

Método:
pesquisa com o cotidiano

Regina Leite Garcia (org.)



Método: pesquisa com o cotidiano

Regina Leite Garcia (org.)

Os textos que compõem este livro derivam de um dos seminários internos do GRUPALFA (Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares). Tais seminários aconteceram durante dois dias inteiros, envolvendo pesquisadores, doutorandos e mestrandos, homens e mulheres do campo do cotidiano e debatedores convidados para a discussão dos trabalhos. A partir do tema Metodologia de Pesquisa foram abordadas: a relação prática-teoria-prática, a relação sujeito-objeto-sujeito, a indissolubilidade conteúdo-forma, as metodologias de pesquisa de que se vale quem pretende compreender melhor o cotidiano, este espaço sempre cambiante, sempre surpreendente, sempre inesperado, para nele interferir segundo uma perspectiva emancipatória.

Não se trata de entrar em campo como sujeitos que vão pesquisar objetos, cujos resultados serão transformados em relatórios, artigos ou teses, mas de sujeitos que pesquisam com outros sujeitos, visando à transformação da realidade. Portanto, não cabe chamar nossas pesquisas de "pesquisa *no* cotidiano", ou "*do* cotidiano", ou mesmo "*sobre* o cotidiano", mas de pesquisas que acontecem *com* os sujeitos da pesquisa (professoras, grupos, crianças) em permanente e rico diálogo. "Pesquisa *com* o cotidiano", melhor diríamos.

Tais metodologias não se constituem aprioristicamente, tampouco são aplicáveis a qualquer situação, mas vão se delineando no decorrer do processo investigativo. Vamos como o poeta que faz o seu caminho ao caminhar. Isso não significa uma entrada amadorística no campo da pesquisa, mas um preparar-se com rigor, um *rigor flexível* o bastante para captar o imprevisível que se apresenta em momentos efêmeros em que a realidade vai se revelando.

Houvesse uma metodologia *prêt-à-porter*, a única, a que serviria para pesquisar o que fosse, quando fosse e para que fosse, ela exigiria muito menos do pesquisador, razão por que não nos referimos a *metodologia* no singular, mas a *metodologias de pesquisa com o cotidiano* no plural, que muitos caminhos há.

Não se trata de sujeitos iluminados que se acercam da escola munidos da teoria para com ela explicar o que acontece no seu interior, mas de sujeitos cotidianos da pesquisa, os que chegam e os que lá estão, que vivem, convivem, interagem, intentam, habitam nesses cotidianos, atualizando a teoria, tecendo novos conhecimentos sobre a prática e recuperando a unidade prática-teoria-prática.

Bem, se mais dissesse esvaziaria a surpresa que todo livro deve trazer. Anuncio apenas, como num *trailer* de filme, o que será encontrado nesta obra que tanta alegria nos deu fazer.

A organizadora

Método: pesquisa com o cotidiano

Regina Leite Garcia (org.)

coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano
organizadora Nilda Alves

Revisão de provas

Alexandre Arbex Valadares

Projeto gráfico e diagramação

Maria Gabriela Delgado

Ilustração de capa

Alice Yamamura

Projeto de capa e gerência de produção

Maria Gabriela Delgado

CIP-BRASIL. Catalogação-na-fonte

Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

Método: pesquisa com o cotidiano / Regina Leite Garcia (org.) –
DP&A, 2003.

(–. coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano)

264p., 14 x 21 cm

Inclui bibliografia

ISBN 85-7490-238-1

1. Pesquisa em Educação. 2. Pesquisa em Educação. 3. Método.
4. Garcia, Regina Leite. I. Título.

coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano

Método:
pesquisa com o cotidiano

Regina Leite Garcia (org.)

Aldo Victorio Filho
Carlos Eduardo Ferraço
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Carmen Sanches Sampaio
Christiane Reis Dias Villela Assano
Edwiges Zaccur
Joanir Gomes de Azevedo
Mairce da Silva Araújo
Maria Izabel Porto de Souza
Maria Teresa Esteban
Maria Tereza Goudard Tavares
Marisol Barenco de Mello
Regina de Fátima de Jesus
Virgínia de Oliveira Silva




© DP&A editora Ltda.

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP&A editora

Rua Joaquim Silva, 98 – 2º andar – Lapa
CEP 20.241-110 – RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL
Tel./Fax (21) 2232.1768
e-mail: dpa@dpa.com.br
home page: www.dpa.com.br

Impresso no Brasil
2003



*Não há método, não há receita,
somente uma grande preparação.*

Gilles Deleuze

Sumário

- Tentando compreender a complexidade do cotidiano** 9
REGINA LEITE GARCIA
- Compreender o compreender* das crianças
em seus processos alfabetizadores** 17
CARMEN SANCHES SAMPAIO
- Uma escola: texto e contexto** 43
MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES
- Caçadores de sons** 63
CHRISTIANE REIS DIAS VILLELA ASSANO
- Alguns caminhos para uma vida bonita** 75
ALDO VICTORIO FILHO
- Espaçotempos* da/na escola:
o cotidiano e o transbordamento do racional** 83
MARISOL BARENCO DE MELLO
- Cotidiano: história(s), memória e narrativa.** 97
Uma experiência de formação continuada
de professorasalfabetizadoras
CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ
- Itinerâncias da pesquisa** 119
JOANIR GOMES DE AZEVEDO
- História Oral – da prática da pesquisa à prática docente:
– uma opção epistemológica** 141
REGINA DE FÁTIMA DE JESUS

Eu, caçador de mim 157
CARLOS EDUARDO FERRAÇO

✓ **Metodologias abertas a iterâncias,
interações e errâncias cotidianas** 177
EDWIGES ZACCUR

Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano 199
MARIA TERESA ESTEBAN

**Cenas do cotidiano de uma escola pública:
olhando a escola pelo avesso** 213
MAIRCE DA SILVA ARAÚJO

As marcas da leitura em nós... 225
VIRGÍNIA DE OLIVEIRA SILVA

Fronteiras do cotidiano 245
MARIA IZABEL PORTO DE SOUZA

Tentando compreender a complexidade do cotidiano

REGINA LEITE GARCIA

Este livro é resultado de um dos seminários internos do GRUPALFA (Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares). Seminário interno *ma non troppo*, pois dele participaram alguns companheiros e companheiras que, como nós, vêm mergulhando nas águas turbulentas do cotidiano, escavando o microcosmo onde o macrocosmo se revela em suas formas singulares, surpreendentes, embaraçosas, que por vezes nos obrigam a incursões sem âncora ou bóia.

Aqueles companheiros e companheiras a que me refiro, embora não sejam do GRUPALFA, estão ligados a nós pelas misteriosas afinidades eletivas de que falava Goethe. Com eles e elas estamos tecendo mais uma rede – rede de afeto que resulta de buscas comuns, lutas comuns, escolhas comuns, solidariedades de preocupações, ainda que cada um e uma de nós se manifeste de forma peculiar, o que aliás nos encanta. Aqui estão Carlos Eduardo e Marisol, velhos companheiros de tantas plagas, que, como rizomas, aparecem, desaparecem, reaparecem, inquietos que são, surpreendentes, impossíveis de se deixar agarrar, embora, quando menos se espere, ei-los, trazendo sempre o novo. Aqui também está o Aldo, do grupo da Nilda Alves, e Maria Isabel, do grupo do Reinaldo Fleuri. Bem, tenho de confessar que escolhemos a dedo, pois quem pede pouco recebe pouco; em compensação, quem deseja muito, vai buscar e acha. A contribuição de Carlos Eduardo, Marisol, Maria Isabel e Aldo foi inestimável, o que se confirma nos seus textos. O Paulo Sgarbi prometeu, prometeu, prometeu, minha amiga Nilda Alves o puxou com mais força para participar do Seminário, onde ele deu uma bela contribuição, mas, o texto, este ficou apenas na promessa.

Nesse Seminário discutimos nossas pesquisas, os estudos que temos feito, os desafios que temos enfrentado cotidianamente ao estudar/pesquisar o cotidiano. Cotidiano tão rejeitado por alguns colegas e até alunos da universidade – como coisa menor, como coisa pós-moderna (?), como lugar em que cabe tudo por nada responder, como a negação até da luta de classes. Alguns chegam mesmo a criticá-lo como a não-ciência.

Bem-aventurados sejam os pobres de espírito que deles há de ser o reino dos céus. Eu prefiro ficar com Einstein, tão cultuado por nossos críticos e que, modestamente, como cabe aos sábios, afirma que “a totalidade da ciência não é senão um refinamento do pensamento cotidiano”. “E agora, José?”, diria o poeta, que a poesia nos mostra antes, durante ou após, o que a ciência nem sempre alcança. E volto à ciência com Wittgenstein, que nos socorre, estudiosos e estudiosas do cotidiano. Diz ele: “Sentimos que inclusive depois de respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos”. São esses problemas que nos interessam especialmente, pois, se a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco.

Uma dissidente do Campo do Cotidiano, ao me comunicar a sua saída, à guisa de compensação (suponho que para lidar com a sua culpa), me disse admirar muito a minha luta por construir com meu grupo um “corpo de conhecimentos científicos sólidos” para melhor explicar nossa preocupação em “compreender o compreender do outro”. Gregory Bateson havia de se remexer na tumba se a tal insignificância tivesse dedicado sua vida. E nós, que passamos a falsa idéia de que temos a única preocupação de “compreender o compreender”, sem dizer para quê? Minha neta haveria de dizer: “Que mico, vó!”. Nós que pesquisamos, fazemos trabalhos de extensão, atuamos na formação de professores, escrevemos, publicamos, nós que andamos pelo Brasil afora, nos autodenominando “mascates pedagógicas”, convidando à luta por uma sociedade mais democrática, mais solidária, mais justa, fomos reduzidas, por uma avaliação equivocada ou mal-intencionada,

a simples investigadoras da alma humana. Perdoe-nos, Freud, mas a sua não é a nossa praia, o que não significa deixarmos de reconhecer a sua imensa contribuição. Não fosse conhecermos von Foerster, talvez não fôssemos capazes de perceber que, só compreendendo aquilo que se olha, é que de fato se vê. Logo, não se poderia esperar que alguém pudesse compreender os estudos do cotidiano se, ao olhar para o cotidiano, carregasse tantos preconceitos, que lhe impediriam de ver. Não vê porque não o compreende, nele não crendo. Como nos ensina a ciência, o que afirmam ser ciência não passa de crença.

Vamos então ao que discutimos no Seminário sobre método, em que pretendíamos muito mais do que apenas compreender melhor o compreender do outro.

Enfrentamos o problema metodológico – método ou métodos? A grande questão para nós era: o método é um *a priori*, ou vai sendo construído no processo de pesquisa em resposta aos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando, sinais esses que até há um tempo não conseguíamos perceber? Como afirmei acima, aprendêramos com von Foerster que só se vê aquilo que se compreende, e, com o auxílio da teoria, fomos aprendendo a ver o que antes estávamos incapacitadas de ver. Com o auxílio da epistemologia da complexidade fomos mergulhando na complexidade do real e, quanto mais descobríamos, mais constatávamos o quanto faltava para abarcarmos a inapreensível totalidade que há um tempo acreditávamos possível de ser apreendida. A ciência não é a Verdade – como por um tempo acreditávamos –, mas apenas a busca permanente da verdade.

Temos enfrentado também a complexa relação teoria e prática (para alguns), para nós, prática-teoria-prática ou *prácticateoriaprática*, que, de tão imbricadas, chegam a se confundir. Pois haveria prática despida de teoria? Ou teoria descolada da prática? Para nós, não. Isso porque estamos visceralmente ligadas à prática e, como Marx na XI Tese sobre Feuerbach, estamos comprometidas com a transformação do mundo, uma vez que interpretá-lo de diversos modos os filósofos já o fizeram. De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo.

Isto não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é portanto o critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. Círculo dialético – prática-teoria-prática –, como sabe quem tem familiaridade com o marxismo. E mais, nesse processo de reaproximação entre prática e teoria, quando a teoria de que dispomos não dá conta do que a prática nos desafia a compreender, freqüentemente formulamos novas explicações teóricas, que melhor respondam a nossas indagações. Esta a razão de nossa defesa da prática como *locus* de teoria em movimento, reatando assim o que foi rompido no momento histórico em que foram separadas a teoria e a prática, quando a prática foi desqualificada pelos que passaram a se autodenominar “cientistas”.

Avançamos na questão, para alguns tão óbvia e para nós tão complexa, da relação sujeito-objeto, ou, para nós, objeto que se faz sujeito na relação, portanto, um sujeito que investiga outro sujeito e que neste processo de investigação tem *insights* sobre o outro (sujeito a ser pesquisado) e sobre si mesmo (sujeito pesquisador). Daí decorre nosso engajamento na luta na escola pelo reconhecimento da professora-pesquisadora, ou seja, a professora que, inconformada com o fracasso escolar, se põe a investigar o que acontece na sala de aula, qual a razão para que alguns aprendam e outros não, se ela a todos ensina da mesma forma (pelò menos assim acreditava até então), e que procura melhor atuar pedagogicamente de modo que todos avancem, aprendendo o que antes não sabiam, já que esta é função da escola.

Nesse processo temos sido instigadas a criar explicações teóricas para responder ao incômodo que vivem alguns e algumas colegas quando colocamos em questão o sujeito por tanto tempo objetivado

na pesquisa. Eles nos perguntam: “Vocês querem dizer que não há mais objeto de pesquisa?” Nós simplesmente não trabalhamos numa perspectiva de *construção do objeto*. O objeto está lá a ser investigado e nós o reconhecemos como sujeito, o que faz toda a diferença. A pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com o sujeito a ser pesquisado. Sujeito, não objeto. Sujeito que pesquisa (nós), sujeito que é pesquisado (as professoras), sujeitos ambos que, no processo de pesquisa, põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensinoaprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente.

Queremos dizer que, quando muda o paradigma, há que também mudar a linguagem, que há muito sabemos não ser neutra. Essa a razão de cada vez mais irmos modificando a linguagem científica dura, tão dura quanto a ciência de que fala, tendo aprendido, sobretudo com o movimento feminista, o conteúdo machista da linguagem hegemônica na Academia e, com a literatura e a poesia, melhor dizendo, com as artes em geral, a possibilidade de tornar a escrita acadêmica mais agradável à leitura, sem perder o seu caráter científico. Estamos sempre num movimento de aproximação entre Ciência e Arte. Isto porque temos substituído “a produção”, e mesmo “a criação”, por “a tessitura”. Isto porque temos cada vez mais uma forte preocupação estética ao escrever nossos textos. Isto porque passamos a generalizar a partir do feminino, já que a maioria de docentes do ensino fundamental é do sexo feminino. Isto porque rompemos com a generalização a partir do masculino, acrescentando o feminino ao até então gênero masculino – os professores e as professoras, os alunos e as alunas, os homens e as mulheres, assim por diante. Busca de coerência, digo eu, acompanhando o que vem acontecendo no mundo, não apenas no Brasil, pois é cada vez mais raro encontrar um texto acadêmico que não atenda a esta preocupação politicamente certa.

Para que fique melhor compreendido como se deu o Seminário, procuramos organizar o livro, atendendo ao que a comissão organizadora programou.

Foram dois dias de intensa efervescência e entusiasmo. Dois dias em que os estudos, as pesquisas, as reflexões eram postas ao debate e debatidas eram. Mais uma vez confirmávamos a importância do coletivo na criação/bordado de conhecimentos. Bordado sem risco (mas com todos os riscos), em que vai sendo criado o desenho, misturando cores e linhas e formas, sem medo de descobrir o novo no próprio processo de bordar. Conhecimentos, alguns já do conhecimento de todas nós, outros que por vezes nos surpreendiam pelo ineditismo. Momentos de caos que nos levavam a novas formas de organização – o grupo confirmava Prigogine e Morin –, auto-eco-organização tão conhecida teoricamente por nós, agora vivida e mais bem compreendida. A prática que confirmava a teoria. A prática que atualizava a teoria. A prática que nos oferecia novas explicações teóricas. A prática que revelava a teoria em movimento. A prática que, para nós, dava sentido à teoria.

Amorosamente colocávamos a público nossas dúvidas, nossos não-saberes, nossos ainda-não-saberes, tão enfatizados nos estudos de Esteban. O exercício de “aceitação do outro enquanto legítimo outro” era resultado do empenho de todos e todas ainda que a outra ou o outro nos obrigasse a ver nossa fragilidade e portanto nos ajudasse a avançar. Nossas máscaras iam caindo, deixando aparecer novos saberes e não-saberes, até então desconhecidos por nós. Nascia um novo modo de pensar/agir com as professoras, as crianças e jovens, a escola, a sociedade. Era o novo que nascia da solidariedade da troca, da coragem da crítica, da generosidade da doação, da aceitação do outro, companheiro e companheira de jornada e do outro ou outra que nos surpreendia se revelando em cada uma de nós. Debatíamos, concordávamos e discordávamos, aprendíamos todos e todas, sem medo de sermos felizes. Vivíamos entusiasmadas com o sabor do saber. Confirmávamos nossa crença na força do coletivo. O que antes pareceria bizarro ou pelo menos nos era desconhecido, ao final de cada dia ia se tornando familiar. E o desafio de tornar a ciência um novo senso comum ia acontecendo, tornando-se possível socializar seus conceitos e métodos, procurando tornar claro o que antes parecia ininteligível. O maior desafio que temos enfrentado é

traduzir noções e conceitos complexos e de difícil compreensão para quem não lida com eles em seu cotidiano. Nesse processo se criam novos saberes e um novo *ethos*. E mais: a nossa formação disciplinar vai se mostrando incapaz de dar conta da complexidade que as dobras da realidade vão deixando escapar.

Fomos assim rompendo as fronteiras disciplinares e estabelecendo ricos diálogos, a princípio interdisciplinares e pouco a pouco transdisciplinares, chegando muitas vezes à transversalidade, a que se referem Deleuze e Guattari.

Após o seminário, a retomada de cada texto, agora enriquecido pelos debates. Se Bahktin está certo, e com ele concordamos, o primeiro texto já vinha carregado de muitas vozes, algumas conhecidas (os autores e autoras citados), outras por nós desconhecidas (difícil identificar todos os fios que tecem as tão complexas redes de conhecimento das quais cada um e cada uma de nós participa), mas que antes de nós ou contemporâneas a nós já falavam. Sempre a magia da linguagem, o que nos faz desconfiar de algumas falas tão cheias de certezas, certas de que carregam a verdade científica, ignorantes que são de um princípio da ciência, que é a provisoriedade. E nós, que com Ginzburg só (só?) pretendemos o ineliminável rigor flexível, que nos permita mergulhar na complexidade do cotidiano, garimpando, seguindo pistas, que às vezes abandonamos por nos depararmos com novas pistas que naquele momento nos parecem mais promissoras, nesta nossa busca permanente da verdade, cientistas que pretendemos ser.

Agora é o momento de compartilhar com um público maior. Assim, ao nosso conto, outros pontos serão acrescentados pois, no momento em que se publica um texto, ele ganha vida própria, vai navegando por mares muitas vezes desconhecidos por nós e, sem dúvida, passa a ser impossível controlarmos o seu destino, sequer acompanhar os rumos que ele toma, o que nos obriga a humildade, qualidade rara que tanto perseguimos e tão pouco exercitamos.

Antes de passar a palavra ao grupo que participou do Seminário interno, convido mais uma vez Gramsci, cuja fala norteia todas as

nossas ações políticas e pedagógicas, teóricas e práticas que, como já afirmei, para nós não estão dissociadas. Eis o que ele diz:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo.

Vivo fosse, Gramsci exultaria com o resultado das eleições para presidente em 2002 no Brasil. Lula, um operário manual, vivendo numa sociedade extremamente excludente, rompeu todas as barreiras e foi eleito presidente do Brasil. Lula, que nunca frequentou uma universidade, se mostrava doutor feito na vida e nos obrigava a repensar afinal quem sabe, onde se aprende e como se aprende e o que é saber e quem define o que é saber. Tantas perguntas que, neste momento, somos obrigadas a produzir/criar/tecer novas respostas.

Interessante o que logo após o resultado das eleições foi acontecendo em algumas universidades. Na tentativa de correr contra o tempo, e de se justificar por tantos anos de preconceito contra os saberes da prática, eis que, como por milagre, algumas universidades apressaram-se a oferecer pomposos títulos de Doutor Honoris Causa ao novo presidente. É preciso que ele se torne "um dos nossos", que seja admitido na confraria dos sábios. Sinal de novos tempos, pois eu me recordo da negação à proposta de que Paulo Freire estivesse na minha banca de concurso para professor titular, sob o argumento de que ele não era doutor.

No entanto, Lula não nega a importância da escola. Ele sabe o que sofreu de discriminação por sua pouca escolaridade. Uma de suas primeiras falas foi afirmar, muito emocionado, que lutaria para que a sua história não fosse mais uma exceção no Brasil, onde as crianças pobres como ele foi, ou não conseguem entrar na escola ou, quando são permitidas a entrar, encontram uma escola que não lhes ajuda a mudar de vida. Nós, modestamente, estamos e sempre estivemos na luta por uma escola de qualidade para aqueles e aquelas até então deserdados da terra.

Que assim seja.

***Compreender o compreender* das crianças em seus processos alfabetizadores**

CARMEN SANCHES SAMPAIO*

Desde o início da década de 1990 tenho tentado compreender, junto com as professoras alfabetizadoras, no cotidiano de uma escola pública,¹ o(s) modo(s) como as crianças, sujeitos aprendizes, vivem e compreendem o complexo aprendizado da leitura e da escrita. Nesse processo, as professoras alfabetizadoras vão construindo, coletivamente, a autonomia em seu trabalho, na medida em que refletem sobre a sua própria prática alfabetizadora realizada na sala de aula.

Investigar as práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente por sujeitos encarnados, atores e autores da ação pedagógica desenvolvida e de suas próprias vidas, coloca-me diante do desafio de *mergulhar* no cotidiano escolar, como nos fala Nilda Alves (2001), buscando compreender suas complexidades e articulações. Sem a pretensão de “ver” ou apreender a totalidade, o desafio é não desconsiderar nem desconhecer as práticas alfabetizadoras cotidianas em sua complexidade, pluralidade, diversidade e singularidade. Tenho aprendido, com as ações cotidianas investigativas, ser impossível, na pesquisa do cotidiano, a adoção de uma postura clássica de observação, de acordo com a qual o pesquisador assume uma atitude de distanciamento da situação. A opção por modos de pensar e fazer pesquisa onde as incertezas e as dúvidas tornam-se constitutivas do processo de conhecer tem me ajudado a perceber as malhas da

* Professora da Escola de Educação da UniRio; pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares” (GRUPALFA), coordenado pela prof. dr. Regina Leite Garcia (UFF); doutora em Educação/Unicamp.

¹ Hoje Iserj – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Atuei nessa escola de 1989 a 1996. Em 1996 me afastei, para ingressar na Universidade. Em 1998, retornei à escola na condição apenas de pesquisadora da universidade.

armadilha da verdade objetiva e real, tão cara a um modo positivista de pesquisar.

Apresento, para discussão, duas situações acontecidas durante os anos 2000 e 2001, quando acompanhei a mesma turma, na classe de alfabetização e 1ª série do Ensino Fundamental do Iserj (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro). Situações que, do meu ponto de vista, possibilitam questionar modos já sabidos e conhecidos de fazer pesquisa no cotidiano escolar, pois revelam o processo de construção de um olhar pesquisador que permite ver por trás das aparências imediatas ou até mesmo ver os avessos que não se revelam ao primeiro olhar. Essa construção, como nos ensinou Bachelard, exige que tenhamos a coragem de perguntar: *por que não?*

Perguntando *por que não?*, instauramos um movimento de rompimento com certezas cristalizadas e com a naturalização do fracasso das crianças das classes populares em seu processo alfabetizador. Passamos, assim, a olhar para os diferentes e singulares caminhos percorridos pelas crianças, quando se aventuram a descobrir o mundo da leitura e da escrita, aprendendo a compreendê-los como possibilidades de aprendizagem, provocando a construção de novas formas de ensinar e aprender a ler e a escrever, tendo como eixo as diferentes formas de ser, de dizer, de fazer, de pensar dos alunos e professoras. *Por que não?*

– Folhinha secreta! O que é isso?

Em conversa realizada (11/07/01) com uma das crianças da 1ª série, turma que acompanhei, fiquei sabendo da existência da *folhinha secreta*:

– Folhinha secreta! O que é isso?

– Prova (...) É a folhinha que a gente faz sozinho, sem ajuda (...)
A tia não passa muita folhinha secreta!

Em outro momento (03/09/01), quando estávamos conversando na roda com as crianças sobre o modo como agiam, batendo umas nas outras, brigando e sendo pouco solidárias, lembrei o quanto tem

sido importante para o aprendizado do grupo a ajuda entre elas. Uma criança interrompe e diz: “É, mas agora não pode mais ajudar por causa da folhinha secreta!”.

A professora tenta explicar para as crianças (ou talvez para ela própria e principalmente para mim, quem sabe?): “É só em alguns momentos que é para fazer sozinho. Na maior parte do tempo vale e é importante a ajuda!”.

As crianças terminam por denunciar a dupla mensagem presente em seu discurso e prática pedagógica – essa foi a primeira interpretação que fiz. E, decorrente desse modo de compreender, afirmo: eu, pesquisadora, acreditei todo o tempo e levantei a hipótese de que a professora trabalhava com o conceito de zona de desenvolvimento proximal² (VYGOTSKY, 1989). Era o que discutíamos ao refletirmos sobre o processo alfabetizador vivenciado pelas crianças. No primeiro Centrão³ do ano de 2001, discutimos sobre a necessidade do “rompimento”, no dia-a-dia da escola, com uma concepção de avaliação cuja finalidade é a valorização apenas dos resultados imediatamente observáveis – as respostas das crianças aos exercícios, testes e provas. As professoras da 1ª série conseguiram, naquele momento, abolir uma prática presente nos últimos anos na escola – a prova única por série. Essa decisão, tomada coletivamente, foi importante, pois significou a possibilidade de realizar uma prática alfabetizadora mais coerente com um dos pressupostos teóricos adotados pela maioria dessas professoras – saberes e não-saberes, conhecimentos e desconhecimentos, erros e acertos dialogam permanentemente no processo de conhecer. Penha, a professora que acompanhei durante o ano de 2001, na 1ª série, defendeu no Centrão a suspensão da prova, levando-me, numa leitura do imediatamente

² Definida pelo autor como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

³ Encontros bimestrais com as professoras, dos 1º e 2º turnos, que atuam nas classes de alfabetização, 1ª e 2ª séries. Esse encontro aconteceu no dia 27/03/2001.

visível, a acreditar no seu “rompimento” com uma prática avaliativa classificatória e seletiva.

Essa situação me remete a alguns anos quando uma pesquisadora do grupo de pesquisa GRUPALFA ouviu uma criança dizer, ao ser solicitada a enunciar o que *lia* nos cartões que lhe eram apresentados:⁴ “O que você quer que eu diga?”. Aprendemos, coletivamente, como grupo de pesquisa, com a prática investigativa e ajudadas/provocadas pela fala da criança, o que mais tarde confirmaríamos com a física quântica: ao pesquisar, influímos na resposta do *outro*.

A partir do que nos ensinaram Heisenberg e Bohr, é impossível observar ou medir um objeto sem nele interferir, de modo que o objeto ao final desse processo não é mais o mesmo. Logo, nem observado nem observador mantêm-se os mesmos.

Embora, na teoria, o princípio da indeterminação ou incerteza de Heisenberg nos leve a questionar a crença na neutralidade e na objetividade, provocando-nos a abandonar a posição de *observador neutro* na prática investigativa, a fala das crianças, novamente, possibilita perceber o quanto minhas ações e compreensões estavam, ainda, informadas prioritariamente por procedimentos dedutivos de investigação. Baseando-me apenas no “visível” – o que me falava a professora, o que defendia nos espaços de discussão durante o longo tempo que tivemos, coletivamente, refletido sobre a prática alfabetizadora e o observado na sala de aula por mim –, fui tirando conclusões que confirmavam minha hipótese inicial.

Essa lógica dedutiva baseada na relação causa-efeito busca a *ordem* e tem como princípio o *determinismo*, levando-nos a confirmar ou negar a hipótese inicial, eliminando as contradições, probabilidades e possibilidades em nossas formas de conhecer e pesquisar. No início do século passado essa perspectiva linear e determinista sofreu

⁴ Na época, final da década de 1980, estávamos trabalhando com os cartões sugeridos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), nos quais diferentes textos escritos eram apresentados às crianças, esperando-se que dissessem se todos os cartões “serviam para ler” ou se existiam alguns que “não serviam para ler”.

interrogações⁵ e, na prática cotidiana da pesquisa, posso confirmar sua fragilidade. Nunca presenciei a realização de uma *folhinha secreta*, o que me possibilita levantar a hipótese de que a professora provavelmente não quisesse me revelar uma atividade realizada com as crianças, pressupondo, talvez, que eu não a aprovaria.

A professora, tal como a criança da situação experienciada pelo nosso grupo de pesquisa há tantos anos, não poderia estar me dizendo o que eu gostaria de ouvir?

Esse questionamento passa a ser uma das hipóteses/conjeturas formuladas. Outras hipóteses podem ser articuladas a essa, se tenho, como desafio, a adoção de procedimentos abduativos de investigação. Até que ponto a omissão da professora não significa uma *astúcia*, no sentido certauniano, visando ocultar suas fragilidades e preservando a imagem que pretende passar de si para o(s) outro(s) – a pesquisadora, as próprias colegas, os pais das crianças? A *folhinha secreta* não pode significar para a professora um momento importante para que cada criança revele os conhecimentos construídos? Não pode ser uma forma encontrada pela professora para dizer às crianças que nessa folhinha é cada um fazendo o que pode realizar sozinho? Fazer sozinho, sem ajuda, deve ser evitado? Fazer sozinho também não faz parte do processo de aprender? Ou, para a professora, representa a possibilidade de “controlar” o aprendizado dos alunos? O uso da *folhinha secreta* revela que a professora não trabalha criando situações onde as crianças possam interagir, compartilhar, trocar informações, pontos de vista, conhecimentos?

O conhecido/desconhecido pela pesquisadora passa a ser compreendido como indício, sinais que me permitem formular conjeturas que passam a informar o meu “olhar”,⁶ no movimento de

⁵ A teoria especial da relatividade (1905) e a teoria geral (1913), publicadas por Einstein, e o princípio da indeterminação, de Heisenberg, proposto uma década depois, foram decisivos para estremecer e derrubar os pilares da ciência clássica: o princípio da ordem, de separação, de redução e o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária (MORIN, 2000).

⁶ Ao me referir ao *olhar* tenho como referência a questão da compreensão, pois aprendi, com von Foerster (1996) e o confirmo na prática cotidiana da pesquisa, que só vejo o que compreendo.

observar e perceber, também, o anteriormente não-visível. Nesse processo, novas conjecturas podem surgir levando-me a reler e ressignificar os indícios, os “dados” já conhecidos.

Por conhecer um pouco da história profissional e de vida da professora, posso afirmar que em seus 24 anos de magistério, em mais da metade desse tempo de prática, acreditou e teve como referência uma concepção de avaliação pautada em mecanismos de controle, seleção e classificação dos alunos. A dicotomia entre erro e acerto, onde o erro, por representar a ausência de conhecimento, é evitado e indesejável, subsidiou por muitos anos o seu fazer pedagógico. Como atribuir uma nota sem instrumentos capazes de fornecer dados mais “confiáveis” sobre o que sabem/não sabem os alunos? Presenciei, em diferentes momentos, Penha argumentando com os pais o quanto procurava ser justa e objetiva no momento de *dar as notas*. Dizia, também, que levava em conta tudo que as crianças faziam em sala: as tarefas mimeografadas, a participação nas discussões, a responsabilidade com o grupo etc. Ela mesma me disse:

a folhinha secreta é, para mim, mais uma atividade que a gente faz na sala. Não é prova porque não dou nota. É um artifício que encontrei pra eles fazerem uma coisa diferente (...) e eu falava pra tentar fazer sozinho, mesmo porque o que estava ali eles já sabiam fazer, então já não precisavam da ajuda (...) (08/03/2002).

Para a professora, a *folhinha secreta* era um momento de convocar a criança a revelar o seu saber. Um momento onde procurava conhecer o que os seus alunos sabiam e podiam realizar de forma mais independente – o que Vygotsky denomina “nível de desenvolvimento real”, ou seja, os conhecimentos consolidados. Cotidianamente, Penha também priorizava situações onde as crianças ajudam e são ajudadas, pelos próprios colegas e por ela, professora, valorizando o processo de construção de conhecimentos vivido por seus alunos a partir das trocas realizadas. Trabalhava, nesses momentos, a partir da zona de desenvolvimento proximal das crianças, investindo no nível de desenvolvimento potencial – conhecimentos prospectivos, ainda inexistentes, mas potencialmente presentes.

A alternância entre desenvolvimento potencial e desenvolvimento consolidado acontecia no cotidiano da sala de aula, encorajando-se as crianças a realizar as atividades propostas, ora *com* ajuda, em colaboração, ora *sem* ajuda, de modo independente. Fazer com ajuda e fazer sozinho. Fazer sozinho e fazer *com* ajuda. Modos de fazer e aprender que não se excluem, ao contrário do pensado a partir de uma lógica dualista: fazer com ajuda *ou* fazer sozinho.

É importante ainda perceber que a professora, durante a realização da *folhinha secreta*, ao solicitar às crianças que *tentassem fazer sozinhas*, estava, por um lado, dizendo aos seus alunos e alunas que o outro não poderia estar ali naquele momento. Mas, por outro lado, trazia o outro para dentro do processo individual de produção de cada criança, uma vez que as relações e a história com os outros, na perspectiva histórico-cultural, são constitutivas do processo de conhecer. Logo, fazer sem ajuda dos colegas e da professora poderia representar a convalidação de conhecimentos apropriados a partir da troca com o outro – embora esse outro estivesse presente na ausência.

A criança entrevistada destacou ser a *folhinha secreta* uma das atividades que mais gostava de realizar na 1ª série e, em tom de tristeza, me disse: “A tia não passa muita folhinha secreta!”. Já para a outra criança, a existência da *folhinha secreta* significava coisa diversa: “É, mas agora não pode mais ajudar”.

Ao contrário do aprendido com a ciência moderna, tenho sido desafiada pela ação pesquisadora a lidar com a incapacidade de controlar os múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos e emergem das (nas) múltiplas redes sociais do *aprenderensinar*.⁷

Poderia eu afirmar que o tempo de discussão e reflexão sobre a prática avaliativa vivenciada por nós – professoras e pesquisadoras – na escola não possibilitou mudanças? Não. Não poderia. Como

⁷ Essa forma de escrita é para nós – do GRUPALFA – a tentativa de aproximar termos antes separados ou no máximo ligados por traço de união, criando assim uma nova palavra que nos parece dizer mais, na tentativa de superação da dicotomia com que foi “construída” a ciência moderna.

também não poderia afirmar que as professoras mudaram e “abandonaram” um modo mecanicista de avaliar. A meu ver, foi provocador para umas e ainda não foi para outras. Ou melhor, foi e não foi para a mesma professora, pois mudança e continuidade, rupturas e retrocessos constituem esse processo de aprendizagem do novo. Percebo que não é uma questão de tudo ou nada, como aprendemos. Não poderia dizer que a professora – no caso, Penha – mudou, ou não mudou, como se esse processo pudesse ser linear, mecânico e simplificado, embora nossa forma de lidar com os “dados” nos leve a uma ação pesquisadora seletiva e classificatória dos sujeitos, das práticas pedagógicas, dos aprendizados, enfim, do cotidiano escolar.

Rever velhas crenças e concepções, duvidar do já conhecido, abrir-se para novos conhecimentos são propostas que assustam e dão medo. Tenho clareza disso. Clareza que foi se construindo ao viver permanentemente esse processo no GRUPALFA. O espaço da pesquisa é o momento do confronto de diferentes conhecimentos, da exposição de idéias, certezas/incertezas, medos e ansiedades; confrontos/conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas com a nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo em que experienciamos o movimento de apropriação/construção de outras/novas leituras e práticas. No processo de criação, troca e tessitura de conhecimentos, é inevitável nos expormos e, ao fazê-lo, ao mesmo tempo, contraditoriamente, fragilizamo-nos e nos fortalecemos.

A articulação *prácticateoriaprática* é um processo vivido dialética e dialogicamente em seus aspectos de objetividade e subjetividade, pela construção de sua unidade, sempre provisória. O conhecimento se constrói coletivamente, pela interação-interlocação com o(s) outro(s), em um processo de confronto das diferentes leituras do real.⁸ É um processo instigante, conflitante, prazeroso, doloroso, desafiador. O ser humano não é só razão e, inversamente ao postulado positivista de racionalidade técnica, a educação não é um processo exclusivamente racional; portanto, a dimensão subjetiva da professora

⁸ Entendido como realidade(s) em movimento e em constante mudança.

é fundamental ao processo de organização objetiva de sua atividade cotidiana. A teoria deve nos ajudar a olhar, a ver, a indagar, a interpretar e a lidar com a complexidade inerente à realidade. A teoria, como nos alerta Morin,

não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é a chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema (1998, p. 335).

Não podemos esquecer do modo como aprendemos a compreender a realidade: de uma forma linear, harmônica e anistórica. As formas simplificadoras de compreensão do real, ao valorizarem a ordem, entendida como harmonia, constância, invariância, em detrimento e oposição à desordem, tentam desconsiderar e eliminar as irregularidades, os imprevistos, as incertezas e as possibilidades que sobrevêm no curso da ação investigativa. Tentam, além disso, nos fazer ver/compreender a realidade como se ela, a realidade, tivesse uma existência independente de nossas formas de pensar, atuar, enunciar, descrever, conhecer. Bachelard (1996) chamava atenção, desde a década de 1940, que o simples não existe: existem apenas simplificações.

Escapar de um olhar homogeneizador do real,⁹ um olhar triturador das diferenças, é um desafio e remete a novos paradigmas teórico-epistemológicos que possam negar e desmontar crenças, princípios e práticas estabelecidas, duvidando dos sentidos sedimentados. Tenho aprendido com as professoras, crianças e pais da escola, nos acontecimentos vividos e compartilhados, que a realidade é extremamente complexa e, a cada nova leitura/interpretação realizada, mais e mais (e mais) complexa, múltipla e mutante ela se mostra.

Como lidar com “dados” que ora sinalizam uma determinada interpretação/compreensão da “realidade”, da professora e da prática

⁹ Sempre entendido como possível de ser construído, desconstruído, interrogado, questionado. Tento fugir de uma concepção de real/realidade auto-evidente, natural e dada.

alfabetizadora e, em outros momentos, sinalizam o contrário, ou, ainda, sinalizam “isso e aquilo”?

O *paradigma indiciário*, por estar baseado na semiótica, parece o mais adequado para que a pesquisa no e do cotidiano possa explorar os discursos da prática, visto que reconhece o imediatamente observável e o seu próprio olhar como uma construção sociohistórica. As leituras realizadas a partir dos *indícios* são as *leituras possíveis*.

Sabemos que o olhar é informado pelo modo como compreendemos a realidade, logo a neutralidade inexistente. Nem todos os indícios são percebidos, como nem todos os fatos são valorizados de modo uniforme. A seleção do vivido e observado procura dialogar com as múltiplas subjetividades em interação (professoras, crianças, pais, profissionais da escola, pesquisadora/formadora), trazendo as marcas da singularidade de cada um dos sujeitos envolvidos para o tecido da investigação do cotidiano escolar.

A escrita do Rafael – em curva!

Apesar do discurso que alega que as crianças não aprendem a ler e a escrever no mesmo ritmo umas das outras, é esperado que esse aprendizado se dê em um determinado tempo e espaço – na classe de alfabetização e/ou 1ª série. O olhar da escola direcionado por uma visão simplificadora do real vê e compreende as diferentes formas de ser, de dizer, de fazer, de pensar e de aprender das crianças como a “desordem”, que deve ser evitada, pois rompe com a forma “homogeneizadora” de aprender, defendida pela escola. A criança que não corresponde a essa expectativa da escola termina sendo avaliada como a que está em uma situação irregular, a que se “desviou” do caminho principal.

Como interferir, procurando olhar para esse “desvio” como um *espaçotempo* revelador dos diferentes modos de ação e de elaboração mental da criança, e não como algo que foge à ordem natural e que carece de ser corrigido? Nós, professoras, aprendemos a vincular o tempo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos ao “tempo homogeneizador” da escola, por isso não sabemos o que fazer com

as crianças que não aprendem nesse “tempo escolar”. Essas crianças, de um modo geral, vão ficando de lado, vão sendo marginalizadas, vão constituindo o fracasso escolar.

Mas como *fazer diferente*? Eis uma pergunta que tantas vezes me fiz quando professora alfabetizadora. Ouço, constantemente, a professora fazer a mesma pergunta e continuo a me submeter a essa mesma indagação, agora como pesquisadora/formadora. A insatisfação com o fracasso das crianças das classes populares, em seus processos de alfabetização, está presente no cotidiano da escola. É preciso aprender a ver além das aparências imediatas, que são, muitas vezes, ofuscantes e enganosas, e tomar esse fracasso pelo avesso, desenvolvendo um olhar que traduza uma compreensão mais atenta dos diferentes modos de aprender das crianças e, principalmente, observando mais de perto as que são consideradas, pela escola/professora, como aquelas que, na fase inicial da escrita, “não acompanham” a turma. Tenho me questionado e convidado as professoras a, junto comigo, também se questionarem: As crianças não acompanham e não aprendem sob o ponto de vista de quem? Não aprendem o quê?

Temos vivido, no cotidiano da escola, a experiência desafiadora de construirmos, conjunta e solidariamente, professoras e pesquisadoras/formadoras, outros “saberes e fazeres” que buscam incorporar a diversidade de pontos de vista de quem aprende no processo de alfabetização. Não tem sido fácil essa incorporação. A conversa que tive com Wanderley Geraldi, professor da disciplina que acabara de cursar no 2º semestre de 2000,¹⁰ sobre as produções do Rafael, uma das crianças da turma que acompanho, foi, para mim, reveladora.

Embora estivesse atenta aos saberes do Rafael e procurasse compreender como compreende o aprendizado da leitura e da escrita, em um determinado momento, interpreto e analiso suas produções tendo como referência minha própria lógica de alfabetizada em uma

¹⁰ Tópicos de Análise do Discurso, disciplina realizada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Unicamp. Nesse momento cursava as disciplinas relativas ao meu curso de doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp.

cultura onde a escrita é da esquerda para a direita e de cima para baixo. Chego a afirmar que ele não copiou do quadro o sugerido por sua professora.

Wanderley Geraldi questiona minha interpretação com base em uma informação presente no meu texto: observei que Rafael, como costumava fazer, começou pelo desenho. Em uma das conversas com sua mãe, ela nos disse que Rafael tem um irmão bem mais velho do que ele e que desenha muito bem. Em casa, boa parte do tempo, Rafael passa desenhando e vendo televisão. Ele e o irmão desenhavam muito juntos.

Mesmo considerando importante essa informação, pois já tinha notado o quanto Rafael gostava de desenhar, interpretei suas produções sem me ater a ela exclusivamente. A informação, que passara despercebida por mim, transformara-se, após a conversa com o professor Wanderley, em um precioso indício revelador de saberes e conhecimentos de Rafael. Juntos, fomos relendo seus textos.

Ana Paula, professora da turma na classe de alfabetização, propôs às crianças que escrevessem, em dupla, o que queriam saber sobre os índios. As professoras estavam desenvolvendo, na escola, o projeto Brasil 500 Anos. A intenção era que as perguntas das crianças, lidas por elas na rodinha, após registradas pela professora em um bloco, fossem o eixo norteador das discussões realizadas.

Sentei ao lado de Rafael e lhe perguntei se queria ajuda para escrever *o que queria saber sobre os índios*. Gean, seu colega, já tinha escrito sua pergunta. Os dois não trabalhavam juntos.

Rafael, como costumava fazer, se empenhava em desenhar, na contramão das expectativas da maioria das professoras da escola, que era a de escrever primeiro para depois desenhar. O desenho, para as professoras, visto como uma ilustração do texto escrito, parecia ser para as crianças uma forma privilegiada de linguagem. Tanto que Rafael ficava por bastante tempo envolvido em desenhar. Em grande parte de suas produções os desenhos são como esse: utilizava o lápis cera produzindo um colorido expressivo que ocupa quase toda a folha.

EU QUERO QUERO
 NUNCA QUERO
 QUERO
 - S E O T N D I O C A L E A O



Podemos observar alguns círculos em seu desenho. Dois desses círculos, que parecem balões de fala e de diálogo, estão ligados por um traço vermelho a algo que parece encoberto pelo lápis cera. O terceiro círculo está ligado a um desenho que parece ser um passarinho. Encontramos letras em seu desenho. Parece estar escrito “piu”, em vermelho, com letras grandes, e em preto, bem pequeno, logo abaixo do seu nome. Não seria a “fala” do que achamos que pode emitir um “passarinho”? Sua escrita não nos sinaliza a compreensão de que podemos nos expressar desenhando e escrevendo? Ou para ele, naquele momento, desenho e escrita puderam ser a mesma coisa?

Ana Paula, passando por sua mesa, sugeriu que escrevesse primeiro o que estava escrito no quadro: “Eu quero saber”.

Observei que Rafael, olhando para o quadro, pôs-se no movimento de escrever – “Eu”, o Q, o U e o que nos parece ser o E. Escreve a letra Q e um pouco acima dessa letra – “Eu quero”, que

termina bem ao lado da data que já estava escrita. No que para nós é a segunda linha, ele escreve o N e dois traços.¹¹

Pinta então algumas letras – o Q, o O, o zero ao lado do quatro, que escreve invertido, e os zeros de 2000. Volta então a escrever o “Eu” e o Q, que termina bem abaixo, encostado à letra U da palavra anterior. Logo em seguida escreve o U, o E, traçado de modo incompleto, e a letra R, um pouco mais afastada. Teríamos então: “Euque R” [Eu quero], sem a letra O no final? E os dois traços após a letra N, seriam a letra I?

Como para mim, já na primeira linha, estava escrito “Eu quero”, não perguntei ao Rafael o que escrevera na “segunda” e “terceira” linhas. Perdi, desse modo, a possibilidade de me aproximar um pouco mais do pensado por ele ao produzir essa escrita.

Se voltarmos ao que produziu tendo como referência a hipótese levantada por Wanderley Geraldi – Rafael *escreve em curva*, movimento próprio de uma linguagem que conhece muito bem, a do desenho – vamos observar que Rafael não escreve linearmente, movimento próprio da escrita em nossa cultura. A partir dessa hipótese, uma outra possibilidade: Rafael *escreve em curva* por estar revivendo uma forma arcaica de escrita circular, inclusive própria a algumas tribos africanas. E ele é afro-descendente.

Autores como Ferreiro (1986) e Luria (1988) afirmam que a evolução da história da escrita na humanidade está presente no desenvolvimento da escrita da criança. História da civilização e história individual entrelaçam-se, convidando-nos a puxar outros fios que tecem os diferentes e singulares modos de aprender a ler e a escrever experienciado pelos alunos e alunas das classes populares.

Sabemos que escrever linearmente, da esquerda para a direita e de cima para baixo, como escrevemos, é bastante comum entre os sistemas de escrita, mas não é universal. Se Rafael fosse chinês ou

¹¹ Na interpretação realizada fiz a opção de não recorrer à representação fonética usada pelos lingüistas porque pressupõe que o leitor conheça esse modo de olhar para a produção da criança. A inexistência desse conhecimento prévio poderia, do meu ponto de vista, prejudicar a compreensão do que está sendo discutido.

japonês escreveria da direita para a esquerda e em colunas verticais. Se fosse árabe, escreveria da direita para a esquerda, mas não em colunas, e sim em linhas de cima para baixo. Se fosse africano e fizesse parte de determinadas tribos, escreveria *em curva* e não linearmente, como é esperado que escreva.

Rafael é uma criança negra. Ele não poderia, nesse processo, estar mergulhado em sua própria cultura de origem – a africana? Essa é uma possibilidade de interpretação que nos instiga a perceber o quanto é difícil dar conta de que a lógica na qual fomos formadas – a da cultura branca, ocidental, patriarcal, cristã – não é a única. Daí a dificuldade em compreendermos crianças como Rafael, que em seu processo alfabetizador não correspondem aos modos como as professoras compreendem o ensinar e o aprender a ler e escrever.

Voltando ao texto do Rafael, o que em um primeiro momento nos parece “confuso”, “repetitivo”, pode ser lido: “Eu”, um espaço e, em seguida, “quequeu quero” [que que eu quero], sem desconsiderar o “que” escrito apenas com a letra Q e um pouco abaixo da palavra anterior. Perguntei então ao Rafael:

– O que você quer saber sobre os índios?

– Se o índio caça leão – me respondeu.

Insisti que escrevesse o que tinha dito. Não escreveu e ficou me olhando.

– Para escrever “Se” uso a letra S – disse-lhe.

Continuou me olhando. Levantei, fui até o alfabeto que havia na sala e apontei para a letra S. Ele, sem demora, copiou.

– E agora?

Não respondeu nada. Gean, que estava ao seu lado, disse:

– É o E, Rafael.

Ele não escreveu e seu colega apontou para o E do seu nome: Gean.

Rafael, então, escreveu o E ao lado do S.

– Você me disse que quer escrever se *o índio caça leão*, não é? – balançou a cabeça confirmando a pergunta. – O “Se” está escrito aqui – e aponte para a sua escrita. – Agora vem o O.

Ficou quieto e quem rapidamente respondeu foi Gean, já apontando para a letra O, no alfabeto. Rafael escreveu a letra O.

Li: “Se o”, e perguntei: – E “índio”?

Olhando-me, “deu de ombros” (ele fazia sempre assim quando parecia ainda não saber).

– No mural, localizado à sua frente, tem a palavra “índio”. Está escrita bem acima dos trabalhos das crianças – disse-lhe.

Fui até o mural e li o que estava escrito. Ele olhou para o mural com atenção e copiou: “índio”.

– E “caça”? – questionei.

Ficou em silêncio. Fui dizendo e apontando todas as letras dessa palavra, mas se deu por satisfeito com o C e o A.

A palavra “leão” escreveu também a partir das indicações que eu ia fazendo: apontava as letras no alfabeto ou nos títulos dos murais ou nos cartões dos nomes das crianças da turma.

Ao terminar “lemos” juntos o que escreveu.

Uma leitura que exige do adulto alfabetizado um “olhar sensível” para a produção da criança. Um olhar compromissado em ver e compreender os conhecimentos revelados em sua produção, porque a forma como grafara a letra I maiúscula, na palavra “índio”, parecendo o T maiúsculo, e a palavra “caça”, escrita com duas letras, e as aglutinações que realizara tornaram nossa leitura mais difícil e, às vezes, quase impossível, parecendo-nos ter escrito uma palavra inexistente em nossa língua em vez de uma frase.

Wanderley Geraldi me ajudava a ver/compreender o que sozinha ainda não era capaz: a referência do Rafael podia ser a de uma linguagem que usava com competência e desenvoltura – a do desenho. O desenho trabalha com linhas, mas não é linear como a escrita. Ou estaria Rafael revivendo uma forma de escrever de sua cultura de origem?

Tal como o detetive que a partir de uma nova pista passa a ver o que antes não via, passei a ver/compreender o que antes não via porque não compreendia.

Não são apenas as professoras e as crianças que hoje ajudadas fazem o que poderão realizar sozinhas amanhã (VYGOTSKY, 1989). Eu, pesquisadora formadora, também sou ajudada a ver/compreender o que sozinha ainda não vejo/compreendo.

A imagem que faço, mais uma vez ajudada por Wanderley Geraldi, é a de um tripé: de um lado a(s) professora(s) alfabetizadora(s), de outro lado a pesquisadora/formadora, e, na outra ponta, o objeto sobre o qual nos *debruçamos*, no sentido freiriano do termo: a tentativa de *compreender o compreender* (BATESON, 1998) das crianças em seus processos alfabetizadores. Meus *ainda-não-saberes* (ESTEBAN, 2001) também fazem parte desse movimento junto com os *ainda-não-saberes* da(s) professora(s), pois a relação pretendida é de *formação* e não de transmissão.

Ao contrário do que aprendemos nos modos positivistas de fazer pesquisa, a ação investigativa tem contribuído para transformar a própria pesquisadora/formadora, pois o processo de pesquisa foi se construindo e se constituindo como um *outro* para mim. Um *outro* que me instiga, provoca, concorda, discorda, vê e compreende o que ainda não posso ver e compreender, mas nessa relação dialógica os conhecimentos podem ser trocados, tecidos, criados.

Em uma das discussões realizadas com as professoras alfabetizadoras sobre o tempo de aprendizagem do Rafael, um tempo lento para a escola, uma das hipóteses levantadas era que podia ainda não ter percebido as funções da escrita, por isso sua “dificuldade” em aprender a ler e a escrever. Embora o discurso da alfabetização como processo já faça parte do cotidiano da escola, os diferentes tempos de aprendizagem das crianças são ainda compreendidos como “dificuldades em aprender”. Até porque a escola ainda não sabe que crianças diferentes, com histórias e lógicas diferentes, podem aprender de modos e em tempos diferenciados.

Ana Paula solicitou a cada uma das crianças que desenhasse e listasse as características do personagem da poesia que acabara de ler para a turma.¹² Ela escreveu no quadro com letras maiúsculas:

GATO DA CHINA

ELE É:

Sua intenção era facilitar a organização do texto das crianças. Sugeriu que copiassem e listassem as características do “Gato da China” logo abaixo de “Ele é”.

Rafael primeiro desenhou o gato, confirmando o que eu e Ana Paula já tínhamos percebido – o desenho para ele é uma forma privilegiada de expressão. Além de gostar, revelava intimidade e uma certa “competência” para lidar com essa linguagem, ao contrário da escrita. Como não presenciei sua escrita não posso afirmar, mas pelos indícios deixados na produção anteriormente analisada podemos fazer o exercício de ler o que escreveu *em linha curva*.



Em vez de iniciarmos a leitura pelo que está escrito abaixo da data, talvez possamos considerar como sendo letra O o que parece para nós, letrados, apenas parte do desenho, e vamos para o que, para nós, está escrito no final: GATORACA.

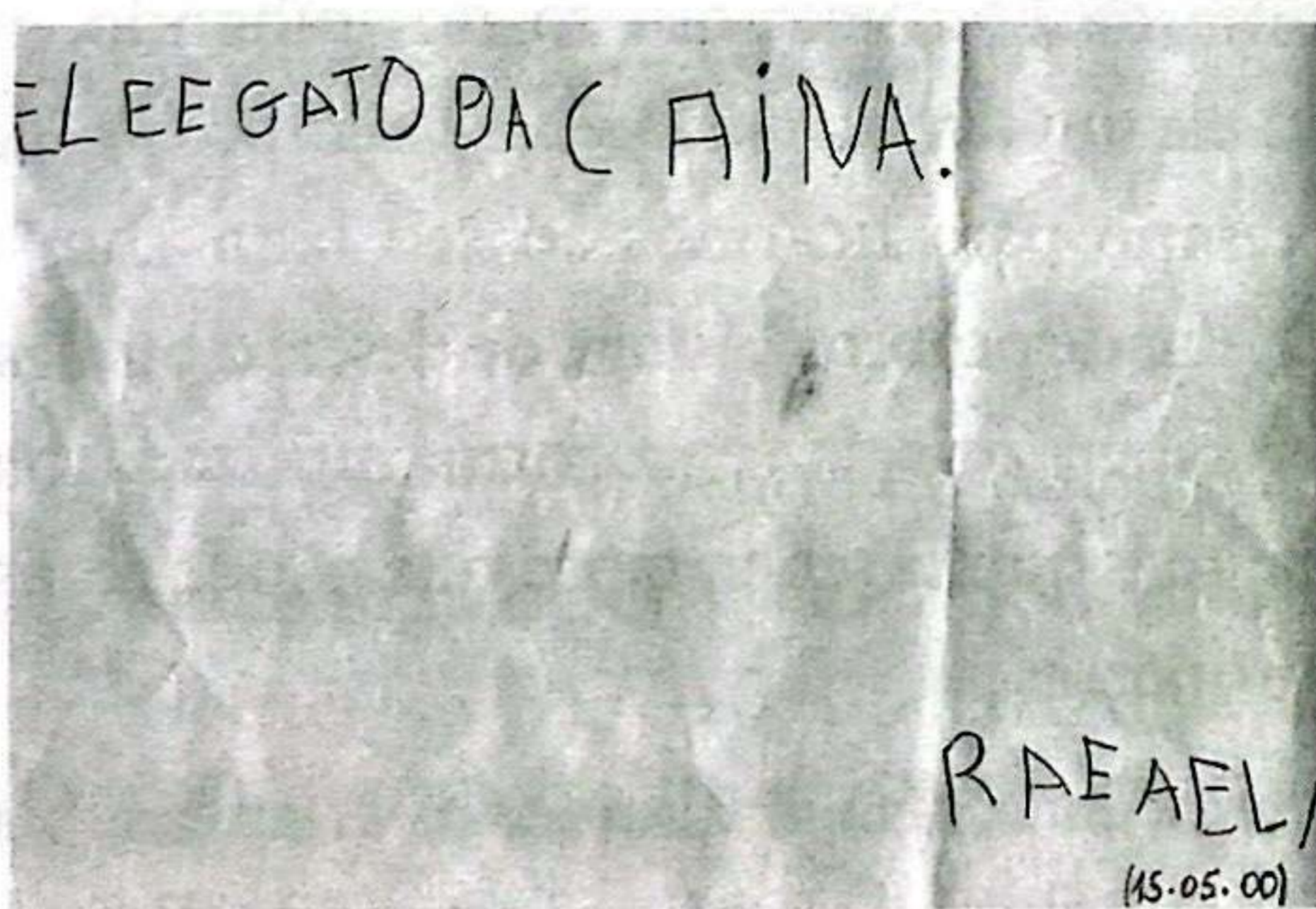
¹² “Gato da China”, de José Paulo Paes, publicada no livro *Poemas para brincar* (Rio de Janeiro: Ática, 11. ed.).

Logo após a palavra gato, que estava no quadro, ele escreve o DA, mas escreve por cima do D a letra R, depois o A, o C e o que parece um H é um A, daí temos – GATO RAÇA envolto em um círculo. Acima dessa escrita, um círculo bem menor envolvendo o que é um N de NA (ou seria DA)? E em seguida CHINA escrito com I, N, A.

Em vez de uma escrita sem sentido, se lêssemos utilizando a linearidade da escrita – CHINA na (da) GATO RAÇA – lemos uma escrita criativa reveladora do seu movimento de interpretar a proposta da professora: O GATO RAÇA na(da) CHINA.

A proposta não fora desenhar e listar as características do gato do poema? Rafael parece destacar a raça do gato – ser da China. Uma relação bastante comum – animal e raça.

Sentei ao seu lado e solicitei que lesse o que estava escrito. Ficou quieto por alguns instantes. Estava sem lápis *de escrever*, como me disse em seguida. Só então percebi que utilizou lápis cera em sua escrita anterior. Assim que conseguiu o lápis, ignorando meu pedido, sem demora escreveu, olhando para o quadro, na outra folha (a professora distribuiu duas folhas, para quem quisesse, uma para desenhar e outra para escrever):



Buscando o sentido, ele reorganiza as palavras que estão no quadro e compõe seu texto (escrito linearmente): ELE É GATO DA CHINA – evidência de que refletiu sobre sua escrita e, ao contrário da hipótese

da hipótese levantada no Centro de Estudos, já compreendeu que a escrita diz coisas.

Os conhecimentos do Rafael precisavam ser garimpados, olhados com cuidado e atenção para que não se perdessem entre seus desconhecimentos. Mesmo empenhada em compreender os ainda-não-saberes das crianças como parte do processo de conhecer, na fronteira onde saberes e não-saberes dialogam permanentemente, Ana Paula via, em alguns momentos, Rafael como uma criança que não estava acompanhando a turma.

A atitude de olhar para a prática com estranhamento, trazendo-a para a roda de discussão – um dos espaços privilegiados para esse estranhamento – foi possibilitando a construção de um olhar mais atento aos conhecimentos do Rafael e de seus colegas. No lugar de uma criança que *escreve sem pensar muito*, que sabe muito pouco sobre a leitura e a escrita, uma criança que parece em um primeiro momento apenas “copiar”, identificamos uma criança criativa, pois na maior parte dos seus textos traz o seu modo singular de articular e compreender o que vive.

