

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

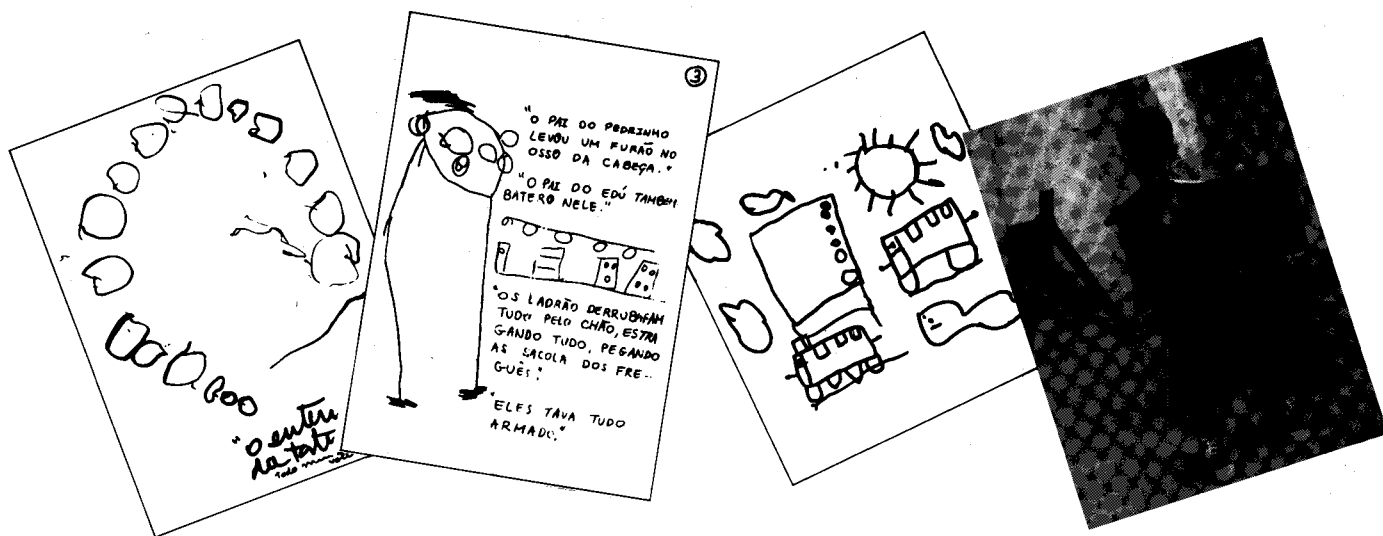
RELATOS DA (CON)VIVÊNCIA: CRIANÇAS E MULHERES DA VILA HELENA NAS FAMÍLIAS E NA ESCOLA

Sylvia Leser de Mello

Da Universidade de São Paulo

Madalena Freire

Professora da Pré-Escola de Vila Helena - SP



Reunidos sob um mesmo título, apresentam-se aqui dois relatos distintos*. Sua reunião tem contudo, uma forte razão de ser pois, de perspectivas diversas, eles constituem aproximações de uma mesma realidade: o povo de um bairro — as famílias, as mulheres e as crianças — da Vila Helena, no município de Carapicuíba, na grande São Paulo. A apresentação dos textos como um conjunto deveria facilitar, para o leitor, a recomposição do todo que os trabalhos individuais fragmentam.

Não fizemos nenhum esforço para que os textos se unissem por meio de artifícios. Cada uma das autoras sofreu o seu próprio processo de compreensão do povo

da Vila e trabalhou-o segundo sua formação, inclinações e interesses teóricos. Nem mesmo os objetivos iniciais, aqueles que nos levaram até à Vila, eram comuns. Mas gostaríamos que as leituras diferentes que fizemos de uma só realidade enriquecessem uma à outra, como se o real se fosse desdobrando e, ao revelar novos ângulos, multiplicasse os detalhes e precisasse a forma de uma condição, um modo de viver, um limite — a pobreza.

* O primeiro dos relatos é de Sylvia Leser de Mello e o segundo de Madalena Freire (nota da editora).



Sylvia Leser de Mello

Desde 1982 tenho freqüentado a Vila Helena, mantendo intenso contato com algumas famílias e conversando longamente com as mulheres que, nas casas burguesas e abastadas dos bairros vizinhos, executam as tarefas essenciais do serviço doméstico. Minha intenção era revelar a diversidade de experiências que se oculta sob a noção de trabalho, indicando um dos traços fundamentais que tende a ser obscurecido pela glorificação ideológica do trabalho. Se a sociedade não chega a considerar como infamantes certos tipos de tarefas, tais como aquelas que a doméstica desempenha, não deixa, entretanto, de desvalorizá-las em extremo, chegando mesmo a estigmatizar certas classes de trabalhadores.

Havia, ainda, a intenção de aproximar-me dos temas da liberdade e da opressão nas suas relações com o trabalho, procurando compreender como e onde opressão e liberdade manifestam-se na percepção das mulheres sobre a sua própria vida. Ou melhor, queria compreender, no interior da vida de indivíduos reais, o que Hannah Arendt chama de "diferença tangível e objetiva entre ser livre e ser forçado pela necessidade."¹ Nos depoimentos das mulheres esta necessidade está identificada com a sobrevivência mais estrita: o limite da simples existência e da possibilidade de produção e reprodução da vida dentro desse limite. O que as mulheres, e as famílias, obtêm com o máximo de trabalho é o mínimo da sobrevivência, o que significa que a miséria total — implicando o aniquilamento físico — está à espreita e pode ocorrer de um dia para outro.

Embora nos depoimentos das mulheres sobre o seu trabalho nem mesmo aflore a questão política, pois estão distantes de qualquer menção à vida política da nação, nem por isso deixam de possuir um valor político intrínseco, pois revelam como essas mulheres interpretam a vida social pela via do seu trabalho e como, em conjunto, os depoimentos descrevem as condições históricas de vida do segmento da sociedade brasileira a que pertencem.

A sugestão que iniciava e mantinha nossas conversas era de que as mulheres falassem sobre o seu trabalho. Desse modo os roteiros das conversas, mais do que entrevistas, foram elaborados segundo a compreensão que tinham da sugestão recebida. Os depoimentos, pois, variam tanto quanto as entonações de voz e as disposições das narradoras para a conversa, ou as expressões faciais e corporais que acompanham o desenrolar dos depoimentos. Essa variação individual, contudo, só faz valorizar a riqueza dos dados comuns encontrados em todas as narrativas. Estas, aparentemente fragmentárias, possuem uma seqüência muito lógica de temas a impregná-las. Eles são os temas da sobrevivência: alimentação, moradia, saúde, sociabilidade e, de modo não isento de conflito, a família, os filhos e seu futuro que compreende, invariavelmente, o desejo de uma escolaridade prolongada.

