedreiros, domésticas, restaurantes, hotéis). A coexistência dessas diferentes ruralidades reflete no crescimento das relações humanas nestes espaços. Os sujeitos que vivem no interior de Teresópolis, são produtores de alimentos e de culturas, são produtores de vida.

Se, há algum tempo atrás, o rural era caracterizado por longas e duráveis relações vinculadas à terra. Hoje, ao assistirmos a colonização do campo, por necessidades residenciais, cultivo agrícola, ou outras produções, indica culturas específicas, gerando, portanto, projetos educativos específicos para as escolas.

O percurso com o cotidiano da escola possibilitou compreender as relações que os adultos, que ali trabalham, estabelecem com o contexto cultural e social do lugar. Dentre os dez profissionais, apenas três não moram no bairro. Em alguns aspectos, o cotidiano da escola não se diferencia de outras, urbanas ou rurais, por exemplo, no que se refere aos “deveres escolares”, às faltas frequentes, às brincadeiras infantis, porém, estar ali significava entrar num espaçotempo singular. O modo de ser das crianças e adultos traz as marcas da vida, das experiências. E, é isso que faz a diferença.

Durante a pesquisa convivi com as “pessoas do lugar”,⁶² com a lógica das crianças, com a ética da cultura que produzem e que os produz. Fiquei com as marcas da experiência da pesquisa. Por isso, entendo a (in)conclusão. Para além do conhecimento produzido, nesta tese estão registradas histórias, experiências narradas pelas crianças e adultos e por mim. Como experiência, a pesquisa e o texto narrativo, são acontecimentos do presente.

⁶² Esta é uma expressão utilizada pelos adultos e crianças ao se referirem aos moradores do bairro

Mesmo ao se tornar passado, este texto pode se converter em presente, posto que, narra verdadeiras experiências de pessoas que vivem vidas concretas. Nesse sentido, o processo da pesquisa não tem um ponto final, um momento culminante. Ele está aberto para novos encontros.

Há uma fala de Ellen (8 anos) que considero emblemática na compreensão da força da experiência. As crianças iniciam as relações com o cotidiano escolar na escola “de baixo” e concluem a primeira etapa do Ensino Fundamental na escola “de cima”. Ao manifestar sua inquietação quanto à esta mudança diz Ellen:

- Eu gosto muito das tias da escola elas são minhas tias prediletas, eu não vou querer ir para a escola de cima vou querer ficar só aqui. Eu só vou estudar aqui.

Provocada por outra criança, ao argumentar que para ficar na escola “de baixo” precisaria ser reprovada no 3º ano, Ellen comenta::

- Ah tia, então eu vou levar as tias daqui tudo junto.

As verdadeiras experiências, não são finitas e, nem ficam enclausuradas no passado. Elas são incorporadas na maneira de ser da pessoa e na sua concepção do mundo, sendo sempre renovadas em outras experiências. Se a escola produzir, com as crianças, um conhecimento vivo, fincado em experiências e não em informações, poderá, de fato, constituir-se como um espaçotempo de formação e transformação. Como ensina Benjamin (1994), a propósito de sua concepção de história, o tempo da escola pode ser um tempo histórico em termos de intensidade e não de cronologia. O percurso escolar que é linear e cronológico se converteria num tempo de intensidade, de experiência. A escola poderia realizar a tarefa infantil de renovar-se, de abrir-se ao novo.

Penso que apesar da barbárie contemporânea, as utopias realizáveis no sentido freiriano, comprometidas com a possibilidade da mudança, não morrem, mas recriam-se como fênix. Tais utopias são construídas, nos encontros com as pessoas desimportantes, como as crianças que fazem a vida cotidiana. A chave, com a qual a pesquisa com os cotidianos pode abrir para as utopias, está expressa no verso de Manoel de Barros (2007,p.81):

Sabedoria pode ser que seja mais estudado em gente do que em livros.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre. Tomo Editorial: 1997.
- 2- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- 3- ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In CASTRO, Lúcia Rabello de (org). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro:NAU,FAPERJ.2001, p.69-92.
- 4- ALTMAM, Raquel Zumbano. Brincando na História. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das crianças no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- 5- ALVARES, Sonia Carbonel. *Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em educação. São Paulo. USP: 2006.
- 6- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 7- ALVES, N.; GARCIA, Regina L.(orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- 8- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