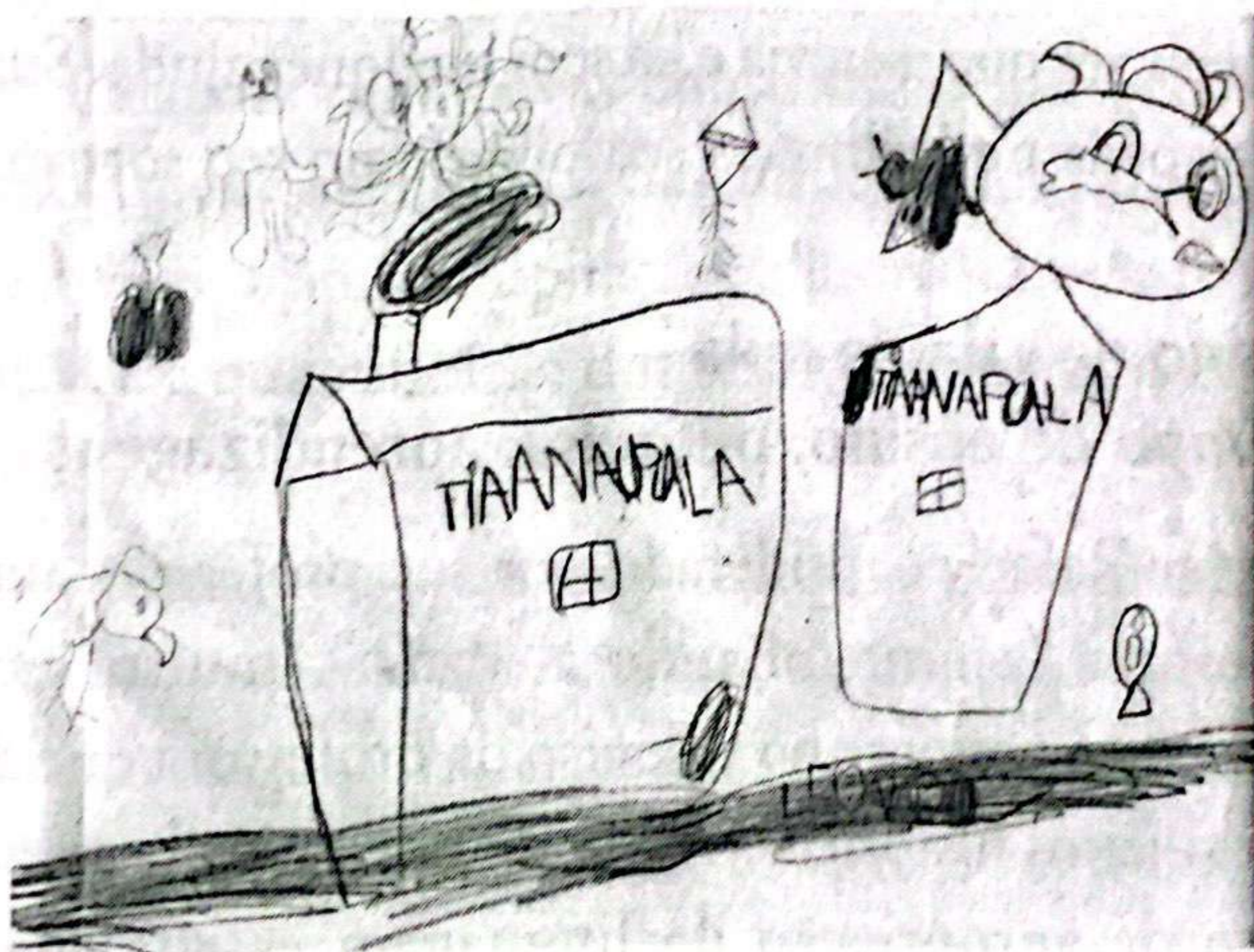
Rafael, embora ficasse quieto nos olhando, e “desse de ombros”, buscava soluções para as propostas realizadas e produzia desenhando e/ou escrevendo como sabia. Conhecendo-o um pouco mais, fomos nos dando conta de que ficar quieto nos olhando, muitas vezes, significava para ele um tempo para pensar, tempo que era atropelado pela falta de tempo para ficarmos ao seu lado com a calma que demandava. O “dar de ombros”, longe de descaso ou despreocupação em não querer saber, parecia ser a forma utilizada para dizer que ainda não sabia, mas queria saber, tanto que não se recusava a realizar as atividades propostas.

Quantas vezes, na escola, avaliamos as crianças, principalmente as das classes populares, pelas nossas formas de dizer e fazer e, com isso, desconsideramos as suas próprias formas?

O processo de construção e apropriação de conhecimentos, embora lento para a escola, acontecia. No final do primeiro semestre

(julho/2000) as crianças liam e escreviam alfabeticamente, enquanto Rafael ainda lidava com as letras de uma forma muito peculiar. Tínhamos dificuldades em ler a maioria de suas produções. Rafael precisava nos dizer o que estava escrito em seus textos para que fôssemos “descobrir” o que “escrevia”.

Em meados de outubro (16/10/2000), a professora que estava naquele dia substituindo Patrícia (a atual professora da turma, pois Ana Paula no final de agosto se afastou da escola em licença-maternidade) solicitou às crianças que pensassem no que haviam feito no feriado do fim de semana e escolhessem *o de que mais gostaram* para escrever e desenhar. Passando pela mesa do Rafael, vi que tinha desenhado duas casas e dentro escrito “Tia Ana Paula”.



A escrita começa a ser linear dentro do desenho. Dentro do não-linear, o linear. Ainda ajudada por Wanderley Geraldi, fui percebendo que o processo vivenciado por Rafael referia-se ao aprendizado da linearidade da escrita. Pudemos ainda observar que Rafael parecia escrever “Paula” inicialmente sem a letra U. Sua escrita indicia suas dúvidas e tentativas de colocar essa letra e, também, o processo de reflexão realizado no movimento de ir se apropriando dessa outra forma de falar e compreender.

“O que você fez no feriado?” – perguntei. Rafael “deu de ombros”. Rosiane me puxou pelo braço para que fosse até o seu grupo. Sentada ao lado dela, observava Rafael: ele terminou o desenho, pegou outra folha, e escreveu, sem demora, seu texto.

REBECA
TIA ANA PALA
FETA
NACAZA
FE TAMUTU BUNITA
REBECA TU BUNITA BONZIAA

RAFAEL M.

Pedi que lesse o que escrevera. Leu com a maior tranqüilidade. Era a primeira vez que escrevia e lia sem qualquer ajuda. Sua satisfação estava estampada no brilho do seu olhar e no seu sorriso.

O cotidiano da sala de aula – espaçotempo de ensino, pesquisa, aprendizagens

Observar Rafael, considerado por sua professora uma criança que não estava “acompanhando a turma”, muito me ensinou. Embora já esteja presente no discurso da professora que as crianças, por serem sujeitos históricos, vivem de um modo bastante peculiar o processo de apropriação da linguagem escrita, na prática a expectativa ainda é que todas *aprendam* pelo mesmo caminho, como se isso fosse possível. No fundo, permanece a crença (ilusória) de que é possível determinar e controlar os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos, moldando diversos tempos a um único tempo – considerado a “norma” para todos. Crença que foi construída ao longo da nossa formação, fundamentada no paradigma hegemônico da modernidade, que apresenta uma certa racionalidade como a única racionalidade, a verdade absoluta. Essa “racionalidade”, reconhecida como *a racionalidade*, desqualifica qualquer outra como irracionalidade.

O cotidiano da sala de aula – *espaçotempo* de convivência de tempos diferenciados: o tempo da escola e os múltiplos tempos das crianças. Como lidar com essa tensão? Até porque, no processo de conhecer, a(s) professora(s) e a pesquisadora, como as crianças, também têm seu(s) próprio(s) tempo(s).

Desvendar o que não é visível/compreensível em um primeiro momento, o que não é observável imediatamente, os pormenores mais negligenciáveis, os “detritos” ou “refugos” da nossa observação, exige a mobilização de todos os sentidos para a compreensão do que é observado. Precisamos aprender a lançar mão de acontecimentos involuntários, muitas vezes *insignificantes, mas reveladores* (GINZBURG, 1989), que podem nos ajudar a encontrar o que se oculta nas dobras dos fazeres cotidianos e, também, a reconhecer as singularidades do ser humano na trama das relações discursivas inscritas e instituídas na cultura. Relações discursivas constituídas por gestos, olhares, silêncios, movimentos, cheiros... desconsiderados pelos paradigmas clássicos de investigação, de inspiração galileana, que têm como pilares a mensuração e a quantificação dos resultados obtidos em situações experimentais.

O rigor instaurado pelas metodologias experimentais passa a lidar com o *ineliminável rigor flexível*, denominado por Ginzburg (1989), do paradigma indiciário. A singularidade, ao invés da universalidade dos dados, passa a ocupar o foco das lentes do pesquisador. Outros elementos que, aos olhos da lógica formal, subtrairiam o rigor da investigação realizada, entram em jogo nesse processo indiciário de investigação: *intuição, faro, golpe de vista*.

Como compreender e interpretar o fazer pedagógico da professora e a interação com as crianças nas relações de ensino? Vejo-me às voltas com “dados”, ou melhor, com *indícios e sinais* que fogem da mensuração e quantificação. Podem ser intuídos, observados, sentidos e articulados a acontecimentos experienciados pela professora, pelos alunos e por mim cotidianamente. O modo como lidamos com os *indícios e sinais* inclui a interpretação do observador/pesquisador nessa tessitura, e a subjetividade, tão negada pela ciência da modernidade,

vai se revelando constitutiva nos fios da metodologia da pesquisa no cotidiano.

Ainda estamos aprendendo a ver além das evidências. Temos aprendido a ler os *indícios* e *pistas* que se escondem e se mostram nas produções e modos de compreender das crianças. Longe de se tratar de ausência de saber, o modo peculiar e singular de as crianças aprenderem traz outros saberes, uma vez que elas podem pensar o mundo a partir de outra(s) lógica(s). O que parece “não-saber” pode ser compreendido, a partir do nosso novo olhar, como outra forma de revelar saberes, se nos desafiarmos a ler e compreender os indícios e as pistas deixadas pelas crianças em seus modos de compreender o ensinado e de descobrir/criar para além do ensinado.

Bibliografia

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BATESON, G. *Pasos hacia una ecologia da mente*. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1998.
- BACHELARD, G. *La filosofia del no, ensayo de una filosofia del nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- _____. *A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOERSTER, H. von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone (Editora da Universidade de São Paulo), 1988.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, E.; MOIGNE, J.-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PRIGOGINE, I. *O nascimento do tempo*. Portugal: Edições 70, 1991.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A nova aliança. Metamorfose da ciência*. Brasília: Ed. UnB, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records. It highlights that proper record-keeping is essential for the smooth operation of any organization. This includes tracking financial transactions, inventory levels, and employee performance.

In addition, the document emphasizes the need for regular audits. Audits help to identify any discrepancies or errors in the records, ensuring that the data is reliable and up-to-date. This is particularly important for financial records, where even small mistakes can have significant consequences.

Furthermore, the document notes that good record-keeping practices can also provide valuable insights into the organization's performance over time. By analyzing historical data, management can make informed decisions and identify areas for improvement.

The second part of the document focuses on the implementation of record-keeping systems. It suggests that organizations should invest in reliable software and hardware to facilitate the collection, storage, and retrieval of data. This can significantly reduce the risk of human error and improve the efficiency of the record-keeping process.

Additionally, the document stresses the importance of training staff members on the correct use of these systems. Ensuring that everyone involved in the process understands their responsibilities is crucial for the success of the record-keeping initiative.

Finally, the document concludes by reiterating the long-term benefits of a robust record-keeping system. It serves as a foundation for transparency, accountability, and effective decision-making within the organization.

Uma escola: texto e contexto

MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES*

A minha escola é apertadinha. Ela não é feia não! Só é muito pequenininha...

N. aluna da 1ª série, do 2º turno.

Vamos construir uma escola em forma de pentágono.

É para que aprendam o que é democracia.

(Coronel americano. *A casa de chá do luar de agosto.*)

Múltiplas são as tensões que envolvem o/a pesquisador/a em seus movimentos de chegada à escola e tentativa de registro minucioso do que pretende observar/investigar. Mesmo que estejam claros os problemas teóricos que demarcam a pesquisa, impõe-se de todos os modos uma vigilância permanente.

Uma vigilância permanente em nossa tradução refletia-se especialmente no cuidado que a entrada na escola exigia. Esses cuidados, apesar de nutridos pelo compromisso político-epistemológico com uma *investigação cúmplice*, em nossa tradução, tinham que ser explicitados nas maneiras de fazer o trabalho de pesquisa.

E o trabalho da pesquisa, para além de seus princípios discursivos que buscam uma legitimidade teórico-metodológica (isto é, científica), apontava o(s) desafio(s) de sua implementação no cotidiano da escola, especialmente pela tipologia da pesquisa por mim assumida.

Entendo, porém, que os desafios de uma pesquisa participante são tantos, possuindo uma gama de complexidade tão ampla (tanto

* Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e integrante do Grupo de Pesquisa "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares".

política como epistemológica), que exercendo a *dúvida como método* (GARCIA, 1998) pude tomar o momento da entrada na escola como um acontecimento/movimento privilegiado no desenho (ainda muito aberto) da pesquisa, que procurava, mais do que autorização da escola, o seu envolvimento.

Acreditava que, nesse momento de entrada no campo, a *vigilância permanente* exigida não poderia se materializar em um tipo de tensão (e prática) identificada com uma *vontade de saber* de cunho totalizante (FOUCAULT, 1979) que me levasse ao fetiche positivista de querer conhecer para governar o objeto da pesquisa, congelando-o.

Assim, busquei assumir a *vigilância permanente* proposta por Ezpeleta e Rockwell (1986) como um desafio, em que o compromisso de *estar em pesquisa*, entendido como uma preparação permanente, um devir, se contrapunha à condição de fazer pesquisa, entendida apenas como um treinamento, um ofício, uma função, uma determinada racionalidade mais instrumental, fruto de nossa matriz cartesiana de pensamento.

Sabia de antemão, pela reflexão construída na minha prática de professora pesquisadora, que essa *vigilância*, como um devir, ora é possível, ora é impossível. É um desafio e, como tal, tem de ser vivido. Esperava que a observação participante, o contato mais sistemático com o espaço da escola e com seus protagonistas, as *operações de caça* (CERTEAU, 1994) demandadas no movimento de pesquisa pudessem realimentar essa vigilância, não tanto no sentido de controle, mas de uma abertura à pesquisa, sustentada por um *rigor flexível*, dentro dos pressupostos investigativos sugeridos por Ginzburg (1990).

Esperava que no movimento de entrada no campo pudesse envolver os protagonistas da escola (nesse momento especial, os/as professores/as), produzindo um certo estranhamento sobre a realidade não-documentada da escola, do bairro, da cidade, bem como uma certa curiosidade sobre as práticas espaciais dos seus alunos e alunas, a partir da discussão dessas práticas e de suas relações com uma

determinada concepção de *alfabetização cidadã*,¹ cujos princípios pudessem implicar com maior e/ou menor intensidade o coletivo da Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes.

Meus primeiros encontros com a escola aconteceram sem muitos protocolos, planejamentos fechados, tentando evitar a tradicional ansiedade que nos leva a registrar e a querer coletar e acumular dados e mais dados sobre a instituição pesquisada.

Desejava, nesse momento de *entrada no campo*, construir uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992) da escola e de seus movimentos, conectar-me com seus protagonistas em outras dimensões que não fossem somente as racionais, instrumentais que, de modo geral, se relacionam com os objetivos predefinidos no projeto da pesquisa e que se conectam com a nossa *vontade de saber*, desejava, portanto, conhecer a escola enquanto totalidade, inúmeras vezes ignorando a complexidade (bem como a impossibilidade) desse conhecimento.

Desejava conhecer a escola, compreendê-la em seus diferentes movimentos, perceber suas redes de significação, seus processos constitutivos, enxergando-a como um espaço sociocultural, atravessado pela ótica da(s) diferente(s) cultura(s) presentes em uma sociedade multicultural como a nossa.

Desejava, nesse momento de entrada na escola, mesmo tensionada pelas diferentes expectativas que esse movimento carrega, percebê-la para além do evidente, do aparente, buscando complexificar os meus processos de leitura e percepção.

Sabia, porém, que uma leitura complexa não é uma escolha autônoma, uma definição conceitual apriorística do/a pesquisador/a. Não é uma competência, uma habilidade e/ou uma debilidade de pesquisadora, adquirida (apenas) no plano do desejo (e/ou do discurso) dos diferentes sujeitos da pesquisa.

Compreendo cada vez mais, ajudada pelos diferentes momentos/movimentos que o processo de trabalho de pesquisa vem possibilitando, que essa leitura complexa é fruto de um longo processo

¹ A esse respeito ver Tavares (2003).

de preparação, fruto de uma convivência íntima, profunda, com nosso objeto-sujeito de investigação.

Essa longa preparação não tem métodos nem receitas prontas, princípios generalizáveis, mas constitui um permanente abrir-se para o mundo, como nos ensina Deleuze (1996). E sendo a pesquisa um devir, exigia uma reflexão sobre a minha capacidade de perceber a escola e seus atores, de traduzi-los através de meus próprios processos perceptivos.

A percepção, porém, é um ato muito complexo. Coloca em ação cada um dos nossos cinco sentidos, ora mais este, ora mais aquele, na maioria das vezes todos em conjunto. É essa complexidade aumenta quando consideramos a percepção como um dispositivo cultural, produzido na e pela cultura na qual estamos imersos, e que define os nossos modos (culturais) de perceber, de ler o mundo.

Sabemos que a percepção, processo cultural de apropriação e filtragem do mundo pelos sentidos, implica o reconhecimento de que, entre quem percebe e o mundo que é percebido, o modo cultural de perceber seleciona e qualifica, de acordo com seus valores, o que é possível distinguir e registrar (YI-FU TUAN, 1980).

Quando buscamos, no momento da *entrada na escola*, percebê-la, lê-la como um (con)texto, estamos tomando o ato de perceber na sua acepção mais concreta, literal: o ato de perceber entendido como a captação sensorial do meio ambiente de um determinado contexto, envolvendo a utilização de diferentes códigos. Há informações que dependem do sentido da visão, outras pertencem à esfera olfativa, outras às esferas gustativas, auditivas e/ou tácteis.

Perceber algo ou alguém, ou ambos, um (con)texto, como no caso a escola Nicanor Ferreira Nunes, é uma atividade que consiste na “mobilização do corpo dentro do mundo, para o mundo e em função do mundo, num verdadeiro processo de comunicação” (YI-FU TUAN, 1980, p. 14). Nossos sentidos são canais desse processo, sofrendo estímulos, induzindo outros e sentindo e captando informações. E por que não produzindo e captando *mensagens* incessantemente?

Dessa forma, a entrada no campo, isto é, a “chegada da estranha” na escola, mais do que *vigilância permanente*, traduzida no rigor dos procedimentos metodológicos da pesquisa, exigia uma problematização permanente acerca das minhas concepções de produção do conhecimento sobre as *operações de caça* demandadas pelo objeto-sujeito da investigação, transcendendo uma *escuta sensível e um olhar interessado*, e tendo como horizonte uma percepção sensível da realidade pesquisada, o que, como já escrevemos anteriormente, no plano do concreto, nos “bastidores da pesquisa”, constitui uma prática muito difícil, ora possível, ora impossível.

Assim, tensionada pelos riscos de me perder nos preconceitos, nas inferências e conclusões apressadas, com todos os sentidos em alerta, convencida da necessidade de ancoragem no *dilema de Hermes* (CANEVACCI, 1993), iniciei em maio de 2000 as minhas *andanças interessadas* pela escola Nicanor. Queria ver e ser vista, ouvir e ser ouvida, compreender e ser compreendida.

Porém, como nos ensina Bakhtin, a questão da *compreensão* é sempre muito complexa, pois

compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada a partir de um ponto de vista. (...) Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móvel consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos (1985, p. 382).

Assim, o desafio da *investigação cúmplice* era nutrido pela possibilidade de modificação da pesquisadora e pela perspectiva de um *enriquecimento recíproco*, o que em última instância tornava o trabalho de pesquisa, em nossa concepção, epistemologicamente possível e politicamente necessário.

A Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes é uma das 72 escolas do Ensino Fundamental que integram a rede municipal de educação pública de São Gonçalo.

Inaugurada em dezembro de 1992, a escola vem ao longo dessa década oferecendo o ensino das séries iniciais² (até a 4ª série do 1º grau) nos turnos da manhã e tarde, sendo que no noturno é oferecido o ensino das séries iniciais para jovens e adultos.

A partir de 2001, por imposição da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SME/SG), pressionada pela necessidade de ampliação imediata de vagas na rede, em virtude das denúncias do alto número de crianças que “sobraram” na pré-matrícula (realizada em dezembro de 2000 nas escolas municipais), a escola passou a funcionar em quatro turnos, sendo que três turnos no período das 07h às 19h e um turno das 18h às 22h, com educação de jovens e adultos (EJA), o que aumentou consideravelmente o número de estudantes matriculados.

Essa questão da ampliação do número de turnos, e o conseqüente aumento do número de alunos na escola, significou um duplo problema (apesar de concretamente ter significado a ampliação da oferta de vagas na rede escolar pública gonçalense, sobretudo no Jardim Catarina, bairro de localização da escola e um dos maiores bolsões de “sobrantes” na pré-matrícula): com a ampliação de três turnos para quatro, não somente foi reduzido o tempo escolar de cinco horas para quatro, subtraindo-se na prática mais de 200 horas ao ano dos estudantes, como também, ao ampliar o número de alunos matriculados, produziu-se uma superlotação no espaço escolar, em virtude, principalmente, de suas reduzidíssimas dimensões espaciais.

Sobre o espaço escolar da Nicanor, as suas diminutas dimensões merecem especial atenção; inclusive porque, na literatura e/ou na

² Em 2002, como resultado das pressões realizadas especialmente pela Diretora e pelo Conselho Escolar da instituição, a SME/SG autorizou obras de reforma e ampliação na escola, bem como a ampliação do atendimento escolar para o 2º segmento do 1º grau. A escola respondeu em 2002, mesmo que de forma precária, por causa de seu espaço físico reduzido, a uma antiga reivindicação dos/as alunos/as e de seus responsáveis: a implantação da 5ª série do Ensino Fundamental. Em 2002, começou o ano letivo com três 5ªs séries no turno da manhã (07h às 12h30) e uma no noturno (18h às 22h).

reflexão pedagógica brasileira contemporânea sobre a escola, a arquitetura escolar, a espacialidade da escola (em especial da escola pública) não vem se constituindo como um problema de investigação dos/das educadores/as, o que dificulta sobremaneira que o espaço escolar do ponto de vista arquitetônico seja compreendido, enxergado e lido como um dos componentes materiais e simbólicos do discurso, da política e da teoria pedagógica contemporânea.³

Na contramão desse movimento, complexificar a arquitetura escolar, colocá-la sob suspeição, implica corroborar com as concepções de Frago (1998), para quem a arquitetura escolar deve ser considerada (e, a nosso ver, intensamente investigada) como uma forma silenciosa de ensino.

Vimos trabalhando com uma concepção de leitura da escola, também como um *livro de espaços* (ALVAREZ, 1994), cujas operações traduzem processos de disputa, negociação, conciliação, concessão, enfim, diferentes *táticas e astúcias* (CERTEAU, 1994) impressas por alunos e alunas especialmente no *chão da escola*, com vistas a uma apropriação concreta e simbólica mais significativa desse espaço.

A escola Nicanor Ferreira Nunes reflete com sua arquitetura e espacialidade a dessacralização progressiva da instituição escolar nas sociedades capitalistas periféricas. Revela ainda a necessidade da análise do espaço escolar como um *constructo* cultural que expressa, para além de sua materialidade, determinados discursos, bem como o lugar que a escola ocupa no quadro das políticas públicas oficiais, tensionada pela retórica e pela prática concreta dos planejadores e das elites políticas locais e (inter)nacionais.

Com efeito, a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico do currículo escolar, não só pelos efeitos que suas estruturas induzem mas, sobretudo, pelo papel simbólico que

³ Posição que é defendida por vários pesquisadores e estudiosos do espaço escolar enquanto programa ou currículo, como Viñao Frago e Agustin Escolano (1998). Para esses pesquisadores, o espaço escolar como uma materialidade arquitetônica carece de uma maior investigação, tendo em vista a multiplicidade de discursos que reflete e revela.

desempenha na vida individual e social de cada sujeito e de um grupo social.

A precariedade arquitetônica e material da Nicanor revela também ao *olhar interessado* as condições concretas da expansão da escola pública de massa no Brasil, o preço pago pelas classes populares pelo direito à escola, pelo acesso ao conhecimento sistematizado.

A lógica da sociedade brasileira, estruturada historicamente em função de uma profunda desigualdade econômico-social, manifesta-se também na organização de uso dos espaços e em sua distribuição igualmente desigual das instituições educativas no território urbano.

As escolas nas áreas centrais das grandes metrópoles brasileiras (em especial, São Paulo, contexto de sua pesquisa), até por terem sido historicamente construídas num período em que só as elites tinham acesso à educação, eram providas de um projeto arquitetônico cuja materialidade expressava uma dimensão simbólica da escola, enquanto um projeto civilizatório, grandioso, belo, eloqüente (LIMA, 1989, p. 37).

À medida que as classes populares vão conquistando o *caminho da escola* (RIBEIRO, 1986), os espaços escolares passaram por um processo de empobrecimento acelerado. Desaparecem os “templos do saber”, os “palácios da educação”. Desaparece a preocupação com a estética, com a beleza, com a eloqüência do espaço escolar. Em São Gonçalo, por exemplo, a política de construção e ampliação da rede municipal escolar tem sido implementada sob a égide de uma economia e uma funcionalidade que têm feito “desaparecerem” das plantas escolares as bibliotecas, os auditórios, as quadras esportivas, os laboratórios, as áreas para recreação, as salas de professores etc.

Nas últimas três décadas no Brasil, sobretudo nos municípios mais densamente povoados, em suas periferias urbanas, um determinado discurso de racionalização passou a ter hegemonia, justificando o empobrecimento do espaço escolar, explicando-o sob a lógica de quantidade que preceitua a construção e a ampliação de salas, em detrimento de uma maior preocupação e do compromisso estético com esse espaço (LIMA, 1989).

Se antes as escolas (que atendiam às elites) ocupavam os terrenos mais visíveis e centrais na racionalidade urbana, com a sua progressiva ampliação, face às pressões e negociações populares, passaram a se instalar nas sobras dos acostamentos, em terrenos precários, muitas vezes inadequados para uma construção. O desinvestimento econômico e arquitetônico da escola pública de massa parece estar sendo uma das “moedas de troca” das elites locais e (inter)nacionais para o atendimento às demandas educativas da população. Nessa perspectiva, o espaço escolar parece não poder ser outro: feio, pobre, padronizado, precário, mínimo, opressivo... Em nome da economia e de uma dada racionalidade, a escola vai sendo progressivamente empobrecida, material e simbolicamente, passando a exercer fundamentalmente o papel de *depósito, guarda e controle* (“futuras prisões”), tão necessário às sociedades disciplinares de que fala Foucault (1979).

Ao problematizar a questão espacial, Foucault aponta para a necessidade de se elaborar uma *história dos espaços* que deveria ser, ao mesmo tempo, uma *história dos poderes* que estudasse desde as grandes estratégicas geopolíticas até as *táticas do morar* (MAYOL, 2000), passando pela arquitetura institucional da sala de aula, da organização hospitalar, levando em consideração as implantações econômico-políticas. Para Foucault, *a fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada* (1979, p. 212).

Nesse sentido, ler a arquitetura escolar é compreender que ela é por si mesma um programa. Programa que, segundo Escolano (1998, p. 26), trata-se de

uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os da ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Na Nicanor, a disputa pelo espaço é central. Visto ser escasso e reduzido, o espaço é sempre reinventado por seus diferentes protagonistas que buscam redimensionar pelo uso criativo a pequena área da escola.

A fala de J. de 9 anos, aluna da 3ª série, é emblemática do desejo dos alunos e alunas de ter acesso a uma “boa” escola e não a essa escola precária que, de provisória, vai se tornando permanente:

Eu queria uma escola boa, espaçosa, com mais salas, com uma biblioteca, um bicicletário, uma sala de informática, encimentar a quadra etc.

Concretamente, a escola possui cinco salas de aula, de dimensões razoáveis, onde estudam em média trinta alunos/as. Uma sala é destinada ao funcionamento da secretaria, que é dividida, sempre que necessário, com a direção e sua equipe (O. Educacional, O. Pedagógica, Dirigente de Turno etc.), para reuniões mais fechadas com pais e/ou responsáveis, com conselho tutelar, com representantes da comunidade etc. A essa sala os/as alunos/as quase não têm acesso (ou curiosidade de circular). É onde fica o arquivo escolar, com as fichas dos/as alunos/as, máquinas de escrever, armário de material de consulta docente (livros, pastas por assuntos, fichas diversas), mural de avisos, que variam desde panfletos do Sindicato dos Professores (SEPE) até a programação mensal da escola, consultas de atividades da SME e convites mais “profanos”, como para aniversários, casamentos e passeios programados pelo pessoal da escola. A escola possui uma outra sala, pequena, que está sempre sendo rearrumada. Atualmente ali ficam o único computador e a impressora, a televisão de 29 polegadas, o vídeo, o aparelho de som (“três em um”), fitas de vídeo (infantil e da TV Escola), livros diversos, caixas de giz, hidrocor, lápis, livros didáticos do/a professor/a e dos/as alunos/as. Enfim, essa sala parece mais um pequeno espaço multimeios que, às vezes, tem a funcionalidade de um depósito de material pedagógico.

A escola dispõe de um refeitório de dimensões razoáveis, com uma cozinha acoplada. O refeitório é um dos espaços mais reutilizados da escola, funcionando como um pequeno auditório, onde os/as alunos/as são reunidos/as em ocasiões especiais, festas, reuniões gerais da escola, reunião de pais, palestras diversas, comemorações, e que,

eventualmente, funciona como sala de aula.⁴ A escola possui três banheiros, sendo que um é para alunos, outro para alunas e o terceiro para professores/as e demais funcionários. Há também uma *quadra* para educação física com balizas para jogo de futebol. A palavra “quadra” é utilizada como um certo eufemismo para designar esse espaço externo à escola, de terra batida que, na época das chuvas, se transforma em um enorme lamaçal e, na época do calor, de seca, num tremendo “poeiral”, provocando irritações nos olhos e na garganta dos estudantes e da professora de Educação Física. Próximo à quadra, do lado externo, ao lado do banheiro dos funcionários, fica uma pequena despensa, onde é guardado o material desportivo, sobras de uniformes escolares, material de limpeza, enfim, um depósito de “badulaques” diversos.

Como um marco divisor e ordenador do diminuto espaço, um corredor atravessa a escola desde a sua entrada, separando as salas de aula dos outros espaços, funcionando como um espaço de comunicação entre os diferentes ambientes. Circulando pelo corredor, vemos e somos vistos por quem está na secretaria, nas salas de aula (cujas portas, de modo geral, estão abertas), na cozinha e no refeitório, inclusive na quadra de esportes e na rua.

O corredor, por sua multifuncionalidade, e pelos diversos fluxos de comunicação que nele acontecem, parece um lugar estratégico e mesmo *especial* da escola. No corredor transcorre o recreio dos/as alunos/as. Esse *espaçotempo* na escola tem a duração de quinze minutos, e é intensamente vivido pelos estudantes, sobretudo pelos menores da classe de alfabetização (C.A.). Muitos deixam de lado a merenda oferecida pela escola para ir brincar no corredor, reinventando esse espaço através de práticas espaciais singulares, como expressam os diferentes tipos de “pique”, jogos de amarelinha, trocas

⁴ Com a ampliação do atendimento escolar em 2002, e a conseqüente entrada das 5^{as} séries, os/as alunos/as das duas turmas de C.A. e uma turma da 1^a série, do 2^o turno (das 11h às 15h) estão recebendo aula (mais ou menos uma hora e meia de atividades) no refeitório, porque as suas salas só podem ser utilizadas a partir das 12h30, com o término das aulas e a respectiva saída das 5^{as} séries.

de figurinhas e *tazzos* e as freqüentes “brincadeiras de empurra-empurra” na fila do refeitório.

No corredor, além dos murais, cartazes, avisos habituais, localizam-se duas mesas retangulares, de mais ou menos oito lugares – são as mesas de reuniões da escola, lugares onde a direção, a orientadora educacional e/ou pedagógica inúmeras vezes atendem aos pais e/ou responsáveis, professores/as.

Nessas mesas, acontecem as reuniões pedagógicas, isto é, as reuniões semanais, quinzenais ou mensais do conjunto e/ou de um grupo de professores/as com a equipe técnico-pedagógica.

Neste espaço, localizam-se também os bebedouros, os dois “armários-bibliotecas” (com alguns volumes de literatura infantil e infanto-juvenil, bem como livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento), o telefone público – o “orelhão” de uso exclusivo da escola –, “um armário coisário”⁵ de ciências (com algumas cobras, aranhas e besouros guardados em vidros com formol) e muitas bicicletas dos/as alunos/as.

Em minha observação – tradução interessada –, o corredor constitui o *pedaço* da escola, na acepção criada por Magnani. Com efeito, em seu livro *Festa no Pedaço: cultura popular e lazer na cidade* (1998, p. 12), Magnani define a categoria *pedaço* como:

(...) um domínio, intermediário entre a rua e a casa: enquanto esta última é o lugar da família, à qual têm acesso os parentes (ligados por laços já estabelecidos de antemão), e a rua é dos estranhos (onde, em momentos de tensão e ambigüidade, recorre-se à fórmula “você sabe com quem está falando?”, para delimitar posições e marcar direitos), o pedaço é o lugar dos colegas, dos chegados. Aqui não é preciso nenhuma interpretação: todos sabem quem são, de onde vêm, do que gostam e do que se pode ou não se pode fazer.

⁵ O “coisário” foi a denominação dada aos gabinetes de curiosidade do século XV e XVI, que deram origem aos museus na modernidade. Os gabinetes de curiosidade eram coleções particulares de coisas tidas como excêntricas, admiráveis, que transportava o/a colecionador/a e seus privilegiados convidados a uma viagem no tempo e no espaço.

Com efeito, os/as protagonistas da escola, em especial, os/as alunos/as, ao tomarem o corredor como o seu *pedaço*, atribuíram a essa categoria um tipo particular de sociabilidade e apropriação do espaço escolar. Apropriação revelada pelas diferentes formas de valor e modos de uso (LEFEBVRE, 1991; CERTEAU, 1994) que os atores escolares manifestam no corredor, traduzidas, especialmente, pelas práticas corporais e espaciais que os sujeitos exprimem nesse espaço.

O corredor (na minha lente interessada e na escuta sensível dos diferentes sujeitos escolares) é o espaço *mais praticado* da Nicanor, é o espaço mais intensamente vivido, onde menos parecem vigorar os ritos e normas da escola. É um lugar-trânsito, repleto pelas singularidades de seus protagonistas, principalmente pelos estudantes, que ao reinventarem-no como seu *pedaço* instituem nele outras dimensões materiais e simbólicas.

O corredor também tem sido um dos espaços mais praticados por mim na escola. A partir dos diferentes usos das mesas de reunião, venho percebendo o corredor como um lugar privilegiado para captar os movimentos da escola.

Transitar no corredor é conectar-se com a alma da escola, *pois é lá que a escola mais fala*. Toda vez que um *acontecimento* (uma novidade, um projeto, uma confusão, uma fofoca, enfim, algo que mobilize a escola) explode, irrompe, ele é tematizado no corredor, seja como tragédia, como drama, como comédia.

O corredor é o espaço privilegiado dos *fixos* e dos *fluxos* como nos ensina Milton Santos,⁶ se apresentando como um lugar intensamente praticado pelos protagonistas da escola. Espaço das relações, das interações, dos intercâmbios menos regulados,

⁶ “O espaço comporta muitas definições, segundo quem fala e o que deseja exprimir. Aqui a voz é a de um geógrafo que propôs algumas formas de focar a questão: o espaço como reunião dialética de fixos e fluxos; o espaço como conjunto contraditório formado por uma configuração territorial e por relações de produção, relações sociais; e, finalmente, o que vai presidir a reflexão de hoje, o espaço formado por um sistema de objetos e um sistema de ações.” (1997, p. 110).

desobrigados dentro de uma cultura escolar historicamente rígida e hierárquica.

Esse lugar – *pedaço* –, a princípio, do lúdico, do carnavalizado, também se transforma em campo de conflitos, de disputas, de concessões, de negociações, enfim, lugar das diferentes tramas, área de manobras onde as trocas simbólicas, as disputas imprimem muitas vezes as marcas da dialética entre vencedor e vencido (ALVAREZ, 1994).

O corredor é um lugar da escola intensamente praticado no sentido de ser vivido e experienciado, reinventado não somente pelos estudantes, mas por todos os seus protagonistas:

Aqui no corredor acontece a “muvuca” da escola. Toda hora toca telefone, mãe chega, criança cai, outra empurra... O corredor é a nossa galeria, museu, teatro, sala de reunião... E, no corredor sempre cabe mais um.⁷

Portanto, o corredor tem sido o *pedaço* desse espaço escolar mais apropriado para a observação das práticas corporais/espaciais de seus protagonistas, pois as relações que esses expressam todos os dias (pelo menos nos dias em que pude observar e vivenciar o cotidiano da escola), bem como *os modos de uso* desse espaço, revelam as múltiplas maneiras e formas pelas quais o corredor é reproduzido e reapropriado pelos sujeitos escolares.

Durante as entrevistas realizadas com diferentes alunos/as da escola, ao serem convidados/as a falar e a registrar através da escrita e do desenho os espaços que mais apreciavam, isto é, as suas paisagens preferidas da escola, quase todos/as fizeram questão de falar e escrever sobre, desenhar o corredor. Talvez porque, nesse espaço, segundo Lefebvre,

(...) encontram a brecha objetiva (socioeconômica) e a brecha subjetiva (poética). No espaço se inscrevem, e, ainda mais, se realizam as diferenças, da menor à extrema. Desigualmente, cheio de obstáculos ele mesmo diante de iniciativas, modelados por elas, o espaço torna-se o lugar e o meio das diferenças (...). Obra e produto da espécie humana, o espaço sai do sonho, como um planeta de um eclipse (1991, p. 223).

⁷ Fala da orientadora educacional da escola em março de 2001.

Assim, o corredor, no cotidiano da Nicanor, é o lugar privilegiado das trocas, dos ruídos, das correrias, dos segredinhos e confidências, das brigas e das pazes, das fofocas e dos dramas, das tramas, lugar das paixões, enfim, um espaço humano, intensamente praticado pelos estudantes da escola.

Ao elaborar essa breve etnografia do espaço (material, arquitetônico) da escola Nicanor Ferreira Nunes, quero reforçar que o espaço (qualquer um) não é neutro, mas sempre educativo. Daí o meu interesse pela análise e compreensão de ambos os aspectos que se materializam no cotidiano dessa escola: o espaço e os processos educativos aí realizados, a fim de investigar e compreender as suas implicações recíprocas.

A escola é espaço e lugar. Algo físico e material, mas também uma construção cultural. Ao revelar a sua arquitetura e a sua espacialidade, quero ressaltar os impactos objetivos e subjetivos que esse espaço produz em seus usuários, pois todo espaço é um lugar percebido. E a percepção é um processo cultural, construído socialmente (FRAGO, 1998).

O relato emocionado de Escolano sobre o seu retorno (mais de quarenta anos depois) à escola em que havia estudado dos seis aos dez anos é emblemático dos impactos produzidos pelo espaço escolar em sua subjetividade:

As salas de aula lhe pareceram sem dúvida menores, os corredores mais estreitos; a escadaria, pela qual se subia ao andar superior, onde estavam as salas de aulas das meninas, com mais degraus; o pátio do recreio, muito reduzidos. Como poderíamos – ele pensou – brincar e nos mover nele, os mais de trezentos meninos e meninas que coabitávamos naquele limitado território? Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perspectivos. A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal (1998, p. 22).

O relato de Escolano nos remete à concepção de que não existe espaço vazio, neutro, nem de matéria, nem de significado; nem existe espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço porque ele vai sendo construído e destruído permanente e incessantemente, seja por homens, mulheres, seja pelas forças da natureza (LIMA, 1989). Também nada existe, nem se articula fora de um espaço. Justamente porque nenhum sujeito escapa à inevitabilidade de viver e de se relacionar com pessoas e objetos num determinado espaço material e concreto.

Em nossa pesquisa, ao adjetivar a escola como um espaço sociocultural, estamos enfatizando o impacto que ela produz sobre os seus usuários no cotidiano. Investigar os *diferentes usos* nesse espaço implica lê-lo para além de sua materialidade explícita; implica *decifrar* o que está subjacente (muitas vezes de forma obscura), latente de significados nas práticas de espaço dos/das alunos/as.

Entendo que os diferentes espaços físicos praticados pelas crianças (em especial, as da Escola Nicanor Ferreira Nunes) são lugares onde estabelecem relação com o mundo e com as pessoas. Ao praticar esse espaço, isto é, torná-lo um lugar pela sua vivência e *modos de uso*, a criança o qualifica, e lhe atribui sentidos. No caso da escola, o espaço deixa de ser apenas material, constituído, organizado apenas numa única lógica (de modo geral, uma lógica controladora) para abrigar diferentes lógicas, se inebriando da atmosfera complexa que as relações e interações ajudam aí a estabelecer.

A escola, etimologicamente do grego *skholé* ("lugar do ócio"), isto é, espaço da reflexão desinteressada sobre as coisas do mundo, é ressignificada em nosso trabalho como um espaço sociocultural, permeado pelo confronto de interesses, como nos sugerem Ezpeleta e Rockwell:

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação do conhecimento, a conservação ou destruição da memória cultural, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido (1986, p. 58).

E o corredor, no cotidiano da Escola Municipal Nicanor Ferreira Nunes, parece ser o suporte espacial da maioria desses movimentos/acontecimentos.

Em nosso *mergulho*⁸ na escola, vimos dando prioridade, uma atenção especial à dimensão espacial das atividades humanas, buscando compreender *os usos e maneiras de fazer* pelas quais os/as *praticantes escolares*, especialmente alunos/alunas da escola Nicanor, reinventam o espaço escolar no cotidiano, tornando a escola um lugar de histórias e memórias, de conhecimento, de vida.

Assim, tomar a arquitetura escolar como pretexto para conhecer a escola, mergulhar nela a partir de entrevistas e conversas com os/as alunos/as, mais do que um procedimento metodológico, significou nesses primeiros contatos o compromisso de instaurar (com o coletivo escolar) uma investigação cúmplice, que fizesse circular um desejo de conhecer menos centrado nas *razões práticas* da pesquisadora.

Nesse momento de “entrada no campo”, problematizar a arquitetura escolar, mais que querer fazer circular um conhecimento de arquitetura como uma *escrita no espaço* (ESCOLANO, 1998, p. 23) – conhecimento caro à noção de *alfabetização cidadã* que defendemos –, implicava ser apresentada àquele espaço, não apenas pela minha percepção interessada, mas sobretudo pelos diferentes discursos (orais, textuais, gráficos, fotográficos) de seus protagonistas.

Ao coletar os discursos sobre a escola, um discurso vivido, praticado em minha concepção, buscava confrontá-los com o discurso que eu ia produzindo no meu contato interessado com esse espaço. Ao tensionar os discursos, numa pretensa etnografia do espaço escolar compartilhada, uma escola reinventada ia se desenhando — revelando nas entrelinhas uma *poética do espaço* (BACHELARD, 1975) que

⁸ Para Nilda Alves, é preciso subverter o paradigma moderno, ainda hegemônico, que delega ao *sentido da visão* (“ver para crer”, “certa perspectiva”, “olhar sobre”, “ponto de vista”) uma prioridade sobre as formas de conhecimento. Para Alves, a *complexidade do cotidiano escolar* exige que o/a pesquisador/a mergulhe com todos os sentidos no que deseja estudar (2002, p. 15).

anunciava não somente uma retórica sobre a escola, mas um lugar cujos signos se prestavam a uma leitura semiológica complexa, que hibridizava aspectos físicos materiais e aspectos simbólicos imateriais. Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista (lida, sentida e interpretada) como um *conteúdo alfabetizador*, um programa curricular, como um elemento do currículo (visível e/ou oculto), ainda que seja, por si própria, bem explícita ou manifesta.

A localização da escola, o desenho arquitetônico do prédio, signos próprios e/ou incorporados, bem como a sua “decoração” exterior e interior, respondem a padrões culturais e pedagógicos que estudantes e demais trabalhadores internalizam, aprendem, subvertem ou não, tornando o espaço escolar talvez mais favorável às suas práticas.

Pelos diferentes usos de seus protagonistas, o espaço escolar, antes uma abstração, generalização institucional, transforma-se num lugar, isto é:

Construção ao mesmo tempo concreta e simbólica do espaço, servindo de referência para todos aqueles a que tal lugar destina uma posição central, ou periférica, não importa o sistema de valores, de hierarquia, do poder. O lugar assim definido é uma base de sentido para os que nele vivem, tornando-se uma base de inteligibilidade para a pessoa de outra cultura que observa e tenta entender aquela comunidade na qual o lugar em questão se construiu (AUGÉ, 1994, p. 92).

Nesse sentido, a *vigilância permanente* que eu exigia de mim mesma no processo de entrada na escola pôde ser vivida como um esforço de *compreensão ativa*, a partir de um mergulho em seu cotidiano.

E foi no cotidiano do *corredor, espaço privilegiado* da escola, que ocorreu a minha visibilidade no sentido da percepção dos/as estudantes. Foi nesse lugar que muitas das *entrevistas* (literalmente falando) aconteceram, possibilitando-me compreender de uma forma mais contextualizada a apropriação do espaço escolar pelas crianças da escola Nicanor, a forma pela qual elas reinventam a escola todo dia, fazendo do cotidiano escolar um espaço de possibilidades.

Bibliografia

- ALVAREZ, J. M. S. A cidade, livro de espaços. Rio de Janeiro: *À margem*, n. 4, Fronteiras, 1994.
- ALVES, N. *Pesquisa no/dia cotidiano em escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. *A escola nossa de cada dia reinventada*. A Página da Educação, Lisboa, Outubro de 2000.
- AUGÉ, M. *Não-lugares*. São Paulo: Papirus, 1994.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1975.
- BAKHTIN, R. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BARBIER, R. *A escuta sensível em educação*. Caxambu: Revista da Anped, 1992.
- CANEVACCI, M. *A cidade polifônica. Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Stúdio Nobel, 1993.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Teresópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ESCOLANO, A.; FRAGO, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade. Arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GARCIA, R. L. *Saber/saberes. A dúvida como método*. Rio de Janeiro, 1998. (mimeogr.)
- GINZBURG, C. *Mito, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- MAGNANI, J. G. *Festa no pedaço. Cultura e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado. Questões para pesquisa no/dia cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- RIBEIRO, V. M. O caminho da escola: lutas populares pela escola pública. *Cadernos CEDI*, n. 15, São Paulo, 1986.

- SANTOS, M. *A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, B. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.
- TAVARES, M. T. G. *Os pequenos e a cidade. O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.
- WELLS, G. *La formación del maestro investigador*. Madri, 1994. (mimeogr.)
- YI-FU TUAN. *Topofilia. Um estudo de percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

Caçadores de sons

CHRISTIANE REIS DIAS VILLELA ASSANO*

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Ginzburg

A imagem do “caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” ou que reconhece a chegada do predador por meio da escuta atenta do cotidiano parece-nos distante nos dias atuais. As palavras de Carlo Ginzburg remetem-nos a um passado em que, por meio dos sentidos, homens e mulheres garantiam sua sobrevivência e construía conhecimentos profundos sobre a realidade vivida. Entretanto, nos dias atuais, esses homens e mulheres *caçadores* vêm aprendendo a saborear os mesmos sanduíches, a apagar seus traços olfativos com os mesmos perfumes, a supervalorizar a visão em detrimento de outros sentidos importantes, a escolher as mesmas harmonias e melodias para ouvir, diferenciando-se, portanto, dos caçadores que farejavam, registravam e interpretavam o mundo em que estavam mergulhados. De alguma forma, a escola tem contribuído para o adormecimento destes sentidos. Assim fomos educados e assim temos educado nossos alunos.

* Professora de Música do Curso Básico Profissionalizante de Teatro do CETEP Barreto (Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante de Barreto), pertencente à FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica – RJ).

Na contramão desse percurso, criamos, em 2001, a Oficina de Música, com o desejo de provocar em cada um de nós a procura de homens e mulheres caçadores que pudessem farejar, saborear e escutar minuciosamente as sonoridades que compõem o mundo, ou, como diria Schafer (1994), a “paisagem sonora”. Incomodava-me perceber, nos espaços educativos, a ausência – ou quase ausência – dos elementos sonoros de nosso cotidiano nas práticas musicais. Por esta razão, fugindo da “escuta habitual”, procurávamos desenvolver uma “escuta nômade” (SANTOS, 2000), ou seja, procurávamos *esculpir* uma escuta que pudesse fluir, se deslocar, criar, compor, enfim, passear pelo espaço sonoro sem trajetos fixos. Desta forma, ao invés de *estacionar* em velhos “pontos de escuta” (CASTRO, 1988), desejávamos ampliar os percursos sonoros já conhecidos e nos aventurar em novos, sempre respeitando os percursos individuais dos atos de escuta de cada um, ou, como diria Certeau (1996, p. 202), referindo-se ao conceito de espaço, os “lugares praticados” por estes ouvintes.

Inspirados nos trabalhos de Hermeto Pascoal, iniciamos nossa pesquisa sonora em nossos próprios corpos, a fim de explorar o *instrumento mais completo do mundo*. A partir de então, exploramos bolas de basquete (com o precioso auxílio do professor de basquete da escola – João), escadas, e, finalmente, o que a aluna Irma apelidou de “antiquário” – um depósito de “coisas que não servem mais” à escola: um lixo de cadeiras, cacarecos, vidros, madeiras velhas, ou seja, sucatas que toda escola joga fora. Desses elementos, fizemos, como diria Certeau (1996), outros “usos” e criamos o que alguns educadores musicais vêm chamando de “cotidiófonos” – ou seja, coisas do cotidiano que produzem som. Assim, uma frigideira poderia ser percutida com pedra, uma garrafa, com ferro. O ferro de passar roupas transformava-se em instrumento musical, uma radiografia preparava um ambiente sonoro que lembraria as trovoadas de um dia chuvoso, e um pneu de carro se tornaria uma percussão que enfatizava o som grave. Portanto, a partir de materiais aparentemente *não-musicais* – sucatas e lixo –, fazíamos música, lembrando com o poeta Manoel de Barros que, o que muitas vezes *não serve* mais ao homem, serve para a poesia. E por que não para a música?

Com a palavra, o poeta:

Todas as coisas cujos valores podem ser
disputados no cuspe à distância
servem para a poesia

O homem que possui um pente
e uma árvore

serve para a poesia

Terreno de 10 x 20, sujo de mato – os que
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas
servem para a poesia

(...)

As coisas que não levam a nada
têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima

Cada coisa sem préstimo

Tem seu lugar

Na poesia ou na geral

(...)

As coisas que não pretendem, como
por exemplo: pedras que cheiram
água, homens

que atravessam períodos de árvore,
se prestam para a poesia

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
e que você não pode vender no mercado
como, por exemplo, o coração verde dos pássaros,
serve para a poesia

(...)

Tudo aquilo que a nossa
civilização rejeita, pisa e mijá em cima,
serve para a poesia

(...)

pessoas desimportantes
dão pra poesia

qualquer pessoa ou escada

(...)

O que é bom para o lixo é bom para a poesia
(...)

As coisas jogadas fora
têm grande importância
como um homem jogado fora
(...)

As coisas sem importância são bens de poesia
(...)

Manoel de Barros

Com Manoel de Barros e outros tantos artistas, fomos aprendendo a valorizar “as coisas sem préstimo”, “as coisas que não levam a nada”, as “coisas ordinárias”. Fomos catar em “tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mijá em cima”, as “coisas desimportantes” da rua, encontrando novas fontes sonoras para nossas criações e reflexões sobre música. Neste processo, fomos aprendendo que era preciso abandonar alguns *pré-conceitos* sobre a relação música-ruído-silêncio, assim como fizera a própria música no século XX por meio das composições de Cage e tantos outros. A propósito, John Cage foi um autor precioso para nossas discussões, pois, desacreditado por seu professor, que lhe dizia que não poderia tornar-se compositor, inspirou-se no modelo paterno para tornar-se um inventor. Dessa forma, seu “piano preparado”, seus questionamentos sobre silêncio, ruído e música e sua ousadia nas salas de concerto provocaram uma profunda revisão no que vinha sendo utilizado como elemento sonoro para as composições musicais, pois, para o compositor, a música é composta por sons, “sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto...” (CAGE, ap. SCHAFER, 1994, p. 19).

Procurando *sons à nossa volta* a partir da escuta atenta e da caça a fontes sonoras nos lixos da escola, de suas casas e das ruas, os alunos criaram seus próprios “cotidiófonos”. Foram, então, inventados instrumentos musicais inusitados, como a “Engenhoca”, a “Bateria Bélica”, o “Tri-Oriental”, o “Odoiá”, o “Diário de um Louco”. Por vezes, os inventos basearam-se em instrumentos musicais já conhecidos como fonte de inspiração para suas criações, como o

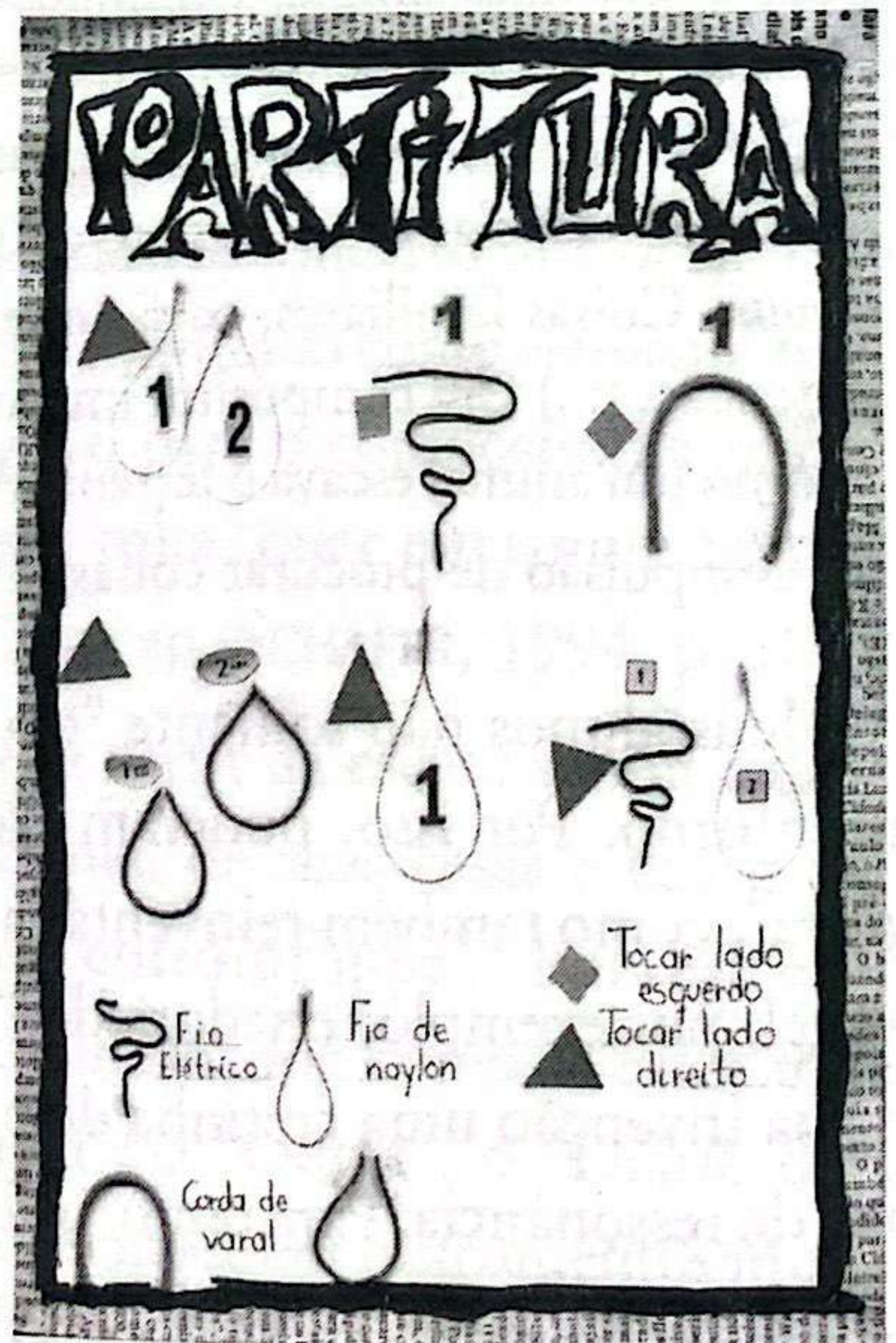
violão e o pau-de-chuva, os quais deram vida ao “Cano de Chuva” e ao “Enila”.

Após a criação dos instrumentos, decidimos realizar uma exposição na própria escola, a fim de compartilhar nossas descobertas. Entretanto, não bastava apenas mostrar os instrumentos musicais como peças de museu. Seria imprescindível apresentar seus sons, suas possibilidades sonoras. Além de contarmos com a preciosa ajuda da professora de cenografia Daniele Geammal para que as partes sonora e visual fossem colocadas em diálogo, alguns ostinatos foram criados pelos alunos, ou seja, trechos sonoros em que repetições rítmico-melódicas foram desenvolvidas após muitas *escavações* e pesquisas em seus próprios instrumentos. Estes trechos foram, mais tarde, escritos sem a utilização da escrita musical convencional, para que outros alunos pudessem também conhecer um pouco das possibilidades sonoras de cada invenção. Nesta etapa de nossas pesquisas, lembrávamos do compositor Stravinsky:

A faculdade de criar nunca nos é dada com exclusividade. Vem sempre acompanhada pelo dom da observação. É o verdadeiro criador pode ser reconhecido por sua capacidade de sempre encontrar à sua volta, nas coisas mais simples e humildes, detalhes dignos de nota. Ele não tem de preocupar-se com uma bela paisagem, não precisa cercar-se de objetos raros e preciosos. Não tem de se pôr a caminho em busca de descobertas; elas estão sempre ao seu alcance. *Ele só tem de olhar em volta.* Coisas familiares, coisas que estão por toda a parte, atraem sua atenção. (...) Um compositor improvisa sem direção da mesma maneira como um animal escava o terreno. Ambos vão escavando porque cedem à compulsão de procurar coisas (1996, p. 57).

Meus alunos não somente “olharam em volta”, mas escutaram seu entorno. Por isso, puderam não somente *escavar* a “paisagem sonora”, como também reinventá-la de alguma forma. A aluna Aline Rangel, por exemplo, criadora do “Engenhoca”, optou por utilizar em sua invenção uma cestinha de bicicleta funcionando como uma caixa de ressonância. Para tanto, utilizou caixas de ovos para envolver a cestinha. Os sons que o “Engenhoca” proporciona são retirados de fios variados utilizados pela criadora, como corda de varal, fio de

náilon e “fio de eletricidade”. No meio do “Engenhoca”, Aline colocou uma plaquinha de metal, a qual é tocada, por ela, com a unha. Segundo a aluna, esta parte foi retirada de sua cama e, até hoje, sua mãe não havia descoberto (ou melhor, até a publicação deste artigo...). Assim, na escrita de seu ostinato, Aline brilhantemente utilizou as diferentes texturas dos fios para indicar ao intérprete onde e como tocar, além de enumerar em seu projeto vários sons pesquisados em sua criação. Desta forma, cada pedacinho de fio indica um tempo a ser tocado, por isso, quando há duas cordas, há dois tempos. A aluna utilizou figuras coloridas para sinalizar se o intérprete deve começar da direita para a esquerda ou vice-versa. Assim, não somente o instrumento musical precisa ser tocado, mas também a partitura, que é feita a partir de texturas diversas.



"Engenhoca" → Alme Rangel Borges.

