Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Nádia Cristina de Lima Rodrigues

Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola

São Gonçalo
2015

Nádia Cristina de Lima Rodrigues

Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª. Dra. Maircе Araújo

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R696 Rodrigues, Nádia Cristina de Lima.
Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola / Nádia Cristina de Lima Rodrigues. – 2015.
122f.

Orientadora: Prof.ª Dra. Mairce Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Alfabetização – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. I. Araújo, Mairce. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Nádia Cristina de Lima Rodrigues

Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Mairce Araújo (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Claudia Miranda

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

_____

Profª. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Elaine Ferreira Rezende Oliveira

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que lutam por uma educação de qualidade e às crianças, filhas das classes populares, que invisibilizadas, buscam o respeito e a valorização das diferenças. Em especial às professoras e aos alunos da Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim

AGRADECIMENTOS

Ao criador de todos os seres e todas as coisas.

À minha mãe, Jaci de Lima Rodrigues, que me ensinou a escrever mais do que letras e a ler mais do que palavras: ensinou-me a ler o mundo.

À minha família pelo incentivo, em especial, aos “Joãos” da minha vida pela compreensão pelos momentos de minha ausência e pelo incentivo nos momentos de dor.

À minha orientadora, Mairce Araújo, pela sua força, coragem, incentivo, generosidade e carinho com o qual me conduziu neste caminho. Sem ela talvez não teria atravessado este percurso.

Ao amigo Jorge Elpideo Medina por me conduzir carinhosamente aos caminhos entre céus e serras até comunidade dos Hervanos e por suas valiosas narrativas que muito contribuíram para a composição deste texto.

À amiga Cristiane Silva pelo seu sorriso, incentivo, companheirismo e labor que enriqueceram este trabalho através de seus registros fotográficos.

Ao amigo Denílson Siqueira pelo seu valoroso trabalho fotográfico

À minha amiga Ana Clara Vargas que está me auxiliando na “hora do parto”.

À comunidade da localidade de Bom Jardim do Faraó pelo acolhimento e pelos compartilhamentos de suas histórias.

Às queridas professoras, merendeiras e crianças da Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim por abrirem a mim a porta da escola e de seus corações.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiras de Macacu de 2011 pela colaboração.

Aos queridos professores do Programa de Mestrado em Educação - Processos Formativos e desigualdades Sociais - da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pela valorosa formação recebida e aos queridos companheiros de turma pelo ambiente amistoso durante o curso.

E por último, porém não menos importante, aos homens, mulheres e crianças maravilhosas da comunidade dos Hervanos por me acolherem com tanto carinho e por terem contribuído de forma espetacular para o caminhar da pesquisa dividindo comigo sua sabedoria, fazendo de mim uma pessoa melhor. A eles, além do meu eterno agradecimento, todo meu carinho e respeito.

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

Paulo Freire

Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador.

Eduardo Galeano

RESUMO

RODRIGUES, Nádia Cristina de Lima. *Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola*. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de alfabetização das crianças da comunidade dos Hervanos. A investigação tem como lócus uma escola rural de regime de classes multisseriadas, a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim, do município de Cachoeiras de Macacu, que atende a referida comunidade. “Os Hervanos”, como é chamada, é uma comunidade tradicional fixada no município há, pelo menos, 200 anos, que tem suas origens em etnias africanas e indígenas e que se constituiu através de laços familiares. Tal comunidade é descrita pela maioria da população cachoeirense como “diferente” dos demais habitantes da cidade. A motivação para o desenvolvimento da pesquisa foi o alto índice de fracasso na alfabetização das crianças da escola, apontado pelos dados da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiras de Macacu de 2009. A pesquisa se norteou pelas seguintes questões: a diferença entre a cultura formal da escola e dos alunos da comunidade dos Hervanos poderia se constituir como um fator significante para o baixo índice de alfabetização? Até que ponto a perspectiva monocultural presente na escola ao rotular e estereotipar diferenças culturais sobrepõe novos empecilhos ao processo de apropriação da leitura e da escrita? Inspirada por uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, a pesquisa levantou os dados em entrevistas informais com a comunidade escolar - professoras, funcionárias atuais e aposentadas, e com a comunidade dos Hervanos – moradores mais antigos; em levantamentos documentais na Secretaria Municipal de Educação e na secretaria da escola e em oficinas desenvolvidas com as crianças na escola. Tendo como principais interlocutores teóricos Sarmento, Larrosa, Gusmão, Araújo, Freire, Ong e Vieira, a pesquisa procurou encontrar pistas para a produção de um ambiente alfabetizador enriquecido por um diálogo intercultural na escola, que contribuísse para a re-valorização das vozes, dos conhecimentos e das práticas sociais das populações historicamente excluídas da escola.

Palavras-chaves: Cotidiano escolar. Ambiente alfabetizador. Interculturalidade. Diálogos interculturais.

ABSTRACT

RODRIGUES, Nádia Cristina de Lima. *Intercultural dialogues and literacy environments at school*. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This research aims to investigate the children literacy process in the Hervanos' community. This investigation has as locus a public rural multisseriate classes regiment school – Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim (The Bom Jardim State Municipalized Elementary School) – in the city of Cachoeiras de Macacu, Rio de Janeiro, Brazil. The "Hervanos", as it is called, is a traditional community founded, at least, 200 years ago, which has its origins in the African and indigenous ethnicities, and is constituted through family ties; most of the population from Cachoeiras de Macacu describes this people as "different". The motivation to this work was the high index of failure in the literacy process of children who come from this community. This data was arised by the Municipal Secretary of Education in 2009. So, two questions quided this study: could the difference between the formal culture taught by school and the traditional one brought with the Hervanos'children constitute in a relevant factor to the negative results in the literacy process? To what extent does the monocultural perspective, present in the school, of stereotyping cultural differences create new obstacles to the learning process of writing and reading? Inspired by a qualitative approach, with an ethnographic intent, this research has raised data through informal interviews with teachers, working and retired servants, with the elder villagers, through activities developed with the students, and documents from the secretary of the school, as well as the Municipal Secretary of Education in this city. Having as the main theoretical interlocutors Sarmento, Larrosa, Gusmão, Araújo, Freire, Ong e Vieira, the present work has sought hints to the construction of an environment that teaches to read and to write, and promotes interaction enriched by an intercultural dialogue in the school, which contributes to a revaluation of the children's voices, and to the traditional knowledge and social practices of the historically excluded populations.

Keywords: School routine. Literacy environment. Interculturalism. Intercultural dialogue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Divisão distrital do Município de Cachoeiras de Macacu 31

Figura 2 – Entrada da escola 36

Figura 3 – Sala de aula 37

Figura 4 – Pátio e janela da cozinha 37

Figura 5 – Outra visão da área externa 38

Figura 6 – Caminhos para Serra Suja (1) 43

Figura 7 – Caminhos para Serra Suja (2) 43

Figura 8 – Caminhos para Serra Suja (3) 44

Figura 9 – Vista do vale do Macacu do alto da serra 45

Figura 10 – A Senhora descendo a Serra 46

Figura 11 – O caminhar do Sertanejo e seus pés descalços 47

Figura 12 – Chegada à comunidade em Serra Suja 48

Figura 13 – Casa da comunidade em Serra Suja 49

Figura 14 – Água que serve à comunidade 49

Figura 15 – Caminhada para o Araçazeiro 51

Figura 16 – Crianças brincando no Araçazeiro 52

Figura 17 – Fogão à lenha no Araçazeiro 52

Figura 18 – A criança e a foice 60

Figura 19 – Atividades artesanais desenvolvidas na comunidade (A) e (B) 83

Figura 20 – Monumento natural da pedra do colégio (MONAPEC) 86

Figura 21 – Crianças realizando atividades (A) e (B) 92

Figura 22 – Uma rosa porque é bonita 98

Figura 23 – Uma lagarta pra virar borboleta 98

Figura 24 – Uma girafa porque é grande 99

Figura 25 – Uma maçã porque é gostosa 99

Figura 26 – Minha mãe porque eu amo 100

Figura 27 – Tia Dina porque eu gosto dela 100

Figura 28 – O morcego 105

Figura 29 – O caderno 106

Figura 30 – A identidade no caderno 107

Figura 31 – O desenho de Nália 108

Figura 32 – Desenho (1) 109

Figura 33 – Desenho (2) 110

Figura 34 – Desenho (3) 111

Figura 36 – Desenho (4) – Céu estrelado 113

Figura 36 – Desenho (5) – Minha casa é assim 113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição dos alunos no ano letivo de 2014 da EEM Bom Jardim.	40
Tabela 2 –	Quadro de aprovação/reprovação no ano de 2014 da EEM Bom Jardim	40
Tabela 3 –	Organização da escola na primeira atividade em 2013	91
Tabela 4 –	Pergunta 1: O que você mais gosta de fazer quando chega à casa? ...	94
Tabela 5 –	Pergunta 2: O que você mais gosta de fazer e faz na escola?	94
Tabela 6 –	Pergunta 3: Se a escola fosse um bicho, que bicho você gostaria que ela fosse e por quê?	95
Tabela 7 –	Pergunta 4: Se a escola fosse uma flor ou uma fruta, que flor ou fruta você gostaria que ela fosse e por quê?	96
Tabela 8 –	Pergunta 5: Se a escola fosse uma pessoa, que pessoa você gostaria que ela fosse?	97

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO - A PAISAGEM DA PESQUISA, O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE CÉUS E SERRAS...	13
1	**SIGNIFICAÇÕES DE UM PERCURSO**	15
1.1	**As idas ao passado e as vindas ao presente: a dinâmica de construção de uma trajetória**	15
1.2	**O tempo, este senhor dos destinos e que rege todas as existências...**	16
1.3	**Buscando as memórias: como cheguei até aqui... .....**	17
1.4	**De volta para o presente inspirada pela memória de futuro**	26
1.5	**E a pesquisa nascia em mim...**	27
2	**COM QUEM ESTOU E ONDE ESTOU: OS LUGARES POR ONDE TENHO CAMINHADO**	29
2.1	**O município**	29
2.2	**A Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim: uma breve apresentação**.	34
2.3	**A comunidade dos Hervanos**	42
3	**ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS EM QUE ME APOIEI PARA REFLETIR A PESQUISA**	55
3.1	**A diferença está no outro? O que significa ser diferente?**	55
3.2	**As crianças: quem são esses seres? Procurando pistas para entender o meu próprio incômodo**	57
3.3	**O menino, os meninos e as meninas, suas histórias, suas culturas**	59
3.4	**A cultura e o processo de invisibilidade das crianças da comunidade dos Hervanos**	59
3.5	**O diálogo intercultural potencializando ambientes alfabetizadores**	74
4	**AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: POR UMA METODOLOGIA DA ESCUTA NUM MERGULHO NA COMUNIDADE**	80

4.1 **As vozes dos mais velhos** 82

4.2 **O primeiro encontro na escola** 89

4.3 **Construindo uma metodologia de escuta para as vozes das crianças** 90

4.4 **O segundo encontro: em busca de outras narrativas** 104

ALGUMAS REFLEXÕES AO FIM DO PERCURSO A PARTIR DOS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE TEORIA/PRÁTICA/VIVÊNCIA 114

REFERÊNCIAS 119

INTRODUÇÃO - A PAISAGEM DA PESQUISA, O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE CÉUS E SERRAS...

Gostaria de apresentar a paisagem de uma pesquisa
e, por esta composição de lugar,
indicar os pontos de referência entre
os quais se desenrola uma ação.
Certeau

Inicio esta dissertação, inspirada por Certeau, apresentando a paisagem que pude construir ao longo desta pesquisa.

Recuperando alguns pontos de referência destetrabalho, localizo o desejo que o motivou nos primeiros contatos com a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim, onde conheci as crianças que, em sua maioria, pertencem à comunidade dos Hervanos, como é conhecida no município de Cachoeiras de Macacu. Uma comunidade descrita pela maioria da população como “diferente” dos demais habitantes da cidade. Minha curiosidade em relação a esse grupo já era bem grande desde que me tornei moradora da cidade.

A situação precária dos indicadores alfabetizadores encontrada na escola foi o estopim dos questionamentos acerca dos problemas de ensino/aprendizagem enfrentados por professoras e crianças. Seria possível compreender um pouco mais sobre o universo daquelas crianças? De que ordem seriam as dificuldades enfrentadas por professoras e crianças no processo de alfabetização? A diferença entre a cultura formal apresentada pela escola e a trazida pelos alunos da comunidade dos Hervanos poderia se constituir em um fator significante para o baixo índice de alfabetização?

Querer apresentar a pesquisa através de sua paisagem faz-me pensar também não ser coincidência que esta tenha como lócus uma escola localizada na zona rural de um município, cujo nome faz referências diretas a um espaço físico destacado por suas belezas naturais: as cachoeiras. Na paisagem deste trabalho, portanto, que é, ao mesmo tempo, material e simbólica, vejo-me recorrendo tanto a caminhos teórico-metodológicos, na busca incansável por respostas, quanto a caminhos de terra batida entre os céus e as serras da comunidade.

A partir do momento que iniciei este caminho, compreendi que jamais seria a mesma.

Foi nesse sentido que nasceu o primeiro capítulo desta dissertação, nomeado como “Significações de um percurso”, no qual, a partir de um memorial de formação, descrevo e

reflito sobre a trajetória que me conduziu até a presente pesquisa, numabusca de ressignificar o passado para significar o presente.

À procura por pistas que contassem a história dos vales e das serras por onde caminhava, ansiava compreender um pouco mais as histórias das pessoas que lá habitavam, então, produzi um segundo capítulo nomeado “Com quem estou e onde estou: os lugares por onde tenho caminhado”. Neste, traço esboços sobre as origens do município de Cachoeiras de Macacu, sobre a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim e sobre a Comunidade dos Hervanos, valendo-me tanto de registros da história escrita por historiadores locais, como Cardoso (2012), e da história narrada pelos próprios personagens que a viveram como o sr. Tonico, um dos moradores mais antigos da comunidade e Jorge Elpideo Medina, um cidadão reconhecido como *griot* pela comunidade de Cachoeiras de Macacu.

No terceiro capítulo, intitulado “Alguns caminhos teóricos em que me apoiei para refletir sobre a pesquisa”, em interlocução com Larrosa, Sarmento, Gusmão, Araújo, Bakhtin, Freire, Laraia e Vieira,elaborei algumas reflexões sobre a infância, alfabetização e ambientes alfabetizadores, diversidades e diferenças culturais. No quarto capítulo, “As vozes dos sujeitos da pesquisa, por uma metodologia da escuta num mergulho na comunidade”, tento buscar a partir de uma escuta sensível (BARBIER, 1977), principalmente, das crianças e de suas narrativas, possíveis intersecções entre a cultura popular da comunidade dos Hervanos e a cultura escolar.

“Algumas reflexões ao fim do percurso a partir dos entreleçamentos entre teoria/prática/vivência” é o título do quinto capítulo, no qual procuro ampliar as reflexões e concluir, pelo menos temporariamente, a proposta da pesquisa, numa tentativa de deixar alguma contribuição para o processo de alfabetização formal das classes populares.

1 **SIGNIFICAÇÕES DE UM PERCURSO**

1.1 **As idas ao passado e as vindas ao presente: a dinâmica de construção de uma trajetória**

Não sei... Se a vida é curta
ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.
Cora Coralina

A escrita deste memorial remeteu-me a momentos únicos já há muito tempo esquecidos e que, carregados de emoções, trouxeram à tona uma sensibilidade que ainda não havia experienciado.Parece que a necessidade de escrever nasce dos nossos questionamentos, e o primeiro que me faço, inspirada por Cora Coralina, é: será que em minha existência até aqui fui capaz de tocar o coração dos que estão ao meu redor? Será que no exercício da docência fui capaz de tocar o coração dos meus alunos? De quantos? Não tenho respostas, mas "enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever"(LISPECTOR, 1998, p.11).

O processo reflexivo desencadeado pelo exercício da escrita me fez perceber as diferentes formas pelas quais eu lia o mundo em diferentes fases de minha vida, valorizando os sentidos que cada passagem me trazia. Lembrei-me de pessoas que foram fundamentais neste processo, de amigos que viviam dentro de meus sonhos, num compartilhamento aconchegante, que ainda trago dentro de meus pensamentos. Como Freire (1989, p.10), "re-crio, re-vivo, no texto que escrevo a experiência vivida...", como também as escolhas que fiz a partir da significação dessas experiências.

1.2 **O tempo, este senhor dos destinos e que rege todas as existências...**

A visão cartesiana de tempo o divide em momentos estanques: passado, presente e futuro, que poderiam ser reduzidas a parâmetros matemáticos, contendo referências bem definidas, e neste caso, de início, meio e fim. Porém, não faltam poetas, cantores, escritores que tenham-nos convidado a defini-lo sob outros vieses interpretativos.

Poderíamos defini-lo sob o ponto de vista da cosmologia, que é o que rege os nossos relógios, ou sob o ponto de vista de uma percepção visual, sobre nossa própria aparência, que nos é dada pelo espelho, por exemplo. Contudo, bastaria a falta do relógio e do espelho para romper com esta perspectiva linear do tempo?

Imaginemos um náufrago perdido no meio do oceano, em uma ilha deserta. Depois de um período, o sujeito perderia a noção do tempo cosmológico e também do tempo da percepção visual. Sem relógio, nem tampouco espelho, depois de um longo período, não conseguiria mais contar os dias, as noites e as fases pelas quais a lua passou desde sua perda de conexão com a comunidade externa aquele contexto. Passaria a sobreviver, conectado a um mundo físico em que não houvesse mais a percepção de tempo - passado, presente e futuro - distinta, mas sim misturada e, logo, transitaria entre esses tempos na tentativa de construir novas perspectivas de sobrevivência cotidiana e assim, mesmo que não soubesse, estaria escrevendo seu futuro.

Então, na perspectiva do náufrago, vou tecendoesta escrita, transitando entre as idas ao passado e as vindas ao presente, acreditando que vivemos num constante paradoxo temporal, rompendo a lógica cartesiana do passado imutável, porque sempre que mergulhamos neste e o ressignificamos, significamos de maneiras diferentes o presente e, portanto, abrimos as possibilidades de agirmos e pensarmos de outras formas. Paramos de, simplesmente, contar os dias e as noites, mas os significamos. A cada mergulho no passado, podemos também modificar o presente, e estas idas e vindas no tempo, na busca de novos significados, também são influenciadas pelo o que intentamos para o futuro. É no futuro que estabelecemos o fazer do presente, neste sentido, compartilho com Bakhtin (1992, p.139) a ideia de que

> é somente no futuro que se situa o centro de gravidade efetivo de minha autodeterminação. Por mais ingênua e aleatória que seja a forma que o-que-deve-ser e o-que–é-esperado podem revestir, o importante é que eles não se situam aqui, nem no passado, nem no presente.

Desta forma, o passado só existe quando significado pelo presente, porque assim podemos enxergá-lo, e o futuro, ou a memória do futuro como afirma Bakhtin (1992), é o que impulsiona esta significação,já que “é o que está na gente” (GERALDI, 2006, p.147), o que pode nos levar à criação de novos passados, a partir de nossas escolhas.

Portanto, nossas histórias e narrativas, idas e vindas, são possibilitadas por este paradoxo temporal. Só assim pude entender que escrever um memorial significa estar imerso neste paradoxo, tentando, a cada instante da narrativa e exercício de pensamentos, significar o presente, ressignificando o passado a partir da “memória do futuro”, o que implica em escolhas e renúncias.

Construir minha narrativa possibilitou-me perceber que, diferentemente do que apregoa a lógica cartesiana, não existe uma linearidade no tempo. Passado, presente e futuro estão intrinsecamente comprometidos e constituem uma rede de possibilidades.

Por conta desse entendimento, iniciei essa história pelo presente, quando chego ao Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ, tendo como questão de estudo o processo de alfabetização de uma turma de crianças, de escola multisseriada localizada na área rural do município de Cachoeira de Macacu, interior do estado do Rio de Janeiro. A partir das narrativas das professoras e das crianças da escola, a pesquisa traz como propósito investigar o universo cultural da escola e da comunidade, com vistas a trazer outros referenciais para o processo de alfabetização, inspirados na concepção de ambientes alfabetizadores (ARAÚJO, 2003).

1.3 **Buscando as memórias: como cheguei até aqui...**

Buscando, nas memórias de minha trajetória escolar, algumas recordações, relembro que toda ela foi vivenciada em uma só escola, desde alfabetização até o último ano do antigo segundo grau. Antes da separação de meus pais, vivi em uma situação econômica estável, já que meu pai era um comerciante bem-sucedido na época, e, portanto, estudava numa escola elitista e gerenciada por uma instituição católica. Com a separação conturbada, meu pai decidiu não mais pagar a escola, mas permaneci nela por conta de uma bolsa de estudos oferecida a mim pela instituição, uma vez que era uma excelente aluna e poderia ser usada futuramente como uma importante estratégia de *marketing*. E fui.

Assim, era a aluna mais pobre da minha turma, porém, a mais competente para aqueles padrões educacionais. Naquela época, ainda não entendia bem as relações de poder conflituosas na sociedade e que se refletiam dentro daquela escola, mas começava a questionar a minha própria pobreza, as diferenças sociais e até mesmo o papel daquela instituição católica que dizia fazer ‘opção pelos pobres’. Hoje penso que a diferença de classe e suas implicações, sentidas por mim na pele, naquele período, foram o celeiro dos interesses políticos e das muitas escolhas e posições ideológicas que hoje compactuo.

Muitas vezes, ao longo da produção desta dissertação, perguntei-me: por que estou fazendo uma pesquisa sobre alfabetização infantil, se, em minha trajetória inicial, jamais vislumbrei este futuro que hoje é presente? Sou graduada em Química (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal Fluminense e, embora também tivesse cursado a licenciatura, nunca tive a intenção de ser professora nem tampouco cultivava “aquele amor” pelo magistério, tão descrito por inúmeros professores e professoras que conheci ao longo de minha história.

O sonho daquele tempo era mesmo o de estar à frente de um grande laboratório de pesquisa, descobrindo novas substâncias, desenvolvendo novos processos industriais, porque possuía uma paixão incontestável pela investigação e pelo prazer de desvelar os mistérios da natureza e do conhecimento científico.

Passava por um período sob a influência de pensamentos, um tanto arrogantes, aliados ao paradigma da ciência moderna, evocada por Bachelar (apud SANTOS, 1989,p. 35),

> [...] um paradigma que se arroga o direito de negligenciar o que é irrelevante e, portanto, de não reconhecer nada do que não quer ou pode reconhecer; [...] que avança pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos.

Pensar assim moldava meu comportamento, pois achava que os conhecimentos científicos seriam suficientes para suprir todas as minhas expectativas de vida. Assim, como meus amigos da época, eu pautava minha visão de mundo a partir dos paradigmas positivistas deuma ciência moderna que tinha nos parâmetros das ciências naturais um modelo de conhecimento universalmente válido.

O período da adolescência contestadora estava adormecido nesta época, mesmo que a desigualdade social, característica da sociedade de classe, se materializasse claramente dentro de uma universidade pública de horário integral, na qual eram visíveis as dificuldades que estudantes de classes populares apresentavam para manter o mesmo “padrão de qualidade”que

os estudantes das classes mais privilegiadas economicamente. Tema que não parecia relevante, pois a ciência estava “além dessas questões”.

O sonho acabou devido ao contexto histórico e econômico brasileiro dos anos 80/90, quando o Brasil, após sair do período de ditadura militar, teve seu desenvolvimento industrial e tecnológico encolhido por conta de seus diversos planos econômicos falhos que tentaram reerguer a economia do país. O aumento da pobreza e a falta de investimentos estagnaram também os setores científicos e tecnológicos, provocando uma onda de desempregos em todos os setores industriais. Por conta disso, resolvi fazer, além do bacharelado, a licenciatura em química, na tentativa de sofrer um pouco menos os efeitos da recessão econômica.

A pergunta inicial sobre como cheguei até aqui continua a “martelar” minha cabeça e venho buscando respostas, tentando relembrar os vários momentos vividos que se tornaram experiência, no sentido de ser atravessada por elas, ou seja, no sentido de Larrosa (2002).

Recorro, então, às lembranças relativas a minha própria alfabetização. Em 1972, ingressei na escola, no antigo CA (Curso de Alfabetização), sabendo ler e escrever. Fui alfabetizada em casa por minha mãe que possuía apenas a quarta série do antigo curso primário. Não sei que tipo de “metodologia” minha mãe utilizou e, quando revivo esta memória, reflito sobre os problemas encontrados pelas crianças que ingressam nos ambientes escolares com gradientes muito diferentes de experiências. Lembro-me de como era extremamente irritante passar horas do dia fazendo ondinhas nos meus cadernos quando já me apropriara (lia, escrevia e entendia) de uma quantidade razoável de palavras de meu cotidiano.

Foram três as cartilhas por mim utilizadas no meu primeiro ano de vida escolar. Entre “Vavá viu a uva, Vovô vê a ave, a ave voa” havia uma lição que até hoje me causa estranheza: era a lição do cê-cedilha que era mais ou menos assim:

O cavalo cai no poço
O moço vê o cavalo
O moço joga o laço no pescoço do cavalo.