- 9- ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva**. 2007, 98 f . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- 10- ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um jogo de luz e sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Set./Dez. v. 11. nº 33: Autores Associados, 2006.
- 11- ARROYO, Miguel G..Por uma tratamento público da educação. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia M. S. Azevedo (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação do Campo nº 5. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- 12- ARNAUS, Remei. Vocês que cuetan y vocês que interpretan: reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigación etnográfica. In: LARROSA, Jorge et all.. *Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- 13- AVELAR, Sylvia Maria Marteleto. Benjamin e a aura. *Revista Exagium*. Volume I. Abril de 2008. Disponível em www.revistaexgium.com . Acesso em ago. 2009.
- 14- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 15- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- 16- _____. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- 17- _____. *Retrato do artista quando coisa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007

- 18- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7ª ed... São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 19- _____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 5ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- 20- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; ED 34, 2002.
- 21- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- 22- BOF, Alvana Maria (org). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- 23- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- 24- _____. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- 25- BRASIL, MEC/ SIE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/ CEB Nº 1 , Brasília, 2002.
- 26- BRASIL, MEC. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios*. Brasília – DF, 2004.
- 27- BROUGERE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- 28- CANCLINI, Nestor Garcia. *Imaginários urbanos*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1997.

- 29- CONNELLY, F. Michael & CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et all.. *Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- 30- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- 31- CONNELLY, F. Michael & CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et all.. *Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- 32- COSTA, Edgar Rogério. O conceito de aura em Walter benjamin. Disponível em www.geocities.com/pedrapomis. Acesso em ago. 2009.
- 33- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: _____ (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- 34- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.
- 35- DORNELLES, Leni Vieira. *Meninas no papel*. Porto Alegre. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- 36- DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 497- 510, Sept/Dec. 2006.
- 37- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- 38- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 39- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia M. S. Azevedo (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação do Campo nº 5. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- 40- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, 280 p.
- 41- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981
- 42- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- 43- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- 44- GAGNEBIN, Jean Marie. A criança no limiar do labirinto. In Gagnebin J.M., *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Perspectiva, 1994.
- 45- _____. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. Prefácio 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 46- GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- 47- GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 48- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- 49- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- 50- ITURRA, Raul. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século Edições Ltda, 1997.
- 51- _____. Epistemologia da infância. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. nº 17, 2002, 135 – 153. Disponível em www.fpcup.pt/ciie.revistaesc. Acesso em out. 2009.
- 52- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1993.
- 53- KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- 54- KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: _____. (org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- 55- _____. Um outro estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política. III Seminário Internacional: as redes de conhecimento e a tecnologia. Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação. UERJ. Laboratório Educação e Imagem. 2005. Disponível em www.lab-eduimagem.pro.br .Acesso em ago. 2009
- 56- KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, MT; KRAMER,S;

- JOBIM e SOUZA,S (orgs) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, 57-76.
- 57- _____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2003^a.
- 58- _____. Educação a contrapelo. *Revista Educação*. Ano II. São Paulo: Editora Segmento, 2008.
- 59- _____. (et al.). *Relatório da pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- 60- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- 61- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. ; LARA, Nuria Pérez de (orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 62- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* jan/fev/mar/abr 2002 n° 19. Campinas: Autores Associados.
- 63- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- 64- LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (org). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- 65- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.
- 66- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

- 67- PEREIRA, Beatriz; NETO, Carlos. A infância e as práticas lúdicas. In: PINTO, M.,SARMENTO, M.J. (coord). *As Crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho.1997,p. 219-263.
- 68- PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA,Maria Cristina Soares de. Estudos da infância: educação e práticas sociais (orgs). Petrópolis: Vozes, 2008. p.222-245.
- 69- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- 70- _____. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- 71- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.,SARMENTO, M.J. (coord). *As Crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho.1997, p.33-73.
- 72- RICHTER, I. M. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- 73- Rossetti-Ferreira, M.C., Amorim, K. & Silva, A.P. *Rede de significações*. PortoAlegre: Artmed, 2004.
- 74- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. vol. 1. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- 75- _____. (org). *A globalização e as ciências sociais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- 76- _____. *Um discurso sobre a ciência*. 6ª ed. São Paulo:Cortez, 2009.