As mulheres compõem as histórias com extrema clareza, marcam com a sua originalidade experiências que possuem, quando tomadas em conjunto um fundo comum: são todas migrantes, todas mineiras, todas moradoras, agora, de um mesmo bairro, e todas oriundas de famílias de pequenos proprietários rurais. Elas, enquanto vão se constituindo em personagens muito particulares, vão emprestar também às suas casas e barracos, às ruas e ao bairro, uma feição única, de modo que, ao cabo de algum tempo, já não estou em qualquer bairro da periferia mas nesta inconfundível Vila Helena. É possível, e muito provável, que este bairro tenha grande semelhança com outros bairros — Vilas e Jardins, segundo o eufemismo dos loteadores — deste imenso cinturão de miséria que circunda São Paulo. Mas, assim como as mulheres — Maria, Emília, Verônica, Vanda, Nilza, Loura, Odília, Maria José, D. Cristina e D. Maria — a Vila Helena é única.

Há uma grande dose de paciência e de humildade no trabalho de campo que deve ser aprendida na rua, lição nem sempre agradável, nem sempre fácil. Eis a primeira: o visitante na Vila é visto com desconfiança (o visitante também é desconfiado, mas esse é um outro problema), com muita reserva e, ao par deste fechamento a estranhos, há uma intensa sociabilidade de rua, de portão, de quintal, pois as ruas da Vila não se assemelham às ruas dos bairros de São Paulo, invadidas pelos automóveis, esvaziadas de pessoas, onde as calçadas não servem senão de passagem apressada para alguns pedestres, estranhos uns aos outros, que vão aos seus afazeres. Essas ruas são apenas corredores, onde só se passa, como se lá ninguém pudesse, de fato, morar. Na Vila isso não ocorre. As ruas estão sempre vivas, com as pessoas prontas a um encontro, uma conversa, quando se cruzam e se recruzam. Para o visitante, essa atividade dá uma impressão inicial caótica de muita poeira ou muito barro, uma infinidade de crianças e muitas pessoas paradas ou andando, sozinhas e em grupos. Compreende-se que para os moradores, em sua quase absoluta maioria migrantes de origem rural recente, o bairro, e a sociabilidade que ele favorece, seja um pouco como a recuperação de raízes, de solidez, de permanência.

A Vila não tem um aspecto bonito. Mesmo as construções de alvenaria exibem as paredes nuas, sem retoques e sem pintura: são casas sempre por acabar. A topografia do bairro é irregular: um pequeno vale entre elevações. As elevações e o sopé delas correspondem aos terrenos do loteamento original. No fundo do vale há um córrego. Esses terrenos muito baixos são, no loteamento, as áreas chamadas "da prefeitura". Atualmente algumas encostas muito íngremes, nas obras das elevações, e os terrenos mais baixos, na várzea, foram ocupados por favelas. As favelas formam um aglomerado da cor da madeira exposta ao tempo, escuro e sujo. Aqui e ali uma tábuca colorida destaca-se do conjunto. A cor deliberada, posta para enfeitar, ou disfarçar a madeira e o cimento apagado dos blocos, quase não existe na Vila. Os ter-

¹ Arendt, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, São Paulo — Forense — Universit — Salamandra, Edusp, 1981, p. 81.

renos não têm cobertura vegetal cultivada. O mato e uma ou outra árvore, uma ou outra "planta de flor" constituem a vegetação. As casas parecem ser as únicas coisas plantadas nos terrenos. Hortas ralas, algumas plantas medicinais que crescem nas hortas mas também ao acaso, nos regos, das águas servidas que correm rentes aos terrenos.

O estado permanente das ruas é de abandono e com o tempo chuvoso pioram muito. O barro que se forma é uma mistura de várias sujeiras. Há um intenso cheiro de fossa e de decomposição. A água da chuva escorre livremente, e junta-se às águas servidas que saem das casas. O aspecto do bairro, com a chuva, é desolador. Alguns barracos não oferecem abrigo suficiente contra a chuva e umidade. Dentro e fora são a mesma coisa, vive-se dentro o mesmo desconforto da sujeira e do cheiro, da água e do barro. Também as casas de alvenaria revelam, no tempo frio e chuvoso, a pobreza da sua construção, a insuficiência do abrigo que oferecem. A chuva torna visíveis e mais agudas as condições de subhabitação do povo da Vila e faz ressaltar uma das características que mais chamam a atenção: o lixo. Tomada no seu conjunto a Vila é um grande despejo de lixo. Nas casas, quase todo o mobiliário é constituído de restos das casas abastadas. Camas, colchões, armários, mesas, cadeiras, poltronas, sofás são velhos móveis usados, sem um pé ou com pé quebrado, sem uma porta, o encosto solto, molas despontando dentre o forro. As próprias casas têm janelas e portas herdadas de outras construções e do lado de fora restos de tudo: pequenas tábuas, latas vazias, painéis, baldes e bacias amassados e furados, pedaços de móveis, pedaços de cano e uma escória variada de plásticos rotos. Não há nenhuma ordem aparente, nem mesmo um lugar determinado para amontoar essa tralha. Ali onde é jogada, ali fica à espera de ser útil novamente. Os barracos são a expressão mais concreta desse reaproveitamento de sucata.

No bom tempo, com o sol, a Vila tem um aspecto melhor e, acima de tudo revela sua mais notável face: é um bairro cheio de vida, buliçoso, ruidoso. É um bairro cheio de crianças que brincam soltas nas ruas, nos quintais sem limites muito definidos, que circulam de um barraco para outro, de uma casa para a outra. É um bairro de crianças e esse é o segredo da sua vitalidade.

A Vila tem, pois, para o observador, duas faces ao menos: o aspecto visual mais imediato, feio e sujo, de um bairro abandonado, deixado aos cuidados dos poucos recursos de seus moradores que solucionam, como podem, os problemas mais agudos das ruas. Mas a outra face da Vila, sua face humana, é mais complexa e de mais difícil compreensão. Não faltam as brigas, o maldizer, as inimizades, mas há um forte sentimento de família, há a amizade e o interesse pelos amigos e conhecidos e a solidariedade surge quando é necessária. A face humana da Vila é densa e calorosa. O grande número de crianças, uma constante nas casas, as conversas de quintal para quintal e a contigüidade dos barracos impedem qualquer sentimento de solidão. Os problemas domésticos graves como o desemprego, a doença, o alcoolismo, são, em pouco tempo, do conhecimento de todos. A pobreza é comum a todos.