Nunca entendi, embora conhecesse todas as palavras e letras, *como o moço jogava o laço no pescoço do cavalo dentro do poço*. Ao lado das frases, vinham desenhadas as figuras do poço, do moço, do laço e do cavalo e, ao meu olhar, aquele cavalo enorme jamais cairia dentro daquele poço pequeno e, se caísse, jamais poderia ser laçado e retirado de lá. Como li *perfeitamente* a lição, mesmo não compreendendo o sentido, recebi um ‘parabéns’ e segui para a próxima família silábica da cartilha. Tal rememoração de uma passagem de vida me fez refletir sobre as relevâncias, coerências e significados tanto dos textos, quanto das temáticas

que propomos aos nossos alunos e alunas. Penso ainda, como a aproximação e a afetividade, bem como os múltiplos sentidos que as crianças, como sujeitos que são,vão dando às situações vividas, e a sensibilidade do educador são importantes e devem ser consideradas no momento da alfabetização formal das crianças.

Estas lembranças foram se tornando mais significativas quando iniciei os estudos na Faculdade de Educação da UFF para a conclusão do curso de licenciatura em Química. Naquele momento, comecei a entrar em contato com um mundo novo, um mundo de pensamentos e de linguagens completamente diferentes daquelas que, até então, estava familiarizada. Comecei a interagir com estudantes de áreas de conhecimentos completamente diferentes, nas quais a maneira de enxergar o mundo era totalmente contrária a minha. Dentro dessa (com) fusão de ideias e ideais que iam marcando minha experiência, comecei a refletir acerca das concepções filosóficas e dos paradigmas que me levaram até aquele momento a uma visão tão simplificada do mundo e da educação, do ensinar e do aprender.

Iniciei as aulas de prática de ensino e o prazer foi tanto que comecei a lecionar antes mesmo de me formar. A oportunidade de vivenciar o diaadia do meio acadêmico em paralelo com o diaadia da escola me permitiu enxergar o hiato entre o conhecimento trazido pela universidade e o conhecimento praticado no cotidiano escolar. O mundo real, fora da academia, também me levou a perceber o quanto era sem sentido e superficial entender o conhecimento cientifico sem imbricá-lo com a questão social, já que, nesta perspectiva, não serviria a seu propósito de estar validado “pela ligação que tem com o ideal democrático” (SANTOS, 1989, p.25).

Logo, descobri o enorme abismo que se abria diante de mim, chegava à conclusão que minha vivência acadêmica era incompatível com a realidade da escola. Os conhecimentos da Química que eu trazia não tinham como “encantar” meus alunos. Sem uma preocupação maior com a compreensão e a articulação dos conteúdos curriculares com situações do cotidiano que tornassem aqueles conhecimentos relevantes, passava ao assunto seguinte. Parecia a lição do cavalo e do laço, agora por mim praticada, no lugar de professora.

A consciência, no sentindo freireano (1996), de minha formação como educadora, começou a se dar, quando entendi que lecionar não era só transferir conteúdos, mas compreender os múltiplos significados destes, levando em consideração os aspectos sociais, culturais em que alunos e alunas, professores e professoras estão inseridos, assumindo que o ato de educar nunca é ingênuo, nem tampouco neutro.

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição [...]Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo [...] a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais [...] contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura (FREIRE, 1996, p.102).

Neste sentido, não havia como me dizer professora/educadora/pesquisadora e penso que não há quem possa se dizer também, sem reconhecer a natureza política do ato pedagógico, como Freire nos ensinou, mesmo que muitas vezes no processo de massificação da profissão pelo sistema, o professor tenha dificuldades em concretizar ações que possibilitem práticas pedagógicas mais eficazes.

Naqueles primeiros momentos experimentando o lugar da docência ainda no espaço da formação inicial, não entendia que ensinar Química também poderia ser uma forma de alfabetizar. Sim, alfabetizar cientificamente e politicamente. Alfabetizar jovens, crianças, adolescentes de modo que pudessem ultrapassar um mero reconhecimento de fórmulas e equações que dessem acesso à apropriação dos códigos das ciências conhecidas como ‘duras’. Uma alfabetização científica, inspirada pelas concepções de Freire, que, articulando conhecimento e ética científica, favorecesse a leitura do mundo e contribuísse para a transformação “da ingenuidade em criticidade” (FREIRE, 2009, p.112).

Hoje entendo que ensinar Química, o que estou chamando de alfabetizar nas ciências naturais, em uma perspectiva crítica, implica em estar orientado pela “segunda ruptura epistemológica”, na qual a ciência, indo ao encontro do criativo, da liberdade e da autonomia, deve *sensocomunizar-se*, isto é, não desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas considerá-lo como algo que deve se traduzir em autoconhecimento... “Traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 1999, p.57). Tal perspectiva, que reflete uma práxis reflexiva e crítica do desenvolvimento científico, poderia contribuir na luta para a produção de uma sociedade mais humanitária e de uma escola mais comprometida com o enfrentamento das desigualdades.

> e isso só será possível no contexto de uma práxis globalmente entendida e servida por uma compreensão de ciência que por privilegiar as conseqüências, obrigue o homem a refletir sobre os custos e os benefícios entre o que pode fazer e entre o que lhe pode ser feito (SANTOS, 2009, p.45).

Já formada, ingressei como professora bolsista no Segundo Programa Especial de Educação (projeto dos ginásios públicos) do segundo Governo Brizola.[1] O programa idealizado por Darci Ribeiro[2] previa horário integral e tinha como base de suas concepções pedagógicas o construtivismo de Piaget.[3]

Neste projeto educacional, as minhas concepções de educadora foram se fortalecendo por conta de trabalhos integrados com professores e professoras de outras áreas. Desta integração, nasceu na escola um projeto idealizado pelo professor de sociologia Ricardo Felipe da Silva, com o qual rapidamente me identifiquei. Passei então a direcionar toda a minha prática pedagógica articulada ao projeto Laboratório de Meio Ambiente Social (LAMAS). Neste momento, descobri, na dimensão da Educação Ambiental, a educação libertadora, por entender que ela contemplava a proposta de inserção de um processo dialético e dialógico na educação.

O ingresso por concurso para Professor Doc. I /40 horas no estado do Rio de Janeiro proporcionou-me o envolvimento com vários projetos em Educação Ambiental.

Neste período, ingressei no curso de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal Fluminense atravésde um convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Educação Ambiental transformou-se num marco das mudanças ocorridas em minha vida, porque foi a partir dela que conheci mais profundamente Paulo Freire. Bebi na fonte de Freire para entender a condição de emancipação, de superação da opressão e da alienação que os pressupostos da Educação Ambiental invocam e que, numa perspectiva crítica, se contrapõem ao modelo de sociedade hegemônico vigente. Neste sentido, entendi a Educação Ambiental como:

> [...] uma práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais

[1] O estado do Rio de Janeiro foi governado duas vezes por Leonel Brizola: o primeiro governo teve início em março de 1983 e término em março de 1987 e o segundo se iniciou em março de 1991 e findou em abril de 1994.

[2] Darcy Ribeirofoi um antropólogo, escritor e políticobrasileiro conhecido por seu foco nos índios e na educação no país. Durante o primeiro e o segundo governos de Leonel Brizola, criou, planejou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), um projeto pedagógico visionário e revolucionário no Brasil, de assistência em tempo integral a crianças.

[3] Jean Piaget (1896-1980), fundador do construtivismo, define-o como a teoria do desenvolvimento do conhecimento em resultado de uma interacção com o meio. Piaget procurou determinar os processos de construção do conhecimento desde as suas formas mais elementares até aos níveis superiores, nomeadamente o conhecimento científico.

> existentes [...] A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização(LOUREIRO, 2006, p.32).

Sob a perspectiva dessa práxis, acreditava que poderíamos apresentá-la como uma proposta educacional de caráter emancipatório e de alteridade, porque "[...] atua com base no princípio da responsabilidade com o outro, do escrúpulo e do bom senso" (LOUREIRO, 2006, p.51). Percebi, então, que aquela proposta de Educação Ambiental compreendia a "Educação" tão desejada e transformadora da sociedade, por estar imbricada com a cultura; cultura esta que faz diferença nas relações do homem/natureza. Nossa natureza é nossa cultura, pois tratamos a natureza de acordo com nossos padrões culturais.

A partir do despertar, através da Educação Ambiental aliada ao Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, vivenciei a minha primeira experiência como alfabetizadora em conjunto com o Instituto de Imagem e Cidadania - Sobrado Cultural Rural - Espaço Educativo de Comunicação e cultura – IMAC.[4] Por conta dessa iniciativa, desenvolvi um trabalho de capacitação com alfabetizadoras de mulheres durante o "Seminário Internacional de Alfabetização de mulheres sob a perspectiva de Gênero", realizado no Marrocos, em 2011. Esta capacitação objetivou a formação de alfabetizadoras em países como: Brasil, França, Espanha, Senegal, Mali, Bolívia, Colômbia e Marrocos. Tais países fazem parte do projeto intitulado "Mulheres do Mundo", que tem como objetivo, através de uma perspectiva educacional, mais especificamente através da apropriação da leitura e da escrita, o empoderamento de mulheres oriundas de classes populares e que vivem sob condições de subserviência.

Esta oportunidade possibilitou-me contato com mulheres mulçumanas oprimidas que almejavam, a partir de uma alfabetização pensada como leitura da palavra aliada à leitura de mundo, sua emancipação. Tive o privilégio, portanto, de compartilhar, por um curto período de tempo, experiências com protagonistas que assumiam as próprias histórias, bem como as reflexões de Paulo Freire em terras, lugares e chãos que nunca antes imaginaria estar.

Antes, porém, em 2004, minha família e eu mudamos de residência para uma cidade do interior por opção. Direto da região metropolitana para a área rural do estado do Rio de Janeiro.

---

[4] Instituto Imagem e Cidadania (IMAC) – organização não governamental, comprometida com os direitoshumanos, a cultura e a democratização da comunicação.

Morando e trabalhando no município de Cachoeiras de Macacu, iniciei um projeto de Educação Ambiental com ênfase na despoluição do Rio Macacu, principal contribuinte no abastecimento de água das cidades de Niterói, São Gonçalo e Ilha de Paquetá. O reconhecimento desse trabalho e de outros desenvolvidos no município proporcionou-me o cargo de coordenadora de Ciências e Educação Ambiental na Secretaria de Educação de Cachoeiras de Macacu, no período de 2009 até 2011.

A experiência de trabalhar neste setor da educação foi a mais estranha que vivenciei no tocante às relações humanas e o meio de trabalho, uma vez que se tratava de uma esfera política onde algumas pessoas trocavam seus referenciais ideológicos por cargos e beneficiamentos.

Iniciamos como uma equipe totalmente nova, nenhum de nós tinha ocupado qualquer tipo de cargo anteriormente em administrações públicas, portanto, estávamos ali unidos por uma única vontade, num único sentimento: o de alavancar a educação do município sob os princípios de igualdade e qualidade de ensino para todos. Como o município tem uma vasta área rural, a equipe foi dividida em coordenadores que tinham o papel de auxiliar as escolas desta localidade em condições de fragilidade e constituídas por classes multisseriadas.

Por conta desse trabalho, me apaixonei pela educação das séries iniciais. Pela primeira vez na vida, lamentei por não ter feito o Curso Normal ou licenciatura em Pedagogia. A aproximação com as crianças das regiões, citadas anteriormente, fez-me enxergar uma nova dimensão na área educacional, uma nova dimensão da vida, de escolhas, de alegrias e tristezas, de pesar e de contentamento.

Não deixou de ser também uma relação difícil. Sofri e sofro com cada reprovação, com cada criança que não se alfabetiza, com cada criança que deixa de ir para a escola para trabalhar na roça e com as comunidades que possuem outros referenciais culturais não tão familiares ao modelo de escola que conhecemos, tornando assim este local distante e estanque de sua realidade, interferindo, possivelmente,no diálogo entre as crianças e seus professores.

Foi neste contexto que conheci a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim, uma escola da área rural do município de Cachoeiras de Macacu, onde a dificuldade de aprendizagem era muito significativa.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação comprovavam que 80% dessas crianças não conseguiam se alfabetizar, constituindo uma exceção em relação às demais escolas na área rural.

Os primeiros depoimentos e impressões recolhidos junto às professoras sobre tais dificuldades apontavam que as mesmas não conseguiam se relacionar com as crianças, que

demonstravam um comportamento apático e alheio às aulas. Observando mais de perto a região a qual as crianças pertenciam, percebi que elas eram oriundas de uma comunidade que apresentava algumas particularidades e diferenças culturais que poderiam estar refletindo direta ou indiretamente no processo ensino/aprendizagem. Tais diferenças poderiam estar causando um desconforto entre crianças e professoras, provocando estranhamentos entre as partes que deveriam dialogar no processo de ensino/aprendizagem. As professoras alfabetizadoras relatavam que não tinham conhecimento sobre as histórias das crianças e da comunidade. Pude comprovar também a alta rotatividade de professores que acontecia na escola.

Tais questões levaram-me a reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem das crianças pertencentes àquela comunidade, e os questionamentos foram surgindo. Será que a falta de interação e diálogo entre a escola e a comunidade e a diferença entre a cultura formal apresentada pela escola e a trazida pelos alunos poderiam constituir um fator significante para o baixo índice de alfabetização entre as crianças daquela região?

Por outro lado, o trabalho na Secretaria aos poucos foi sofrendo um desgaste político. Na verdade, comecei a entender que aquele setor era um lugar em que a vontade de fazer vinha sempre depois da vontade política. Então, compreendi que ali não era mais o meu lugar.

A insatisfação e a sensação de incapacidade foram tão grandes que comecei a refletir sobre a minha própria prática e senti uma enorme necessidade de estar novamente no espaço acadêmico, em busca de respostas para inúmeras questões que se apresentavam no meu cotidiano com relação à implantação das políticas e das práticas educacionais que se mostraram ao longo de minha trajetória.

No ano de 2011, candidatei-me e fui aprovada para o curso de Especialização em Educação Básica – Modalidade Gestão Escolar, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Retornar não foi tão fácil. Busquei todas as possibilidades para conseguir me preparar para ser aceita no processo de seleção e todas as possibilidades para conciliar os horários de trabalho com os do curso. Precisava mesmo respirar o ar de uma universidade pública e compromissada socialmente com o fazer pedagógico.

Aprovada, iniciei o curso em 2012, acreditando nas inúmeras possibilidades de dar um sentido ao meu trabalho como educadora e a fim de contribuir para uma possível transformação do sistema educacional vigente, no sentido de uma educação mais adequada, igualitária, emancipadora e libertária.

A pesquisa desenvolvida durante a especialização e que se constituiu no trabalho monográfico final,[5] problematizou o alto índice de insucessos nas classes de alfabetização na Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim. No afã de dar continuidade a tal pesquisa e na tentativa de problematizar outras questões que envolvem as infâncias e os processos de alfabetização de crianças, entendi que a permanência na academia era condição para que a continuidade e a divulgação da pesquisa fossem possíveis. Dessa forma, cheguei ao Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais.

1.4 **De volta para o presente inspirada pela memória de futuro**

Mais uma vez, o passado e o presente se entrelaçam na direção da memória de futuro, apontada por Bakhtin (1992), chegamos, assim, ao ponto inicial desta narrativa. Nas idas e vindas que esta escrita me proporcionou, tentei constituir o caminho que percorri, fazendo das minhas dúvidas, questionamentos e incompletudes as ferramentas com as quais busco seguir em frente.

Durante a apresentação de uma comunicação no V Seminário Vozes da Educação, ocorrido em setembro de 2013, na FFP, me fizeram a seguinte pergunta: “Em que o desenvolvimento da pesquisa te auxilia na sua prática pedagógica atual?”. Naquele momento, não soube responder a pergunta, não tinha resposta. Realmente ainda não sabia as possíveis relações entre a investigação que ia elaborando no mestrado e minha prática cotidiana na sala de aula, já que a pesquisa efetivamente não se dava no meu espaço de atuação diário. Trabalho no ensino médio e desenvolvo a pesquisa no primeiro segmento do ensino fundamental. Vieram a crise e os questionamentos, logo depois a insatisfação com relação ao lugar que ocupava como professora do ensino médio. Não atinava, neste momento, que toda a pesquisa se encaminhava no sentido de minha formação como educadora, não importando em que nível de ensino estivesse atuando.

Hoje já consigo perceber o caráter autoformativo da pesquisa. Com Freire (2006), aprendi que “pesquisar é pesquisar-se”, com Santos (1999) que “todo conhecimento é um

[5] RODRIGUES, Nádia Cristina de Lima. *Alfabetização, cultura e afetividades*: um estudo de caso na escola estadual municipalizada Bom Jardim do Faraó. 2013. 60f. (Monografia Especialização em educação básica – Modalidade gestão) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

auto-conhecimento". Assim, investigar o processo de alfabetização da Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim é, também, investigar o meu próprio fazer pedagógico. Assumo, assim, a condição de professora-pesquisadora.

Já não me percebo mais como a professora que revivia a história do "laço no pescoço do cavalo". Busco investigar os múltiplos sentidos dos conteúdos curriculares das propostas formais para os/as alunos/as, bem como sua relação com a realidade, a cultura e seus modos de vida. Procuro construir novos sentidos para a prática pedagógica a partir de uma escuta sensível às narrativas e às atitudes dos/das educandos/as, buscando construir parcerias no processo ensino/aprendizagem. Da mesma maneira que exercito meu fazer pedagógico de professora/pesquisadora/professora no meu cotidiano.

1.5 **E a pesquisa nascia em mim...**

Ao visitar pela primeira vez a localidade de Bom Jardim do Faraó, ainda não morava no município de Cachoeiras de Macacu. Por se tratar de um balneário, visitei-o como turista. O encantamento com o lugar e com as pessoas que lá habitam nasceu naquele momento, sem saber que aquele espaço contribuiria mais tarde com meu processo de autoconhecimento e (auto)formação.

O segundo contato com a comunidade veio a partir das histórias intrigantes sobre a comunidade dos Hervanos, que passei a ouvir quando fui morar no município. Meus alunos comentavam sobre as pessoas oriundas daquele grupo social, atribuindo um sentido "folclórico" a seus comentários. "Hervanos" era um apelido reservado para os alunos *esquisitos* e para as alunas *esquisistas* da escola.

A minha curiosidade começou a ser aguçada, eu via os/as moradores/asda comunidade de vez em quando na cidade. Não era difícilidentificá-los, porque sempre estavam unidos/as em grande número. Vinham às compras em busca de itens para seu sustento que não conseguiam através de seu trabalho no campo.

Em muitas turmas que lecionei no primeiro distrito, observei alunos/as com sobrenome Hervano e sempre os/as indagava se pertenciam à comunidade. Alguns/mas diziam que não, sentiam-se ofendidos com a pergunta e defendiam-se dizendo não ter nenhuma relação com a comunidade e que nem mesmo conheciam a localidade. Outros, em função de seus sobrenomes, admitiam a relação, mas sublinhavam que já haviam deixado

acomunidade há muitos anos. Sequer manifestavam a curiosidade em conhecer seus parentes. Pelo menos, dois alunos do grupo, irmãos, eram moradores da comunidade e tinham estudado na Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim e cursavam agora o ensino médio.

Além de constatar que, apesar de toda a dificuldade, alguns/mas moradores/as da comunidade conseguem vencer a barreira da exclusão - o que também faz parte da lógica selecionadora da própria sociedade capitalista - indagava-me sobre os caminhos percorridos e o preço que tiveram que pagar para conseguir superar o processo de invisibilidade e exclusão. A negação da origem fazia parte desse preço? Pergunta que não dava para responder sem um mergulho mais profundo em toda a história do grupo.

Recém-chegada à cidade, como moradora, comecei a investigar o que conhecidos/as e vizinhos/as sabiam sobre os Hervanos, mas as respostas eram as mesmas que ouvia na escola: são diferentes, muito fechados, não falam com ninguém e os casamentos acontecem dentro da família, entre primos e primas. Tais respostas não preenchiam minhas indagações, mas sem ter como me aprofundar no assunto,adormeci a questão, até conhecer a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim.

Assim, desde o primeiro contato com a escola, já relatado nas linhas anteriores, inicio o percurso da pesquisa, sendo desafiada a superar concepções e pontos de vistas formados a partir do que ouvia sobre a comunidade dos Hervanos, para trilhar um caminho metodológico que me possibilitasse ouvir o que os próprios alunos/as da comunidade diziam/pensavam sobre si mesmos/as, buscando encontrar nessas narrativas possibilidades de diálogo com o processo de alfabetização promovido pela escola.

Antes, porém, de aprofundar-me nas reflexões de cunho teórico-metodológico que foram orientando a pesquisa, apresento no próximo capítulo um retrato que pude elaborar sobre o município de Cachoeira de Macacu, a comunidade dos Hervanos e a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim. Tal retrato foi possível, em sua maioria, graças ao relato das pessoas que compõe tanto a história do município quanto da escola e da comunidade.

2 **COM QUEM ESTOU E ONDE ESTOU: OS LUGARES POR ONDE TENHO CAMINHADO**

Ao chegar a Bom Jardim do Faraó, à escola e à comunidade dos Hervanos, fui compelida a entender um pouco mais sobre a história daqueles lugares. O interesse em compreender melhor o contexto em que a escola surge no município, como e porque a comunidade se instala num lugar que, até hoje, é de difícil acesso, foi despertado em mim. Quando estou lá, olho ao meu redor e me pergunto: como isso tudo aconteceu?

2.1 **O município**

Cachoeiras de Macacu é um município que se localiza ao noroeste do estado do Rio de Janeiro, a 97 Km da capital e, de acordo com o último Censo do IBGE (CNM,2009), tem uma população de 56.529 habitantes, com 84,7% da mesma na zona urbana. Segundo alguns registros, sua ocupação se dá a partir da segunda metade do século XVI, após a expulsão dos franceses da Baía de Guanabara.

A ocupação do Vale do Macacu foi favorecida pelo Rio Macacu, “ao fundo da baía, o rio Macacu e seu principal afluente o Guapiaçu serviram como vias naturais dessa penetração” (CARDOSO, 2012, p.67). Segundo o mesmo autor, o Relatório da Província do Rio de Janeiro, para o ano de 1855, assim descreve essa navegabilidade: “O Rio Macacu, que nasce no município de Cantagalo e deságua na baía de Nictheroy, oferece navegação a lanchas e saveiros até uma extensão de 6 léguas” (CARDOSO, 2012, p 47). Apesar de tal indicação apontar para um bom nível de navegabilidade, outras narrativas, também trazidas no relatório, indicavam dificuldades em sua navegação. Tais dificuldades de adentrar o vale, pelo rio, também se deram por conta das características da vegetação local e da qualidade da água em algumas regiões, que favoreciam a proliferação de mosquitos e, consequentemente, das doenças endêmicas em regiões tropicais. Aventureiros se instalaram às margens do rio e criaram a freguesia de Santo Antonio do Caceribu, em 1647. Em 1697, a freguesia foi elevada

à categoria de vila, passando a se chamar Santo Antônio de Sá (Agenda 21de Cachoeiras de Macacu).[6]

Em 1779, a vila é desmembrada. Tal desmembramento se dá por conta da fundação da Vila de Magé e da Freguesia de Nossa Senhora do Guapimirim e é acentuado por uma endemia de Febre Palustre, conhecida como "Febre do Macacu", na década de 1820.

> O 'Município' de Santo Antônio de Sá compreendia então naquele momento, além da Vila do mesmo nome na Freguesia de Santo Antonio do Cacerebu ou Macacu, a atual região de São José da Boa Morte, as localidades do Vale do Rio Guapiaçu até a Capela Carmelita. Corresponde hoje a maior parte do atual 3° Distrito de Cachoeiras de Macacu. Já a Freguesia da Santíssima Trindade tinha sede na Igreja Matriz da Santíssima Trindade, atual Papucaia e somava-se a ela a Igreja de Santa Ana na atual Japuíba e a Igreja de Nossa Senhora da Conceição na atual Cachoeiras de Macacu. A Freguesia da Santíssima Trindade abrangia os atuais 1° e 2° Distritos de Cachoeiras de Macacu (Agenda 21 – Cachoeiras de Macacu).

A "febre do Macacu" provoca a saída da população das áreas de baixada, que facilitavam a proliferação da doença, para as áreas de relevo mais elevado, e o município considerado agrícola é tomado pela decadência, esta crise é agravada pela inauguração da estrada de ferro entre Cantagalo e Porto das Caixas, onde toda produção de café vinda da região de Cantagalo era então escoada.

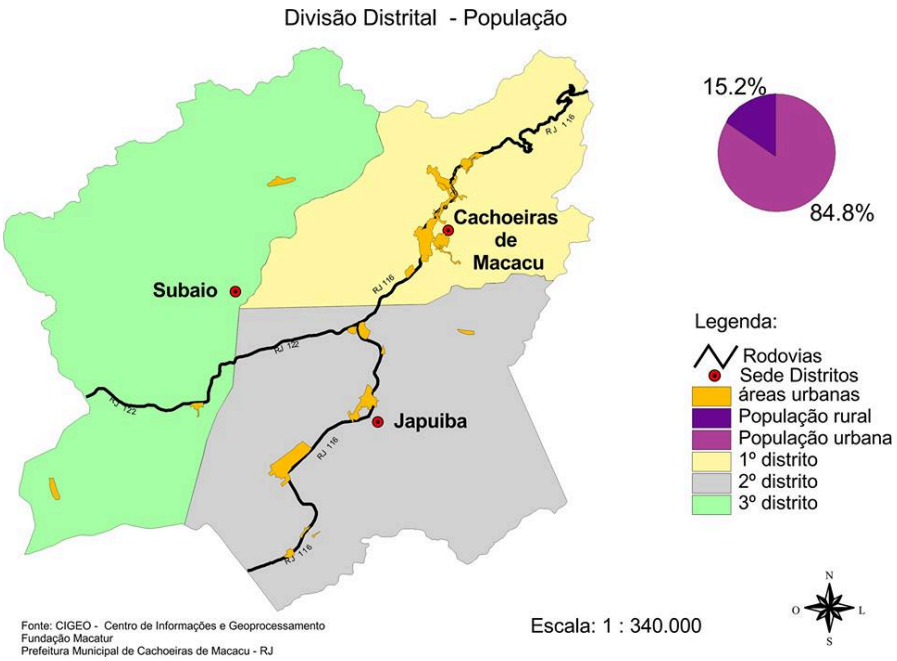
Cachoeiras de Macacu tornou-se um importante entreposto comercial, abrigando as oficinas para reparos de trens da antiga Leopoldina, agregando assim importante valor estratégico com relação ao seu posicionamento no Estado.