- 77- SANTOS, Milton. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2ª ed.. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- 78- _____. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- 79- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15ª ed. . Rio de Janeiro: Record, 2008.
- 80- SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel (coord.). *As crianças contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança. Braga: Bezerra Editora, 1997. 9-28
- 81- SARMENTO, Manuel et al. A escola e o trabalho em tempos cruzados. In: SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel (coord.). *As crianças contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança. Braga: Bezerra Editora, 1997. 265-293.
- 82- SARMENTO, Manuel J; SILVA, Raquel; COSTA, Salete. As penas do Galo de Barcelos: infância, trabalho e lazer no Vale do Cávado. In: *Arquivos da Memória: educação, jogo e aprendizagem*. Lisboa: Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. Nº duplo 6/7, 1999.
- 83- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002.
- 84- _____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mar. 2009.

- 85- _____. Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância. IEC. Portugal. Universidade do Minho: s/data.
- 86- SOUZA, Solange Jobin e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 7ª ed. Campinas:Papirus, 1994.
- 87- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- 88- VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.
- 89- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- 90- _____. *La imaginacion y el arte em la infância*. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S.A., 1990.
- 91- WHITAKER, Dulce C.A.. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. *Cadernos Cedes*. on line, nº 56, Abril/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em julh. 2006.
- 92- _____. *Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico dos trabalhadores da cana*. Tese (Doutorado em Filosofia) – UNESP, Araraquara, SP, 1984.
- 93- ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a iterância, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

ANEXOS

A HISTÓRIA DO VALE ALPINO

Vamos falar sobre um bairro no interior do município de Teresópolis. Um lugar muito bonito, no início conhecido como o Vale dos Príncipes, depois como Córrego Sujo. Não sabemos a real história que fez com que este bairro mudasse seu nome original. Porém, realizamos algumas entrevistas com moradores antigos para conhecermos um pouco mais desse bairro de ar puro e belas paisagens.

A comunidade vivia em harmonia, com muito respeito entre seus moradores, apesar das dificuldades como: falta de um posto de saúde, iluminação pública e uma rua por onde pudesse passar o transporte coletivo.

Por volta de 1945, os moradores, em esquema de mutirão, utilizando-se de pás e enxadas abriram a rua principal do bairro, possibilitando a passagem do transporte coletivo duas vezes por semana.

A vida no Vale dos Príncipes era simples, as famílias cultivavam: feijão, aipim, batata doce, tomate, inhame, milho, batata inglesa, para consumo próprio e de suas criações, somente o que sobrava era negociado com vizinhos. Havia um pequeno armazém onde os mantimentos eram comprados.

Há cerca de 25 anos, ocorreu a mudança nas plantações, que passaram de familiares para comerciais. O bairro passou a produzir: couve, alface, cebolinha, salsinha, rúcula, coentro, espinafre, beterraba, rabanete, chuchu, abobrinha, tomate, jiló, pepino, pimentão, morango, pocã, vagem e feijão de vara. Antes não havia a necessidade de usar produtos químicos nas lavouras, que eram irrigadas com regador e mais tarde com mangueiras. A água utilizada pela comunidade vinha de nascentes no meio da mata.

O rio que corta a comunidade, chamado Córrego Sujo, possuía um leito mais largo, águas limpas e peixes como: piaba e bagre. Nas matas da região era possível encontrar animais como: o quati, a arara, o inhambu, o trinca ferro, o sabiá, a jaguatirica, entre outros com maior facilidade.

Os primeiros moradores do bairro foram: Segundo Sousa, Manoel da Ponte, José Rodrigues, Tomás Corrêa, Manoel Roque Lima, Manoel Maturana, Laura da Conceição Damázio e Aristides Corrêa Damázio.

A fazenda Sete Nascentes, uma das propriedades mais antigas do bairro, possuía 36 alqueires e pertencia ao senhor Jorge Street. Em um lago natural dentro da propriedade havia uma criação de tilápia e uma granja, de onde saía frangos e ovos que eram vendidos na região.