Quando os habitantes falam da Vila Helena o qua-

dro que traçam é diferente do meu. Falam com orgulho de um lugar que ajudaram a construir e que é parte muito profunda de sua vida afetiva. Falam da urbanização, da luz que agora todos têm em casa e da luz que vai chegar às ruas. Falam da água encanada, da farmácia, do ônibus, do orelhão e do supermercado. Falam da vida que ficou mais fácil para os moradores. Mas falam também dos habitantes, dos lugares bons e dos lugares ruins, das brigas, das armas, das desordens e arruaças. Toda a insidiosa violência da opressão e da extrema exploração a que o povo é submetido podem ser retratadas nas histórias da Vila. Os depoimentos afirmam que há pobres mais pobres no bairro. Para os que possuem um pequeno lote e uma casa as favelas são turbulentas, há brigas, discórdia, barulho. A polícia ronda as favelas à caça de marginais. Os favelados não concordam. Reconhecem que a precariedade da moradia na favela traz problemas mas não é seu privilegio o banditismo. A presença permanente da polícia, agindo às vezes com extrema brutalidade, se não controla a expressão da malandragem, solidifica, nas consciências, as divisões dos espaços da Vila e de seus habitantes de tal modo que, em escala reduzida, reproduzem-se aqui as desigualdades da sociedade mais ampla.

Ao se organizarem em torno da sobrevivência, os relatos parece que se afastam, quando lidos pela primeira vez, do tema do trabalho. A narração do trabalho propriamente dito é pobre, é rala e rara. No entanto, nessas histórias que se organizam em torno da sobrevivência, não há nenhuma em que o trabalho não seja a condição permanente. As mais antigas memórias estão já impregnadas pela necessidade e sua inexorável contrapartida: o quinhão de trabalho que cabe a cada um para suprir o alimento cotidiano. Se desde pequeninas são levadas com os pais para a roça ou têm que ajudar nas tarefas domésticas aprendem por imitação, reproduzindo os gestos e movimentos dos mais velhos, essencialmente ligados ao trabalho. Quando, num primeiro movimento migratório, deixam os sítios para ir morar nos vilarejos, os pais continuam sua faina no campo, já agora como assalariados, as meninas vão trabalhar na "casa dos outros". Mas a troca da casa paterna pela "casa dos outros" não é difícil: assim como cuidavam dos irmãos menores, assim como sabiam providenciar algum alimento para a família, assim também vão cuidar de crianças e fazer pequenos serviços domésticos em casa alheia. Elas têm, em média, de sete a nove anos quando assumem essa nova responsabilidade.

Recebem pouco: a alimentação, alguma roupa velha, e às vezes, o material e a possibilidade de ir à escola. Nenhum dinheiro ou muito pouco que, de qualquer modo, nunca chega às suas mãos. Nem sempre as tarefas que devem realizar são leves ou compatíveis com as suas forças. Porém, mesmo que as tarefas estejam além do seu alcance nem a pouca idade, nem a fragilidade lhes servem de desculpa. Melhor aprenderem a fazer o que lhes ordenam do que serem repreendidas com aspereza. Melhor obrigar o corpo ao esforço enorme do que esperar por conseqüências no mínimo dolorosas. Rigorosa ou não, a labuta é imposta a corpos e mentes infantis, exigindo que amadureçam rápido, a dura maturidade gerada pela dura necessidade. Aprendem que têm que contar apenas com os seus pés e mãos para ganharem a vida, e

aprendem a sentir, no côncavo do corpo pequenino, a arbitrariedade do mundo adulto onde são atiradas sem escolha e sem saída.

Os relatos do trabalho doméstico daquelas meninas, revivido aqui pelas mulheres, contêm sempre a lembrança do esforço e do cansaço do corpo. Mesmo as memórias prazerosas, engraçadas e boas do trabalho infantil, possuem qualquer coisa de corpóreo: a comida mais variada e abundante da casa dos patrões; as roupas velhas que já não são do grosseiro tecido das camisolas da roça; a cama que, às vezes, tem colchão e não somente a esteira sobre as varas; um doce; um refrigerante. E assim, retrospectivamente, não há queixas. Saídas do trabalho da roça, o serviço doméstico e a vida na cidadezinha parece-lhes, já, uma ante-sala do paraíso. E podem, ainda, ir à escola! Ir à escola é começar um novo tempo, aproximar-se do povo da cidade, assemelhado à esperteza do comerciante e do patrão, que sabem ler e marcar na caderneta os números do haver e, sobretudo, do dever. Nem todas conseguem "tirar o primário" mas todas lêem e escrevem um pouco. Estão alfabetizadas, dominam símbolos que seus ancestrais desconhecaram ou até mesmo julgaram inúteis. Elas estão prontas para a vinda definitiva para a cidade grande. Mas nesse trajeto, de Minas para São Paulo, o trabalho é a marca da continuidade. Ele não muda. Do mesmo modo vão prestar seus serviços nas "casas dos outros", fazendo que, com o tempo, o relato do trabalho confunda-se com o relato da vida. Assim como lhes foi dada vida, o trabalho também não constitui uma opção. Embora haja sonhos — e qual a menina que não sonha — o trabalho não faz parte deles: ser isto ou aquilo, trabalhar desta ou daquela maneira. Aceitam o que têm à mão, o que lhes cabe na partilha injusta de esforço e recompensa. Elas têm histórias para contar a respeito do trabalho na "casa dos outros". As casas variam, variam os patrões e as exigências. A partir daí as mulheres têm relatos diversos, lembranças tristes ou engraçadas, lembranças de humilhações ou de bondade. Pontuam suas histórias com acontecimentos pessoais, que marcam definitivamente a rotina: mortes e nascimentos, casamentos e doenças. Quando nasce um filho ou quando morre um filho, esses acontecimentos são absorvidos pela rotina, onde o trabalho é essencial. Viver o dia de amanhã depende da labuta do dia de hoje, não apenas porque a sobrevivência depende dessa labuta mas porque o trabalho coloca as coisas no lugar, ordena a vida, dá ordem às circunstâncias que, de outra maneira, seriam devastadoras. Uma das entrevistadas, Vanda, formula com tal clareza esse pensamento expresso por todas, que não creio que seja possível explicá-lo melhor:

"Eu, pra mim, o meu serviço, eu adoro, gosto do meu trabalho . . . eu gosto muito de São Paulo é por conta que só a lei que eu tenho de levantá de manhã, minha marmita dorme pronta, eu pego e já vou embora pro meu trabalho, já é uma boa pra mim. Eu sei que eu tando trabalhando dá dia 10 eu tenho pagamento, dá dia 25 eu tenho vale. Eu recebo aquilo lá, trago, pego, pago os compromissos e passo sábado e domingo em casa, tudo bem. Então para mim é uma boa, não tem tempo ruim."