Em 27 de dezembro de 1929, Cachoeiras de Macacu foi elevada à categoria de cidade, passando a sediar o município de mesmo nome. Após um grande projeto de saneamento das áreas de baixada, estas terras foram utilizadas com potencial agrícola novamente. São três distritos que compõem o município, como ilustra a figura 1. As sedes dos distritos são: Cachoeiras de Macacu (primeiro distrito), Japuíba (segundo distrito) e Subaio (terceiro distrito), sendo a sede do município localizada no primeiro distrito.

---

[6] A Agenda 21 Brasileira é um instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do país, resultado de uma vasta consulta à população brasileira. Foi coordenado pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 (CPDS); construído a partir das diretrizes da Agenda 21 Global; e entregue à sociedade, por fim, em 2002. A Agenda 21 Local pode ser construída e implementada em municípios ou em quaisquer outros arranjos territoriais - como bacias hidrográficas, regiões metropolitanas e consórcios intermunicipais, por exemplo. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>. Acesso em: 8 jun. 2013.

Figura 1 - Divisão distrital do município de Cachoeira da Macacu



Fonte: MACHADO, 2013.

No início da década de 70, com a finalização das atividades da ferrovia, o Município entra em decadência, já que suas atividades comerciais foram suspensas e sua importância como entreposto já não era mais a mesma.

A ocupação da área rural é intensificada a partir de conflitos de terra e, depois de muitos embates, os assentamentos são concretizados. O município volta a ter um potencial agrícola e se torna grande produtor de alimentos para o estado do Rio de Janeiro.

No início da década de 90, a falta de incentivos ao pequeno produtor rural provoca uma estagnação na produção agrícola deCachoeiras de Macacu, iniciando, então, um novo processo de êxodo rural.

Por conta disso, o município de Cachoeiras de Macacu tem hoje a maior parte de sua população localizada no centro urbano, ficando, portanto, uma grande área rural com baixa densidade demográfica.

A realidade do Município identifica-se com a análise de Hage (2011, p.99):

> [...] em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série.

Justifica-se assim o fato do município possuir 53 escolas em sua rede, sendo 4 creches e 11 com classes multisseriadas. A Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim é uma dessas escolas que possui classes multisseriadas.

De acordo com as observações de Hage (2011), as escolas multisseriadas surgem num contexto de Brasil em que a educação do campo vai se afirmando a partir dos movimentos sociais que traçam em sua trajetória a luta por políticas públicas que garantam direitos à educação para as pessoas do campo, que respeitem suas particularidades e vivências, ou seja, uma educação do campo para o campo.

Porém, esta expectativa de criar uma educação com as especificidades do campo não tem se concretizado. Alguns fatores contribuem para isso: um currículo que não atende a realidade do campo; uma formação inicial e continuada docente que não contempla a especificidade do campo; a falta de profissionais que componham a equipe escolar, levando as professoras a exercerem as funções de merendeira, faxineira e dirigente; as concepções pedagógicas ainda presentes na escola que elegem a homogeneidade como princípio teórico-metodológico, dificultando um trabalho pedagógico que se enriqueça a partir da diferença de idade entre as crianças; a falta de vontade política do Estado para atender a população pobre, dentre outros fatores.

Além desses fatores, a E.E.M Bom Jardim nos mostra também que o fato da zona rural não estar contemplada pelo Estado com condições estruturais básicas, tais como: água encanada, luz e rede de esgoto, cria outros desafios para a escola como, por exemplo, o fato de muitas crianças não saberem usar o banheiro, pois não dispõem de um em sua moradia.

Então, sem orientações mais seguras e claras das secretarias de educação, a tendência dos/das professores/as das escolas rurais é planejar suas aulas seguindo oscurrículos seriados e urbanocêntricos.

> Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades (HAGE, 2011, p. 101).

Quando pergunto à professora da turma como é trabalhar em classes multisseriadas, ela me responde da seguinte maneira: respira fundo, faz uma pausa e, em seguida, vêm os risos.

> [...]lá fora[escolas urbanas], sem querer, a gente pega também, porque um "aluninho" já aprendeu a dividir, mas o outro não sabe nem somar. Eu acho que a gente acostuma, minha mãe diz que a gente se acostuma ao sofrimento. Quando eu fiz o curso de formação de professores, nunca tinha ouvido falar em classe multisseriada, porque eu nunca estudei em zona rural e na zona urbana não tem isso. Eu aprendi mais com a dirigente da outra escola que trabalhei, ela que me deu os primeiros suportes, vamos dizer assim (Depoimento da professora Dina).

Assim, a professora relata sua experiência em classes multisseriadas "como um sofrimento", mostrando um certo desconforto, mas indicando que, em seu entendimento, esta forma de organização das classes escolares não difere muito do regime das classes seriadas comumente encontrado nos centros urbanos, concluindo que as dificuldades são parecidas nos dois formatos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[7] referente à rede municipal para o município no quinto ano é de 4.1 no ano de 2011, com meta projetada para 4,7 no mesmo ano. Comparando este resultado com os 91 municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro, Cachoeiras de Macacu encontra-se na 84ª posição, empatando com outros seis municípios.

Importante assinalar também que os dados do IDEB referem-se apenas às 38 escolas municipais que não são multisseriadas, já que as escolas multisseriadas não são avaliadas pela Prova Brasil, porque possuem um quantitativo inferior a 20 alunos por turma. Neste sentido, as escolas que funcionam sob este regime ficam à margem dos sistemas de avaliações institucionalizadas e não são levadas em consideração para o cálculo do IDEB do município.

Voltando à contextualização deste município, podemos dizer que de grande produtora agrícola dos séculos XVIII e XIX, tendo como principal atividade a produção de farinha de mandioca, como indicam alguns documentos citados por Cardoso (2012), hoje, Cachoeiras de Macacu abastece timidamente o estado com alimentos, tendo agora como grande potencial os

[7] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep, em 2007, e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: mar. 2015.

recursos hídricos. É atualmente conhecida como a "caixa d'água do estado". Enfrenta grandes desafios, que estão centrados em preservar suas matas para a manutenção de seus recursos hídricos, manter as áreas de produção agrícola ameaçadas pela proposta de construção da "Barragem do Guapiaçu"[8] e em administrar a implantação do complexo petroquímico da Petrobrás (COMPERJ)[9] em seus limites, cuja promessa é alavancar a economia do município, apesarda possível degradação ambiental/social, provocada por empreendimentos deste porte.

2.2 **A Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim: uma breve apresentação**

Alguns depoimentos coletados no lugar conhecido como Bom Jardim do Faraó permitiram-me compor parte da história da Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim. Consegui encontrar a família que fez a doação do terreno onde a escola foi construída e está até hoje.

Bom Jardim do Faraó é uma localidade pertencente a um bairro do 2ª distrito de Cachoeiras de Macacu chamado Faraó (antes conhecido como Batatal) por conta de uma grande fazenda de mesmo nome ainda existente naquela região.

Esta localidade foi inicialmente habitada por famílias de agricultores que promoveram tal povoamento. Segundo a apresentação de Medina,[10] em uma de nossas conversas: "Envolto de um panorama de morros cerrados e montanhas elevadas acima de 700m de altitude,

[8] A construção da barragem do Guapiaçu é uma ação que faz parte do "Planejamento Estratégico da Região Hidrográfica dos Rios Guapi-Macacu e Caceribu-Macacu", também denominado de "Projeto Macacu" que visa assegurar o abastecimento das populações envoltórias à região hidrográfica. Tal empreendimento tem sido alvo de discussões junto a sociedade civil pelo alto impacto socioambiental que já tem provocado na região. Fonte: Planejamento Estratégico da Região Hidrográfica dos Rios Guapi-Macacu e Caceribu-Macacu. Niterói, RJ: UFF/FEC, 2010.

[9] O Comperj está localizado no município de Itaboraí, no Leste Fluminense, ocupando uma área de 45 km², e terá como objetivo estratégico expandir a capacidade de refino da Petrobras para atender ao crescimento da demanda de derivados no Brasil, como óleo diesel, nafta petroquímica, querosene de aviação, coque e GLP (gás de cozinha). Disponível em:<http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/complexo-petroquimico-do-rio-de-janeiro.htm>. Acesso em: abr. 2015.

[10] Jorge Elpídeo Medina (vulgo passarinho) é considerado pelo povo cachoeirense um mestre Griô - denominação dada aos contadores de história tradicionais. Esta palavra vem de*griot*, da língua francesa, que é uma tradução da palavra *djeli*, nome dado aos narradores de história de uma antiga comunidade da África ocidental. Disponível em: <http://www.almanaquebrasil.com.br/especial/10858-para-ouvir-e-compartilhar>. Acesso em: mar. 2015.

formadas por uma fabulosa floresta de mata atlântica ainda em sua grande parte preservada: o vilarejo do Faraó".

Ainda segundo Medina, o nome da localidade vem de um grande cão feroz chamado Faraó, que ali vivia e tomava conta das terras.

> Era bom estar sempre acompanhado e se prevenir neste trecho ao atravessar o caminho, quase toda vez se esperava encontrar com aquele enorme cão danado feroz, que perseguia e atacava todos nós com muita vontade, defendendo com os dentes e patas quem se atrevesse entrar ali no seu território, atento à passagem das pessoas ao cruzar o caminho. Às vezes, não encontrava ele aqui no caminho da vila do Faraó e nem se via pelo Maratuã; apavorados e de olhos no mato, nossos burros relinchavam, querendo avisar a presença dele.

Por volta da década de 70, a escola funcionava com apenas uma sala de aula, num barracão doado pelo sr. Glauco, que migrou da região de Banquete,[11] há cerca de 60 anos, com sua família, para cultivar as terras daquela região que foram compradas de seu sogro. Nesta época, a prefeitura da cidade, de forma bastante tímida, provia a escola em suas necessidades básicas para o funcionamento. Dona Maria, esposa do sr. Glauco, foi a primeira merendeira da escola, sendo este seu único emprego até sua aposentadoria. Suas filhas seguiram o mesmo caminho, uma delas já está aposentada e a outra continua na função.

A família conta que a vida na localidade, na época, era muito difícil. Quando chovia, perdiam totalmente o contato com outras regiões e não tinham contato com a comunidade dos Hervanos.

A primeira professora da escola morava cerca de 40 minutos da escola, em local bastante isolado.

> Tem tanta gente que estudou ali,... Eu ficava feliz na hora de dar a merenda... Estudaram, casaram e foram morar lá pra baixo, e alguns ficaram ai, vem os filhos e os netos, todo mundo estudou ali. Amauri estudou e depois deu aula ali na escola. (depoimento de Dona Maria primeira merendeira da escola). Nota de rodapé?

Na década de 80, a escola passa a pertencer ao Estado. O Sr. Glauco doa uma área maior e o Estado constrói o prédio da escola como está até hoje.

[11] Banquete – Sede do terceiro distrito do município de Bom Jardim, que dista cerca de 20 quilômetros da cidade de Nova Friburgo, na região serrana do Rio de Janeiro.

Figura 2 - Entrada da escola

Fonte: A autora.

A escola, portadora de boas instalações físicas, como pode ser visto na imagem, possui duas salas de aula, uma pequena sala onde ficam guardados documentos, dois pequenos banheiros, uma pequena cozinha, onde são preparados o desjejum e o almoço das crianças. Possui ainda uma área externa coberta, onde os alunos fazem suas refeições. As salas apresentam certo conforto, embora também sirvam de depósito para guardar materiais esportivos da Educação Física e os brinquedos usados durante o intervalo de recreio. Em uma delas, está, inclusive, um velho freezer horizontal que não cabe na cozinha. As salas de aula possuem também aparelho de ar refrigerado e o mobiliário é satisfatório. Diante de tais condições na escola, tentei imaginar o estranhamento que tal infraestrutura poderia provocar em crianças que sequer têm água encanada, luz e banheiro em casa.

Se por um lado, tal infraestrutura (que é direito da população) nos impressionou, já que não é a realidade de todas as escolas do município e nem mesmo do Brasil, por outro lado, não podemos deixar de analisar como a diferença entre o equipamento escolar, as

moradias da comunidade de onde as crianças procedem provoca estranhamentos e questõesque, na maior parte do tempo, não são entendidos e trabalhados como currículo no cotidiano escolar.

Figura 3 - Sala de aula

Fonte: A autora.

Figura 4 - Pátio e janela da cozinha

Fonte: A autora.

Figura 5 – Outra visão da área onde desenvolvem atividades e fazem as refeições

Fonte: Denílson Siqueira

No ano de 2008, a escola foi municipalizada novamente. No ano de 2009, tomei conhecimento dos problemas que ela atravessava, por conta do meu trabalho de coordenação na Secretaria Municipal de Educação daquela cidade.

Assustou-me o alto índice de reprovação na fase de alfabetização que a escola apresentava e também os índices de evasão ocorridos ao longo dos anos. O número de alunos vinha decrescendo de maneira assustadora, e fui informada pelas conversas com os funcionários, professores e alunos antigos que, em outras épocas, esta realidade era muito diferente. Tais índices me inspiraram a ter um olhar diferenciado sobre aquela instituição e busquei procurar entender melhor os fatores que, naquele momento, produziam os indicadores de ‘fracasso’ escolar.“[...] um pouco antes da escola ser municipalizada a escola tinha uns ‘setenta e poucos’ alunos funcionando inclusive em dois turnos[...]” (depoimento de Sônia merendeira da escola, já aposentada).

O depoimento das pessoas que fizeram e fazem parte da história da escola foi fornecendo algumas pistas para que fosse possível refletir sobre o processo de evasão pelo qual a escola estava passando. A primeira questão que tentei dimensionar foi o próprio

fenômeno do êxodo rural que ocorreu em Cachoeiras de Macacu e também na região do Faraó. Como o campo se esvaziava, o quantitativo de alunos também diminuía.

O depoimento a seguir também me fez pensar se o esvaziamento da escola igualmente poderia estar articulado ao descrédito provocado por administrações desastrosas anteriores à sua municipalização.

> As crianças vinham e tinham que ir embora porque as professoras não vinham, elas ficavam desestimuladas e não voltavam mais depois de acontecer isso muitas vezes... Eu já tinha começado a fazer a merenda, quando elas não vinham, então terminava, dava a comida e mandava elas pra casa, era difícil falar isso pras crianças. (depoimento de Sônia).nota de rodapé?

Aliada a esse descrédito, a oferta de ônibus no horário escolar, em direção ao centro urbano, aumentara, facilitando o acesso das crianças da comunidade às escolas centrais, que gozavam de maior prestígio junto à população da cidade. Alguns pais preferiam correr o risco de deixarem seus filhos irem sozinhos de ônibus para a escola ou acompanhados por irmãos mais velhos, ainda que menores de idade, por conta do descrédito da escola local.

Em contrapartida, esta escola também possui uma história de sucesso pelos alunos que concluíram o ensino fundamental lá e, hoje, são profissionais das mais variadas áreas, inclusive do magistério e que lecionam na própria escola.

De 2009 a 2011, a escola enfrentou uma crise, pois dos 5 professores que iniciaram o ano letivo, nenhum concluiu.

No ano letivo de 2012, quando iniciei a pesquisa, a escola contava com um quantitativo de 18 alunos e, por isso, sofreu severas ameaças da Secretaria Municipal de Educação de ter suas atividades encerradas. Avaliei como desastrosa a possibilidade de fechamento da escola, principalmente por conta da distância que as crianças da comunidade dos Hervanos enfrentariam, aproximadamente mais uma hora de caminhada, para chegarem à escola mais próxima. A professora de lá relatou que, em conversa sobre este assunto com algumas mães, pode identificar a pré-disposição delas de não enviarem mais seus filhos para a escola.

Apesar de contar com apenas 18 alunos em 2013, a escola possuía duas professoras. Em 2014 (até o meio do ano letivo), este número aumentara para 25, no entanto, a escola voltou a ter apenas uma professora (a mais antiga) para trabalhar com todas as séries dos anos escolares. No segundo semestre, uma nova professora chega e a escola volta a ter duas turmas em regime multisseriado. Uma das turmas contendo alunos do primeiro ao terceiro anos de escolaridade e a outra, alunos de quarto e quinto anos.

A escola atende o primeiro segmento do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano) em regime de classes multisseriadas e possui duas funcionárias de apoio, que se revezam entre a limpeza, a cozinha e a horta.

Tabela 1- Distribuição dos alunos no ano letivo de 2014

	1ª ANO	**2ª ANO**	**3ª ANO**	**4ª ANO**	**5ª ANO**
Nª de alunos	8	3	4	8	2
Idade	Entre 6 e 9 anos	Entre 7 e oito anos	Entre 9 e 11 anos	Entre 9 e 14 anos	Entre 11 e 15 anos
Origem	5 Serra Suja 1 Araçazeiro 2 Bom Jardim	1 Serra Suja 2 Bom Jardim	1 Serra Suja 3 Araçazeiro 2 Bom Jardim	2 Serra Suja 1 Araçazeiro 3 Bom Jardim	1 Serra Suja 1 Araçazeiro

Fonte: Dados retirados dos diários escolares.

A tabela acima nos informa que 64% das crianças que estudam na escola pertencem à comunidade dos Hervanos, distribuídas entre a Serra Suja e o Araçazeiro.

Tabela 2 - Quadro de aprovação/reprovação no ano de 2014

	APROVADOS	**REPROVADOS**	**ORIGEM DOS APROVADOS**	**ORIGEM DOS REPROVADOS**
1ª ano	Todos	Nenhum	Bom Jardim Serra Suja Araçazeiro	
2ª ano	Todos	Nenhum	Bom Jardim Serra Suja Araçazeiro	
3ª ano	3	3	3 Bom Jardim	2 Araçazeiro 1 Serra Suja
4ª ano	2	4	2 Bom Jardim	1 Bom Jardim 2 Serra Suja 1 Araçazeiro
5ª ano	Todos	Nenhum	Bom Jardim Serra Suja Araçazeiro	

Fonte: Dados retirados dos diários de classe da escola.

A tabela acima nos mostra que 50% dos reprovados no terceiro ano e 66,6% dos reprovados no quarto ano são constituídos por alunos da comunidade dos Hervanos. Vale ressaltar que, pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, os alunos não são mais retidos no primeiro e segundos anos de escolaridade.

Uma análise que pode ser feita a partir dos parâmetros citados acima é que as crianças que não são retidas nos primeiros dois anos de escolaridade, permanecem, porém,por alguns anos, nas séries em que podem ser retidas, haja vista a distorção idade/série da tabela 1. As duas alunas que foram aprovadas no quinto ano, uma de quatorze e a outra de quinze anos (oriundas da Serra Suja e do Araçazeiro respectivamente), também nos revelam a dificuldade apresentada pelas crianças da comunidade dos Hervanos. Dividi esta observação com a professora que teceu o seguinte comentário: “Eles passam do primeiro pro segundo e do segundo pro terceiro sem saber ler e escrever, não entra nada na cabecinha deles, aí eu preciso barrar no terceiro e quarto.” (depoimento da professora Dina)

O depoimento da professora nos mostra como, no cotidiano escolar,de um modo geral, se traduz a orientação curricular implementada pelo MEC, através das “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (BRASIL, Resolução n. 7/2010), que organizam os três primeiros anos do ensinofundamental a partir de ciclos. Esta resolução obriga as escolas brasileiras a organizarem seus processos pedagógicos e avaliativos sem recorrerem ao sistema de retenção escolar. Entretanto, as metodologias de ensino devem ser calcadas no desenvolvimento individualizado de cada criança através de instrumentos mobilizadores de suas experiências e, neste sentido, as avaliações devem ser direcionadas para recuperarem a não-aprendizagem e não em reafirmá-la (FETZNER, 2013).

Porém, parece que o entendimento do sistema não foi absorvido ou talvez fosse necessária uma maior discussão de âmbito nacional com os professores dos primeiros anos escolares. Neste sentido, a análise da professora não se diferencia muito do que temos ouvido nas escolas a respeito do processo de ciclos e que tem sido chamado de promoção automática.

2.3 **A comunidade dos Hervanos**

Analisando o cenário relativo à idade/série/moradia dos alunos, percebi, então, que grande parte dos alunos que se encontravam em situação de defasagem idade/série, por conta de sua não alfabetização, ou seja, não avançam porque não conseguem ler, faz parte da comunidade conhecida em Cachoeiras de Macacu por “comunidade dos Hervanos”.

Praticamente todos os alunos da escola têm algum grau de parentesco com a comunidade, mesmo que já não estejam morando nos lugares de origem. Segundo relatos, trata-se de uma comunidade tradicional que se encontra na localidade há pelo menos 200 anos, tem suas bases de origem em etnias africanas e indígenas e se constituíram através de laços familiares.

As famílias se fixaram em pelo menos duas localidades razoavelmente próximas à escola, que são chamadas de Araçazeiro e Serra Suja. Vivem praticamente isolados em núcleos familiares e casam-se entre si.

> Os mais velhos que viveram lá na serra, o Seu Manoel Hervano Pinto, o Seu Jorge Hervano, chegaram há mais de cem anos [...]Ainda seguem um modo próprio de viver, um estilo de vida modesto, primitivo, conservando inclusive um modo de comunicação que podemos definir como dialeto próprio [...] vivem de seus bananais, da agricultura e dos serviços prestados a outros produtores.(depoimento de Medina)

O local conhecido como Serra Suja situa-se a cerca de 2 km da escola, em um aclive que parte de 35m até 316 m de altitude. Os alunos que ali moram fazem este percurso todos os dias por cerca de 1 hora entre trilhas e matas, pois não há estrada, e contam suas histórias de encontros com animais, como pássaros folclóricos e até serpentes, as quais aguçam nosso imaginário como indivíduos urbanos que somos. É uma luta diária descer e subir, sob sol e sob chuva, para frequentarem, por algumas horas, o local que conhecem como escola e que, para muitos deles, constitui um dos poucos elos de ligação com outras culturas. Em suas casas, não há banheiros e nem luz elétrica e, por consequência, aparelhos elétricos como televisores e computadores. Usam baterias de carro para o uso de um pequeno rádio.

Figura 6 - Caminhos pra Serra Suja (1)

Fonte: Denílson Siqueira

Figura 7 - Caminhos pra Serra Suja (2)

Fonte: Denílson Siqueira

Compartilhar a experiência de conhecer a comunidade dos Hervanos, em Serra Suja, me remete a Larrosa (2002, p.25), quando afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, como também me instigou a dialogar com Benjamim (1994, p. 94), ao nos mostrar a fotografia como uma narrativa visual capaz de traduções outras para além do olhar: “A natureza que fala a câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente, porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente”.

Figura 8 - Caminhos pra Serra Suja (3)

Fonte: Denílson Siqueira.

Assim, em busca de compartilhar as experiências nascidasnas caminhadas, na Serra Suja, junto com as crianças e seus familiares, recorremos à fotografia acreditando, assim como Benjamim, que a narrativa visual produzida pela “outra natureza que fala à câmara” pode contribuir para traduzir e partilhar sentimentos. Serra Suja poderia muito bem ser chamada de ‘Serra Linda’; esta percepção, de certa forma, aumenta o mistério em relação à denominação da serra. O que teria motivado o nome Serra Suja? Como seus moradores e moradoras se sentem em relação à tal nomeação? No decorrer da pesquisa,vamos nos deparando com tantas pontas, indagações, questionamentos que ficarão sem respostas... Pelo menos no estágio atual.

A emoção de adentrar a mata e subir por trilhas, encontrando cursos de águas cristalinas foi inesquecível e quase inenarrável, algo que as palavras não dão conta. A serra é linda!

Figura 9 – Vista do Vale do Macacu do alto da Serra

Fonte Denílson Siqueira

Contrapondo-me a esta sensação e emoção, encontrei no caminho, descendo, duas mulheres membros da comunidade. A matriarca com um bebê no colo e de pés descalços para não escorregar na lama da trilha, sua filha mais nova e mais três crianças com idades entre três e cinco anos.

Figura 10-A senhora descendo a Serra

Fonte: Denílson Siqueira

> Percebemos em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na exata fração do segundo em que ele dá um passo. A fotografia nos mostra essa atitude, através dos recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico [...] (BENJAMIN, 1994, p. 94).

A fotografia é um recurso narrativo que não compreende somente o narrador, quando descreve um cenário ou uma situação. Na fotografia, há a possibilidade de capturar o momento em que elafoi construída,depreendendo novas percepções sobre tal cenário. Este momento então pode ser reproduzido de várias outras formas e constituir novos sentidos. A fotografia amplia o imaginário de quem a contempla, porque sempre se pode supor o antes e o depois daquele momento estático.