~~Nome do instrumento~~ → a acústica é feita por caixas de ovos (com cima, em baixo, as laterais e o fundo) que usa o som e permissão do seu eixo, com mais ebraja com um mecanismo dentro da estrutura de bicicleta, que é a base do instrumento, melhor, da "Engenhoca". Na estrutura estão amarrados quatro tipos de fios diferentes: corda de nasal, fio de elasticidade, fio de nylon e uma lata (uma placa de metal (onde vai um som super irritante)). Pressa por um anel grosso à caixa de ovos da base da "Engenhoca" está um feno, ire e reb (pendurada também) um pedaço de plástico encostado no instrumento: "ferrinho" e um "meio cano" de plástico vermelho.

Como interessante → as cordas de baixo para cima;
 * prender a corda de nylon com um dedo e passar a unha em uma palita (rapidamente);
 * passar a unha acrobaticamente a placa de metal ou a parafuso;
 * bater com o "ferrinho" na caixa;
 * bater com o "ferrinho" no parafuso e no feno, depois colocar o plástico encostado na caixa e "tirar" som dos dois (alternadamente);
 * passar o "ferrinho" (destraga) nas cordas, de cima para baixo;
 * bater na caixa de papelão de cima e de baixo (metas a diferença).

Como surgiu a "Engenhoca"???

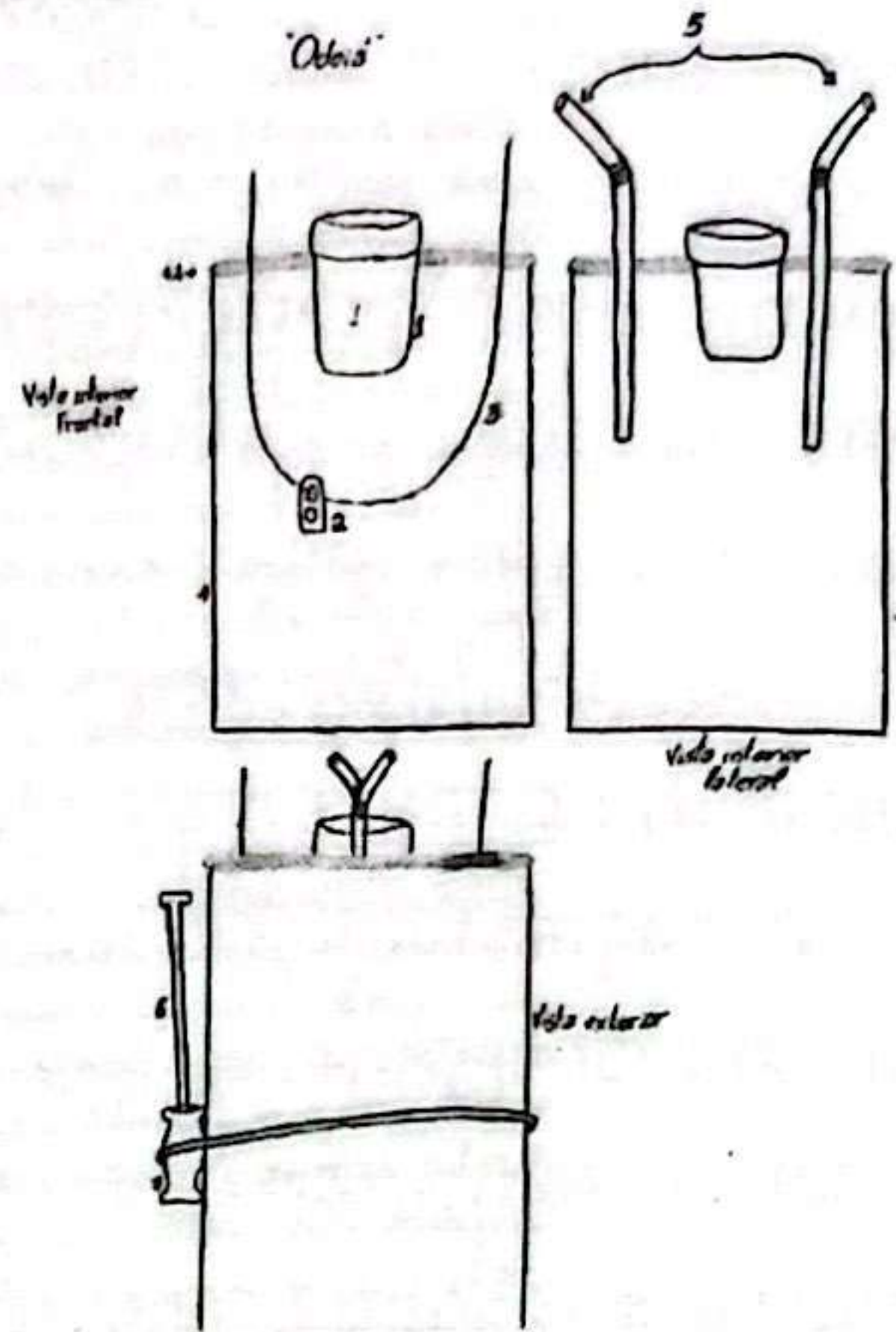
A "Engenhoca" inicialmente denominava-se Intuição, por influência de meu lado pessoal em frequentes mudanças (na época).
 "Engenhoca" foi uma expressão de impacto da professora Saitiane Assane que ao me ver montar meu instrumento falou:
 - Nossa Alme, que ENGENHOCA!
 No mesmo momento eu pensei que esse seria o nome, custo as línguas de apenas teorias sentimentais como "Intuição".

Estas criações confirmavam o "só não toca quem não quer" de Hermeto Pascoal. Entretanto, passei a compreender que *só não toca quem não quer*, ou quem possa acreditar que não pode criar, que não pode tocar, que não pode inventar.

O aluno Jaedson, por exemplo, não somente investigou a "paisagem sonora", como também dela se apropriou ao utilizar a lata de seu achocolatado preferido para construir o "Odoiá". Segundo o aluno, um dia estava tomando o café da manhã e começou a percutir uma lata com uma colher, o que deixou sua mãe perturbada, pois, às 6h da manhã, o barulho se tornava, no mínimo, irritante. Ao ser questionado por sua mãe, Jaedson explicou que fazia uma pesquisa sonora. A latinha foi rapidamente apropriada pelo inventor, pois, segundo ele, o contato do metal com outro metal "dava um som interessante". Também o copinho de cachaça que ficava no armário acabou sendo "dado" para nossas invenções.



Projeto de instrumento feito por Jaedson de Haddad Souza, aluno do curso de Teatro do CATEP Niterói



Material Utilizado

- ① Copinho de pinga
- ② Anéis de lata
- ③ Arame fino
- ④ Lata de Nescau ou Leite em pó (com tampa plástica)
- ⑤ 2 canudos
- ⑥ Parafuso fino de 20cm
- ⑦ Suporte de vidro para o parafuso

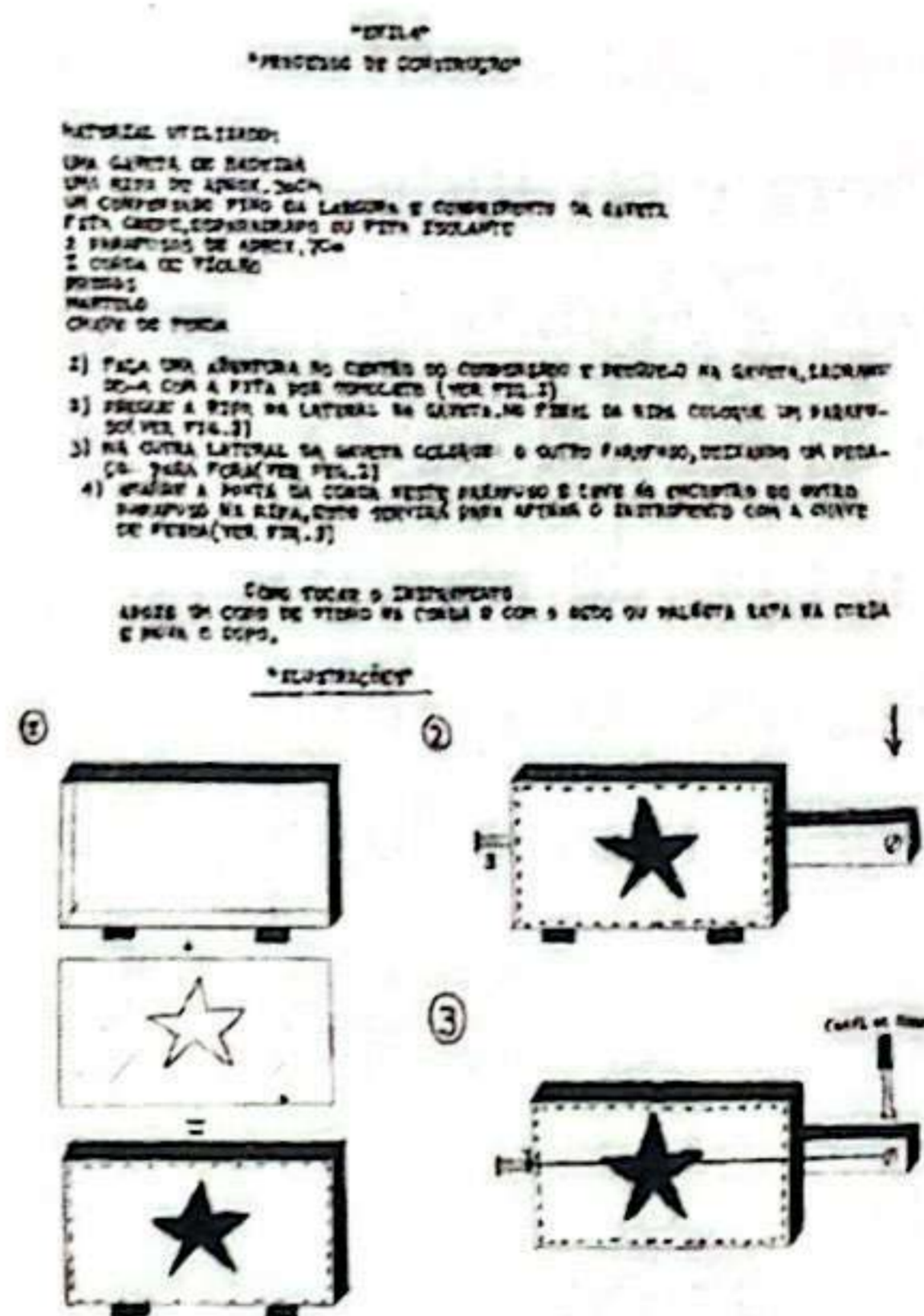
como montar

- 1º Fazer um pequeno buraco no centro da tampa plástica (suficiente para enfiar o copinho de pinga e seu bocal ficar bem preso à tampa)
- 2º Furar com o arame as extremidades da tampa plástica e pôr os anéis de lata pendurados no arame, depois formar um arco com ele dentro da lata, deixando suas extremidades (a abertura do arco) para fora da lata.
- 3º Pegar os dois canudos. Fazer um pequeno furo nas extremidades opostas do arame para enfiar os canudos, fazendo com que eles fiquem bem presos.
- 4º Amarrar com um arame duro o suporte de vidro na lata para poder colocar o parafuso.

No caso de Jaedson, o nome do instrumento tem relação com a sonoridade que ele produz ao serem utilizados os canudos. Por lembrar o som do mar, Jaedson chamou o instrumento pelo nome da saudação da Rainha do Mar, Iemanjá. Com minha escuta pesquisadora, fui percebendo a riqueza que a escuta crítica do *soundscape* possibilitava, pois, ao fugir da “escuta habitual” (SANTOS, 2000), ao exercitarem outros modos de escuta, esses adolescentes mostravam que os cenários sonoros vivenciados por eles poderiam se tornar, efetivamente, o que Certeau (1996) chamaria de um “lugar praticado” em que novas formas de escutar a “paisagem sonora” eram forjadas. A lata, a colher, o copinho de cachaça, o conhecimento da religião, tudo passava a ter um outro sentido após a pesquisa de Jaedson sobre a “paisagem sonora” que o

circundava. A reação de sua mãe lembrou-me a da mãe de Hermeto Pascoal quando descobriu que o menino colecionava restos de ferrinhos do local de trabalho de seu avô, ferreiro, para construir seus instrumentos e explorar novos sons.

Também a família do aluno Diego dos Santos notou algo estranho ao perceber o jovem transportar no ônibus que faz o trajeto de sua casa para a escola – de Duque de Caxias para Niterói – uma gaveta de cômoda. Tratava-se da caixa de ressonância do “Enila” – nome dado ao instrumento em homenagem à namorada Aline, pois Enila é a escrita ao contrário do nome da menina. A gaveta, agora com uma estrela esculpida em seu centro, tornava-se a caixa de ressonância do *violão-sucata* de Diego, embora os puxadores continuassem a mostrar que a origem do “Enila” revelava algo familiar...



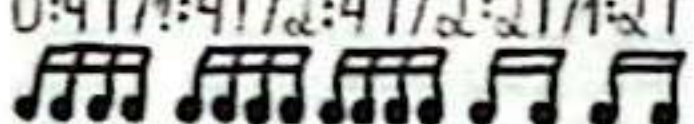
Diego utilizou as cordas de um antigo violão e alguns parafusos para afinar o instrumento. Além de dedilhar as cordas, o seu “único vício” – tomar um cafezinho no copo de geléia – inspirou uma descoberta: uma outra forma de tocar o “Enila”, que lembrava a música do Havaí. Ao deslizar casualmente um copo pelas cordas, o som que produzira, semelhante ao das canções havaianas, acabou por inspirar a partitura do ostinato “Havaí”. As “casas” do violão são chamadas, no “Enila”, de “apartamentos”. Devidamente numerados, podem indicar onde o copo deve estar colocado para a

execução do ostinato. Além deste ostinato, Diego criou um outro chamado "Brasileirinha", no qual, nos "apartamentos" numerados de 0 a 6, o intérprete tem as seguintes indicações: 1T/ 4P5V4. Estes números indicam o número de toques (no caso: 1 toque) e em que apartamento devem ser dados (no caso: apartamento 4, que vai para o 5, e volta para o 4).

"ENILA"
MÚSICA ESCRITA

KAWAI
4:1T/4P5V4:2T/4P5V4:2T/3:1T/2:1T/3:1T/4:1T/
4P5V4:2T/4P5V4:2T/6,5,4,3:4T/5 4,3:3T

1º SOM
0:4T/1:4T/2:4T/2:2T/1:2T



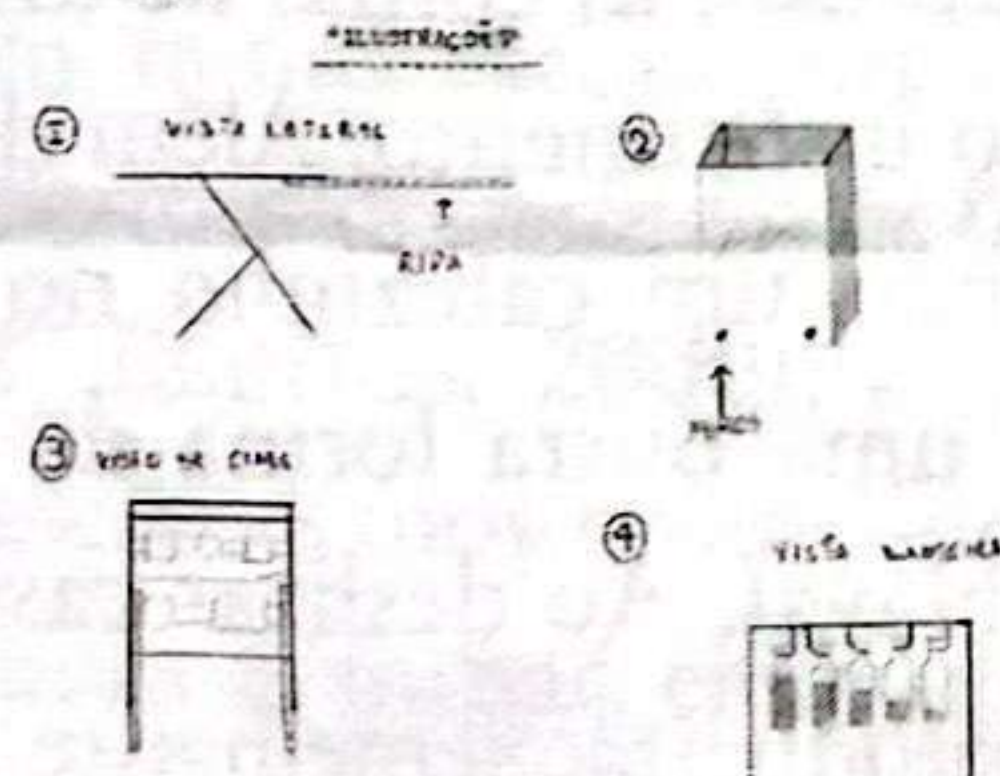
BRASILEIRINHA
1:1T/1P2V1:1T/1:5T/1P2V1:1T/1:5T/1P2V1:1T/1:5T/NO 5º

TOQUE ANDAR ATÉ O 3º AP. EM 4 TEMPOS/VOLTAR ATÉ O 1º AP EM 4 TEMPOS
DANDO 4 TOQUES OS NÚMEROS QUE VEM ANTES DOS DOIS PONTOS (PODEM VARIAR DE 0
A 6) E REPRESENTAM O LUGAR ESPECÍFICO DA CORDA QUE VAMOS CHAMAR DE APARTAMENTO(CAD)
OS NÚMEROS QUE VEM DEPOIS DOS DOIS PONTOS E VEM ACOMPANHADOS DA LETRA T INDICAM
O Nº DE VEZES QUE A CORDA DEVE SER TOCADA EX 5T/1:5T/1P2V1:1T/1:5T/1P2V1:1T/1:5T/NO 5º
EX 4P5V4 indica que se deve ir do AP4 até o 5 e voltar ao AP 4.

Embora essas indicações estivessem claras para o compositor, perguntei a ele como poderiam se tornar claras para um leitor talvez distante. Sugeri a Diego e aos outros alunos que construíssem uma *bula*, um tipo de legenda em que pudessem ser explicados todos esses detalhes para os intérpretes. Esse mesmo questionamento ocorreu na partitura do instrumento "Diário de um Louco".



- "DIÁRIO DE UM LOUCO"**
"PROCESSO DE CONSTRUÇÃO"
- MATERIAL UTILIZADO:
CAVALETE PARA PEQUENO
GARRAFAS PETROLAS
LATA TORNADO
FIO
1 CANGALO DE PAPELÃO GRANDE
1 SACO PLÁSTICO GRANDE
2 RÍPAS DE MADEIRA
- 1) COM O CAVALETE ARRABO FICANDO AS 2 RÍPAS, PARA COM ISSO AUMENTAR O TAMANHO DO CAVALETE (VER FIG.1)
 - 2) FAZER FUROS NAS LATERAIS DAS LATAIS PARA SER SUSTENTADAS PELOS FIOS (VER FIG.2)
 - 3) ARRABO FIOS NA BARRA DO CAVALETE DEACORDO COM OS FUROS DAS LATAIS, COMO UM TABEL (VER FIG.3)
 - 4) AS GARRAFAS DEVEM SER POSICIONADAS NA BARRA DO CAVALETE, CADA UMA COM UM NÍVEL DIFERENTE (USAR FIOS) (VER FIG.4)
 - 5) O CANGALO DE PAPELÃO DEVE SER ARRABO AO LADO DO CAVALETE, O SACO PLÁSTICO TAMBÉM



Como se um *louco* fosse varrendo das ruas seus próprios pertences, Diego foi colecionando garrafas com água, arames, um *resto* de mesa

de desenho (do nosso “antiquário”) e latas de creme, de doce e de cereal para construir esse instrumento. A partitura revela o *passado* dessas latas ao incorporar as iniciais das letras para identificar que tipo de lata deve ser percutida. Se na partitura está escrito CCCN, então deve-se tocar a lata de creme três vezes e somente depois a de Neston. Também as garrafas, com níveis diferenciados de água (o que trabalhamos anteriormente em alguns encontros da Oficina), eram numeradas com G1, G2, G3 etc. Assim, G1 significa que a garrafa de número 1 deve ser tocada. Ao ser perguntado por uma repórter que visitava a exposição sobre a precisão e o conhecimento desses sons, Diego respondeu que podia identificar quais são mais graves e mais agudos de acordo com o nível de água. Revelou, dessa forma, que pode diferenciar as alturas desses sons. Essa descoberta, mais tarde, servirá para que ele entenda melhor a construção da partitura convencional e as diferenças de altura entre as notas.



Em vez de simplesmente decorar que existem sete notas musicais no ocidente, Diego poderá entender que as alturas se diferenciam por ser mais graves ou mais agudas, e que são conhecidas tradicionalmente com os nomes dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, na música que não utiliza microtons. Essa construção de conhecimentos ficou mais evidente na parte que se refere ao ritmo, pois notamos em sua partitura criativa a utilização de alguns elementos da escrita musical tradicional, como as

semicolcheias e a pausa da colcheia. Isto mostra que, aos poucos, Diego vem se apropriando da escrita musical hegemônica com sentido, pois ao necessitar de uma linguagem que pudesse traduzir sua música escolheu, entre tantas escritas possíveis, a mistura das letras do alfabeto e das *letras musicais*. É importante ressaltar que, embora os alunos optem por inventar e reinventar variados tipos de escrita musical, penso ser importante democratizar o acesso à linguagem musical hegemônica, porém sempre mostrando que essa é apenas *mais uma forma de escrever música* – a forma reconhecida pelo poder. Quando esses alunos, no processo de alfabetização musical, forem se apropriando da linguagem convencional e hegemônica, antes já terão traçado todo um caminho em que a música se revelou *som*, e não um simples papel desenhado com figuras sem sentido.

Durante nossos encontros, os alunos foram investigando, compreendendo, pesquisando e inventando sons que mais tarde poderão ser escritos por meio de um código, seja ele o hegemônico, seja um outro qualquer. Eles poderão optar porque tiveram acesso à linguagem dita musical e a outras que eles próprios puderam criar. São apenas *escritas*, registros de sons criados nessas “quinquilharias” musicais. São apenas *rastros* deixados por esses *caçadores de sons* que poderão ser – ou não – utilizados por outros caçadores.

Bibliografia

- BARROS, M. de. *Matéria de poesia*. São Paulo: Record, 2001.
- CASTRO, A. J. de. *A produção musical e o ensino de música. Um estudo filosófico*. Dissertação de mestrado em Educação Musical – Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro, 1988.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SANTOS, F. C. dos. Música das ruas: o exercício de uma “escuta nômade”. Revista eletrônica *Opus*, set. 2000.
- SCHAFER, R. M. *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.
- _____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- STRAVINSKY, I. *Poética musical em seis lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Alguns caminhos para uma vida bonita

ALDO VICTORIO FILHO*

O que poderia ser hoje a arte, a estética, depois das operações e do trabalho de negatividade efetuados pela modernidade?

Celso Favareto

Vários pontos constituíram o desafio de ser relator de trabalhos apresentados no II Seminário Interno do GRUPALFA sobre Metodologias de Estudos e Pesquisas do Cotidiano. Entre esses, resalto dois. O primeiro foi a minha insegurança em dar conta do que seria esperado de mim, preocupação que me acompanha desde criança, desde as primeiras relações escolares até meu recente reingresso nas atividades acadêmicas, um *leitmotiv* em muitas questões que permeiam o meu atual trabalho de pesquisa, considerando que o observador e o observado passam a ter fronteiras moventes quando se abraça o *cotidiano* como campo de estudo e possibilidade metodológica. O segundo ponto foi a responsabilidade de representar bem o grupo de pesquisa da Uerj, do qual faço parte, junto a outro grupo, parceiro no estudo do cotidiano.

Estas preocupações, agora que reflito sobre elas, parecem-me ligadas a um lugar convencional de relações que é desmontado pela invenção de uma nova forma de desvelar o mundo que o próprio estudo do cotidiano almeja e possibilita. Um deslocamento radical que não permite uma convivência pacífica entre convicções sedimentadas por entendimentos supostamente conseqüentes, assentados na idealizada razão única e soberana, e a invenção de outras formas de sentir o mundo. Tal deslocamento, me parece, substitui o tédio das certezas pelo movimento desafiante e produtivo das dúvidas e da invenção de novos caminhos. A participação nesse encontro e o conhecimento de novas pesquisas me ampliaram o

* Professor de didática e prática de ensino da Faculdade Bennet, e de arte e educação do curso de pedagogia da Fundação Educacional da Serra dos Órgãos.

universo de formas de apreender o universo das escolas e de seus atores/autores.

Joanir, uma das organizadoras do Seminário, a quem revelei minha insegurança, foi solidária ao fazer-me compreender que o nosso papel acadêmico também reinventamos, um direito de praticantes que somos, pois a definição de limites através da determinação prévia das atuações contradiria o eixo teórico de nosso encontro. Por meio desse primeiro e bem-humorado contato, comecei a viver importantes sentidos do estudo do cotidiano.

A experiência que relato, iniciada com minha confessa preocupação em acertar – impregnação dos cânones de acerto/erro contra os quais lutamos, ganhamos e perdemos dia a dia –, desdobrou-se na fruição dos trabalhos apresentados pelas professoras Carmen Sanches, Christiane Assano e Maria Tereza Goudard. Trabalhos, como não poderia deixar de ser, vindos do interior da vivência e interrogação do cotidiano escolar. Todos, portanto, apontando para a multiplicidade e complexidade de possibilidades de apreensão da vida das escolas que existem em cada escola singular. Abordagem que parece, reinventada a cada experiência, substituir o lugar seguro das lógicas tradicionais, hoje irremediavelmente anacrônicas, por dramáticos desafios teóricos e metodológicos que representam o espaço a ser inventado como suporte à transformação exigida pelos que defendem uma sociedade justa.

Todas as pesquisas do cotidiano guardam uma forte cumplicidade, que vai além da coincidência metodológica. Com relação aos trabalhos que deveria relatar e/ou comentar e/ou participar, encantou-me uma especial afinidade: a forte conotação e sentido estéticos que os enredam, o que por sua vez também é algo próximo à minha própria pesquisa (por meio da qual pretendo defender a importância da experiência e sentido estético, elementos sempre presentes nas ações humanas, nas práticas educativas). Assim revelou-se, para mim, nos trabalhos apresentados, o importante vínculo com a questão estética, condição indissociável das ações dos que se lançam no percurso inevitável das escolhas transformadoras.

Embora o termo “estético” (sua raiz grega, *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade; CHAUI, 1997, p. 321) tenha sido inventado somente no século XVIII, como parte do mesmo processo de diferenciação das esferas culturais – a ciência, a práxis e a arte – e tenha dado origem ao conceito moderno de arte associado à prática das belas artes, o entendimento da *estética*, assumido aqui, tal como propõe Vasquez (1999, p. 17), trata da relação com um tipo de objeto que chamamos de estético, e do que há de estético em objetos e ações cujas funções de origem não objetivaram necessariamente a produção de efeitos estéticos. Apóia-se essa idéia, portanto, em relações que, embora sejam dadas em determinados espaços e tempos, são semelhantes às que mantemos hoje com objetos e criações remotíssimos.

Assumindo que tais relações não envolvem somente indivíduos e objetos materiais, rejeito a idéia redutora e comprometida com determinado ideário, de que a experiência estética seja exclusividade do campo outorgado da arte, apoiando-me em Shusterman (1998, p. 38), quando explica que

é evidente que a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nessa parte da natureza que é o corpo humano. Mas também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inúmeras cenas cheias de vida e cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana.

Assim, as relações entre as pessoas e seus espaços, no plano coletivo ou individual, são permeadas de buscas estéticas, como indiciam as inúmeras pistas que encontramos quando escolhemos sentir o cotidiano que nos envolve.

O trabalho de Carmen Sanches, que apresenta Rafael através de sua escritura circular, vem ao encontro de minhas elucubrações sobre a ação estética cotidiana. Tanto a forma da pesquisadora debruçar-se

sobre o objeto/sujeito de seu estudo quanto a própria tessitura da obra que representa o menino que não escreve como se esperava que escrevesse, assunto então discutido, são impregnados de sentidos estéticos. Sentidos, estes, representados não apenas por um texto técnico e metodologicamente pertinente, mas por uma representação múltipla, imagem-texto, narrativa, sensação, e tantos outros sentidos que produzem algo que, se não é, próximo está do que Boaventura chama de racionalidade estética expressiva, impregnada de escolhas sensíveis a outras racionalidades que não a hegemônica. Ora, para superar entendimentos tão absolutamente inexpugnáveis como as afirmações de erro e acerto, atraso e compasso adequado, a pesquisa de Carmen alerta para o drama do ponto de vista único, imagem da razão paradigmática absoluta que tem sido a mais forte aliada das práticas hierarquizadoras da aprendizagem. Práticas estas que, há muito, vêm negando outras formas de saber, de aprender e ensinar e, portanto, apoiando a lógica de um jogo de escolarização no qual a maioria dos participantes, professoras e estudantes, nunca vence.

A face desse trabalho que me arrebatou é a possibilidade de reinvenção da lógica para mudar o jogo, reinventar o olhar, criar uma miopia para que, descentrado, descaracterizado de sua lógica de justeza outorgada, o olhar inédito possa emergir como um sentido em diálogo com tantos outros na apreensão do que é sempre ocultado e seqüestrado da percepção. Belo exemplo é a escritura eminentemente estética de Rafael, que brinca com as possibilidades gráficas tecendo sua plasticidade própria, ocupando o espaço da folha branca com sua séria questão sobre *se índio caça leão*, usando letras, ordenamentos, espaços, desenhos e cores num sentido inventado, muito pessoal, conforme seu entendimento tão enredado pelo brincar com as imagens, com o jogo estético. Todos nós, como penso, temos o direito de fazê-lo, como Carmen efetivamente o fez em sua pesquisa, precisa intelectualmente e preciosa na criação generosa de outras lógicas de apreensões e de novos entendimentos. Atuação, para mim, predominantemente estética.

Nessa mesma dimensão apresenta-se a pesquisa de Christiane Assano. Ela fala de música, não só da música possível, mas das possibilidades da música. Fala, também, da libertação da produção estética dos lugares próprios instituídos pelo discurso da cultura dominante. A ousadia de dar a notícia, e investir na prática efetiva, da viabilidade da autoria estética e democrática por meio da reinvenção de objetos anônimos do cotidiano e dos seus sons. A *caça de sons*, proposta por Christiane, desbrava fronteiras. Rompe os limites da arte outorgada e resgata a experiência estética liberta de cânones, evidenciando, dessa forma, sua condição intrinsecamente democrática.

A *caça de sons* não se reduz a mais uma *técnica/estratégia* de ensino de música. Inverte a prática convencional de ratificação dos discursos hegemônicos da arte – e, em seu bojo, da própria educação – e apresenta evidências indiscutíveis de rumos alternativos para a conquista de novos saberes, fazeres e fruções, indispensáveis às práticas de uma educação emancipadora. *Caça-se* o som e conquista-se a autoria, cassa-se a lógica de uma única escritura musical, desmistificando a escritura musical erudita, para coletivizá-la e, através dessa conquista, descobrirem-se as crianças como autores de seu gosto e de suas músicas pessoais.

Caminhos transformadores de mundo, como deseja Maria Tereza Esteban e tantos outros, que se fazem nas mínimas transformações do cotidiano, e que vão crescendo nas *caçadas* que perseguem de garrafas e latas a uma *bateria bélica*, de gavetas a sons universais. Diminutos fazeres cotidianos pelos quais se tece a consciência da grande significação e importância de cada aluno e aluna, professor e professora, homens e mulheres, na transformação das lógicas dominantes que, na maioria das vezes, instituem o mundo numa orquestração muda aos ouvidos da maioria.

O trabalho de Maria Tereza Goudard mostra algumas das infinitas possibilidades de uso dos espaços escolares. E assim retifica o que os dois outros trabalhos apresentados defendem: o cotidiano revelador de outras lógicas e espaço importante no desvelamento das condições

de apropriação de conhecimento, de fazeres e saberes que as lógicas tradicionais não podem captar.

A escola estudada ocupa um pequeno espaço físico, seus muitos alunos e professoras, revela a pesquisa de Maria Tereza, precisam refabricá-lo continuamente. E o fazem nos diversos tempos em que vivem a escola. O espaço físico tem uma concretude maleável, um dos muitos paradoxos que a *pesquisa do/no cotidiano* trabalha e que fazem a visão do pesquisador deslocar-se a cada novo contato, a cada nova experiência. A tal materialidade do espaço escolar predefinido em função de usos fixos é revertida e reinventada a cada nova necessidade que recheia o cotidiano de qualquer escola.

Tal condição me faz pensar na bidimensionalidade de tantas pinturas, desenhos ou gravuras que, a despeito dessa imperiosa materialidade, serve de suporte para representações simbólicas que contêm mundos de planos e infinitos campos de ação imagética, lembrando a importância decisiva da participação dos diversos sujeitos, que observam e vivem as obras de arte, na sua completude. Os habitantes da escola surgem como autores e fruidores desses espaços fugazes que fazem a escola, não uma instituição de verdade fixa, mas verdadeira em suas breves e múltiplas existências que compõem o mosaico fluido do cotidiano.

Merleau-Ponty defende que a percepção é uma criação; assumindo portanto minha autoria nos trabalhos que comento, observo que a complexidade do cotidiano não significa apenas as características favoráveis a processos emancipadores. A regulação, o jogo de poder também disputa os tempos e espaços cotidianos e não apenas os momentos simbolicamente representativos. O cotidiano revela embates e negociações; contudo é em suas franjas, nos muitos *entrelugares* que o compõem, que os perdedores se recompõem, mesmo que na maioria das vezes apenas para sobreviver, e onde, também, por outro lado, revertem as lógicas da disputa e apontam a invenção de inesperadas vitórias.

Os trabalhos apresentados, para mim, ratificam a urgência de se criarem outras formas de interrogar aspectos fundamentais das práticas de ensino/aprendizagem e propõem a referência estética como caminho produtivo à conquista de uma vida mais bonita, porquanto transformada.

A beleza inerente às situações estudadas, refletida nos estudos apresentados, convenceu-me, mais uma vez, de que a experiência ou fruição estética é mais que uma necessidade: é uma exigência da condição humana.

Bibliografia

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte. O pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VÁSQUEZ, A. S. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records and the role of the auditor in ensuring the integrity of the financial statements. It highlights the need for transparency and accountability in the reporting process.

The second part of the document focuses on the specific procedures and techniques used in the audit process. This includes the selection of samples, the use of analytical procedures, and the application of professional judgment.

The third part of the document addresses the ethical considerations that govern the auditor's conduct. It emphasizes the importance of objectivity, independence, and the avoidance of conflicts of interest.

The fourth part of the document discusses the communication of audit findings to the management and the board of directors. It outlines the requirements for the audit report and the role of the auditor in providing clear and concise information.

The fifth part of the document concludes with a summary of the key points discussed and a final statement on the auditor's responsibility to the public and the financial markets.

Espaços e tempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional

MARISOL BARENCO DE MELLO*

Contra o Império (em queda, verdade, mas ainda vivo e lancinante) do Uno, da busca da Verdade definitiva, enfim, do totalitarismo dos grandes (ou nem tanto) sistemas explicativos, as pesquisas defendem as formas multifacetadas de ser, de sentir, de pensar, de fazer, que nesta mesa li em muitos lugares ser chamadas de “múltiplas lógicas”. Um dos campos que vem se constituindo como um dos mais importantes no movimento de repensar as possibilidades de uma epistemologia da complexidade é o campo do cotidiano. Em educação, pensar o cotidiano escolar vem sendo um desafio constante. Não basta constatar a complexidade do mundo. É necessário pôr em discussão metodologias e teorias do cotidiano, num movimento coerente de superar as dualidades características da ciência moderna, como teoria-prática e forma-conteúdo. Construir a ciência do complexo, do fluido, do irrepetível, do incerto, do diferente, vem sendo um desafio para todos os que crêem que, historicamente, e a partir dos parâmetros da ciência moderna, as formas como aprendemos a pensar, para pensar, excluem. Em educação, lugar da construção do homem – e da mulher –, não é mais aceitável, para muitos, lidar com a normalidade da “margem de erro”. Trata-se, assim, de seres humanos impossibilitados de participar dos processos sociais. Para esses muitos, a tarefa e o desafio é buscar uma outra forma de pensar que, lidando com o múltiplo e com a diferença como elementos constitutivos dos processos humanos, possa compreendê-los em suas próprias bases lógicas e epistemológicas.

* Professora da Universidade Católica de Petrópolis; mestre em Educação pela UFF; doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

Para compreender um pouco mais esse movimento no qual as pesquisas se inserem, pedimos ajuda a Denise Najmanovich que nos conta que os princípios de conservação, que regem nossa ciência em questão, são de tradição “parmenídea”, e buscam explicar a diversidade a partir da unidade, o fluxo a partir da fixidez. Criando sistemas explicativos que se incorporam ao cotidiano das relações na cultura em práticas hegemônicas, dadas as relações de poder que a ciência instaura com os estatutos de legitimidade destas práticas – na escola, na vida cotidiana, no universo acadêmico –, geram parâmetros ou modelos que são percebidos como definitivos, acabados, e contra os quais são confrontados todos os modos humanos de ser, sentir, pensar e fazer. Aquilo que o modelo não “digere” (embora seja melhor não usar aqui esta forma de conhecer antropofágica, cara a nossas reflexões sobre “nossos queridos canibais”), ou seja, aquilo que não é reconhecido como idêntico ao modelo eleito como critério único de verdade, é o “monstruoso, quimérico, errado, anormal” e deve ser devidamente expulso ao “inferno do não-ser”.

Mas tem mais: nas Ciências Humanas, onde o evolucionismo é um dos mais arraigados modelos explicativos – elas surgem como forma legítima de ciência no mesmo século que se deslumbrava com as aventuras de Darwin e Haeckel –, formas diferentes de ser, sentir, pensar e fazer são confrontadas à forma dita “acabada” de ser (em geral, o sujeito criador do modelo auto-explicativo) e são colocadas em degraus subalternos a esta, como formas incompletas, deficitárias, menos desenvolvidas, carentes etc. Ou seja, como disse Levinas, as formas diferentes de ser são “possuídas”, já que a *posse é preeminentemente a forma pela qual o outro se torna o mesmo, ao se tornar meu*. Neste processo de despotencialização e apagamento das diferenças, o que para a ciência clássica era tido como “terceiro excluído”, na ciência do século XX toma nuances que são justificadas pelo modelo explicativo evolucionista. Explicando melhor: o parâmetro ou ponto de chegada do desenvolvimento ou evolução é fixado *a priori*, pelo modelo em questão. Por exemplo: o homem adulto,

o homem ocidental, o homem alfabetizado, o homem autônomo e competitivo. As outras formas de ser são confrontadas com este parâmetro final e nelas são apontadas o *que falta* para se tornarem “completas”. Estar num desses “degraus” evolutivos inferiores é signo de incompletude. Historicamente, as Ciências Humanas apontaram como representantes desses degraus inferiores as crianças, os não-ocidentais, os não-alfabetizados, os sujeitos e povos não-industrializados etc. No ponto de chegada, a razão. A luz. Fora dela, o mundo das sombras, o irracional.

Os objetivos dos trabalhos de pesquisa aproximam-se na tarefa de valorizar e validar a propriedade das formas ditas “irracionais” no modelo racionalista, predominante no conhecimento sobre o mundo e sobre os sujeitos humanos há mais de vinte séculos. Como nos diz Najmanovich, *somente contra o pano de fundo de uma certa definição de racionalidade algo resulta irracional.*

Se concordamos com a posição teórica de Henri Atlan – já que falamos aqui de múltiplas lógicas –, há diversas racionalidades, todas legítimas e forjadas nas vivências contextualizadas dos sujeitos humanos em suas culturas. Essas racionalidades são convalidadas em relação ao contexto em que podem ser compreendidas, portanto. Decerto Atlan enfoca em seu estudo duas formas de pensar o mundo – a ciência e o mito –, e em suas análises faz transbordar a dualidade com que foram compreendidas historicamente essas formas, ao mostrar como a racionalidade de uma está presente constitutivamente na outra e vice-versa. O grande feito de Atlan é marcar o caminho: *não basta constatar a diversidade das racionalidades; é preciso distingui-las, configurá-las, situá-las e refletir sobre as possibilidades do diálogo entre elas.*

Antes de tudo, é preciso reconhecer as diferenças nas formas de pensar e conhecer o mundo e sua legitimidade. Podemos dizer que Atlan pratica um “relativismo prudente”, onde o que vale não é um “tudo-vale”, mas sim o pensamento que, mantendo os extremos, reconhece a validade desses em cada contexto.

O que é o irracional? Esta é a primeira tarefa intelectual que Atlan recomenda que enfrentemos ao aderir a essa perspectiva. Parafraseando Mary Douglas, quando explicava o que era a sujeira – algo fora de lugar – podemos nos perguntar se o irracional não pode ser uma *razão em um contexto inadequado*.

É a cultura que influencia a ocorrência de contextos específicos, sendo estes últimos compreendidos como arranjos, culturalmente desenvolvidos, que possibilitam *esquemas pragmáticos de ação*. Apesar de serem microinstâncias da cultura mais ampla que os envolve e determina, os contextos são localizados, ou seja, envolvem um conjunto de circunstâncias físicas, uma linguagem e um grupo social reunido por intenções em torno de ações. A relativa frequência em que contextos específicos existem no interior de uma determinada cultura pode alimentar habilidades diversas. Para Goodnow e Warton (1992), os contextos coexistem na vida de um sujeito, já que este pode participar simultaneamente em várias modalidades culturalmente constrangidas de práticas sociais determinadas.

Aqui temos uma questão interessante, e que nos é trazida por Butterworth (1992): se cada contexto alimenta habilidades específicas e se os contextos coexistem, então há que se pensar na questão da *adequação* dos esquemas apropriados para cada contexto. Pela experiência, os sujeitos desenvolvem raciocínios que envolvem a habilidade de “chamar” um “esquema pragmático de raciocínio” que os habilita a agir de forma coerente com a “cultura” específica de cada contexto. Como diz Butterworth, “the appropriate context may call up the appropriate strategy”¹ (1992, p. 7). Quais as condições de possibilidade desses “esquemas pragmáticos de raciocínio”? Segundo o autor, estes podem ser abstraídos das experiências sociais cotidianas vividas nos contextos culturais específicos. Existindo em realidades sociais específicas, não são meras abstrações, mas, porque baseados em tipos de conhecimento suscitados pelos contextos, são *situados nos contextos*.

¹ “O apropriado contexto pode chamar a estratégia apropriada”.

Aproximando essa perspectiva que começa a desenhar-se nos estudos cognitivos – a *cognição situada* – da discussão de Atlan, podemos nos perguntar se aquilo que é freqüentemente percebido como errado, monstruoso, absurdo, deficitário e irracional não poderia ser compreendido como um ato ou um esquema de raciocínio que é acionado de forma acertada pelo sujeito, mas num contexto impróprio. Ou seja, afirmamos que os atos humanos são gerados a partir de critérios sociohistoricamente contextualizados, porém, nos contextos institucionais em que a ciência fornece os critérios de validade universalizados, essas práticas, diferentes do modelo explicativo e prescritivo esperado, não são reconhecidas em sua especificidade cognitiva, em seu movimento próprio, que deve ser culturalmente compreendido. São negadas, portanto.

Se consideramos que cada racionalidade cria seu próprio mundo pelas/nas suas práticas na cultura, devemos tomar em conta também a necessidade do reconhecimento da validade dos critérios socioculturais que são sua condição de possibilidade. O desafio, para Henri Atlan – e percebemos que também para as pesquisadoras – é buscar compreender as condições de possibilidade da aparição desses critérios. Segundo Atlan, é preciso realizar uma “antropologia do saber” – mas não antes de revermos o que seria uma perspectiva antropológica que não fosse ela própria etnocêntrica –, estabelecendo pontos de diálogo entre marcos conceituais diferentes que possibilitam formas distintas de ser, sentir, pensar e fazer. O intercâmbio entre diferentes racionalidades é possível de ser realizado, segundo Atlan, num processo que ele chama “fertilização cruzada” – nos lembrando a dupla ruptura de Boaventura – desde que não se desconsiderem os âmbitos de pertença das posições dialogantes.

Creio que estas questões que tanto movem Atlan e todos os apaixonados pelos processos do conhecimento humano foram enfrentadas, de maneira específica e contextualizada, por cada pesquisa.

A primeira, de Carmen Sanches, busca confrontar, contra o pano de fundo da temporalidade única que a escola impõe a todos, a possibilidade da compreensão da pluralidade dos tempos que constituem e são constituídos nesse contexto complexo que é uma escola. Tecendo a crítica e focalizando a análise nos indícios que a linguagem vai possibilitando entrever, a autora nos permite ler, nos termos assaz utilizados no universo educacional, nossa impropriedade e nossa crença no tempo soberano. A progressão serial, o currículo dosado, a avaliação que diz que alguém está “atrasado” ou “avançado”, as famosas “classes de aceleração da aprendizagem”. Aqui, o trabalho nos permite pensar outras expressões reveladoras, como o “passar de ano”, o “ficar de segunda época” (epa, essa é do meu tempo!).

Na análise, Sanches traz a produção gráfica de um menino chamado Rafael. Um menino anacrônico a sua/nossa escola. Por quê? Porque Rafael desenha. Rafael desenha belissimamente. A tarefa era escrever, mas Rafael desenha. Em imagens cuidadosamente traçadas e vivamente coloridas, Rafael responde às tarefas solicitadas pela professora utilizando o desenho como forma de expressão. Mas ele não faz só isso, ele escreve também. É que como ele leva muito *tempo* desenhando, não tem *tempo* para elaborar muito bem a escrita. Na apresentação da autora, vemos que a leitura que a professora faz da produção gráfica do menino não se sustenta sob uma análise rigorosa. A professora diz que Rafael não conhece as letras e não lê o que escreve. Mas o menino escreve, e escreve de muitas formas. Ele primeiro escreve, inscreve seu pensamento na superfície bidimensional da folha de papel utilizando imagens. Como todos nós, já que é o que faz bem, é no que ele mais se empenha. Não bastasse essa primeira tarefa, ele também escreve convencionalmente. Escreve “piu” ao lado do desenho de um pássaro, transborda a linearidade da escrita ocidental e compõe “gato da china” numa escrita circular, movendo sua grafia numa curva similar a de um anzol, ou até mesmo da cauda de um gato, quem pode saber? Quem lhe perguntou o seu porquê? Rafael está, na escala evolutiva psicogenética, nosso padrão e modelo de racionalidade no desenvolvimento da escrita, num estágio

que aprendemos a compreender como “primitivo”. O desenho está, para Emília Ferreiro, para Luria, e para todos nós que cremos na psicogênese da língua escrita – é ela que nos possibilita por exemplo ler na inscrição infantil GTO a palavra “gato” – num primeiro estágio, anterior mesmo ao aparecimento do signo convencional que chamamos “letra”. Primeiro a criança desenha, depois ela entende que existem letras... Primeiro o homem das cavernas desenhava, depois começou a ficar mais inteligente e a utilizar símbolos... Ensina-mos isso na graduação e para os professores dos programas de alfabetização. *Pharmákon*, em grego, remédio e veneno. A mesma teoria que possibilita constrange. Daí, quando Rafael desenha, é inevitável a professora não compreender como ele compreende o grafismo. Inevitável a avaliação negativa, inevitável ele estar condenado ao obscurantismo do “pré-silábico”.

O importante, nesta análise da pesquisa, é que, quando se tomou o partido de compreender o incompreendido, a autora não nos trouxe somente uma reflexão sobre os modos de pensar e fazer do menino em foco. Ofereceu, em reflexo, a possibilidade de pensarmos o pano de fundo contra o qual ele era compreendido como irracional: a precariedade dos instrumentos que a escola tem e de que se vale para articular conhecimentos e construir diálogos entre linguagens, e o mau uso que fazemos das teorias que deveriam nos ajudar a pensar. Mau uso implícito na teoria, provavelmente, mas que também não conseguimos elaborar ou esboçar a crítica. Ao tomar ao pé da letra a temporalidade da evolução e suas configurações – espacialidades – nos tornamos cegos e vemos somente sombra ou escuridão onde é o espaço da produção diferente. Assim fazendo, deslegitimamos as formas do menino, de tantos meninos, e prosseguimos nossa marcha, deixando de contribuir para a construção de um diálogo necessário entre muitas formas diferentes de tecer a cultura para construir conhecimento e pensamento.

O segundo trabalho apresentado, de Christiane Assano, narra o processo de pensar-fazer de um grupo de sujeitos reunidos no contexto de uma oficina de música. A pesquisa tem como norte teórico o

pensamento de Michel de Certeau, para o qual os usos que os praticantes fazem dos objetos do cotidiano transformam não só os objetos em si, como as próprias relações que estes sujeitos estabelecem com o mundo. Na análise do autor, tornar um objeto da cultura primeiro sucata, depois uma outra coisa, arte, permite um espaço de liberdade que rompe ou inverte a inexpugnabilidade que o mundo capitalista confere às relações entre o homem e o mundo. *Usar* um objeto, no sentido bakhtiniano, representa talvez hoje, no universo cultural que Jameson denuncia estar ideologicamente “cheio como um ovo”, uma das poucas experiências humanizadoras, que reconciliam o homem e seu trabalho, que fazem com que os seres humanos consigam “suspender” – momentaneamente – o tempo do capital e, a partir deste lugar, talvez criticá-lo.

A pesquisa, que se faz no *espaçotempo* da prática, trata de potencializar o que Schafer – segundo Assano – chama de *landscape*, ou paisagem sonora. Tecendo a crítica à sociedade da indústria que povoa de sons e ruídos o universo cultural humano, Schafer distingue duas paisagens sonoras: *lo-fi*, que é esta paisagem sonora superlotada do mundo moderno, e a *hi-fi*, onde se podem ouvir os sons com clareza. O desafio seria, na contramão da hegemonia da superlotação de sons, reinstaurar o silêncio e a acuidade, reeducando a audição e a sensibilidade necessárias para reinventar uma sonoridade. O que a autora e os pequenos autores fazem juntos é criar o que chamam *cotidiófonos*, instrumentos musicais inventados pelos adolescentes a partir de objetos do cotidiano. Paralela à construção desses *cotidiófonos*, elaboraram também pequenos trechos musicais, em forma de ostinatos, que foram registrados em partituras. Assim, esses sujeitos vivenciam, na condição de produtores culturais, a possibilidade da reinvenção de uma sonoridade.

Esse trabalho me faz pensar numa frase de Certeau:

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas –, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia.

No meu modo de ler, é na instantaneidade dessas criações – os *cotidiófonos* e os *ostinatos* – que um grande pássaro noturno atravessa uma cultura sonora *lo-fi*. Não se trata só de usar objetos do cotidiano, mas torná-los outra coisa. Trata-se de, fazendo isso, tomar na mão o processo dessa autoria e com esses objetos compor. E mais: registrar para a inteligibilidade do outro, comunicação. O que os autores fazem é cortar a cultura hegemônica e, neste corte, abrir dentro de si a brecha de liberdade que Bakhtin contava ao falar do riso. Subversão. Movimento de trazer para cima aquilo que estava embaixo, oculto na paisagem sonora inaudível pelo excesso.

Quando discutíamos esse trabalho, alguém suscitou a questão, presente na formulação subjetiva dos *ostinatos*, da necessidade da adequação à partitura musical convencional. Discuto brevemente essa questão, não sem uma ponta de mau humor, por entender que, ante tanta beleza que a reflexão trouxe a nós todos, a forma hegemônica volta a nos atormentar. Mas, seguindo o pensamento de Atlan e pensando na necessidade do diálogo entre as muitas formas de ser, pensar, sentir, fazer, recomponho-me. A busca pela *interinteligibilidade* – comunicação – estava presente na preocupação dos jovens quando escreveram os *ostinatos*. As formas de escrita dos *ostinatos* têm, como a pesquisa de Assano mostra, os mesmos elementos que são utilizados nas partituras convencionais: marcações de notas, de pausas, do ritmo, já que são inerentes à própria prática da composição musical. Porém, expressam-se por sinais subjetivos, e a estas marcações impõe-se o desafio da legibilidade, que é intersubjetiva, para perdurar no tempo. Partituras convencionais nada significam para quem não sabe lê-las, mas também nada acrescentam a quem, sabendo lê-las, delas faz instrumento de distinção. Para os meninos e meninas do projeto do Setep-Barreto, a construção da compreensão da partitura convencional está muito mais próxima do que para muitos de nós. Mas, insisto, não é o mais importante nem o mais relevante na pesquisa e nas possibilidades que ela abre para nosso pensamento.

O trabalho coletivo desses compositores, autores, construtores de sua própria prática cultural abre um leque imenso de vieses de

análise. Mais que tudo, nos mostram a possibilidade que Adorno negava: a de termos, ainda, a capacidade de escapar à ordem vigente e, no processo, pôr esta ordem em questão.

O trabalho apresentado por Maria Tereza Goudard é parte de uma pesquisa maior que tem por objetivo discutir a relação das crianças com os espaços complexos da cidade. Na pesquisa que a autora traz à reflexão, a escola vem tentando ser compreendida como um *lugar*, e o foco se coloca na forma como as crianças se apropriam desse *espaçotempo*, praticando-o – também no sentido certeuniano – e reinventando-o. Para tal, a pesquisadora propõe tomar em atenção, antes de mais nada, a corporalidade infantil, os modos como as crianças compõem, com sua encarnação e seus fluxos, os espaços que estão dispostos na escola e que elas povoam.

Dois espaços praticados são trazidos à análise. O primeiro, o corredor da escola, tomado como lugar privilegiado da análise por ser cotidianamente transformado pelos fluxos das práticas que ali se encenam e são dramatizados. Nesse lugar, as crianças brincam, conversam, merendam, relacionam-se. A autora traz uma seqüência de fotos desse mesmo lugar, em momentos diferentes. A seqüência de fotos traz, congelados para nós, leitores, flagrantes dos fluxos e do movimento constante de transformação que ocorre ali, dia após dia. Aquilo que nunca mais será daquele jeito nos é possível contemplar, analisar, pensar. Metodologicamente, a possibilidade de pensar o cotidiano se faz visível nas fotografias da escola da pesquisa de Goudard, mas também se faz sensível para nós perceber a impossibilidade da aplicação, nesta realidade, do ponto de vista que a ciência moderna quis – e quer – manter e sustentar, do modelo que Najmanovich chama “parmenídeo”. A fotografia suspendeu o fluxo, registrou-o num papel bidimensional transportável, que podemos ver e ler, interpretar, pensar sobre, mas jamais definir. Aquele não é o corredor da escola, porque *não é mais*. A representação não encontrará novamente o seu referente. Neste momento em que escrevo, ou que leio a fotografia, aquele corredor já é outro, seu espaço já se configura de outro modo, seus fixos já

são praticados por outros sujeitos e seus fluxos já configuram outras cotidianidades.

A pesquisa de Goudard releva para todos nós o paradoxo do estudo do cotidiano e adverte para a necessidade de empregar outras formas acadêmicas de tratar do complexo, do fluxo, das categorias complexas que assumimos como *espaçotempo*, espaço praticado, multiplicidade, coexistência. Penso no segundo conjunto de fotografias que a pesquisa traz, dizendo da cerca da escola. As crianças praticavam esta cerca da seguinte maneira: marcavam com suas pastas seu “lugar” na fila. A pasta, representação de seus corpos, fixava-se na cerca de arame, liberando seus corpos para brincar ou fazer algo mais interessante que ficar em fila. A pesquisa narra também que esta cerca, atualmente não tão fixa, já não permite essa operação de inscrição. Daí, hoje, as crianças terem de ficar corporalmente na fila para ver “quem entra primeiro na escola”. Pesquisando e questionando a própria pesquisa, Goudard se pergunta para que serve entrar primeiro na escola. A resposta é “para ficar mais perto da professora”. No universo *espaçotemporal* que é a escola, e é a escola pública, já tão conhecida por nós todos como o “espaço da falta, espaço do feio”, mas também o espaço da construção de um modo único de pensar, lugar privilegiado da construção da unidade, é pelo menos de se espantar que o que se coloca como valor maior – as crianças ficam cerca de duas horas nessa fila, embaixo de um sol de São Gonçalo – é a relação afetiva com a professora.

A pesquisa de Goudard tem como foco o espaço e articula o *espaçotempo* da escola como lugar, suspendendo momentaneamente o cotidiano para pensá-lo e compreendê-lo. Articula *espaçotempo* na prática pesquisadora, para compreender o *espaçotempo* das relações no cotidiano escolar. Assim fazendo, revela outros *espaçostempos* diferentes dos hegemonicamente pensados em pesquisa educacional. O corredor e a cerca, como espaços praticados, possibilitam entrever processos outros, processos em que a escola pode ser compreendida a partir do ponto de vista dos sujeitos praticantes. E, para todos nós, quantas memórias da escola não estão centradas justamente nesses

são praticados por outros sujeitos e seus fluxos já configuram outras cotidianidades.

A pesquisa de Goudard releva para todos nós o paradoxo do estudo do cotidiano e adverte para a necessidade de empregar outras formas acadêmicas de tratar do complexo, do fluxo, das categorias complexas que assumimos como *espaçotempo*, espaço praticado, multiplicidade, coexistência. Penso no segundo conjunto de fotografias que a pesquisa traz, dizendo da cerca da escola. As crianças praticavam esta cerca da seguinte maneira: marcavam com suas pastas seu “lugar” na fila. A pasta, representação de seus corpos, fixava-se na cerca de arame, liberando seus corpos para brincar ou fazer algo mais interessante que ficar em fila. A pesquisa narra também que esta cerca, atualmente não tão fixa, já não permite essa operação de inscrição. Daí, hoje, as crianças terem de ficar corporalmente na fila para ver “quem entra primeiro na escola”. Pesquisando e questionando a própria pesquisa, Goudard se pergunta para que serve entrar primeiro na escola. A resposta é “para ficar mais perto da professora”. No universo *espaçotemporal* que é a escola, e é a escola pública, já tão conhecida por nós todos como o “espaço da falta, espaço do feio”, mas também o espaço da construção de um modo único de pensar, lugar privilegiado da construção da unidade, é pelo menos de se espantar que o que se coloca como valor maior – as crianças ficam cerca de duas horas nessa fila, embaixo de um sol de São Gonçalo – é a relação afetiva com a professora.

A pesquisa de Goudard tem como foco o espaço e articula o *espaçotempo* da escola como lugar, suspendendo momentaneamente o cotidiano para pensá-lo e compreendê-lo. Articula *espaçotempo* na prática pesquisadora, para compreender o *espaçotempo* das relações no cotidiano escolar. Assim fazendo, revela outros *espaçostempos* diferentes dos hegemonicamente pensados em pesquisa educacional. O corredor e a cerca, como espaços praticados, possibilitam entrever processos outros, processos em que a escola pode ser compreendida a partir do ponto de vista dos sujeitos praticantes. E, para todos nós, quantas memórias da escola não estão centradas justamente nesses

lugares? Uma vez me pediram para escrever um memorial de minha alfabetização escolar. Eu só me lembro, deste tempo, de uma cena. Eu estava na fila do banheiro, no corredor do jardim-de-infância em que estudava, sentindo o peso de minha merendeira no ombro, sentindo o cheiro da banana dentro dela. Nada sobre os fixos, nada sobre a sala de aula, nada sobre a escrita.

Penso que, ao ver, ouvir, ler essas três pesquisas juntas, compreendemos que possuem, para além de suas especificidades, contribuições em comum. As três pesquisas entendem *espaçotempo* da maneira como Bakhtin narrava Goethe para compreender a noção de *cronotopo*. Sanches leu o tempo de Rafael em suas imagens gráficas, temporalizou-as e pôde criticar o espaço do controle pedagógico na alfabetização. Assano constrói com seus meninos e meninas objetos que são instrumentos musicais; trabalhados com a matéria que chamamos “lixo”, abrem um espaço de silêncio para recompor uma sonoridade na era da velocidade e do *landscape* superlotado. Goudard busca compreender o espaço escolar no cotidiano, mantendo viva essa tensão entre os termos, criando um cronotopo metodológico que denuncia a impropriedade de nossas formas acadêmicas de pensar o complexo.

O fio que une estes trabalhos é o cotidiano, o *cada dia* da existência dos sujeitos movendo-se na tessitura do conhecimento. A urdidura que esses trabalhos compõem é feita em alto relevo: subvertendo a ordem racional hegemônica, predispõem-se a compreender a alteridade em suas próprias bases, destacada tanto do pano de fundo da racionalidade estabelecida como padrão, quanto da escala, onde esta forma de razão é ponto de chegada do caminhar humano. Assim, tanto dão inteligibilidade a estas formas de ser, pensar, ouvir, falar, praticar, usar, como põem em questão as formas instituídas contra as quais aquelas eram e são ainda pensadas.