A labuta diária e incessante, entretanto, nunca deu mais do que o pouco necessário para suprir a fome de todo dia. Quando, ao término da travessia pelos temas da sobrevivência, chegam aos filhos, é um novo tema que tem princípio: o vir-a-ser do futuro, construído com a matéria inefável da esperança. A introdução do tempo futuro nos depoimentos modifica seu ritmo. A segurança e a fluidez com que as mulheres narram o passado e o presente não comparece nas avaliações do futuro. Nesse universo em que reina o desejo as mulheres titubeiam, hesitam, não sabem ou não ousam avançar demasiado. Há uma vida melhor, mais bem estar, à espera delas e de sua prole? Como será essa vida melhor? Que esperam da vida? Qual é a forma do seu desejo? A formulação de Maria inclui todos os elementos comuns aos desejos das mulheres:

"Então, sei lá, eu acho que . . . eu espero da vida assim, ensiná os meus filhos o melhor e . . . e eu espero melhorá minha vida assim. . . mais que eu tenho. Qué dizê, Deus me dando tudo aquilo que eu tenho, d. Sylvia, sempre assim pra mim comê, bebê, e os meus filhos tando na escola, eles vão indo bem, então eu tô satisfeita."

A esperança de uma vida melhor, do bom trabalho, para os filhos, organiza-se em torno de um centro só: a escola. Vêem a sua própria vida segundo o binômio da pobreza e da ignorância, gerando-se mutuamente, um círculo trágico. A escola é, na percepção delas, a cunha que permite romper a viciosidade do círculo, pois sentem que, com o trabalho de toda uma vida, não puderam vencer a pobreza. Esse destino lhes pesa e não o desejam para seus filhos. Querem que eles sejam diversos do que elas são, almejam, difusamente, um outro destino para a sua prole. Se o trabalho está presente no futuro dos filhos, que ele seja mais leve, mais limpo, mais fácil, como nos depoimentos de Nilza e de Verônica:

"Eu só espero um futuro melhor, com o estudo, né, desde que tem estudo tem um futuro melhor. Têm uma profissão boa, mais elegante que sê lavadeira, sê faxineira, assim, com um estudo e tudo eles tem a possibilidade de um trabalho melhor, mais fino."

"Bom, porque o objetivo é esse, né, que elas estudem mais um pouco, pra vê se mais tarde também elas não vêm a trabalhá como a gente trabalha mesmo, como eu trabalho, né, que elas venham a trabalhar num serviço mais fácil, né, mais leve. Então a gente tem uma proposta assim de aguentá os estudos delas até onde dé, até onde a gente aguentá. . . o trabalho é duro, qualquer que seja é duro."

A escola é um elemento a mais nos temas da sobrevivência na cidade, desenvolvido como um desejo e uma esperança. Envolve, de certo modo, problemas de identidade, não só das mulheres, mas de todo o grupo social. A esperança e o desejo referem-se às crianças e ao tempo futuro, a um ser-outro do que elas são.

Este projeto para os filhos, tão bem descrito nos

depoimentos citados, não exclui o trabalho, apenas modifica a sua qualidade e afasta-o para um futuro impreciso. As mulheres nem por um momento põem em dúvida o futuro de trabalho dos seus filhos. Mas querem-no outro. Esse ser-outro, virtualmente embutido nos estudos, deve consolidar o processo de transformação que teve início na roça, com a enxada na mão. É a metamorfose final: a feia, a pesada lagarta presa à terra, será a borboleta bela, limpa, leve e colorida que nunca suja suas mãos.



Madalena Freire

HISTÓRIA QUE COMEÇA

Este é o primeiro relatório da minha prática, na Vila Helena.

Minha ligação institucional é com a paróquia local.

Meu trabalho está dentro de outros que a igreja desenvolve junto à comunidade: clube de jovens, grupos de catecismo, etc.

A proposta é atender a crianças na faixa do pré-escolar, dos 3 aos 6 anos.

Trabalhamos com 35 crianças, num espaço amplo, que é o salão da paróquia, em construção ainda não acabada. Nosso horário é das 14 às 17 horas. Conto com a ajuda de uma pessoa da comunidade, a qual inicia seu processo de formação como professora.

A Vila Helena pertence ao município de Carapicuíba, com as mesmas características de qualquer bairro da periferia de São Paulo. Sem esgotos, iluminação apenas numa parte de sua rua principal, duas grandes favelas incrustadas numa ribanceira, com suas crianças perambulando, barrigudas de vermes. A grande maioria de sua população é mineira e nordestina. Os homens trabalhadores de construção civil, metalúrgicos e atualmente muitos desempregados. As mulheres algumas trabalham em casa e a maioria são empregadas domésticas.

Depois de muito rolar, rasgar, duvidar, procurar sem encontrar uma forma adequada, que exprimisse o vivido nesses 5 meses, decidi estruturá-lo em histórias. Histórias do meu processo, histórias do grupo, histórias das crianças, histórias dessa paixão que começa.

HISTÓRIA PRIMEIRA

Refletir sobre a prática na Vila Helena nesses 5 meses de trabalho, é falar sobre algo ainda frágil, em gestação, que vem me questionando em todos os aspectos da minha pessoa, do meu "sou" professora. Sangue novo, calor gostoso, morno, quente, vitalizando o corpo inteiro. Mas também sono, sonho agitada com as caras, os olhos, os gritos de uma "multidão" de 35 crianças¹ na

minha frente. Durante as primeiras semanas processo intenso de inserção, em espaço novo ainda não vivido por mim.

— como vou saber os nomes de cada uma?

— como vou ver os olhos de cada uma?

— como vou escutá-las?

— como vou saber, ver onde e o que cada uma está fazendo, trabalhando?

No primeiro dia, as mesas e as carteiras estavam arrumadas do modo como geralmente a tradição concebe a escola e a relação professor-aluno. As carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa, distante da professora. É interessante salientar que apesar do esforço feito antes do primeiro dia de aula, nas visitas que fiz ao salão, no sentido de mudar, de reorientar a arrumação da sala, nada, ou quase nada, consegui no princípio das atividades. Assim, no primeiro dia de aula, lá estavam as carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa distante da professora.