Figura 11- Caminhar do ‘sertanejo’ e seus pés descalços

Fonte: A autora.

Para além da perspectiva de aguçar o imaginário dos leitores, a intenção de trazer estas fotografias está em favorecer a leitura desta escrita e mostrar o que se passou no instante inspirador de cada uma delas. A maioria das fotos foi feita por mim mesma, as outras foram tiradas nos momentos em que fui mais tocada, portanto, as fotografias aqui apresentadas revelam o diário da pesquisa sob a minha percepção, e como diz Sontag(1986, p.6):

> [...] uma fotografia não é apenas um resultado de um encontro entre o fotógrafo e um acontecimento; fotografar é em si mesmo, um acontecimento cada vez com mais direitos: o de interferir, ocupar ou ignorar tudo o que está em sua volta. A própria maneira como sentimos uma situação é agora articulada com a intervenção da câmara.

Assim, no momento do encontro com essas pessoas no caminho, a fotografia não foi apenas registrada numa câmera, mas também na minha mente. Naquele momento, a dimensão social dos problemas e deficiências pelos quais passa a comunidade, que até então só conhecia de ouvir falar, tornava-se real e o sentimento de euforia inicial tornava-se introspectivo e reflexivo.

Depois de aproximadamente meia hora de caminhada em aclive, cheguei a um dos núcleos da comunidade - a família do Hervano mais antigo, que chamei carinhosamente de seu Tonico.

Figura 12- Chegada à comunidade em Serra Suja

Fonte: A autora.

Um novo choque de realidade. As moradias do núcleo familiar do Sr. Tonico, como de toda a comunidade, são compostas por casas, em sua maioria, de pau a pique ou tijolos sem emboço. Não há luz elétrica, água encanada e nem banheiros. Identifiquei, neste local tão pitoresco, mais um dos sertões existentes neste Brasil, não um sertão no sentido de lugar longínquo, mas um sertão no sentido euclidiano, bem descrito por Ventura (1998, p.s/p):

> Sertão é, para Euclides, tudo aquilo que está fora da escrita da história e do espaço da civilização [...] São territórios misteriosos, fora da história e da geografia, que não foram mapeados de forma sistemática. São regiões à margem da empresa escritural e discursiva.

Figura 13 – casa da comunidade em Serra Suja

Fonte: Denilson Siqueira.

Figura 14 – Água que serve à comunidade

Fonte: A autora.

Sentia-me num sertão, mesmo estando no estado do Rio de Janeiro. Um lugar tão pleno de historicidade, tanto no sentido cultural, quanto na relação com a terra, e despossuído de muitos benefícios materiais. Sei, contudo, que entre bens materiais e bens culturais existe um amálgama na sociedade, de forma que, diante dos olhos da escola, o fato das crianças da comunidade não possuírem banheiro em suas moradias, por exemplo, por si é um fator que permite classificar a comunidade como atrasada, ignorante, sem cultura. Tal apreensão confirma a análise de Bourdieu, ao apontar que “o sistema de ensino valoriza o capital cultural que não está presente nas famílias de camadas populares” (OLIVEIRA, 2013, p.3)

A outra comunidade na qual se fixaram outros núcleos familiares dos Hervanos é chamada de Araçazeiro. O lugar é conhecido por esse nome, porque entre suas matas há grande quantidade de pés de Araçá.

Esta localidade fica a cerca de 30 minutos de caminhada da escola, dois quilômetros, num aclive que mede entre 35 e 350 metros de altura. Nesta localidade, seus moradores já contam com uma estrada de chão, que proporcionou-lhes, há três anos, a chegada da luz elétrica na comunidade. Lá vive o núcleo familiar de dona Helena, irmã de sr. Tonico, da Serra Suja.

Figura 15 – Caminhada para o Araçazeiro

Fonte: João Ricardo A da Silva

Figura 16 – Crianças brincando no Araçazeiro

Fonte: João Ricardo A da Silva

Figura 17 - Fogão à lenha no Araçazeiro

Fonte: João Ricardo A da Silva

Encontrei nesta localidade uma antiga “casa de farinha”, como era conhecido o lugar em que se preparava a farinha de mandioca. O maquinário que funcionava até pouco tempo era movido à energia braçal e foi desativado por conta de uma peça quebrada que não se encontra mais no mercado, por se tratar de um maquinário muito antigo. Esta é uma pista histórica interessante que pode estar relacionada às origens das pessoas naquela região, lembrando da importância da produção de farinha em Cachoeiras de Macacu nos séculos passados.

O Araçazeiro já proporciona aos moradores um determinado conforto por conta da existência de uma estrada, embora a caminhada que as crianças fazem até a escola não seja nada privilegiada. Sob sol e chuvas fortes, são obrigadas a caminhar por 2 quilômetros para assistirem as aulas.

Em uma das visitas à comunidade, fomos surpreendidos por um forte temporal ao final da tarde e fomos aconselhados a não descer a serra, porque sempre depois das chuvas a estrada que leva ao Araçazeiro fica impraticável à passagem de carros, mas não escutamos os conselhos daqueles que naquele momento detinham a sabedoria.

Assim, descemos a serra quase sem podermos controlar o carro. Num determinado trecho do caminho, desci do carro, porque estava com muito medo de rolar ribanceira abaixo e, certamente, se permanecesse no veículo, atrapalharia a concentração do motorista. Com os pés descalços para escorregar menos e na total escuridão da noite, pude sentir na própria pele o que significa descer a serra a pé em dias de chuva. Foram várias as vezes em que fui ao chão. Não conseguia permanecer de pé por entre a lama escorregadia que a enxurrada fazia descer. Numa das minhas quedas, em que permaneci no chão por alguns minutos, pensei nas condições de fragilidade às quais aquela comunidade estava submetida. Como as crianças iriam à escola no dia seguinte, no meio daquele lamaçal? Ao mesmo tempo, pensava na sabedoria que aquelas pessoas possuíam e demonstraram quando nos ofereceram conselhos para não descermos a serra.

Naquele momento, só pensava em ter raízes, não só as raízes das plantas para fixar-me ao solo, mas as raízes culturais daquelas pessoas que possuem os conhecimentos da terra, dos animais, do ciclo da vida e que respeitam as forças da natureza. Poderia eu entender algum dia essas coisas com a destreza e o sentimento daquelas pessoas?

Por instantes, quis ficar ali, pensando, mas logo me dei conta que precisava chegar até o fim da jornada e cheguei, mas a experiência vivida deu um novo sentido à pesquisa, talvez por ter experimentado um pouco (bem pouco) do cotidiano dos Hervanos.

Experimentar tal sensação também me fez pensar em como as crianças da comunidade reagiam diante da situação que para mim era demais desconfortante. Ao mesmo tempo em que tentava me colocar no lugar das crianças, tinha também a clareza da impossibilidade dessa transposição. Daí, a necessidade de aprofundar teoricamente alguns conceitos que pudessem trazer elementos para ampliar minha compreensão daquele contexto.

Este é o foco do próximo capítulo, no qual, a partir do diálogo com alguns autores/as, busquei aprofundar questões que foram se tornando relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: infância, alfabetização e as categorias de diferença e diversidade cultural.

3 **ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS EM QUE ME APOIEI PARA REFLETIR A PESQUISA**

A questão das diferenças levantadas pelas professoras sobre as crianças pertencentes à comunidade dos Hervanos demandou novas reflexões sobre o que são diferenças e o que seria ser diferente na perspectiva das professoras e das crianças. Pensariam as crianças que as professoras também são diferentes?

3.1 **A diferença está no outro? O que significa ser diferente?**

Frequentemente, visito minha mãe que mora em Campo Grande, um bairro no município do Rio de janeiro. Na maioria das vezes, faço a viagem de carro - sim, considero uma viagem este deslocamento, já que moro no município de Cachoeiras de Macacu, distante cerca de 150 km. Em uma dessas viagens, me desloquei de ônibus. Tal viagem durou aproximadamente três horas, por conta das paradas em vários municípios que ficam ao longo da trajetória. Em uma dessas paradas, no município de Duque de Caxias, o ônibus em que eu viajava encostou ao lado de outro ônibus onde havia um menino sentado na janela.

O menino não tinha mais que uns oito anos de idade. Foquei meu olhar intensamente em sua direção. Eu o achei lindo, cabelinhos encaracolados, se parecia muito com o meu filho quando estava naquela idade. Senti muita vontade de me comunicar com aquela criança. Não dava para abrir a janela e manter algum tipo de contato verbal com ele, pois a mesma estava lacrada. Então, sorri e acenei com a mão na intenção de cumprimentá-lo, achando que logo seria correspondida. Porém, para meu espanto, o menino permaneceu imóvel sem esboçar nenhum gesto ou sorriso.

Enquanto os dois ônibus estiveram parados lado a lado, continuei na vã tentativa de uma (im)possível comunicação com o menino. Até que, finalmente, quando o motorista do ônibus onde eu estava ligou o motor para dar a partida, o menino me respondeu: sacou uma arma imaginária, apontou em minha direção, efetuou vários disparos, sem sequer mover um músculo da face. No mesmo instante, o ônibus em que eu estava se deslocou.

Não posso descrever a decepção que minha expressão facial revelou naquele momento, enquanto o olhar interior tentava entender todo o processo que havia ocorrido. Que

sentidos atravessam o gesto e o comportamento do menino que a mim soaram tão agressivos? Que resposta ele queria dar a minha tentativa de comunicação? Confesso que fui pega de surpresa.

Entender os sentimentos em mim provocados por este fato cotidiano, levou-me à várias reflexões, envolvendo os estudos sobre infância e diferenças culturais, categorias que se revelaram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, que busca investigar as dificuldades apresentadas pelas crianças da Comunidade dos Hervanos, em seu processo de apropriação da linguagem escrita, na Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim.

Ao chegar à escola, ainda como membro da Secretaria Municipal de Educação, experiência relatada em meu memorial, em busca de entender seus índices de fracasso escolar, os números e dados que, até então, representavam tal diagnóstico, ganharam “carne” e se materializam em sujeitos. Assim sendo, como possível razão para as dificuldades que parte das crianças da escola apresentava no processo de alfabetização, estava o fato delas pertencerem a uma comunidade considerada “diferenciada”, portadora de padrões culturais entendidos como “diferentes”, tanto pelas professoras como pelo restante da cidade.

No começo da pesquisa, “ao vivo e a cores”, fui apresentada aos “diferentes”: às crianças da comunidade dos Hervanos. Mas o que significa ser diferente? E qual o problema em ser diferente?

A primeira resposta que encontrei, apoiada em Gusmão (2012, p.142), é que tal diferença surge da própria forma pela qual a instituição escola é concebida na sociedade de países como o Brasil, que direciona seu olhar ao futuro com ideia de progresso nos moldes do sistema capitalista, privilegiando apenas a “emergência de um cidadão viável para o capital”, portanto, sujeitos e culturas que não se encaixam nestes pressupostos são ditas como diferentes, porque não se “adaptam” à educação escolar. Essa diferença tem como consequência mais imediata os processos de exclusão, que tem em seu fim a repetência e a evasão escolar, que, por sua vez, transformamos diferentes em“os invisíveis”.

Outras respostas chegaram, porém, instigada ainda pela situação relatada no início da seção,perguntava-me: qual o contexto sociocultural do menino do ônibus? Será que se insere em um cotidiano de violência? Será que ele frequenta a escola? Como seria seu “comportamento” no ambiente escolar? Todos os meus a priores vinham à tona, ao deparar-me com uma resposta tão distante da que eu esperava por parte do menino. Também eu olhei aquela criança como “diferente”, porque a mim pareciam evidentes as respostas que ele deveria me dar. O incômodo causado pela situação “agitava minha mente” e instigava o processo reflexivo.

3.2 **As crianças: quem são esses seres? Procurando pistas para entender o meu próprio incômodo**

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe,
esses seres selvagens que não entendem nossa língua.
Larrosa

Dialogando com Larrosa (2006) a respeito das crianças, indago-me: será que, ao tentarmos definir para nós mesmos o que entendemos por infância, conseguimos manter uma perspectiva de alteridade? Ou, ao tentarmos tal façanha, apenas justificamos os conceitos adultocêntricos a partir dos quais olhamos e lidamos com as crianças e com a infância?

Ao deslocar meu olhar no sentido de perceber outras crianças em outras realidades, identifico o quanto a concepção que ainda tenho sobre a infância e crianças está cristalizada e atravessada pelos sentidos produzidas a partir da origem etimológica da palavra infância, no latim in-fans, que se refere aos que não possuem voz. Tais sentidos trazem pistas relevantes sobre como nós adultos ignoramos, muitas vezes, as vozes das crianças e suas narrativas. Desconsiderando as vozes infantis, costumamos dizer que não as entendemos e que igualmente as crianças não nos entendem.

Moraes (2012), discutindo os sentidos produzidos pela origem etimológica da palavra infância, lembra os ditados populares: “Criança não tem que ter vez nem voz”; “Isso não é conversa de criança”. Arraigadas em nossos cotidianos, tais afirmações parecem querer ensinar às crianças que a linguagem, atividade que nos caracteriza como humanos, produto da cultura e que ao mesmo tempo cria cultura (...) [é] algo restrito ao mundo dos homens e das mulheres” e, em contrapartida, ensinar também que quem não fala, não sabe, não produz cultura. Onde começa a citação?

Contudo, apenas a partir da origem etimológica da palavra, não damos conta de explicar porque, durante tanto tempo, tem se reafirmado a incompletude intelectual e cultural dos sujeitos com pouca idade.

Abrindo novas perspectivas para essa discussão, Sarmento (2007) propõe olhar a infância como uma categoria social e não apenas como uma etapa da vida. Para Sarmento(2007, p.36),

> [...] a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nesta acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

A afirmação de Larrosa que serve de epígrafe para essa reflexão nos convida a pensar a infância em sua alteridade, reconhecendo-a, por conseguinte, como categoria social. De acordo com o autor (2006, p.2),

> [...] temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferências ou as salas de aulas universitárias.

Sob esta ótica, a infância já é conhecida, desvendada, desvelada porque, quando tratada como objeto de estudo, possui uma série de teorias e de apropriações que fazem dela lugar comum. Mas por outro lado,

> [...]não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua (LARROSA, 2006, p.2).

Neste sentido, tanto Larrosa quanto Sarmento nos desafiam a olhar as diferentes infâncias presentes no cotidiano e a refletir sobre a dificuldade de pensarmos a criança como “o outro que não pode ser abarcado” ou “o outro que não pode ser submetido” (LARROSA, 2006, p.4). Para isso, é preciso abrir mão de nossa pretensão de sermos os detentores de todas as explicações sobre a criança e reconhecê-la como ensinante do nosso aprendizado sobre ela.

Percebo, então, que o caminho que pode contribuir para ampliar nossa compreensão sobre as crianças e a infância é o do diálogo, do reconhecimento da alteridade, do encontro com esse sujeito-criança que inquieta a segurança de nossos saberes, que questiona o poder de nossas práticas.

Portanto, a infância não pode ser entendida como um tempo estático, congelado, separado ou hierarquizado por um tempo cronológico ou cognitivo. É um grupo social articulado por uma dimensão cultural e pelas relações que se dão entre os sujeitos dessa cultura. Neste sentido, a criança deve e precisa ser ouvida,se realmente buscamos ampliar nossa compreensão sobre ela...

3.3 **O menino, os meninos e as meninas, suas histórias, suas culturas**

Na tentativa de estabelecer algum um tipo de interação entre o menino e eu, surpreendi-me, porque, a meu ver, aquela criança tinha tudo pra entender o meu “recado de afeto”.

Para mim, os sinais que usei para expressar afetividade eram claros, e esperava o mesmo em retorno. A resposta do menino, contudo, longe de expressar afeto, foi recebida por mim como agressividade. Talvez o fato de não fazer parte do universo afetivo e de seu contexto social tenha dificultado ou inviabilizado a comunicação entre nós. Talvez o gesto que fiz para ele tentando ser amável, não tenha sido assim por ele recebido, ou, quem sabe, o seu gesto que considerei hostil não tenha sido apenas uma brincadeira ou mesmo uma forma de chamar a minha atenção?

No entanto, nada posso afirmar, já que não pudemos estabelecer nenhuma outra forma de diálogo que contribuísse para nos aproximar e nos apresentar. Contudo, se eu ficasse presa à primeira impressão que o gesto do menino provocou em mim, a tendência seria reconhecê-lo como reflexo do contexto sociocultural no qual está inserido. Ou seja, reproduziria a lógica perversa tão naturalizada na escola e na sociedade: “a criança é agressiva porque convive com atos de violência!”. Quando, na verdade, nem posso afirmar que o seu gesto era de fato agressivo ou que não passava de um convite para uma brincadeira...

3.4 **A cultura e o processo de invisibilidade das crianças da comunidade dos Hervanos**

As primeiras impressões em relação “às diferenças culturais” que caracterizam a comunidade escolar investigada, narradas em meu memorial, datam de minha chegada à cidade de Cachoeiras de Macacu e foram reforçadas em minha experiência como professora da rede. O início da pesquisa, contudo, foi adensando tais impressões a partir das narrativas das professoras. Em uma delas, a professora dizia:

> Assustei-me muito na primeira semana que cheguei. Tínhamos uns alunos mais velhos de 14 anos. Tinha um monte de marimbondos ali no canto, no galho. Eu disse: criança sai dai, e se o marimbondo picar vocês? Vocês podem ter alergia e vão ter que ir pro hospital. Teve um que olhou pra mim e disse: ‘besteira’, eu mato isso... Ele pegou o marimbondo com a mão e esmagou. Depois os marimbondos juntaram

> na mão dele e eu fiquei apavorada. Não sabia como agir... E eu fiquei 'boba', nenhuma picada na mão dele, e eu pensei... Esse garoto é diferente... Aí ele me chamou de medrosa e conversaram no dialeto deles. (depoimento da professora).

Fui tomada pelo mesmo sentimento declarado pela professora, quando estive na comunidade e ouvi de seu Tonico, um dos Hervanos mais idosos, a afirmação: "As crianças gostam de morar aqui. Meu netinho mais novo pede 'pra' amolar a foice dele para brincar." (depoimento oral).

Enquanto ouvia o depoimento do morador, presenciava uma criança que não tinha mais que cinco anos, manuseando ou "brincando" com uma foice amolada.

Figura 18 – A criança e a foice

Fonte: Denílson Siqueira

Diante de tais acontecimentos, como poderíamos, tanto a professora quanto eu,deixar de emitir juízos de valor que classificam comportamentos como os que presenciávamos como ignorantes, atrasados, bárbaros?

O episódio relatado pela professora e a afirmação de Seu Tonico desafiaram-me a compreender melhor nossos sentimentos de estranhamento diante do que chamávamos de uma cultura diferenciada. Contudo, identificar uma cultura como diferenciada provoca outras reflexões sobre o caráter da diferença. O que é diferente do quê? Quem determina o que é igual e o que é diferente?

No meu entender e, possivelmente, no entender das professoras da escola, a noção de diferença surge a partir da comparação entre a cultura da comunidade e a cultura de raízes eurocêntricas, que constitui de forma hegemônica a cultura escolar, como alguns pesquisadores nos ajudam a pensar.

Candau(2011, p. 241), afirma que

> a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal... Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas.

Se uma de nossas questões de pesquisa era entender até que ponto a questão cultural interfere nos processos ensino/aprendizagem, recuperar as concepções de cultura que se constituíram ao longo dos tempos, colocou-se como um movimento relevante neste momento.

A cultura e suas definições é um dos temas que tem mais intrigado as pesquisas sociológicas e antropológicas, pois oferece um amplo quadro de reflexões, análises e debates. Aparentemente, uma das dificuldades em definir a cultura vem do fato dela se apresentar em constante movimento, podendo ser assim determinada como uma função do tempo/espaço.

A partir dos primórdios da civilização humana, após o relato dos primeiros viajantes que se deslocavam de suas origens na busca de novos conhecimentos, foi possível observar uma gama de conhecimentos relativos a outros povos com costumes bem diferenciados.

Portanto, a questão crucial que se apresentava na época era entender como uma mesma espécie, no caso a humana, ou uma mesma unidade biológica poderia possuir grandes diferenças de hábitos e costumes. Ao longo dos tempos, os antropólogos se debruçaram na busca de teorias que pudessem explicar tal dilema, e inicialmente, em suas reflexões, tomaram como suporte de análise os determinismos biológico e geográfico.

As teorias mais antigas sobre as diferenças culturais envolvem o determinismo biológico, induzindo ao raciocínio de que as diferenças genéticas são determinantes para a diferenciação dos hábitos de uma população para outra, e o determinismo geográfico que "considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural" (LARAIA, 2009, p.21).

Ambas as teorias foram sendo refutadas na medida em que as observações das pesquisas desenvolvidas posteriormente não comprovavam que as diferenças genéticas que constituíam os grupos étnicos ou o dimorfismo[12] sexual, que distingue a espécie humana em machos e fêmeas, corroboravam com o desenvolvimento de hábitos distintos, ou seja, "[...] se transportarmos para o Brasil, logo após seu nascimento, uma criança sueca e a colocarmos sob os cuidados de uma família sertaneja, ela crescerá como tal" (LARAIA, 2009, p. 17), além disso, por exemplo, "a verificação de qualquer sistema de divisão sexual de trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica" (LARAIA, 2009, p. 19). Da mesma forma que o determinismo geográfico não encontra suporte nos estudos sobre o tema. Laraia (2009, p.21) mais uma vez nos mostra que"a partir de 1920, antropólogos como Boas, Wissler e Kroeber, entre outros, refutam este tipo de determinismo pois [...] é possível existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo ambiente físico."

Segundo Williams (2007, p.117), "a palavra cultura vem da raiz semântica colore, que originou o termo em latim cultura, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração", porém, vários são os significados do termo que vêm sendo discutidos desde a época do pensamento iluminista francês. Também "o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente as realizações materiais de um povo."(LARAIA, 2009, p.25). Ainda segundo Laraia (2009), é Tylor (1832 -1917) quem sintetiza os dois termos e surge no vocabulário inglês o termo Culture, que é definido como: "[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (TYLOR, 1871 apud LARAIA, 2009).

[12] Segundo a Biologia, dimorfismo sexual é a ocorrência de indivíduos do sexo masculino e feminino de uma espécie com caracteres físicos, não sexuais, marcadamente distintas. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/18365611/DIMORFISMO-SEXUAL-BONELLIA-VIRIDIS>. Acesso em: abr. 2015.

Assim, Tylor dá suporte a uma discussão iniciada no final do século XVIII, contrapondo à ideia de aquisição inata da cultura o seu caráter de aprendizagem. Contudo, a mudança de visão com relação a estes dois paradigmas acontece muito lentamente e, mesmo hoje, encontramos as "velhas teorias que atribuem capacidades específicas inatas à'raças' ou a outros grupos humanos" (LARAIA, 2009, p.17).

O conceito antropológico de cultura, que me aproprio para esta reflexão, portanto, e que é usado até hoje, refere-se ao que caracteriza cada população e ao que está intimamente ligado às relações sociais de convivência entre os indivíduos de uma mesma comunidade. Engloba ainda sua relação com o meio ambiente, a forma de produção, trabalho e consumo.

Se, a contribuição de Tylor para pensar a cultura em seu caráter adquirido foi importante, contudo, seus estudos inspirados pelo modelo das ciências naturais toma como base o paradigma cartesiano, pautado na fragmentação e na hierarquização do conhecimento. Assim sendo, para explicar a diversidade humana, sua análise dos processos culturais hierarquiza os diferentes estratos civilizatórios e cria uma "escala de civilização". Nesta escala, "as nações européias [ocupam] um dos extremos da série e, em outro, as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre os dois limites" (LARAIA, 2009, p.33).

Tal perspectiva pode ter sido o embrião para o projeto cultural eurocêntrico que permanece até os dias atuais contrapondo "culturados" e "aculturados". Sob o ponto de vista desta escala de valores, os aculturados ocupam a parte mais inferior, posição que justifica um processo discriminatório e de dominação entre as diferentes culturas.

As teorias modernas sobre cultura são indagações, contestações e reflexões, movimentos estes que os antropólogos produzem para acompanhar a mobilidade cultural;embora a cultura, quase que personificada, pareça estar sempre a um passo a diante.

A discussão em torno da tentativa de sistematização da cultura não se esgota, dado o seu caráter intrínseco de não se enquadrar em qualquer modelo padronizado de estudo, pois trata-se de um processo humano e, como tal, em permanente mudança, portanto, esta discussão nunca se esgotará, "pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana" (LARAIA, 2009, p.63).

Tal discussão encontra relevância quando tentamos compreender como a cultura e os processos culturais podem influenciar no comportamento humano.

A cultura interfere nas relações entre os homens e entre os homens e natureza, incluindo todos os seres vivos e os recursos naturais disponíveis no planeta, implica na organização das sociedades, nos mecanismos de exploração e na manutenção do status quo,

na opressão e na repressão. Muitas barbáries acontecem ainda no mundo por conta do comportamento cultural de uma sociedade como, por exemplo, a ablação[13] sofrida pelas mulheres mulçumanas. Entender, portanto, como opera a cultura significa uma tentativa de entender as várias relações que constituem a ordem mundial(LARAIA, 2009).