A igreja católica do bairro, foi construída em 1910 em um terreno doado pelo senhor Aristides Pontes. Padre Raimundo organizava as festas da igreja, que eram muito animadas. Toda a renda era destinada às obras sociais. As festas aconteciam no dia 08 de dezembro em homenagem à Nossa Senhora da Conceição. Conta-se que a imagem veio da comunidade de Serra do Capim e foi colocada na igreja antes que a mesma fosse devidamente benzida e que por isso a imagem não aceitou ficar na igreja de Córrego Sujo, voltando para Serra do Capim. Quando a igreja foi benzida, a imagem aceitou permanecer na igreja de Córrego Sujo. O padre vinha de Venda Nova a cavalo, uma vez por mês para rezar a missa na igreja de Córrego Sujo, que ficava lotada de fiéis. As primeiras aulas na

comunidade foram dadas pelo professor Álvaro Amorim em uma pequena casa. No ano de 1972 foi construída a primeira escola do bairro, a Escola Municipal Laura da Conceição Damázio e no ano de 1983 a segunda escola, a Escola Municipal Manoel Narciso do Canto.

Hoje a comunidade é bastante diferente. Tem ônibus de 2 em 2 horas. As lavouras são com estufas e hidropônicas. Todas as crianças freqüentam as escolas. Tem telefone e luz elétrica. A comunidade vem lutando para conseguir um posto de saúde, área de lazer, asfalto em toda a estrada e outros.

No ano de 2005 as escolas passaram a funcionar da seguinte maneira: a Escola Municipal Manoel Narciso do Canto com as turmas de Pré-escolar, Primeiro, Segundo e Terceiro anos e Escola Municipal Laura da Conceição Damázio com as turmas de Quarto e Quinto ano do Ensino Fundamental.

O bairro possui uma associação de moradores que funciona na casa de sua atual Presidente, a senhora Raquel Damázio da Silva Bille.

Em 2006 através de um abaixo assinado ocorreu uma nova troca de nomes, a comunidade deixou de se chamar Córrego Sujo e passou a se chamar Vale Alpino.

Experiência Alfabetizadora na Zona Rural

Michelle Ponte Goulart

Trabalho na rede municipal de Educação de Teresópolis na Zona Rural, a 1h e 20 min do Centro da Cidade, já por 8 anos. Há 5 anos atuo como professora alfabetizadora. Para trabalhar na Zona Rural é preciso ter um olhar atento as necessidades da comunidade. Em sua maioria, as famílias das crianças são constituídas de pais analfabetos ou que não concluíram o Ensino Fundamental. Quase todos têm sua renda no trabalho com lavouras ou gado. Na comunidade não há postos de saúde e lojas, por exemplo. A comunidade não tem o hábito de ler jornais ou assistir telejornais. Diante de tantos desafios como alfabetizar? Como fazer importante o ato de ler, escrever e calcular? Como manter a frequência dos alunos, já que para, grande parte das famílias, a criança será mais útil se estiver nas lavouras aprendendo a plantar e colher? Sinto-me escolhida a estar neste lugar e enfrentar estes desafios. Moro na zona urbana desde que nasci. Minha bisavó morava nesta região, ia lá apenas para passear. Quando terminei a antiga 8ª série não consegui vaga nas escolas urbanas para cursar o Magistério, vontade da qual, não abri mão. Então, me ofereceram uma vaga num curso novo que estava sendo aberto na zona rural (próximo a comunidade onde hoje trabalho). Foi lá que conheci a autora deste trabalho a professora Terezinha. Fiz um excelente curso, li muitos livros e conheci autores que revi no curso de Pedagogia, enquanto minhas colegas que estudaram na zona urbana estavam vendo pela 1ª vez. Dois anos após ter concluído o Magistério e já estar terminando a faculdade, fui chamada pelo concurso da Prefeitura e, com tantas escolas, escolhi a comunidade de Córrego Sujo, hoje chamada de Vale Alpino (Escola Municipal Manoel Narciso do Canto). Muitos dos desafios acima citados já consegui vencer. Decidi investir num trabalho de aproximação dos pais na escola e fazer desta um lugar de prazer para as crianças. Ao alfabetizar criei jogos e brincadeiras, onde de forma lúdica as crianças aprendem, sem se dar conta das responsabilidades e posturas pra aprender. Com isso consegui acabar com a baixa frequência, pois sabem que todos os dias tenho uma novidade em sala. Ao fim do ano também diminuí o índice de repetência. E os pais estão mais participativos e se sentem mais capazes de ajudar seus filhos, pois os exercícios são lúdicos e eles também estão aprendendo com as crianças.