Percebi que de nada adiantava partir da minha compreensão da escola, do seu arranjo, separada da deles, mas sim, juntamente com eles, tentar na prática diária, superar aquela visão tradicional do espaço escolar. Por isso mesmo, o ponto de partida só poderia ser da compreensão que tinham da escola, de que a organização das cadeiras e lousa é uma parte.

Neste início, choros, mães entrando junto com as crianças, pai mandando prender o filho que chorava desesperado, "pra ele não fugir", menino com medo transbordando, marcado por três rugas na testa, menino aterrorizado de chegar perto de mim. Foram sentando nas cadeiras², distante da "minha mesa" . . . e logo comecei a escutar:

— "Meu menino é muito pequeno, ele tá lá atrás, como vai ver a *senhora*?"³

— "Ah! Não tá certo, oia aquele *muleque* grande bem na frente!"

— "Ela é ruim da vista, num tá vendo nada da lousa. . ."

Aproveitei a oportunidade para, concordando com elas sobre o que me diziam em torno da má colocação em que se achavam seus filhos na sala, começar a propor novamente, agora em momento adequado, a reorganização, o rearranjo da sala. Fui, então, perguntando:

— Como a gente pode arrumar, pra que todo mundo se veja, me veja, e eu fique mais perto deles?

E assim as cadeiras começaram a compor o arredondamento que eu sonhara . . .

Com a preocupação de ver a todos, escutar a todos, saber o nome de todos, iniciei já no primeiro dia, a distribuição de "crachás" que cada um pendurava no pescoço com seu nome. Fui de cadeira em cadeira perguntando o nome de cada uma e escrevendo na frente de-

¹ De 3 a 6 anos!

² Dessas cadeiras com um braço fazendo mesa.

³ Me chamavam de *senhora* no início, como se fosse sua patroa.

les. Fui percebendo no decorrer dessa atividade que ninguém se chamava pelo nome e sim de "aquele moleque", "coisa", "neguinho", "ô".

Percebi então que meu primeiro objetivo deveria estar centrado no resgate da identidade de cada um como pessoa-gente — com um nome.

Pois "coisa" ou "ô" é objeto, é bicho, não é gente.

Os crachás, um tempo depois, foram substituídos por cartões onde escrevi os nomes de cada um e eles desenharam ao lado no mesmo cartão, para pregarem nos seus lugares. Isto porque os crachás perturbavam nas brincadeiras e porque observei uma grande necessidade de cada um saber:

- "onde é a minha cadeira?"
- "ele pegou a minha cadeira!"

Esta atividade possibilitou, assim, a localização no espaço, garantiu "esse é meu lugar", esse ter o seu lugar marcado, assegurado, e deu continuidade ao trabalho com os nomes⁴.

Dentro da proposta com os nomes, iniciei um exaustivo trabalho de resgate do meu nome enquanto professora.

— Meu nome não é "tia". Eu me chamo Madalena e sou professora de vocês, não sou tia de ninguém aqui. . .

Todas as vezes que escutava "tia, ô tia", paciente-mente perguntava se já sabia qual era o meu nome. Respondia: "Madalena". Então pode me chamar de Madalena. . .

Atualmente, quando alguém ainda me chama assim, logo o que está próximo, retruca: "você não sabe ainda o nome dela?"

Esta é para mim um "bandeira de luta": resgate do nome profissional da pessoa do educador. Quem educa é a pessoa com tudo que é. Como posso negar o meu nome, a minha identidade, por um apelido massificado?

Uma experiência crucial ligada a essa necessidade de ter algo, aconteceu com as caixas de lápis de cera. Na minha cabeça, eu iria juntá-las e distribuir os lápis como material coletivo. Assim que fui juntando as caixas, os gritos começaram:

- "Essa é minha! Essa é minha!"
- "Me dá o meu lápis!"
- "Não é pra ele não, é minha!"
- "Eu quero a minha caixa!"

Imediatamente mudei a proposta, cada um ficou com sua caixa, e constatei a sua inadequação *absoluta* para esta realidade, e o momento do grupo.

Primeiro, como poderia coletivizar um material que significou muito esforço para ser comprado? Como poderia coletivizar um material quando ainda não existia a consciência do coletivo?

Percebi aqui também que este seria um outro objetivo do trabalho: propiciar, assegurar o *ter*. O *não ter*, ou o *ter muito pouco sempre* (a exploração), seria o dado pedagógico a ser trabalhado nesta realidade.

Com essas "derrapadas" fui tomando consciência de que o meu desafio estava em recriar a minha prática

de professora, até então com crianças de classe média, em tudo que eu sabia. Não que eu não tivesse claro que esta era outra realidade, e portanto a minha prática seria outra. Mas é que a constatação do estar começando tudo de novo era (e é ainda) muito forte.

Ao mesmo tempo o confronto com a miséria abalou toda a minha estrutura emocional e de classe social.

Constatações simples como: nunca tinha percebido o peso de minhas filhas . . . , como seus ossos não aparecem. . . foram me introduzindo nesta realidade.

Outra observação desse período foi como do nada, tudo era transformado em brinquedo. Um tijolo quebrado em mil pedaços virava "tijolinhos" para construir uma casa. Constattei que o fazer, o construir brinquedos, alimentaria o outro eixo, o de proporcionar o *ter*.

Desse modo, à medida que fui entrando nesse mundo, fui estruturando a proposta de trabalho:

- resgate da identidade — trabalho com os nomes,
- proporcionar o *ter*, a partir de propostas de construção de brinquedos,
- a atividade de desenhar só tem sentido dentro eixo do brinquedo,
- estruturação da rotina,
- conhecimento do espaço e dos materiais.

Estava claro para mim, que é através da rotina que a criança se localiza no tempo e no espaço. Não falo da "rotina-rotineira" rígrida, sem significado. Falo da rotina que é construída da observação do professor a partir da leitura do ritmo das crianças e do grupo, e das atividades significativas que a compõe.

Preocupei-me assim na constância das atividades incluindo os mesmos materiais e sua diferenciação. Pois é através da constância e da diferenciação entre os momentos da rotina que a criança se localiza, "lê" a rotina que a criança se localiza, "lê a rotina, "lê" o tempo e o espaço. A decisão inclusive de não mudar os materiais veio da preocupação em possibilitar a concentração num só material, o conhecer e aprofundar todos os recursos que este possibilitava. Além de que pela situação do nunca ter nada, pela situação de exploração, sempre que havia mais de dois materiais dentro de uma proposta era o caos. Uma onda de ansiedade em *ter*, *pegar* tudo — todos ao mesmo tempo, não levava a nada e sim a uma crescente frustração.