Podemos refletir a partir dessas colocações que o desafio que se coloca a essas pesquisas converge na medida em que cada uma delas, a seu modo e com seu próprio universo de preocupações, potencializa

o diferente, o imperceptível – cegos e surdos que somos para aquilo que não está sob o foco de luz da razão ocidental –, valoriza e convalida a perspectiva daquilo que é posto à margem ou à escala em relação ao instituído: as formas de ser, sentir, pensar e fazer que são sistematicamente excluídas em nossas práticas cotidianas no contexto escolar e acadêmico.

As pesquisas fortalecem a perspectiva da possibilidade do múltiplo em confronto com o Uno, da diferença em lugar do déficit ou do incognoscível, da abolição tanto do pensamento absoluto quanto da Verdade definitiva, mostrando, enfim, a todos nós, a impropriedade de nossas formas excludentes de compreender a complexidade dos sujeitos humanos e de suas práticas – nosso analfabetismo epistemológico. Essas pesquisas solapam a perspectiva do parâmetro final acabado, racham, por assim dizer, o *crystal* a que Atlan se refere, aquele através do qual miramos o mundo buscando sistemas de verdade, tornando-nos cegos para a análise crítica tanto de nossos conhecimentos quanto de nossas próprias práticas cognoscentes.

Os trabalhos aqui apresentados são, como diz Najmanovich, “sementes que começam a germinar, dando-nos um pouco de sombra sumamente necessária ante tanta claridade iluminista”. Um pouco de sombra, de silêncio, de descompasso, de fluidez, de delírio – não se trata aqui do irracional, trata-se, sim, do necessário e urgente transbordamento do racional. *A esperança se insinua nas dobras do tempo; nessas dobras podemos ainda pensar.*

Bibliografia

- ATLAN, H. *Entre el cristal y el humo* (Ensayos sobre la organización de lo vivo). Madri: Debate, 1990.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec/Brasília: Ed. da UnB, 1987.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUTTERWORTH, G.; LIGHT, P. (eds.) *Context and cognition. Ways of learning and knowing*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

✓ CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. Col. Travessia do Século.

_____. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOUGLAS, M. *Pureza e perigo. Ensaio sobre as noções de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70, 1991.

GOODNOW, J. J.; WARTON, P. Contexts and cognition: taking a pluralist view. In: LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. (eds.) *Context and cognition. Ways of learning and knowing*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

JAMESON, F. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

NAJMANOVICH, D. De la poesía a la prosa: con la escritura construimos un nuevo mundo. In: *Seminario Epistemología. Una mirada post-positivista*. Disponível em: <www.edupsi.com>. Acesso em: 2001.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

Cotidiano: história(s), memória e narrativa

Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras

CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ*

*Sempre expus em meus escritos
toda a minha vida e toda a minha pessoa...*
Nietzsche

A complexidade das questões contemporâneas nos coloca diante do desafio de tecer outras configurações teórico-metodológicas tanto para a pesquisa em educação, quanto para a formação (inicial e continuada) de professores. No exercício de investigar e problematizar o cotidiano escolar, deparamo-nos com o emaranhado complexo de significações que envolvem as experiências humanas; neste exercício, o pesquisador, tal como um artesão, puxa fios, desdobra significados e elimina as fronteiras que tradicionalmente têm marcado os diferentes campos da pesquisa em educação, tecendo uma nova configuração para a compreensão do conhecimento humano.

Cotidiano, território complexo que nos desafia a exercitar uma outra forma de olhar a realidade. No cotidiano o múltiplo não é um adjetivo subordinado ao um que se divide, ou ao ser que o engloba: é um substantivo que traduz a multiplicidade que habita cada coisa, cada ato, cada pensamento – *a multiplicidade de e que não se reduz a uma relação ou conjunção particular, mas que subentende todas as relações que correm para fora de tudo o que é* (DELEUZE, 1998).

“Pensar com” é produzir uma outra forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do GRUPALFA.

pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos.

Incorporar a perspectiva da complexidade na prática da pesquisa significa aceitar o desafio de exercitar outras formas de apreender a realidade: formas de apreensão calcadas na multiplicidade de interpretações e produzidas no entrelaçamento das diferentes perspectivas, dos diferentes sujeitos, nos diferentes contextos da vida cotidiana.

Assim, tomando como ponto de partida uma experiência de formação continuada de professoras, oriento minha percepção para o entrelaçamento de relações que se produzem no cotidiano de vida e de trabalho das professoras alfabetizadoras e, assumindo minha condição de narradora, vou contando sob forma de história a experiência vivida e compartilhada com um grupo de vinte e cinco mulheres,¹ professoras alfabetizadoras, numa pequena cidade brasileira.

Durante quinze dias, por oito horas diárias (em sala de aula) e outras tantas em diferentes espaços de suas/nossas vidas (o ateliê da Fátima, a lanchonete da Neuza, onde, diariamente, ao término das atividades, saboreávamos aquela deliciosa pamonha, o casamento da Janaína que aconteceu durante o curso etc.), compartilhamos memórias, histórias, experiências, percursos, caminhos e descaminhos.

Experiência tecida em diferentes cotidianos coletivos, *espaçostempos* solidários de troca de saberes, socialização de experiências e produção de conhecimentos novos. Ao tecer esta narrativa, reencontro Neuza, Isabel, Socorro, Tina, Claudia, Fátima, Adelaide, Vera, que, ao longo do texto, dialogaram comigo.

Como quem rouba pensamentos, busco contar histórias não contadas. Histórias de mulheres professoras, histórias cotidianas

¹ Por limitação de espaço, optei por trabalhar com apenas oito fragmentos das narrativas produzidas pelo grupo de professoras.

de vida e de profissão docente, histórias povoadas de lutas, de *acontecimentos*, de devires.

Contar é tão dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares...

Guimarães Rosa

Sala de aula, espaço tão familiar, matéria viva da experiência, espaço vivido/praticado ao longo de minha trajetória de vida. Naquela manhã de janeiro, quando acordei com a notícia de que havia conseguido uma vaga no Instituto de Educação, ao olhar nos olhos da minha mãe e atender ao seu pedido de que aceitasse aquela vaga – “Nós já não temos condições de arcar com as despesas de você e seu irmão numa escola particular e atender às necessidades terapêuticas de seu irmão mais novo.” – não por desejo, mas por necessidade, a sala de aula tornou-se o espaço de minha vida. Fazer o curso normal não me tornou professora: esta foi (e ainda é) uma lenta aprendizagem, engendrada ao longo de minha trajetória em momentos descontínuos, fragmentos de tempo e pedaços de experiência que tecem singularmente meu devir-professora.

Num pedaço do Brasil, numa cidade do interior de Goiás, uma sala de aula, outro *espaçotempo*, tão diferente e tão igual a tantos outros nos quais estive e ainda estarei. O tempo me escapa nesta circularidade cotidiana – me desloco, vôo quilômetros e estou no mesmo lugar, tudo se repete, mas nada é igual: *unitas-multiplex*. Cotidiano complexo que me desafia neste processo de autoformação continuada de professoras alfabetizadoras. *Como me tornei professora? Como nos tornamos professoras?* Esta é a questão sobre a qual compartilhamos memórias, narramos experiências, rememoramos histórias e *acontecimentos*² e reinventamos a vida, *praticando* a reflexão sobre o vivido.

² Acontecimento pode ser definido como tudo o que é incorporal embora seja encarnado em corpos. Não pode ser confundido com as coisas – nunca é a coisa-mesma. Não tem coordenadas espaço-temporais, mas ordenadas intensivas. Não tem energia, mas intensidade (GALLO, 1999).

Traduzir uma experiência em uma história talvez seja o ato mais fundamental da compreensão humana.

Peter McLaren

Histórias de professoras que habitam o cotidiano da escola. Histórias que nos foram contadas, histórias que contamos na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, no trajeto de casa, na parada do ônibus, na carona no carro da colega. Histórias que não nos falam de fatos, mas de *acontecimentos*, que não se constituem em documentos mas em signos, que não nos apresentam argumentos mas sentidos. Fragmentos de narrativas como esta, de Albertina:

A dor e a decepção me fizeram professora. Depois de formada prestei concurso para a rede estadual, fui designada para uma classe de segunda série. Pela primeira vez (e não foram poucas depois desta) enfrentei o preconceito de cor. Alguns pais não me aceitaram. Os pais (em sua maioria) passaram a não mandar seus filhos à escola e exigiram minha substituição. Apesar de alegarem que eu era muito nova e inexperiente, percebi claramente que o motivo era outro, não queriam uma professora negra para seus filhos brancos. A direção da escola ficou numa situação difícil, pois não podia compactuar com tal situação. Resultado: para contornar situação, a direção me transferiu para o turno da noite, iria trabalhar com adultos no curso supletivo. Esta situação me marcou muito, não estava preparada para enfrentá-la. Aceitei a transferência e, para minha surpresa, encontrei um grupo de alunos receptivos e carinhosos. Comecei a trabalhar com alfabetização de adultos. Daí em diante, comecei a trabalhar com meus alunos o racismo e o preconceito de cor. Tinha vários alunos negros na sala (...). Acompanhei esta turma em todo o seu processo. Infelizmente, nem todos conseguiram, apesar de meu empenho, muitos desistiram e foram poucos os que lograram concluir a primeira fase com sucesso. Senti-me responsável, uma culpa enorme me fez ir além, não queria outra coisa senão trabalhar com alfabetização de adultos, mas sabia que não estava preparada para isso, este foi o motivo que me levou ao curso de Pedagogia.

A história de Tina é a história de suas marcas pois *são as marcas que nos escrevem* (ROLNIK, 1993). Ao escrever sua história,

Tina descreve/reescreve suas marcas, ao rever, dizer e narrar sua prática como professora, sua história, sua vida, ela ressignifica suas experiências a partir de outras formas de ler-pensar-teorizar o vivido.

O ato de narrar sua história é um ato de conhecimento. Através da narrativa, Tina vai tecendo uma rede de significantes que traduz formas (visíveis e invisíveis) de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejos e utopias.

Aprendi a enfrentar os preconceitos e a fazer das dificuldades cotidianas oportunidades para desenvolver a conscientização de meus alunos. Sou apaixonada pelo que chamo de militância-político-pedagógica-religiosa (...). O magistério me gratifica muito. Tive muita dificuldade. Não foi fácil enfrentar o preconceito racial, as dificuldades financeiras e fazer um curso superior. Formei-me em Pedagogia, mas continuo a trabalhar com educação de adultos, em especial com alfabetização, minha grande paixão (...). Faço de minha atividade pedagógica uma militância política. Acredito que podemos construir hoje o futuro, aposto nesta construção, o saber é uma construção solidária e partilhada; esta lição aprendi em minha militância, na política, no magistério e na vida (...). Recentemente, a vida me deu um presente: a possibilidade de conhecer e conviver com a cultura africana, através de uma viagem a Guiné. Foi uma experiência maravilhosa que pretendo repetir assim que puder, não só ir a outros países da África como também à América (...). Como Luther King, sonho com uma sociedade mais justa e igualitária, com uma democracia racial. Ensinar foi a forma que encontrei para militar em prol da construção desta democracia.

Narrativas de professoras, *espaçotempo* complexo, que engendra novas possibilidades de vida, que dão forma e expressão à docência como um devir. A docência como devir é um *estado inédito* instituinte de novas subjetividades, que se potencializam na resistência e que, ao resistirem, rompem com o instituído num movimento de sentir-pensar-fazer cotidianamente a profissão.

Pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência.

Susan Sontag

Incorporar a narrativa escrita de sua história ao processo de formação das professoras alfabetizadoras é uma tentativa de resgatar um bem cultural que historicamente tem sido utilizado como instrumento de interdição de outras formas de ser. A escrita é um dispositivo capaz de gerar e/ou afirmar diferentes formas de ser, pensar e conhecer.

Escrever sua história é um *estado inédito*, que possibilita à professora colocar-se como sujeito de sua própria história: lembrar o vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem.

Comecei no magistério em 1979, como professora alfabetizadora. Na época, recém-casada e com uma família a constituir, não tinha maiores preocupações pedagógicas, a não ser as financeiras. Era uma professora assídua, não faltava às aulas, fazia o que me era solicitado, no entanto não havia paixão no que fazia. Minhas emoções estavam concentradas em um casamento conturbado, em brigas e agressões e no cuidado em preservar minhas duas filhas do inferno conjugal em que vivia. Por seis anos agüentei toda sorte de maus tratos, humilhações e agressões que uma mulher é capaz de suportar. Até que um dia, por incapacidade ou desespero, fugi de casa, levando comigo uma mala de roupa e minhas meninas (...). Mudei de Estado, fui parar numa cidade do interior sem conhecer ninguém. Trabalhei de faxineira, babá, caixa de supermercado, fazia doces para vender na feira, enfim me virei para poder criar as meninas (...). Um dia, uma professora, na casa de quem eu trabalhava como diarista, me alertou para o fato de que a prefeitura da cidade abriria inscrição para o concurso para professores de 1ª a 4ª série (...). Agarrei esta oportunidade como um náufrago agarra uma tábua de salvação. Fiz o concurso e fui aprovada. De novo em sala de aula. Mas, desta vez, as coisas eram diferentes, continuavam as preocupações financeiras, mas agora existia algo mais. Eu estava inteira na profissão, queria de fato dar o melhor de mim e assim o fiz.

Ao narrar a vida, Isabel exprime-se a si mesma, transforma-se num objeto de conhecimento para o outro e para si mesma e faz de sua própria voz uma segunda voz (BAKHTIN, 1988). Do ponto de vista

da formação, fazer da palavra (escrita) uma segunda voz é um ato que exige da professora a coragem de confrontar-se consigo mesma.

Fundamentada numa concepção que vê a escrita como experiência, acredito que a formação da professora passa necessariamente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido. Narrar a vida, escrever sua autobiografia é, do ponto de vista da formação, um exercício de autotransformação – trabalho que abrange tanto a vida como o texto. Portanto, as ações de formação, que desenvolvi com aquele grupo de professoras, e que tenho desenvolvido em outros *espaçostempos*, organizaram-se no sentido de *fazer falar essa segunda voz*: a palavra que implica atitudes e confere significado à maneira pela qual a professora vê a si mesma; palavra que materializa lugares e revela modos de existir e praticar a vida, maneiras singulares de sentir, apreender e se relacionar com o outro e com o mundo.

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.

Eduardo Galeano

Memória-fragmentos, passado referido no presente, memórias que ao recriarem o sentido das imagens e refazerem os sentidos da experiência possibilitam construir novos significados para nossas vidas e para nós mesmas.

Memórias, pedaços de *acontecimentos*, resíduos de experiência, retalhos de vida que escolhemos para lembrar. Mesmo que não tenhamos consciência desta seleção, fica o que significa, sons, cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas *na e pela* linguagem.

O processo de tessitura das lembranças é tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem e dos sentidos, que cada sujeito atribui aos fatos e acontecimentos vividos em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável.

Tempo, experiência singular que a docência nos proporciona. Tempo pleno de *agoras* – que se convertem em múltiplos *outroras* –, caracterizado pela intensidade e pela brevidade; tempo de uma

experiência tecida num passado ressignificado. *Memória-trabalho*, tempo de lembrar, rememorar, voltar às origens, refazer, recompor fragmentos, reconstruir pelas imagens do presente as experiências do passado. Lembranças que se materializam no presente e que dão concretude ao espaço: sala de aula, espaço da memória.

No 3º ano do colegial, estudava numa escola preparatória para o vestibular; os cursos eram divididos em três áreas: Exatas, Biológicas e Humanas. Meu projeto era fazer Medicina. Já havia internalizado o discurso de minha família, pai, tios e primos médicos, este era também o meu destino e eu acreditava mesmo que seria a primeira mulher médica da família. Eu não tinha dúvidas, queria ser médica! (...). Uma amiga da família que era pedagoga (eu nem sequer sabia o que era isso) e lecionava numa escola de Educação Especial, me convidou para participar da Festa de Natal da escola, eu seria madrinha de uma criança. Aceitei entusiasmada. Comprei o presente para a criança e lá fui eu para a festa. Fiquei encantada. Não tenho palavras para descrever meus sentimentos naquele momento. Eu estava diante de outro mundo. Foi amor à primeira vista, naquele momento eu sabia que queria participar mais, era aquilo que eu queria fazer, eu queria fazer um trabalho daquele jeito: eu queria ser pedagoga! (...). Não cheguei a fazer as provas para o vestibular de Medicina. O problema é que eu não tinha nenhum conhecimento do que era ser pedagoga, ou mesmo sobre o curso de Pedagogia. Mesmo assim, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal, fui aprovada e comecei a freqüentar as aulas, para espanto de minha família (Claudia).

Memórias de escola: "...na escola adorava imitar minhas professoras, minha letra variava de ano para ano, adorava copiar as letras de minhas professoras" (Fátima). Giz, cadernos, plástico quadriculado que encapava os livros, lápis de cor, "os nossos estojos da escola era meu pai quem fazia..." (Marilsa). Objetos biográficos, que nos ajudam a lembrar: "Lá não tinha mapa na parede, a professora levava o dela, eu adorava quando tinha aula de mapa. Mapa era a coisa mais bonita que eu já tinha visto, queria ser professora só para ter um mapa igualzinho ao dela" (Isabel).

Na narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um *espaçotempo* de vida, de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração.

Para o cronista tudo é importante, tudo conta e merece ser contado, pois todo o dia é o último dia.

Walter Benjamin

Cotidiano, espaçotempo complexo que rompe o curso do tempo e a materialidade do espaço. A narrativa rompe a linearidade *espaçotemporal*, o trabalho da memória resgata a história, entrelaçando passado, presente e futuro no agora.

Nós professoras muitas vezes nos envolvemos em situações ridículas. Ontem, depois que saí do curso, fiquei em casa pensando em quanta besteira eu já fiz na sala de aula.

Ainda lecionava lá no interior, a escola ficava num vilarejo, com duas casas, uma farmácia e a venda do seu Jadir. E lá estou eu ensinando sobre meios de comunicação para crianças que nunca haviam visto um telefone, nunca haviam recebido uma carta, televisão só a da venda, ninguém tinha televisão em casa. Para aquelas crianças os meios de transporte – cavalo, carroça, bicicleta – eram também meios de comunicação, mas eu não dei atenção a isto, o que me importava era dar o conteúdo certo, aquele do livro. E continuo a falar de telefone, televisão, aí o menino me interrompe e diz: “Professora, nós num tem telefone não, quando nós qué falá co’alguém, nós pega a bicicleta e vai lá. Televisão, nós num tem também não, só a de seu Jadir lá da venda, mas ela num comunica nada, quando tem feição num proseia, quando proseia num tem feição.

Eu nunca me senti tão ridícula como naquele dia (Maria do Socorro).

Lembrar é rememorar, atitude crítico-reflexiva, que nos possibilita recuperar no passado promessas não cumpridas no presente. Ao fazer da rememoração uma *arqueologia da memória*, procuro, através de uma ação de formação continuada, articular memória e conhecimento,

resgatando saberes que a memória registra, saberes de coisas heterogêneas, sem um enunciado geral abstrato, nem lugar próprio, *memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição* (CERTEAU, 1996). Saberes que colecionam conhecimentos particulares, saberes que circulam nas práticas cotidianas e nos relatos da prática; *saber-memória*, no dizer de Certeau, que se expressa nas histórias que contamos e que nos foram contadas.

Sei que falhei muito, que ainda falho e que vou continuar a falhar, muito pela ideologia do sistema de ensino, muito por minha ignorância e limitação, mas tenho certeza de que tenho condições de contribuir para uma educação crítica.

Na escola em que trabalho, formamos com outros professores um grupo de estudos, em que procuramos estudar, questionar observar e analisar nossas práticas. Esta tem sido uma experiência muito rica de aprendizagem. Sei que a escola sofre uma forte influência da ideologia dominante, tornando-se muitas vezes reprodutiva, mas sempre existe espaço para a contestação, para a mudança e para a troca de aprendizagens, é isso que buscamos em nossos encontros de estudo (...). Esta é minha expectativa: que, apesar de todas as amarras, nós professores lenta e pacientemente consigamos avançar na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem de nossos alunos, que nossa ação possa ser orientada pelo princípio de que educadores e educandos aprendem e ensinam mutuamente, como nos diz Paulo Freire. Professores e alunos inseridos num mesmo processo precisam construir juntos caminhos onde a alegria e o prazer de conhecer conduzam à elaboração de novos conhecimentos. Meu sonho de participar de um processo coletivo, no âmbito da escola, de construção de conhecimentos e de uma nova cidadania, onde educadores e educandos possam se colocar como sujeitos de sua própria história, tem se realizado nesta escola.

Sei de muitos trabalhos que estão sendo desenvolvidos com esta orientação. Tais trabalhos têm que ser valorizados, incentivados e divulgados, mas ainda é necessário dar um grande passo: precisamos criar novos valores, refletir coletivamente sobre o papel da escola na conjuntura atual. A construção de uma escola democrática se faz através da transformação da escola que aí temos. Para tanto, é necessário que os professores ampliem seu olhar sobre sua prática, que cultivem a coragem necessária para ir além das exigências burocráticas imediatas.

Atualmente estou totalmente envolvida nesta busca, para que eu (como professora), os educandos (meus alunos), os colegas de profissão (outros professores, técnicos e agentes administrativos), a família e a comunidade em geral sejamos capazes de construir, através do diálogo, uma sociedade mais humana (Fátima).

Do ponto de vista da formação, o trabalho com a memória possibilita compreender como cotidianamente são/estão enredados os conhecimentos – no cotidiano, agir, dizer, criar, lembrar constituem práticas de conhecimento, diferentes e singulares, que expressam modos de fazer, pensar e criar conhecimentos desprezados pelo modelo herdado da modernidade.

Na perspectiva de um *currículo em ação*,³ os estudos do cotidiano se traduzem numa *teoria das práticas*, que nos possibilita explicitar a teoria em movimento que informa as práticas cotidianas das professoras.

O pensamento é um obra – trabalho da reflexão sobre a matéria da experiência, trabalho da escrita sobre a reflexão e trabalho da leitura sobre a escrita.

Claude Lefort

Aquele mês de julho no centro-oeste do Brasil estava especialmente quente. O sol escaldante e os 32°C de temperatura nos convidavam a um mergulho nas águas do lago da Serra da Mesa, “o quinto maior lago do Brasil, que dizem poder ser visto até da lua”, como me informa Socorro, uma das professoras. Somos vinte e seis mulheres, que o *acaso* ou o *nomadismo* reuniu naquela sala de aula, professoras que aceitaram o desafio de mergulhar no imenso *mar de histórias*, do cotidiano da escola.

E assim Iff, o Gênio da Água, contou a Harum sobre o Mar de Fios de Histórias, e, embora o garoto estivesse se sentindo fracassado e sem esperanças, a mágica daquele Mar começou a exercer um efeito sobre ele. Olhou para a água e reparou que ela era feita de milhares e milhares

³ A esse respeito, ver Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998).

e milhares de correntes diferentes, cada uma de uma cor diferente, que se entrelaçavam como uma tapeçaria líquida, de uma complexidade de tirar o fôlego; e Iff explicou que aqueles eram os Fios de Histórias, e que cada fio colorido representava e continha uma única narrativa. Em diferentes áreas do Oceano havia diferentes tipos de histórias, e como todas as histórias que já foram contadas e muitas que ainda estavam sendo inventadas podiam se encontrar aqui, o Mar de Fios de Histórias era, na verdade, a maior biblioteca do universo. E como as histórias ficavam guardadas de forma fluida, elas conservavam a capacidade de mudar, de se transformar em novas versões de si mesmas, de se unirem a outras histórias e assim se tornarem novas histórias; de modo que, ao contrário de uma biblioteca de livros, o Mar de Fios de Histórias era muito mais do que simples depósito de narrativas. Não era um lugar morto, mas sim cheio de vida (Salman Rushdie – *Harum e o Mar de Histórias*).

Como na história de Salman Rushdie, a nossa sala de aula transformou-se num imenso mar de histórias em que cada professora, ao mergulhar, puxava fios de experiências e memórias, fios com os quais entrelaçávamos nossas vidas, tecendo cotidianamente nossa rede de histórias.

Sala de aula, espaço de (auto)formação, cotidiano que vimos compartilhando já há alguns dias. Mais uma manhã de trabalho, as professoras estão todas envolvidas com os *inventários pessoais* e a produção de seus *roteiros de vida*. O *roteiro de vida* é um dispositivo detonador da elaboração da narrativa, etapa fundamental para a produção das narrativas autobiográficas, que possibilita à professora tecer a trama narrativa a partir de seus interesses e necessidades.

Sou professora há dezenove anos. Sempre gostei de lecionar e a cada dia me apaixono mais por minha profissão, mesmo com todas as dificuldades e preconceitos enfrentados (...). Desde a infância, talvez por ser a mais velha de cinco irmãos, gostava de brincar de escola, eu era a professora. Meu pai influenciou positivamente a escolha de minha profissão, ele era um homem muito carinhoso com os filhos, tinha um grande desejo de saber e de estudar. Enquanto trabalhávamos na roça ouvíamos as histórias que meu pai contava, histórias que sua mãe ex-escrava contava para ele e para os meu tios (...). Aos dezessete anos, mesmo sem saber o que era lecionar, passei a dar aulas na escola

de minha igreja. Foi uma experiência maravilhosa, o que me levou a optar pelo magistério (Albertina).

Meu ingresso no magistério não foi algo pensado, ser professora não foi uma decisão profissional previamente definida, aconteceu devido a circunstâncias da vida. Morava numa cidade do interior, onde a única opção profissional para as mulheres era o magistério. Sonhava fazer Educação Física, portanto nada mais natural do que fazer o curso de formação de professores. Fiz o curso sem nenhuma paixão. O sonho da Educação Física é que me motivava a seguir adiante. Mas era apenas um sonho, que nunca se realizou (Neuza).

Comigo foi diferente, desde menina sempre gostei muito de escrever, lia poesia e aos quinze anos de idade ganhei um concurso de poesia na escola em que estudava. Como poetisa era uma profissão “sem muito futuro”, decidi que escolheria uma profissão que envolvesse muita escrita, livros e papéis, daí o magistério (Fátima).

No meu caso foi a falta de opção e meu desejo de ser professora. Na comunidade onde vivia, fiz parte da primeira turma da escola que se formou no ginásio. Na época não havia na cidade outro curso de 2º grau que não fosse o curso de magistério, que estava sendo implantado naquele ano, portanto, por não ter outra opção, mas também por desejo meu, matriculei-me. Nunca tive na família ninguém que tivesse exercido a profissão de professora, embora desde pequena tivesse o desejo de ser professora (Vera Lúcia).

Em pequenos grupos, as professoras narram para as companheiras o seu roteiro de vida; cabe ao grupo ouvir, interrogar, discutir, aprofundar aspectos relevantes e pontos lacunares.

O *relato oral* propicia a emergência e a circulação de experiências diversas: ao contar suas histórias para as companheiras, as professoras passam a narrar-se a si próprias num movimento de abrir-se para o outro. Ao compartilhar histórias e memórias, aprendem a (con)fiar e tecer juntas, umas com as outras, suas narrativas pessoais.

Sempre gostei de lecionar, aprendi a trabalhar envolvendo os conhecimentos anteriores de meus alunos, procurando aproveitar suas experiências de vida e as envolvendo no processo ensino-aprendizagem. Sempre procurei organizar as aulas de modo que os meus alunos tivessem oportunidade de se expressar utilizando diferentes linguagens.

Sou uma artesã, desde pequena faço artesanato, arte que aprendi com minha mãe e com minhas tias. Venho de uma família de mulheres artesãs, esses saberes eu procuro incorporar à prática da sala de aula. Valorizo muito a expressão de meus alunos, incentivo-os a se expressarem das formas mais variadas (Fátima).

Adoro alfabetizar. Meus alunos de fato aprendem a ler e a escrever. Nenhum ano é igual a outro. Estou sempre preocupada em mudar, em experimentar. Comecei trabalhando com a cartilha “O Sonho de Talita” (por orientação da escola), mas no ano seguinte já estava trabalhando sem a cartilha. Mesmo morando no interior, procuro estar sempre estudando e fazendo cursos (...) fui escolhida pela escola para implantar a primeira “turma de aceleração” no município. Eu considero isso um reconhecimento do meu trabalho; segundo minha diretora, eu sou a melhor alfabetizadora da cidade, portanto nada mais justo que eu trabalhar com aquelas crianças que têm apresentado dificuldades em se alfabetizar. Aceitei o desafio. Estou adorando. O projeto foi implantado em março e agora, em julho, estou vendo os resultados (...). Este é mais um desafio que enfrento, me sinto um pouco só, pois como sou a primeira não tenho com quem trocar. Mas está dando certo (...). Em minha trajetória de vida como educadora vivi muitas experiências marcantes e trago a lembrança de muitas vidas que contribuíram para a construção de minha história (Claudia).

As histórias aqui retratadas são fios de uma trama tecida coletivamente, imagens da vida e da profissão que cada professora, após um processo de elaboração-interpretação do vivido, buscou reconstruir. O processo de religar os fios da memória traduz o movimento de rememoração (no sentido benjaminiano do termo): reminiscências elaboradas e reelaboradas como linguagem – *lócus* de cruzamentos sociais e culturais apropriados, criados e transformados intersubjetivamente. Espaço dialógico, social e histórico, que articula os fios de uma trama discursiva fundada na experiência e na ação.

Filha de pescador, morando numa cidade do litoral sergipano, as possibilidades de estudo eram muito remotas no meu universo de vida. O acesso à escola era difícil, com um pai pescador e mãe dona de casa e uma tradição familiar que não estimulava o estudo. Minha mãe analfabeta achava que as filhas não necessitavam estudar; quanto aos meninos, esses deveriam ter somente os conhecimentos básicos,

necessários para sobreviver na profissão (...). Das cinco filhas mulheres, eu fui a única que estudei. Quis o destino que minha sorte fosse traçada longe do convívio familiar. Como a mais velha das mulheres, fui trabalhar aos doze anos de idade como doméstica numa casa de família. Uma família de classe média, ele médico, ela professora; seus quatro filhos estavam todos na escola. Ao descobrirem que eu era analfabeta, resolveram me ajudar. Minha patroa e sua filha mais velha me alfabetizaram e aos dezessete anos fui fazer o curso supletivo. Neste momento estabeleci um projeto de vida: me tornar uma professora (...). Nunca deixei de perseguir este objetivo e quase vinte anos depois vi esse sonho se tornar realidade, ao receber meu diploma. Foram muitas as lutas, muitas batalhas vencidas, muitas dificuldades enfrentadas (Adelaide).

...o trabalho da obra é criação de sua própria memória justamente porque a obra não está lá nem aqui, mas em ambos...

Marilena Chaui

Na segunda etapa do trabalho, as professoras enfrentam o desafio de produzir, por escrito, o texto narrativo. *Escrever* sua história, narrar-se, tornar-se, descobrir-se autora de sua *trama de vida* – dimensão formativa da narrativa que potencializa a professora a reconstruir o significado de sua profissão.

O desafio de tomar a palavra coloca para as professoras o *estado inédito* de aprender/praticar a assunção de *si* por *si* mesmas. É nisto que acredito, e procuro investir na escrita como alimento de práticas de assunção.

Meu primeiro emprego foi como secretária de uma cooperativa de leite. Ao mesmo tempo em que trabalhava, cursava o magistério. Durante os estágios, amadureci minha opção. Estava encantada, obtive ótimos resultados atuando como estagiária, as crianças tornaram-se minhas amigas e as aulas eram verdadeiramente prazerosas (...). Terminado o curso passei a atuar na escola básica, como professora-alfabetizadora e como professora de Ensino Religioso. Após alguns anos de trabalho senti a necessidade de me aperfeiçoar. As atividades de professora e catequista eram a coisa mais importante de minha

vida. Optei por cursar a faculdade de Ciências da Religião pelo projeto Magister, o que veio ao encontro dos meus anseios profissionais, embora nunca tenha abandonado o trabalho com as séries iniciais (...). Considero o aprendizado da língua materna fundamental na construção da cidadania. Acredito que a alfabetização é a grande questão da escola brasileira. Precisamos mudar, não aceito que uma criança seja reprovada, não acredito que uma criança seja incapaz de aprender. Acredito em meus alunos, eles são os parceiros de meu trabalho.

Num tempo em que vivemos uma grande desvalorização profissional, em que nossa profissão está ameaçada por crises de paradigmas e por políticas educacionais injustas, num tempo em que vejo minhas colegas abatidas pelo desânimo e pelo desencanto, arrependidas de suas escolhas, me sinto um pouco inadequada (...). Sou daquelas professoras que acreditam que a educação é um meio através do qual o ser humano pode descobrir caminhos e possibilidades de vida. Não tenho medo das mudanças, acredito nas mudanças, acho que elas são necessárias e eu as desejo; estou preparada para mudanças e para as novas lutas que se fizerem necessárias. Mesmo com tanta desesperança eu não desisto, continuo a exercer a profissão por ideal e fé, acredito no desejo de crianças e jovens de construir um mundo melhor. Procuro, na medida de minhas possibilidades, pessoais e financeiras, me qualificar cada vez mais, este é o meu compromisso como profissional. Acredito que sempre há algo novo para se aprender, existem sempre novos caminhos a percorrer na busca de realização de nosso ideal (Vera Lúcia).

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...

Clarice Lispector

Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história. Incorporar as narrativas autobiográficas à formação continuada de professoras é capturar atos de vida expressos num estilo singular de viver-praticar a docência. Marcas inscritas na memória que escrevem uma história.

Nos meus quinze anos de magistério tenho perseguido o objetivo de formar homens melhores para um mundo melhor, acredito que os

professores são pessoas especiais, pois são os responsáveis pela formação intelectual, social e moral das novas gerações. Tento, das formas de que disponho, realizar um trabalho voltado para este objetivo; portanto, pretendo orientar minha atuação profissional e minha formação acadêmica para a formação de indivíduos que possam contribuir efetiva e positivamente para o progresso e bem-estar da sociedade (Fátima).

Rede de memórias, que em sua trama entrelaça os fios da minha vida com as vidas dessas mulheres que comigo compartilham suas experiências. Cada professora, ao narrar sua trajetória, transforma-a em história, narrativas que dirigem meu olhar para o *outro* e para mim mesma, que me possibilitam reconhecer nas suas histórias de vida fragmentos de minha própria história.

Nunca esqueci a figura daquele professor, sua influência foi tão forte, que inspirada em seu exemplo resolvi fazer o curso de Letras. Trabalhava numa escola municipal com uma turma de 1ª série. Preocupada com as questões de alfabetização, resolvi orientar meus estudos para esta área do conhecimento (...). Continuo a atuar com alfabetização, esta é minha grande paixão. Nesses 24 anos de profissão, tornei-me uma professora apaixonada pelo que faço (...). Não me considero uma professora qualquer, mas me considero *a professora*, que de fato se compromete com o processo ensino-aprendizagem de seu aluno. Estou constantemente repensando minha prática, procurando desenvolver uma ação que se reverta em benefício para aqueles que necessitam de minha ousadia. Acredito que o professor deve assumir riscos, para lutar, para criar um mundo melhor. É por acreditar nisso que minhas expectativas em relação à profissão são enormes, tenho muita esperança, acredito em utopias, é minha esperança que me impulsiona a seguir em frente, a resgatar tudo aquilo que a vida e a sociedade me negaram, colocando minha profissão a serviço de outrem (Adelaide).

O território cotidiano da prática docente, da escola e da vida social é o espaço no qual venho traçando/trilhando os itinerários e percursos de minha trajetória profissional e acadêmica. Pesquisa e vida se articulam numa perspectiva dialógica em que as fronteiras entre investigação e formação são rompidas por uma concepção de pesquisa que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação.

A decisão de investigar as relações entre história, memória e cotidiano a partir de uma ação de formação continuada não foi uma opção puramente teórica; pelo contrário, resulta de um encontro com minha própria história, é uma reatualização de minhas marcas. A investigação teórica nasce da necessidade de afirmar o cotidiano da sala de aula como um *espaçotempo* de criação do novo.

Menina órfã de mãe aos quatorze anos, filha mais velha de treze irmãos, morando numa cidade do interior do Brasil, a vida não me prometia nenhum futuro, a não ser cuidar e acabar de criar os irmãos mais novos, gerir a casa e rezar na igreja (...). Minha mãe, apesar de analfabeta, acreditava que toda mulher tem que estudar. Enquanto viveu, manteve com muito sacrifício seus filhos na escola. Já meu pai, que havia freqüentado a escola até o 3º ano primário, achava uma tolice mulher estudar. Portanto, junto com minha mãe, perdi também a escola. Na época começava o curso ginásial. Foi uma grande dor abandonar a escola (...). Uma antiga professora me emprestava livros de literatura, o que aliviava um pouco o sofrimento da perda da escola (...). Um novo casamento de meu pai, quase quinze após a morte de minha mãe, mudou completamente minha vida. Com sua nova mulher, meu pai ganhou um novo cunhado, também viúvo e procurando mulher para cuidar de seus quatro filhos – como é de costume no interior, meu pai decide casar-me com o tal homem, para juntar as roças e manter tudo em família. Recusei-me a casar e fugi de casa. Fui para Campinorte trabalhar como doméstica, babá e acompanhante de idosos. Foi assim que consegui fazer o supletivo de 1º grau e terminar o meu antigo curso ginásial. Depois veio o Curso Normal, queria ser professora como dona Izelda, a pessoa mais importante de minha vida. Terminado o curso, fui contratada para lecionar Ensino Religioso numa escola estadual. O salário era pequeno, então resolvi prestar concurso para a rede municipal. Deram-me uma turma de 1ª série (alfabetização). Foi uma experiência maravilhosa, eu adorava alfabetizar e permaneci como alfabetizadora por mais de quinze anos (...) Sentia-me realizada em minha profissão, estava tão feliz que resolvi me inscrever no vestibular para o curso de Letras. Após a graduação, fui transferida para o Curso de Formação de Professores, onde leciono a disciplina Língua Portuguesa. Não me casei. Vivo com duas irmãs, também professoras. Minha vida, dediquei-a ao magistério, minha grande paixão. Tenho um sonho: sonho que a educação um

dia seja a prioridade dos governantes, que todos os brasileiros possam freqüentar a escola e aprender a sua língua. Sonho que um dia o país vai mudar (Maria do Socorro).

Escrever suas narrativas autobiográficas é um ato potencializador. As narrativas das professoras revelam saberes, tecidos na prática da vida e da profissão, por isso mesmo essenciais à formação. A palavra escrita é aqui concebida como o fio que tece o movimento de reflexão, que a produção das narrativas autobiográficas instaura.

A arte de narrar é uma relação alma, olho e mãos; assim transforma o narrador a sua matéria a vida humana.

Paul Valery

Após escrever suas narrativas, as professoras vão, em pequenos grupos, socializá-las com as companheiras. A análise coletiva das narrativas constitui um dispositivo que, na perspectiva da intersubjetividade, possibilita a cada professora encontrar-se na narrativa da outra, através de um processo em que o sujeito do discurso, o *eu*, dirige-se a um *outro*, que, na intersubjetividade, toma forma de um *nós*; uma alteridade que legitima e traduz experiências pessoais em experiências coletivas de transformação e reconstrução de identidades profissionais.

Ao processo coletivo de análise, segue-se a reescrita do texto original – reflexão individual e elaboração de uma síntese singular. Momento em que a compreensão das experiências ultrapassa o vivido e o narrado: movimento em que percurso e discurso produzem a dinâmica das relações que o sujeito-narrador estabelece com o saber, com o outro e com seu próprio *eu*. Desenha-se, assim, um modo de reconstrução/reapropriação coletiva e solidária do saber, em que o sentido das experiências vividas torna-se mais claro para a consciência e a relação com o saber passa a ser mais importante que o próprio saber em si. Este movimento permite que a professora se conscientize de sua condição de co-autora de seu processo de formação pessoal-profissional, como nos fala Adelaide em seu repente:

Um dia... professora!

Menina simples e humilde
 De família trabalhadora
 Ensinar e aprender
 Era o que gostava de fazer
 Ao representar ser professora.
 Seria destino ou vocação?
 Com certeza o coração
 Decidiu sua escolha
 De um dia exercer
 A função de Educadora.
 No objetivo a ser alcançado
 Muita gente esteve a seu lado
 Que a incentivou e a ajudou

Motivando com muito agrado.
 Persistente e sorridente,
 Assim leva a sua missão
 Para investir numa sociedade
 Que precisa de transformação.
 Verdade esta, que só
 Se concretizará
 Passando pela Educação.
 O processo é contínuo
 E precisa de ação.
 Todos somos importantes
 No fazer a construção.

No que diz respeito à formação, busco, através das narrativas das professoras, desenvolver uma ação reflexiva que possibilite *olhar* transversalmente as experiências vividas, a realidade, o mundo e a cultura. Somar, integrar e incluir dialógica e dialeticamente a diversidade de saberes, experiências e vidas, exercitando o *olhar* e apurando a mente, para enxergar complementaridades em experiências tão díspares, integrar contribuições, construir convergências, estabelecer conexões, religar. Talvez esse seja o método ou a minha forma de caminhar pelas trilhas do cotidiano da escola.

Não há método, não há receita, somente uma grande preparação.

Gilles Deleuze

Fátima, Adelaide, Vera, Socorro, Tina, Claudia, Neuza e Isabel, mulheres, sujeitos encarnados no presente texto, professoras com quem partilhei histórias, memórias. Suas narrativas ressaltam a dimensão política da docência, professoras que transformam a realidade a partir de suas próprias exigências vitais, produzindo novos comportamentos para a docência e novas formulações políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas. Professoras que se fazem professoras pela reflexão, pela leitura teórica, pela busca de conhecimento, pelo diálogo, pelo encontro com o outro, pelo convívio com a diferença e

pela invenção de outras práticas. Mulheres que se fazem professoras no exercício cotidiano da docência.

Território plural, a vida cotidiana inclui uma multiplicidade infinita de perspectivas. O cotidiano é polissêmico e complexo, e não pode ser reduzido a uma visão simplificadora da materialidade física de uma realidade última.

Cotidiano é movimento, é construção social e histórica da ação humana. Ao produzir a cultura e a história, homens e mulheres produzem vida, a sua vida – como indivíduo e como espécie –, fluxo vital que os coloca diante de *estados inéditos*,⁴ num movimento permanente de *tornar-se*: criando, aumentando e intensificando suas potencialidades e energias.

O acontecer humano é um permanente processo de tornar-se. Portanto, a prática docente, em sua dimensão cotidiana, pode ser interpretada como um *espaçotempo* do movimento de fazer-se e refazer-se, intensamente vivido no processo de fazer o mundo e produzir a história.

No que se refere à formação das professoras, acredito que as narrativas autobiográficas constituem ferramentas fundamentais ao processo de encontro do sujeito consigo mesmo. A formação continuada das professoras, mais que uma necessidade, representa uma oportunidade de recriação da prática docente, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso.

Não existe formação no singular, a formação é sempre um processo intersubjetivo. Escutar, ler, articular saberes, unir fazeres e incorporar vozes, palavras, memórias, histórias e narrativas ao processo de formação das professoras é ampliar a própria perspectiva da formação, o que neste capítulo se afirma através de um processo de investigação-formação em que o fundamental não é um modelo final a ser atingido, mas a dimensão formadora da narrativa.

⁴ A esse respeito, ver Freire (1998).

Bibliografia

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio Janeiro: DP&A, 2001.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Lisboa: Veja, 1992.
- GALLO, S. D. *O que é a Filosofia da Educação. Anotações a partir de Deleuze e Guattari*. Texto apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1999.
- GARCIA, R. L. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- LACOMBE, F. P. O outro de si mesmo. *Revista da ECO/UFRJ*, n. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- ORTEGA, F. *Para uma política da amizade. Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- PÉREZ, C. V. *Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação das professoras*. Tese de doutorado – USP. São Paulo, 2002.
- ROLNIK, S. *Pensamento, corpo e devir*. Palestra proferida no concurso de professor titular da PUC-SP, realizado em 23 jun. 1993.
- _____. *Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.

Itinerâncias da pesquisa

JOANIR GOMES DE AZEVEDO*

A pesquisa do cotidiano nos desafia à imperiosa busca de outras formas de pesquisar/escrever a escola, em sua realidade vivida, que, longe de ser linear e de poder ser captada por categorias, produz descontinuidades, sinuosidades e espaços de fuga, exige a agudez dos sentidos, da sensibilidade, da intuição, e a fruição dos *insights*, das sínteses. Exige, também e principalmente, conhecimentos teóricos múltiplos e complexos. É ilusão considerar que se possa captar o cotidiano desprovido de sólidos ferramentais teóricos. Sua complexidade não se oferece gratuitamente à apreensão nem à compreensão.

Itinerâncias da pesquisa se constituem no relato do cotidiano de uma pesquisa do cotidiano.¹ Aceitando o desafio de Certeau (*como se produz uma teoria das práticas?*), o trabalho se constituiu no relato e na reflexão teórica da experiência cotidianamente vivida por uma equipe de direção, da qual fiz parte, num Ciep,² localizado na Cidade de Deus, no período 1986-1991. A pesquisa entrelaçou narrativas da prática (presentes nas entrevistas, nos arquivos da época e em minhas memórias) com a teoria que nelas identifiquei como emergente e/ou subjacente e com a metodologia investigativa.

A metodologia foi sendo urdida durante a escritura do texto. Entendendo que escrever é, também, pesquisar, procurei manter uma postura aberta à complexidade dos relatos e das questões que a eles diziam respeito. Que caminhos percorri durante a realização da

* Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

¹ Pesquisa realizada para a tese de doutorado "Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência de escola pública de tempo integral".

² Centro Integrado de Educação Pública.

pesquisa? Inicialmente, pretendi entrevistar muitas pessoas que trabalharam no Ciep durante o período em que lá estive. Estas entrevistas teriam por objetivo fornecer múltiplos relatos sobre o trabalho naquela escola, naquele período: vicissitudes, dificuldades, possibilidades, avanços, retrocessos, insubordinações, marcas deixadas em cada um e em cada uma, com as quais formaria um grande mosaico narrativo, sem a intenção de chegar a um único e definidor relato. A história de um período vivido numa escola pela voz de seus protagonistas: a mesma história contada de múltiplas maneiras, visto que cada narrador e cada narradora iria contá-la a partir de um lugar específico, o seu – o uno e o múltiplo iriam apresentar-se.

O projeto era ambicioso: desfiando os fios com que foram tecendo seus caminhos, relatando histórias pessoais, vinculadas ou não ao trabalho, os entrevistados e as entrevistadas podem ressignificar tais fatos, ao mesmo tempo em que podem se situar no contexto social mais amplo. O individual e o coletivo se apresentam vivamente nas histórias de vida, o que permite entender as redes das quais cada sujeito participa, possibilitando o entendimento de como essas redes se entrecruzaram num determinado *espaçotempo*, esgarçaram-se e novamente foram tecidas.

Considerando que docentes e não-docentes costumam ser ignorados como sujeitos do conhecimento, busquei ouvir-lhes a voz e, mais que isso, trazê-las como narradoras das histórias que vivêramos. O projeto, assim pensado, introduziria, no debate sobre escola e sobre educação, dimensões que permanentemente se apresentam e se complementam, mas que ainda são pouco exploradas: o cotidiano de uma escola que dava seus primeiros passos (inauguramos a escola) e o fazendo dentro de um projeto específico (o Centro Integrado de Educação Pública, parte do Programa Especial de Educação); o sujeito migrante, representado por cada profissional que a ela se vinculou, com experiências múltiplas e em não poucas vezes tecidas profissionalmente fora do ambiente escolar (caso específico, mas não exclusivo, do grupo não-docente); a democratização da própria história da educação, na medida em que o objetivo não era

avaliar o projeto Ciep, mas narrar como um grupo vivera essa experiência, a partir das narrativas de cada entrevistado e de cada entrevistada, refletindo sobre o processo.

O Projeto Ciep provocou um impacto na educação brasileira: depois de um longo período, a discussão sobre escola pública envolveu todos os segmentos da população. É muito difícil, ainda hoje, falar-se dele ou sobre ele sem que os ânimos se alterem, sem que se tomem posições contra ou a favor. O pano de fundo, o contexto mais amplo em que vivemos nossa experiência, foi marcado pela polêmica, desde o lançamento³ até a sua desconstrução. Mas a questão central da pesquisa seria: como vivemos essa experiência? como formulamos e por que caminhos buscamos efetivar nosso projeto político-pedagógico?

O Ciep Luiz Carlos Prestes, localizado na Cidade de Deus, no período em estudo (1986-1991), reuniu um grupo dirigente que, em sua maioria, já vinha trabalhando junto num projeto de escola pública popular, e ao longo do tempo agregou outros profissionais politicamente comprometidos com o projeto. Esses profissionais filtraram e traduziram do Projeto Ciep os elementos que ampliavam e aprofundavam a possibilidade de um trabalho emancipador. O coletivo, base de qualquer trabalho que se pretenda emancipador, foi efetivamente posto em prática, com todas as suas dores bem como com todos os seus prazeres. Não abrimos mão de ter como alunos e alunas aquelas desafiadoras crianças e jovens – a periferia da periferia, os rotos e os esfarrapados – com todo o sofrimento, as contradições e os pequenos prazeres que isto significava. Mesmo quando nos vimos obrigados a reconhecer que chegáramos ao limite da instituição escolar, tínhamos um horizonte utópico – ousávamos sonhar.

³ Segundo Bomeny (2001, p. 76) os Cieps “carregaram o peso de uma liderança política tradicionalmente polêmica no Brasil. Os ‘brizolões’ personificavam em cada estabelecimento público uma direção particular de política, partido e facção ideológica (...) estigmatizados como escola de pobres, se tornaram motivo de rejeição pelos pobres; como escola de Brizola, o que provocava a ira dos governantes seguintes, desmobilizando recursos e interditando, muitas vezes de forma criminosa, o curso do programa especial”.

Por tudo isso, defini como questão central a narrativa dos sujeitos da experiência, concordando com Benjamin (1994) que todos somos sujeitos históricos e que a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. Carrego o que Benjamin chamou de “a impaciência dos excluídos, que julgam ter direito a manifestar-se em defesa de seus interesses”. Basta de sermos sujeitos narrados. Nós, os que atuamos nas escolas, somos narradores de nossas experiências, narradores de nossos acontecimentos.

Uma questão se fez ponto de honra: nenhum passo seria dado sem consultar a equipe de direção da qual fizera parte. Não me considerei à vontade sequer para anunciar a mudança de projeto antes de uma discussão inicial com o diretor-geral da escola no período em pauta.

Durante a conversa, percebi minhas dificuldades em expor, de forma não-acadêmica, o ponto de partida e o itinerário. Os anos de distanciamento de meus pares da escola pública e a convivência com novos pares, os da universidade, fizeram-se presentes em meu discurso que, por mais que evitasse, acabou pontuado por nomes de autores e autoras e por suas obras. Não por cacoetes de erudição, mas porque, especialmente naquele momento, eram referências indispensáveis para o entendimento do projeto e da maneira como pretendia desenvolvê-lo. Um obstáculo não previsto, um desafio a mais a ser enfrentado: a adequação do discurso, a tradução.

Se digo na universidade que o ponto de partida e o itinerário surgiram a partir das leituras de Morin, Certeau, Bhabha e Benjamin, ainda que tenha que identificar determinadas noções de cada um deles, e a partir das discussões travadas em sala de aula, isto faz um certo sentido. Se o faço fora deste ambiente, a forma de dizer precisa ser diferente; tenho de estranhar o familiar para torná-lo familiar de outra maneira.

Após esse primeiro encontro, os passos seguintes foram realizar uma primeira entrevista coletiva e, em seguida, entrevistar cada um individualmente. Considerei que a evocação pretendida poderia não

ser muito fácil: Nadir saíra em 1990; eu, em 1991; Carlos, em 1996; Marilda, em 1998.

Foi durante nosso encontro coletivo, enquanto Carlos, Nadir e Marilda recordavam fatos do tempo em que atuaram juntos em outras escolas, que percebi que narrar a história de uma escola pelas vozes dos sujeitos que a fizeram implicaria uma narração múltipla, às vezes palimpsesta. Ora surgia a história de uma escola e de outra, ora iam buscar a justificativa para explicar algum comportamento nas camadas inferiores da memória, fios "perdidos" que retornavam. De início, isto me deu uma certa irritação: pretendendo que falassem do Ciep, ficavam recordando episódios de outros lugares, puxando outros fios. Vindos dos mais diferentes lugares da memória, estes fios teciam outras redes que se conectavam às já tecidas. Esse dado não previsto me deu pistas que ampliaram as possibilidades iniciais: a história de uma escola iria desvelar parte da história de outras escolas.

As entrevistas individuais foram marcadas para a semana seguinte. Ouvida e transcrita a gravação do encontro coletivo, procurei, nas falas de cada um, pontos para ampliar/aprofundar nas entrevistas individuais. Esta procura me levou a identificar a existência de dois tipos de referências: uma, que seria comum a todos, e outra, que seria específica para cada um.

Dada a informalidade desses encontros, cheguei a ter dúvidas se, tecnicamente, aquelas conversas teriam validade para um trabalho científico. Thompson (1998) me ajudou a dirimir as dúvidas ao afirmar que há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, reconhecendo a liberdade e a autonomia do entrevistador e da entrevistadora para desenvolver a forma que produza melhores resultados e que melhor se harmonize com sua personalidade.

Meu encontro com Thompson se deu durante a escritura dessas itinerâncias da pesquisa. Foi com certa incredulidade que percebi o quanto me aproximava de suas recomendações e preocupações. Nunca me furto a um entusiasmo, quase infantil, quando encontro num

autor ou numa autora afinidade de pensamento. Nesses momentos, me vejo envolvida pelo sentimento de não estar sozinha ao pensar sobre determinadas questões.

As etapas iniciais da pesquisa – a conversa com o diretor da escola, depois com a equipe, depois com cada um individualmente, bem como recolher da entrevista coletiva material para as entrevistas individuais – seguiram, sem que eu desconfiasse, certos procedimentos recomendados por Thompson (1998): preparação de informações básicas, realização de entrevistas exploratórias, mapeamento do campo, coleta de idéias e informações.

Paralelamente, comecei a registrar esses passos iniciais, os acontecimentos que os cercavam e os sentimentos em que me via envolvida: uma espécie de caderno de campo, em que as anotações eram efetuadas em forma de diário. As primeiras foram feitas logo após cada encontro, registrando os sentimentos que me envolviam em cada um deles.

Durante os encontros com a equipe, fui me dando conta da necessidade de modificar o itinerário inicial. A primeira delas dizia respeito aos sujeitos a serem entrevistados: trabalhando sozinha, sem financiamento, seria inviável realizar tantas entrevistas, que, além do mais, precisariam ser transcritas e digitadas. A ambição inicial teria de ser adequada às contingências da realidade. Como fazê-lo, sem perder a idéia do uno e do múltiplo?

Se, em vez de abarcar tantos sujeitos, ficasse restrita ao primeiro e ao atual grupo de direção, poderia redimensionar o que pretendia: narrar como foram fincadas as bases de um projeto político-pedagógico emancipador apoiado na reflexão e no trabalho coletivo e como este projeto se apresenta hoje. Como foram fincadas essas bases? Que processos e procedimentos foram efetivados? Como se efetiva nos dias atuais? Como cada participante dessas equipes percebeu/percebe esses processos?

A segunda e a terceira modificações decorreram das próprias entrevistas: ao pretender contar a história de uma escola, pela voz

dos sujeitos que a fizeram, a história de outra(s) escola(s) foi aparecendo. Desconsiderar essas histórias seria descontextualizar cada sujeito, tornando incompreensíveis seus atos e pensamentos, o que me levou à certeza de que precisaria realizar outras entrevistas com os mesmos sujeitos, a fim de complementar informações. Do primeiro encontro já saíra com esta sensação, que se foi confirmando à medida que realizava as entrevistas subseqüentes.

Em julho de 2000, voltei ao Ciep, a convite da atual direção, para conversar com as professoras sobre educação de alunos das classes populares. Aproveitei para indagar se ainda existiam os registros daquele período inicial e, em caso positivo, se haveria possibilidade de empréstimo. Resposta duplamente positiva, levei para casa um conjunto empoeirado de pastas e cadernos, relativos aos anos de 1986 a 1990, na certeza de que se constituiria num rico acervo de informações. Não éramos muito organizados; apenas guardávamos tudo o que produzíamos: cadernos anuais de registros diários de acontecimentos, cadernos de registros de reuniões (pomposamente denominados Atas de Reuniões), recibos de empréstimo e devolução de utensílios e equipamentos do Ciep, cópias de informativos e convites de eventos realizados, relatórios das diferentes equipes, projetos desenvolvidos, anotações das reuniões extra-Ciep das quais participávamos. Enfim, um sem-número de “papéis e papezinhos” que a maior parte das escolas produz em seu cotidiano e que, às vezes, acabam no lixo ou são considerados irrelevantes, meras curiosidades, como um velho álbum de fotografias desbotadas. Documentos oficiais, decretos, resoluções, ofícios e memorandos não faziam parte desse conjunto.

Em um mês do que considerava coleta inicial de evidências, havia realizado quatro entrevistas (uma coletiva, já transcrita, e três individuais, sequer ouvidas), voltara ao lugar que se constituiria no objeto da pesquisa, conversara com as pessoas que lá trabalhavam, recolhera o arquivo do período que me interessava, além dos textos e das fotos que me foram emprestados. A cada uma dessas etapas, o projeto virava de ponta-cabeça: muitas maneiras de mapeá-lo se

apresentavam, cada qual mais sedutora e, ao mesmo tempo, indicando rumos diferentes, pressionando-me a tomar uma decisão difícil, que significaria excluir ou alguns dos materiais de que já dispunha ou alguns dos que ainda pretendia coletar ou alguns dos caminhos mapeados.

Busquei, nos fragmentos de anotações que já fizera, encontrar algum caminho que me satisfizesse para começar a escrever. Lembrei-me de que, quando saíra do Ciep, e havendo me comprometido com o grupo a escrever sobre nosso trabalho, chegara a esboçar um título, um roteiro, e iniciar uma redação, que mal saíra dos três primeiros parágrafos, em função da percepção que tive de que a linearidade não consistia na forma mais adequada de aproximação entre o que fizéramos e vivêramos e o escrito. Além do roteiro e daqueles precários parágrafos, encontrei pequenos textos que produzira, relativos a fatos ou ocorrências que me preocupavam, na tentativa de entendê-los; reflexões pessoais, algumas vezes submetidas à equipe de direção, outras não. Este material poderia ser utilizado agora? Por que não testar o roteiro? Afinal, elaborado um pouco depois de meu afastamento, deveria estar mais próximo do que, na ocasião, considerávamos importante.

Os fios desse roteiro serviram de urdidura para o texto: a partir deles e com eles fui tramando uma colcha de retalhos. O trabalho passou a intitular-se *Fazer com paixão sem perder a razão*, como forma de fazer jus ao comprometimento político envolvido e exigido de cada um, de cada uma e do coletivo, num projeto de escola emancipador. Como todo comprometimento, entrecruzava aspectos emocionais (alegrias, tristezas, desejos, insatisfações, prazer, desprazer) e aspectos racionais (a procura de compreensão do nosso trabalho para melhor intervirmos no processo).

Novos interlocutores (Certeau, Bhabha, Larrosa, Benjamin, Morin, Ginzburg, entre muitos) juntaram-se ao rol de interlocutores anteriores (Freire, Barthes, Eco, Chauí, Foucault, Gramsci, entre outros) e me forneceram régua e compasso para tentar uma escrita em retalhos.

A paixão pelo fazer do Ciep se transmudou na paixão de escrever o texto, nunca arrefecida, mesmo quando voltava para retrabalhá-lo. Se o produto era apaixonante, o meio também contribuía para isso: foi durante a escrita da primeira versão que fui aprendendo a usar o computador. Enfrentava dois desafios ao mesmo tempo: encontrar uma maneira de escrever e fazê-lo num instrumento absolutamente novo para mim. Dois desafios lógicos: escrever de outra maneira um texto acadêmico é pensar, a partir de uma outra lógica, o que sejam ciência e texto científico; utilizar o computador é utilizar um meio que funciona numa outra lógica, muito diferente da do lápis-borracha-tesoura-cola, ainda que se possa substituir o binômio lápis-borracha por caneta-*liquid paper* ou máquina de escrever-*liquid paper*. Mas, não por acaso, são desafios lógicos que guardam entre si uma certa semelhança: em vez da linearidade, o enredamento.