A visão de mundo é determinada pela cultura de cada um, as formas de dominação também correspondem a um exemplo de como pode operar a cultura, bem como as relações de trabalho. O conceito de cultura dominante tem a licença de imprimir relações cruéis (como o processo de escravização) a ponto de provocar degenerações biológicas que podem levar ao comprometimento físico e mental permanentes do individuo.

Longe de conseguir esgotar esta discussão, mas tentando simplificar, podemos dizer que o conceito antropológico de cultura enfatiza a ação coletiva, do sujeito que pode ou não se enquadrar nos padrões culturais de sua comunidade. Em Freire (1963), encontramos uma concepção de cultura identificada a partir das experiências, dos compartilhamentos e trocas entre os atores sociais que auxilia a compreensão da constituição do ser cultural.

> Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

Freire desloca seu olhar para a definição de um ser cultural “aquele que cria” e individualiza as experiências humanas, ao mesmo tempo em que afirma ser o “homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2009, p.47).

Dessa pluralidade que emerge da singularidade do homem em seu relacionamento com o mundo, dos desafios impostos por esta relação, a “captação que faz dos dados subjetivos de sua realidade como dos laços que prendem um dado a outro ou um fato a outro, é naturalmente crítica, portanto reflexiva e não reflexa” (FREIRE, 2009, p.48).

Neste sentido, é que surge o homem que Freire se refere como reflexivo e que se contrapõe ao ser reflexo. Esta ação reflexiva é demonstrada no próprio ato de existir. Mas existir de que forma? Existir tanto no sentido biológico, que se justifica pelo ato de nascer,

[13] A MGF (utilação genital feminina) ou “circuncisão feminina” consiste na ablação total ou parcial do clitóris e outros órgãos genitais femininos, prática que reflete o consenso social da preservação da virgindade das meninas e mulheres até o casamento e o controle da sua sexualidade.

exercer finalidades vitais e morrer, mas também no sentido cultural através do seu poder criador, “[...] criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da história e o da cultura” (FREIRE, 2009, p.49).

Ao criar o homem, integra-se, ajusta-se a realidade e a transforma com criticidade. “[...] A partir das relações do homem com a realidade [...] vai humanizando-a, vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.” (FREIRE, 2009, p.51). Nesta concepção através do “fazer cultura”, o homem promove sua humanização. Este entendimento sobre cultura trata do autorreconhecimento humano como sujeito de sua história. Porém, Freire também alerta para as possibilidades da “afirmação como sujeito ou minimização como objeto” (FREIRE, 2009, p.52). Assim, se o sujeito se “acomoda e não se integra”, acaba perdendo a capacidade de optar, sujeita-se a comandos estranhos, desconhecidos e se torna um ser passivo (FREIRE, 2009, p.50). Aqui tratamos de acomodação não no sentido de imobilidade, mas no sentido de se ajustar a cultura estranha sem participação expressiva.

Se o papel da cultura, sob esta concepção, é o de humanizar e tornar o homem sujeito do seu tempo e de sua história, poderíamos tomar como pressuposto que aquele que se acomoda (não se integra) e não interfere nos processos decisórios vive um processo de aculturação?

Sobre o termo aculturação, Laraia(2009) nos indica tratar-se de um conceito que foi primeiramente utilizado pela antropologia alemã e que se torna aceitável academicamente em 1928 pelos antropólogos anglo-saxões, passando a ser amplamente utilizado a partir da divulgação do Manifesto sobre Aculturação - documento concebido durante um seminário realizado na Universidade de Stanford, em 1953.

A palavra aculturação, muitas vezes, nos remete a uma forma de pensar simplificada e que nas definições mais populares, do senso comum, implica sempre em um conjunto das mudanças resultantes da interação de dois ou mais grupos de indivíduos representantes de culturas diferentes, quando postos em contato direto e contínuo em situação de dominação de uma cultura pela outra.

Porém, uma discussão mais profunda sobre o termo tem se intensificado atualmente. Segundo Laraia (2009), podemos entender que qualquer cultura está sob um processo de aculturamento, no sentido de transformação cultural, embora este processo possa ocorrer de duas formas distintas. Em uma delas, o processo se dá sem haver contato com outras culturas, ou seja, um movimento dentro do próprio sistema cultural que, neste caso, torna-se mais lento

e, portanto, mais difícil de ser observado. A outra forma de aculturamento se dá através do contato com outros sistemas culturais, sendo, portanto bruscos e invasivos e, por isso, mais fáceis de serem observados. Talvez, por isso, o senso comum só reconheça esta forma de aculturação. É importante ressaltar que o processo de aculturação é sempre resultante do caráter dinâmico da cultura, como diz Laraia (2009).

Neste sentido, a resposta à pergunta anterior nos leva a outra pergunta: se toda cultura está sujeita a um processo de aculturação, qual tipo de aculturação e como este "sujeito cultural" reage a este processo, e o que esta acomodação sugere? Pensemos, para esta análise, na "aculturação como um processo de transformação da cultura pessoal, [...] recorrendo os sujeitos, por vezes, a estratégias identitárias para conviverem entre diferentes e não como um processo de desculturação" (VIEIRA, 1999, p. 5).

Como suporte para a análise, tomamos os conceitos propostos por Vieira de oblato e trânsfuga e deterceiro instruído de Michel Serres, no olhar do próprio Vieira.

Tais conceitos desenvolvidos por Vieira são posições ocupadas ou que os "mestiços culturais" podem assumir ao passarem por um processo de aculturação, principalmente, se ocorrer a partir de um contato brusco.

Vieira (2011) também traz a posição de "Michel Serres (1998) que põe bem em evidência o fato de que em todos os processos de aprendizagem porque passamos ao longo da nossa existência se transita de uma margem para outra de um rio, metaforicamente falando". (p.41). Porém, entre as margens de saída e chegada, existe um local onde o indivíduo encontra inúmeras possibilidades de transitar até atingir a outra margem, um lugar onde habitam as transições e as mudanças, um local necessário à experimentação, este é o terceiro lugar, e quem por ele transita é o terceiro instruído.

O indivíduo considerado trânsfuga é aquele que mostra sua hibridez, porque "partindo da margem esquerda para atingir a direita, quando atinge esta última sabe que já habitou a primeira e não a esconde" (VIEIRA, 1998, p.28). Já o oblato faz questão de esconder sua hibridez, "assume-se em termos de atitude como monocultural [...], manifesta só sua chegada, a segunda cultura".

Tanto o oblato quanto o trânsfuga são terceiros instruídos, mas o oblato renega esta posição, já o "trânsfuga é um terceiro instruído que constrói pontes atitudinais e contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessou. Manifesta o seu eu intercultural" (VIEIRA, 1998, p.28).

Desta forma, entendemos que tais discussões podem contribuir para nos aproximar melhor das questões trazidas pela investigação. Identificando-se como uma comunidade, os

Hervanos produziram, ao longo dos tempos, seus códigos de sobrevivência: uma linguagem própria usada entre si, atividades econômicas em torno da agricultura e de uma pequena produção de farinha, habilidades artesanais de cestaria e, na maioria das vezes, casamentos consangüíneos. Por pelo menos duzentos anos, esta tem sido a resposta cultural do grupo ao contexto no qual está inserido.

Do ponto de vista antropológico, tais elementos podem apontar sim para caracterizar a comunidade como portadora de uma cultura diferenciada. Novos elementos se colocam a partir daí.

A presença da escola na comunidade, que expressa também um desejo desta, não representa a consciência da necessidade de interação com a sociedade de uma forma mais ampla? Por outro lado, a aprendizagem da leitura e da escrita e suas implicações do ponto de vista do acesso a novos códigos culturais não implica também no risco de um processo de desculturação ou, no dizer de Santos (2006), um epistemicídio?

Lembrando que, do ponto de vista antropológico, desculturação é o processo de perda ou destruição do patrimônio cultural de um povo, o que pode incluir apenas alguns elementos culturais ou toda uma cultura. Tal processo, muitas vezes, se dá de forma imperceptível, como acontece com a constante evolução e renovação da língua no falar cotidiano. Contudo, ao longo da história da humanidade, o processo de desculturação tem promovido verdadeiros epistemicídios, suprimindo outras formas não científicas de conhecimento, como no caso dos povos indígenas das Américas e dos africanos escravizados. Santos (2007) acentua que o epistemicídio constituiu-se na outra face do genocídio. Não estariam todas essas questões em tensão na escola?

Retomando a narrativa da professora que abre o capítulo:

> Assustei-me muito na primeira semana que cheguei. Tínhamos uns alunos mais velhos de 14 anos. Tinha um monte de marimbondos ali no canto, no galho. Eu disse: criança sai dai e se o marimbondo picar vocês? Vocês podem ter alergia e vão ter que ir pro hospital. Teve um que olhou pra mim e disse: “besteira” eu mato isso... Ele pegou o marimbondo com a mão e esmagou. Depois os marimbondos juntaram na mão dele e eu fiquei apavorada. Não sabia como agir... E eu fiquei “boba”, nenhuma picada na mão dele, e eu pensei... Esse garoto é diferente... Ai ele me chamou de medrosa e conversaram no dialeto deles. (depoimento da professora).

A perplexidade da professora traduzida no relato “Não sabia como agir... E eu fiquei ‘boba’, nenhuma picada na mão dele, e eu pensei... Esse garoto é diferente... Aí ele me chamou de medrosa e conversaram no dialeto deles”, pode estar ilustrando o quanto as crianças da comunidade dos Hervanos estão sendo desafiadas à construção de novas

identidades culturais que as ajudem a transitar mais ou menos facilmente entre sua cultura de origem e outras culturas expressadas pela escola, numa passagem onde ter uma identidade trânsfuga e/ou oblata, assumindo as categorias de Vieira, pode significar uma estratégia de adaptação a esse novo contexto cultural.

Considerando que uma identidade oblata estaria mais próxima de um processo de desculturação ou um epistemicídio, podemos também pensar que outras possibilidades poderiam estar colocadas na escola para garantir um diálogo entre as diferentes culturas?Em outras palavras, a escola poderia se colocar como um espaço intercultural?

Usando a linguagem metafórica, podemos nos perguntar: como contribuir para que as crianças da comunidade dos Hervanos possam se transpor para a outra margem do rio de forma potente? Ou seja, quando confrontados por outros processos culturais, possam construir identidades trânsfugas, que os ajudem a decidir o que é importante ou não para a sobrevivência da comunidade, e qual a importância de suas representações culturais na construção de suas identidades, sem correrem o risco de, num processo de uma aculturação brusca, transformarem-se em oblatos, ajustando-se ao processo de acomodação à "cultura da outra margem", onde a força dos mitos de outras ideologias poderiam constituir uma forte aliada no processo de desculturação.

Sob esta análise, proporcionar o conhecimento de códigos de outras culturas (principalmente da dominante) pode ser fundamental para que tenham condições de fazer suas próprias escolhas, para que possam se autorreferenciar e se autorreconhecer como diferentes ou não, sem o estigma da inferioridade inerente ao processo de dominação cultural. Seu Tonico afirma sua vontade de aprender a ler e escrever: "[...] Eu desejo muito estudar, mas é bem longe pra gente ir daqui lá, se tiver uma escola pra nós aqui, vai dar muita gente daqui, se conseguir,vai eu, minha esposa, meu filho... Tem o Célio, Reginaldo, acho que vai dar mais de 20 pessoas."

Talvez esta vontade de seu Tonico represente um desejo de poder municiar sua comunidade para resistirem a um processo em que o homem "afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto."(FREIRE, 2009, p.51).

Nas idas à comunidade, tenho percebido que a chegada da luz elétrica e da estrada num dos núcleos da comunidade - o Araçazeiro, o que não aconteceu no outro - a Serra Suja - foi provocando diferenças significativas no relacionamento de cada núcleo da comunidade com a cultura local "cachoeirense".

Com a chegada da luz elétrica, chega também o peso da influência midiática mais direta através da televisão, do rádio e, possivelmente, da internet. Observei também o aumento do uso de aparelhos celulares entre os membros da comunidade do Araçazeiro, tanto entre adultos quanto entre as crianças. Questões vão sendo suscitadas a partir dessas observações tais como: a utilização dos celulares representa uma resposta às necessidades cotidianas ou aos ditames da lógica do consumo que chega através da mídia? A chegada da luz elétrica é aponta do iceberg de uma transformação que já está em curso na comunidade, mas que ainda está invisível? Será possível manter um diálogo entre uma cultura de origem e a indústria cultural que chega se impondo como o moderno e o civilizado? Até que ponto a chegada da luz elétrica, que permite o acesso às melhores condições de vida, também vai representar uma negação dos valores da cultura da comunidade e, consequentemente, de desculturação?

Sem conseguir responder todas essas questões, podemos pensar qual é o papel da escola nesse processo, tendo em vista que a vocação histórica da escola tem como propósito a disseminação do conhecimento científico, tratado no pressuposto da universalidade e da neutralidade.

Nesse sentido, Chauí (2001, p.51), articulando conhecimento científico, cultura e poder, nos lembra que a cultura dominante se impõe pela legitimidade do saber científico "saber de si e do real", enquanto que a cultura dominada fica delegada ao território do "não saber" e da ignorância reconhecida como senso comum:

> Forma nova e sutil de reafirmar que a barbárie se encontra no povo na dimensão da 'incultura' e da 'ignorância', imagem preciosa para o dominante sob os dois aspectos: de um lado, a suposta universalidade do saber dá-lhe neutralidade e disfarça seu caráter opressor; de outro lado, a 'ignorância do povo' serve para justificar a necessidade de dirigi-lo do alto.

Seu Tonico na "simplicidade" de sua fala talvez perceba o quanto esta lógica da cultura dominante, representada pelas instituições oficiais como as escolas, é reconhecida como a correta, e a cultura dominada (mais reconhecida como cultura popular), a errada, quando afirma que: "só sei assinar meu nome, comecei estudar e depois parei, professor Silvio era meu professor, mas, às vezes, um aluno dá uma resposta melhor que o professor". (depoimento oral)

Compreendi que seu Tonico, naquele momento, reafirmava os saberes construídos no cotidiano e se colocava como um sujeito de cultura: "mas, às vezes, um aluno dá uma resposta melhor que o professor". Ele era o aluno que sabia mais da cultura local do que o professor

que chegava de fora. Havia saberes localmente produzidos e ele era um de seus produtores e portadores. Concordei com ele: “neste momento, o senhor está sendo meu professor”.

Uma outra dimensão do processo, que desejamos que seja de aculturação e não de desculturação, pode estar em curso com a visita de uma antropóloga representante do Ministério Público Federal à comunidade e à escola com o objetivo de dar um parecer oficial de reconhecimento da comunidade Hervanos como uma comunidade tradicional.

Interessante assinalar que, em função da trajetória percorrida na pesquisa, fui convidada a acompanhá-la, cumprindo de, certa forma, o mesmo papel que Passarinho, meu guia inicialmente, havia cumprido para mim.

O convite provocou em mim um duplo sentimento: por um lado, a satisfação de ver a pesquisa reconhecida e legitimada, por outro, a responsabilidade de ser reconhecida como ponte para o outro.

A visita da antropóloga foi bastante oportuna, já que estava para acontecer a construção de uma estrada que levaria luz elétrica até Serra Suja, mas que ainda encontra entraves nos códigos ambientais. Tendo como uma de suas finalidades definir e “classificar” etnicamente e culturalmente a comunidade como tradicional, a antropóloga, Passarinho, seu Tonico, Seu Dilino, Célio (primos de seu Tonico) e eu nos reunimos num encontro que aconteceu em maio de 2014 e teve a duração de um dia. Deste encontro e de nossas conversas, foram feitas várias anotações com alguns registros fotográficos.

Neste dia, pudemos conhecer a habilidade de seu Dilino em produzir as “garrafadas medicinais” e um pouco do seu conhecimento sobre as ervas.

Ser classificada como uma comunidade tradicional assegura aos Hervanos os direitos atribuídos pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT- decreto 6040/2007, ampliando assim a possibilidade de construção da estrada.

Em conversa extraoficial, a antropóloga antecipou para mim algumas conclusões a respeito do processo de reconhecimento da Comunidade dos Hervanos como uma comunidade tradicional. Segundo as primeiras análises, a investigadora identificava na linguagem, no desenvolvimento do artesanato, na forma de lidar com a terra e o meio ambiente traços que a colocava no patamar de comunidade tradicional, como define o artigo terceiro, inciso I do decreto 6040/2007:

> Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução

> cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A antropóloga também elencou algumas dificuldades no processo como, por exemplo, classificá-los por etnia, pois não são índios, nem quilombolas, são frutos da miscigenação. Parece que sob este aspecto são inclassificáveis, assim como a maioria do povo brasileiro, como ilustra um trecho da composição de Arnaldo Antunes:

> Que preto, que branco, que índio o quê?
> Que branco, que índio, que preto o quê?
> Que índio, que preto, que branco o quê?
> Índio preto branco o quê?
>
> Aqui somos mestiços mulatos
> Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás
> Crilouros, guaranisseis e judárabes
> somos o que somos
> inclassificáveis.

O que a canção não aborda, entretanto, é que,em inúmeras vezes, o discurso da mestiçagem remete ao mito da “democracia racial”. Se todos somos mestiços, somos todos iguais? Pelo contrário, as lutas dos movimentos negro, do povo indígena, das mulheres, das minorias confirmam que as desigualdades social, étnica, racial, de gênero, religiosa e suas implicações excludentes são uma das facetas mais cruéis da nossa sociedade.

Gusmão (2012) nos ajuda a pensar que, mesmo se autoreconhecendo como moderna, democrática e plural, constituída por múltiplas etnias e culturas, a sociedade brasileira tem na ideia de progresso e de futuro sua grande meta, delegando à educação e à escola o papel de formar o cidadão para este fim.

Para atingir tal objetivo, é preciso “apagar as diferenças” oriundas da multiplicidade de etnias e culturas que nos constituíram historicamente, negando o passado e as experiências dos sujeitos, sejam estes pensados enquanto indivíduos ou enquanto grupos étnicos ou classes sociais. Produzir um sistema educacional que busca a homogeneização, demanda a exclusão do “diferente”, do “outro”. Rotular e estereotipar diferenças culturais são partes do processo de homogeneização funcional a uma sociedade capitalista.

Cabe aqui distinguir diferenças de diversidades culturais, já que podem ser entendidas não como sinônimos, mas como conceitos que, por vezes, se tangenciam e se complementam. O entendimento desses conceitos requer uma leitura mais aprofundada das relações existentes entre os sujeitos. Dialogando com Gusmão (2012, p. 158), entendo que a diversidade cultural é configurada através dos confrontos das diferenças entre sociedades. Só há sentido em falar

em diversidade cultural a partir deste confronto, pois “exige de cada um de nós a promoção da comunicação de experiências socioculturais” que se faz em um determinado período histórico. A linha tênue entre diversidade e diferença está em entender tais diferenças e talvez a origem das mesmas. A autora diz que

> [...] a diferença é algo que se produz socialmente via um sentido simbólico e um sentido histórico, localizado e definido e a diversidade cultural se manifesta em situações concretas e determinadas [...] em relações de interesses e conflitos próprios (GUSMÃO, 2012, p. 149).

Portanto, muitas vezes, admitir a diversidade cultural implica em admitir posições de poder e de legitimidade. O entendimento sobre a relação entre diversidade cultural e diferenças culturais só é possível a partir de uma análise profunda sobre as relações sociais nas instituições e da visão ampliada do “outro” e do “eu”, uma vez que as diferenças só podem ser estabelecidas através da pré-concepção de um “eu”, de um “outro” e de uma determinada sociedade. O “outro” é diferente porque e quando “eu” sou a referência.

Nesse sentido, podemos pensar a escola como um lugar que, ao acolher sujeitos portadores de diferentes experiências socioculturais, é também um lugar da diversidade por excelência, onde, no entanto, em inúmeras vezes, as diferenças acabam sendo hierarquizadas e transformadas em fatores de exclusão e discriminação.

Assim, como na experiência por mim narrada sobre o menino, as minhas observações superficiais sobre os acontecimentos levaram-me a algumas conclusões também superficiais.Enquanto não ampliava o meu olhar sobre as variáveis submetidas aquela situação, corria um sério risco de rotular seu comportamento. Os meninos e as meninas da comunidade dos Hervanos também estão submetidos a esse processo de invisibilidade. Pertencem a uma comunidade que tem uma cultura diferenciada da cultura hegemônica social e escolar, porém, são identificados como aqueles/as que não têm cultura.

A ausência de um diálogo intercultural na escola cria dificuldades de adaptação ao ambiente escolar. A comunidade e as crianças são observadas superficialmente, sendo rotuladas, muitas vezes, como diferentes, mas

> que é ser diferente em uma sociedade de iguais? Possuir uma marca, um rótulo, um carimbo que limita as expectativas de crescimento e torna aquele ser humano um ‘prisioneiro’ e, a partir daí, não lhe resta outra alternativa a não ser a de aderir à ordem pré-fixada e ter sua vida organizada por outras pessoas (CORREA, 1992, p.69).

Assim, as crianças têm dificuldades em afirmarem sua cultura e de se reconhecerem como seres culturais e, por conseguinte, tornam-se um enigma que ninguém deseja decifrar.

Em uma das visitas à escola, pude coletar alguns depoimentos das professoras que lá atuam e percebi que este rótulo de “crianças diferentes” contamina e atravessa as relações entre professoras e alunos/as.

> Mas eu quando vim pra cá, encontrei uma escola com crianças totalmente introvertidas, que se escondiam no mato quando me viam, desviavam o rosto. Sabe, umaoutra realidade, mas foi um quadro assim meio que desesperador.(depoimento da Professora Dina) [...]Na verdade, eu ‘tô’ ainda tentando me estabilizar, criar estratégia de obter uma relação com eles, porque a comunidade é diferente... Eu falo que eles têm um dialeto diferente, as pessoas podem até dizer que não, mas só quem trabalha aqui sabe... (depoimento da Professora Cássia.)

O relato da professora assinala suas dificuldades de diálogo com as crianças. Essa “dificuldade de comunicação” não poderia estar implicando diretamente no processo de alfabetização? Sem diálogo, como dizia Freire, a possibilidade da articulação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra se esvazia.

O distanciamento cultural entre a escola e sua comunidade, representado pela relação entre a professora e as crianças, parece ser um empecilho para o diálogo destes atores, pois, na medida em que existe uma fragilidade no compartilhamento dos sentidos culturais, a formação de conceitos, que está na base do processo ensino/aprendizagem, fica comprometida.

Bakhtin (1988, p.95) nos lembra que

> [...]não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc... A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Se o que dá a significação às palavras, ou seja, o que determina o conteúdo das palavras, que é sempre ideológico, é o contexto sociocultural, uma condição para que haja um compartilhamento desses conteúdos na escola, como na sociedade, é que o contexto cultural seja conhecido por todos/as envolvidos/as no processo ensino/aprendizagem: professores/as, alunos/as, funcionários/as, comunidade.

3.5 **O diálogo intercultural potencializando ambientes alfabetizadores**

Um dos acontecimentos que constitui um marco para a discussão foi o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil Ministério da Educação, 1977). A partir deste marco há a necessidade de fortalecer tais conceitos, visto que se abriam as possibilidades da implementação da educação bilíngüe para os povos indígenas. Assim os termos educação multi/intercultural se desenvolve a partir de propostas educacionais emergentes que visam o respeito às manifestações culturais entre grupos socioculturais.

Para Fleuri (2003 p. 16) “os mesmos termos tem sido utilizados para indicar concepções distintas”, porque

> Para além da polissemia terminológica [...] multiculturalismo e interculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente. (ibidem 2003 p.17)

A multiculturalidade pressupõe a sobreposição de uma cultura a outra em um mesmo espaço ou contexto, ou seja, a cultura dita “inferior” sobrevivendo à custa da “benevolência” da cultura dita “superior”, enquanto isso a interculturalidade constitui um campo “tenso e intenso” de debates e de afirmações das identidades culturais, pois “[...] *intercultura* refere-se a um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais” (FLEURI, 2003, p. 31)

Estabelecer um diálogointercultural reconhecendo os sujeitos escolares como sujeitos culturais parece ser um grande desafio que a escola ainda tem dificuldade de enfrentar, porém, a relevância está em tomar tal dialogo como “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não se anule” (FLEURI, 2003, p.17). Contudo, entendemos que, no contexto dessa pesquisa, o desafio é ainda maior, já que, além de estarmos tratando de uma comunidade tradicional, nosso foco é a alfabetização das crianças.

Sobre esta questão, tomamos como ponto de partida as observações que trazemos das outras escolas da rede que nos possibilitam afirmar que, apesar do acúmulo de conhecimentos que vem sendo produzido no campo da alfabetização nas últimas décadas, ainda prevalece nas

escolas uma perspectiva mecanicista de alfabetização, que reduz a apropriação da leitura e da escrita a um processo de codificação e decodificação.

O conhecimento das escolas da rede nos leva a considerar a hipótese de que as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita enfrentadas por professoras e crianças da E.E.M. Bom Jardim sejam motivadas pelo distanciamento cultural entre elas e também por uma concepção de alfabetização que entende tal processo como aquisição de uma técnica.

Neste momento, retomar, ainda que brevemente, a discussão sobre as concepções de alfabetização que vêm permeando as práticas docentes no cotidiano das escolas, tornou-se relevante para compreendermos melhor a realidade investigada.

Em vários momentos, ao longo da pesquisa, ao chegar à escola, em tom informal, fazia a mesma pergunta à professora:

- E, então, eles já estão lendo?