Neste início nossa rotina se constituía de quatro momentos — atividades significativas:

1. construção de brinquedos, onde a atividade de desenho for incorporada (atividade de desenho e construção),
2. "comer merenda!" (lanche),
3. brincar com os pneus e com os nossos brinquedos — brincar na areia (parque),
4. pintar os "cavalos" — que surgiu de um jogo com nossos caveletes da mesa (atividades plásticas: pintura).

⁴ Que vem sendo "inspirado" no trabalho de Emilia Ferreiro, *Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno, 1979.

Não havia ainda nesta estrutura a atividade da "roda". Pois se a "roda"⁵ é a atividade que possibilita o encontro, meu primeiro desafio foi, a partir do trabalho, possibilitar esse encontro. Portanto nossa roda no início acontecia durante a atividade de construção de brinquedos. Foi dela que o grupo foi se encontrando. Foi, portanto, a partir do trabalho real, que o *encontro* foi acontecendo, e possibilitando assim, a troca: o falar, o ouvir, e o meu devolver sistematizado em propostas de trabalho, que foram sendo explicitados, antes de começarmos a trabalhar. Nasceu assim, a "rodona".

À medida que a rotina foi sendo incorporada, suas atividades através das propostas de trabalho foram amadurecendo, aprofundando, dando origem a outras atividades.

Assim, da nossa atividade na construção de brinquedos, que foram: pipa, bola de papel, "direção de carro", "bambolê", a atividade de desenho foi se transformando numa atividade por si só significativa. Através da minha observação das necessidades dos estágios em que cada criança se encontrava, fui estruturando a proposta de trabalho.

O mesmo aconteceu com a atividade de pintar "os cavalos". Foi da instrumentalização do jogo simbólico — tanto na proposta de pintar os cavalos quanto na de sempre re-contar a história do que vi do jogo do dia anterior, que a atividade de "contar história", "ler história" foi se constituindo, ganhando significado.

Deste modo a rotina foi se transformando:

- rodona
- desenho
- comer!
- brincar com os pneus, com nossos brinquedos, e na areia.
- "contar história", "ler história".

É neste sentido que a rotina não é rotineira, que todas as atividades que a compõe têm significado, que nada acontece por acaso, que cada atividade dá origem a outras atividades, ampliando, aprofundando o trabalho.

Outro eixo forte que deu origem a uma outra terceira estrutura de "rotina" foi a atividade de "massinha". Algumas crianças que haviam frequentado a escola no ano passado, relembrou a atividade e me perguntaram se "um dia a gente vai fazer massinha"?

Preocupada com o *construir* nossos materiais propus que *nós mesmos fizéssemos* nossa massa. Assim, no dia seguinte expliquei a receita da massa para todos, e fui fazendo na frente de todos. Cada um terminou de amassar a sua massa, tingindo com pó de tijolo que quebramos e peneiramos.

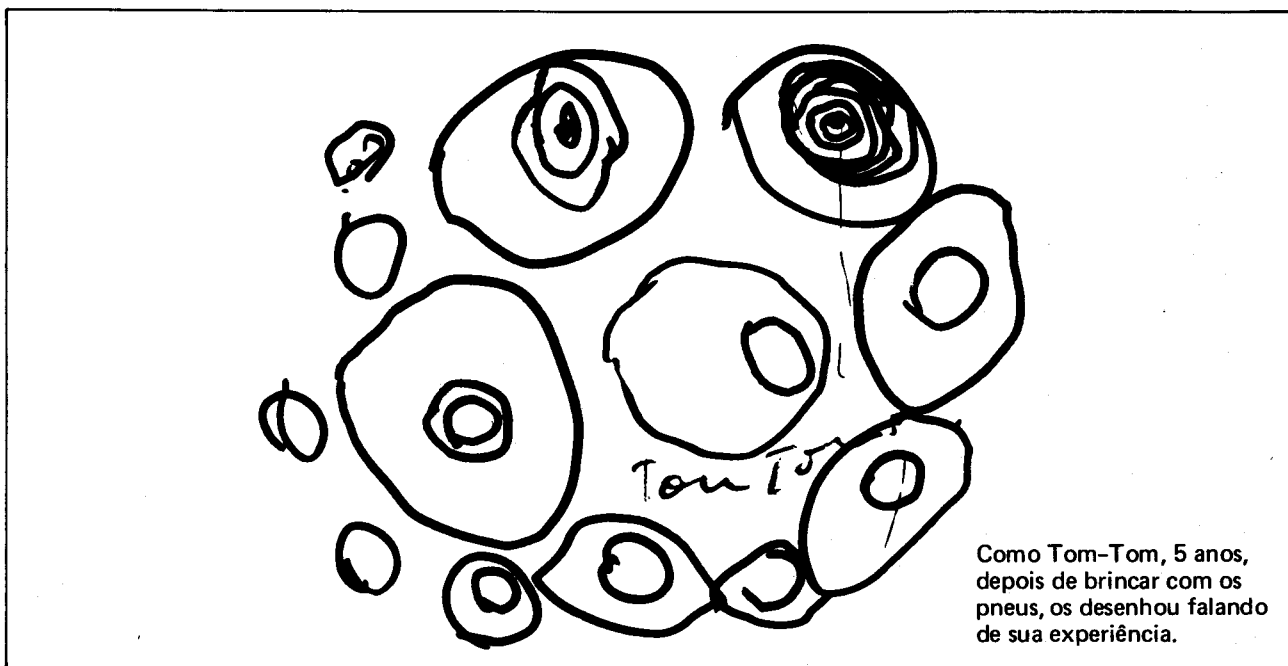
Desde esse dia a atividade da "massinha" que foi chamada a partir desse momento de *massa*, transformou-se na atividade central depois da história.

Para toda atividade da rotina venho trabalhando sua configuração simbólica no espaço. Isto porque é a configuração (o símbolo) da atividade dentro da organização do espaço que possibilita à criança, sua leitura do tempo dentro daquele espaço. Sua configuração pode ser marcada através do objeto que simboliza a atividade ou de indício sonoro.