Com a arquitetura do texto já mais delineada, enviei cópias à equipe de direção e marcamos um encontro para discuti-lo. Em que medida havia uma aproximação entre o relato e o que fizéramos? Em que medida o referencial teórico utilizado ampliava e aprofundava a complexidade e a multiplicidade do nosso fazer e do nosso saber?

A reação da equipe foi de aprovação, embora um tanto frustrada pela não-inclusão, ainda, das entrevistas. A parte introdutória – “Iniciando uma conversa” – foi considerada um pouco “pesada”, pelas inúmeras referências a autores, mas necessária pelo tipo de trabalho. A “Itinerância da experiência” foi mais bem recebida.

O texto foi submetido a dois grupos diferentes – meus pares na universidade (grupo de doutorandas) e meus pares no trabalho no Ciep – portadores de percepções diferentes, tecidas dos e nos lugares diferentes, a partir dos quais faziam suas leituras. Isto me permitiu um duplo retorno: um, dos que conheciam os procedimentos acadêmicos indicativos do fazer científico, e outro, dos que conheciam o conteúdo em estudo, porque dele participaram. Este duplo retorno situou o ponto de equilíbrio do discurso – nem muito pesado, que o tornasse maçante, nem excessivamente leve, que o tornasse superficial.

Um efeito não previsto foi a autonomia dos retalhos: a cada vez que voltava para aperfeiçoá-los (ampliando, aprofundando, corrigindo) ficavam mais e mais passíveis de uma particular discussão teórica. Cada um ganhou vida própria e exigiu uma forma própria de ser continuado. Certas passagens e/ou personagens mereceram, “pediram” mesmo, um retalho para si, a fim de ser mais bem desdobradas. Em determinados momentos, sentia como se eu não mais controlasse o texto: ao contrário, ele me controlava e ia estabelecendo o itinerário da viagem.

Ao final de maio de 2001, uma nova versão foi submetida à discussão pelo grupo de doutorandas. Duas questões me provocaram muita inquietação: “Qual o objeto de sua tese? Você vai, apenas, narrar o trabalho de uma escola?” – indagou uma das participantes. “Onde está a contradição dessa escola? É a escola-maravilha?” – indagou outra. A inquietação se deu por conta de que, como autora, pareceu-me já as haver “respondido” no desenrolar do texto. Não se tratava de apenas narrar, mas de narrar o cotidiano de um período, em uma escola, provocador de outras narrativas, e incorporá-lo a outros estudos do cotidiano, ainda incipientes em nosso país. Não se tratava, também, da dicotomia sujeito-objeto, visto que, por considerar que o “objeto” é sujeito, deixei-me impregnar e procurei com ele interagir.

As narrativas parecem ser a maneira mais adequada de apreensão do cotidiano. “O relato é a língua das operações, abre um teatro de legitimidade para “ações” efetivas e permite seguir as etapas da operatividade”, defende Certeau (1996). De que outra forma se pode captar os saberes tecidos nesse espaço, que, para Ginzburg (1991), fundam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis? Narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem, “essas situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos” (GINZBURG, 1991).

Quanto à contradição, me parecia que não a camuflara, questão de resto inviável; porém, uma opção eu havia feito com muita clareza:

ênfatisar os aspectos positivos, pois os negativos não só são facilmente identificáveis nos estudos já realizados sobre escola, aqui e alhures, como não passam despercebidos a nenhum observador e a nenhuma observadora. Em qualquer grupo reunido nos portões das escolas ou em qualquer sala de professores e professoras, os aspectos negativos se apresentam com muita sem-cerimônia. No entanto, me parece que a questão da contradição ficou mais bem resolvida, posteriormente, quando outras vozes foram trazidas ao texto.

A postura política que me impeliu a escrever sobre o Ciep foi exatamente a de mostrar que, apesar das circunstâncias adversas, das contradições inerentes à natureza da universalização de um modelo de escola e das contradições do próprio Programa Especial de Educação, *apesar disto e por isto* abrem-se possibilidades de atuação político-pedagógica emancipadora, e essas possibilidades podem ser exploradas e utilizadas pelos sujeitos das escolas, ainda que em graus diferentes de consciência. E são essas diferenças de graduação que tornam um trabalho mais ou menos efetivo, na medida em que o sujeito está mais ou menos capaz de entender o que se passa à sua volta, o que faz e como fazer de outro modo para alcançar o fim pretendido. Ou seja, que as coisas não são bem assim, nem tão mecânicas nem tão como parecem ser: elas se movem, em muitas e variadas direções. Se isto tudo não estava claro, era preciso voltar ao texto e especificá-lo ainda mais.

Apesar das mudanças de itinerário que se foram apresentando, continuava presa à idéia inicial de trabalhar as entrevistas em separado. Continuava presa a um *a priori* sem saber como trazê-lo para o texto. Não é fácil nos despojarmos de concepções arraigadas: mesmo obrigada a seguir outros caminhos, ainda os considerava atalhos que me reconduziriam à estrada principal, em algum momento do percurso. Só que este momento não chegava, o que me deixava perplexa e sem saber o que fazer com o material disponível (entrevistas e arquivo). As questões levantadas encontravam nele as respostas; disso eu sabia, mas ainda não me havia apercebido de como utilizá-lo, porque mantinha o mapeamento feito a princípio.

Realizadas em julho de 2000, as entrevistas haviam, de certa maneira, servido de ponte para recordar episódios e sentimentos já esquecidos. Retomadas em agosto de 2001, com o texto mais delineado, foi necessário ler atentamente cada uma delas, assinalar e relacionar os assuntos abordados. Produzi, então, uma matriz analítica, cruzando o sujeito entrevistado com os temas suscitados em cada conversa, a fim de tornar menos difícil a sua localização. Havia pontos comuns entre os três, pontos comuns entre duplas e pontos que apenas um ou uma havia trazido.

Num primeiro momento, cotejando o esquemático quadro com o texto, julguei que alguns pontos pudessem ser inseridos, sem maiores dificuldades, posto que viriam a ampliar ou a confrontar o que já dissera a respeito. Outros entretanto me pareceram merecer um capítulo para se entrelaçarem, tal a fecundidade de discussão que apresentavam.

Optei por incorporar tudo ao texto original, pelos assuntos tratados, fomentando a discussão em cada retalho. O “tudo” acabou sendo “quase tudo”, por ter abdicado, nesta pesquisa, das questões relativas ao Ciep hoje, aí incluídas as entrevistas com a atual equipe de direção. Fazem por merecer uma outra investigação, em virtude de sua complexidade: é um outro contexto, muito diferente do período em foco; envolvem outras redes. Mais complicado foi o trabalho com o arquivo do Ciep. Foi sofrido ler todo o material do arquivo e assinalar o que poderia ser incorporado ao texto, uma vez que, como toda escolha, essa implicava abandonar certos eventos, certos aspectos. Cruzar todo esse material com a memória que cada componente da equipe expressa nas entrevistas e a minha própria memória foi uma tarefa árdua, dolorosa, mas também prazerosa.

Essa trama de dados foi necessária para não incorrer no risco de ficar com uma única narrativa do Ciep, pois, qualquer que fosse esta narrativa, ficaria distante do Ciep real que nós vivemos, de múltiplas narrativas. O próprio material arquivado narra histórias diferentes entre si, às vezes chegando ao antagonismo. Cada material estudado testemunhava uma escola diferente. Às vezes, no mesmo material, diferentes registros

apontavam para diferentes escolas. Por exemplo, ao consultar os cadernos de registros diários aparecia o caos, a “bagunça”: parece que ninguém chegava na hora, que a escola estava sempre suja, que havia sempre alunos encaminhados à direção, gente reclamando o tempo todo. Mas aparecia, também, uma escola aberta para o entorno geográfico social em que se encontrava: mestres-de-capoeira que nos procuravam para realizar atividades com as crianças, presidentes de associações de moradores e representantes das igrejas locais que vinham solicitar empréstimos de material ou de espaço para realização de atividades, grupos esportivos locais que vinham negociar a utilização da quadra etc.

Eram tantas escolas presentes nos diferentes registros que minha perplexidade só fazia aumentar. Foi durante a escritura do texto, ao incorporar o que retirara desse material, que percebi que registrávamos os “problemas”, mas não registrávamos as “soluções”, as formas que encontrávamos para cada uma daquelas situações.

Durante a escritura apareceram, também, algumas questões provocadoras. Uma delas é a discussão da precedência da teoria sobre a prática e sobre o saber que se tece na prática, estruturadora das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e dos cursos de formação docente. A lógica positivista e cada vez mais tecnocrática, ainda hegemônica no mundo ocidental, assegura a precedência da teoria sobre a prática: primeiro se aprende a teoria (nos cursos de formação) para, depois, utilizá-la (nos ambientes de trabalho ou na própria vida). Que as coisas não se passam dessa maneira, sabemos-lo todos, inclusive os defensores dessa lógica que, no que lhes diz respeito e no que lhes interessa, não a praticam.

Essa lógica no entanto se preserva pelo seu forte conteúdo político: a precedência da teoria sobre a prática corresponde, socialmente, à legitimação da dicotomia pensar-fazer, que vai, por sua vez, legitimar a proeminência dos que pensam (uns poucos) sobre os que fazem (todos os demais), justificando uma ordem social hierarquizada e hierarquizante. A política educacional brasileira das últimas décadas organizou o sistema de ensino em níveis que guardam alguma

analogia com a tradicional divisão do corpo humano: cabeça (nível central), tronco (nível intermediário) e membros (nível local – escolas).

“Que as coisas não se passam dessa maneira” costuma ser traduzido por “na prática, a teoria é outra”, e pelas incontáveis reclamações de múltiplos sujeitos: *os professores não sabem fazer diferente; os alunos não querem nada; os pais não ligam para os filhos, não apóiam a escola; nós fazemos o possível, mas não há correspondência nas escolas.*

Em algumas administrações estaduais e municipais, durante certo período, a tentativa de inversão dessa lógica tem aberto a possibilidade de relações menos hierarquizadas, com o conseqüente respeito ao saber do outro e com resultados mais favoráveis ao desempenho docente e discente. Não cabia nesse estudo estender-me sobre isto, mas deixei registrada sua existência.

Os que fazem também pensam, aliando *agir-pensar-novo agir*. Não se pode fazer tábula rasa do outro, sob pena de não se estabelecer o rico diálogo que acontece quando sujeitos portadores de saberes diferentes se encontram. A pesquisa mostra como lemos/traduzimos o Projeto Ciep: conectando nossas experiências anteriores, nossa cultura escolar, nosso pertencimento a vários grupos sociais (classe social, gênero, etnia, família), nossas leituras, às experiências e às leituras de outros grupos. Fazendo e refazendo a tradução tantas vezes quantas pudemos e/ou tivemos condições para, sempre com o desejo político de montar e pôr em andamento um projeto que favorecesse a escolarização das crianças e dos jovens das camadas populares, sem lhes impor a cultura dominante, mas a apresentando como apenas uma entre várias que circulam (nunca puras, sempre hibridizadas) na sociedade e como instrumental de luta por uma vida mais justa.

Se traduzir é verter um texto de uma língua para outra, não se pode fazê-lo sem trair a original, dada as peculiaridades de cada sistema lingüístico e de seu uso pelos falantes, o que levou Benjamin (1994) a nos alertar que todo tradutor é um traidor. O tradutor tem de interpretar o significado do texto no idioma original e reinterpretá-lo no idioma para que será vertido.

No cotidiano, o tempo todo são realizadas inúmeras traduções/traições, o que acaba por produzir resultados inesperados. Este parece ser um dos motivos pelos quais têm sido mal sucedidas as tentativas de imposição de um único método, de um único modelo. Ele é sempre traduzido, interpretado, pelos que o recebem, incorporando aspectos que parecem semelhantes ao já conhecido, e abandonando o que se apresenta como desconhecido ou inadequado.

Outra questão diz respeito ao tempo de duração da pesquisa, realizada em diferentes momentos. Primeiro, durante os anos em que compartilhei do trabalho na escola. Um outro momento acontecia durante as aulas no Ensino Superior, quando, a partir de determinados assuntos ou a partir de determinados depoimentos de alunas e alunos, trazia certos acontecimentos do Ciep para ilustrar o que líamos e discutíamos ou como contra-argumentação a um certo sentimento de que *isto não é possível*, algumas vezes expresso em sala de aula, ou como forma de abalar certas análises deterministas a respeito da escola e dos sujeitos que nela circulam. Essas lembranças de acontecimentos, provocadas por agentes externos, me permitiram identificar as marcas que o trabalho deixara em mim e, ao mesmo tempo, conectá-las com lembranças de episódios vividos em outros lugares. Por último, durante a escritura da tese, na medida em que às minhas marcas e lembranças associei leituras, entrevistas (coletivas e individuais), material do arquivo, discussões no grupo de doutorandas, depoimentos espontâneos de quem lera o texto, o trabalho investigativo foi-se delineando a partir do que coletava e escrevia ou escrevia e coletava. Computado o tempo, foram quinze anos de pesquisa.

Parti de um projeto – narrar a história do Ciep pelas vozes dos sujeitos que dela participaram – mas a ele não me deixei aprisionar. A escrita e a realidade modificavam os rumos do plano inicial, modificando o plano e a escrita, que também se modificavam pelas interpretações realizadas, pelas interpelações e pelas significações atribuídas ao que ia emergindo das memórias (minhas e das pessoas entrevistadas) e das informações contidas nos diversos textos (entrevistas, discussões,

depoimentos espontâneos, arquivo, leituras). Múltiplas narrativas que ora se entrecruzavam ora se distanciavam e que me possibilitaram urdir um texto num movimento dinâmico e cúmplice.

A relação com a literatura estudada se fez de maneira orgânica e instintiva: se as leituras de Certeau, Bhabha e Morin me encorajaram a voltar ao Ciep, é certo, também, que os demais autores e autoras foram sendo buscados na medida em que identificava ou percebia que determinados aspectos precisavam, deviam, pediam ser mais aprofundados. Em algumas obras sabia, por leitura prévia, em que poderiam me ajudar. Em outras, por leitura concomitante, fui encontrando o auxílio necessário. Como chegava a isso? Ora por constar na bibliografia dos “já lidos”; ora intencionalmente, folheando livros em bibliotecas, em livrarias, em minhas estantes; ora por intuição, nos livros acumulados nas estantes domésticas, às vezes, na pilha do *um dia vou ler*; ora, simplesmente, porque um livro qualquer me “chamava” – a cada vez que olhava para a estante os olhos o identificavam, entre muitos, até que me dispunha a manuseá-lo e eureka!, lá estava um assunto que me interessava muitíssimo. Em suma, chegava à leitura concomitante, como diria Ginzburg (1991), “com o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”, estabelecendo com todos e todas uma relação rizomática que, como diriam Deleuze e Guattari (1997), era “outra maneira de viajar e de mover-se, partir em meio de, pelo meio de, entrar e sair, nem começar nem acabar”. A cada leitura, estabelecia cumplicidade e diálogo, desmanchando redes de compreensão já tecidas e tramando outras redes com os novos fios.

A pesquisa na literatura antecedeu, acompanhou e sucedeu o texto escrito, em movimentos múltiplos. Quando a leitura antecedeu, provocou e fez aflorar meu desejo de ter o Ciep como objeto de estudo. Quando a leitura foi simultânea à escrita, o texto adquiriu o que Deleuze e Guattari chamam *linhas de fuga e de articulação*, ganhou mobilidade, *territorializou-se, desterritorializou-se e reterritorializou-se*, ampliando sua multiplicidade e complexidade,

transformando-se no que chamei “colcha de retalhos”: uma composição que se harmoniza em suas diferenças, sem ocultá-las. A costura teórica que me permitiu chegar a tal configuração foi sendo operada de maneira cuidadosamente emaranhada, entrecruzada, seguindo a urdidura de uma rede ou seguindo o princípio do rizoma, que “pode ser rompido, interrompido em qualquer parte, mas sempre recomeça segundo esta ou aquela de suas linhas e segundo outras”, como afirmam Deleuze e Guattari (1997).

Quando a leitura foi realizada posteriormente ao escrito, em qualquer de suas etapas, cresceram enormemente as possibilidades de negociação, conexão e alternância com e entre a bibliografia. A pesquisa na literatura, em qualquer de suas etapas, permitiu conectar meu texto com outros textos, minhas leituras com outras leituras, num movimento incessante de criar e recriar, fazer e refazer.

Tal como age um montador de filmes, fui a cada entrevista, a cada documento do arquivo, a cada obra lida, a cada discussão de grupo, a cada depoimento espontâneo, a cada experiência pessoal selecionar, nessas múltiplas variantes, os trechos que melhor se adaptassem, não ao roteiro, que a cada uma dessas investidas se modificava, mas ao filme como um todo. E por que o roteiro se modificava a cada uma dessas investidas? Porque, como diz meu amigo Walter Filé, fixar-se a um roteiro é agir como o príncipe da Cinderela, que procurava um pé que coubesse num determinado sapato e apenas naquele sapato (de cristal e, portanto, facilmente quebrável).

As múltiplas e complexas negociações cotidianas, microbianas, singulares e plurais costumam passar despercebidas a quem, pretendendo ter a escola e/ou seus sujeitos como objeto de estudo, estabelece *a priori* a metodologia a ser utilizada e a segue *pari passu, ipsis litteris*, procurando, como o príncipe, o pé em que o sapato possa caber. Agir *a priori* significa agir segundo um princípio anterior à experiência, aceito como hipótese; em latim, *pari passu* significa “a passo igual”; *ipsis litteris* significa “com as mesmas palavras”, “textualmente”.

A questão não está em estabelecer um princípio anterior à experiência e aceitá-lo como hipótese. É ingenuidade considerar que

isto possa não acontecer. Eu mesma não só estabeleci um *a priori*, como, a certa altura, me percebi aprisionada por seus resquícios. Quando pesquisamos, fazemo-lo a partir de alguns referenciais teóricos e de algumas hipóteses de trabalho. A questão é fixar-se neles, haja o que houver, segui-los *pari passu* e *ipsis litteris*, ainda que as observações e os dados coletados caminhem em direções contrárias ou apresentem elementos anteriormente não previstos ou não passíveis de ser compreendidos, apreendidos, seguidos por esses instrumentais. As múltiplas e complexas negociações cotidianas, microscópicas, singulares e plurais tornam-se menos opacas e muito diferentes para quem se dispõe a entrar numa investigação examinando *os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados* (GINZBURG, 1991) pelo *a priori* erigido pelo pesquisador ou pela pesquisadora, seguindo-lhes os passos.

No primeiro caso, estamos diante de uma metodologia que vai à prática, a partir de uma teoria, verificar que elementos dessa teoria nela se apresentam e que elementos da teoria lhe faltam. Produz-se uma análise do tipo descritivo e uma teoria da falta: algo escapa dessa análise e no confronto entre teoria e prática esta se apresenta com inúmeros elementos incompreensíveis e, portanto, descartáveis, desconsiderados – não “cabem” nas categorias (tal como o sapato da Cinderela), não são por elas apreendidos. *Esse movimento nos dá a ilusão do imóvel, da falsa inércia*, como nos adverte Certeau.

No segundo caso, estamos diante de uma metodologia que vai seguindo os elementos que vão emergindo da prática e/ou procurando identificar o que a ela subjaz, num movimento zigzagueante, por vezes interrompido para ser retomado mais adiante, por vezes simplesmente interrompido. Nesse processo, em que não se está preso a uma teoria ou a um campo teórico, abrem-se inúmeras possibilidades de trajetos que permitem múltiplas aproximações da prática em sua complexidade, posto que nela estão imbricados inúmeros campos teóricos, fazendo *funcionarem juntos os fragmentos de estratos heterogêneos*, voltando a Certeau.

Em outras palavras, é necessário distinguir-se entre uma abordagem metodológica *a priori*, que procura ordenar o real a partir

de uma teoria, seus conceitos e suas categorias, e uma abordagem que vai sendo construída durante o caminho, permitindo múltiplas entradas e saídas, organizando movimentos, se desorganizando e voltando a se organizar; uma abordagem que faz o caminho ao caminhar.

Mas como fazer o caminho ao caminhar? Seguindo *pistas, indícios, dados aparentemente negligenciáveis* que nos permitam transitar da parte ao todo e retornar à parte, remontando uma realidade complexa (GINZBURG, 1991). Esta remontagem será sempre provisória, na medida em que outras *pistas, outros indícios, outros dados aparentemente negligenciáveis* apareçam e nos façam, por um outro caminho, transitar da parte ao todo e retornar à parte, remontando uma outra realidade, igualmente complexa. O processo pode ser comparado à montagem de um quebra-cabeça, embora dele divirja quanto aos resultados, uma vez que, ao final, este deva apresentar uma única configuração. A pesquisa não tem essa dimensão: com os mesmos fragmentos, eu mesma ou outro pesquisador ou outra pesquisadora podemos vir a montar quadros diferentes.

Ao fazer o caminho ao caminhar, procurei não apagar os rastros: nem os meus nem os dos que elegi companheiros e companheiras de jornada, trazendo elementos autobiográficos, minhas reflexões, misturando-me aos textos selecionados, às outras vozes, até onde me foi possível delas me separar para identificá-las como outras. Entretanto, reconheço que as obras que mais me ajudaram foram as menos citadas. Ajudaram-me, inclusive, a selecionar, a entender, a “farejar” aquelas a que mais recorri.

Da teoria das práticas emergem a negociação e o hibridismo. As *linhas de fuga*, os fios me levaram a procurar outros caminhos a cada vez que encontrei um obstáculo, quando lendo ou escrevendo percebia um aspecto ainda pouco explorado ou uma outra maneira de abordar um assunto. As negociações ocorreram durante o trabalho no Ciep, durante a pesquisa e durante a escritura do texto: negociei/conversei com os textos lidos, com as entrevistas, com o material do arquivo, com minha própria trajetória, aí incluídas minhas memórias.

A cada passo, a cada negociação, me *desterritorializei* e me *reterritorializei*, me desfiz e me refiz, pensei e repensei, num incessante movimento de reflexão e de hibridização.

Nas metáforas a que mais freqüentemente recorri se apresentam as impossibilidades, o planejado e o inesperado do percurso. A arquitetura do texto (a colcha de retalhos), embora originariamente não-intencional, permitiu-me manter um certo controle sobre as decisões do que deveria ou não ser incluído, do que considerarei relevante e do que considerarei irrelevante. Uma vez definida qual seria a forma, foi possível seguir a trilha, mesmo quando um retalho precisou ser desdobrado. Quando a metáfora da colcha se mostrou insuficiente para explicar a tessitura do texto, recorri à do montador de filmes, tomando-a emprestada a Benjamin (1994). O montador muitas vezes recupera cenas que o diretor talvez considerasse de menor importância e que, ao final, com o produto acabado, revelam-se significativas para o enredo. Outras vezes, corta e/ou desloca cenas. No cinema ou na televisão, o diretor não trabalha na ilha de montagem, dado que lhe é difícil, como autor da obra, percebê-la de outra forma.

O desafio foi ser autora e montadora ao mesmo tempo, abandonar as entrevistas com os sujeitos pioneiros, individuais ou em grupo; as entrevistas com a atual direção, o tratamento narrativo que pretendia dar às entrevistas, o diálogo entre elas. Por isso, foram importantes os encontros de discussão no grupo de doutorandas e os encontros com meus companheiros da equipe de direção. Submeter o produzido a múltiplas possibilidades de interpretação me permitiu transitar melhor por entre as escolhas que fiz, além de me ajudar a “suportar” o fato de que toda pesquisa não se esgota num texto produzido num determinado momento. Este representa, sempre, uma parte da pesquisa.

Para o processo, recorri às metáforas do rizoma e da rede, dado o aspecto incontrolável, inesperado, inusitado com que as memórias, as narrativas, o material do arquivo, as leituras empreendidas se apresentavam: ora entrelaçadas, ora “soltas” (quase que surgidas do nada), ora subvertendo o que já havia pensado e/ou escrito.

Era outra maneira de investigar, de me movimentar durante a investigação: *partir em meio de, pelo meio de, entrar e sair, nem começar nem acabar*. Deixei-me levar pelo movimento, o que me permitiu indicar, às vezes, como determinadas passagens emergiram, outras vezes não. O processo me forneceu pistas: algumas eu persegui, outras me perseguiram. Não foram poucas as ocasiões em que imaginei já haver dado conta de determinada passagem ou de determinada discussão, para me surpreender, muito mais adiante, com sua aparição, novamente, em outro lugar.

Se a metáfora do rizoma parece ser mais facilmente compreensível, em virtude de uma certa familiaridade com plantas e seus processos de transplantes, a da rede se apresenta mais complicada. Se imaginarmos a rede como um artefato – como o objeto usado pelos pescadores, por exemplo –, a conexão com o rizoma se torna incompreensível. Mas se pensarmos em nossos neurônios, com seus axônios e dendritos, suas milhares de sinapses, a aproximação com o rizoma se torna, por assim dizer, mais palatável.

Produto (o texto) e processo (a pesquisa) se complementam e se antagonizam. Para um – o texto – há prazos e regras que precisam ser cumpridos, mesmo que flexibilizados. Para outro – a pesquisa – isto é quase impossível; ela já está presente antes, ainda que dela não tenhamos consciência; cresce e se diversifica durante e continua depois; são os nossos *temas obsessivos*. Os caminhos abandonados ainda merecem ser retomados; ou outros caminhos podem ser encontrados.

Bibliografia

- AZEVEDO, J. G. de. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência de escola pública de tempo integral*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, mar. 2002. (mimeogr.)
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOMENY, H. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Rizoma. Introducción*. 2. ed. Valença/Espanha: Pre-Textos, 1997.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

THOMPSON, P. *A voz do passado. História oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

História Oral – da prática da pesquisa à prática docente: uma opção epistemológica

REGINA DE FÁTIMA DE JESUS*

Este capítulo pretende trazer ao diálogo questões relativas à opção pela metodologia da História Oral como prática de pesquisa e prática docente.

No entanto, antes de iniciá-lo, gostaria de discutir uma questão que é de conteúdo e forma – a própria escolha do título –, a fim de desconstruir a lógica que não expressa o movimento, a circularidade presente no trabalho com a História Oral. O título *da prática de pesquisa à prática docente* apresenta uma linearidade, como se a pesquisa tivesse sido o ponto de partida para uma prática docente que privilegia o trabalho com a História Oral. Não existe tal linearidade. Há uma circularidade na proposta de trabalho, que vem ao encontro do movimento de construção do ser/estar professora pesquisadora.

Como desconstruir tal lógica para afirmar a História Oral como opção epistemológica?

Entendo a pesquisa como inerente à prática pedagógica, tal qual Paulo Freire (1996) aponta. Portanto, minha construção identitária como professora não se dissocia da construção como pesquisadora. Sou professora porque pesquiso, investigo os *quefazeres* cotidianos e, refletindo sobre estes *quefazeres* e sobre as relações que se estabelecem neste *espaçotempo*, busco pistas para um trabalho que se pretende emancipatório.

E a memória, dimensão presente na pesquisa com História Oral, traz-me de volta o trabalho com turmas das séries iniciais – pré-escola, alfabetização – e me faz retornar aos tantos álbuns com imagens e registros, narrativas das crianças e reflexões tecidas no cotidiano; revejo fitas com gravações de depoimentos das crianças, em diferentes

* Professora da Faculdade de Formação de Professores da Uerj, pesquisadora do GRUPALFA.

atividades desenvolvidas. Lá estão as vozes de Beatriz, Vívian, Ivaldo, Douglas... Mas onde ficaram o momento vivido, o movimento dos corpos, os gestos, o brilho nos olhos?

A transcrição transforma objetos auditivos em visuais, o que inevitavelmente implica mudanças e interpretações, diz Alessandro Portelli (1997b, p. 27). Esse autor compara a transcrição de teipes à atividade de crítica de arte feita a partir de reproduções das obras, ou à crítica literária feita a partir de traduções, pois considera que a mais literal tradução não seria, necessariamente, a melhor. Para que uma tradução seja fiel é preciso um pouco de invenção. Neste caso, a transcrição de fontes orais, para ser fidedigna, também implicaria invenção, e não uma transcrição literal.

Mas, mesmo correndo o risco alertado por Portelli, meu *quefazer* na pesquisa em História Oral, ainda buscando aprender fazendo, no exercício da própria pesquisa, empreende resgatar e renovar as narrativas orais das crianças. Enquanto registro o documento que ouço, fico a imaginar aquele momento que faz tanto sentido para mim – o intercâmbio de experiências compartilhadas.

Eu gostei da maquete, também. Eu adorei muito e quero fazer mais isso. E aqui são as garotas, do lado do colégio. As nuvens, gaivotas, borboleta e o sol. A minha casa e o caminho da minha casa e o caminho da escola (Beatriz).

Foi muito bom porque a gente fez todas as maquetes. Eu fiz a minha casa... as casas. A gente fez mesmo. A gente fez porque a gente queria fazer... (Vívian).

Eu gostei de desenhar esta cachoeira, cheirar estas plantinhas, o brilho do sol... Eu queria ficar pegando o brilho do sol, a paisagem bonita... (Douglas).

Memória e imaginação se aproximam. Ao ouvir as fitas gravadas, ler os registros do passado, imagino o momento vivido, com a intensidade de suas cores e tons.

Marilza Elizardo Brito (1989), ao dialogar com Mary McCarthy sobre um livro em que a escritora apresenta suas memórias, reifica a

dúvida presente no texto de que não é possível saber se é à memória ou à imaginação que se recorre ao resgatar o passado.

Busco interlocução com Augusto Boal (1996, p. 35) quando o dramaturgo discute o espaço estético de criação em “O arco-íris do desejo”, pois tal discussão vem ao encontro do que acredito em relação à memória e à imaginação como coisas indissociáveis na invocação e/ou reconstrução do passado, participando de um mesmo processo psíquico, segundo o autor: *não posso imaginar sem ter memória, e não posso lembrar sem ter imaginação, pois a própria memória já faz parte do processo de imaginar (imagino ver o que vi, ouvir o que ouvi, repensar o que pensei etc.)*. Uma é retrospectiva e a outra, perspectiva.

Fico pensando que um dos motivos para me aproximar do trabalho com História Oral deve-se ao fato de que memória e imaginação, num movimento de retrospectiva/perspectiva, unem raízes e possibilidades, tornando as próprias raízes as possibilidades de um devir, como lembra Boaventura de Sousa Santos (1997). Esse processo de reconstrução do passado reanima (dá alma nova) a própria vida, rompendo com a linearidade do tempo, tornando sempre novos os velhos pensamentos de tempos outros, aproximando espaços, resignificando experiências.

Há muito já recolhia narrativas, ou já era *catadora de pensamentos* (FETH e BORATYNSKI, 1993), parafraseando um livro de literatura em que o protagonista tem por ofício recolher pensamentos das pessoas com as quais se encontra. Pensamentos que são cuidadosamente separados, plantados e que se transformam em flores raras. Com o sol da manhã, as flores-pensamentos se dissolvem em inúmeras partículas e, à noite, quando as pessoas estão sonhando, pousam em suas testas, cautelosamente, para que elas se alimentem de novos pensamentos: *Se não existissem catadores de pensamentos, os pensamentos ficariam o tempo todo se repetindo e provavelmente um dia deixariam de existir*, diz a narradora.

Minha memória continua vasculhando um tempo que não faz muito tempo, em busca de narrativas ouvidas, pois vou descobrindo

como o trabalho com a oralidade tem marcado minha trajetória de vida e profissão.

Os tempos se embaralham e me lembro das muitas rodas de contadores de histórias de minha infância, dos castelos construídos, desconstruídos, reconstruídos; dos gnomos, duendes, fadas e bruxas que povoavam meus pensamentos e da realidade sonhada/vivida, que, na maioria das vezes, não era convergente.

A diluição que faz parte da transmissão oral intensifica a aproximação do relato com o relatado, deixando que a imaginação seja acionada freqüentemente na ocupação dos espaços que permeiam os acontecimentos transmitidos, diz Brito (1989, p. 9).

Este caráter de inconclusão da memória, que se completa com a imaginação, parece-me rico em possibilidades, faz parte de um processo criativo, e a criação alimenta a vida, alimenta e renova a prática pedagógica.

Portelli (1997b, p. 33) recorda ser importante perceber a memória não como um *depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações*. Enfim, o autor pontua que, se há para os narradores a habilidade de preservar o passado, há ainda as muitas mudanças forjadas pela memória, e aí reside a importância das fontes orais para os historiadores. Tais modificações forjadas pela memória no momento presente – ato de narrar – revelariam, segundo o autor, uma busca por sentido no passado para dar forma às suas vidas, para colocar a entrevista e a narração em um contexto histórico.

Da prática pedagógica com as crianças da escola pública, onde tentava trabalhar com a realidade e o sonho, buscando sempre não deixar morrer a utopia de construir uma escola melhor e mais inclusiva, muitas narrativas foram sendo trançadas, com as quais ia dialogando a fim de tecer novos fios, com novas possibilidades de ver/compreender o cotidiano das crianças. Era pesquisadora professora a ler o texto, o contexto e o trabalho com a oralidade, criando raízes e marcando a prática como professora pesquisadora.

Com o mestrado em Educação¹ reafirmei a opção pela História Oral como metodologia de pesquisa. Não podia deixar de ouvir, no interior das escolas públicas por onde havia trabalhado e ainda trabalhava (municípios de Sapucaia e Rio de Janeiro), as muitas vozes de meus pares que ainda permaneciam/permanecem na escola pública, apesar de todo contexto de desqualificação do(a) professor(a), bem como da culpabilização pelo fracasso da educação pública.

Percebia, no trabalho realizado com as professoras, atuando naquele momento como orientadora pedagógica, que as mulheres-professoras, maioria no magistério, reivindicavam o direito de dizer sua palavra. Percebia que em suas práticas pedagógicas mostravam-se comprometidas com os alunos e alunas das classes populares, contrapondo-se ao discurso oficial que as culpabilizava pelo fracasso da escola pública.

A prática pedagógica e o próprio contexto da pesquisa foi permitindo reconhecer o valor da oralidade, a possibilidade de reescrever a história a partir das fontes orais. A história oficial, hegemonicamente contada (escrita) a partir de uma única lógica que tem desqualificado os(as) profissionais da educação, grupo majoritariamente constituído por mulheres, faz perceber a necessidade de inscrever outras lógicas. Concordando com Paul Thompson, a História Oral poderia oferecer outras possibilidades e outros pontos de vista:

A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da História Oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original dos pontos de vista (1998, p. 25).

A oralidade prenunciava a possibilidade de reconstrução da história de vida das professoras, onde as dimensões pessoal, profissional e prática, entendidas em sua complexidade, poderiam apontar pistas para compreender como se dá o processo de construção identitária das professoras que atuam/atuaram nas escolas públicas.

¹ A dissertação de mestrado, intitulada *Professoras da escola pública – Por que ficam? Uma história a contar*, foi construída a partir de uma pesquisa realizada com seis professoras da rede pública estadual, que socializaram suas histórias de vida por meio de narrativas orais.

A pesquisa constituiu-se de entrevistas realizadas com seis professoras, narradoras de suas histórias de vida, pois foi esta a escolha que considerei pertinente para tentar compreender o processo de construção da identidade docente (NÓVOA, 1992), sem polarizar ou dicotomizar vida e profissão, mas compreendendo as dimensões pessoal e profissional como convergentes e complementares, incidindo, também, sobre a dimensão prática pedagógica.

Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988, p. 36) *a história de vida é (...) uma técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social*. O próprio termo utilizado pela autora – “encruzilhada” – permite perceber o lugar de interseção, de entroncamento, de confluência de diferentes temas: terreno transdisciplinar.

A História Oral, mais que uma opção meramente metodológica, tem sido uma opção epistemológica. Alessandro Portelli ajuda-me a compreender o porquê de tal opção quando diz que, “como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência” (1997a, p. 17). E se, como nos diz Djibril Tamsir Niane (1982, p. 7), “o ocidente ensinou-nos, infelizmente, a desprezar as fontes orais em matéria de História, sendo, por isso, considerado como sem fundamento tudo que não esteja escrito, o preto no branco”, tenho tentado inverter esta lógica ao trazer o potencial da História Oral, tanto nas pesquisas desenvolvidas, quanto na prática pedagógica, em um trabalho voltado para a formação de professores, em diferentes espaços de atuação.²

Uma destas experiências de trabalho, partindo da oralidade, constitui-se num momento tão rico de experiências compartilhadas, que despertou o interesse de investigar, na pesquisa de doutoramento,

² Além do trabalho no magistério público estadual, onde atuei por dezoito anos, nos municípios de Sapucaia e Rio de Janeiro, fui coordenadora de formação de educadoras populares do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova-RJ); atualmente sou professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Uerj e professora colaboradora do Curso de Pós-graduação *lato sensu* Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, na UFF.

como se dá o processo de construção da identidade étnica de professoras negras, com o intento de tentar compreender os reflexos do tornar-se/assumir-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos das classes populares.

Eis a experiência que passo a contar a seguir, pois se trata de uma evidência de como a prática docente tem levado-me à pesquisa e como a pesquisa retorna à prática, num processo de realimentação, de aprofundamento teórico-prático, experiência que denota o quanto prática e teoria fazem parte de um processo contínuo, sendo, por isso, indissociáveis.

Minha memória traz a lembrança de uma manhã de sexta-feira, do mês de março de 2000, em que eu e Carmen³ planejávamos o módulo com o qual trabalharíamos no curso de Pós-graduação *lato sensu* “Alfabetização dos alunos das classes populares”. Íamos pensando possibilidades de trabalho, buscávamos as experiências de cursos anteriores, de atividades realizadas, conversávamos sobre nossas pesquisas, quando, quase simultaneamente, perguntamo-nos: Por que não considerarmos as narrativas das professoras como eixo do módulo “Alfabetização: teoria e prática”? Por que não aproveitarmos suas práticas alfabetizadoras para discutir a teoria que delas for emergindo?

E, voltando ao relatório de Carmen, percebo que a opção por abrir mão de um programa de curso, partindo de conteúdos selecionados *a priori*, não foi algo tão fácil:

Optamos por colocar no papel a ementa do módulo, os “objetivos” e o “conteúdo” programático listado sem as tradicionais unidades e a bibliografia básica. Pensamos no como começar e Regina trouxe a idéia de utilizarmos imagens variadas que as professoras escolheriam e diriam/narrariam e escreveriam o porquê da escolha realizada. Saímos animadas para a reunião por termos colocado como proposta o desafio de co-construirmos com as professoras-alunas o desenho/movimento do módulo.

³ Professora Carmen Sanches, também componente do GRUPALFA.

Parecíamos nos desconstruir, enquanto tecíamos o possível planejamento, em meio a pensamentos que emergiam e iam tentando redesenhar nossa prática.

Fomos nos dando conta de que esta sempre fora a proposta de Regina Leite Garcia: trabalhar com os conteúdos emergentes das práticas pedagógicas, da mesma forma que propomos às professoras alfabetizadoras, para quem escrevemos nossos artigos, textos etc., em oficinas e cursos, no encontro “Conversa com as professoras”.⁴

Nós estamos defendendo a prática como *locus* de teoria em movimento, uma teoria que se atualiza a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade (GARCIA, 2000, p. 26).

O curso que acontece às sextas-feiras, de 18h às 22h e aos sábados, das 8h às 12h, organizado em módulos, precisava ter uma alteração, pois a professora que daria o primeiro módulo, “Alfabetização – para quê?”,⁵ só poderia comparecer às sextas-feiras. Precisávamos encontrar uma solução que não comprometesse a qualidade do curso. O segundo módulo seria “Alfabetização: teoria e prática”.⁶ Portanto, além do planejamento que levaríamos ao GRUPALFA para ser discutido coletivamente, também pensamos em propor que os dois módulos acontecessem simultaneamente, sem que isso afetasse o andamento do curso, mas que, ao contrário, pudesse apresentar uma dinâmica coerente e enriquecedora para todo o grupo.

Além de sermos solidárias à companheira do grupo, uma questão, suscitada pelo diálogo na elaboração da proposta de trabalho,

⁴ O “Conversa com as professoras” é uma das atividades de extensão realizada pelo grupo de pesquisa, mensalmente, na UFF, onde um(a) debatedor(a) inicia a conversa e vai dialogando com as professoras presentes. As temáticas trazem questões relacionadas à alfabetização.

⁵ Este módulo, a ser coordenado pela professora Alzira Batalha, trataria da história da alfabetização, das lutas, dos movimentos por alfabetização no país.

⁶ Coordenado pelas professoras Carmen Sanches e Regina de Jesus, o módulo traria à discussão o cotidiano da prática alfabetizadora das professoras-alunas presentes no curso.

convergiu para argumentarmos em favor de tal proposta: a possibilidade de diálogo que poderia se instaurar entre as microistórias, as histórias narradas pelas professoras, não-legitimadas mas legítimas, e a macroistória, a História Oficial; entre as práticas cotidianas, singulares, de cada professora alfabetizadora, e as histórias de lutas coletivas pelo direito à educação, à alfabetização.

Após longa discussão acerca da alteração na dinâmica do curso e dos questionamentos sobre os programas de cada módulo, da necessidade de romper com a estrutura de conteúdos para trabalharmos com os conhecimentos emergentes, tal qual tem sido a proposta do grupo, eis que concordamos em que os dois primeiros módulos aconteceriam simultaneamente. No entanto, o primeiro encontro – sábado, dia 25 de março de 2001 –, seria um encontro compartilhado.

As palavras de Alzira no início do relatório do dia 25 de março pareciam refletir o que foi o momento de “encontro” para nós:

(...) lá estávamos num encontro não previsto. Para mim, a situação era meio mágica, providencial. Encontrava-me sem energia, um tanto desmobilizada. Ao nos apresentarmos à turma, no entanto, senti que os diferentes olhares – conhecidos e desconhecidos – me fortaleciam e minha voz se libertava. A solidariedade se fazia presente, não só entre nós que coordenávamos aquele encontro, como no grupo como um todo.

Aquela manhã de sábado, mesmo que se apresentasse como tantas outras manhãs, tinha algo de singular. A sala de aula, com quase trinta mulheres – alunas-professoras-alfabetizadoras que teriam seu primeiro dia de aula no curso de Pós-graduação “Alfabetização dos alunos das classes populares” – apresentava-se para nós, professoras, como um desafio.

Propusemos uma grande roda e, ao centro, colocamos muitas imagens: recortes de jornais e revistas, réplicas de fotografias de Sebastião Salgado e de algumas obras de arte. Pedimos a cada uma que fosse até o centro da roda, escolhesse uma imagem e contasse para uma colega do grupo o motivo pelo qual fizera a escolha. Depois,

que fizessem o registro do momento de troca e, finalmente, de volta à roda, cada uma ia socializando suas escolhas e, com a narrativa do momento presente, o passado e as experiências de vida e profissão seriam presentificadas, ressignificadas pelo momento de contar.

O trabalho com as imagens sensibilizou as alunas-professoras e suscitou nelas o desejo de narrar suas experiências, suas trajetórias pessoais/profissionais, suas realidades, seus sonhos. Trouxeram suas histórias de vida para socializar com o coletivo. Um *espaçotempo* propício para o diálogo se instalara.

Momento da oralidade. Estabelecia-se ali o momento de nos aquecer com as vozes que contavam histórias, que relatavam experiências cotidianas, práticas alfabetizadoras, permitindo-nos enriquecer nossas próprias experiências, permitindo-nos trabalhar com os conhecimentos emergentes das práticas, num diálogo onde prática-teoria-prática não se dicotomizavam, mas se realimentavam continuamente.

Momento da escrita. Fizerem o registro da experiência de escolha e do momento de troca estabelecido pelo diálogo entre a dupla de narradoras/ouvintes.

Finalmente, ou talvez no início da tessitura de uma rede de trocas, socializaram suas histórias no coletivo, numa grande roda, onde presente, passado e futuro entremeavam-se à narrativa pessoal e profissional, individual e coletiva. As experiências cotidianas como educadoras iam puxando outros fios desatados pela imagem escolhida. Fios que outra educadora pegava e continuava a tecer com sua história, às vezes parecendo vasculhar a memória; outras vezes, parecendo imaginar o futuro.

O coletivo. A solidariedade. Um grupo com o qual me identificava. Algo parecia se anunciar, mas ainda não sabia o que era.

Minha intuição parecia captar o que o entorno me dizia. Havia uma singularidade naquele grupo. As experiências narradas por cada professora foram deixando marcas "...como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila" (BENJAMIN, 1994, p. 107). E se as *experiências*

narradas e compartilhadas trazem *conselhos* e estes, *sabedoria*, como lembra Benjamin, tento ler o que me dizem. Em determinado momento, como que a desafiar os corpos e mentes, até então limitados em seus espaços “permitidos” por uma ideologia que, em nome do mito da democracia racial, delegara àquelas mulheres presentes no curso apenas o lugar de colaboradores na história, Vera levanta-se e ousa dizer: “Eu nunca vi um curso de pós-graduação com tanta mulher negra!”

Vera parecia sintetizar com sua fala o que percebíamos, mas que, historicamente, temos naturalizado e mesmo tornado invisível. Havia uma singularidade na turma que nossos sentidos não retiveram inicialmente, mas que foi se tornando visível com as narrativas das mulheres negras presentes naquele cotidiano, como se nossos ouvidos captassem pelas vozes interditas a cor negra ainda não assumida.

Ao mesmo tempo, a fala de Vera vinha aguçar o desejo já anunciado, de buscar compreender melhor a construção identitária destas mulheres negras presentes em nosso curso de Pós-graduação, de professoras negras que atuam em escolas públicas, majoritariamente freqüentadas por crianças oriundas das classes populares, crianças afro-descendentes. Mulheres negras que foram, historicamente, destituídas da capacidade de narrar e escrever suas histórias, pois a História Oficial, contada pela classe hegemônica, tem relegado aos afro-descendentes o lugar secundário de colaboradores.

*Mulher negra alfabetizando – que palavra ela ensina o outro a dizer/escrever?*⁷ Eis que, ouvindo minha intuição, encontro a intenção de pesquisa a ser realizada no Doutorado em Educação. No cotidiano da prática pedagógica, a docência alimentara o desejo e fizera emergir a pesquisa.

No entanto, uma questão tem instigado-me a pensar: como trabalhar com oralidade e escrita? Como partir de narrativas orais,

⁷ Em meu primeiro registro, após o encontro inicial com a turma, já colocara a intenção da pesquisa e registrara o possível título do que se tornaria o projeto de doutorado.

que possuem sua singularidade, para a linguagem escrita, que tem outras especificidades? Como tentar manter, na escrita, marcas da oralidade, respeitando, sendo fiel à palavra do outro com o qual travamos um diálogo?

Alessandro Portelli (1997a, p. 39) já alertara que *qualquer transcrição torna-se, automaticamente, uma forma de manipulação*. Daí a impossibilidade de transcrever fidedignamente as narrativas orais, pois, de qualquer forma, seria um tipo de tradução de uma linguagem a outra.

Mesmo assim, vou “traduzindo”, imprimindo minhas marcas, como “O narrador” de Benjamin. Tampouco tenho compromisso com um tempo cronológico, seguindo linearmente os fatos. A narrativa rompe com as amarras *espaçotemporais*. É livre, o que conta é o tempo da intensidade das experiências vividas. A memória vai buscando o que há de significativo no passado, presentificando-o no agora – momento da narrativa, onde narrador e ouvinte se identificam.

A memória que traz as experiências impressas nos corpos/mentes dos(as) narradores(as), bem como as experiências de identificação com os diferentes grupos presentes na sociedade, marcada pela complexidade na intrincada rede de relações e interações, aproximam individual e coletivo, como dimensões indissociáveis no processo de construção identitária.

Em relação à memória, uma aproximação com a discussão acerca das fontes orais ajuda-nos a compreender que, se esta dimensão é valorizada neste âmbito, por outro lado é colocada em questão pelos que consideram a “verdade” um monopólio dos documentos escritos.

Fontes orais, embora consideradas aceitáveis, segundo Alessandro Portelli, têm uma credibilidade diferente das fontes escritas, pois há uma visão dominante de que a credibilidade factual reside num apanhado de documentos impressos. O autor diz ainda que um dos preconceitos, subproduto do aqui apontado, é o *de que as fontes orais se situam distantes dos eventos e, por isso, submetem-se à distorção da memória imperfeita* (1997b, p. 33). Portelli questiona essa veracidade dos registros escritos, pois estes são elaborados,

freqüentemente, por *não-participantes* dos eventos relatados, algum tempo depois da sua ocorrência. Defendendo ponto de vista diferente, considera que *as fontes orais podiam compensar a distância cronológica com o envolvimento pessoal mais íntimo*. Além desta questão destacada, o autor ainda diz que narradores orais podem ser ajudados pela memória na narrativa da história, pois estas são, por vezes, repetidas pela comunidade.

O pensamento de Alessandro Portelli encontra-se com o pensamento de Boubacar Barry em relação à maior credibilidade dada às fontes escritas, por sua pretensa neutralidade e objetividade factual, questão que o autor critica.

Boubacar Barry (2000, p. 5) questiona a apropriação da História Oral por historiadores que teriam aprendido na Universidade a confrontar fontes orais e escritas, privilegiando a segunda forma como referência para confrontar as demais. Falta, segundo o autor, uma análise mais aprofundada da lógica interna das fontes orais.

As sociedades que têm como valor a tradição oral pautam-se na lógica da valorização da palavra. A história narrada oralmente tem valor por si só. A palavra tem valor pois traz sabedoria, traz a história contada de geração a geração. A sabedoria do passado mistura mitos, fatos e acontecimentos, revela grandes feitos dos heróis e dos sujeitos que constroem a história. O povo é sujeito da história.

Como nos apropriamos da oralidade para transformá-la em escrita? A lógica da oralidade – o dito e o não-dito, que é outra forma de dizer por meio do silêncio; as pausas, interrupções; os gestos; os olhares; as emoções expressas e as contidas. Enfim, o que capta a escrita? O que consegue revelar/desvelar do rico momento da oralidade? Estaríamos *traduzindo*, como sugere Portelli?

Mesmo com tantos questionamentos tenho optado por correr o risco da imperfeição, da parcialidade, da fragmentação para trazer, como um *griot*,⁸ as vozes destas mulheres professoras, tantas vezes silenciadas. No entanto, tomo de empréstimo o termo, resignificando-o,

⁸ De origem francesa, o termo *griot* denomina, na sociedade africana, aquele que transmite oralmente a tradição histórica do povo.

narradas e compartilhadas trazem *conselhos* e estes, *sabedoria*, como lembra Benjamin, tento ler o que me dizem. Em determinado momento, como que a desafiar os corpos e mentes, até então limitados em seus espaços “permitidos” por uma ideologia que, em nome do mito da democracia racial, delegara àquelas mulheres presentes no curso apenas o lugar de colaboradores na história, Vera levanta-se e ousa dizer: “Eu nunca vi um curso de pós-graduação com tanta mulher negra!”

Vera parecia sintetizar com sua fala o que percebíamos, mas que, historicamente, temos naturalizado e mesmo tornado invisível. Havia uma singularidade na turma que nossos sentidos não retiveram inicialmente, mas que foi se tornando visível com as narrativas das mulheres negras presentes naquele cotidiano, como se nossos ouvidos captassem pelas vozes interditas a cor negra ainda não assumida.

Ao mesmo tempo, a fala de Vera vinha aguçar o desejo já anunciado, de buscar compreender melhor a construção identitária destas mulheres negras presentes em nosso curso de Pós-graduação, de professoras negras que atuam em escolas públicas, majoritariamente freqüentadas por crianças oriundas das classes populares, crianças afro-descendentes. Mulheres negras que foram, historicamente, destituídas da capacidade de narrar e escrever suas histórias, pois a História Oficial, contada pela classe hegemônica, tem relegado aos afro-descendentes o lugar secundário de colaboradores.

*Mulher negra alfabetizando – que palavra ela ensina o outro a dizer/escrever?*⁷ Eis que, ouvindo minha intuição, encontro a intenção de pesquisa a ser realizada no Doutorado em Educação. No cotidiano da prática pedagógica, a docência alimentara o desejo e fizera emergir a pesquisa.

No entanto, uma questão tem instigado-me a pensar: como trabalhar com oralidade e escrita? Como partir de narrativas orais,

⁷ Em meu primeiro registro, após o encontro inicial com a turma, já colocara a intenção da pesquisa e registrara o possível título do que se tornaria o projeto de doutorado.

que possuem sua singularidade, para a linguagem escrita, que tem outras especificidades? Como tentar manter, na escrita, marcas da oralidade, respeitando, sendo fiel à palavra do outro com o qual travamos um diálogo?

Alessandro Portelli (1997a, p. 39) já alertara que *qualquer transcrição torna-se, automaticamente, uma forma de manipulação*. Daí a impossibilidade de transcrever fidedignamente as narrativas orais, pois, de qualquer forma, seria um tipo de tradução de uma linguagem a outra.

Mesmo assim, vou “traduzindo”, imprimindo minhas marcas, como “O narrador” de Benjamin. Tampouco tenho compromisso com um tempo cronológico, seguindo linearmente os fatos. A narrativa rompe com as amarras *espaçotemporais*. É livre, o que conta é o tempo da intensidade das experiências vividas. A memória vai buscando o que há de significativo no passado, presentificando-o no agora – momento da narrativa, onde narrador e ouvinte se identificam.

A memória que traz as experiências impressas nos corpos/mentes dos(as) narradores(as), bem como as experiências de identificação com os diferentes grupos presentes na sociedade, marcada pela complexidade na intrincada rede de relações e interações, aproximam individual e coletivo, como dimensões indissociáveis no processo de construção identitária.

Em relação à memória, uma aproximação com a discussão acerca das fontes orais ajuda-nos a compreender que, se esta dimensão é valorizada neste âmbito, por outro lado é colocada em questão pelos que consideram a “verdade” um monopólio dos documentos escritos.

Fontes orais, embora consideradas aceitáveis, segundo Alessandro Portelli, têm uma credibilidade diferente das fontes escritas, pois há uma visão dominante de que a credibilidade factual reside num apanhado de documentos impressos. O autor diz ainda que um dos preconceitos, subproduto do aqui apontado, é o *de que as fontes orais se situam distantes dos eventos e, por isso, submetem-se à distorção da memória imperfeita* (1997b, p. 33). Portelli questiona essa veracidade dos registros escritos, pois estes são elaborados,

frequentemente, por *não-participantes* dos eventos relatados, algum tempo depois da sua ocorrência. Defendendo ponto de vista diferente, considera que *as fontes orais podiam compensar a distância cronológica com o envolvimento pessoal mais íntimo*. Além desta questão destacada, o autor ainda diz que narradores orais podem ser ajudados pela memória na narrativa da história, pois estas são, por vezes, repetidas pela comunidade.

O pensamento de Alessandro Portelli encontra-se com o pensamento de Boubacar Barry em relação à maior credibilidade dada às fontes escritas, por sua pretensa neutralidade e objetividade factual, questão que o autor critica.

Boubacar Barry (2000, p. 5) questiona a apropriação da História Oral por historiadores que teriam aprendido na Universidade a confrontar fontes orais e escritas, privilegiando a segunda forma como referência para confrontar as demais. Falta, segundo o autor, uma análise mais aprofundada da lógica interna das fontes orais.

As sociedades que têm como valor a tradição oral pautam-se na lógica da valorização da palavra. A história narrada oralmente tem valor por si só. A palavra tem valor pois traz sabedoria, traz a história contada de geração a geração. A sabedoria do passado mistura mitos, fatos e acontecimentos, revela grandes feitos dos heróis e dos sujeitos que constroem a história. O povo é sujeito da história.

Como nos apropriamos da oralidade para transformá-la em escrita? A lógica da oralidade – o dito e o não-dito, que é outra forma de dizer por meio do silêncio; as pausas, interrupções; os gestos; os olhares; as emoções expressas e as contidas. Enfim, o que capta a escrita? O que consegue revelar/desvelar do rico momento da oralidade? Estaríamos *traduzindo*, como sugere Portelli?

Mesmo com tantos questionamentos tenho optado por correr o risco da imperfeição, da parcialidade, da fragmentação para trazer, como um *griot*,⁸ as vozes destas mulheres professoras, tantas vezes silenciadas. No entanto, tomo de empréstimo o termo, ressignificando-o,

⁸ De origem francesa, o termo *griot* denomina, na sociedade africana, aquele que transmite oralmente a tradição histórica do povo.

pois não eram as mulheres *griots*, mas, ao longo da história, no espaço doméstico, nas rodas familiares, nos espaços religiosos, nas escolas (e nossa experiência não nos deixa negar), muitas vezes são as mulheres as guardiãs da palavra, as conselheiras, as que, pela memória, pela arte de narrar, fazem perpetuar as tradições.

Barry busca no último romance de Cheikh Hamidou Kane, “Les Gardiens du Temple”, uma definição do papel do *griot*, “guardião das tradições orais nas sociedades senegambianas”:

Durante milênios, antes que o fio da escrita internamente e por todos os lados costurasse o mundo negro em si mesmo, os *griots*, por meio da voz e dos instrumentos que imaginaram, foram os demiurgos que construíram esse mundo, e suas únicas testemunhas. Eles o exaltaram, encheram de dignidade, de peso, dizem, elevaram-no acima de si, suspenso nos campos de batalha, preservado na glória e na tradição. E essa obra a concluíram contra o silêncio e o esquecimento, contra o tempo destruidor (2000, p. 5).

No entanto, ao ousar ser como *griot*, não quero colocar minha palavra como *a palavra*, mas como *uma palavra*, trazendo a marca da polifonia (BAKHTIN, 1997b), em que múltiplas vozes insistem em falar, vozes de meus pares cotidianos: as professoras e, neste momento da pesquisa, as professoras negras que me instigam a pensar, de forma relacional, a questão étnica como fundamental na construção identitária.

Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens; eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana (NIANE, 1982, p. 65).

Embora tenha consciência de tal fato, também por experiência tenho percebido o quanto é importante que nos aqueçamos com o calor da voz humana, que nos solidarizemos com os sujeitos com os quais partilhamos experiências.

Acredito que o trabalho com a História Oral tem aproximado, reatado os laços com nossa ancestralidade, por isso o encontro com autores africanos não se deve a um mero acaso. O valor da palavra

falada na tradição africana aponta pistas para melhor compreender a lógica das classes populares, majoritariamente compostas por negros e mestiços (afro-descendentes), lógica esta que impregna o cotidiano de nossas escolas públicas, mas que muitas vezes é negada em prol da cultura da classe média, pautada na lógica da palavra escrita.

Espero ter, inicialmente, conseguido desconstruir a lógica linear do título deste texto a fim de trazer reflexões acerca da História Oral como opção político-epistemológica, entendendo que esta opção de trabalho, que me impele a buscar caminhos outros de identificação e de luta por inclusão nos espaços educacionais, coloca-me diante de novo desafio: trabalhar com a cultura negra. “A cultura negra é uma cultura das encruzilhadas” (1997, p. 26), como diz Leda Maria Martins, em *Afrografias da memória*.⁹ A noção de encruzilhada está presente, segundo a autora, no sistema filosófico-religioso de origem iorubá. É o lugar de interseções, de tangenciamentos, de confluências e desvios. Sinto presente este princípio no próprio trabalho com a História Oral, lugar de entroncamento, de interseções, de caminhos que se encontram e de outros que se afastam, mas sempre um lugar de possibilidades.

Tentei tecer neste capítulo, tal qual presente na complexidade da oralidade, a encruzilhada em que a textualidade oral se produz, marca da ancestralidade que a memória traz à tona no processo de compartilhar experiências, mas também marca da oralidade presente em minha escrita.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 1997b.
- BARRY, B. *Senegâmbia. O desafio da história regional*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2000.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOAL, A. *O arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

⁹ A autora traz em sua obra a memória dos congadeiros da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário de Jatobá. *Afrografias da memória* é um livro de falas, um texto de narrativas, tecido com o estilete da memória curvilínea de uma das irmandades do Rosário, em Minas Gerais.