A resposta não variava muito:

- Eles conseguem ler alguma coisa durante a semana, mas quando voltam na segunda-feira, não sabem mais nada. (depoimento da professora Dina)

Tal resposta nos instigou a pensar sobre as concepções de alfabetização da professora. O que significava para ela “ler alguma coisa?” Reconhecer algumas palavras? Ler uma frase corretamente? O que ela queria dizer com “não sabem mais nada?” O que esperava que as crianças demonstrassem como resultado de seu ensino?

Saber em um momento e não saber nada em outro talvez fosse uma pista para entendermos o olhar da professora sobre a aprendizagem das crianças. Não seria um olhar dicotômico sobre o processo *ensino/aprendizagem* das crianças, que separa saber de não saber? Não seria importante também indagar o que as crianças sabem, o que não sabem, mas também o que *ainda* não sabem?

Uma olhada no caderno das crianças e nas paredes da sala de aula também nos trouxe novas informações sobre as concepções de alfabetização que permeavam a sala de aula. As cópias das famílias silábicas, as folhinhas xerocadas para reproduzir, os cartazes com letras do alfabeto e famílias silábicas indiciavam para nós que “o desafio que hoje temos na escola é o de ver a leitura como algo mais que apenas soletrar a escrita, e vermos na escrita algo mais que a transcrição da fala.” (ARAÚJO e MORAES, 2008, p. 164).

Um processo de alfabetização ainda calcado na lógica da “transmissão de conhecimento”, baseado em métodos repetitivos e mecanizados, tendo as cartilhas ou a

reprodução das cartilhas em folhinhas apostiladas ainda inspira uma grande parte do trabalho de alfabetização no país e também na E.E.M. Bom Jardim.

Um olhar do cotidiano da escola, hoje, ainda revela a força de uma metodologia que se dá, às vezes, pelo caminho da síntese – da parte ao todo-, em outras, pelo caminho da análise – do todo às partes -,e ainda pela mescla de ambos, encontrando-se presente em cartilhas, apostilas e manuais que orientam a prática alfabetizadora, embora discussões acadêmicas que atravessaram as décadas de 80 e 90 do século XX, identificadas como a "querela dos métodos", tenham dado uma boa contribuição para mostrar que "alfabetizar não é apenas uma questão de método".

Assim, Araújo (2003) aponta a pesquisa de Ferreiro e Teberosky como referência para uma ruptura com as práticas tradicionais de alfabetização, que traz à tona a perspectiva psicogenética como balizadora do processo da aquisição da escrita:

> [...] o reconhecimento da criança que aprende como um sujeito cognoscente ativo, detentor de uma competência lingüística, que constrói o seu conhecimento na interação com o objeto do conhecimento, também representava um aspecto central no enfoque psicogenético (ARAÚJO, 2003 p.36).

Ainda, segundo a autora, um novo olhar sobre o processo de alfabetização traz consigo novas demandas aos processos pedagógicos. Uma delas

> [...] era reconhecer a língua escrita como um sistema de representação, resultado da produção coletiva da humanidade e, portanto, um objeto cultural e, não apenas como um código de transcrição de unidades sonoras, como era representado no meio escolar (ARAÚJO, 2003, p.36).

Olhando por essa perspectiva, a criança, seus conhecimentos cotidianos e sua bagagem cultural tornam-se importantes ao processo, percebendo a criança como um sujeito cognoscente, Ferreiro e suas colaboradoras reconhecem a importância dos conhecimentos que a criança traz ao entrar para a escola, para o processo de alfabetização.

Assim, além da bagagem cultural trazida pelas crianças, também é importante que elas tenham a seu dispor a mediação necessária para a apropriação da tecnologia da escrita, ainda que estejam imersas numa cultura letrada. Neste sentido, Ferreiro destaca a importância dacriação de um ambiente escolar que seja favorável ao aprendizado, indicado como ambiente alfabetizador.

Na definição de Ferreiro (1993, p. 33 apud ARAÚJO), ambiente alfabetizador seria um:

> "canto ou área de leitura" onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.)[...] para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre 'o que se pode esperar de um texto' em função da categorização do objeto que veicula. Insisto: a variedade de materiais não é só recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizador.

Apesar dos estudos de Ferreiro e Teberosky terem marcado uma ruptura com as concepções de alfabetização anteriores à década de 80, o conceito de ambiente alfabetizador, como foi colocado nesse momento, parecia não dar conta de atender a demanda pela construção de uma prática alfabetizadora que rompesse com as perspectivas mais tradicionais.

Outra concepção traz Araújo (2003) ao defender que ambientes alfabetizadores não podem ser confundidos com "cantinhos de livros", com lugares determinados no tempo e no espaço da sala de aula. O ambiente alfabetizador necessita de outros componentes que possam ir além das suas características físicas de local que conjugue objetos, que aproxime as crianças de seu cotidiano, ele necessita dos componentes dialógicos, filosóficos, éticos e estéticos que aproximem também os atores sociais de sua realidade cultural. Para Araújo (2003, p. 50):

> apropriar-se ou não da linguagem escrita estaria além da mera interação física, lingüística e cognitiva de crianças ou adultos com materiais escritos. A questão central estaria no campo das significações e dos valores dessa aprendizagem para o sujeito, que são construídas através das interações sociais e inseparáveis dos papéis que esse sujeito desempenha na sociedade.

Na perspectiva defendida por Araújo (2003), a autora aponta a importância de se favorecer um diálogo intercultural na escola que possibilite o compartilhamento de sentidos entre professores/as e alunos/as, como base para o fortalecimento de ambientes alfabetizadores mais favoráveis às crianças das classes populares. A potencialização dos ambientes alfabetizadores emerge de "situações alfabetizadoras", que podem ser favorecidas a partir do diálogo intercultural entre crianças, professores/as e comunidade, estreitando as relações entre os sujeitos da ação ensino/aprendizagem.

Neste sentido, penso que ensinar as crianças a ler e a escrever, alfabetizá-las, requer do educador e da educadora entender que sentidos trazem aquela aprendizagem aos educandos. Para tanto, o exercício de uma escuta sensível (BARBIER, 1977) pode contribuir para favorecer um processo ensino/aprendizagem pautado no reconhecimento do outro como sujeito, cumprindo um papel de destaque na formação de cidadãos críticos e de atuação social num movimento contra-hegemônico.

O diálogo professor-aluno pode ser um caminho para fortalecer um processo de alfabetização em que a leitura de mundo, precedendo a leitura das palavras, seja traduzida e ampliada a partir da escrita. Em outras palavras, que a apropriação da leitura e da escrita possa se converter para crianças e professores/as num processo em que "a compreensão do texto ao ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 1989, p. 9).

Neste sentido, busco um diálogo com Vygotsky, em que alguns elementos trazidos em seus estudos relativos ao pensamento e linguagem podem agir como auxiliadores ao entendimento da formação e construção do conhecimento pelas crianças. Esses elementos podem ser entendidos como situações alfabetizadoras.

Dentre os elementos que podem ser conseguidos a partir do compartilhamento das narrativas das crianças da comunidade e a escola, destaco o favorecimento do diálogo entre os sujeitos que traz consigo a emoção e a afetividade, o entendimento da motivação do outro, a possibilidade do conhecimento do contexto socioeconômico e cultural e a possibilidade de favorecer as zonas de desenvolvimento proximais entre as crianças e as professoras.

O diálogo intercultural entre os sujeitos amplia as possibilidades de conhecimento mútuo. O aprofundamento deste diálogo através do conhecimento dos signos utilizados promove uma maior interação e, portanto, o valor da vivência agregado às palavras emerge de forma que cada indivíduo neste diálogo ocupe lugares paralelos e não sobrepostos.

> Desta forma, a atividade do sujeito – longe de ser vista como relação de um suposto sujeito isolado com objetivos estanques do mundo físico – é percebida na interação, sendo sempre mediada pelos signos lingüísticos, que são construídos cultural e historicamente também nas interações sociais (KRAMER, 2002, p. 91).

O diálogo promove a emoção ou a emoção promove o diálogo? Há uma via de mão dupla. As emoções provocadas por gestos, olhares e atenções são condição para o início dos diálogos, mas a partir do momento em que estes são iniciados, são alimentados pelas emoções provocadas por eles mesmos, pois as palavras não significam nada sem os pensamentos por trás delas e "por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva" (VYGOTSKY, 1989, p. 129).

Para além do pensamento por trás de toda palavra e da emoção que sempre está nela contida, há a motivação, esta é a impulsionadora dos atos que provocam as emoções, em que se iniciam os diálogos. Conhecer o que motiva o outro é especialmente facilitador no processo dialógico e no conhecimento do outro, ou seja,

> para compreender a fala de alguém não basta entender as suas palavras. Mais do que isso, é preciso compreender o seu pensamento. Mas tampouco basta saber o seu pensamento: para compreender o outro é necessário conhecer sua motivação...(KRAMER, 2002, p. 92).

A partir do conhecimento dos componentes socioculturais dos autores, amplia-se o reconhecimento do outro como sujeito através de suas concepções e visões de mundo, possibilitando o entendimento das motivações que o seduzem e o que o instigará a apreciar o processo dialógico.

Se entendermos a criança como um adulto incompleto que precisa passar por etapas de formação para se completar, abrimos a prerrogativa de que os adultos são seres completos e se, na verdade, essa completude existir, se extingue o diálogo.

É nas nossas incompletudes que nos constituímos, na possibilidade de tensão entre o eu e o outro, "[...] a nossa incompletude constitui o outro como único lugar possível de uma completude sempre impossível" (GERALDI, 2007, p. 44).Neste sentido, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky indica como a proximidade do eu com o outro pode se efetivar na escola.

Nas situações escolares, estas proximidades acontecem entre crianças/professores/as e entre crianças/crianças, embasadas nos diferentes níveis de "competências relativas" entre eles. Assim, situações que hoje são resolvidas pelas crianças com a colaboração dos professores/as ou de outras crianças, no futuro, serão resolvidas por elas mesmas, através da articulação dos conhecimentos escolares com os conhecimentos trazidos por elas.

Da mesma forma, através do mesmo conceito, os conhecimentos culturais da comunidade podem ser articulados pelas professoras com seus próprios conhecimentos. Admitir o conceito de zona de desenvolvimento proximal significa também potencializar situações de ambientes alfabetizadores.

Todas estas proposições de situações de ambientes alfabetizadores podem ser facilitadas a partir do diálogo intercultural entre crianças/professoras, professoras/comunidade.

Através da palavra viva, das histórias carregadas de sentidos que cada um desses atores sociais constroem, a potencialização de situações de ambientes alfabetizadores pode funcionar como um facilitador na apropriação da língua escrita.

Neste sentido, no próximo capítulo, apresentaremos o movimento da pesquisa de campo em busca de uma metodologia da escuta que possa disponibilizar conhecimentos relativos a alguns aspectos culturais da comunidade.

4 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: POR UMA METODOLOGIA DA ESCUTA NUM MERGULHO NA COMUNIDADE

Neste capítulo, apresento outros movimentos da pesquisa de campo, bem como busco explicitar mais detalhadamente os procedimentos metodológicos utilizados durante todo o processo desta.

Inspirada por uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, foram quatro os caminhos percorridos pela investigação: entrevistas informais com a comunidade escolar (professoras, funcionárias atuais e já aposentadas) e com a comunidade dos Hervanos, algumas gravadas outras não, que compuseram aproximadamente quinze horas de gravação; pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação e na secretaria da escola; pesquisa bibliográfica; oficinas desenvolvidas com as crianças na escola. A pesquisa produziu também um rico acervo fotográfico da escola e da região. Os depoimentos da pesquisa estão com nomes fictícios a fim de preservar o anonimato das pessoas, porém, tentei ser fiel às suas ideias, pontos de vistas e observações.

Lüdke e André (1986), portadoras de uma produção acumulada sobre pesquisa etnográfica em educação, remetem a origem de tais pesquisas ao campo antropológico, destacam a boa aceitabilidade que as mesmas encontram no campo da educação, porém, alertam para a necessidade de não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela.

A opção metodológica pelo mergulho no campo, favorecido pela perspectiva etnográfica, vem ao encontro dos anseios de reconhecer o movimento da pesquisa muito mais do que uma simples coleta de dados, mas como um espaço de produção de dados. Lembrando mais uma vez de Freire (1996), ao nos ensinar que “pesquisar é pesquisar-se”, tal opção nos oferecia a possibilidade de ampliar nosso autoconhecimento a partir da interação direta com os sujeitos da pesquisa e do desafio de buscar compreender outras culturas sob o ponto de vista das pessoas que nelas vivem e a produzem.

A observação participante, que se constitui em uma das técnicas da pesquisa etnográfica, foi um instrumento fundamental nesse processo, pois com a imersão no universo dos sujeitos da pesquisa, “o pesquisador interage com a situação estudada afetando-a e sendo por ela afetado” (PRADO e BARRICHELO, 2007, p. 31). Portanto, o observador/pesquisador também é observado e pesquisado. Além disso, neste processo, as experiências pessoais do

pesquisador contribuem com a análise das situações cotidianas. Estar próximo e interagir com os sujeitos da pesquisa, observar seus gestuais, suas formas próprias de narrar, os processos e relações interpessoais permite ao pesquisador possibilidades de compreensão dos relatos dos sujeitos, aproxima-se da “perspectiva dos sujeitos” como diriaLüdke e André (1986).

A pesquisa, portanto, não se limita apenas à transcrição do conteúdo das entrevistas e narrativas ou depoimentos, mas também das memórias que o pesquisador possui do momento, da situação e do contexto em que a narrativa foi recolhida, ou seja, a pesquisa acontece como acontece o cotidiano.

Neste sentido, a partir do primeiro encontro com a comunidade, tornou-se inevitável não mais estar com “ela”. As conversas foram se configurando como o melhor caminho para o exercício de uma escuta sensível (BARBIER, 1977), comprometida em acolher os significados que os sujeitos da pesquisa, tanto os adultos quanto as crianças, atribuíam a si mesmos, às próprias experiências e ao mundo no qual estão inseridos.

Os encontros com as crianças aconteceram não só na escola, mas também na comunidade. A pesquisa, que buscava construir caminhos para dialogar e interagir com as crianças, foi adensando seus dados na coleta de narrativas orais e escritas produzidas a partir de rodas de conversas e contação de histórias, jogos, brincadeiras, desenhos e pequenos textos elaborados pelas elas, nos quais falavam de suas relações com a escola e com a comunidade.

O desafio de construir um “olhar por dentro” da situação investigada despertava em mim a consciência de como seria difícil a entrada na comunidade. Sem a ajuda de uma pessoa que pudesse fazer a mediação entre “eles e mim”, que, de certa forma, legitimasse minha presença diante do grupo, talvez a pesquisa não fosse possível. Então, entra em cena Jorge Elpídeo Medina, conhecido pela comunidade por “Passarinho”. Medina é assim conhecido por conta dos voos de asa-delta que pratica na região desde a década de 80. Talvez a opção por um esporte tão solitário que favorece um contato mais direto com a natureza tenha possibilitado o conhecimento da região ea aproximação da comunidade. O certo é que o homem pássaro, por já ter uma relação estabelecida com os membros da comunidade dos Hervanos, não só me apresentou à comunidade, como também me ajudou a conhecer e a compreender um pouco mais suas histórias. Fui apresentada primeiramente à região do Araçazeiro e, posteriormente, à Serra Suja. Até o final da pesquisa não fizemos nenhum movimento de visita à comunidade sem sua companhia.

Foram realizadas cinco visitas ao Araçazeiro, com chegada pela manhã e saída à noite, constituindo uma média de sete horas de permanência no local diárias. Realizei apenas uma visita à Serra Suja, por conta da dificuldade de chegar até lá, tendo ficado, aproximadamente,

umas cinco horas na localidade. Nestes contatos, procurei observar e me aventurar nas primeiras conversas. Eles sempre ocorrem informalmente e atualmente já consigo conversar com todos os membros do Araçazeiro de forma bem descontraída.

Embora, tenha ido apenas uma vez à Serra Suja, seu Tonico, um dos membros da comunidade Hervano mais velho na comunidade, dispensou todo o seu tempo naquele dia para nossa conversa. Foram aproximadamente três horas de gravações, em que ele conta um pouco de sua vida e de suas histórias. Neste dia, também foram feitos muitos registros fotográficos, que constituíram o que chamei de diário de imagens da pesquisa.

4.1 **As vozes dos mais velhos**

Fui recebida pelo o seu Tonico com um sorriso nos lábios. De pés no chão, trajes simples e linguagem peculiar, sua figura de aparência franzina mais uma vez me remeteu a Euclides da Cunha em sua descrição do sertanejo como um homem de aparência totalmente contrária a sua verdadeira essência, “o sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos dos homens do litoral” (CUNHA, 1901, p. 92).

Seu Tonico é, antes de tudo, um homem forte, cuida de sua propriedade e de sua família. Planta, colhe, vive da terra e de uma pequena aposentadoria rural, é casado com Dona Ana, que também é Hervano. Sua mãe era irmã do pai de seu Tonico, portanto são primos.

Alguns de seus filhos também se casaram com primos que moram na mesma região. “Meu pai morreu com 70 e poucos anos, por isso eu sei dessas histórias.”(depoimento do Sr Tonico) Os relatos iniciais do seu Tonico nos mostraram que a permanência dos Hervanos naquela região não se deu de forma muito pacífica, porém, ele não tem conhecimento de como a comunidade se instalou no local.

> Tirava aqui 3000 kg de banana, depois tomaram conta de metade do sítio, meu pai ‘tava’ lutando pelo sítio, mas acabou perdendo, a gente tinha bastante banana... Eu nasci aqui, meu bisavô, meu avô, isso aqui vem de 200 anos porque vinha do meu bisavô pro meu avô, do meu avô pro meu pai. [...] Aí eu fui no Incra, fiz o documento e pago até hoje, o Incra disse, o senhor é dono disso [...] Eu sei que eu ‘tando’ vivo eu vou lutar por essa terra, quando eu morrer deixo pra eles continuar fazendo o que eu faço. (depoimento Sr Tonico)

Dos oito filhos de sr. Tonico e Dona Ana, a maioria já constituiu família e continuam morando em Serra Suja. Os homens trabalham na lavoura própria ou para outros proprietários e as mulheres além de ajudar também na lavoura cuidam dos afazeres domésticos. Tanto homens como mulheres produzem cestarias artesanais que utilizam como recipientes para transportar as cargas também sobre os animais, como os burricos, que constituem única forma de transporte para este ou qualquer outro fim na região, e também na produção de vassouras de palhas retiradas de sua localidade. Seu Tonico explica como se faz a colheita do material para a fabricação das cestas e das vassouras, em que época deve ser colhido e como deve ser armazenado, mostrando, nesse momento,um conhecimento único sobre as “coisas da terra”. Demonstra assim, de maneira muito interessante, suas raízes culturais e sua interação exemplar com o meio ambiente.

Figura 19 - Atividades artesanais desenvolvidas na comunidade

(A)

(B)

Legenda: (A) Cestaria; (B) Vassoura.

Fonte: João Ricardo A Silva

Na casa do seu Tonico, moram seis crianças de idades entre um e seis anos. Neste ano (2014), a que completou seis anos passou a frequentar a escola, mas as outras não, porque por perto não há escolas de educação infantil. “As crianças gostam de morar aqui. Meu netinho pede pra amolar a foice dele brincar. Tenho tanto sobrinho que nem sei... Morando aqui tem 6 netos, nessa casa a mais velha ‘tá’ com 5 anos.” (depoimento seu Tonico)

Perguntado sobre a escola, ele relata:

> Já fui na escola sim, na época de Valdec [antigo professor da escola], ele era muito bom com as crianças, amava as crianças, agora há muito tempo que eu não vou lá, parece que as crianças gostam da professora que 'tá' lá agora. (depoimento seu Tonico)

Relata também os seus sentimentos em relação à escola e sua vontade de continuar os estudos:

> Meu genro foi professor ali, ele queria conseguir um professor pra dar aulas pra nós, estudar eu mesmo era um que ia estudar com ele, eu só sei assinar meu nome, comecei e depois parei, professor Silvio era meu professor... Eu desejo muito estudar, mas é bem longe pra gente ir daqui lá, se tiver uma escola pra nós aqui, vai dar muita gente, daqui se conseguir vai eu, minha esposa, meu filho... Tem o Célio, Reginaldo, umas 6 pessoas, acho que vai dar mais de 20 pessoas, por aqui moram umas 50 pessoas. (depoimento seu Tonico)

Seu Tonico também reconhece, de sua maneira, que a educação deve se dar de forma dialógica e que a experiência de vida e cultural deve ser levada em consideração, quando conta inúmeras histórias sobre visitantes da região que aprendem muito sobre a arte da agricultura e o manejo do solo e diz: "às vezes um aluno dá uma resposta melhor que o professor". Naquele momento do nosso diálogo, eu acrescentei que ele me ensinava sobre seus costumes, sobre o manejo da terra na agricultura e suadedicação.

Caminhamos por entre as picadas da vegetação, que nos levou até a parte mais alta da serra, para conhecermos a bela paisagem composta por uma parte do vale do Macacu e do Monumento Natural da Pedra do Colégio.[14]

[14] Monumento Natural da Pedra do Colégio (MONAPEC) consiste em uma formação rochosa de granito, localizada a 6 quilômetros, a sudeste, do centro de Cachoeiras de Macacu. Possui altitude aproximada de 620 metros acima do nível do mar, fazendo limite com a base da Serra Grande, bairro Boa Vista, e com Bom Jardim do Faraó. Ficou famosa nos anos 80 pelos os voos de asa-delta, tornando-se local turístico.

Figura 20 - Monumento Natural da Pedra do Colégio (MONAPEC)

Fonte: A autora.

No caminho,seu Tonico continuou contando suas histórias de encontros com animais exóticos como o “pássaro saci”,

> [...] Eu vou dizer uma coisa, do tempo que eu era criança [...], eu e Dilino (primo), a gente saía pra caçar com uma ‘setazinha’,[15]aí tinha esse passarinho ‘saci’ que a minha finada vó dizia: ‘Ó criança, se vocês remedar o saci, não é bom não, porque é um pássaro meio esquisito.’ Quando eu escutei o saci, eu comecei a remedar ele: ‘tempo quente...Tempo quente... Tempo quente”, e ele virou igual um cachimbo rodando pra lá e pra cá, aí eu fiquei com medo e lembrei do que a minha vó disse. (depoimento de seu Tonico).

Discorre também sobre as variadas qualidades de serpentes que habitam aquela região que, inevitavelmente, são encontradas por ele nas mais diversas situações.

[15] “Setazinha” é diminutivo de seta. Seta, atiradeira ou estilingue, arma ou brinquedo, é constituído geralmente por um suporte em forma de forquilha, munido de um pedaço de couro e dois elásticos, destinados a atirar pedras, grãos ou outros projéteis. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/atiradeira>. Acesso em: 05 fev. 2015.

> Eu fui mordido duas vezes por cobra, uma vez foi tirando capim, aí ela me pegou! Falei pro meu vô, ele procurou a cobra e matou, corri pra casa e quando cheguei, soquei e apertei bem onde a cobra mordeu, saiu aquele sangue. Tomei uma colher de banha de lagarto, botei uma gema de ovo em cima e voltei pra cortar o capim. Só depois, quando voltei é que fui 'no' hospital. (depoimento de seu Tonico)

O conteúdo das narrativas de seu Tonico, semelhante às conversas com outros membros da comunidade, o ritmo da fala, bem como os gestos que acompanhavam as histórias e casos narrados[16] traziam até a mim a força de uma oralidade que foi o alicerce sobre o qual se construiu inúmeras culturas na história da humanidade. Como afirma Padilha (1995, p.17), discutindo o lugar da ancestralidade na ficção angolana, praticar a oralidade "foi mais que uma arte: foi um grito de resistência e uma forma de auto-preservação dos referenciais autóctones, frente à esmagadora força do colonialismo português".

Em que sentido, as histórias da Comunidade dos Hervanos contadas pelos adultos e pelas crianças também conservam características de resistência e de autopreservação de formas de ver, se relacionar e pensar o mundo?

Mais adiante, Padilha afirma que:

> Tudo dentro do espaço da vida comunitária africana se construiu/destruiu, por séculos, pela eficácia da voz que tanto re(in)staurava o passado, quanto impulsionava o presente, como anunciava o futuro, antes de e durante os séculos de dominação branco-européia, quando a escrita não era um patrimônio cultural do grupo (PADILHA, 1995, p.16).

Ainda refletindo com a autora, poderíamos pensar sobre o papel da voz como primordial na manutenção de uma comunidade que remonta a 200 anos de existência e cuja relação com o universo da escrita é ainda tão frágil, como as narrativas ajudaram a mostrar.

> Eu desejo muito estudar, mas é bem longe pra gente ir daqui lá, se tiver uma escola pra nós aqui, vai dar muita gente, daqui se conseguir vai eu, minha esposa, meu filho... Tem o Célio, Reginaldo, umas 6 pessoas, acho que vai dar mais de 20 pessoas, por aqui moram umas 50 pessoas. (depoimento Seu Tonico)

No prazer revelado por seu Tonico em nos contar suas histórias – lembro-meagora que uma de nossas conversas durou pelo menos 20 horas - não estaria inerente a consciência da importância da carga simbólica da cultura como um constituinte de força para a sobrevivência da comunidade?

[16] Uma outra metodologia de pesquisa poderia trazer para o texto a transcrição das palavras e dos sons pronunciados pelas pessoas da comunidade, contudo, não temos referenciais para isso nem seria o propósito do presente trabalho.