A partir do ano de 2006 a Secretaria Municipal de Educação resolveu investir e valorizar a alfabetização do município. Os professores passaram a participar de cursos de capacitação e criou ao fim do ano uma Festa do Livro, com o objetivo de mostrar o trabalho realizado com as crianças através de atividades expostas a comunidade. A Diretora da Escola deu-me a idéia de criar uma Manhã de Autógrafos, em que os alunos iriam autografar o livrinho confeccionados por eles. Então, os alunos escreveram em rascunho as historinhas. Depois, fiz a revisão da escrita individual. Todas as histórias foram ilustradas pela professora e ganharam formato de "livro de verdade" com: editora, edição e autor. No dia escolhido convidamos a comunidade para receber o livro por eles autografados. Foi uma experiência muito produtiva e todos participaram com êxito. As crianças sentiram-se muito importantes e orgulhosas ao perceberem que já podiam ler e escrever. Algumas não só assinavam mais também deixavam dedicatórias como : BEIJOS, ABRAÇOS E BOA LEITURA. Todos os visitantes levaram pra casa uma cópia de um livro autografado. A coleção denominada Festa do Livro Edição I virou acervo da biblioteca da escola. No ano seguinte (2007) realizei a edição II, porém a comunidade não demonstrou muito interesse e apenas os alunos participaram e se emolgaram. Um casal, pais de uma das alunas da turma, ajudou na ilustração

dos livrinhos. Os alunos do ano anterior incentivaram os novos alunos dizendo-lhes da satisfação em escrever seu próprio livro. Todos ao escrever preocuparam-se com a escrita alfabética e ortográfica, pois sabiam que alguém iria ler para sempre o que eles escrevessem, já que se torna acervo da escola. Neste ano a correção individual foi mais tranqüila, exatamente porque na hora da escrita espontânea já se preocuparam em escrever bem. Numa rápida avaliação considero o trabalho cansativo para mim professora, porém de uma riqueza de conhecimentos para os alunos, que só participando pessoalmente de todo o processo para entender. A cada história pronta saía eu pela escola exibindo o aprendizado de cada aluno, muitas vezes não acreditava que realmente fossem capazes de se tornarem autores tão pequenos. Consegui alcançar muitos objetivos de alfabetizar com esta atividade. E ainda, despertei o prazer da leitura nos alunos e em suas famílias, já que houve uma gostosa troca de livros entre eles. Pretendo continuar alfabetizando e realizando outras edições. Há ainda, um ponto importante a destacar, essa atividade se tornou prazerosa para mim, e acredito ter contagiado meus alunos, porque quando tinha a idade deles queria ser escritora e vivia montando meus livrinhos e distribuindo pela família e amigos da escola, porém minhas professoras nunca perceberam a riqueza e o segredo de fazer despertar a leitura e a escrita nas crianças. Nesta comunidade onde não há placas, número de casas, nome de ruas, fazer com que tenham interesse em ler e escrever é realmente, quase um milagre. Mas consegui realizar parte dele. Tenho intenção de continuar na comunidade por muitos anos, quero colher os frutos que estou plantando.



Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS
Gabinete do Prefeito

PUBLICADO
Em 05/05/2006
O Diário da Teresópolis

LEI MUNICIPAL Nº 2.483, DE 03 DE MAIO DE 2006.

EMENTA: Dá denominação à Logradouro Público.

A **CÂMARA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS**
decreta, e eu, **PREFEITO MUNICIPAL**, sanciono a
seguinte Lei:

Art. 1º - Fica denominada localidade de **VALE ALPINO**, a antiga localidade de **CÓRREGO SUJO**, situada no Vale de Bonsucesso, a 35 Km da sede do 1º Distrito, a 10 Km da sede do 2º Distrito e a 21 Km da sede do 3º Distrito de Teresópolis – CB 900.

Art. 2º - Entra a presente Lei em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS.
Aos três dias do mês de maio do ano de dois mil e seis.


ROBERTO FETTO GOMES
= PREFEITO =

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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