- BRITO, M. E. Memória e cultura. *Caderno Memória da Eletricidade*. Rio de Janeiro: Centro de Memória da Eletricidade, n. 1, 1989.
- FERNANDES, T. M. D. Os produtos naturais na memória de seus cientistas. In: VON SIMSON, O. R. de M. (org.) *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 1997.
- FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FETH, M.; BORATYNSKI, A. *O catador de pensamentos*. São Paulo: Brinque-Book, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R. L. (org.) *Múltiplos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes 43 – Antropologia e Educação – Interfaces do Ensino e da Pesquisa*, n. 43, ano XVIII, p. 8-25, dez. 1997.
- JESUS, R. de F. de. Por entre caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje sou professora. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NIANE, D. T. *Sundjata ou A epopéia mandinga*. São Paulo: Ática, 1982.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: PARELMUTTER, D.; ANTONACCI, M. A. *Ética e História Oral*. Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História – PUC-SP. São Paulo: PUC, n. 15, p. 13-33, 3 abr. 1997a.
- _____. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, n. 14, fev. 1997b. Número Temático: Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais. Do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. R. de M. (org.) *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988, p. 15-43.
- SANTOS, B. S. A queda do *Angelus Novus*. Para além da equação moderna entre raízes e opções. *Novos Estudos Cebrap*, n. 47, p. 103- 124, 1997.
- _____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- THOMPSON, P. *A voz do passado. História oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- VON SIMSON, O. R. de M. Mulher e carnaval: mito e realidade. *Revista de História*, n. 125-126. São Paulo: USP, p. 7-32, ago./dez. 1991 - jan./jul. 1992.
- WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E. C. (org.) *O livro da saúde das mulheres negras. Nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2000.

Eu, caçador de mim*

CARLOS EDUARDO FERRAÇO**

*Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim****

Fragmentos de um memorial: sempre voltando ao meu “lugar”

Comecei a trabalhar como professor do Ensino Fundamental em 1977, quando ainda era aluno do Curso de Licenciatura em Física da Ufes. Com uma carga horária semanal de quarenta horas e cursando, em média, seis disciplinas por semestre, me dividia entre as salas de aula da universidade e das escolas públicas. Assim foi durante os quatro anos de universidade e nos seguintes até que, em 1985, entrei para o Mestrado em Educação da UFF. Naquela época, retornei algumas vezes à Escola Fundamental, sobretudo na ocasião da pesquisa.

No período de 1989 a 1993, já com o mestrado concluído, volto mais uma vez para a sala de aula. Em 1994, ao retornar para a Ufes, agora como professor, dediquei-me a pesquisas nos cotidianos de escolas públicas, ainda do Ensino Fundamental. Em 1996, entrei

* Dedico esse texto a Nilda Alves (Uerj) e Regina Leite Garcia (UFF). Eternas professoras e amigas que não se deixam aprisionar pela arrogância do poder do já-sabido e, a cada vez, “inventam” outras idéias e abrem novos “caminhos” e “atalhos” para os que estão iniciando. Somos eternamente gratos a vocês...

** DASE/PPGE/CP/UFES.

*** Ao longo do texto usarei fragmentos da música “Caçador de mim” da autoria de Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá, interpretada de maneira comovente por Milton Nascimento, que tanto me acompanhou pelos quartos solitários de minhas andanças e moradas como *estudenteprofessor*, tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo.

para o Doutorado em Educação da USP, o que me levou a ficar dois anos freqüentando também uma escola pública do Ensino Fundamental, “com” a qual produzi minha tese. A pesquisa realizada – “Escola nua ou Sobre a força e a beleza das ações cotidianas” – me estimulou a propor novos estudos voltados para a discussão dos cotidianos escolares.

A permanente busca por tentar entender o que acontece nos cotidianos das escolas e, sempre que convidado, tentar ajudar aos que lá estão, durante esses anos de pesquisa, traz a marca das histórias por mim vividas, como *alunoprofessor*¹ de escolas públicas. Penso ser essa uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos*. Estamos sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre) “entrelugares” (Bhabha), “não-lugares” (Augé), de onde, de fato, nunca saímos.

Pensando assim, nos damos conta da necessidade vital de, mesmo “estando” na universidade, nunca nos distanciarmos das escolas por onde um dia passamos, as quais nos possibilitaram chegar aonde chegamos, como chegamos. Trata-se de um reconhecimento social e político, de um compromisso ético com aqueles *educadores/educadoras* que nos ajudaram em nossa caminhada, e também para com milhares de *alunasalunos* que também têm o direito de seguir, se desejarem, os caminhos que os levarão à universidade.

Trata-se de uma eterna dívida para com a escola pública, que tantas lembranças nos traz. Que tantas tristezas e felicidades nos deu. Lembranças dos amigos chegados, dos *professores/professoras* mais queridos e também dos mais odiados. Lembranças do cheiro da merenda, do dia da vacina, dos castigos, das brigas, do barulho das salas, do suor das aulas de educação física, do hino cantado na quinta-feira, das gritarias e dos empurrões nas filas.

¹ Arte de escrever que aprendi com a professora Nilda na tentativa de, ao juntar palavras, tentar criar uma nova que não seja “uma e outra” mas, uma terceira, diferente das duas anteriores, que surge da fusão delas.

Lembranças das torcidas nos jogos e gincanas e das aventuras nos passeios, do primeiro beijo, do primeiro amor... Lembranças como a homenagem que nos foi prestada pela turma de 8ª série, numa formatura simples e comovente, na qual, do pequeno pátio da escola, os alunos, emocionados, cantaram para os seus professores:

Já está chegando a hora de ir.
Venho aqui me despedir e dizer
Que em qualquer lugar por onde eu andar
Vou lembrar de você
Só me resta agora dizer adeus
E o meu caminho seguir
O meu coração aqui vou deixar
Não fique triste se acaso eu chorar
Mas, agora, adeus...²

Cenas que não saem da memória e marcam a *vida de professor*. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por *professores/professoras*. Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. A escola pública é o nosso “lugar”. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse “lugar” chamado escola.³ Como canta Milton Nascimento,

Preso a canções,
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

² Fragmento da música “Despedida”, da autoria de Roberto e Erasmo Carlos.

³ Após dezessete anos retornei como pesquisador à escola em que recebemos a homenagem da 8ª série e pude voltar no tempo encontrando professoras e professores que comigo trabalharam. Nada é mais compensador para o educador que o reconhecimento pelo seu trabalho e o prazer de reencontrar velhos amigos de escola.

Caçadores de nós mesmos

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como *que significa essa atitude? que quer dizer esse cartaz? que significa esse texto? qual o sentido dessa fala?*, devemos perguntar *que leituras “eu” faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?*

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando explicar os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador*. E, com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:

- eu penso o cotidiano enquanto me penso;
- eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano;
- eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano;
- esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros...
- mas eu também sou esses outros;
- sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão;
- sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje;

– mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão.

Estudiosos que somos de nossas dúvidas, desejos, angústias, medos, fracassos e sucessos, queremos sempre saber os porquês dessas buscas:

Longe se vai sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir,
 Eu, caçador de mim

Os aprisionamentos e limites para aqueles que se buscam nos cotidianos das escolas

*Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força duma procura
 Fugir às armadilhas da mata escura*

Que significa para nós que estudamos “com” os cotidianos pensar em metodologias de pesquisa nesses estudos? É, *a priori*, possível eleger categorias de análise em estudos “com” os cotidianos? Como pensar uma metodologia de análise “junto” aos cotidianos?

Quando escrevem sobre o “ordinário”, Certeau et al. (1996, p. 341-342) observam:

A cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A “pluralização” nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças.

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações *porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos* (g.n.). O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um *fazer-com* (g.n.), aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares. Neste sentido, *a cultura ordinária é antes de tudo uma “ciência prática do singular”, que toma às*

avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do accidental (g.n.). À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular “saber” a “singular”, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos e suas técnicas de uso em função desses critérios.

Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para nos permitir imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável.

De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas isso não passa de previsões, como as do tempo.

A identificação objetiva de “categorias” e ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido, em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto.

Pesquisar “sobre” aponta para a lógica da diferença, do controle. Resulta na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos em separado desse outro.⁴

Mas, se objeto e sujeito não existem enquanto tais, como pólos de uma lógica dual, e são pensados como processos “híbridos”,

⁴ O curta “Os outros”, criado, dirigido e produzido por Fernando Mozart, discute de forma instigante essa temática, defendendo a idéia de que *os outros somos nós mesmos*.

“nômades”, “rizomáticos” e “plurais”, como pensar a possibilidade de uma metodologia de estudo “com” os cotidianos?

Parece-nos interessante a idéia de que nos estudos e pesquisas “com” os cotidianos se mostra fundamental a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado” “do vivido”, “do usado”, como defendem Certeau (1994, 1996) e Lefebvre (1983, 1991). Os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o “entremeado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçotempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura e contaminação* dessas redes.

Sobre as relações entre cotidiano, senso comum e ciência

Em meio, durante, por entre, com os estudos cotidianos estamos nós, “sujeitos cotidianos pesquisadores”, intelectuais (sic). Então, como aceitar as críticas de que nossas pesquisas “com” os cotidianos pudessem ter um *status* menor, pudessem ser menos importantes academicamente (sic) do que pesquisas que não envolvem os cotidianos das escolas? Há sempre alguma coisa no ar! Muitos se dizem “preocupados” com esse “tipo” de estudo, que é preciso ter seriedade, compromisso e rigor científico.

Muitos esperam de nós, pesquisadores “com” os cotidianos das escolas, desculpas, ponderações, relativizações, por estarmos envolvidos com estudos que teriam uma “certa” fragilidade metodológica e conceitual.

Essas “preocupações”, “cuidados”, “compromissos”, esse “rigor científico”, entre outros quesitos indicados para as pesquisas “com” os cotidianos das escolas, creio eu, precisam ser pensados para toda e qualquer proposta de pesquisa que se pretenda “científica”. Mas o que é uma pesquisa “científica”? Então, uma vez definido o que estamos entendendo por científico, não se trataria deste ou daquele enfoque de pesquisa, mas, obviamente, de algo comum a todas as possibilidades de pesquisa e, por efeito, a todos e todas que se colocam como pesquisadores e pesquisadoras. O que queremos dizer é: *o que caracteriza uma pesquisa como mais ou menos científica, seja lá o que*

isso possa significar, não pode ser buscado no “tipo” de pesquisa que está sendo realizada nem tampouco apenas no discurso teórico-metodológico usado, mas certamente precisa levar em conta aqueles e aquelas que se colocam como responsáveis pela pesquisa, o que inclui seus interesses.

Mas o que de fato “preocupa” e “incomoda” alguns não é algo que se coloque apenas do ponto de vista metodológico, mas sobretudo do ponto de vista teórico.⁵ O que, de fato, está em discussão é a associação que, historicamente, tem sido feita entre cotidiano e senso comum. Na maioria dos “manuais” de pesquisas em ciências sociais encontramos uma associação direta e linear entre senso comum e cotidiano e uma relação de oposição entre esses termos e as ciências.

As associações lineares e de oposição entre cotidiano, senso comum e ciência têm sido mantidas por aqueles que outorgam a si mesmos a condição de “guardiões” das fronteiras que separam a ciência do senso comum. Por aqueles que defendem a necessidade do “cinturão protetor” desses campos. Por aqueles que se automeiam os cavaleiros defensores das diferenças epistemológicas e buscam preservar os “campos” específicos do senso comum e da ciência.⁶ Pelos eternos mensageiros das “verdades” e das metanarrativas. Pelos cartesianos de plantão, que não são poucos...

Pensamos que só é possível, só faz sentido “defender”, “preservar”, “guardar” algo, quando sabemos o que é esse algo em sua totalidade, em sua plenitude, ou, de outra forma, quando temos condições de identificar “o quê”, de fato, está sendo protegido, o que requer, minimamente, a condição de podermos identificar as fronteiras que limitam a identidade desse algo, seja uma teoria, idéia ou autor.

⁵ Mantivemos aqui, mesmo não acreditando que seja assim, a separação entre metodologia e teoria, para melhor expressar as observações e críticas que são feitas aos estudos e pesquisas “com” cotidianos e, de modo geral, a todas as possibilidades de pesquisas em educação. Assumindo a não-separação entre metodologia e teoria, no decorrer de nosso texto optaremos pela idéia de “discurso” para nos referirmos a essa relação.

⁶ Nesse sentido, a análise de Boaventura de Souza Santos (1996, 2000) sobre a relação entre senso comum e ciência é de extrema importância na superação da idéia cartesiana de que o senso comum – e, por efeito, os cotidianos – contrapõe-se às ciências. Bronowski (1997a) e Gramsci (1978) também ajudam nessa discussão.

Ou então correremos o risco de defendermos, de lutarmos, de falarmos, em nome de algo com o que não concordamos ou em que não acreditamos.

Mas, se nenhuma teoria, idéia ou autor é alguma coisa que se possa entender na totalidade, que se “identifica” de forma mecânica ou estática, que se deixa aprisionar por palavras, o que estamos então preservando? Preservamos autores, teorias e idéias em si ou preservamos nossa maneira *individualcoletiva* de “entender” tais coisas? Preservamos os outros ou preservamos nossos discursos sobre os outros, isto é, nos preservamos?

Silva (1999, p. 11-12), no texto “Teorias do currículo: o que é isto?”, discute a própria noção de “teoria” presente nos debates e trabalhos acadêmicos:

Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. (...)

Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, *é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade”* (g.n.). A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.

Nessa direção faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições lingüísticas da “realidade” em sua produção (g.n.). *Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama*

lingüística que supostamente o descreve (g.n.). (...) Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.

Retomando a discussão anterior pensamos que cada um de nós sempre busca preservar pensamentos e autores. Sempre busca defender idéias ou discursos. A questão é: *até que ponto assumimos que essas idéias, discursos, pensamentos e autores não estão fora de nós, à espera de nós, solicitando que nos empenhemos em guardá-los tal e qual, mas são tão somente nossas maneiras individuais de entender esses autores, discursos ou idéias? São, tão-somente, nossos limites e possibilidades?*

Com isso, pensamos que não lemos um autor enquanto tal, em si mesmo, fora de nós, “a partir” do autor. Mas lemos um autor a partir de nós, a partir de nossas histórias de vida, incluindo, nessa leitura, outros tantos *autoresleitores* que se expressam em nós. Dito de outra forma: *nós nos lemos nos textos dos autores, acreditando, por vezes, que estamos lendo os autores. Assim sendo, nessas leituras de nós mesmos produzimos outros textos, que não são só nossos mas também daqueles com os quais temos dialogado até então.*

Essa afirmação provocaria um relativismo exacerbado se acreditássemos que existe um “conhecimento objetivo”, alheio aos sujeitos, fora de nós, possível de ser apreendido exclusivamente a partir do outro. Mas, como estamos assumindo que os conhecimentos são processos de *subjetivação/objetivação*, não corremos esse risco. Assim, concordamos com Najmanovich (2001, p. 93-94) quando escreve que

o sujeito, desde a perspectiva das ciências da complexidade, é uma “unidade heterogênea”, organização emergente da interação de suborganizações entre as quais se destacam a cognição, a emoção e a ação, que são as formas de interação do sujeito com o mundo. “O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações”. As noções de “história e vínculos” são os pilares fundamentais para a construção de uma nova perspectiva

transformadora de nossa experiência do mundo, não só no plano conceitual, mas que implica também abrimo-nos a uma nova sensibilidade e a outras formas de atuar e de conhecer, já que a partir do olhar complexo estas dimensões são inseparáveis no viver humano. O sujeito não é o dado biologicamente, mas o construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando. Agora, não devemos confundir o sujeito com a “subjetividade”. Esta é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. *Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade (g.n.).* O que os positivistas chamam de “o mundo objetivo” é para as ciências da complexidade uma realidade construída a partir de um imaginário social compartilhado por esses sujeitos que são parte indissociável desse mundo. O mundo em que vivemos é um mundo humano, mundo simbólico, mundo construído em nossa interação com o real, com o que está fora da linguagem, com o mistério que opõe resistência às nossas criações e ao mesmo tempo é a condição de suas possibilidades.

Então, estamos assumindo que, de fato, não há “conhecimentos objetivos”, mas tão-somente “conhecimentos objetivados”. Conhecimentos que trazem as marcas do histórico, do social e do prático e que são, antes de qualquer coisa, um fato indiscutível, como nos ensinou Lefebvre (1995). Conhecimentos esses produzidos, compartilhados e acordados pela comunidade acadêmica, atingindo assim um *status* de objetivado.

A partir dessa discussão temos nos colocado como questões:

- Como entender os processos de *objetivação* e *subjetivação* dos saberes que são produzidos em estudos e pesquisas “com” os cotidianos das escolas sem desconsiderar os sujeitos que produzem, que inventam, esses conhecimentos? Ou, como adverte Martins (1989) citado por Alves e Garcia (s/d), como “ouvir o outro no que o outro diz”, “aceitando o outro enquanto legítimo outro”?

- Como desencadear processos de objetivação dos *saberespráticas* cotidianos junto aos sujeitos cotidianos que participam dessas pesquisas, incluindo nós mesmos? Ou seja, como propor e realizar movimentos nos cotidianos escolares que busquem tirar da clandestinidade, das sombras, dos porões, toda a diversidade de *saberespráticas* efêmeros que são inventados a cada dia e que se perdem nas palavras e ações sem chegarem a atingir um *status* de saber “científico”, sem chegarem a ser reconhecidos como conhecimentos legítimos?

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos *autores/ autoras*, reconhecidos em seus discursos, do mesmo modo como assumimos Najmanovich, Alves, Garcia, Certeau, Giard, Santos, Ginzburg, Oliveira, Esteban, Lefebvre. Ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos dos *autores/autoras* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes.

Se consideramos a importância de dialogarmos com autores como Lefebvre, Garcia, Alves, Certeau, entre outros/outras, também precisamos considerar a importância de ampliar esse diálogo, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam nesses cotidianos. Não por uma questão de “boa vontade” ou “gratidão”, mas sob o propósito de a pesquisa “com” os cotidianos não se tornar estéril, tediosa, sonífera ou, no máximo, como as propriedades da água, insípida, incolor e inodora. Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos *autores/autoras* dos discursos “com” os cotidianos.

Ao contrário daqueles que consideram que esses discursos, porque produzidos por entre as sombras e penumbras das práticas cotidianas, nos silêncios e rumores das palavras, na ausência e solidão dos corpos, só são possíveis de serem entendidos e convalidados nessas condições, assumimos que precisamos pensar nessas sombras, silêncios e ausências como possibilidades de presenças, luzes e barulhos.

Mas, enquanto pesquisadores, como fazer valer em nossos discursos a autonomia e a beleza das produções discursivas dos sujeitos cotidianos? Como garantir, minimamente, que a intensidade dos discursos desses sujeitos também *autores/autoras* seja considerada em nossos discursos? Como não mutilar, não simplificar e não idealizar o discurso do outro?

Aqui, pensamos ser possível tomar o texto e, em particular a escrita, não apenas a partir da lógica linear cartesiana, a partir da estética da reta, mas também a partir de outras produções estéticas que se misturam nos cadernos e cartazes produzidos pelos *alunos/alunas* e *professores/professoras*, nos ornamentos e expressões de seus corpos, nos significados das palavras ditas ou silenciadas por eles, nos usos dos objetos, nos espaços praticados etc.

Pensamos o quão interessante se tornam os estudos “com” os cotidianos quando a escrita é assumida de forma dialogada com outras possibilidades estéticas de expressão, como de fato acontece e aparece nas “marcas” encontradas nos cotidianos das escolas.

Nessa interlocução de possibilidades estéticas, a escrita convencional, linear, pode ser pensada apenas como mais uma expressão estética, e não a única. A partir daí, o texto produzido não precisa se reduzir ao texto escrito e não precisamos cair, todo o tempo, na dicotomia “escrita formal” x “outras possibilidades de escrita”, quando, na maior parte dos casos, apenas à primeira é concedido um *status* acadêmico.

Também nessa discussão, como não esfacelar esses discursos e textos plurais em categorias ou classificações que congelam a vida cotidiana? Como tentar garantir que em nossa escrita de pesquisadores

possamos dar conta dessa hibridização de vozes e estéticas que nos toma por inteiro nos cotidianos das escolas? Alves e Garcia (s/d) têm-nos ajudado muito na busca dessas respostas. Em seus escritos nos encantamos com coisas como:

Certeau (...) vem alertando para a importância de contos e cantos populares, de receitas, de explicações sobre o mundo, as “artes de dizer e artes de fazer”. É preciso não esquecer as “artes de viver e as artes de sobreviver”, como possibilidades de novas formas de enriquecer o discurso científico – fazer ciência com sabor, diríamos nós – novas formas de dizer e de reconhecer o fazer, que incorporam conversas de comadres, que aproximam o espaço público e o espaço privado, segundo demonstram as feministas, e que são reconhecidas hoje como importantes *espaçotempos* de conhecimentos sobre comunicação, organização, planejamento e que dão às mulheres que entram tardiamente no mercado de trabalho um valor antes desconhecido.

Parece-nos necessário observar que *a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à “descrição” que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a “obrigação” de se aproximar da “realidade”, mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: “era uma vez...”* (g.n.).

É preciso, pois, que incorporemos a idéia que, ao dizer uma história, somos *“narradores praticantes” traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar* (g.n.). Exercemos, assim, a “arte de contar histórias”, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. *Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?* (g.n.) (...)

Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria “música”, com a inventividade e as repetições que comporta. Mas para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas (g.n.) (...)

Narrar histórias é pois uma forte experiência humana, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. *Ela é também muito funcional nos*

espaçotempos *culturais cotidianos*, nos quais “*conta*” – no sentido de ter importância – tanto a oralidade como a memória oral (g.n.). Em primeiro lugar, porque *como nela não é possível gerar categorias complexas próprias, são usadas as “histórias da ação humana para armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem”* (g.n.), lembramos ainda com Ong. Além das culturas orais onde já foram bem estudadas por antropólogos de diversas correntes, *essas histórias são, também no cotidiano, desde sempre, o repositório amplo do saber das ações humanas nesses contextos* (g.n.) (...)

Nesses *espaçotempos* cotidianos, a cultura narrativa tem grande importância por garantir formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, por poderem ser repetidas e recriadas (g.n.), isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma ressignificação, uma história diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. As narrativas podem, por exemplo, incluir “dados” que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, embora sempre modificados pela leitura e experiência de cada um ou uma, (g.n.) tais como: uma “pitada” de sal, “algumas” folhas, “certos” exercícios, uma história “engraçada”, uma “solução” para um problema, um “modo de fazer” os alunos escreverem um texto maior, uma “indicação” de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir. Pequenas histórias que é só puxar os fios da memória para aparecerem, surpreendendo até quem as conta. É um pouco como o dito popular que diz “quem conta um conto aumenta um ponto”.

Então, trabalhar com narrativas se coloca para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autores/autoras*, também protagonistas dos nossos estudos.

Mas não podemos esquecer que, como nos falam Alves e Garcia (s/d), *é preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história, somos “narradores praticantes” traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar*. Com isso, se coloca para nós a

necessidade de pensarmos nos processos de *subjetivação/objetivação* como movimentos inerentes aos estudos “com” os cotidianos.

Mesmo com todo empenho e determinação de pesquisadores comprometidos, como *sujeitos individuaiscoletivos* que se pensam “com” os cotidianos, ainda somos nós, alguns poucos, que decidimos que *fios*, que *lembranças*, que *relatos*, que *imagens*, que *histórias*, que *sons*, *sombras* e *silêncios* irão tornar-se “visíveis” aos “olhos” dos nossos leitores. Somos alguns poucos que, ao ousar “invadir” os cotidianos das escolas na tentativa de revelar, aos que ainda não se deram conta, de que nada lá é lugar-comum, acabaremos por decidir quais serão as “marcas” dos cotidianos a serem impressas em nossos textos.

Então, para que a pena nos seja leve, precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como *problemas* mas como *condições necessárias* aos estudos “com” os cotidianos. Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de “discursos inacabados”. Este capítulo revela essa condição. Não se trata, ainda, de um estudo “com” os cotidianos das escolas. Mais uma vez, acabou por ser um texto “sobre” os cotidianos das escolas, apesar da nossa própria crítica.

Então, para que a pena continue branda, nessa tentativa de dar conta de nós mesmos e dos outros nos nossos estudos, precisamos pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e palavras que transbordam pelas paredes e corredores das escolas e que nem sempre são ditos. Discursos que precisam incluir outros discursos, alternativos, e que apostam sempre nas suas próprias explicações. Discursos que ficam à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e imagens que habitam os cotidianos. Discursos que tentam traduzir os idiomas e os modos de ser e existir dos sujeitos cotidianos em cujos corpos encontramos registradas as marcas dos usos e das transgressões. Discursos que têm olhos distraídos que deixam de ver outras tantas coisas além daquelas que foram tornadas visíveis. Discursos que, apesar do nosso *olhar congelador*, precisam dar conta das identidades movediças, dos hibridismos.

Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos *leitores/leitoras*, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles.

Discursos que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento, como acontece comigo agora.

Mas, então, como fugir às armadilhas da mata escura?

Não sei, talvez, abrindo o peito à força de uma procura...

Referências bibliográficas

- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.
- _____. *O espaço escolar e suas marcas*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b.
- _____. *Memorial: encontros*. Niterói: UFF, 1995.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. *A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano. Duas experiências, s/d.* (mimeogr.)
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AUGÉ, M. *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.
- _____. *Não-lugares*. Campinas: Papyrus, 1994
- BALANDIER, G. *A desordem. Elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRIGGS, J.; PEAT, D. *A sabedoria do caos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BRONOWSKI, J. *A escalada do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *O senso comum da ciência*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997a.
- _____. *Ciência e valores humanos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997b.
- _____. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília: UnB, 1997c.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CERTEAU, M. et al. *A invenção do cotidiano. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986
- FERRAÇO, C. E. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Anais do XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Ensaio de uma metodologia efêmera. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. O cruzamento das sombras vivido ou A busca pela estabilidade no caos. In: SILVA, A.; BARROS, M. E. B. (orgs.) *Psicopedagogia. Alguns hibridismos possíveis*. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000a.
- FOERSTER, V. H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- GARCIA, R. L. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Anais do X Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *Cartas londrinas*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

- MACHADO, N. J. *Educação. Projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- _____. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTINS, J. S. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- _____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas*. São Paulo: Unesp, 1996.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A nova aliança*. Brasília: Ed. UnB, 1997.
- RESTREPO, L. C. *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, B. S. (org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. (org.) *Democratizar a democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.
- _____. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1996.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STALLYBRASS, P. *O casaco de Marx. Roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VARELA, F. *Conhecer*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas

EDWIGES ZACCUR

Tem caça maliciosa como o demônio. Corre rasto atrás, confunde suas pegadas, muda de direção várias vezes, até que o caçador fica completamente perdido, sem saber que rumo ela tomou e muitas vezes tão esperta, que fica escondida bem perto da gente em lugares tão evidentes que não nos lembramos de procurar.

Mário de Andrade

A epígrafe de Mário de Andrade, extraída do livro significativamente intitulado *Rasto atrás*, projeta uma imagem aproximada do que estamos interrogando. Quem pesquisa o cotidiano vai se dando conta de que lida com caça especialmente arisca. A exemplo de quem exercita a *arte muda* da caça, precisa aguçar a sensibilidade e estar permanentemente à espreita do que nele se entremostra a quem possa ler pistas, seguir o faro, explorar intuições. Diga-se de passagem que tal refinamento conjuga emoção e razão, um sentir que sabe, um saber que sente e também pressente.

Assim pensando, problematizamos metodologias do cotidiano a partir de alguns questionamentos que se entrelaçam. O primeiro deles põe em questão a existência do caminho único, investigando a pluralidade de metodologias. Metodologias *de quê?* – eis a primeira questão que nos leva a interrogar as metodologias *do cotidiano* a partir do seu determinante. No segundo questionamento, a natureza do determinante impõe uma nova pergunta: que epistemologia se presta a focar o cotidiano em sua complexidade? Intimamente entrelaçada a esta questão epistemológica, apresenta-se a relação sujeito-objeto, quando se trata de um objeto habitado por sujeitos com o quais o pesquisador interage e se envolve.

Metodologias do cotidiano, como se percebe, enredam muitos fios. Paulo Freire nos aconselha um cerco epistemológico da questão que se quer investigar. Como o cotidiano nos parece inapreensível, estamos compreendendo tal cerco como uma aproximação epistemológica a partir de várias entradas.

De muitos tempos entrecruzando muitos espaços do cotidiano

Partindo do cotidiano, entendemos que metodologias são por ele determinadas, como a gramática ensina e a sintaxe da pesquisa, realizada no cotidiano e dele se impregnando, confirma. O que se pode compreender dessa complexidade a que chamamos “cotidiano”? O nome, em sentido próprio, significa “cada dia”, aberto a encontros e desencontros, ao previsível e ao imprevisível, ao repetível e ao irrepetível. Em sentido figurado, no entanto, cotidiano significa “o que é comum, habitual, familiar”. “Todo dia ela faz tudo sempre igual”: o belo verso de Chico Buarque aparentemente flagra o repetido, mas não haveria nesse repetir um mínimo de diferença? Parece-nos impossível abarcar o cotidiano numa definição, até porque cada dia faz ressoar dias infinitos, imemoriais, mas também se abre ao acontecimento inesperado. Definir o indefinível, eis o desafio de Leuillot, ao considerar que o cotidiano

é aquilo que nos é dado a cada dia (ou o que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após a dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende inteiramente a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes revelada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância dos prazeres. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível (ap. CERTEAU, 1996, p. 31).

Na definição de Leuillot, o que foi deixado na invisibilidade? Talvez nos ajude o contraponto dos que praticam a linguagem poética,

como Jacques Sojcher, com quem Certeau se encontra, esmiuçando o cotidiano a contrapelo. Rememorando o olvidado pela maioria de nós, Sojcher nos convida a escavar o socialmente esquecido. Ao fazê-lo, traz à cena a nuance sutil, o acaso, o contexto, levando em conta o detalhe que faz diferença, sem o que somos presas fáceis de uma pretensa objetividade, terminando por nos aprisionar ao reducionismo:

E eu me esquecia do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou o anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem ouvida a meias, a manchete dos jornais, a voz do telefone (ap. CERTEAU, 1994, p. 43).

Se Leuillot, buscando conceituar, prioriza o peso cotidiano do existir, Sojcher, tentando rememorar, resgata do esquecimento a circunstância e a experiência sensível. Dialogando com um e outro e refinando os sentidos, nos aproximamos do cotidiano através das práticas que nele se dão. Quem nos guiaria pelo labirinto das histórias invisíveis senão Certeau, com suas pesquisas sobre *as artes do fazer e a invenção do cotidiano* pelos praticantes? As práticas, bem o sabemos, implicam repetição – *todo dia ela faz tudo sempre igual* –, mas quanta diferença há entre cada um desses fazeres em que o mesmo é sempre outro.

Nada mais cotidiano do que *assumir* a vida a cada dia com maior ou menor fadiga, com maior ou menor desejo. E, *assumindo* a vida, nada mais cotidiano do que *habitar* o mundo memória, espaço em que nos reconhecemos no já-registrado, mas que se abre ao que nos acontece e surpreende, e nos afeta de diferentes modos, e nos faz capturar, no vôo de um instante, algo que contém a marca de um momento único: uma fala densa, um gesto forte, uma cena marcante, um encontro, uma ruptura. Ao sabor dos acontecimentos que vêm ao nosso encontro, uma segunda-feira pode se transformar num radiante domingo e um domingo pode se tornar uma cinzenta segunda-feira. Até a sobra do almoço de domingo, se servida na segunda-feira, pode ser reinventada ou apenas aquecida, mas terá sempre outro sabor.

Nesse ponto, para *assumir* a vida e *habitar o mundo memória*, há que também *se arriscar à vida viva*, tão repetida mas irrepetível, e se deixar afetar pelo que nos chega. Mas não apenas isso: o *reinventar* fazeres cotidianos torna-os mais econômicos, mais rentáveis, mais criativos. Entre idas, vindas e devires, também é cotidiano *experimentar* errâncias e, repentinamente, *desvelar* diferenças no que repetidamente se mostra. Todos esses verbos – assumir, habitar, arriscar, reinventar, experimentar, desvelar – acionam a vida viva, e seu movimento deixa marcas, entre cheios e vazios na trama da vida que continuamente se urde.

Por esse labirinto, o irrepetível das práticas cotidianas nos encontra, sinalizando o que Certeau chamou “uma ciência prática do singular”, uma ciência da cultura de praticantes, diferente da cultura valorizada pela representação oficial ou pela política econômica. Essa cultura praticada não tem visibilidade, meio que se dilui na correnteza da conversação cotidiana, na infinidade de pequenas alterações que se dão na operosidade nossa de cada dia, de tal modo que uma pluralização emerge do banal, do comum, do habitual. No que, via de regra, acontece, de repente se insere seja um desvio mínimo, seja uma turbulência. Curiosamente o senso comum vem fazendo prevalecer, no cotidiano, o sentido figurado da trivialidade, da rotina que se repete à exaustão.

Considerando que a palavra carrega a marca dos usos que dela fazemos, pode-se indagar: por que o sentido figurado vem prevalecendo sobre o sentido próprio – cada dia, singular e único? Nesse ponto, talvez nos espreite a necessidade humana de se ancorar no que se repete para exorcizar o imprevisto de cada dia, o que escapa ao nosso controle. Mas, ainda assim, o que aparentemente se repete, no próprio processo da repetição, tanto se *reitera* como se recria, produz *iterâncias* realimentadoras, por menores que sejam as alterações, por acréscimo ou desgaste. Pouco se tem discutido “iterações” (aqui nomeadas como “iterâncias” para evitar confusão com “interações”). Trata-se de um processo realimentador a partir do que se repete e que, na repetição, produz uma diferença, por mínima que seja.

Recorremos a uma situação cotidiana para exemplificar o que estamos sinalizando. Na caminhada de domingo, o olhar interessado da pesquisadora se deteve nas artes do fazer. Chamara sua atenção a forma inventiva que um vendedor de cocos encontrara para armar uma barraca capaz de resistir ao vento da orla. Não podendo fincá-la ao solo, com muito engenho fizera um tipo de amarração ligando cada uma das hastes da barraca a um ponto central na mureta. O efeito visual era o de um pára-quedas. O elogio da pesquisadora provocou a conversa em que iterâncias realimentadoras ganharam visibilidade:

– Você arranjou um jeito inteligente de fazer sombra para você e para a freguesia.

– A gente tem que se virar pra atrair freguês. Eu comecei aqui faz pouco e todo mundo já me conhece.

– E antes você fazia o quê?

– Eu trabalhava na estiva. Para mim levantar 100 quilos é *mermo* que nada. O encarregado só me chamava de Cavalo. Chama o Cavalo, vai Cavalo e tome carga no lombo do Cavalo.

– Mas você foi despedido?

– Despedido que nada. Pedi as *conta*. Meu patrão vivia falando: Cavalo pra cá, Cavalo pra lá. Eu nem ligava. Tinha hora extra e ele não pagava. Fazer o quê? Quem precisa trabalhar, vai agüentando. Agora, se atrasava, tinha desconto. Um dia lá, eu cheguei atrasado de novo, tinha um carregamento e tanto pra fazer e ele veio pra cima de mim, gritando: “Atrasado de novo, Cavalo! Vai ter desconto e quero tudo terminado até às 6h, sem falta”. Aí eu cresci pra cima: “Olha aqui, eu não sou cavalo e arranja outro otário pra carregar que tou pedindo as conta”. Tem hora que *mermo* o Cavalo tem de ser um homem.

Para o patrão tratava-se de *fazer todo dia tudo sempre igual*. Como e por que, a partir de iterâncias e interações anteriores, o sentido da palavra “cavalo” se desvela como desumanização, em dada circunstância e não em outra? Por que o suportável num momento passa a ser insuportável em outro? Aquela foi a gota d’água? Fechou-se o quebra-cabeças formado de pequenos fragmentos que, num momento, se encaixam? De repente, uma inesperada reação atravessou o cotidiano. O contexto não é tão-somente um pano de fundo:

as interações, sendo texto-com-texto e intertexto, realimentam-se iterativa e retroativamente.

Estamos nos aproximando cada vez mais da ambivalência e do enigma do cotidiano: essa “ipseidade” da diferença, essa diferença do mesmo, capaz de surpreender, a cada passo, quem queira e possa compreender a singularidade de cada instante. Ou seja: a repetição, na repetição, se diferencia nas iterâncias realimentadoras.

Se o comum, o habitual e o familiar ressaltam a cada dia, há que tentar desnaturalizar o olhar para captar o inesperado, o que se apreende em pleno vôo de um instante irrepetível. Para tanto, como sinaliza Carlos Eduardo Ferrazo, há que se mergulhar nas redes de ações, representações e saberes das redes tecidas/compartilhadas no cotidiano; há que se pensar, com Ferrazo, em uma *metodologia do efêmero*, sublinhando as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano; há que subverter a lógica cartesiana que, em nome da objetividade, impõe reducionismo e determinismo, hierarquia e linearidade.

Retomemos a produtividade da palavra grega *ephemeros*, formada por *epi* – “durante” –, e *hemera* – “dia”. Daí se batizar, em francês, *ephemère* e, em inglês, *ephemera* o inseto que dura um só dia e, por extensão, tudo aquilo que dura pouco, o que é passageiro e transitório. Em português, foi desfeita a homonímia. O inseto de vida *efêmera* é chamado, entre nós, *efemérida*. Mas o sentido etimológico nos permite resgatar, na origem, uma correspondência entre as palavras. Um dia de vida é tempo suficiente para a efemérida perpetuar a espécie, através das larvas que deita nas águas e que duram um ano. O que é o passageiro, o que não dura, dissemina-se, projeta-se no devir. Essa correlação com o que, passando, fica, também está presente na palavra *efemérides* – diário, livro ou agenda, mas também registros de acontecimentos no mesmo dia do mês em épocas diferentes e, ainda, título de obras que contam dia por dia a vida de uma figura ilustre. *Efemérides* nos diz ainda da enumeração de acontecimentos sujeitos a cálculo e previsão durante o ano.

Todos esses sentidos se tensionam: o tempo linear e cronológico, o tempo cíclico, o tempo eterno que se projeta sem que possamos demarcar princípio e fim, o tempo *kayrós* da oportunidade efêmera. Múltiplos sentidos do tempo já conhecidos dos antigos gregos, um tempo multiorientado, um *tempo volumoso* que precisamos resgatar para pensar a complexidade do cotidiano.

Eis que o tempo, em seus muitos sentidos, vai nos alcançando inapelavelmente, entre multiplicidades e conexões em que passado e devir se entrecruzam. O tempo e sua inexorável paradoxalidade. A par do tempo maquinal dos relógios que servem ao controle dos quartéis e das prisões, das usinas e das escolas, subsiste o tempo liberto, conservando sua potência de mudar, acêntrico, não-linear, sinuoso. As imagens são múltiplas – evolutivas sim, mas não-lineares, espiraladas, tanto ascendentes quanto declinantes, prospectivas mas ressoantes, cindidas mas duplicadas, ilocalizadas mas multivetoriais.

Enfim, buscando controlar o tempo, esquecemos de que outros tempos também nos fazem, refazem, desfazem. Lembrando Morin, *vivemos de morte, morremos de vida*. Para superar nossa fragilidade, precisamos do controle do tempo, e inventamos sua irreversibilidade, um tempo que se possa prever, um tempo orientado para o devir. Contra tais esquemas, Deleuze opta pelo dinamismo com suas relações diferenciais e suas singularidades, suas progressividades e simultaneidades. Considerando que *o eterno retorno só afeta o novo*, Deleuze foca a diferença na repetição que, sendo material, contrai instantes sucessivos num presente novo, mas que, sendo espiritual, contrai o passado na totalidade virtual coexistente com o presente.

O que nos interessa discutir é o tempo indomável do cotidiano, com suas dobras, suas multiplicidades, suas singularidades, sua repetição feita de iterância, envolvendo, ao lado do comum, o singular. Esse tempo fora e dentro dos gonzos, uma espécie de círculo, mas *eternamente descentrado*.

Trouxemos anteriormente o exemplo de uma interação, em que repercutiam outros textos-com-textos marcados pela relação de poder.

Em diálogo com aquela conversa de domingo, registramos uma cena do cotidiano escolar, que nos foi trazida por Simone:

– Escuta o que me aconteceu hoje, na escola. Eu acho que você vai gostar. Eu tenho o hábito de falar, a todo momento, “criatura”: “Criatura, não faz isso”. “Presta atenção, criatura”. De repente, precisei apartar uma briga entre dois alunos meus e fui logo perguntando o motivo: – Professora, ele me chamou de criatura.

– É que tem isso demais? Eu também falo assim.

– Mas a senhora é professora. Ele eu não deixo.

Levanta-se aqui uma ponta das relações de poder que atravessam o cotidiano, lidas desde cedo pelas crianças. O menino não sabe, mas sente algo incomodá-lo na palavra “criatura” (*natura creata*). Na condição de objeto do ato criador de outro, reificação e dominação se atravessam, sendo intuitivamente percebidas. Nomear (“cavalo”, “criatura”) também é uma forma de apropriação e sujeição. Linguagem e relação de poder se imbricam, assim, no tempo e espaço cotidianos. Há tensão nos acontecimentos, nos encontros e desencontros, nas interações entre sujeitos encarnados e nas iterâncias que aí ressoam. Nesse *tempo volumoso*, um jogo de forças se tensiona, envolvendo o sujeito da enunciação, a assimetria das relações, o próprio tom da enunciação e seu contexto.

Segundo Bakhtin, o sujeito da enunciação é sempre *um respondente*, pois não lhe cabe romper, pela primeira vez, o eterno silêncio de um mundo mudo. Mas enunciações, assim como as ações, se dão no cruzamento de espaço (*topos*) e tempo (*khrónos*). A física quântica define o tempo como a quarta dimensão. Bakhtin criou a palavra “cronotopo” para dizer do que se dá no tempo em determinado espaço. Ele nos fala, entre outros, de cronotopo do encontro, de cronotopo da estrada, de cronotopo do limiar. Neles, por uma fração de segundos, a possibilidade ou a não-possibilidade se desenha.

Para uma aproximação dessa complexidade de interações, relações de poder e iterâncias, a necessidade de uma epistemologia peculiar

se apresenta. Talvez saibamos melhor o que não se adapta às metodologias do cotidiano. Epistemologias outras vão sendo, porém, ensaiadas.

De uma epistemologia outra para as metodologias do cotidiano

O que vem sendo tomado como método nas ciências humanas vincula-se a um modelo de cientificidade derivado do pensamento iluminista, calcado na epistemologia das ciências duras e orientado para a obtenção de resultados passíveis de comprovação. Quando as ciências humanas se valem da lógica dos resultados, tomada de empréstimo às ciências duras, parece insinuar-se aí uma contradição, envolvendo a natureza do objeto, que é também sujeito. Uma questão preliminar se coloca: a complexidade cotidiana de relações que se dão na fluidez é compatível com a orientação metodológica prevista nas chamadas ciências duras? Aquela seqüência repetida em projetos e monografias – introdução, revisão bibliográfica, procedimentos metodológicos, resultados, discussão, conclusões – pode ser aplicada para a comprovação de resultados, em se tratando do que acontece no cotidiano?

A partir de um documento norteador de teses e dissertações fora do âmbito das ciências humanas, destacamos alguns aspectos enfatizados na pesquisa: (1) a exigência de detalhamento metodológico que se justifica, na medida em que deve permitir a reprodução do experimento como critério de validação; (2) a ênfase na separação entre informações factuais e interpretação que avaliza a apresentação objetiva de resultados; (3) a discussão comparativa dos resultados obtidos que autoriza a emissão de juízo sobre os trabalhos anteriormente produzidos.

Tome-se o primeiro aspecto, o detalhamento metodológico, como pressuposto para a reprodução do experimento como critério de validação, porém levando em conta o tempo, as interações e iterâncias. Quando não se trata de uma coisa muda mas de outro sujeito, ainda que o mesmo instrumento de pesquisa – por exemplo, o questionário –

fosse aplicado às mesmas pessoas, seria outro o momento, outra a interação entre quem inquire e quem é inquirido, outras as iterações momentaneamente realimentadas no instante singular, outras as falas e depoimentos e, finalmente, outro o critério de validação, não mais regido pela reprodução *do que é*, mas pela presença *do que pode ser*.

Tome-se, a seguir, o segundo aspecto, a separação entre informação factual e interpretação de dados, como garantia de resultados objetivos, agora tirando da invisibilidade o *sujeito das ações* que delas fora artificialmente banido. Quem escolhe, separa e interpreta? Aliás, mesmo em se tratando das ciências duras, desde o momento da apresentação do problema e da formulação de hipóteses, um espaço se abre ao pesquisador, seja pela paixão que lhe desperta o objeto, seja pela introdução de uma nova variável no equacionamento, seja a partir de um detalhe antes negligenciado, seja por novas perguntas que encontram novas respostas. Outros fatos, esperados ou não, podem se mostrar pertinentes no momento mesmo da realização do experimento. Como separar o olho do cérebro que vê? Retomando von Foerster, só vemos o que compreendemos, o que significa que é preciso crer para ver, subvertendo o velho ditado “ver para crer”.

Não fora a intervenção do pesquisador, conferindo peso diferente ao visto, que espaço haveria para a interpretação e a discussão de resultados? E se acaso todas as interpretações coincidissem, onde se abriria espaço para produzir o conhecimento novo? Se o princípio científico, em nome da objetividade, expulsa o pesquisador, inapelavelmente o sujeito de fato o incorpora a bem da invenção e da própria ciência em movimento.

Poeticamente, Julio Cortazar compreendeu que, mais do que dizer o que é, trata-se de dizer o que algo significa e para quem tal significação ganha força:

Ser como é, o que isto significa? Na menor partícula de giz, o que é visto será sempre relacionado com a nuvem que se observa através da janela ou com as esperanças

do observador. As coisas pesam mais se são vistas; oito mais oito são dezesseis e mais a pessoa que está somando. Ser como é, então, talvez não seja o que realmente é, mas apenas valha como tal, apresente-se como tal, ou mesmo pareça como tal.

O poeta compreende o que a física quântica demonstra: a participação do pesquisador no resultado da pesquisa. Por outro lado, a transferência acrítica do modelo das ciências naturais para as ciências humanas, não só considera o sujeito como uma *presença simples objetivada* como rebate a mesma (in)compreensão sobre o objeto, tomado em sua "coisidade". No entanto, em lugar de experimentos *reproduzíveis*, envolvendo "objetos passivos" (em termos absolutos), é do humano, essencialmente dialógico, que se trata. Em vez de informações factuais, há situações interativas, implicando sujeitos e contextos; em vez de resultados conclusivos, a pesquisa levanta possibilidades, do que se apresenta num dado contexto, aos olhos de determinado pesquisador. E, sobretudo, como reduzir a complexidade do ser no mundo e do ser com o outro à matematização? A matemática clássica conhece o que permanece sendo sempre o que é, o humano, porém, em sua "ipseidade", é sempre outro a cada novo olhar. Já não se trata de opormos Parmênides e Heráclito, o ser e o tornar-se, mas sim de considerarmos o paradoxo do existir em permanente devir.

Quanto às metodologias determinadas pelo cotidiano, há que se enfatizar também a demanda de uma epistemologia peculiar, que possa responder à complexidade das nuances mais sutis, capazes de potencialmente provocar turbulências no cotidiano. Quem pesquisa o cotidiano pode perceber uma caoticidade que incide, inclusive, sobre o não-pensado, sobre os desvios, os inesperados achados. Ao longo de caminhos, errâncias e desvios, redes se tecem, destecem e retecem produzindo novas conexões. Que epistemologia é compatível com efêmeras redes e *metodologias efêmeras*? Levantamos a hipótese, entre outras, de uma possível epistemologia da linguagem.

Já vimos que, no cotidiano, tempo e espaço se cruzam no instante único e irrepetível do acontecimento, que por sua vez se dá no mundo

que é linguagem, na correnteza comunicativa. O discurso, de modo análogo aos insetos de vida efêmera, é passageiro, transitório, mas pode se reatualizar instantaneamente. O signo, esse irrepitível que se exaure no momento mesmo em que é pronunciado, deixa marcas na memória.

Ações e interações se dão num contexto situacional, atravessado por enunciações, afetadas por outros momentos, habitados por discursos que deixaram marcas de outros cotidianos. Ou seja, no cotidiano reverberam processos recursivos, retroativos e projetivos. Mesmo os enunciados capturados porque registrados ganham vida a cada nova leitura, se fazem enunciação para quem aborda um livro e com ele dialoga, interrogando-o, contestando-o, confirmando-o, pondo-se com e contra ele, em movimento. Ou seja, é impossível conhecer sem relacionar quem conhece com o que conhece.

Vale dizer que metodologias do cotidiano nos envolvem com nosso próprio objeto de estudo e que o conhecimento por nós recriado *revela, em parte, quem somos*, o que introduzimos no cotidiano por termos aprendido dele e com ele. Sendo subjetivas e sempre parciais, *nossas verdades se objetivam* se e quando acolhidas e legitimadas pelo que Foucault chama *sociedade do discurso*. Sendo criadas e reinventadas a partir do que inesperadamente se apresenta, como antecipar passo a passo os procedimentos metodológicos? Como sinaliza Ferraço (2001):

Somos levados, por caminhos caóticos (ordem e desordem) a percorrer redes efêmeras de representações e práticas que se configuram e desaparecem nos *espaçotempos* das vivências.

Estamos falando de processos de ações e interações. No princípio, diz o Gênesis, era o Verbo. E o Verbo podia remeter-se tanto ao dizer-fazer imperativo que tirou o mundo do caos das possibilidades, como ao Verbo que se fez carne e habitou entre nós. Não por acaso, para Goethe, no princípio era a ação, e para Buber, a relação. Retomamos, assim, o verbo em seus múltiplos sentidos, como palavra, como ação, como relação.

A gramática ensina que os substantivos são estáticos e os verbos dinâmicos. Enfatiza-se a plasticidade dos verbos que se flexionam em pessoa, tempo, e modo. Há formas verbais para indicativamente afirmar, para subjetivamente expressar tensões, desejos e possibilidades, para imperativamente flexibilizar ordens em pedidos; há formas diferenciadas para os sujeitos da interlocução (o “eu” o “tu”) e um terceiro, o “ele” ausente, mas incluído na conversação; há relações entre os diferentes tempos e flexões verbais; há formas nominais do verbo que podem ser substantivadas. Mesmo reduzido a categoria gramatical, o verbo se mantém cambiante.

Quanto à estabilidade dos substantivos, ela é aparente ou existe apenas em “estado de dicionário”, como escreve Drummond. Podemos até indagar: é possível contrapor o sentido denotativo, como um já-dado, ao sentido conotativo, como desvio do sentido próprio? O sentido não se constrói no texto e na leitura que fazemos dele? Conseqüentemente, cabe perguntar: a linguagem é representação do mundo ou se trata da invenção da realidade, sendo o mundo a imagem da linguagem em movimento?

Eis que a linguagem em *movimento* novamente nos envolve e nos recoloca a questão: é possível pesquisar o que se apresenta em permanente movimento? Os gregos nos socorrem com a idéia de *movimento a partir de um ponto fixo*, fato que a prática dos bailarinos confirma. Pensando analogicamente, chegamos à questão da estabilidade e movimento – como paradoxo do cotidiano que nos permite uma hipótese: a estabilidade está para o espaço assim como o movimento está para o tempo. Estabilidade e movimento conjugados, um paradoxo do ritmo, um modo de viver o trágico, como sinaliza Maffesoli.

Diante de tal dinamicidade, como pensar a precisão de categorias que, para se constituírem como tais, precisam descartar nuances cambiantes, cristalizar um flagrante, desconsiderando processos em sua singularidade?

Voltemos a uma possível epistemologia da linguagem capaz de contemplar interações e iterâncias em movimento. Sobretudo, há sujeitos

e diálogos presenciais, memoriais, virtuais. Inevitavelmente, há que se investigar *encontros* envolvendo *sujeitos encarnados*. No discurso, vamos encontrar a palavra que se dissemina no cruzamento de itinerários em que repercutem outros encontros em outros momentos, iterâncias e diálogos intempestivos, caóticos, em que o dito, o não-dito e o entredito provocam correspondências aleatórias entre o escutado (lido), o não-escutado (não-lido) e o entredito (subversivamente escutado ou lido).

O discurso, longe de ser uma comunicação ponto a ponto, implica bakhtinianamente o “eu” e o “outro”, cada qual com uma história de encontros e desencontros. E se tantos “eus” e tantos “outros” se cruzam no cotidiano, muitas palavras se interpelam em contrapalavra. No discurso, as palavras são engolfadas na totalidade do texto, *na forma de um conteúdo, no conteúdo de uma forma*. O texto resultante, por sua vez, ressoa diversamente para quem o produz a partir da vida e para quem com ele dialoga a partir do vivido.

Nesse ponto, recorreremos à literatura não apenas como *campo de observação*, de que se recortam objetos de várias disciplinas, da filologia à lingüística, da retórica à estilística. Pensamos a literatura, também, como invenção que se dá a partir de rigorosa mas flexível *observação de campo*. A voz do herói de *Memórias do subsolo*, de Dostoievski, alerta: *estamos desacostumados da vida, todos capengamos, uns mais outros menos*. A questão pode ser ainda mais funda: *sentimos mesmo, por vezes, certa repulsa pela “vida viva” e achamos intolerável que alguém a lembre a nós*. *Chegamos ao ponto de achar que seguir os livros é melhor*.

É ainda Dostoievski quem acusa, no conto “O crocodilo – um acontecimento extraordinário ou passagem na Passagem”, o quanto nos protegemos da vida. Ressalte-se o jogo de palavras entre passagem, ato de passar, acontecimento, ligação, comunicação, ou ainda, segundo Certeau, espaço praticado de encontros e cruzamentos, e Passagem de Petersburgo, lugar onde transcorrem as ações. O herói desse conto fantástico, inesperadamente engolido por um crocodilo exposto na Passagem, permanece insolitamente vivo, imóvel, mas pensante e falante, apartado e protegido do mundo, da *vida viva*. Seu esforço se resume em *não incomodar* o crocodilo, mantendo-se

na mesma posição, suspenso fora do tempo e fora do mundo da necessidade.

Entre seu corpo e o do crocodilo se estabelece uma troca de energia mutuamente realimentadora. Não precisam mais comer, se bastam, mas isso não dispensa algo essencial à vida humana: dizer a palavra e ser ouvido. Para surpresa de seu amigo e confidente, nosso herói gaba-se das *idéias grandiosas* de que está *inteiramente imbuído* pois, dispondo do ócio, *pode sonhar com a melhoria da sorte de toda humanidade*. Sem mais cuidados, pronuncia-se: *Do crocodilo hão de sair agora a verdade e a luz. Indubitavelmente inventarei uma nova teoria pessoal de nossas relações econômicas e me orgulharei dela (...) Negarei tudo e serei um novo Fourier.*

De resto, sua ambição intelectual cresce a par da ambição econômica do proprietário do crocodilo. O primeiro almeja desfrutar da repercussão na imprensa, orgulha-se de estar sob o foco das atenções, ao segundo interessa o lucro crescente. A multidão acorre a ver o fenômeno e o episódio ganha as ruas. A desmedida do lucro precipita uma solução inusitada para a história: o crocodilo, que jantou o intelectual e não o digeriu, é jantado com intelectual e tudo pelo apreciador de iguarias exóticas. Muitas versões contraditórias são dadas pela imprensa sobre o insólito acontecimento na Passagem, deixando o desfecho à imaginação do leitor.

Ressaltam os imprevistos. Espaço e tempo se cruzam nos inesperados acontecimentos colocando em cena a turbulência, o imprevisto. Na *vida viva* do cotidiano, mesmo nas situações mais insólitas, prevalece o tomar a palavra, a operatividade e a reinvenção, desencadeando turbulências: da proeza do crocodilo que, mesmo preso em sua tina, lança-se sobre o intelectual e o abocanha, à intempestiva e irrecusável oferta que transformou o réptil e seu hóspede em succulento jantar. Poderíamos arriscar que tal ato “antropofágico” expressaria uma metáfora dialógica.

Contemporâneos de Dostoievski também fizeram interpretações, ridicularizadas pelo romancista. O crocodilo representaria o confinamento na Sibéria; o funcionário auto-suficiente e leviano,

o intelectual Tchernichevski; seu amigo, os adeptos do intelectual; a mulher do burocrata, uma conhecida dama da sociedade russa. Seria um despistamento? Ou haveria algo procedente na interpretação? Estariam sendo criticados a burocracia, a pretensão do saber estático, o amor à teoria pura, protegida da contaminação pela vida? E, sobretudo, não seria a opção pela *vida viva* em contraponto com os livros dela apartados o que denunciava Dostoievski, como um escritor mergulhado na correnteza da vida viva? Assumindo aos sobressaltos a vida, ele a habitava pelo viés dos incômodos, ousando o novo, desafiando a sorte, experimentando errâncias em sucessivas viagens, enfim, pondo-se à espreita da marcha de um mostrar em que muitas máscaras do humano se apresentam no inacabamento de seus personagens.

Nos caminhos da pesquisa do cotidiano, diante da vida viva, vive-se igualmente a errância do perguntar, considerando, com Heidegger, que o humano *somente se move dentro da errância – o espaço de jogo deste vai e vem no qual a existência insistente se movimenta constantemente, se esquece e se engana novamente*. Nós, que somos acossados pelo passado e cobiçamos o futuro, poderíamos indagar com Nietzsche: *como podemos nos fixar no tempo presente?* O que nos parece um lugar é antes um espaço praticado num tempo possível que escapa. Cabe problematizar a resposta unívoca, e acompanhar a marcha de um mostrar, para o qual, ainda e sempre, nos faltam outras perguntas e uma compreensão mais funda e ampliada.

Além de uma concepção intelectual, coordenando um conjunto de procedimentos, pesquisar o cotidiano demanda também um refinamento do sensível, um desses saberes mudos longamente exercitados e continuamente realimentados pelas contribuições teóricas. Não se trata de aplicar uma teoria, mas de recorrer a ela para nos ajudar a ler as pistas. Parafraseando Sojcher, *a conversa mais cotidiana, tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora* vem ao encontro de quem pesquisa o cotidiano, desde que tenha sensibilidade para captar as pistas das iterâncias de um mostrar. Porém, como pesquisar o que está permanentemente em jogo?

Nesse ponto, parafraseando Heidegger, *o que importa na pesquisa do cotidiano é perscrutar as peripécias e iterâncias de um mostrar* que se endereça a quem se interroga, inventando caminhos e experimentando errâncias, buscando ler pistas com os cinco sentidos mais um (a intuição) e recorrendo ao inventário teórico de que se dispõe. Como diz Saramago, *tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas*. Ou seja, pesquisar o cotidiano implica também aprender a formular novas perguntas.

O que se consegue ver no cotidiano depende das perguntas que fazemos e da orientação que lhes é dada. O cotidiano é regulado por mecanismos disciplinares mas também minimamente desregulado, ou reinventado sub-repticiamente, por ações mais ou menos invisíveis. Novamente recorreremos a Certeau e à sua refinada abordagem das maneiras de fazer através das quais praticantes e usuários vão minimamente interferindo nas técnicas de produção sociocultural. Por trás do pano, clandestinamente, *tecnologias mudas* podem interferir no cenário institucional, provocando desarranjo, curto-circuito. Enquanto a mirada de Foucault prioriza o aparelho disciplinador, Certeau acompanha os praticantes, abordando questões ao mesmo tempo análogas e contrárias às estudadas pelo primeiro:

Análogas por que se trata de distinguir operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre detalhes do cotidiano; contrárias por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática bricoladora dos grupos e dos indivíduos presos agora nas redes da vigilância. Esses modos de perceber e estas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina (CERTEAU, 1994, p. 41-2).

Certeau não contesta as teses com que Foucault enfatiza uma rede de vigilância que se estende por toda parte. Mas convida ao deslocamento, pois, como o vigilante é também atentamente observado, cabe lembrar que *um dia é da caça e outro do caçador* ou,

como afirma Certeau, há que descobrir como os procedimentos populares jogam com os mecanismos da disciplina e *não se conformam com eles a não ser para alterá-los*.

Nesse terreno pantanoso se move o pesquisador do cotidiano: as palavras na correnteza comunicativa escorrem mas deixam marcas, ações transcorrem mas deixam vestígios, os encontros ocorrem e os imprevistos, não raro, são decisivos. Podemos comparar o esforço de quem pesquisa o cotidiano ao jornalismo de investigação, indagando das tensões que o mantém em suspenso à espreita do que está posto em jogo. Ou então, compará-lo à ação de caçadores que farejam a presa e esperam por ela. Mas isso ainda não é suficiente, pois as metodologias do cotidiano estão sempre em movimento, exigindo uma ampla escavação das teorias já produzidas, colocando em discussão o já-visto, demandando de quem pesquisa conhecimento, sensibilidade e intuição. Cito alguns exemplos inesperados que vão ao encontro de quem pesquisa o cotidiano em diferentes situações e contextos:

Cena 1: Gabinete de direção de um Ciep.