As conversas com seu Tonico, com as crianças e com os demais moradores da comunidade em diálogo com as reflexões sobre a relação oralidade-escrita me ajudavam a compreender melhor o dialeto utilizado pelas crianças, que provocara estranhamentos tanto nas professoras quanto em mim. Ong (1998) ajuda-nos a entender que as crianças estãoapoiadas em uma cultura oral intermediária marcada pela herança da oralidade, já que a cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe mais. Daí as expressões orais, gestualizações, ritmos próprios utilizados por toda a comunidade.

> Em diferentes graus em muitas culturas e subculturas, até mesmo num meio de alta tecnologia, preservam muito da estrutura mental da oralidade primária, mas diria que é uma cultura intermediária que ainda se utiliza dos recursos da oralidade (ONG, 1998, p.19).

Buscando ampliar a reflexão sobre os desafios da transposição cultural a que as crianças são submetidas, volto a Ong (1998, p. 44) para entender as características que embasam um pensamento mais estruturado a partir da oralidade: “numa cultura oral, a redução da palavra a sons determina não apenas os modos de expressão, mas também os processos mentais”.

Assim, para que as histórias possam ser resgatadas, conservadas, transmitidas às outras gerações é preciso:

> que o pensamento surja em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em conjuntos temáticos padronizados, em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação ou em outra forma mnemónica (LOPES, 2001, p. 209).

Defendendo uma perspectiva de interculturalidade, entendo a importância de que tais marcas características das culturas orais não sejam perdidas pelos membros da comunidade dos Hervanos, mesmo depois que todos os seus membros estiverem alfabetizados, pois, como afirma Ong(1998, p. 16), “a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, habitat natural da linguagem”.

Ouvir os mais velhos da comunidade constituiu-se em um elemento importante no processo reflexivo para compreender melhor o ambiente cultural do qual as crianças da E.E.M. Bom Jardim são partes. Na próxima seção, trazemos as vozes das crianças em busca de novas pistas.

4.2 **O primeiro encontro na escola**

Por conta do trabalho na Secretaria de Educação visitei a escola, desde o ano de 2009, inúmeras vezes. Foi a partir dessas visitas que o interesse pelo processo de alfabetização das crianças teve seu início. No processo formal da pesquisa, porém, foram cinco as visitas realizadas com os seguintes objetivos: duas para conversas com as professoras, duas para as atividades realizadas com as crianças e uma visita com a antropóloga do Ministério Público Federal. Em todas as visitas feitas à escola, as professoras foram avisadas/consultadas previamente para que pudessem reorganizar suas rotinas de trabalho.

No primeiro encontro, embora já conhecesse algumas crianças oriundas da comunidade dos Hervanos (Araçazeiro e Serra Suja), não tinha a ideia de como as crianças receberiam tanto a nós como a proposta de atividade que trazíamos.[17] A proposta de atividade que trazia não tinha como propósito aferir os conhecimentos das crianças, a capacidade de leitura, escrita ou de interpretação das mesmas, avaliar o trabalho da professora ou mesmo analisar as condições estruturais e pedagógicas do ambiente físico. Buscava vivenciar aquele espaço tão particular e, quem sabe, entender um pouco do universo de sentimentos e de afetividades que envolvem a relação professora/alunos e como e porque a afetividade pode constituir fator importante no processo ensino/aprendizagem,como discutido no capítulo anterior.

Tal vivência atravessou-me de uma maneira muito intensa (Larrosa, 2002), constituindo, a meu ver, uma experiência que me afetou profundamente. Refletindo, posteriormente, sobre o processo vivido com as crianças, percebo-o como particular e próprio aquele momento e contexto. Não dá para traduzi-lo em passos e etapas (pré)definidas que caracterizariam uma metodologia pensada numa perspectiva positivista. Experimentava o que afirmam Cunha e Prado (2007, p. 29): “a reflexão sobre o método não é anterior e independente do processo de conhecer [...] antepor o método à investigação não passa de uma ilusão de que é possível eliminar erros, confusões, dificuldades”. Inserindo-me naquele contexto, colocava-me como investigadora e investigada. Tentava aprender com a realidade o que nela introduzia, como afirma Ferraço (2002).

[17] Durante as visitas na escola, fui acompanhada de uma amiga, Cristiane Silva, que muito colaborou com a implementação das atividades, bem como com os registros fotográficos e fonográficos.

4.3 **Construindo uma metodologia de escuta para as vozes das crianças**

Por uma metodologia da escuta, título do presente capítulo, é parte do meu compromisso reconhecer as crianças em sua alteridade. Nele busco “falar da fala das crianças, que por meio dela me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto)” (MARTINS, 2009, p.106).

Buscando caminhos que me possibilitassem a ouvir a voz das crianças, propus ao grupo uma atividade conhecida como “passa a bola”. A opção pela brincadeira atendia ao objetivo de fugir de propostas pedagógicas mais formais. Nas visitas à comunidade, já observara as crianças brincando com bola em jogos variados. A brincadeira com bola poderia assim funcionar como uma atividade “quebra do gelo” e facilitar uma aproximação com as pessoas estranhas ao cotidiano da escola e da sala de aula que se apresentavam naquele momento. Preparei, então, um “kit” composto de bola, um tapete grande, folhas de papel e lápis de cera. Estendi o tapete no chão e os convidei a sentarem-se em círculo. Todas as crianças vieram e mostraram gostar da “novidade” de sentar no chão da escola.

A atividade consistia em passar a bola para o colega ao lado que, ao receber a bola, respondia a algumas perguntas que haviam sido formuladas no começo da brincadeira.

Cinco perguntas foram feitas na tentativa de conseguir capturar algo sobre suas vidas e sua afetividade com o espaço escolar e as professoras.

As perguntas foram separadas em dois blocos que redirecionariam as respostas intencionalmente a fim de serem feitas análises diferenciadas. O primeiro bloco continha duas perguntas iniciais. A intenção dessas perguntas era tentar resgatar situações cotidianas na escola e em casa a fim de que, eu pudesse saber um pouco do que gostam de fazer nestes dois ambientes.

No segundo bloco, foram feitas três perguntas que tinham a intenção de capturar, como em uma fotografia, “num clic”, que sentimentos eles demonstravam pelo espaço da escola e que valores e sentidos poderiam ser atribuídos por eles a estes espaços. Era uma tentativa de perceber que tipos de “recado” as crianças poderiam enviar, quando respondiam perguntas que metaforicamente poderiam expressar tais sentimentos.

As perguntas foram:

Primeiro bloco:

1. O que você mais gosta de fazer e faz quando chega à casa?

2. O que você mais gosta de fazer e faz na escola?

Segundo bloco:

3. Se a escola fosse um bicho, que bicho você gostaria que ela fosse e por quê?
4. Se a escola fosse uma flor ou uma fruta, que flor ou fruta você gostaria que ela fosse e por quê?
5. Se a escola fosse uma pessoa, que pessoa você gostaria que ela fosse e por quê?

A atividade foi realizada na escola, no ano de 2013, com as duas turmas em momentos distintos, envolvendo um total de 18 crianças. A primeira turma tinha um total de oito alunos e a segunda, dez alunos, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela –3 Organização da escola na primeira atividade - 2013

				LOCALIDADE		
Turma	Anos letivos	Número de alunos	Idade	Bom Jardim	Araçazeiro	Serra Suja
1	1ª ano	2	6 anos	2	0	0
	2ª ano	6	Entre 8 e 10 anos	2	2	2
2	3ª ano	6	Entre 8 e 13 anos	4	2	0
	4ª ano	2	Entre 10 e 11 anos	2	0	0
	5ª ano	2	Entre 12 e 14 anos	0	1	1

Fonte: Diário de classe.

Ao final do jogo, como algumas crianças ainda não dominavam a leitura e escrita, propus que respondessem as três últimas perguntas do jogo com desenho. Nesse momento, apesar da sugestão para que usassem a mesa, preferiram continuar a realizar a última parte da proposta sentadas no tapete. Expressavam assim, a meu ver, uma simpatia pela nova arrumação do ambiente escolar e talvez, de forma indireta, expressassem também um sinal de aceitação às estrangeiras daquele cotidiano.

Inicialmente, as vozes das crianças eram quase inaudíveis, falavam de cabeça baixa e tínhamos que fazer um grande esforço para entender o que diziam. Todas as respostas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Será que as vozes das crianças poderiam me ajudar a compreender as possíveis tensões entre a cultura que as crianças trazem para a escola e a cultura escolar nos processos formais de alfabetização?

A experiência vivida através da pesquisa, contudo, gerou para nós outras questões do ponto de vista metodológico: o instrumento utilizado nos ajudou, de fato, a ouvir as crianças? Como construir uma metodologia para ouvir as crianças e não falar por elas?

Figura 21 - Crianças realizando as atividades

(A)

(B)

Legenda: (A) - Primeira turma; (B) - segunda turma.
Fonte: Cristiane Silva

As tabelas abaixo mostram as respostas que mais apareceram para cada pergunta:

Tabela 4 - Pergunta 1: O que você mais gosta de fazer e faz quando chega à casa?

	ORIGENS		
	Bom Jardim do Faraó	Araçazeiro	Serra Suja
1 º E 2º ANOS	- Fazer dever de casa; - jogar vídeo game; - ajudar a mãe com as tarefas domésticas; - brincar; - jogar bola; - andar de burro; - ajudar a mãe a lavar vasilha.	- Fazer dever; - ajudar a mãe; - brincar de boneca; - fazer comidinha.	- Fazer dever de casa; - ajudar a mãe a lavar vasilha.
3º, 4º e 5º ANOS	- Andar de bicicleta; - brincar de boneca; - jogar vídeo game; - ver televisão.	- Brincar de bola; - fazer dever de casa e depois brincar de boneca.	Não respondeu.

Tabela 5 - Pergunta 2: O que você mais gosta de fazer e faz na escola?

	ORIGENS		
	Bom Jardim do Faraó	Araçazeiro	Serra Suja
1º E 2º ANOS	- Fazer dever e depois jogar bola; - brincar de amarelinha.	- Fazer dever*;* - *b*rincar de amarelinha no recreio.	-Fazer dever e jogar bola.
3º,4º e 5º ANOS	Desenhar*;* - brincar de amarelinha; - jogar bola*;* - fazer dever de casa.	- Jogar bola; - fazer dever de aula.	-Fazer dever de aula

Tabela 6 - Pergunta 3: Se a escola fosse um bicho, que bicho você gostaria que ela fosse e por quê?

	ORIGENS		
	Bom Jardim do Faraó	Araçazeiro	Serra Suja
1º E 2º ANOS	- Um urubu porque gosta de comer qualquer coisa; - um cachorro porque ele late e grita; - um elefante para jogar água.	- Uma lagarta pra virar uma borboleta; - um cachorro pra beber água.	- Uma cobra para morder os outros.
3º, 4ºe 5ºANOS	- Um tigre porque ele é bonito; - um cavalo porque ele é grande; -um cavalo porque ele anda sozinho; - uma girafa porque ela é grande e cabe todo mundo; - eu queria que ela fosse grande; - um passarinho porque ele voa	-um elefante porque ele é grande; -um elefante porque ele joga água em todo mundo; -umaborboleta porque ela é muito bonita.	- Um peixe porque ele é bonito.

Tabela 7 - Pergunta 4: Se a escola fosse uma flor ou uma fruta, que flor ou fruta você gostaria que ela fosse e por quê?

	ORIGENS		
	Bom Jardim do Faraó	Araçazeiro	Serra Suja
1º E 2º ANOS	- Uma banana porque é gostosa; - uma rosa porque ela é bonita e eu queria que a escola fosse bonita; - uma manga porque é boa; uma maçã porque é gostosa.	- Uma flor cor de abóbora porque é muito bonita; - um mamão porque é gostoso.	-Uma laranja porque é gostosa.
3º,4º e 5º ANOS	- Uma rosa porque eu gosto de rosa*;* - *u*ma rosa vermelha porque eu gosto*;* - uma pera porque é gostosa*;* - uma margarida porque é branca.	.- Uma laranja porque é gostosa*;* - *u*ma rosa porque ela é bonita.	Uma maçã porque é gostosa.

Tabela 8 - Pergunta 5: Se a escola fosse uma pessoa, que pessoa você gostaria que ela fosse e por quê?

	ORIGENS		
	Bom Jardim do Faraó	Araçazeiro	Serra Suja
1º E 2º ANOS	- Cristiano Ronaldo porque ele joga muito; - minha prima porque ela é bonita; - Neymar porque ele joga muito; - Marta porque ela joga bem.	- Minha prima porque ela é bonita; - minha irmã porque ela é boa.	-Minha prima porque ela é bonita.
3º, 4º e 5º ANOS	- Tia Dina porque gosto dela; - tias e tios próximos porque gostam deles.	- Tia Dina porque gosto dela; - minha mãe porque gosto dela.	- Tia Dina porque gosto dela.

Alguns desenhos relativos as respostas dos alunos com relação às perguntas 6 e 7.

Figura 22 - Uma rosa (porque é bonita)

Fonte: Aluna do segundo ano – 10 anos

.

Figura 23 - Uma lagarta (pra virar borboleta)

Fonte: Aluna do segundo ano – 10 anos

Figura 24 - Uma girafa (porque é grande)

Fonte: Aluno do terceiro ano – 13 anos.

Figura 25 - Uma maçã (porque é gostosa)

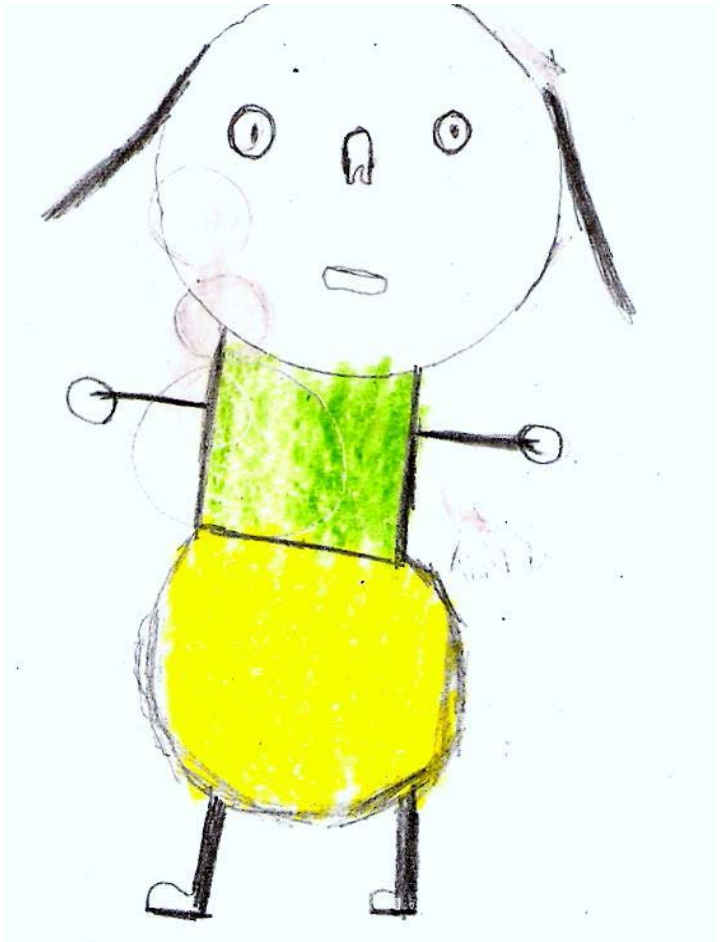
Fonte: Aluno do quinto ano – 13 anos.

Com relação à pergunta 5

Figura 26 - Minha mãe (porque eu amo)

Fonte: Aluna do terceiro ano – 9 anos

Figura 27 - Tia Dina (porque eu gosto dela)



Fonte: Aluno do quarto ano- 11 anos

Do material recolhido das oficinas com as crianças, selecionamos duas questões: a primeira e a quinta por parecerem-nos mais férteis num primeiro momento de análise; assumindo que numa pesquisa nunca vamos dar conta de tudo.

Sintetizando as respostas da primeira questão, vemos que as crianças abordaram (03) três tipos de atividades a que se dedicam: brincar (vídeo game, jogar bola, andar de burro, andar de bicicleta, brincar de boneca, fazer comidinha); fazer o dever escolar e ajudar a mãe nas tarefas domésticas.

A brincadeira foi o grande destaque na resposta das crianças, o que nos permite ressaltar a natureza infantil: como qualquer criança, as crianças hervanas brincam, gostam e querem brincar. Nesse aspecto, além da semelhança, talvez tenhamos encontrado uma diferença. Possivelmente, as crianças hervanas tenham mais tempo para brincar do que, por exemplo, as crianças das classes médias urbanas cuja vida atual tem sido caracterizada por agendas cheias e excesso de compromissos com aulas de teatro, língua estrangeira, música, dentre outros. Tudo isso, às vezes, após uma carga horária integral na escola.

Outra diferença do ponto de vista cultural, mas que tem sua base nas condições materiais, é ajudar as mães nas tarefas domésticas, o que pressupõe um adulto em casa para recebê-las após as aulas, realidade cada vez mais distante tanto das crianças das classes médias quanto das classes populares que, às vezes, são as únicas responsáveis pelas tarefas domésticas.

Por fim, a referência a fazer o dever de casa tanto pode ser uma resposta para agradar a entrevistadora, afinal, estávamos na escola, como pode ser um indicativo do valor atribuído pela família à escola.

O que nos instigou em relação à questão número 5 -Se a escola fosse uma pessoa, que pessoa você gostaria que ela fosse e por quê? - foi a possibilidade de pensarmos sobre o tema da afetividade na escola com as pessoas do seu cotidiano escolar.

Na indicação das crianças como resposta à questão, aparece a família - mãe, prima e irmã; a escola - a professora - e a sociedade - os jogadores de futebol, seus ídolos, possivelmente. É interessante perceber que a escola, para as crianças, parece não ser uma ilha isolada do mundo. Tal representação não estaria trazendo pistas significativas para pensarmos sobre a alfabetização?

A análise das respostas foi igualmente relevante para que outras questões fossem surgindo no exercício investigativo. Refletindo sobre as respostas das crianças, em busca de pistas que nos aproximassem de suas lógicas e formas de ver a si mesmo e a escola, começamos a perceber que, possivelmente, o caminho metodológico que escolhêramos - “o

jogo da bola”- se, por um lado, contribuía para a construção de uma certa familiaridade e de um clima amigável entre “as estrangeiras” e as crianças, por outro lado, mostrava-se bastante frágil - pelo menos, assim nos parecia num primeiro momento de análise -em revelar as crianças enquanto narradoras e produtoras de uma cultura referenciada em seu grupo social, bem como em perceber suas articulações com a cultura escolar.

Em síntese, esse primeiro momento da atividade trazia muito poucos elementos que pudessem contribuir para a compreensão que buscávamos. Contudo, lembrando o poeta que “hace o caminho al andar”, o próprio movimento do cotidiano nos trouxe outras pistas.

No dia da atividade, acompanhada por uma amiga, Cristiane Silva, não tive uma recepção muito calorosa ao entrar nas salas de aula, mas percebi os olhinhos curiosos e desconfiados se moverem em várias direções.

Em uma das salas, demos um bom dia, mas não houve quase resposta, então a professora intercedeu, dizendo: “Essas são as titias que vão brincar hoje com vocês... Esta aqui é a fada madrinha”, dirigindo-se a Cristiane. Neste momento, fiquei um pouco confusa e Cristiane, atônita. Confirmava ou não ter a presença de uma fada madrinha na atividade?

Depois de alguns segundos, em uma pequena reflexão solitária, decidi dar continuidade à atividade e pensar sobre a questão “fada madrinha”, se realmente ela surgiria em algum momento e configurasse ser importante para eles.

A estranheza causada por este acontecimento nos remete à discussão da relação da cultura escolar e a cultura trazida pelas crianças da uma comunidade sem acesso, ainda, aos processos midiáticos e até aos livros de histórias infantis, muitas vezes, importados de umaoutra cultura. Pensei, naquele momento, sobre o que significava para a professora e para as crianças a presença da fada madrinha para a nossa atividade. Será que a cultura escolar representada, naquele momento, pela história da fada madrinha, já havia sido aceita e, de certa maneira, assimilada pelas crianças?

Entre uma passada de bola e outra, as crianças foram se soltando, as perguntas e respostas forma sendo abandonadas, e as histórias e os casos foram invadindo a sala de aula. Penso que, também eu, fui me soltando, tanto que abandonei o roteiro inicialmente traçado e entrei no fluxo das narrativas...

Rosa, uma das alunas que mora no Araçazeiro, foi a primeira a nos presentear com o relato de um fato cotidiano sucedido no trajeto entre a escola e a casa.

> [...] Uma vez na casa do Alex, nós vimos duas cobras[...]Jonas pegou a cobra venenosa e jogou fora e ela enrolou no pé do irmão dele e depois a cobra fugiu[...]Nós encontramos cinco cobras no caminho outro dia, um teve que passar

> dando a mão pro outro se não ninguém ia conseguir passar, só naquela subidinha ali, tinham duas, uma marrom e outra coral.(Rosa - aluna da escola e moradora do Araçazeiro).

O relato de Rosa nos remetia a um cotidiano totalmente diferente para nós, "estrangeiras" e moradoras da cidade, cujas cobras estão nos livros, nas revistas, nas TVs, nos filmes de terror. Ao encontrar ouvintes com quem compartilhar suas histórias, Rosa nos apresentava um outro mundo e outras estratégias de sobrevivência.

Breno, assumindo o lugar de narrador, logo a seguir, conta a história do saci. Após escutarmos a narrativa contada pelo menino,a reconhecemos como uma variação da história do pássaro saci, narrada por seu Tonico, que é avô de Breno: "Meu avô já viu o saci lá no mato, ele 'tava' no mato caçando, aí meu avô pegou a seta, acertou e ele virou na água".

Com Breno, Rosa e outras crianças, nos deparávamos com uma prática milenar da história da humanidade. Prática cultural que, no dizer de Farias (2011, p.19), "alimenta a humanidade de humanidade".

> Por que é importante contar e ouvir histórias? Porque quando fazemos isso alimentamos duas das mais importantes características do ser humano: a imaginação criativa e a oratória. Somente os humanos dizem uma vez... Somente nós fazemos isso: contamos a nossa história, a dos outros, escrevemos a história, acrescentamos detalhes, criamos situações que não aconteceram de fato, imaginamos outros mundos, outros seres, outras paisagens, outras formas de ver e viver neste e em outros mundos imaginados (FARIAS, 2011, p. 20).

Interessante dizer que, criado um clima de familiaridade com as "estrangeiras", muitas crianças revelavam-se como verdadeiras contadoras de história. As narrativas das crianças dialogavam com as narrativas dos mais velhos, incluindo novas versões para os mesmos fatos, acrescentando-lhes detalhes, criando novas situações... No dizer de Farias (2011, p. 20), ao contar histórias, as crianças "imaginavam outros mundos, outros seres, outras paisagens, outras formas de ver e viver neste e em outros mundos imaginados". Isto pode confirmar que a marca da oralidade ainda é muito forte na cultura dos Hervanos, constituindo-se em um potencial de sobrevivência da mesma. Talvez, por isso, a "fada madrinha" não tenha aparecido mais durante todo o desenrolar da atividade.

4.4 **O segundo encontro: em busca de outras narrativas**

O segundo encontro aconteceu no ano de 2014, e o quantitativo de crianças na escola era de 25 alunos, divididos em duas turmas.

Motivados pelas pistas que a primeira atividade nos havia trazido, revelando as crianças como contadoras de histórias, pensamos em uma outra que estimulasse narrativas pessoais, ou seja, suas biografias, pois

> no ato de biografar-se, contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas que incidem sobremaneira sobre seu desenvolvimento como ser social e histórico (PASSEGGI, 2014, p.133).

Esta segunda atividade na escola aconteceu em outubro de 2014, em duas turmas: uma composta por quinze alunos que frequentavam o primeiro, segundo e terceiro anos letivos, com idades entre seis e onze anos, e a outra, por dez alunos do quarto e quinto anos letivos, com idades que variavam entre nove e quinze anos, compondo um quantitativo de vinte e cinco alunos.

Qual seria então a estratégia para propiciar um ambiente facilitador a fim de que as crianças narrassem e registrassem elas mesmas suas histórias? Nossa intenção era que as próprias crianças registrassem seus relatos. Não gostaríamos de repetir a primeira atividade, na qual as falas das crianças foram gravadas e, posteriormente, transcritas por mim. Sabíamos de antemão que corríamos o "risco" de não conseguirmos muitos relatos escritos, por conta dos traços de oralidade presentes na comunidade, bem como das dificuldades no domínio da leitura e da escrita.

Optamos, assim, por propor a confecção de um autorretrato, como ponto de partida para a atividade. Dividimos a folha de papel tamanho A4 ao meio e entregamos uma para cada criança. Pedimos às crianças que se desenhassem, mas não o corpo todo, apenas o rosto, como num retrato e que, ao lado, produzissem narrativas, utilizando-se de desenhos ou da escrita, sobre o lugar onde moram e as coisas que mais gostam de fazer.

Quando chegamos à escola, no dia desta atividade, Cristiane e eu fomos bem recebidas pelos alunos das duas turmas, que estavam já bem familiarizados com as "estranhas". Oportunamente, conhecemos a nova professora que tinha assumido, em junho, a turma dos

alunos do quarto e quinto anos letivos. Iniciamos as atividades na turma dos menores e terminamos na turma dos maiores.