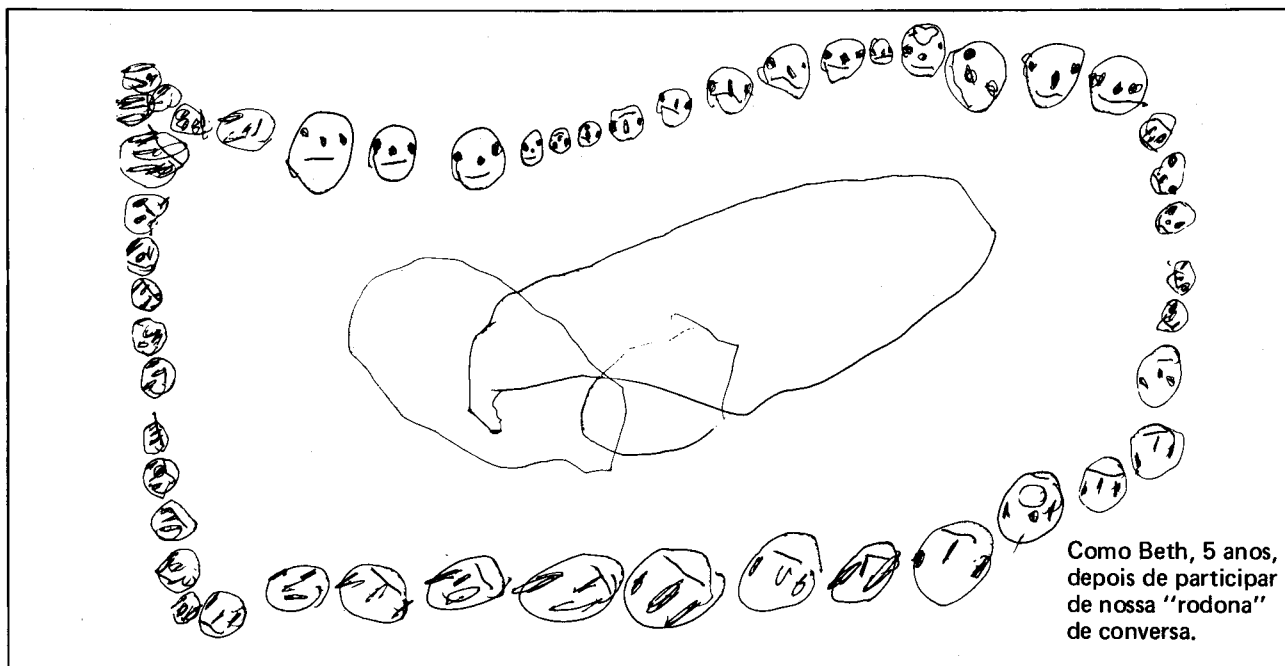
Assim, nossa "rodona" está configurada através de nossos "cotoco de pau" onde cada um senta em cima; nossa atividade de "ler história", através de uma ilustração da história de Chapeuzinho Vermelho; os pneus, com desenhos de pneus na "garagem" destes; e a hora de guardar pneus através do som de nossos chocalhos de latas.

É através da leitura dos símbolos, que re-apresentam as atividades, que a criança vai "lendo" e "escrevendo" seu cotidiano. Isto é patente durante a atividade de desenho. Sendo este o registro do que ele vive, pensa, tudo que lhe é significativo é expresso através do desenho. Por isso o ato de desenhar é um ato de "escrever" seus "pensamentos" sobre a realidade.

⁵ Vide texto sobre "roda" no final do relatório.



Como Tom-Tom, 5 anos, depois de brincar com os pneus, os desenhou falando de sua experiência.

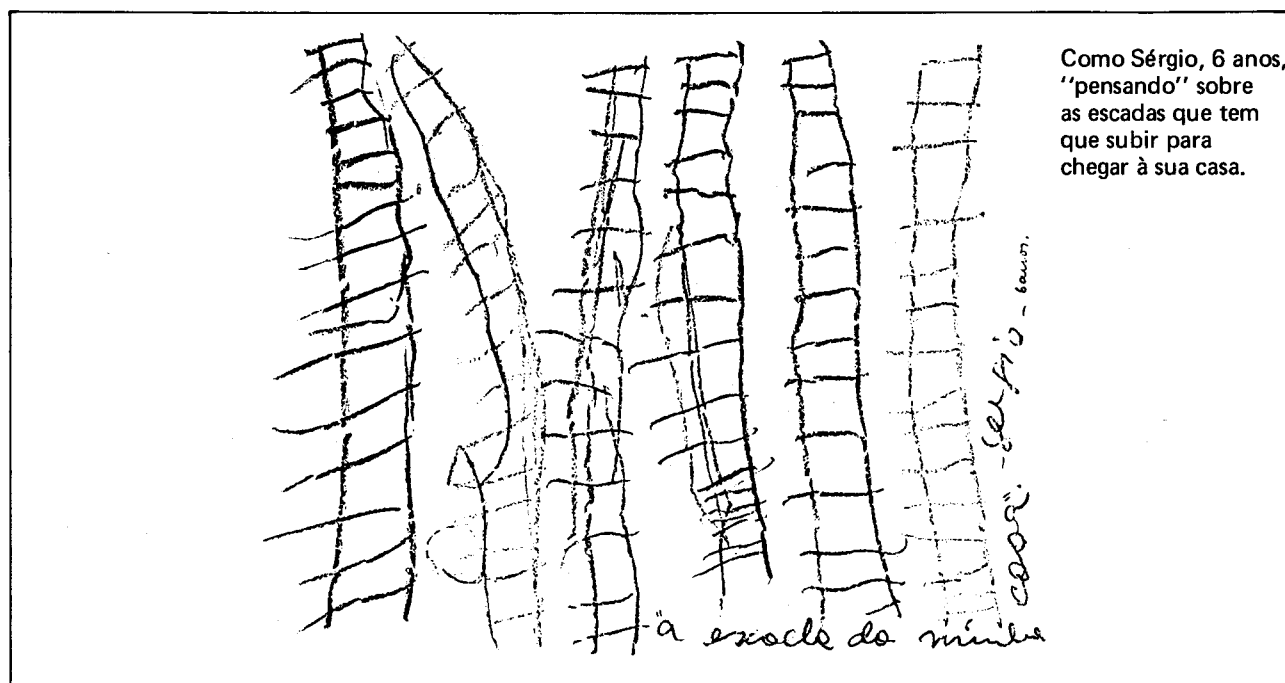


Como Beth, 5 anos, depois de participar de nossa "rodona" de conversa.

A atividade de desenho portanto é pensamento, *elaboração afetiva e cognitiva*, sobre as leituras que faz do mundo. Tanto a atividade do desenho, quanto a atividade do jogo simbólico, é ferramenta de trabalho do professor. Sua ação pedagógica, especialmente na pré-escola, está centrada na instrumentalização da construção de símbolos, da leitura e da "escrita" destes. É neste sentido que se pode afirmar que seu processo de alfabetização — de "leitura e escrita" do mundo, teve seu início desde os 2 anos, quando a criança começa a "pensar" o mundo simbolizando: desenhando, imitando, jogando de "faz de conta", etc.