A pesquisadora chega com a intenção de conversar com a diretora que se ausenta para atender a um imprevisto. Enquanto a pesquisadora aguarda, entra uma criança e inicia-se uma conversa:

– A Tia Sandra não está aqui, não?

– Ela já vai voltar. É só com ela que você queria falar?

– É, eu vim dar isso pra ela (estende um teste ou exercício à pesquisadora).

– Mas você deixou algumas questões em branco, quer que eu explique?

– Tia, eu não sei escolher um animal e escrever três frases.

– Claro que você sabe. Entre esses desenhos de bichinhos, de qual você gosta mais?

– Eu gosto de gato. Lá perto da minha casa tem um lindo. Você sabe que tem gato com nome de gente? A Amanda deu o nome de Jade pro gato dela. Ele é danado de roubador e depois ele sai correndo.

– Viu quanta coisa você me disse. Agora é só escrever.

– Tudo isso eu não sei escrever não.

– Vamos combinar assim: você tenta e eu ajudo.

Por fim a menina escreveu: “Eu vi o gato. O nome do gato é Jade. O gato *fuiiu*.”

Se a conversa fluíra, pois ganhara sentido antes mesmo de se iniciar em outros encontros marcados pela escuta atenta e o desejo de compreender o compreender da criança, a escrita, produzida com visível sofrimento, se reduziu ao modelo acartilhado.

Cena 2: Espaço doméstico.

Luíza, de 7 anos, dispondo de um ambiente alfabetizador a exemplo do que é nomeado e discutido por Emilia Ferreiro, toma a iniciativa de afirmar o seu saber-fazer, dirigindo-se à avó:

– Você sabia que eu sou escritora? Me dá papel e caneta, lápis não serve. Vou escrever uma história.

Transcorrem uns poucos minutos e a pequena retoma a palavra:

– Agora eu vou ler a história para você. Chama todo mundo:

Era uma vez um casal. Eles moram numa cobertura. Eles têm duas filhas. Karine é a mais velha. Mariane é a mais nova. Mariane tem 3 filhos, Karine não tem nenhum. Ela sente *vechame*. Mariane quer ajudar. Ela procurou um filho para Karine no orfanato mas não encontrou nenhum. Depois Karine foi para o hospital e o médico tirou o bebê da barriga. (risos)

Diálogo subsequente:

– Eu não sinto vexame nenhum. Você é que vai dar vexame escrevendo com “ch”.

– Está certo sim! Não é com “cha” de “chave”, vovó?

– É o mesmo som, mas ficou combinado e escrito naquele livro grosso de todas as palavras, aquele dicionário que eu já mostrei a você, que se deve escrever “vexame” com “xa” de “xale”.

– É!? Mas ninguém me avisou.

A comparação entre as duas cenas nos leva a questionar os diferenciados processos de alfabetização e as marcas de classe que os atravessam, subordinando muitos e afirmando poucos. Por que a aquisição do código frequentemente deixa de funcionar como

protocolo de apropriação da escrita, como mais um diferencial de classe? Ou ainda: por que a produção escrita deixa de ser fertilizada pela leitura de mundo? Como o texto acartilhado, tomado como modelo, vai amesquinhando a possibilidade de expressão e comunicação dessas crianças? Que intervenções podem ser pensadas para que a *escrita viva* faça sentido para essas crianças? Até que ponto o construtivismo, em suas versões simplificadas, ajuda as crianças de classes populares na aquisição do código e na apropriação da escrita? Por que a discussão metodológica prossegue alimentando longas querelas, ocultando a alfabetizandos e alfabetizadores o sentido político da apropriação da escrita? Até que ponto parece estar determinada a muitos a condição de meros consumidores de textos, e a poucos a condição de produtores?

Cada pergunta feita diz da experiência do sujeito que a formula, nos muitos sentidos que a experiência possa ter, desde a experiência impactante que nos desconcerta, como assinala Larrosa, à experiência que se alonga, sem cessar de cobrar respostas a novas perguntas conectadas à primeira, que uma professora inexperiente se fez: por que o ensinado não foi aprendido? A insistência em indagar avança no sentido de captar algo mais dos processos singulares que se dão na escola e fora dela.

Nesse ponto, o pesquisador do cotidiano não pode apresentar resultados conclusivos e continua a fazer perguntas infindas. As metodologias do cotidiano deixam de ser um campo de aplicação do já-dado para se tornarem um vasto território em que persiste a problematização, onde o pesquisador está implicado, onde as questões não se resolvem como dois e dois são quatro e os desafios continuam cobrando respostas e provocando novas questões.

No cotidiano da escola os meninos insistentemente sinalizam. Mesmo que a razão não disponha ainda de lentes para ler as pistas, há um obscuro saber que não se sabe, sente, experimenta incômodos, presente equívocos. Praticante, a professora registra falas curiosas, tiradas intempestivas, aulas que tinham tudo para dar certo e não

deram, a par de outras que a surpreenderam. Como tantas vezes tem repetido Regina Leite Garcia, não basta preparar a aula enquanto um fazer para o outro; trata-se de um preparar-se para um fazer-com, redirecionável a partir do rumo das interações e das iterâncias que se realimentam.

Dos fragmentos colhidos no cotidiano da escola, emerge a compreensão de que o objetivo professado pela *professora praticante* – o de realizar bem o seu trabalho – não se cumpre sem o concurso daqueles alunos errantes, que antes viajam no vôo do pensamento do que se pautam no risco do bordado. Tampouco dispensa a conversa com companheiras e a interlocução com pesquisadores. A ela talvez interesse mais o saber-fazer, e não apenas consumir o já-dado e já-pensado, do que o título de professora pesquisadora.

Nem sempre a professora praticante se dá conta de que se tornar educadora é se tornar professora pesquisadora, um trabalho feito de sonhos e lutas, alegrias e dores, sucessos e fracassos, busca e interlocução. Quando isso acontece, quem pesquisa o cotidiano se vê recompensado, freireanamente, por libertar-se, libertando a palavra dos sujeitos da pesquisa, sejam eles crianças ou professoras cuja curiosidade e criatividade são aguçadas.

Há, portanto, uma diferença considerável quando todos são sujeitos e com eles (e não sobre eles) se desenvolve a pesquisa. Nesse caso, os cotidianos da escola se abrem à vida cotidiana e a pesquisa dialoga com a vida viva. Trata-se de um processo sem fronteiras entre teoria e prática, sobretudo um processo de troca entre nós, que pesquisamos aprendendo e ensinando, e os sujeitos da pesquisa com quem aprendemos ensinando. Nesse dinamismo, atentos aos saberes, falares e invenções dos sujeitos da pesquisa, vivemos *metodologias em movimento*, capazes de nos envolver no processo dialético e dialógico de indagar-conhecer-indagar e aprender-ensinar-aprender. Pesquisar *com o cotidiano* é ser sempre um aprendente da humanidade que nos habita.

Bibliografia

- ANDRADE, M. de. *Obras completas*. São Paulo: Martins, 1964.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*, v. 1. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do cotidiano*, v. 2. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CORAZZA, S. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) *Professora pesquisadora. Uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DOSTOIEVSKI, F. M. *Obras completas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou Sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano. In: ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FOERSTER, H. von. Visão de conhecimento: disfunção de segunda ordem. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- MAFFESOLI, M. *El instante eterno*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- MARQUES, E. A.; MANDARIM-DE-LACERDA, C. A. *Teses e dissertações. Estrutura e apresentação*. Rio de Janeiro: Uerj, 1995.
- MORIN, E. A noção de sujeito. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. Epistemologia da complexidade. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano

MARIA TERESA ESTEBAN*

*O que vive
não entorpece.
O que vive fere.
O homem, porque vive,
choca com o que vive.
Viver
é ir entre o que vive.*
João Cabral de Melo Neto

O que é ensinar, aprender, conhecer, incluir ou excluir?

Se responder a essas perguntas não tem sido muito fácil, um pouco mais difícil se torna responder ao que é ensinar, aprender, conhecer, incluir ou excluir, quando pretendemos dialogar com sujeitos que habitam as margens da sociedade, sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes, sujeitos invisibilizados pela ciência. Sujeitos que dão vida à escola pública e nela fracassam, ou criam muitos problemas, ou nos obrigam permanentemente a refletir sobre as práticas escolares em sua profunda articulação com a dinâmica social. Sujeitos que expõem a insuficiência do discurso da igualdade e a urgência de projetos cujos tecidos sejam flexíveis o bastante para abrigar a diferença.

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Grupo "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares".

encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção. A nova epistemologia que vai se configurando entrelaça-se à reelaboração metodológica. Neste capítulo, apresento para a discussão algumas perguntas que tenho encontrado ao realizar minha pesquisa no cotidiano escolar e as tentativas que tenho feito não exatamente para responder às perguntas, mas para incorporá-las produtivamente ao processo de pesquisa.

Ver o invisível... e duvidar do que se vê

Na pesquisa que venho realizando sobre avaliação, buscando caminhos que possam articulá-la a um processo de ensino/aprendizagem que contribua para o êxito escolar de todas as crianças, tenho encontrado, com frequência, questões relativas aos modos de interação com os sujeitos no processo de pesquisa e ao desenvolvimento de pesquisa que privilegia as ações dos sujeitos na dinâmica pedagógica, ressaltando a incorporação dos processos interativos que envolvem processos individuais e coletivos.

Na avaliação, em especial, a tensão entre individual e coletivo percorre todo o processo. A singularidade das práticas e a multiplicidade de processos que articulam a avaliação e a participação dos sujeitos em sua dinâmica produzem inúmeras indagações à metodologia de pesquisa, pois demandam procedimentos que não congelem o movimento no momento captado pelo/a pesquisador/a e que não simplifiquem a complexidade que tece os aspectos privilegiados na pesquisa. As questões se avolumam quando situamos a pesquisa no cotidiano da escola em que interagem sujeitos das classes populares. Pois o cotidiano é o tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo. E as classes populares também congregam os sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram o discurso privilegiado das ciências, tornando-se invisíveis a uma ciência que não incorpora em suas análises *o drama e a trama da sociabilidade*

dos simples, aqueles a quem a vida social imprimiu *a aparência de insignificantes e que como insignificantes são tratados* (MARTINS, 2000, p. 135). É nesse cotidiano que o vivido ganha significado e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização; suas especificidades demandam profunda redefinição metodológica.

Assim, é preciso o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que possam contribuir para que se tornem perceptíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes, porque eles são mediadores de articulações complexas, de modos de viver e pensar, da dinâmica dos processos sociais. Essa metodologia de pesquisa é completamente interessada nos processos que buscam, simplesmente, mudar o mundo e, com essa finalidade, pretende melhor compreender a complexidade humana, ampliando as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano, e indagando os mecanismos de ocultamento que são cotidianamente produzidos nas relações sociais. A análise do cotidiano se desenvolve através de perguntas que ressaltam a parte, o episódio, com a preocupação de melhor compreender a complexidade das relações para produzir modos mais coerentes e eficazes de intervenção, em nosso caso, nas práticas escolares. A dinâmica da pesquisa no cotidiano, marcada pela incerteza, ressalta que, em muitos momentos, pode não ser possível dar visibilidade aos laços que conectam o fragmento à teia das relações que o conformam.

O cotidiano escolar indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade. Os opostos se cruzam, se tecem, se aproximam, se distanciam, indicam rupturas, promovem encontros, convivem nas contradições, criam um movimento difícil de ser

percebido, acompanhado, apreendido, interpretado, compreendido, traduzido. Dificuldade ampliada quando tomamos como referência a epistemologia da complexidade (Morin), que insinua haver sempre outras possibilidades, outras perspectivas, outras informações, outras conexões, outras interpretações. Muitos caminhos, muitas escolhas, muitos abandonos, que parecem sempre acompanhados da advertência de Boaventura (1995, p. 81): “a criação de uma dada escolha cria a impossibilidade de escolher não a ter no momento seguinte”.

Ainda me parece mais difícil o desenvolvimento da pesquisa no cotidiano quando elegemos a escola como campo. A escola é a própria teoria do caos em realização. Tudo acontece ao mesmo tempo e, freqüentemente, fora da hora que deveria acontecer. Os sujeitos da pesquisa teimam em não se deixar traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo suas próprias definições, não seguem nosso roteiro, nossas previsões, nem mesmo nossos acordos: faltam exatamente no dia da nossa ida à escola, falam de tudo menos daquilo que queremos saber, agem exatamente no sentido que a teoria em que nos fundamentamos critica. Nesse turbilhão, o que são dados, como coletá-los, categorizá-los, interpretá-los, traduzi-los com os instrumentos de que nos apropriamos, com os procedimentos que vamos elaborando em diálogo com a teoria de que dispomos? É preciso realizar todas essas operações? Em todo caso, como podemos nos aproximar deste contexto em que se insere nosso problema de pesquisa e melhor compreendê-lo?

As perguntas se desdobram em outras. Se há muitos caminhos possíveis, todos são igualmente válidos? Como não cair em um relativismo que esvazia o sentido da análise e desmobiliza o processo de transformação? Em meio à complexidade do cotidiano, inevitavelmente marcada pela multiplicidade, muitas vezes é difícil encontrar um rumo para a pesquisa.

Encontro no conceito de *deriva*, formulado por Maturana, e no seu desdobramento em *deriva estrutural*, noções importantes para um aprofundamento do debate sobre as opções que fazemos durante a

pesquisa e o modo como vamos organizando nossas ações em diálogo com o contexto. Trago esta minha compreensão ainda pouco elaborada à discussão com o grupo. Para o autor, “a palavra *deriva* faz referência (...) a um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (2001, p. 81). A *deriva estrutural* se refere às mudanças de um organismo: “a ontogenia de um ser vivo é uma deriva estrutural, na qual as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes com as interações com o meio” (id., ib., p. 82).

Portanto, estar à deriva não significa poder ir em qualquer direção, mas seguir a direção possível no âmbito das interações efetivamente realizadas, dependendo da *história de interações recorrentes* que vai sendo constituída pelas *coordenações consensuais de conduta* que se estabelecem quando os sujeitos interagem. Dentro da história de interações recorrentes, os sujeitos podem mudar de forma congruente, gerando um processo de *co-deriva*. Há uma interação inicial movida pela emoção que gera mudanças estruturais que criam a possibilidade de outra interação, estabelecendo um movimento direcionado pelo processo interativo, do qual também participam as circunstâncias. Destaca-se, neste conceito, o papel determinante do encontro com o outro.

A *deriva* nos ajuda a compreender o processo através do qual os sujeitos vão sendo singularmente marcados em processos coletivos e neles também vão deixando suas marcas singulares. A *deriva* apresenta uma evidência sobre como o/a pesquisador/a no cotidiano escolar faz escolhas que ajudam a dar a sua ordem ao caos encontrado, a dirigir sua atenção para determinados eventos que se entrecruzam a tantos outros, a considerar umas informações mais significativas do que outras, a dialogar com alguns sujeitos e teorias e sequer se aproximar de outros, e, portanto, a selecionar seus dados, organizá-los e interpretá-los. A seleção não é arbitrária e a interpretação vai se constituindo como a análise possível na *história de interações recorrentes* do/a pesquisador/a.

Esta compreensão nos ajuda a perceber um caminho usado para a auto-organização dentro do caos e indica a possibilidade de movimento em contextos complexos, sem abrir mão da complexidade

e sem ficar paralisado por ela. Esta compreensão, no entanto, não pode ser usada como instrumento de controle das nossas interações e de todos os desdobramentos que podem ser provocados.

A *deriva* evidencia que os sujeitos do cotidiano não podem ser considerados insignificantes, pois o conjunto de interações cotidianas vai orientando o nosso caminho. O mesmo pode ser pensado em relação aos fatos cotidianos, pois eles constituem as circunstâncias que também compõem as interações que tecem as redes – inclusive de subjetividades – em que nos movemos e nos constituímos como sujeitos singulares e coletivos. A *deriva* conecta os fragmentos aos processos mais amplos, indicando que o ordinário, o insignificante, o episódico – são expressões singulares das interações humanas que carregam as marcas da trama social na qual se constituem. Nos atos cotidianos se traduzem elementos significativos para interrogação e investigação.

Essa mudança imperceptível/perceptível é o sintoma dos processos que se agitam nos subterrâneos da sociedade, que não ganham visibilidade no imediato e no episódico, no fragmento. Mas é neles que a circunstância ganha o sentido e a dimensão do propriamente histórico (MARTINS, 2000, p. 152).

Dilemas para a pesquisadora

Reconhecer a *deriva* como um caminho explicativo para nossas escolhas e para o desenvolvimento do processo de pesquisa traz algumas outras indagações que gostaria de compartilhar com o grupo. Indica a potência do trabalho com o secundário, com o fragmento, com o episódico como momentos complexos por permitir que as nossas perguntas que ressaltam a parte, a delimitação, a partir de um olhar que recorta, não rompam os laços com o que está além dos fragmentos, pois o recorte, o olhar e as perguntas são tecidos pelas relações sociais mais amplas que conectam, mesmo na invisibilidade, a vida cotidiana. Portanto, indagar o fato cotidiano pode dar visibilidade a fios e nós que compõem o emaranhado de relações que se traduz no episódio insignificante.

Pode, é bom ressaltar. Os estudos do cotidiano não nos apresentam garantias, e as metodologias de pesquisa que vão sendo esboçadas se negam a definir etapas, procedimentos, instrumentos, teorias que mostrem o caminho seguro. A própria noção de *deriva*, ao ajudar a compreensão do processo, não afirma que fazemos as melhores opções, não garante o sentido de nossa *história de interações recorrentes*.

A pesquisa no cotidiano parece sempre nos colocar diante do risco, especialmente porque *nossas idéias não são reflexos do real, mas traduções dele e toda tradução comporta risco de erro* (MORIN, 1999, p. 145). A *tradução* é um processo tecido pela *negociação* e pela *negação*, portanto instável, liminar, resultado de uma compreensão que sempre pode ser modificada por ter como origem a diferença (BHABHA, 1998). Se não há uma verdade, como identificar o erro no processo da pesquisa e na formulação de seus resultados? Sendo erro e verdade relativos, fios que tramam a pesquisa, há procedimentos metodológicos que possam nos resguardar do relativismo com sua face desmobilizadora?

A pesquisa no cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos – todos os sujeitos implicados na pesquisa – *à deriva*, percorrendo portanto um caminho que se vai constituindo como o possível, com riscos.

O fato de assumirmos que a pesquisa implica riscos não significa a inexistência de tentativas teórico-metodológicas de condução rigorosa e responsável do processo, e de compromisso com os resultados apresentados, mesmo que entendidos como parciais e provisórios e que o rigor não signifique neutralidade e mensuração. Para discutir nossas tentativas, recorro a uma distinção apresentada pelo professor Manuel Sarmiento, numa discussão sobre pesquisa no cotidiano,¹ entre a construção de um discurso plausível na pesquisa e sobre a pesquisa, desejável, e a produção de um discurso verossímil,

¹ Debate realizado em uma reunião de pesquisa do Grupo “Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares”.

a ser evitado. Reporto-me a essa discussão porque quero compreendê-la melhor e aprofundar suas implicações na pesquisa.

A exigência de um discurso plausível na pesquisa me parece clara: o fato de a pesquisa no cotidiano envolver sujeitos em interação faz com que o discurso que a percorre precise ser aceitável na diferença e adquirir significado para o outro com quem interagimos. Sendo assim, o discurso é discutido para que possa ser negado, confrontado, negociado, transformado, não só aceito ou mimetizado. *O outro é um participante da pesquisa, não um informante.* Essa compreensão coloca em discussão a definição da metodologia de pesquisa no cotidiano, pois muitas vezes é bastante difícil propor um desenho de pesquisa que incorpore o outro, afora o fato de que o outro pode não querer se envolver na pesquisa além do fornecimento da informação. *Essa dimensão do discurso plausível coloca em debate como tecer discursos com o outro e não sobre o outro,* o que me leva a indagar se há uma separação tão nítida, nas relações cotidianas, entre o *com* o outro e o *sobre* o outro.

Outra dimensão do discurso plausível se refere ao discurso sobre a pesquisa, que se relaciona a alguns cuidados no desenvolvimento metodológico. O discurso sobre a pesquisa não pode ser verossímil, pois este parece verdadeiro, mas não corresponde necessariamente à verdade daquela pesquisa. E, com isso, não quero dizer que estamos procurando um resultado que corresponda à verdade, mas um resultado que traduza o desenvolvimento da pesquisa. Preocupa-me o risco de a verossimilhança ser mais um elemento que oculta aspectos significativos da pesquisa ou coloca no outro, com quem dialogamos, compreensões, projetos, conclusões, questões que são nossas, impedindo a emergência das questões que o outro traz para a pesquisa.

Este risco parece ser ainda mais forte quando trabalhamos com a perspectiva do *paradigma indiciário*. Encontrar nos indícios e sinais zonas privilegiadas para uma melhor compreensão da realidade que, por ser opaca, oculta relações e expõe generalizações que reduzem a complexidade do real, requer um processo profundamente marcado

pelo sujeito que se propõe à busca. Os indícios, os pormenores negligenciáveis, as pistas para serem usadas precisam ser interpretados e ganhar visibilidade, sendo necessário explicitar também porque se configuram como indícios, porque ser indício ou evidência depende, também, do quadro de referência do/a pesquisador/a. É preciso cuidado para preencher os silêncios, para completar as faltas, para traduzir os atos, para recortar as expressões dos sujeitos, para selecionar os dados que serão usados e os que serão abandonados, para não silenciar aqueles com quem pretendemos dialogar e cujos conhecimentos pretendemos identificar e explicitar.

Quando nos comprometemos na pesquisa com os excluídos, os silenciados, os considerados irrelevantes e suas práticas comuns, repetitivas, ordinárias, sabendo ser impossível e indesejável a neutralidade que expõe a verdade dos dados e dos fatos, com o que nos comprometemos?

Ainda que a pesquisa seja interessada e tecida com a subjetividade, não podemos torcer os dados ao manipulá-los, ocultando o que contradiz nossos pressupostos, hipóteses ou intenções e amplificando o que nos reforça, o que poderia gerar um discurso verossímil que não traduz o processo da pesquisa. Porém, como nos proteger de nossas próprias tramas de tradução que sempre se fazem acompanhar da traição? Um dos riscos em que com frequência incorrem os projetos de pesquisa sobre o cotidiano escolar é que o pesquisador não formula perguntas ou hipóteses, ele tem respostas, conclusões, e vai buscar com a pesquisa argumentos teóricos e práticos que “comprovem” o que já sabia desde o início.

Se concordamos com Boaventura em que *todo conhecimento é autoconhecimento*, não é a pesquisa, também, o momento de colocar sob suspeição nossos próprios saberes, a fim de aprofundar nosso autoconhecimento? Não é parte do processo de pesquisa questionar os nossos conhecimentos, verificar seus limites em relação ao contexto pesquisado e aos outros sujeitos da pesquisa, indagar nossos preconceitos? Os nossos pressupostos entram em diálogo, sendo possível o confronto com o outro, ou subordinamos o outro, que deveria

ser nosso parceiro, aos nossos pressupostos? Como não usar o outro como ilustração das teorias a que nos filiamos? Esquecer o outro não oculta o auto-esquecimento, denúncia feita por Fanon e lembrada por Boaventura? Se toda tradução é válida, todo processo de tradução pode ser convalidado?

O método pode nos proteger de nós mesmos?

Na discussão metodológica no âmbito das pesquisas qualitativas, às quais se relacionam as pesquisas no cotidiano, recomenda-se a triangulação como procedimento favorável à construção de um discurso plausível. A presença de dados de fontes diversas contribui para uma melhor compreensão da interpretação que está sendo feita no processo de pesquisa porque amplia as possibilidades de confronto dos dados e de suas traduções e complexifica a análise. Se tomo como referência a pesquisa que desenvolvo sobre avaliação, sem dúvida a conclusão a que chego ao analisar um conjunto de instrumentos de avaliação usados por uma professora ou por várias delas pode ser bastante modificada caso eu mantenha um diálogo com a professora sobre como ela percebe o modo pelo qual realiza a avaliação em sua sala de aula, o que ainda pode se modificar se incorporo à pesquisa a compreensão do aluno sobre o processo, ou ainda se mantenho observações sistemáticas da sala de aula em atividades de avaliação. Dependendo das fontes a que recorro, dos dados que escolho e dos confrontos que travo, posso chegar a conclusões diferentes, sem poder afirmar qual seria a verdadeira. Porém, acredito que a explicitação do processo, dos obstáculos, dos desvios, das opções ajuda a configurar um discurso plausível que mesmo sendo contraditado não perde o seu valor no contexto a que se refere.

A triangulação não é um procedimento que atribua fidedignidade às conclusões da pesquisa, mas poderia ser um modo de ajudar o/a pesquisador/a a ser mais rigoroso/a com o desenvolvimento do seu trabalho e com a explicitação de seu processo? Saber que há elementos do processo que não podem ser explicitados, formalizados e traduzidos em algo comunicável ao outro, ou mesmo completamente compreensível pelo/a próprio/a pesquisador/a, elimina a possibilidade

de o/a pesquisador/a ser rigoroso/a e coerente com o contexto no qual sua pesquisa se insere?

Minha experiência de pesquisadora, sempre vinculada a um grupo, indica que o trabalho coletivo é fundamental para não aprisionar a pesquisa aos limites e traições do/a pesquisador/a. Ao pesquisar, me exponho, porque sem dúvida não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro. Portanto, estou muito próxima do meu problema e não necessariamente próxima do outro que é, supostamente, sujeito na pesquisa: este jogo entre proximidade e distância também vai se entretecendo ao jogo de luz e sombra, de modo que alguns aspectos adquirem grande visibilidade, enquanto outros se tornam completamente opacos. O processo coletivo contribui para que o diálogo não seja um monólogo disfarçado e pode ajudar no debate sobre a intensidade da luz e a capacidade de ver o que vai sendo produzido.

Na investigação concreta nunca vale tudo. Há argumentos mais ou menos válidos, mais ou menos convincentes, quer para o cientista quer para o que ele prevê ser o critério da *sua* comunidade científica *naquele tipo de investigação*. (...) Cada cientista é um todo em si, mas nem por isso deixa de ser parte de um todo (SANTOS, 1993, p. 123).

Com essa discussão, vou encontrando indícios de que a possibilidade de ação do/a pesquisador/a sobre os fatos, dados, fontes, sujeitos inscreve-se no movimento de estar à *deriva* a que me referi anteriormente, reforçando o papel do coletivo na ação singular do/a pesquisador/a. O processo da pesquisa se desenvolve segundo uma opção individual entre possibilidades socialmente forjadas, considerando, com Boaventura, que “não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geraram e sustentaram” (1995, p. 283). Nesse sentido, a distinção entre discurso plausível e discurso verossímil, com a atribuição de valores opostos a cada uma das modalidades, perde sentido. Ambos os discursos podem ser válidos se articulados a práticas sociais mais amplas.

Eliminar os antagonismos buscando a complexidade dos fatos é uma interessante proposta; no entanto, procurar praticá-la freqüentemente nos atira ao caos, em seu sentido mais corriqueiro. Nenhuma novidade, aliás, pois desde o princípio Morin adverte que *complexidade é palavra problema, não solução*. Já sabemos que não há caminhos seguros e predefinidos e que toda previsão esbarra nas imprevisibilidades do cotidiano, que nos faz percorrer atalhos e desvios não pensados ou mesmo negados. Mas é a própria *complexidade* que nos informa que também há previsibilidade, estabilidade, segurança.

Procuro pistas na metodologia efêmera, apresentada por Ferrazo, e aí encontro novas indagações. No cotidiano só conhecemos nossas próprias criações, pois em essência somos nosso próprio objeto de estudo. Apreendemos do cotidiano o que nele introduzimos (FERRAZO, 2001, p. 91), corremos permanentemente o risco de, sob o discurso e a intenção da complexidade e da configuração de processos emancipatórios, mantermos a metodologia cartesiana do olhar. Segundo Fleury:

Quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (...) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão social ou institucional (FLEURY, ap. FERRAZO, 2001, p. 94-95).

Como não olhar para o outro exclusivamente a partir de como ele aparece em nosso campo de visão? A pesquisa pode tanto complexificar o nosso olhar como congelá-lo, fortalecendo seus pressupostos ou preconceitos. Há recursos metodológicos que se inscrevem com mais ênfase na perspectiva da complexidade?

Em meio a tantas perguntas, e à presença constante da incerteza, parece haver uma convergência no sentido de que o/a pesquisador/a tem participação ativa na constituição dos significados que, a partir dos fragmentos interpretados como indícios e das evidências encontradas, tecem a pesquisa. Ginzburg indaga a possibilidade e o interesse de haver rigor quando se trata do

conhecimento mais estreitamente amarrado à experiência do dia-a-dia ou, para ser mais preciso, para todo e qualquer contexto no qual o caráter único e insubstituível de seus componentes parece decisivo para aqueles envolvidos (1983, p. 128).

É disso que trata a pesquisa no cotidiano escolar, de práticas singulares cuja complexidade explicita fenômenos que podem ser compreendidos a partir de inferências que permitem chegar ao desconhecido através do que se apresenta como conhecido, mas que não podem ser medidos e repetidos.

Ginzburg explicita a complexidade da pesquisa enlaçada às tramas do cotidiano, à busca de pistas que traduzam pontos que ampliem a visibilidade da realidade que se faz opaca. Mostra que esse conhecimento vinculado à experiência demanda *rigor flexível*, evidência de que a pesquisa não pode ser completamente exposta; sua realização guarda alguns *mistérios*, pois coloca em ação

tipos de conhecimento que tendem a ser inexprimíveis, cujas regras não se prestam de maneira fácil a ser formalmente articuladas ou mesmo enunciadas.(...) Há fatores em jogo que não podem ser mensurados – um cheiro, um olhar, uma intuição (id., ib.).

O *rigor flexível* trabalha com a decifração das marcas e com a adivinhação de seus sentidos. Processos que se articulam na análise detalhada que o/a pesquisador/a realiza para examinar as pistas e produzir seus significados no âmbito da pesquisa. Processos que ajudam o/a pesquisador/a a encontrar o desconhecido a partir do conhecido e que para isso “requerem minucioso exame do real, ainda que corriqueiro, para desvendar os traços dos eventos os quais o observador não pode experimentar diretamente” (id., ib., p. 100).

O *rigor flexível* ressalta a presença do imponderável na pesquisa. O/A pesquisador/a não tem como não se arriscar a trazer para sua pesquisa os limites, arbitrariedades, contradições que constituem a complexa teia em que se tece a experiência humana. Se na pesquisa são constantemente feitas traduções dos sujeitos e de seus atos, também na pesquisa se traduzem atos, concepções, pressupostos que traem as intenções e o discurso que formalmente constitui o trabalho.

Fazer pesquisa, portanto, não nos convida apenas a buscar os obscuros sinais deixados pelo outro e adivinhar sentidos em suas marcas, mas também a expor constantemente o nosso trabalho à análise coletiva. Tendo como referência o *paradigma indiciário*, precisamos também procurar os obscuros sinais que deixamos em nosso próprio trabalho e as ações que empreendemos para mantê-los nas zonas opacas e para ocultar as diferenças que não podemos enfrentar.

Bibliografia

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou Sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, H.; SEBEOK, T. A. *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1993.

Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso

MAIRCE DA SILVA ARAÚJO*

*A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou
Quem garante que Zumbi você matou
Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias
Nossa memória foi contada por vocês.
("Palmares 1999" – Natiruts).*

A letra da música de uma de nossas bandas de *reggae*, reconhecida nacionalmente, denuncia o silêncio imposto pelo processo colonizador – *nossa memória foi contada por vocês* – e traz pistas para pensar o que seria produzir na escola um processo alfabetizador que se caracterizasse como um conhecimento-emancipação.

Contribuir com a construção de uma prática alfabetizadora que rompa com o modelo do silenciamento imposto historicamente às classes populares, mas que é também denunciado pelas próprias classes populares, como nos mostra a letra da música, tem sido um dos objetivos de minha pesquisa sobre ambientes alfabetizadores das crianças das classes populares.

As leituras de Paulo Freire e Emília Ferreiro me estimularam a pensar em ambientes alfabetizadores que, para além de proporcionar a interação da criança com a língua escrita, também incorporasse no processo alfabetizador suas leituras de mundo, suas histórias, lógicas,

* Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pesquisadora do Grupo "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares" coordenado pela professora Regina Leite Garcia, na UFF, e doutora pelo Programa de Pós-graduação da UFRJ.

valores, desafiando-me a buscar respostas para a seguinte questão: como fortalecer nas escolas ambientes alfabetizadores que contribuam para alfabetizar as crianças das classes populares sem lhes impor valores e formas de ser, fazer, pensar, dizer, que silenciem e apaguem suas próprias formas de ver e estar no mundo?

Para a maioria das crianças pobres, afro-descendentes, moradoras das periferias, o processo de alfabetização, de uma forma geral, tem representado uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens. Na escola, além de aprender a ler e escrever, elas também são desafiadas a aprender outra variante lingüística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos, outra religião, que não se identificam com o seu grupo sociocultural. O que são apenas diferenças culturais, tratadas pela escola como deficiências, se transformam, inúmeras vezes, em fatores de discriminação, contribuindo para produzir o fracasso escolar dessas crianças.

Apesar dessa face excludente da escola, a vivência em seu cotidiano tem revelado que a escola não é só isso. Em meu processo de pesquisa¹ no cotidiano escolar, tenho me deparado com inúmeros exemplos de *táticas* (CERTEAU, 1994) de intervenção que suspendem, ainda que provisoriamente, os traços da exclusão social. Situações que confirmam a importância de se reconhecer o cotidiano escolar como um *espaçotempo* de produção de saberes, táticas, representações e significados, para além do lugar da reprodução e do consumo, como amiúde tem sido abordado por análises reprodutivistas.

Um primeiro exemplo dessas *táticas de intervenção* que compõem o cotidiano da escola começou a ser percebido por meio de uma ida ao banheiro das crianças. Com uma experiência acumulada sobre os banheiros dos espaços públicos, chamava-me a atenção, naquele banheiro, além da limpeza, os detalhes que revelavam um cuidado

¹ O campo da pesquisa foi o Ciep 413 Adão Pereira Nunes, que faz parte da rede pública estadual do Rio de Janeiro e está localizado no município de São Gonçalo. Na escola, desenvolvi a pesquisa "Ambiente alfabetizador: uma leitura a partir das crianças das classes populares", parte do meu projeto de doutoramento na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

especial: espelho, quadro decorativo, plantas e saboneteira feita de sucata de garrafas com sabonete; esmero normalmente dedicado ao espaço privado da casa é votado ao espaço público da escola. As *maneiras de fazer* reveladas nesses cuidados mostravam a complexidade do cotidiano escolar.

Vitória, a funcionária de apoio responsável pelo banheiro das crianças, extrapolava suas funções, que oficialmente se limitariam a varrer e limpar a escola, e cumpria um papel educativo não esperado – como, por exemplo, educar crianças, que nem sempre dispõem de um banheiro em casa, sobre o melhor uso do banheiro. Criando um ambiente agradável a *prática falava* mais alto que possíveis discursos sobre não jogar papel no chão ou no vaso sanitário, dar descarga, lavar as mãos etc., informações que também são esperadas da escola.

O toque pessoal de Vitória no banheiro das crianças era apenas uma de suas táticas de intervenção no cotidiano escolar. Sua preocupação com a qualidade da escola e com a aprendizagem das crianças aparecia em vários momentos e em situações diversas: desde a preocupação com a merenda, da iniciativa em expor os trabalhos das crianças nos murais do corredor para que os visitantes pudessem conhecer o trabalho da escola, até o controle das faltas das crianças. Além disso, por estar na escola desde a sua inauguração e morar em seus arredores, conhecia a maioria das crianças, suas famílias, onde moravam, seus problemas etc., com isso, estava sempre atenta para a frequência das crianças às aulas.

Diego, aluno da 2ª série, recebeu uma suspensão da diretora, com a recomendação de que só retornasse à escola junto com a mãe. Mesmo insatisfeita com a decisão da diretora, a professora da criança ainda não tomara nenhuma atitude para reverter a situação. Vitória, preocupada com o fato de a criança já estar há mais de quinze dias “solta na rua” sem ir à escola, resolveu tomar uma atitude e, junto com a professora, convenceu a diretora a aceitar a criança de volta mesmo sem a mãe, que trabalhava durante o dia e não podia ir até a escola.

Mergulhar na realidade cotidiana é uma condição para que se possa compreender o que se passa na escola. É no cotidiano que a escola se revela como um espaço de confrontos de interesses entre um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Em seu fazer cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social.

As iniciativas de Vitória, para mim, contribuem para reafirmar que a escola não se limita a ser um espaço de regulação, de controle, de disciplinas rígidas. Como diria Certeau, *as ações quase microbianas* que proliferam no âmbito das estruturas da escola concorrem para revelar uma outra face dessa escola: o seu estado permanente de construção social.

Os ambientes alfabetizadores presentes nas escolas das crianças das classes populares também são fertilizados por essas *ações microbianas*. Por um lado, a regulação, o controle, a disciplinarização estão presentes na escola e se revelam numa concepção de alfabetização que, priorizando a aquisição do código escrito, insiste na cópia e na reprodução do modelo. Por outro lado, diversas práticas pedagógicas, não só das professoras – Vitória foi o exemplo que eu trouxe –, além das trocas de papéis e das tensões que acontecem no cotidiano escolar, rompem com o modelo instituído e reconstroem a escola, desafiando-nos a percebê-la em sua complexidade.

Um outro exemplo das táticas de intervenção encontrei num mural da escola. Com o título sugestivo de *Brasil mostra sua cara*, o mural reafirmava a escola enquanto um espaço híbrido, onde também *falam* vozes que reivindicam ser ouvidas e apontam para um processo de fortalecimento da identidade étnica das crianças das classes populares. Tratava-se de um bonito mural, tanto do ponto de vista do conteúdo alfabetizador, quanto de uma concepção estética, no qual as marcas da produção coletiva – crianças e professora –

eram claramente visíveis, como a sugerir um processo de discussão ou o fechamento de um projeto.

Além disso, o que me chamou a atenção no mural foi o fato de que, para compor a cara do Brasil – uma colagem de rostos sobre o mapa do Brasil, além de espelhos, que sugeria a inclusão de todos os que olhassem o cartaz –, também compunham o retrato do país artistas, jogadores e trabalhadores negros. Diversamente dos outros cartazes, no mural *Brasil mostra sua cara* a diferença era visibilizada e valorizada. Nele, as crianças afro-descendentes encontravam a possibilidade de se “olharem no espelho”, reconhecendo e tendo legitimada a própria imagem.

Durante boa parte do ano (depois ficou exposto em sala de aula), o mural *Brasil mostra a sua cara*, que se destacava justamente por tornar a diferença visível, numa escola onde a grande maioria de alunos e de alunas é negra, ficou exposto diante da entrada de acesso ao primeiro andar, anunciando possibilidades mais includentes. E os outros murais da escola? Mantinham o silêncio e a invisibilidade sobre a questão racial ou étnica – cartazes em homenagem às mães só com imagens das atrizes globais loiras e maravilhosas, por exemplo.

Boaventura (2000, p. 26) nos ajuda a entender esse duplo movimento quando afirma “que o nosso lugar é em sociedades que são simultaneamente autoritárias e libertárias”. Traduzindo para a escola, poderíamos dizer que nossas escolas são simultaneamente autoritárias e libertárias. Nelas convivem opressões e aspirações, ordens e desordens, turbulência e desvios que não só abrigam o modelo hegemônico de uma escola excludente, mas também abrigam simultaneamente modelos contra-hegemônicos de pedagogias ou práticas alfabetizadoras mais favoráveis às crianças das classes populares.

Um diálogo entre a professora e a pesquisadora no campo da pesquisa, durante uma reunião pedagógica, cujo objetivo era selecionar as cartilhas a serem adotadas pela escola, pode contribuir para ilustrar o duplo movimento que acontece na escola. Por um lado, o diálogo revela uma das diversas formas como a discriminação

étnica e racial é invisibilizada dentro escola. Por outro, aponta também as possibilidades de construção de uma prática alfabetizadora que contribua para que as crianças das classes populares possam se apropriar da linguagem escrita como um canal para dizer a própria palavra.

Estávamos no final do ano e a escola havia recebido as cartilhas do MEC para que as professoras pudessem fazer as suas escolhas para o período letivo seguinte. Uma das professoras mostrava-me a cartilha utilizada durante o ano e fazia uma avaliação sobre as conquistas e as dificuldades encontradas pelas crianças no processo de alfabetização. Era uma cartilha de lançamento recente, onde se percebia um cuidado em relação às principais críticas formuladas no meio acadêmico a esse tipo de publicação. Do ponto de vista do trabalho com a leitura e a escrita, *strito sensu*, era bastante rica. Trazia boas sugestões de atividades e contribuía para apresentar às crianças uma variedade de tipos de textos – poesias, músicas, quadras populares etc. –, sugerindo e exercitando diferentes formas de explorar a função social da escrita. Esses aspectos foram sendo destacados como pontos favoráveis àquele livro didático. No processo de folhear a cartilha, porém, começo a chamar a atenção para um detalhe *desapercebido à primeira vista*: num livro com duzentas páginas, a primeira personagem negra da história aparece na página 68 e é apenas amiga de uma das personagens centrais da cartilha. Continuando e aprofundando a análise, percebemos que a personagem não tem casa nem família.

No final da análise, verificamos que para um total de oito personagens brancos na cartilha, havia apenas dois personagens negros. Ao constatar isso, a professora concluiu a avaliação da cartilha levantando as questões: “Acredito que nessa escola pelo menos 80% dos alunos são negros, não é? Será que as crianças percebem essa diferença? Como será que elas se sentem? Será que isso interfere na alfabetização?” Por meio das indagações da professora vinha à tona o processo de inculcação de preconceito que, na maioria das vezes, é invisível na escola e se fundamenta ainda na crença da “democracia racial” tão entranhada em nossa formação docente.

A aprendizagem da leitura e da escrita para a maioria daquelas crianças estava acompanhada de outras aprendizagens mais sutis, que apontavam a um padrão de beleza do que significa ser civilizado, de hábitos culturais inspirados num modelo branco, europeu-norte-americano, cristão. Em contrapartida, as crianças também iam sendo ensinadas a desvalorizar e rejeitar como inferiores, feios e atrasados os modelos e as tradições culturais recebidos de seus grupos socioculturais.

Entretanto, as perguntas e as preocupações da professora naquele momento estavam repletas de possibilidades de rompimento com esse processo inculcador de preconceito, já que começava a perceber o que antes não via. Se, com ajuda de Maturana e Frenk, estamos aprendendo que só vemos aquilo que compreendemos, a relação estabelecida pela professora entre o perfil de seus alunos, 80% de negros, e o perfil dos personagens da cartilha, 75% de brancos, bem como suas preocupações – “será que as crianças percebem isso? como será que elas se sentem? será que isso interfere na alfabetização?” – poderiam revelar uma compreensão mais ampla do que significa alfabetizar crianças afro-descendentes, sem lhes impor valores e formas de ser, fazer, pensar, dizer que as silenciem e desqualifiquem, e sem apagar suas próprias formas de ver e estar no mundo.

Ao abrir a discussão sobre as questões étnicas e raciais que atravessam o cotidiano escolar e a importância de reafirmar no processo de alfabetização as experiências culturais das crianças, outros pontos vieram à tona durante a reunião pedagógica, como por exemplo a relação entre o modelo de família retratado pela cartilha e a realidade sociocultural das crianças da escola.

Analisando as cartilhas, percebíamos que embora o tema fosse bastante debatido, o retrato de família que continua presente em grande parte das cartilhas é o da família nuclear burguesa, na qual o pai é o provedor do lar, a mãe se dedica às tarefas da casa e os filhos e filhas estão na escola. Esta imagem permanece nos anúncios da TV, predomina nas novelas, sendo uma referência tanto na sociedade quanto na escola, mesmo que a realidade do dia-a-dia se revele cada vez mais distante.

Esse modelo ideologizado de família já é motivo de estranhamento, mesmo para as crianças das classes médias, que também convivem em seu cotidiano com outras realidades domésticas, como a mãe que trabalha fora de casa e participa do orçamento doméstico, a mãe como a principal mantenedora da família, a mãe que cria os filhos sem o marido etc.

Nas escolas das crianças das classes populares, a presença majoritária de mulheres na condição de chefes de família é um dado que sempre aparece nos depoimentos das crianças e das próprias mulheres – mães, avós, tias – nas reuniões da escola.

Em que a presença majoritária dessas mulheres como chefes de família se articula com a sua descendência afro-brasileira? Que implicações essa articulação poderia ter com a construção de ambientes alfabetizadores mais favoráveis às crianças das classes populares?

As crianças afro-descendentes, como as crianças das classes médias, convivem em seu cotidiano com uma realidade familiar diferente da que é apresentada e representada pela escola e pela mídia. Entretanto, a natureza de seus estranhamentos é outra, na medida em que trazem em sua herança cultural outros referenciais de família que, ao contrário do apresentado pela escola, atribuem à mulher o papel de ser o esteio econômico e emocional da família. Mais do que uma questão econômica, portanto, é uma questão política.

Estudando o *status* das mulheres negras na sociedade brasileira, Landes (2002) afirma que nas complexas sociedades africanas, de onde veio ou de que descendeu uma grande parte da população escrava que veio para o Brasil, as mulheres não só administravam propriedades, mercados, negócios domésticos, sociedades secretas, como também eram reconhecidas oficialmente como sacerdotisas, médiuns e rainhas, e tratavam de interesses femininos.

O confronto entre os dados sobre o papel da mulher na manutenção da família e o modelo estereotipado de família veiculado pela mídia e representado na escola em grande parte de suas cartilhas, cartazes, livros didáticos, entre outros, pode

contribuir para dar visibilidade ao processo de naturalização de uma determinada forma de ver, pensar e agir sobre o mundo, como se fosse única, e provocar o conseqüente apagamento de outras lógicas e visões de mundo.

Landes, que fez a sua pesquisa no Brasil no final da década de 1930, também defende que, de uma certa forma, esse *status* feminino continuou a ser alimentado no período da escravidão tanto nos EUA quanto no Brasil. Durante esse período, era a mulher reconhecida como chefe responsável pela família, e não o homem; os filhos eram identificados pelo nome da mãe, e não pelo do pai. Exemplos como esses foram citados pela autora para confirmar a sua hipótese. Mesmo após a emancipação, as mulheres negras continuaram a manter um papel de destaque na família, tanto no sentido econômico, quanto no sentido cultural e emocional. Landes afirma que

foi nas regiões latino-americanas que as mulheres negras encontraram um maior reconhecimento do seu próprio povo e dos senhores. Uma distinta sacerdotisa da Bahia chamou a sua cidade de “Roma Negra”, devido à sua autoridade cultural; foi aí que as mulheres negras atingiram o auge de eminência e de poder, tanto sob a escravidão como após a emancipação. Controlando os mercados públicos e as sociedades religiosas, também controlaram suas famílias e manifestaram pouco interesse no casamento oficial, por causa da conseqüente sujeição ao poder masculino (2002, p. 351).

Considerando que a história das mulheres, tal qual a história de outras minorias políticas (os negros, os sem-terra, as crianças etc.) *não entra pela porta da frente da escola*, por não fazer parte dos conhecimentos considerados legítimos para compor o currículo oficial, discussões como essas, importantes para subsidiar uma ação alfabetizadora mais favorável às crianças das classes populares, em sua maioria afro-descendentes, ficam distantes dos cursos de formação de professores.

Por outro lado, recuperar essas histórias no cotidiano escolar, transformando-as em objeto de reflexão junto com as professoras, possivelmente contribuirá para tornar visíveis o preconceito e as

discriminações étnicas e raciais que estão presentes na escola, auxiliando, dessa forma, no fortalecimento de ambientes alfabetizadores mais favoráveis às crianças das classes populares.

Algumas conclusões provisórias

Com as reflexões apresentadas no texto, o que pretendo é defender uma nova abordagem na discussão sobre ambiente alfabetizador que não se prenda apenas à questão técnica da aprendizagem da leitura e da escrita, mas que abarque a discussão política e cultural sobre o processo de silenciamento que as crianças das classes populares, em sua maioria afro-descendentes, sofrem no decurso da alfabetização e que tem contribuído para o seu fracasso na escola.

A idéia de ambiente alfabetizador presente nas escolas, presa ao *strito sensu*, em grande parte das vezes ainda é homogeneizadora, envolvendo seleção de atividades e conteúdos relacionados às experiências das crianças das classes médias. Sem considerar os valores, lógicas, crenças e experiências das crianças das classes populares, essa prática contribui para tornar invisíveis as diferenças culturais e as discriminações sofridas a partir dessas diferenças pelas crianças das classes populares no cotidiano da escola.

Com base na obra de Paulo Freire venho defendendo que ambientes alfabetizadores favoráveis às crianças das classes populares precisam incorporar as representações dessas crianças sobre a sua própria realidade, ou seja, sua *leitura de mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra*. Ou seja, não basta criar situações em que as crianças, interagindo com a linguagem escrita, possam dela se apropriar. É preciso que desde o início de sua interação com a linguagem escrita na escola a criança perceba que por meio dessa forma de linguagem ela pode expressar-se e expressar seu modo de ver e interagir com o mundo.

É a partir dessa relação *leitura de mundo*/*leitura da palavra*, tão enfatizada por Freire, que o processo de ensinar a ler e a escrever pode se tornar um espaço que potencialize professoras e crianças a escrever e dizer suas próprias palavras e, quem sabe, dessa forma, contribuir, também, para fortalecer a luta por uma sociedade mais

igualitária, especialmente em contextos históricos de exclusão e negação das diferenças culturais, como na sociedade brasileira, onde o processo de colonização contrapôs culturas, impondo uma dominante – representante do “avanço” científico, civilizatório, social –, e silenciando as dominadas, representantes do “atraso e da ignorância”.

Tudo isso nos leva a pensar e defender que não existe um ambiente alfabetizador universal que atenda às necessidades de qualquer criança, em qualquer tempo e lugar. Ele é socioistórico. O ambiente alfabetizador tem que ser datado e situado para que possa, de fato, considerar o ponto de vista da criança que aprende, e não o do adulto que ensina. O que pode representar hoje um rico ambiente alfabetizador, amanhã pode não dar conta, pois as experiências das crianças – qualquer criança, de qualquer classe social, etnia, raça, religião – já se modificaram tanto, que as necessidades serão outras (ARAÚJO, 2000). Só será um ambiente alfabetizador favorável às crianças das classes populares e, especialmente às crianças afro-descendentes, que hoje, majoritariamente, compõem o quadro das escolas públicas, se incorporar tanto a atualidade cultural da criança, quanto a história de seus antepassados.

*A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou
Quem garante que Zumbi você matou
Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias
Nossa memória foi contada por vocês.*

Este precisa ser o ponto de partida da prática alfabetizadora para que a criança, que está mergulhada na sua cultura de origem, com a qual se identifica, se expresse bem, compreenda e seja compreendida, vindo a compreender que tudo aquilo que ela fala pode ser escrito. E que, escrevendo, pode se comunicar a distância, ampliando a sua interlocução, legitimando a sua voz e assumindo o papel daquele que conta a sua própria história.

Bibliografia

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ARAÚJO, M. S. *Ambiente alfabetizador: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares*. Tese de doutorado – UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entrelugar de culturas. In: GARCIA, R. L. (org.) *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. As artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, R. L. (org.) *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LANDES, R. *A cidade das mulheres*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

As marcas da leitura em nós...*

VIRGÍNIA DE OLIVEIRA SILVA**

No meio da pedra ou Túnel
*No meio da pedra tinha um caminho
tinha um caminho no meio da pedra
tinha um caminho
no meio da pedra tinha um caminho.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio da pedra
tinha um caminho
tinha um caminho no meio da pedra
no meio da pedra tinha um caminho.
Jorge Duarte, parodiando Drummond*

Cabra marcada

Bê + a = ba

*Conhece-te a ti mesmo.
Inscrição délfica*

Paulo Freire (1993) nos chama a atenção para ver a temática da leitura como não sendo apenas a do *texto*, mas também a do seu *contexto*. Tomando este preceito ao pé da letra, aqui esboçarei a tentativa de explicitar o porquê de minha inserção na questão reflexiva acerca da leitura – incluindo-me assim *nos* e como *um dos* elementos formadores dos *nós* polissêmicos do título deste capítulo –, seguindo a tarefa de juntar letra com letra para perfazer, mais que sons, sentidos.

* Este texto é parte de minha pesquisa de doutorado.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; mestre em Educação pela UFRJ; professora do curso de Pedagogia da FESO (Teresópolis), da Rede Municipal de Angra dos Reis e de Petrópolis.

Saber “ler, escrever e fazer conta de cabeça”: é como Bartolomeu Campos de Queirós resume, em um de seus vários livros, as intenções que seu pai nutria em relação àquilo que seu filho aprenderia ao enviá-lo à escola pela primeira vez. É possível que a tríade que resume esse desejo paterno não seja exclusividade apenas da família de Queirós, mas também ocorra na maior parte das famílias brasileiras que, ano após ano, buscam na escola o caminho privilegiado, e provavelmente único, para suas aspirações educacionais.

Para efeito de introdução deste texto, aqui interessam mais as duas ações indicadas pelos primeiros verbos dessa tríade – *ler e escrever* –, uma vez que me proponho a narrar uma experiência sobre a questão da leitura no município de Angra dos Reis, nascida durante a segunda gestão do Partido dos Trabalhadores, ciente do que nos ensinou o mestre Paulo Freire:

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga (1983b, p. 79).

Cabe ainda destacar, aos 37 anos de idade, que desde os 6 estou na escola. Fazendo, como diz o terceiro e último desejo paterno citado, a *conta de cabeça*, teremos 31 anos de vida misturados, imbricados e dedicados à instituição escolar, cumprindo variados papéis: estudante em todos os níveis, como agora, por exemplo, no doutorado; professora nas diversas esferas públicas, nos primeiro, segundo e terceiro graus; coordenadora de área de conhecimento Língua Portuguesa; coordenadora do Projeto de Leitura; chefe do Serviço de Orientação Pedagógica II voltado para o segundo segmento, e diretora do Departamento de Ensino Fundamental, sucessivamente.

Essas quatro últimas funções, em cargos de confiança, foram aceitas tendo sempre em mente as palavras de Paulo Freire:

(...) do nosso ponto de vista, se torna indispensável uma concordância em torno de aspectos fundamentais entre o assessor e o governo assessorado. Me seria impossível, por exemplo, dar uma colaboração, por mínima que fosse, a uma campanha (...) promovida por um governo antipopular (FREIRE, 1993, p. 37).

Além disso, o exercício dessas funções possibilitou-me conhecer o dia-a-dia de outro ambiente educacional que, se por um lado se diferencia, por outro é a própria extensão da escola na esfera administrativa municipal: o da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.

Deve-se ressaltar que tais atribuições – estudante/professora, professora/coordenadora ou estudante/coordenadora –, sempre relacionadas direta ou indiretamente à questão da leitura e vivenciadas no espaço educacional, ofereceram-me uma tripla possibilidade de visão desse espaço e do seu tempo, vale dizer, do seu cotidiano.¹

“A, e, i, o, u, ysilone...”

Nós que aqui estamos por vós esperamos.

Inscrição de portal de cemitério

Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer, nos interrogarmos enquanto praticantes, nós mesmos, desta prática.

Bourdieu

Como a vida, felizmente, não se resume meramente à “vida escolar”, quero destacar outro fator relevante, constituinte do meu próprio imaginário e de minha *subjetividade*: a convivência familiar. Exatamente o que me deu a força e a coragem de viver, além do dom de persistir mesmo quando tudo parece ser árido e melancólico: a convivência com o meu falecido pai, retirante nordestino, que

¹ A vida cotidiana, na verdade, não está à margem do processo histórico, mas reside precisamente no núcleo da história, no centro dos acontecimentos, e consiste, por essa razão, na própria essência da substância social.

(...) do nosso ponto de vista, se torna indispensável uma concordância em torno de aspectos fundamentais entre o assessor e o governo assessorado. Me seria impossível, por exemplo, dar uma colaboração, por mínima que fosse, a uma campanha (...) promovida por um governo antipopular (FREIRE, 1993, p. 37).

Além disso, o exercício dessas funções possibilitou-me conhecer o dia-a-dia de outro ambiente educacional que, se por um lado se diferencia, por outro é a própria extensão da escola na esfera administrativa municipal: o da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.

Deve-se ressaltar que tais atribuições – estudante/professora, professora/coordenadora ou estudante/coordenadora –, sempre relacionadas direta ou indiretamente à questão da leitura e vivenciadas no espaço educacional, ofereceram-me uma tripla possibilidade de visão desse espaço e do seu tempo, vale dizer, do seu cotidiano.¹

“A, e, i, o, u, ysilone...”

Nós que aqui estamos por vós esperamos.

Inscrição de portal de cemitério

Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer, nos interrogarmos enquanto praticantes, nós mesmos, desta prática.

Bourdieu

Como a vida, felizmente, não se resume meramente à “vida escolar”, quero destacar outro fator relevante, constituinte do meu próprio imaginário e de minha *subjetividade*: a convivência familiar. Exatamente o que me deu a força e a coragem de viver, além do dom de persistir mesmo quando tudo parece ser árido e melancólico: a convivência com o meu falecido pai, retirante nordestino, que

¹ A vida cotidiana, na verdade, não está à margem do processo histórico, mas reside precisamente no núcleo da história, no centro dos acontecimentos, e consiste, por essa razão, na própria essência da substância social.

curvou somente as duas primeiras séries da escola primária, traçando a pé os dezesseis quilômetros que a afastavam de sua casa, mas que, para a vida toda, orgulhoso, lia soletrando alto e em bom som todas as notícias que dissessem respeito à sua terra natal, a Paraíba; e com minha mãe, que antes mesmo de vir entregar-me as chaves do mundo das letras – o que de fato fez, tendo somente concluído o primário – tantas vezes me convidou a passear por ele, contando histórias de ninar, recitando cordéis de cor e salteado ou simplesmente inventando histórias sem fim que mergulhavam no escuro do sono da gente, modelando-os, dando-lhes substância e consistência, sobretudo nas noites em que faltava luz: cavalos alados, bichos falantes, sapos horríveis, princesas lindíssimas, pavões misteriosos, Lampião, Maria Bonita, Corisco...

Ainda agora que meu pai abriu a divisa de outros mistérios que não os próprios da existência terrena, ou melhor, após isso, tenho o presente no meu sangue, gestos, feições e memória. De alguns anteriores a ele, trago poucas notícias, de outros, nem isso, mas decerto esse jeito de caminhar, sem dúvida esse sorriso, justamente esse olhar, essa voz... Pensamentos, talvez! Não digo o pensamento tal e qual o que tiveram – sabe-se lá? –, mas alguma marca lógico-simbólica ao tecer raciocínios, considerações acerca da observação empírica do mundo temperada com/pelo modo de ser internamente *nordestino*! Palavra que já carrega em si a denominação da *moira* como um recado, um aviso, um eterno emblema-estandarte.

Ainda na perspectiva freireana de se considerar o *contexto*, é que me vejo agora dominando o teclado do computador para escrever tais reflexões como poderia estar em outro tempo e/ou lugar a dominar a enxada, a rede de pesca, os arreios de um burro, as cordas de um instrumento, uma flecha, uma pedra lascada. O tempo e o espaço me impregnam e consomem. Sou uma imagem superposta à mesma tela carregada de outras tantas, cumpro eu também os meus mistérios do lado de cá da divisa que um dia todos – sem exceção – atravessam...

“Bate com o pé xaxado, bate com o pé rachado...”

Por ser de lá do sertão...

Dominginhos

À “vida escolar” e à “convivência familiar” podemos somar outro elemento pertencente ao baú da memória e certamente também formador do meu imaginário e da minha *subjetividade*. Elemento esse que se apresenta forte quando lembro das cores, dos cheiros, sons, toques e sabores que impregnavam a Feira de São Cristóvão, aos domingos de minha infância e adolescência. Como nos ensinou Freire:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1993, p. 11).

Ia à Feira dos Nordestinos fazer companhia ao pai alfaiate-feirante que ali buscava, mais do que o comércio propriamente, o contato semanal com seus conterrâneos e com a fatia de cultura transplantada de sua terrinha para o Sudeste. Cultura essa traduzida na culinária, nas manifestações musicais, no sotaque franco e aberto entre os seus pares, na literatura de cordel cantada e tocada por repentistas a qualquer trocado, nas notícias de casa trazidas/levadas por recados orais, bilhetes em pedaços de papel de embrulho ou em papéis de cartas meticulosamente decorados com cola e purpurina dourada, cobrindo a quadrinha de versos anônimos, em letras bem desenhadas, que abria, a título de epígrafe, o texto que se iria mandar ou que se estava recebendo. Como em:

Mandei fazer um relógio
da casca de um caranguejo
pra marcar os minutos
das horas que não lhe vejo.