Neste dia, na hora do intervalo, recebemos a visita de um animal estranho para “nós urbanos”: um pequeno morcego que apareceu em plena luz do dia. Mais uma vez, as diferenças na maneira de lidar com a natureza se tornaram evidentes, quando as crianças se empenharam em encontrar um local seguro para que o animal pudesse sobreviver até a noite, enquanto a professora, amedrontada, pedia para que elas se afastassem do animal: “Sai daí, criançada, esse bicho pode morder vocês” (professora Dina). O alvoroço foi tamanho até que, ajudados por Cristiane, as crianças deixaram o animal em uma árvore próxima à escola.

Figura 28 – O Morcego

Fonte: Cristiane Silva

Outro fato que chamou a nossa atenção neste dia, foi, ao observarmos os cadernos dos alunos, encontrarmos, nas lições preparadas pela professora, situações muito diferentes das que representam o cotidiano dos alunos. Representações de moradias que eles talvez nunca tenham entrado algum dia, coladas em seus cadernos para que colorissem. A maioria das casas em que essas crianças moram não possui sequer banheiros.

Figura 29 – O caderno

Fonte: Cristiane Silva

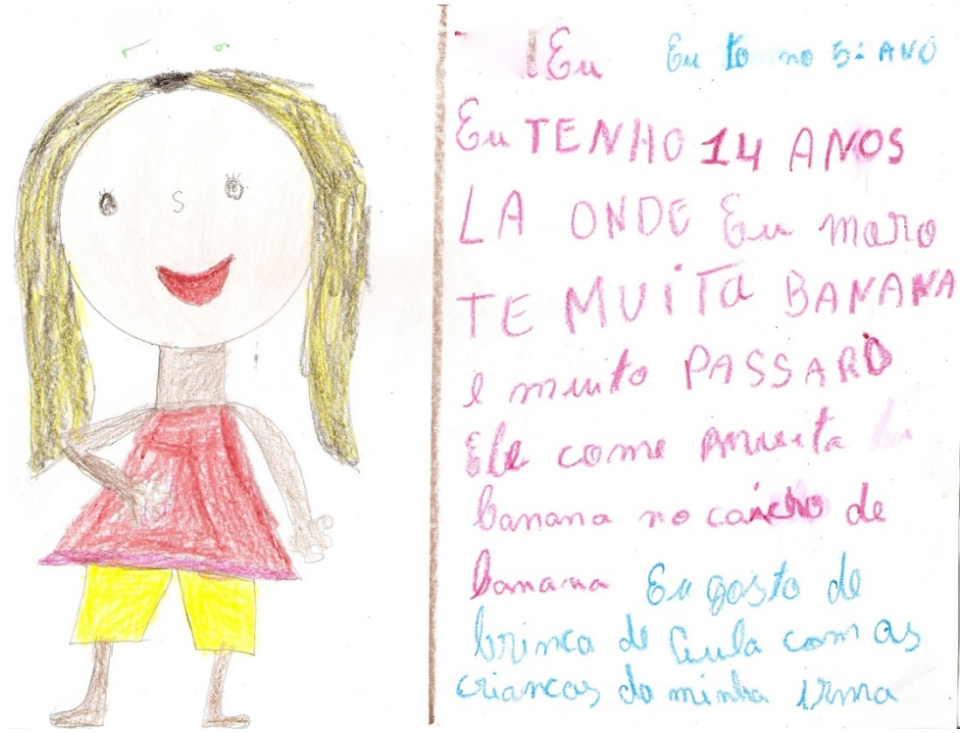
Numa atitude de, talvez, mostraremà professora sua realidade, no final dos cadernos, encontramos desenhos dos alunos com as representações de suas moradias.

Figura 30 – A identidade no caderno

Fonte: Cristiane Silva

Como já imaginávamos, poucas crianças escreveram. A maioria desenhou suas casas. Algumas usaram uma palavra única para definir sua atividade favorita. Contudo, uma criança, especialmente, nos surpreendeu. Nália, aluna do quinto ano, que, em 2013, ainda não "escrevia nada", segundo relato da professora, produziu o texto abaixo:

Figura 31 - O desenho de Nália

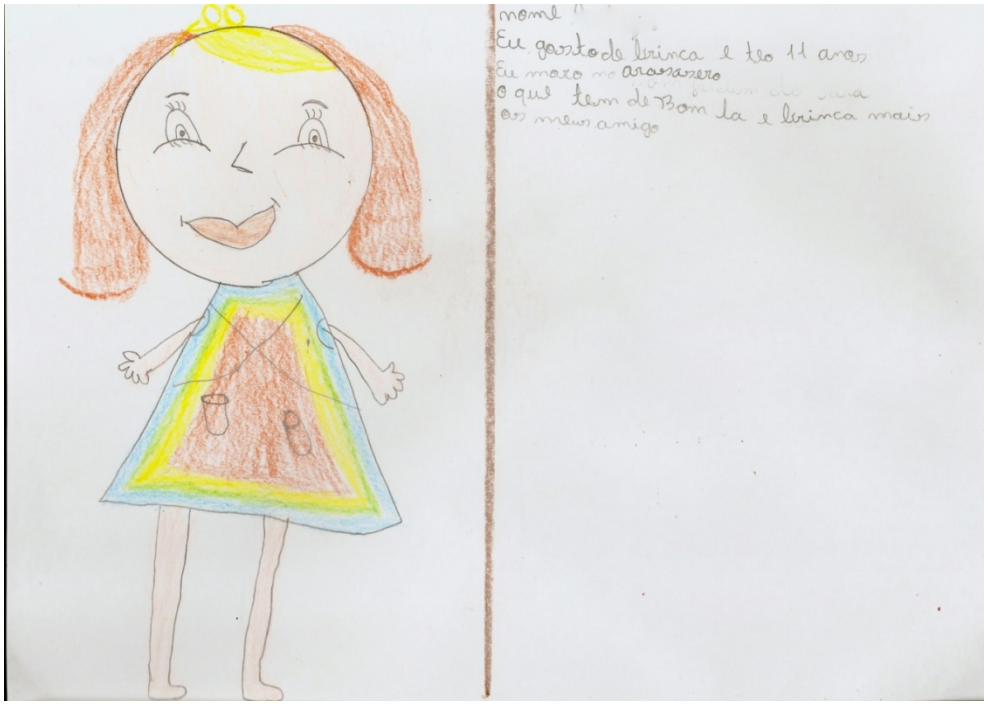


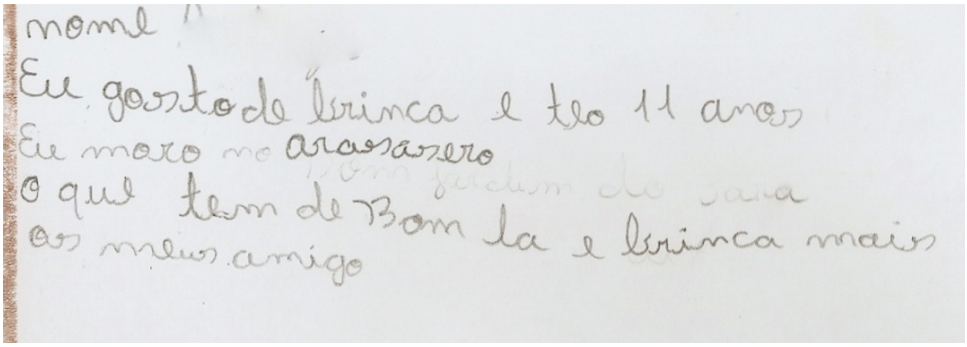
Legenda: Transcrição da frase constituída pela aluna.
Nota: Eu ‘tô’ no 5ª ano, eu tenho 14 anos. Lá onde eu moro, tem muita banana e muito pássaro, ele come muita banana no cacho de banana. Eu gosto de brincar de aula com as crianças da minha irmã.
Fonte: Nália – aluna do quinto ano.

Timidamente, as crianças foram fazendo seus registros, construindo seus autorretratos. Os desenhos foram surgindo e, em seus traços, as crianças foram se desenhando de forma bem colorida e alegre. Poucos foram os desenhos monocromáticos, e pude identificar que conservavam algumas de suas características físicas como a cor dos olhos e dos cabelos.

A maioria não desenhou apenas seu rosto, mas o corpo inteiro. Este fato me fez repensar meu pedido em relação ao desenho da atividade, pedi apenas o rosto porque “julguei” ser mais fácil para a concepção do desenho, mas as crianças me mostraram o contrário, além disso, pude compreender que uma normativa não pôde impedir o processo criativo das crianças, indicando assim um processo autônomo de autoria.

Figura 32 – Desenho (1)





Fonte: Aluna do terceiro ano – 11 anos

Figura 33 – Desenho (2)

Fonte: Aluno do quarto ano – 13 anos

Figura 34 – Desenho (3)

Fonte: Aluna do quinto ano – 11 anos

Alguns não relataram nada através de palavras escritas ou mesmo através de desenhos, só registraram, com muita insistência nossa, seus autorretratos.

Fomos em busca das narrativas escritas ou de outros registros nesta atividade. Talvez por ser o ato da escrita, e ainda a escrita em si, um fato totalmente inédito para as crianças, não conseguimos alcançar os resultados que atendessem às nossas expectativas.

Sim, havia uma expectativa que esta atividade, pudesse nos levar a conhecer mais dessas crianças a partir de suas expressões nos desenhos e nas escritas, mas ao mesmo tempo, pudemos comprovar em lócus as dificuldades que tinham em escrever. Parece que da mesma forma que se mostram autônomas naquilo em que se sentem seguras, como o desenhar e o narrar, tornam-se frágeis à escrita quando percebem que a escola produz uma ideia que elas não sabem escrever. Tal ideia é marcada por uma concepção de alfabetização que transita na dicotomia entre o que os alunos sabem e o que eles não sabem.

Mas o que fazer para que eles saibam? As crianças não quererem escrever, seria uma pista? Estão na escola, mas não vêem sentido na escrita. Por ser a cultura dessas crianças bastante marcada pelos traços de oralidade, narram facilmente suas histórias, mas não

encontram motivação para escrevê-las ou registrarem de alguma maneira, talvez não tenham descoberto ainda que a escrita poderia servir para contar suas próprias histórias.

No entanto, se a partir da narrativa escrita não conseguimos chegar nem perto do que a narrativa oral das crianças nos aproxima de seu cotidiano na escola ou na comunidade, de seus mundos vividos e/ou imaginados, na maioria dos desenhos transbordavam elementos da natureza, árvores, flores, bichos, frutas e céu estrelado... Um céu estrelado muito mais estrelado, pois visto por quem não tem acesso à luz elétrica. Para um bom observador, os desenhos narravam muito de como vivem estas crianças, principalmente, para quem não conhece suas moradias.

Figura 35 – Desenho (4) – céu estrelado.

Fonte: Aluna do primeiro ano – 6 anos

Figura 36 – Desenho (5) – minha casa é assim.

Fonte: Aluno do segundo ano – 7 anos

ALGUMAS REFLEXÕES AO FIM DO PERCURSO A PARTIR DOS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE TEORIA/PRÁTICA/VIVÊNCIA

> Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.
>
> *Paulo Freire*

As reflexões aqui trazidas são resultado das minhas vivências com adultos e crianças da comunidade dos Hervanos e com a E.E.M. Bom Jardim a partir dos caminhos percorridos pela pesquisa. Tais reflexões dizem respeito ao fim de um percurso, mas não ao fim das minhas investigações.

Poderia ter chamado as "reflexões" que compõem o título deste capítulo de 'inconclusões', mas preferi ratificar a personificação deste trabalho, por me permitir refletir sobre algo vivo e dinâmico, acolhendo a pesquisa como uma experiência vital e, como tal, inconclusiva, assim como Freire trata a experiência humana na epígrafe deste capítulo. Tratamos, então, de uma experiência, que capaz de entrelaçar teoria/prática/vivência, constituiu um novo olhar sobre o outro.

Refletir sobre os passos deste estudo significa buscar, no passado, os caminhos percorridos para ressignificar o presente, portanto, iniciei a pesquisa na tentativa de entender e investigar o processo da precariedade da alfabetização na E.E.M. Bom Jardim que envolvia, em sua maioria, alunos oriundos da comunidade dos Hervanos.

Os primeiros depoimentos das professoras sobre as dificuldades das crianças produziram em mim muitos questionamentos. Um deles se mostrou prioritário, sintetizando todos os outros: será que a falta de diálogo entre escola e comunidade, e a diferença entre a cultura da escola e a dos alunos poderiam constituir um fator significante para o baixo índice de alfabetização entre as crianças daquela escola?

Portanto, o entendimento da importância de um diálogo intercultural como potencializador de ambientes alfabetizadores (ARAÚJO, 2003) mais favoráveis às crianças das classes populares foi um dos pontos de partida para a investigação, levando-me a perceber

que seria necessário não somente um olhar para dentro da escola, mas também para a comunidade dos Hervanos.

Inspirada por esses dois pilares, fui buscar uma metodologia que me permitisse recolher dados da comunidade que contribuíssem para compor um ambiente alfabetizador na escola, a partir da criação de espaços narrativos que, favorecendo um diálogo intercultural, oportunizassem a circulação de histórias e memórias capturadas pela pesquisa.

Certa de que conseguiria dar conta das tarefas propostas como as idas à comunidade e à escola em busca dos elementos que poderiam me auxiliar no maior conhecimento da cultura local, considerei a pesquisa etnográfica a mais indicada como metodologia para este trabalho. Tracei então um percurso ousado e, a partir dele, embrenhei-me na busca da coleta de dados. Logo, descobri um árduo caminho a percorrer não só fisicamente, por conta do difícil acesso a comunidade e à escola, mas também em relação à metodologia.

Uma primeira reflexão que a pesquisa me suscitou foi a dificuldade em estudar a comunidade, não só por conta das distâncias físicas, mas também das distâncias afetivas. A pesquisa revelou-me que um trabalho de campo envolvendo comunidades que possuem características diferentes das que estamos familiarizadas exige um tempo próprio. Assim, mesmo organizando um cronograma prévio, tive que me adaptar ao tempo e ao fazer cultural da comunidade, portanto, o tempo da pesquisa não mais foi determinado por mim, como pesquisadora, mas pelo cotidiano da comunidade. Quando cheguei a essa conclusão, já estava totalmente absorvida pela investigação e, então, veio o mais difícil: priorizar informações e ações.

Uma outra dificuldade metodológica surgiu nas atividades com as crianças. A ideia era ouvir e trazer as vozes dos alunos e apresentá-las na íntegra a fim de identificar pistas que auxiliassem o entendimento das questões relativas à alfabetização. Construir uma metodologia de escuta não me pareceu tão difícil, mas uma metodologia para registrar as falas das crianças, respeitando forma e conteúdo desse dizer, foi muito mais complexo. Ao trazer para o texto escrito as falas das crianças e dos adultos, sentia que não contemplava a essência do momento em que as narrativas se faziam. Assim, como o texto fotográfico captura um momento único que não pode ser retomado, mas sim re-interpretado, as transcrições das narrativas também foram feitas a partir de minhas re-interpretações.

As atividades realizadas com as crianças na comunidade e o convívio com as mesmas na escola convidaram-me a aprofundar as reflexões sobre a cultura da infância. A princípio, buscava perceber se as crianças Hervanas seriam diferentes das outras. Através das atividades desenvolvidas com elas, pude observar que essas crianças sofrem restrições sociais como

qualquer outra criança que, quando vista através das lentes adultocêntrica, é sempre considerada “diferente”. Notei que as crianças Hervanas gostam de brincar, assim como as outras, e que, através de seus depoimentos, talvez tenham a oportunidade de brincar mais que as crianças de classe média e as que vivem na cidade.

Talvez o que as professoras apontam como diferença mais acentuada em relação aos seus alunos tenha surgido por conta de um maior distanciamento cultural entre ambos.

Nas vivências com a comunidade, pude conferir traços culturais bem marcados e, por isso, a questão “diferença cultural” se tornou a chave do processo da pesquisa para um melhor entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças da E.E.M. Bom Jardim que moram nesta localidade. A oralidade de seus integrantes é fortemente marcada, assim como há outros constituintes culturais que pude observar, apesar de não poder me aprofundar neles o bastante, por conta do pouco tempo, como o artesanato, a forma de lidar com a terra, o conhecimento da agricultura sustentável, o conhecimento das ervas que auxiliam no tratamento das enfermidades e a maneira com que se relacionam com animais, que a nós urbanos podem causar estranheza, como cobras e morcegos. Tais conhecimentos articulados pela escola poderiam auxiliar o diálogo intercultural entre crianças/instituição.

A predominância da oralidade como instrumento constituidor das culturas na comunidade nos fez levantar como hipótese que, possivelmente, as crianças Hervanas não encontrem o sentido e o potencial da leitura e da escrita para suas vivências cotidianas. Aprender a ler e escrever na escola talvez não faça parte de suas leituras de mundo.

Pesquisar a comunidade dos Hervanos e a E.E.M. Bom Jardim me fez ir além destes territórios, ampliou o meu olhar sobre as concepções de alfabetização que integram um sistema educacional homogêneo e monocultural, incapaz de enxergar a criança como um ser cultural e produtor de cultura. Neste sentido, as crianças Hervanas também não são diferentes de outras crianças quando chegam à escola, sofrem o choque cultural assim como todas as outras, principalmente as das classes populares, que são obrigadas a passar grande parte de seu tempo em um espaço com características diferentes daquelas que estão habituadas desde que nasceram. Tudo se revela como novo, o lugar, o tempo, as pessoas, os costumes, a linguagem e a forma de se relacionarem uns com os outros. Assim, nesta perspectiva de educação, o processo de alfabetização torna-se “menor”.

No Brasil, temos ainda dezoito milhões de brasileiros analfabetos acima de dez anos de idade, constituindo um percentual de 9% da população (dados do censo 2010), porém, diante do que percebemos no cotidiano dos bancos escolares, este percentual pode ser aumentado quando se levanta a questão sobre o que é ser/estar alfabetizado. Acompanhando e

comparando os índices de não aprendizagem das escolas de classes multisseriadas, como coordenadora da Secretaria de Educação do município de Cachoeiras de Macacu, deparava-me com resultados negativos apenas na E.E.M. Bom Jardim, o que levou-me a refletir mais cuidadosamente sobre os métodos de alfabetização aplicados nas escolas, principalmente, porque, segundo os relatos dos colegas de trabalho, num modo geral, ao chegarem no sexto ano escolar, as crianças ainda não interpretam o que lêem, constituindo-se em meros copiadores.

Apesar da pesquisa não ter sido direcionada a este tema e nem ter ido às escolas de formação de professores, ela também nos faz pensar sobre o processo de formação das professoras do ensino básico e suas lacunas no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem das crianças das classes populares que estão nas classes multisseriadas que, pela própria organização da sala de aula, colocam em xeque o mito da homogeneidade, ainda tão caro às concepções de escola que temos atualmente. Em suas falas, uma das professoras afirma que não foi preparada para desenvolver tais tarefas e ainda ter que cumprir uma jornada dupla a fim de complementar seu salário. Talvez a questão da potencialização de um ambiente alfabetizador a partir de um diálogo intercultural seja a última coisa que pensem em seus planejamentos diários.

Não tive como coletar um grande acervo constituído pelas histórias escritas ou narradas pelos meninos e meninas para disponibilizá-las na escola a fim de auxiliar o diálogo intercultural, mas, ainda assim, a pesquisa se constituiu das narrativas desses atores sociais entre os quais me incluo. Aprendi com a pesquisa que, no cotidiano da escola, o processo dialógico é o ponto de partida para o conhecimento do outro e do autoconhecimento, constituindo novas experiências.

Até que ponto a minha presença na escola e as conversas informais que tivemos podem ter contribuído para provocar nas professoras questionamentos sobre seu próprio fazer pedagógico, da mesma forma que provocou em mim, tanto como professora, quanto pesquisadora? Questionamentos que abrem portas, descristalizam verdades, geram curiosidades, movem a busca por práticas pedagógicas que se revelem mais generosas e bem sucedidas para professoras e crianças? Quem sabe, tais questionamentos criem possibilidades de fortalecer os caminhos em busca de decifrar “o enigma da infância” (LARROSA, 2006) e/ou ajudem a compreender os processos de ensino/aprendizagem associados aos fatores socioculturais, bem como fortalecer os ambientes alfabetizadores, significando e ressignificando o seu fazer pedagógico a partir dos diálogos interculturais.

Portanto, a pesquisa foi importante para a compreensão e a ressignificação dos valores e da consciência em relação ao outro através do fortalecimento do diálogo. Os laços afetivos com a comunidade, escola, professoras e crianças imprimiram um autoconhecimento e redimensionaram o meu próprio fazer pedagógico.

O entrelaçamento entre teoria/prática/vivência deixou em mim as marcas da pesquisa, uma experiência produzida pelo compartilhamento com a cultura das pessoas com as quais pude conviver ao longo deste percurso. E por que não ser este o caminho? Aquele da experiência que se constitui a partir do conhecimento e reconhecimento do outro, o caminho de ensinar e aprender com os meninos e as meninas que estão nas salas de aula de qualquer escola, nos bancos das praças, nos sinais de trânsito de qualquer cidade e nas encruzilhadas da vida, em qualquer vida.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21 CACHOEIRAS DE MACACU. Disponível em: <http://www.agenda21comperj.com.br/sites/ localhost/files/Cachoeiras.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação*: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

ANTUNES, Arnaldo. Inclassificáveis. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/inclassificaveis>. Acesso em: 5 jan. 2015.

ARAÚJO, Mairce da Silva. *O ambiente alfabetizador em questão*: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. MORAES, Jacqueline de Fátima dos Santos.Alfabetização*:* desafios da prática alfabetizadora.*Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa"*. Moçambique. p. 157 – 171,fev 2008.

_____. A sala de aula como entre lugar de culturas. In: Garcia, Regina (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização.* São Paulo: Cortez, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBIER, R.*A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. DOU. Brasília, DF 8 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARDOSO, Vinícius Maia. *Fazenda do Colégio*: família, fortuna e escravismo no vale do Macacu. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.1.*Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilene Souza. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2001.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. *Cadernos Cedes*. São Paulo, n. 28, 1992.

CUNHA, Euclides da.*Os Sertões*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, s/d. Disponível em:<www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: jun. 2013.

D´ALKMIN, Sonia Maria. Ablação e os direitos humanos. In:ETIC: III ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E II ENCONTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Presidente Prudente. v. 3, n. 3, 2007.

FARIAS, Carlos A. Contar histórias é alimentar a humanidade de humanidade. In: PRIETO, B. (Org.) *Contadores de história*: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Ines B.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FETZNER, Andréa Rosana. Quando a avaliação precisa dar certo: os desafios da não reprovação. *Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização*. Salto para o futuro. TV Escola. Ano XXIII, Boletim 8, maio 2013

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ*., Rio de Janeiro, n.23, p.16,35, ago. 2003. Disponívelem: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Recife, v., n. 4, abr./jun. 1963.

_____. *A importância do ato de ler*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GERALDI, João, Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa*: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Transgressões convergentes*: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das letras, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diversidade cultural e a questão da diferença na educação. In: ARAÚJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Orgs.). *Vozes da educação:* formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto.* Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras*: arma e sonhos na escola. São Paulo: Ática, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura:* um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, José de Souza Miguel. Cultura acústica e memória em Moçambique: as marcas indeléveis numa antropologia dos sentidos. *SCRIPTA.* Belo Horizonte. v. 4, n. 8, p. 208-228, 1º sem. 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Felipe da Silva. *Agricultura e reestruturação espacial na interface rural-urbana*: o exemplo do município de Cachoeiras de Macacu (RJ). 2013. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, José de Souza. Fronteira. *A degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, Jacqueline de Fátima dos Santos. Sentidos da infância: contribuições para a formação de professores. In: ARAUJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Orgs.). *Vozes da Educação*: formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:* tipos, técnicas e características. Educação, Cultura, Linguagem e Arte. 2008.Disponível em: <http//www.unioeste.br/travessias>

OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de.Um outro mundo no mundo da escola: escolarização e vulnerabilidade social de jovens, filhos de catadoras de um lixão da região metropolitana do Rio de Janeiro *Revista de Geografia*. Rio de Janeiro, número especial. v. 1, p. 1-8, 2013).

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre Voz e Letra*. O lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Niteroi: EDUFF, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina, SAMPAIO, Carmem Sanches, PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, BARRICHELI, Renata Cunha. (Orgs.). *Percursos de autoria:* Exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e psicologia - marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEIA, Maria Cristina S. (Orgs.). *Estudos da infância. Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; _____. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: J&M Martins, 2007.

SONTAG, Susan. *Ensaios sobre a fotografia 1*. Na caverna de Platão. Disponível em: <www.http://documenta_pdf.jmir.dyndns.org/Sontag-1_Caverna_Platao.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.

VENTURA, R. Visões do deserto: selva e sertão em Euclides da Cunha. *História, ciências e saúde.*Rio de Janeiro, v. 5, n. p. 133 – 147, jul. 1998. Suplemento.

VIEIRA, Ricardo. A construção do homem: identidades e metamorfoses. *Educação & Comunicação.*n.º 2,p. 26-52, jul. 1999.

_____. A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.* Campo Grande, n. 31, p. 35-54, jan./jun. 2011.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave*: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.