Ou ainda:

Joguei um limão na água,
o limão não foi ao fundo.
Meu amor é tão ingrato
que namora todo mundo.

Toda a sinestesia significativa desse universo ainda hoje me povoa: a oralidade e a escrita convivendo em um mesmo espaço, organizado em plena rua urbana, a céu aberto ou embaixo de toldos coloridos que envolviam as barracas, os variados produtos e as pessoas nordestinas na alegria e no abraço do reencontro.

Povoa-me, sobretudo, por trazer na lembrança a marca de, nessa feira, ter sido referência, entre os dez e os quinze anos de idade, para o processo de escrita das cartas daqueles que *não haviam trazido os óculos*, que *estavam com a vista cansada* ou que, simplesmente, *não sabiam ler e escrever* mesmo, pois:

(...) como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer “caneta”. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer “caneta”, mas também de escrever “caneta” e, conseqüentemente, de ler “caneta” (FREIRE, 1983a, p. 19).

Chegavam, contavam-me a história que, na verdade, queriam contar a um membro da família – a saudade do lar, da esposa, dos filhos e da burrica; a um vizinho – para confirmar a meação do roçado para o ano seguinte; a uma pessoa com a qual tratariam de negócios – a venda de uma rês, a colheita da safra.

Via-me, assim, como quem, de repente, abre a porta de um quarto e penetra a intimidade alheia. Simplesmente porque possuía a chave... Mais uma vez como disse Paulo Freire (1993), “tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar”.

“Não cunhamos moedas falsas...”

Como esse mergulho na memória narrado acima se deu em parte do todo complexo que compõe e alimenta a lembrança, ou seja,

não atinge por completo a profundidade da minha história de formação de leitora, flagro-me capitaneada pela certeza de que há um grande mosaico composto tanto por lembranças quanto por esquecimentos, que denominamos “memória”, e que em tudo molda gosto e determinações, preferência e preterição.

Ciente dos limites que isto impõe, sigo na tentativa de narrar uma entre várias experiências em torno da socialização da leitura realizadas durante as gestões petistas² na cidade de Angra dos Reis, que em muito trazem os ecos do pensamento de Paulo Freire acerca desta questão, sobretudo se as considerarmos como uma possível contribuição que *ajuda a ajudar a luta política necessária à superação dos obstáculos impostos às classes populares para que leiam e escrevam*.

Da pedra ao túnel: um outro modo de ver

Opacidade e lentidão...

“Espaços opacos e homens lentos” é como nomeia Milton Santos (1996) tanto o espaço periférico como o sujeito nele *inserido* e, por isso mesmo, *excluído* dos espaços ditos centrais e do *modus vivendis* e do *modus operandis*, cujos sujeitos costumam considerar a rapidez das ações, da tomada de atitudes, das decisões e dos encontros como sinônimo de eficiência e competência.

A metáfora recriada por Santos, apesar de nos incomodar, parece-nos bastante interessante quando nos deixamos levar pelo forte apelo sinestésico nela contido.³

Espaços opacos, por oposição binária obrigatória a *espaços translúcidos, transparentes*, nos leva logo a imaginar lugares sombrios, obscuros, mergulhados na zona do esquecimento e do desconhecido,

² O PT foi governo municipal em Angra dos Reis no período compreendido entre 1989 e 2000.

³ No imaginário ocidental, a luz está para o conhecimento como a falta dela para o desconhecimento, para a ignorância. Não se estranha assim que se tenham cunhado expressões como “Século das Luzes”, “Iluminismo”, “Idade das Trevas”...

nos quais não penetra qualquer fecho de luz ou feixe luminoso. Espaços que não se vêem ou que não se deixam ser vistos.⁴ Aqueles espaços que se escondem ou que se querem escondidos. Negados. Intramuros, sem janelas ou portas voltadas, abertas para o outro. Desconectados da rede engendrada em outros lugares por outros sujeitos.

Já *homens lentos*, ainda por oposição binária forçosamente inevitável, têm de ser opostos aos *homens velozes*, àqueles mergulhados nas frações de segundo dos meios de comunicação, de informação e de transporte – fibra ótica, via cabo, *highway*, trem-bala...⁵ Como numa tomada cinematográfica, homens que vivem – insuportavelmente para os sujeitos-sem-tempo-a-perder das bolsas de valores, do mercado financeiro, do mundo globalizado –, *in slow motion*, câmera lenta. Como num jogo de cena onírica, homens que se movem, ou que tentam se mover, dentro de esponjas, de barreiras, de escudos invisíveis – no estado aproximado entre o sono e a vigília.

São exatamente os vários fios das histórias ainda não conhecidas, posto que abafadas, desprezadas, desconsideradas, mas com certeza vividas, desses sujeitos “lentos” em seus lugares “opacos”, que podem trazer, segundo Tarso Genro (1999, p. 59), as alternativas, as esperanças tanto para se compreender quanto para se forjar um novo tipo de sociedade calcada em outras bases.⁶ Tal qual o artista da epígrafe deste trabalho, ao *reinventar* os versos drummondianos, muda a perspectiva do olhar – do obstáculo (pedra) à saída (túnel) –, é preciso *reinventar* a realidade, buscando nesses “movimentos instituintes dar visibilidade ao invisível” (LINHARES, 2000).

⁴ Conferir Bhabha (1998).

⁵ Atentem-se às propagandas e às notícias impressas e televisivas: por exemplo, enquanto o ex-presidente Collor chamou os carros nacionais de carroça, anunciaram-se carros importados que vão de 0 a 100 km/h em um segundo de aceleração; a internet promete a conexão global dos indivíduos em poucos segundos – espaço absoluto, tempo diminuto.

⁶ A valorização das experiências dos espaços locais – daí nosso recorte no município de Angra dos Reis – no esforço de *armar* a cidadania do nacional, a despeito do discurso paralisante do global.

Uma sociedade menos competitiva e mais solidária só poderia estar sendo germinada aí, uma vez que dos espaços enfocados pela luz dos “adoradores da velocidade” este intento se apresenta cada vez mais como mera utopia ultrapassada, *demodé*, ou seja, fora do espectro de preocupações notáveis: quem está socioeconomicamente incluído, que lute por manter-se assim; quem não está, não interessa, é peça descartada do jogo, e, como tal, prevista nas próprias regras do jogo – tacitamente aceitas por todos, como dizem e querem fazer crer.

Na contramão dessa lógica perversa que a tudo deseja atropelar (pedestres, sujeitos, trabalhos, lutas, sonhos, histórias...) e que vende uma imagem exacerbadamente positiva do século XX como Era Pós-Industrial, possuidora de novas tecnologias da informação, de novo modelo de comunidade educativa – educação a distância – em oposição à tradicional (presencial!!), queremos lembrar que só tecnologia não basta para transformar a escola (vista aqui como espaço sociocultural por excelência de aquisição e incentivo à leitura); é preciso construir conhecimento com maior autonomia, incentivar as atividades interdisciplinares, integrar teoria e prática e, sobretudo, fortalecer os vínculos sociais e interpessoais.

Nesse sentido, entendemos ser extremamente necessário estudar e pesquisar a importância e a relevância atribuídas à leitura diante de outros elementos que trazem outro apelo e outra forma de leitura diferente das trazidas pelo texto impresso – leitura circunscrita às ações de alguns sujeitos *praticantes* (CERTEAU, 1994). E como nos disse Chartier (1994), “ver além daquilo que outros já viram e muito mais, mergulhar inteiramente em determinada realidade (...), observar redes de práticas e regras de leituras próprias é a primeira tarefa para se chegar a uma história da leitura”.

Paralelo à apologia do discurso oficial que propagandeia e elogia as benesses que a leitura por si só realizaria nos indivíduos e na sociedade,⁷ caminha outro pensamento: não é a leitura *per si* que

⁷ Só se fosse a leitura de palavras realmente mágicas!

trará a cidadania ou a transformação social, mas sim a interação, o entrecruzamento de diversas experiências e ações, nos campos sociopolítico, econômico e cultural. Ou seja, buscar abarcar e entender a questão da leitura do ponto de vista destacado por Freire (1993): científico e estético, mas também ético e político. É exatamente isso o que queremos resgatar neste capítulo, através da riqueza das lembranças (metafóricas palafitas sobre o rio da ação): uma das experiências de incentivo à leitura em Angra dos Reis, realizada por diferentes profissionais desse município.

A leitura é uma festa?

O ato da leitura pode ser considerado metaforicamente uma festa por ser desvelador, no mínimo, em três aspectos: desvelador dos mistérios das letras, das palavras e dos conteúdos – e, como nos ensinou Paulo Freire (1983b), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Desvela as letras na medida em que o sujeito da leitura recupera no campo intelectual a simbologia fonética da festa destes signos, convidando-os a sair do repouso sobre a superfície em que se encontram (papiro, papel, tela de microcomputador ou de cinema, cartaz, *outdoor*, pano...) e a flutuar no ar, decodificados em sons, no fio tênue entre a magia e a ciência da leitura oralizada e/ou a bailar nas dobraduras do pensamento num balé apenas particular e solitário, durante o processo da leitura silenciosa. É aqui podemos entender a fronteira que se ergue entre o indivíduo alfabetizado e o analfabeto, que é, literalmente, barrado nessa festa.

Desvela as palavras quando o sujeito da leitura transporta para estes significantes o(s) seu(s) significado(s),⁸ transformando-as em grávidas de idéias e imagens: *um mundo* que se ergue diante desse leitor maravilhado, espantado, sobressaltado, curioso ou mesmo indignado – o “penetra” da festa!

⁸ Este processo de significação entre *palavra* e *coisa* é tão envolvente e encantador para o ser humano em seu percurso histórico-social que Aristóteles mesmo quis fazer desta *adequação* o sinônimo de *verdade*.

Desvela os conteúdos, porque é próprio de todo texto, mesmo o dito mais “ingênuo”, transmitir uma ou mais mensagens explícitas ou não, ou seja, dizer a que veio. A leitura criteriosa, cuidadosa e crítica desvela o que está implícito: a compreensão e a interpretação do texto lido.

Ao desvelarmos as letras, promovemos *símbolos para o mundo*, ao desvelarmos as palavras, somos *apresentados a um mundo* e, ao desvelarmos os conteúdos dos textos, desvelamos também *de que ângulo este mundo nos é apresentado e que mundo é este que se nos apresenta*. Desvelamos, enfim, qual visão de mundo nos tenta passar este ou aquele texto. Aí sim nos tornamos os convidados de honra da festa da leitura! E, como diz Freire (1983b), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, (...) de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Nesta celebração é que comemoramos a iniciativa que iremos relatar. Um brinde à leitura, então!

Longe dos olhos, perto do coração?

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, ao fim do milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizados, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interditadas de ter escolarização e que com isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiados (FREIRE, 1993, p. 10).

A questão do *acesso* ao material impresso é uma das questões reveladoras do *sucesso* de qualquer política de incentivo à leitura, pois:

É preciso saber, enfim, se o objeto da leitura (livro ou similar) circula democraticamente numa sociedade de modo a permitir sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade (SILVA, 1998, p. 47).

Neste sentido é que destacamos a experiência da qual tive a honra de participar: em dezembro de 1994, um grupo de professores de diversas áreas de conhecimento do segundo segmento da Escola

Municipal Pedro Soares, localizada na Praia de Provetá, Ilha Grande, sensibilizado pela falta de acesso ao material impresso sofrida por seus alunos, inaugura, em pleno barco que transporta professores do continente e alunos de diversas praias da Ilha Grande até a supracitada unidade escolar, a Biblioteca Espumas Flutuantes e seu Convés de Leitura.

Esta iniciativa humilde de berço – seu acervo inicial contava com 24 títulos doados – em pouco mais de três anos cresceu quantitativa e qualitativamente e, hoje, além de possuir um acervo da ordem de mil títulos – trezentos deles recebidos como prêmio –, atende tanto aos cem alunos e professores navegantes quanto aos alunos e professores das diversas praias situadas ao longo do trajeto do barco, ampliando o seu potencial para 639 leitores. Embora a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis tenha oficialmente reconhecido a importância dessa iniciativa (em 1994) e com ela colaborado, fornecendo, além dos carimbos e das fichas para a catalogação dos livros e revistas (em 1995), o armário para a guarda do material impresso no barco (em 1996), o seu Serviço de Biblioteca Escolar não possui dotação orçamentária específica para a renovação e dinamização desse acervo.

Itinerário da Biblioteca Espumas Flutuantes e do seu Convés de Leitura

A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca (FREIRE, 1993, p. 22).

Neste pós-centenário de ilustres pensadores como Vygotsky, Piaget e Freinet e em pleno novo milênio, considero de suma importância a singela experiência que traz como ponto de partida algo próximo ao sentimento de inquietude que esses três homens demonstraram ter perante as adversidades instituídas no campo do conhecimento, desde o ponto de sua aquisição até o da sua socialização.

Freinet, particularmente, incentivava, no âmbito da educação sistematizada, a necessidade da existência e do convívio com a biblioteca no dia-a-dia da escola, tendo idealizado, inclusive, para o espaço do arranjo, consulta e guarda de livros o *status* de *centro de cultura*. Este centro seria organizado e dividido em cantos: o canto da leitura, o canto de documentação, o canto da impressora, o canto do material audiovisual, o canto de exposição, o canto de escritório, o canto de reuniões, enfim, uma biblioteca e tanto!

Ora, se nem sempre é possível fazer do idealizado o realizado, de vez em quando a alquimia do *querer-fazer* misturada à magia da força de vontade torna viável a construção do pedacinho do sonho ou (neste exemplo concreto), pelo menos, a construção do “cantinho do canto da leitura”, no qual, mesmo estando no mais adverso dos “solos”, com certeza, veremos nascer os frutos desta árvore tornada livro, tornada barco...

A Escola Municipal Pedro Soares, localizada em Provetá, Ilha Grande, município de Angra dos Reis, resguarda em seu cotidiano um perfil atípico das outras escolas comuns do continente.

Por se situar na Ilha Grande, numa geografia voltada para o mar aberto em pleno Oceano Atlântico, ela lida com a adversidade climática constantemente.

A Escola Municipal Pedro Soares atende não só à população de Provetá da C.A. à 8ª série como também à de outras praias vizinhas, a saber: Bananal, Matariz, Maguariqueçaba, Tapera, Passa-Terra, Longa, Grande de Araçatiba, Vermelha e Aventureiro.

O corpo docente lotado em Provetá não deixa de ser atípico também. Proveniente de diversas localidades do Estado do Rio de Janeiro (Barra do Piraí, São Gonçalo, Rio de Janeiro etc.), mobiliza-se desde o dia anterior para estar às 5h da manhã no cais de Santa Luzia, a fim de embarcar no Irmãos Unidos II – barco com capacidade para 97 passageiros e 3 tripulantes, que presta serviços à Prefeitura Municipal de Angra dos Reis – e realizar uma viagem que só terminará às 8h10 no cais de Provetá, o que perfaz pouco mais de três horas de viagem pela Baía da Ilha Grande.

O barco Irmão Unidos II já espera o corpo docente, no cais de Santa Luzia, com seus tripulantes a bordo. Do outro lado da baía, os alunos das diversas praias se encaminham para os seus respectivos cais na expectativa da chegada do transporte que os levará até o ambiente escolar. Enquanto isso, os alunos que moram na Praia do Aventureiro já deram início à sua caminhada diária de uma hora e meia até a Praia de Provetá.

Apesar do relativo desconforto oferecido pelo barco, o convívio entre alunos e professores é enriquecido pela dinâmica de situações apresentadas diariamente – as oportunidades de tirar dúvidas escolares, de esclarecer um ponto da matéria, de entregar uma tarefa não terminada em sala de aula ou mesmo de se fazerem questionamentos espontâneos que a própria viagem natureza a dentro possibilita por si só, e, principalmente, a troca de vivências e experiências humanas entre todos (professores, alunos e tripulantes). E, seguindo a visão de Paulo Freire sobre a relação professor-aluno, assim teríamos, em lugar do professor, o coordenador de debates; em lugar de aulas discursivas, o diálogo. Isso, dentro do Círculo de Cultura proposto por Freire, substituiria a passividade flagrante na escola (aqui, neste caso, no barco) por uma participação mútua efetiva. Podemos considerar como base de seu ensino a concepção de educação como prática de liberdade. Assim, o ponto de partida para o trabalho nos Círculos de Cultura, em substituição ao das escolas, está em assumir a liberdade e a crítica como o próprio modo de ser do homem.

A população de Provetá, bem como a das outras praias, vive basicamente da economia pesqueira, mas é particularmente famosa por, em sua imensa maioria, professar o culto cristão em sua acepção evangélica.

Esse caráter atípico e esta diversidade de clientela numa mesma escola nos revelaram um outro aspecto: a carência de informações em todos os níveis – cultural, científico e literário.

Aliados a esta revelação, dois fatos se fizeram notar: a ausência de tempo para que os alunos das praias vizinhas pudessem frequentar

a biblioteca da escola (uma vez que estão sempre comprometidos com o horário do barco) e a avidez com que folheavam os jornais, as revistas e os livros trazidos pelos professores que, por vezes, ofereciam-nos desinteressadamente à curiosidade dos alunos durante o percurso da viagem. A percepção desta realidade encorajou e mobilizou os professores Gladymar Ramin (Inglês), Jorge Luiz Ferreira (Ciências), Marco Antônio da Silva (Língua Portuguesa) e eu (Língua Portuguesa) para a criação de algo mais sistemático e não tão fortuito, ainda mais quando nos lembramos das palavras de Paulo Freire, em seu texto “O povo diz a sua palavra ou A alfabetização em São Tomé e Príncipe”:

Para nós, porque esta é também a postura de Elza, o assessor não é uma figura neutra, fria, descomprometida, disposta sempre a responder tecnicamente às solicitações que lhe sejam feitas. Para nós, pelo contrário, o assessor (ou assessora) é um político e sua prática, não importa em que campo se dê, é política também (FREIRE, 1993, p. 37).

Decidimos então, para minimizar esta dificuldade de acesso à leitura e incentivar a existência do aluno-leitor, criar uma biblioteca naquele meio de transporte marítimo onde as crianças passam, de acordo com a localização de sua praia de origem, entre duas e quatro horas de seu dia letivo, pois, como mais uma vez nos ensina Paulo Freire:

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1993, p. 25).

Divulgamos esta intenção entre amigos, parentes, colegas de profissão e, no final de dois dias de propaganda boca-a-boca, nos vimos de posse de nada mais nada menos do que vinte e quatro títulos de livros infanto-juvenis. O pontapé inicial havia sido dado.

A 2 de dezembro de 1994, nascia a Biblioteca do Barco e seu Convés de Leitura: batizamo-la Espumas Flutuantes, em homenagem ao livro-poema homônimo do poeta Castro Alves, que tão bem cantou a liberdade.

O acervo inicial foi ampliado com novas doações de professores da própria Escola Municipal Pedro Soares; de outras escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro; do Consulado da França e através da premiação pelo 3º lugar nacional recebido no II Concurso *Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura entre jovens e crianças de todo o Brasil*, promovido pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ) e pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN).

Este prêmio foi entregue pelas mãos da escritora Ana Maria Machado, que na ocasião tornou-se madrinha do Projeto e prometeu a doação de sua obra completa ao nosso acervo.

A Biblioteca conta atualmente com 1.035 títulos, abrangendo os diversos gêneros literários, além de uma gibiteca e uma brinquedoteca humildes.

A necessidade e a importância real desta experiência que já possui sete anos de existência se justificam e se fundamentam na consciência de não poder deixá-la escapar por entre os dedos feito água, a mesma água que banha, presenteia e isola a Ilha Grande do continente.

Sendo assim, quando o vento sopra ameno nos cabelos do ilhéu leitor, ele pode viajar tranquilo pelo mar da imaginação nesse barquinho de papel chamado “livro”!

O que os olhos não vêem, o coração não sente?

O envolvimento dedicado de agentes, em sua maioria jovens professores e professoras, no esforço da socialização da leitura e escrita em Angra dos Reis, no período das gestões petistas, suas falas e memórias diversas, nos fazem lembrar o modo como Paulo Freire explicou o porquê de seu envolvimento, o motivo de sua participação como colaborador do governo de São Tomé e Príncipe: “A educação com que o governo vem se comprometendo é a que desoculta e não a que esconde em função dos interesses dominantes” (FREIRE, 1993).

Por isso acredito que seja importante destacar dois eventos ocorridos ao longo da existência desta experiência que relatamos:

um remontando mais ao porte do mérito individual e o outro, de características organizacionais mais coletivas.

Numa madrugada do ano de 1995, enquanto navegávamos em direção à escola, lemos uma carta publicada na seção de leitores do *Jornal do Brasil*, na qual a missivista anunciava que, se continuasse sem conseguir pessoas ou órgãos interessados, jogaria no lixo todos os volumes que vinha tentando, sem sucesso, doar há algum tempo.

Vimos ali uma grande oportunidade e escrevemos a esse jornal imediatamente, narrando o projeto da Biblioteca Espumas Flutuantes e seu Convés de Leitura e solicitando entrar em contato com a potencial doadora de livros, uma vez que a carta publicada não possuía referência alguma sobre a sua residência ou seu local de trabalho. Atendidos, recebemos posteriormente daquela leitora um grande número de livros, entre eles uma coleção completa da obra de Monteiro Lobato. Relembrando Paulo Freire (1993):

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina.

Em 1999, entre os alunos moradores de diferentes vilas de pescadores da parte sul da Ilha Grande, que já haviam lido todos ou alguns desses exemplares, nasceu o desejo de participar do concurso Carta para Monteiro Lobato, promovido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Centenas de alunos do Brasil inteiro, vários deles moradores dos grandes e visíveis centros urbanos e com acesso rápido garantido à conexão da grande rede de informações computadorizadas, inscreveram-se neste concurso, mas, para surpresa de muitos, a vencedora sairia justamente dessa leitura ao sabor das ondas, ao sabor do balanço do mar, ao sabor das marés e do vento. Ou seja, sairia do lento

movimento de uma das alunas leitoras beneficiadas por essa nova e opaca biblioteca marítima, confirmando, assim, a sua presumida vocação original para dar bons frutos.

À guisa de conclusão

O mais importante é que essa experiência relatada sobrevive agora mesmo enquanto a descrevo. Não é algo que esteve no campo do possível e que agora não está mais. Vale ressaltar, portanto, que, quando da mudança total – partidária e de princípios – do governo municipal angrense, em 2001,⁹ exatamente essas comunidades atendidas pela Biblioteca Espumas Flutuantes e seu Convés de Leitura, percebidas, como vimos, quase sempre como lentas e pertencentes às zonas opacas, foram as que mais rapidamente brilharam, dada a visibilidade conseguida pela premiação nacional, garantindo assim a manutenção e a preservação deste projeto, reconhecendo-o e considerando-o um serviço da maior necessidade e importância.

Vemos assim confirmarem-se as palavras de Paulo Freire sobre a pedagogia da liberdade, pois a idéia de liberdade só adquire plena significação quando encontra respaldo na luta concreta dos homens por libertar-se (aqui, nesse caso concreto de privação do acesso ao material impresso). Liberdade e crítica andam juntas. Criticidade implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto em que vive, na sua inserção, na representação objetiva da realidade. Liberdade e crítica não se exercem, no entanto, sem um elemento propulsor: a tomada de consciência. Esta não significa ideologizar, doutrinar ou direcionar. A educação em que se confere ao homem a liberdade, a criticidade e a conscientização é a que Paulo Freire nos sugere de modo ativo, dialógico e crítico.

Não é de se estranhar, então, o porquê de esse projeto, entre vários fatores, sobretudo por sua longevidade (sete anos, em nível nacional,

⁹ As eleições de 2000 consagrariam a vitória nas urnas da coligação partidária Muda Angra, composta por doze partidos considerados tanto de direita (PL e PTB, por exemplo) quanto de esquerda (PV e PC do B, por exemplo), encabeçados, à época, pelo PDT.

é mais que prova de perseverança, sobretudo se considerarmos as “contínuas descontinuidades” políticas), ter recebido no final de 2001 a distinção nacional de Honra ao Mérito, concedida pelo Programa Nacional de Leitura (Proler), pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN), e pela Fundação Nacional de Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Concluimos, desse modo, que a questão da leitura não se esgota no comportamento de avaliação subjetiva; ao contrário, é de ordem política, uma vez que o que está em jogo é o direito do cidadão de ter acesso tanto material quanto intelectual à informação sistematizada pela escrita e à cultura letrada. Portanto, deve haver clareza sobre o que se deve postular numa campanha social pela leitura: um direito que é mais uma face da disputa político-sociocultural pelo poder, exatamente como se dá na luta pela terra, por trabalho, por habitação, por saúde e por educação.

Assim, nota-se claramente a importância também político-sociocultural de se fazer o inventário de algumas experiências de incentivo à leitura, como essa em Angra dos Reis, buscando, quem sabe, encontrar – como disse o poeta bissexto da epígrafe – o(s) caminho(s) no meio da(s) pedra(s). Evoé!

Bibliografia

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRANDÃO, C. R. Solettar a letra P: povo, popular, partido e política. A educação de vocação popular e o poder de estado, 2002. (no prelo)
- CAMPOS, M. L. de. *Algumas intervenções no campo da educação popular em Angra dos Reis a partir das narrativas e memórias populares*. Faculdade de Educação – UFF. Niterói, 1997. (mimeogr.)
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1994.
- CERTEAU, M. de. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: QUINTEIRO, J. (org.) *A realidade das escolas nas grandes metrópoles*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano III, n. 03, mar. 1998.

- FÁVERO, O. (org.) Apresentação. *Cultura popular educação popular. Memórias dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- _____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular educação popular. Memórias dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Graal, 1983a.
- _____. A importância do ato de ler. *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983b.
- _____. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução. In: FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular educação popular. Memórias dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Graal, 1983c.
- _____. O povo diz a sua palavra ou A alfabetização em São Tomé e Príncipe. In: FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular educação popular. Memórias dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Graal, 1983d.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GARCIA, R. L. *Formação da professora alfabetizadora. Reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENRO, T. F. *O futuro por armar. Democracia e socialismo na era globalitária*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw/Hill, s/d.
- LINHARES, C. *Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais*. Faculdade de Educação – UFF. Niterói, 2000.
- MACIEL, J. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. In: FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular educação popular. Memórias dos anos 1960*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- PAPINI, R. M. *A produção de uma outra História. Narrando a memória das classes populares*. Faculdade de Educação – UFF. Niterói, 1998. (mimeogr.)
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- SILVA, V. de O. *De leitores e leitura. Água mole, pedra dura, tanto bate até que fura?* Faculdade de Educação – UFRJ. Rio de Janeiro, 1999. (mimeogr.)

Fronteiras do cotidiano

MARIA IZABEL PORTO DE SOUZA*

Pensar o *cotidiano* é atuar no território do *interstício*, do *entrelugar*, porque o próprio pensamento, a própria existência que se faz pensamento, é produzida no cotidiano. Este capítulo e as idéias aqui veiculadas nascem de um momento do meu cotidiano, que surgiu quando a professora Regina Leite Garcia convidou-me a participar como “relatora” em duas Mesas de Comunicações de Estudos e Pesquisas do Cotidiano, em seminário¹ promovido pelo Grupo de Pesquisa “Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares”. Nasce da minha primeira experiência, nessa função de relatora, tendo que elaborar comentários sobre estudos e pesquisas comunicados, interagindo com a imediatez daquele cotidiano das apresentações, formulando pensamentos ou idéias, a partir de sua própria experimentação. Para mim este não foi, portanto, apenas um momento de falar sobre a importância do cotidiano nas práticas educativas, mas de viver, simultaneamente, o cotidiano como prática de conhecimento e formulação de idéias. Uma situação de instabilidade, porquanto não ancorada em um discurso previamente elaborado, enfocando um aspecto de estudo e pesquisa. Teve gosto de aventura e de criação, de me experimentar no *entrelugar* das formas complexas, híbridas e miscigenadas do próprio cotidiano. Foi

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), linha de pesquisa “Educação e Movimento Sociais”; membro do Núcleo Mover (Núcleo de Estudos do Departamento de Educação do Centro de Ciências da Educação/UFSC, que desenvolve estudos e pesquisas no âmbito da cultura e da educação popular); coordenadora pedagógica do projeto Oficinas do Saber, projeto de educação complementar desenvolvido com crianças de classe populares, executado pela ONG Centro de Educação Popular (CEDEP), Florianópolis (SC).

¹ Seminário sobre Metodologia de Estudos e Pesquisas do Cotidiano – Grupo de Pesquisa “Alfabetização de alunos e alunas das classes populares”. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, junho, 2002.

oportunidade de vivenciar o cotidiano, segundo aponta Larrosa (1998, p. 85), como “sujeito da experiência, aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder pé (...), está disposto a transformar-se numa direção desconhecida”, suplantando a idéia de “sujeito da apropriação, aquele que devora tudo o que encontra, convertendo-o em algo à sua medida”. Esta situação de cotidianidade experimentada parece-me indicar a existência de *fronteiras no cotidiano*, uma rede de contextos² em que muitas significações interagem, abrindo possibilidades de *entrelugares*: deslocamentos que realizam estranhamentos, como uma ponte que nos desloca e nos leva a transitar por territórios culturais diferentes, realizando uma estranha tessitura de caminhar, “aqui e lá, de todos os lados, (...) para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 1998, p. 19), num movimento de *ir e vir*, no território do *inter*, nos invadindo e nos desnortando, provocando distanciamento do familiar, e exigindo novas significações.

A primeira sensação, nessa experiência de relatora, foi a de desnortamento (a de não ter norte certo e preciso), como se a ordem (normalmente a de apresentar um estudo ou uma pesquisa com balizas seguras) estivesse posta em desordem. E foi no meio desta desordem provocada pela direção desconhecida que, para minha surpresa, uma nova ordem emergiu, produzida no *entrelugar* do hibridismo de minhas experiências e conhecimentos como mulher, como ser humano, como educadora, num movimento de *aqui e lá, para trás e para frente, de todos os lados*, à medida que se misturavam as questões comunicadas pelos pesquisadores com a rede de experiências de minha vida. Assim, nas bordas intervalares, nas margens deslizantes da minha existência, surgiram pensamentos,

² *Contexto* como uma *criação simbólica* – um signo que necessita da interação de sujeitos para ser decifrado, à medida que é um conceito que porta em si uma noção indefinida – o significado. Desta maneira, o contexto não possui uma significação inerente em si, mas depende da significação de quem o produz e do propósito a que se coloca. Em outras palavras, a compreensão do contexto é construída pelos sujeitos em interação, que configuram os significados de seus atos e de suas relações, no cotidiano (BATESON, 1986, p. 23)

questionamentos e provocações (antes de tudo, a mim mesma), demonstrando a complexa rede de interações que se estabelecem no cotidiano e como esses pensamentos, questionamentos e provocações são produzidos na experiência do próprio cotidiano.

É sobre esta rede, rica e complexa de experiências e investigações, aberta pelo cotidiano desse seminário, e que talvez não se pronunciasse de outra maneira, que passo a efetuar algumas considerações sobre o cotidiano na escola, não para dar respostas e explicações acabadas, mas para suscitar a reflexão, a curiosidade e a aventura do conhecer.

Creio que “pensar a escola” devesse ser “pensar o cotidiano da escola”, um pensamento

associado às culturas vividas, realmente, no espaço escolar, por onde transitam as culturas de referência social e existencial dos atores do processo educacional, por onde se estabelecem jogos de intercâmbios e interações em que estão presentes formas de conhecer, crenças, saberes, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados nesse processo, e que portam suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seus imaginários, seus modos próprios de regulação e transgressão, seus sistemas próprios de produção e de gestão de símbolos (CANDAUI, 2000, p. 68).

Deveria se pensar a escola por dentro de contextos híbridos e articuladores de “teias de significações” (GEERTZ, 1989, p. 15).

O cotidiano da escola, visto assim como uma complexa rede de interações, nos leva a ter que enfrentar o encontro com culturas híbridas e desconhecidas – “uma perplexidade daquilo que é vivo” (BHABHA, 1998, p. 48) –, considerando os indivíduos que estão inseridos nesta cotidianidade, não como seres coisificados pela cultura, mas como seres que nela intervêm, reelaborando-a, recriando-a. A pergunta que me faço é se estamos preparados ou se fomos preparados, em nossa formação de educadores(as), para interagir com as *fronteiras do cotidiano*, com este percurso híbrido do cotidiano da escola, que, através da intervenção criadora e da posicionalidade dos sujeitos nela atuantes, propicia um contínuo percurso por margens

deslizantes, espaços intersticiais, zonas de estranhamento, momentos em múltiplas direções, constituindo um jogo miscigenado que nos lança para *outros lugares e outras coisas*, ou seja, para além da pura *repetição* ou da pura *diferença cultural* como essencialização, a que Bhabha (1998, p. 19-42) denomina de o “lugar do *inter*” (do entrelugar).

Penso que temos dificuldades (e deveríamos começar por admiti-las) em estabelecer relação com esse hibridismo, com as *fronteiras do cotidiano* da escola, porque a nossa formação foi (e, em certa medida, ainda é) um processo de classificação, ordenação e separação. Um processo que evita – e logo não aprende a lidar com – os antagonismos, as diferenças, buscando o *consenso* que homogeneiza e iguala o que não é igual. Não conseguimos pensar no encadeamento do “e... e” (mesmo que antagônicos), como um paradoxo efetivo que faz parte da mesma realidade complexa. Não como uma justaposição ou adição, mas como a configuração híbrida da própria maneira de ser das coisas. E assumimos o “ou... ou” como uma negação, não como um outro ponto de vista ou possibilidade de escolha, buscando eliminar o *conflito*, e não considerando o *dissenso* como fundamental, no processo de acréscimos ao desenvolvimento humano.

Um dos aspectos que denuncia (a nós mesmos) esta dificuldade em lidar com as *fronteiras do cotidiano* – as formas híbridas de existência – é a prática comum de se falar da escola pelo *que se diz dela*, e a prática incomum de se falar da escola a partir do que ela *diz de si mesma*, ou por aquilo que os sujeitos, nela envolvidos e em relação, estão se dizendo e dizendo de sua experiência no cotidiano da escola. De certa forma, este procedimento tende a separar, de um lado, a *repetição* (a abordagem tradicional de uma escola concebida como olhar de fora, e não vivida na sua cotidianidade), e, de outro, a *essencialização da diferença* (a abordagem de uma nova escola, descontextualizada e idealizada), sem que se dê a devida atenção à escola que se constrói no cotidiano, que não é nem aquilo que se diz que ela é como repetição (estática e essencial na sua significação), nem aquilo que se diz que ela é como diferença absoluta (totalização

de significação), mas *outro lugar e outra coisa*, algo novo – uma criação cultural feita do hibridismo das culturas que nela interagem.

Impressiona-me sob esta dimensão, no contato com educadores(as), as dificuldades que apresentam de narrar as suas próprias experiências, no fazer educação e escola, no cotidiano. Transparece nesta dificuldade o menoscabo a suas produções e a supervalorização dos conteúdos acadêmicos, mesmo que não saibam como utilizá-los ou lê-los em suas práticas cotidianas. Parece-me, sob este aspecto, que a preponderância de uma formação que priorizou a *repetição* (o que se diz de uma escola genérica) e a *essencialização da diferença* (o que se diz de uma escola ideal) não possibilitou a relação desses educadores e educadoras com o que *eles dizem sobre a escola que fazem*, podendo dialogar com os teóricos, redescobrí-los e reinventá-los, a partir de sua própria prática e reflexão. Talvez isso aponte para a necessidade de reflexão sobre a nossa própria formação e sobre a maneira como fazemos formação que, descolada da escola experimentada pelos próprios sujeitos da educação, em cotidianos híbridos e particulares, desenvolve a mentalidade cultural da polarização e da simplificação.

É provável também que esta experiência de educação que vivemos em nossos percursos de formação escolar seja também responsável pela maneira como vamos, no cotidiano das nossas escolas, na relação com as crianças, dar pouca importância ao que elas dizem e produzem na relação com o conhecimento. Existem perguntas em mim que não querem calar: quem não é reconhecido pode reconhecer? O educador(a) que foi destituído(a) de sua experiência pode reconhecer a experiência das crianças ou dos sujeitos com que se relaciona, no processo educativo?

Recentemente, no grupo de estudos do Mover, uma estudante do curso de Pedagogia, tendo recém-realizado uma atividade de estágio, observou que a professora falava sozinha, expondo impávida o seu conteúdo programado, enquanto as crianças se movimentavam e interagiam, transformando aquele conteúdo monocultural e desinteressante, em letras de música, passando a cantarolá-las, sob a

intervenção ativa e contrariada da professora, que lhes chamava a atenção. As próprias crianças, no cotidiano daquela sala de aula, estavam não só interagindo com o conteúdo, transformando-o, acrescentando a ele outros conhecimentos, como estavam apresentando estratégias metodológicas, para envolvê-lo no processo de aprendizagem com prazer, curiosidade e significação. No entanto, tudo isso foi ignorado pela professora, completamente ausente da relação que mantém com aquelas crianças, com as quais se encontra, todos os dias, no cotidiano da escola. Aquelas crianças não existem como sujeitos de experiência; são apenas sujeitos de apropriação. E são sujeitos de apropriação porque também aqui o que se considera é o que se *diz da criança* e não o que a criança *diz de si mesma*.

Segundo Larrosa (1998, p. 85), a imagem da criança e da infância diz de um saber preestabelecido e essencializador na sua universalidade (o que se diz dela), e pressupõe uma similitude como reconhecimento do que já se sabe ou que já se possui sobre a idéia de criança e infância, propondo implicitamente também o que se fazer com elas. A significação da infância e da criança não estaria, neste sentido, no que dizemos dela, mas no que ela nos *diz na sua alteridade*, rompendo com uma visão de educação que diz saber o que são as crianças e a infância, e o que se deve fazer com elas.

Este é um aspecto denunciador de que não vemos o cotidiano da escola nem as suas fronteiras híbridas de histórias de vida, de imaginários, de desejos, de formas diferenciadas de se relacionar com o conhecimento, mas as idéias predefinidas que temos do que é ser criança e da infância. Não vemos as crianças com as quais nos relacionamos, e buscamos o reconhecimento não como valorização de suas presenças, mas como apropriação do outro ao saber que dele temos, aos nossos desejos e necessidades, e ao que esperamos em relação a ele com base em idéias preestabelecidas, que permita que nos reconheçamos num determinado modelo de educação, talvez aquele que absorvemos, pela nossa própria formação de educadores(as), que não soube valorizar o nosso saber, da experiência feito.

O cotidiano significa. Portanto, é impossível pensar e significar o cotidiano, a não ser a partir dele mesmo. Cotidiano que é a experiência do encontro com o enigma, uma “transmutação poética” (LARROSA, 1998, p. 85), somente revelado a partir do próprio outro que se conta, que se narra, na sua diferença cultural. Essa relação do encontro com o outro como o encontro da poesia nos transporta para a relação com o outro, não apenas como comunicação ou informação, mas como aventura e prazer, numa contínua e renovada experiência sensível e inventiva. E me faz recordar, igualmente, a colocação de Jorge Luis Borges sobre a impossibilidade de se definir a poesia, acentuando que “cometemos um erro bastante comum ao pensar que ignoramos algo por sermos incapazes de defini-lo (...), diremos talvez que só podemos definir algo quando nada sabemos a respeito dele”, posto que este algo só pode ser definido na sua própria manifestação cultural ou na sua própria e dizível presença.

Estamos, portanto, falando do cotidiano que tece teias de significações, para nós educadores e educadoras, tanto na veiculação dos conteúdos como nas estratégias de abordá-lo (as metodologias mais apropriadas e mais envolventes), a partir das relações estabelecidas com crianças que, ao se dizerem, interagem, enriquecem e tornam complexas, imprevisíveis e saborosas as aprendizagens. Híbridos de aprendizagens que, no cotidiano, podem experimentar educadores(as) e crianças, no envolvente processo de se descobrirem, se conhecerem e investigarem o mundo circundante.

No relato de uma outra educadora, a sua sobrinha, ao fazer uma prova, diante do enunciado que solicitava a apresentação do nome de três animais, os apresentou como sendo “Feio, Scubidu e Pavaroti”, resposta considerada incorreta pela professora. As reações chorosas da criança, nos dias seguintes a esse acontecimento, inconformada com o veredicto da professora, acabaram determinando que esta perguntasse a razão do choro, aparentemente desmotivado, possibilitando então à criança manifestar o seu ponto de vista:

“Scubidu é o meu cachorro, Feio é o meu gato e Pavaroti é o meu periquito”.

No acontecimento relatado, aparece uma *indeterminação do significado*, um intervalo ou um entrelugar que medeia o que significa a educadora e o que significa a criança, frente a um mesmo significante (ou enunciado), provocado pela *indeterminação da intertextualidade* que atua em ambas diferentemente. Frente à questão do “nome de animais”, educadora e criança assumem significados diferentes, isto porque

tudo que dissemos tem um *antes* e um *depois* – uma *margem*, na qual as outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados complementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgem e subvertem tentativas para criar mundos fixos e estáveis (HALL, 1999, p. 41).

O *entrelugar* que aqui se manifesta é o do hibridismo dos conhecimentos, no cotidiano da existência humana. Hibridismo que tece teias de significações, e impede que se estabeleçam padrões culturais fixos e estáveis. Ambas as significações subsistem, na mesma realidade da nomeação dos animais. Não se trata de considerar esta ou aquela manifestação de significação, com embasamento em dimensões diferenciadas de relação com o conhecimento dos animais, como certas ou erradas, mas de se considerar, neste processo, a complexidade do saber, e as inúmeras modalidades de se estabelecer relação com este saber.

Estas considerações demonstram que o cotidiano é plural, híbrido, miscigenado e complexo, e quanto podemos aprender, observando, registrando e refletindo sobre os acontecidos e vividos nesse cotidiano, no qual a escola é feita.

As minhas incursões pela educação intercultural acabaram por me colocar frente a frente com o cotidiano – com a existência concreta de pessoas que se relacionam no espaço escolar, traçando múltiplas

formas de interação com o conhecimento e produzindo novos conhecimentos. Mas me levaram também a refletir, através de minha experiência com crianças e famílias de classes populares, sobre a *cultura da sobrevivência*, que deveria ser melhor investigada e substituir a tão propalada cultura da pobreza.

A cultura da pobreza, que é a maneira, ainda freqüente, como se vê e se explica a existência dos sujeitos das classes populares, está associada à falta, à carência, à negatividade. Idéias que estão interligadas à consideração da pobreza, não como condição, mas como natureza de quem é pobre, onde a falta, tomada como uma parte que explica a totalidade dessa natureza, é a metonímia do raciocínio. Metonímia é uma figura de linguagem em que a parte identifica e contém a totalidade do continente. A parte se expande para conter o todo. A carência exposta na pobreza é expandida para compreensão da pobreza como uma falta natural e totalizante dos sujeitos que são pobres. Ignora-se que a pobreza é uma condição histórica, social e política e, portanto, produto de um sistema de relações que não reduz os sujeitos da pobreza à carência, nem elimina a riqueza e complexidade de suas existências humanas.

Já a cultura da sobrevivência inverte a percepção cultural, anteriormente exposta, pois traz a idéia de ação, de intervenção, de criatividade, de coragem, de cooperação e solidariedade, de enfrentamento de situações impulsionadoras da existência humana, para produzir a continuidade da vida. E, ao mesmo tempo, hibridiza-se com a emergência do imediato, a fronteira sutil entre vida e morte, imprevisão e incerteza, a vida sustentada no *agora* como uma cultura que se produz nos *entrelugares* da produção de existências fluidas e nômades.

Instigam-me, dessa forma, a maneira como, no cotidiano, os sujeitos das classes populares, em continuado processo de intervenção no mundo, para sobreviverem, vêm se construindo como homens e mulheres, meninos e meninas, e a relação que esta experiência de vida mantém com a educação e com o cotidiano das escolas.

A cultura da sobrevivência parece-me produzir uma outra idéia e percepção de tempo, espaço, relações, saberes, desejos, imaginários, dentro de uma existência plena de mobilidade, de continuadas mutações, e premida pela urgência do imediato e pelas incertezas do futuro. E aqui, talvez seja provável, encontraremos um dos hibridismos antagônicos que atravessa o cotidiano da escola. De um lado, a cultura da sobrevivência, do movimento e do resultado imediato e, de outro, a cultura do devir, do perene e do processo de longo prazo, que preceitua a instituição escolar e, muitas vezes, a própria maneira como atuamos pedagogicamente no seu cotidiano. Como religar a necessidade de um resultado imediato com a espera por um tempo, um espaço, um prazer que virá um dia, através do estudo escolar? A pergunta que me faço é se não deveríamos compreender melhor os meandros e potencialidades da cultura da sobrevivência, em que estão mergulhadas as nossas crianças de classes populares (e, por que não dizer?, a nossa própria existência de educadores). Compreender para abrir *entrelugares*, no nosso fazer educação, que possibilitem pensar na inserção desta realidade cotidiana e, metodologicamente, atuar na esfera do hibridismo, na mistura destas forças antagônicas.

A experiência que venho discutindo e acompanhando, em atividades desenvolvidas com crianças de classes populares,³ no período pós-frequência escolar, leva-me a acreditar que é possível inserir na metodologia do cotidiano escolar a cultura da sobrevivência.

Algumas observações cotidianas chamaram a nossa atenção para diferenças que as crianças mantêm com o tempo, com o espaço, com procedimentos do cotidiano, com as suas produções.

São crianças que, normalmente, se impacientam com longos tempos de espera para agir e intervir no conteúdo e na atividade proposta. Querem logo fazer, colocar-se em ação. São sujeitos do corpo a corpo com o conhecimento. Esta constatação de uma

³ Refiro-me às crianças atendidas no Projeto Oficinas do Saber, Florianópolis (SC), que têm a sua especificidade social e cultural, delineada pelos contextos comunitários específicos, onde estão produzindo a sua existência humana.

diferença temporal e espacial, no trato com a realidade, nos faz envolvê-las em atividades dinâmicas e participativas, para posteriormente, a partir da produção, discutir com elas os resultados e problematizá-los, não só para expandir o saber que possuem como para desencadear outras formas de participação, oriundas das possibilidades que emergem do percurso que foi realizado. Aprendemos com elas que longos discursos, sobre qualquer tema, não encontram repercussão, mas que é possível discutir qualquer tema, a partir daquilo que produzem (os seus sentires, pensares, maneiras de ver a realidade e explicá-la), porque então se está falando delas e com elas. Porque se está produzindo conhecimento, da experiência do saber vivido, que também não é aquele que deve ser descartado ou usado como pretexto para fazer de conta que se está partindo de suas experiências. Considera-se esse saber um dos saberes possíveis, inclusive encontrando-se na literatura do patrimônio da humanidade registros de saberes idênticos, produzidos por populações de uma determinada época, em contexto social e político específico. Com esse procedimento, em primeiro lugar se reconhece o saber da criança como válido, e se estimula a curiosidade para que seja descoberta a evolução complexa, desse saber, no tempo. Perceber-se como parte do mundo, é perceber-se e identificar-se com experiências que os seres humanos, nossos contemporâneos ou antepassados, produziram no percurso de sua existência. Como é possível que acreditemos ainda que os saberes das crianças de classes populares não têm validade? Que eles não são saberes semelhantes a outros produzidos e em produção, nos processos de desenvolvimento de nossa humanidade? Como não perceber que os saberes se articulam em redes, em associações e em processos crescentes de complexidade?

Lembro-me de um percurso educativo em que, frente à pergunta “o que se leva numa viagem?”, uma das crianças respondeu “fogão, armário, cama”, explícita alusão à única viagem que conhecera até então: a de migrante. Respostas desse tipo demonstram que as crianças manifestam conhecimentos originados de suas experiências de cotidianidade. Este é um dos conhecimentos possíveis, cabendo

a nós, educadores e educadoras, proporcionar as oportunidades para que outras fronteiras de conhecimento sejam viagens possíveis.

Esta forma de reconhecer o conhecimento de sujeitos que está sendo produzido dentro de uma cultura de sobrevivência não exclui a necessidade de colocá-lo frente a descobertas de outras capacidades e saberes, ou de outras formas de ser e estar no mundo. Muitas delas desenvolveram pela necessidade capacidades de iniciativa, de intervenção ativa, mas desenvolveram menos outras capacidades que fazem parte da nossa natureza humana complexa. É assim que é possível levá-las a viajar prazerosamente pela descoberta do silêncio (aquele recolhimento consigo mesmo, com a privacidade do mundo interior), fazendo-as viajar por territórios desconhecidos de si mesmas, através de atividades musicais de relaxamento e de invenções de percursos imaginários. Para muitas crianças, cujo espaço do cotidiano é totalmente coletivizado, não permitindo o exercício do recolhimento, em espaços de luta constante para ter espaço, estas são atividades inusitadas, de estranhamento e, não raras vezes, grandes desafios a desbravar e vencer, para conhecerem a si próprias. Ao mesmo tempo que essa coletivização as torna receptivas para experiências de cooperação e solidariedade, suprime-lhes a experiência do estar consigo mesmas, do autoconhecimento, do descobrir coisas de que gostam e não gostam, como se assemelham e se diferenciam das outras crianças etc.

Também são necessárias atividades que recuperem a conversa, o diálogo, com ludicidade e com prazer. A roda de novidades, de coisas engraçadas, de coisas novas aprendidas, de coisas que gostei ou não de fazer, de histórias que me contaram, introduz as crianças no fantástico mundo do contar-se e, em contando-se, aprenderem a escutar-se e a escutar os outros e outras de seu grupo de convivência.

Perceber a construção desses sujeitos na cultura da sobrevivência é aprender a conhecer o que são e o que sabem e, ao mesmo tempo, possibilitar a eles novos conhecimentos de si mesmos e fazê-los experimentar novos sabores do conhecimento. Paradoxalmente, o cotidiano da escola continua a ignorar as condições para a

descoberta e para a aprendizagem, acreditando que na família e no meio social de convivência da criança (normalmente idealizado) todas essas precondições foram desenvolvidas e estão dadas. Como solicitar atenção e concentração a crianças que não descobriram nem aprenderam que são capazes de recolhimento? E que um momento de recolhimento pode ser prazeroso? Como exigir que module o tom da voz, se a sua existência é um contínuo grito para ser ouvida, em espaços minúsculos de residência, dominados pelos adultos? No entanto, brincando e provando desenvolver um coral, com várias modalizações da voz, as crianças podem descobrir o prazer de dominar o primeiro instrumento musical humano, o seu próprio corpo. É a descobrir que o corpo produz beleza, produz capacidade de ser, produz arte.

Aprendemos também que as crianças não só produzem como necessitam que esta produção tenha, concretamente, uma finalidade. Talvez, pela condição de viverem no redemoinho da cultura da sobrevivência, onde tudo é rapidamente mutável e descartável, e ao mesmo tempo significado no agora, não é possível esperar que as atividades e as aprendizagens, um dia, sirvam para isso ou aquilo, na comumente assertiva: "Isto lhes servirá no futuro". Dessa forma, procura-se dar a cada percurso realizado com elas uma finalidade ao produto, transformando-o em um álbum, um livro, uma apresentação, não só para que elas, em primeiro lugar, usufruam do prazer do que produziram, como possam ademais mostrar a outros e outras o que foram capazes de produzir. Produção que se transforma também em veículo de reconhecimento e auto-estima.

Outro aspecto importante do cotidiano e da cultura da sobrevivência é o de reconhecimento das redes de relações e/ou associações que esta existência do imediato mantém com a história através do vivido e da memória. O fato de ser uma cultura do imediato e do provisório não a destitui de seu vínculo com a história, com as experiências que circulam na comunidade, com os saberes em movimento, fortemente veiculados pela oralidade. Talvez seja necessário que sejamos capazes de dar mais atenção

à prática de pensar sobre a prática [dentro de uma cultura da sobrevivência], a partir da perspectiva da comunidade centrada culturalmente para o benefício da comunidade, sempre realizada por meio do exercício da memória, de tal forma que os alunos possam se sentir menos alienados em relação ao seu próprio aprendizado e mais seguros a respeito do valor do conhecimento da comunidade e da sabedoria dos mais velhos (GOMES e SILVA, 2002, p. 81).

Recuperar os conhecimentos da comunidade, através da memória, penso que seja também recuperar o sentido da aprendizagem e o valor do conhecimento. Principalmente, em comunidades com forte traço de oralidade, o desprezo da escola pelo conhecimento dessa forma veiculado, e pelas aprendizagens que proporciona, pode determinar que alunos e alunas não possuam positivas representações culturais sobre o valor da aprendizagem e do conhecimento. A pergunta que me faço é: pode alguém que não tem memória, no seu coletivo, na sua cultura de existência, dos processos de aprendizagem e do valor dos conhecimentos nela veiculados, compreender o valor e o sentido da aprendizagem e do conhecimento letrado que se passa na escola?

Creio que a escola ou qualquer outro espaço educativo pode ser “uma extensão da experiência que as crianças têm na família e na comunidade, preocupando-se com o que se pode fazer com esta experiência e não com o que está *faltando* nos lares e nas comunidades das crianças” (GOMES e SILVA, 2002, p. 84). Isto, sob o meu ponto de vista, significa inverter a lógica da aprendizagem que ainda parte da *falta* para preencher esta *suposta ausência*. Nenhum ser humano é destituído de qualquer coisa. Nenhum ser humano é dotado de falta. Cada um e uma, na sua comunidade de aprendizagem social e cultural, desenvolveu habilidades, conhecimentos, formas de ser e estar que podem ser diferentes, mais ou menos potencializadas, mas que estão presentes. Nesse sentido, penso que seria necessário conhecer e reconhecer estas formas de saber feitas da experiência familiar e comunitária, para compreendê-las e abrir possibilidades ao seu desenvolvimento e enriquecimento, sem as suprimir. A transformação

não suprime, miscigena, hibridiza, recria. E deveríamos compreender, sobretudo, que não se *cria do nada*, não se *aprende do nada*, mas sempre a partir de muitas experiências e aprendizagens já existentes. Quando formos capazes de ter esta compreensão é também provável que compreendamos que o *conhecimento* não existe sem outros conhecimentos preexistentes, e que o conhecimento é processo – contínua transformação e recriação. Transformação e recriação que são significadas, que adquirem sentido, também, no próprio cotidiano de existências sociais e culturais vivenciadas.

Segundo Dixon (ap. GOMES e SILVA, 2002, p. 81), “a memória se torna uma ferramenta para a reconstrução não apenas do passado, mas da própria história”, de tal forma que conhecer e valorizar a cultura (ou culturas) de um povo, de uma comunidade, pode ser oportunidade para, em conhecendo-as, reconhecerem-se. Pode significar recuperar a nossa humanidade experimentada no tempo e no espaço, recuperando não apenas a memória do passado, mas da própria história, tanto individual, familiar como comunitária. Todos aqueles que perdem o vínculo com a história correm o risco de perder o vínculo significativo com a existência humana que continua a se fazer e refazer no cotidiano, e que nunca foi única e absoluta, pois sempre habitou a pluralidade e as diferenças. Diz um provérbio africano que “o conhecimento é outro nome para força” (ap. GOMES e SILVA, 2002, p. 81). Perder o vínculo com a história pode significar perder a força. A força de ser e de se reconhecer como sujeito de dignidade, de respeito, de direito a ser o que é, e não de ser aquilo que os outros querem que seja.

No Brasil, uma sociedade multiétnica, precisamos garantir o direito à pluralidade e às diferenças, no sentido de ser recuperada, para todos nós, a nossa memória plural, a nossa origem e desenvolvimento miscigenado e híbrido, a começar pela recuperação do orgulho de nossa existência cultural miscigenada, mesmo que etnicamente possamos não apresentar traços de hibridismo, porque culturalmente todos pensamos, percebemos e acreditamos com base em valores culturais de vários povos. Todos

nós somos híbridos culturalmente, na nossa maneira de pensar, agir e crer.

A começar por repensar que o “conhecimento centrado culturalmente inclui o pensamento, a percepção, e as estruturas de crenças que, ao tomar certas formas de conhecimento de si mesmo e do mundo possíveis, funcionam a favor da integração de uma estrutura social existente ou a favor de uma estrutura alternativa imaginada” (GOMES e SILVA, 2002, p. 81). Em outras palavras, penso que somente quando uma pessoa reconhece a si mesma, na história, no seu cotidiano (ao mesmo tempo lugar-tempo em que faz história, fundada em muitas histórias anteriormente feitas), e reconhece que o seu mundo (a sua maneira de ser e de viver) é um dos mundos possíveis, pode vir a sentir-se parte de uma estrutura social existente e plural, ou pode imaginar uma nova estrutura social, porque a história também mostra o nosso potencial de transformação, na convivência entre as diferenças e os diferentes. Neste sentido, talvez tenhamos que aprender a beber em outras fontes, tais como: a revitalização da pertença cultural e das culturas de sobrevivência; o respeito ao conhecimento de pessoas que não tiveram educação formal, mas que têm conhecimentos práticos, experiência e sabedoria; o reconhecimento do papel desempenhado pelos idosos na transmissão do conhecimento cultural entre as gerações; o reconhecimento do poder auto e heterolegitimador do aprender a ouvir o discurso que dá testemunho (quem narra e é ouvido, autolegitima o seu saber; quem ouve a narrativa, heterolegitima o narrador e, ao mesmo tempo, autolegitima para si o saber que lhe é narrado).

Estas são algumas razões para que se conheça o cotidiano das crianças, através delas, de seus pais, de visita a seus espaços de convivência, para descobrir as suas potencialidades, aprendendo a valorizá-las para, ao mesmo tempo, desenvolver atividades que as introduzam em outros campos de experiência de suas capacidades humanas. Uma forma possível de criar *entrelugares* no cotidiano da escola, em que se hibridizam histórias de vida e culturas diferentes,

num processo contínuo de reconhecimento e criação de oportunidades para o *ser-mais* de todos os envolvidos, no fazer da educação, num contínuo processo de humanização.

Penso que aprender a ser educador(a) é reatar os fios com a existência do cotidiano, que, se por um lado, exige domínios de teorias, exige sobretudo, uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e domínio de mais uma teoria. É, antes, como diz Arroyo (2000, p. 43), “um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos”.

Creio que precisamos recuperar em nós mesmos a nossa capacidade de migrar, realizando êxodos pelos territórios dos cotidianos e pelas nossas formas de pensar, sentir, perceber, adotando aquela noção de mestiçagem, de hibridismo, a que Salman Rushdie (ap. LORENZONI e MARTINELLI, 1998, p. 10) nos convida a realizar, quando diz que

mestiçagem, mistura, um pouco disso e um pouco daquilo é o modo através do qual o novo entra no mundo. (...) É um canto de amor em relação ao nosso ser marginalizado. Por todo o percurso da história humana, os apóstolos da pureza – com aqueles que sempre afirmaram possuir uma explicação completa – seminaram destruição entre os seres humanos que eram simplesmente misturados (...). Experimentar qualquer forma de migração significa receber uma lição sobre a importância de tolerar o ponto de vista dos outros. Poder-se-ia quase dizer que a migração deveria se constituir em exercício para todos os aspirantes à democracia.⁵

Este texto é resultado da rede de idéias e paixões que foram motivadas pelas palavras caminhantes, que tive a oportunidade de ouvir, nas comunicações de educadores(as), pesquisadores e apaixonados pela educação, no meu encontro (como relatora) com a experiência de intervenção, na imediatez do cotidiano, do Seminário de Estudos e Pesquisa do Cotidiano. E é convite a que migremos

⁵ Original em italiano, tradução nossa.

pelos territórios dos nossos cotidianos de educadores e educadoras, pelos cotidianos da escola. Um convite para que nos experimentemos no êxodo dos *entrelugares*, dos hibridismos, das margens deslizantes, das bordas intervalares, das fronteiras do cotidiano, porque, como dizia Marcel Proust, “a verdadeira viagem não consiste em explorar novas terras, mas no haver novos olhos”.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. *O ofício de mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATESON, G. *Mente e natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANAU, V. M. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GEERTZ, C. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, N. L.; SILVA, P. B. (orgs.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 81.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LARROSA, J.; LARA, N. P. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LORENZONI, F.; MARTINELLI, M. *Saltatori di muri. La narrazione orale come educazione alla convivenza*. Cesena: Macro Edizioni, 1998.