Instrumentalizar o pensar, o "ler" e o "escrever" como realidade, é o desafio do professor. Sua ação pedagógica se dá na *intervenção* desafiadora, problematizante da realidade, juntamente com a criança. Intervenção pedagógica significa para mim, aquela ação que questiona, problematiza, proporcionando uma ampliação do universo simbólico da criança ou uma reformulação de suas hipóteses, ou seja, a intervenção do professor é aquela que proporciona uma "discussão" sobre o "texto" (o desenho) da criança.

Portanto, na medida do possível, todo desenho deve ser "discutido" com seu autor, pois é nessa conversa que o professor ouve as colocações da criança e lança as suas.



Como Sérgio, 6 anos, "pensando" sobre as escadas que tem que subir para chegar à sua casa.

HISTÓRIAS DO DESENHO (I) DO SERGIO

— Me conta do seu desenho.

— “Eu fiz a televisão, o carro, o ônibus, a cobra, o sol e as nuvens.”

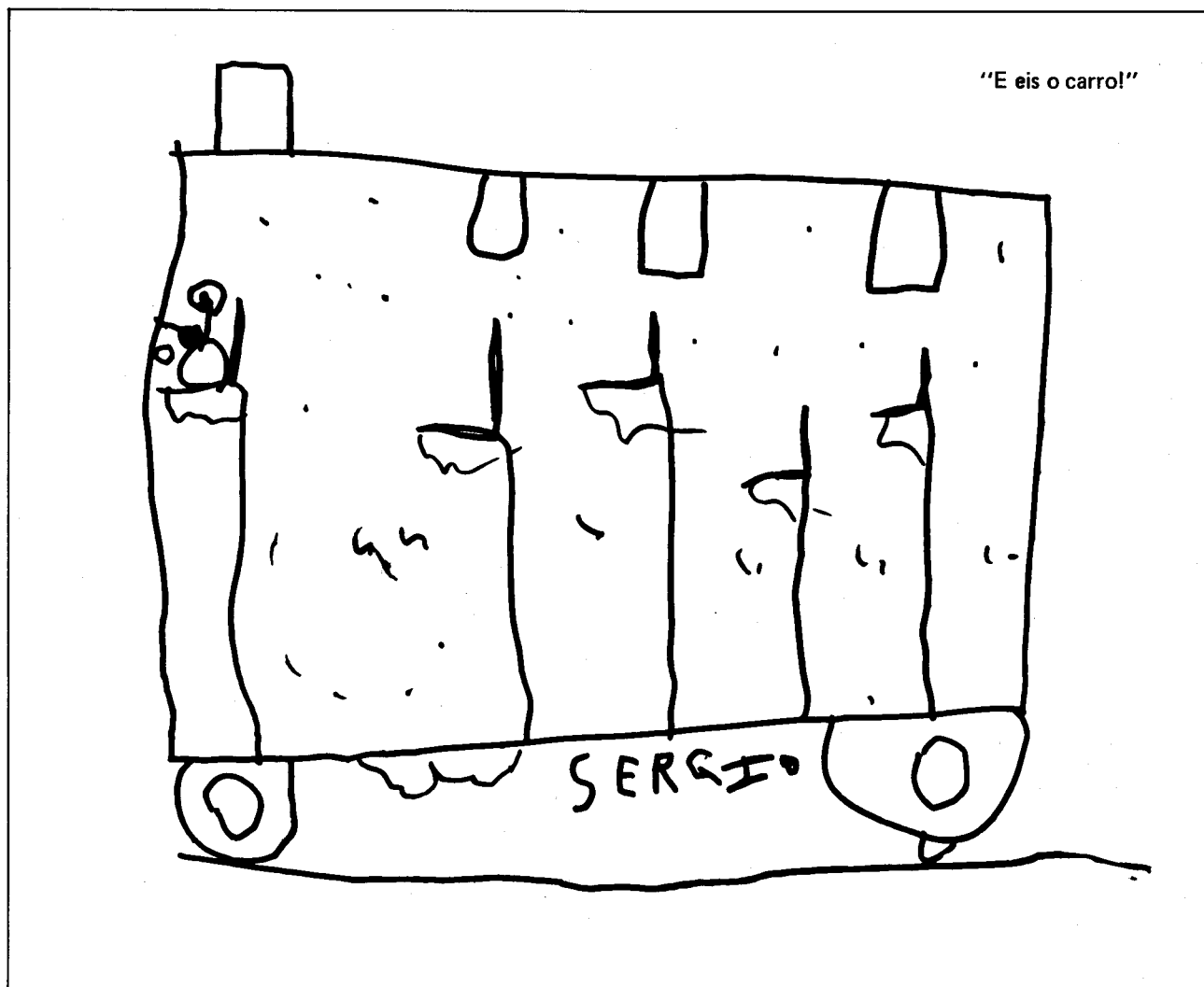
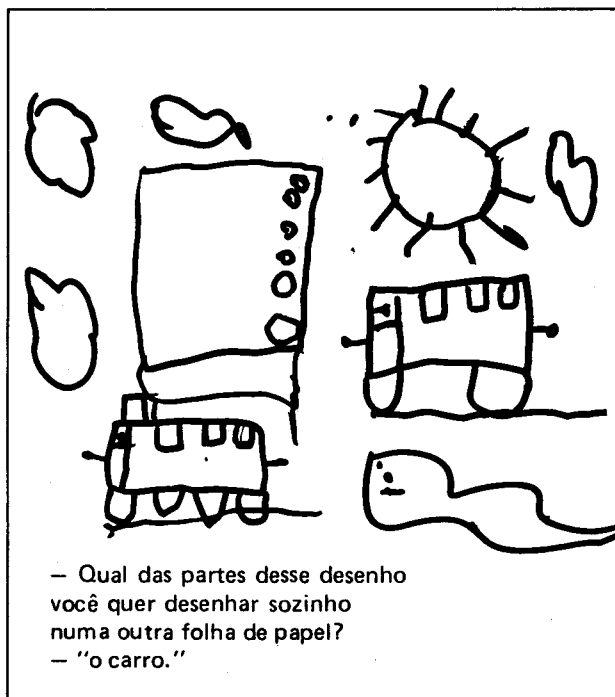
Iniciei uma conversa sobre cada um dos elementos, sua função, etc. Percebi durante o relato que Sergio estava mais interessado pelo carro, isso porque ele e mais algumas crianças haviam andado no meu carro, no dia anterior. E todo seu entusiasmo era pelos bancos do carro. Dei toda força no recordar como tinha sido andar no meu carro, quantos bancos tinha, quantos “botão” tinha, e portas? e janelas? etc.

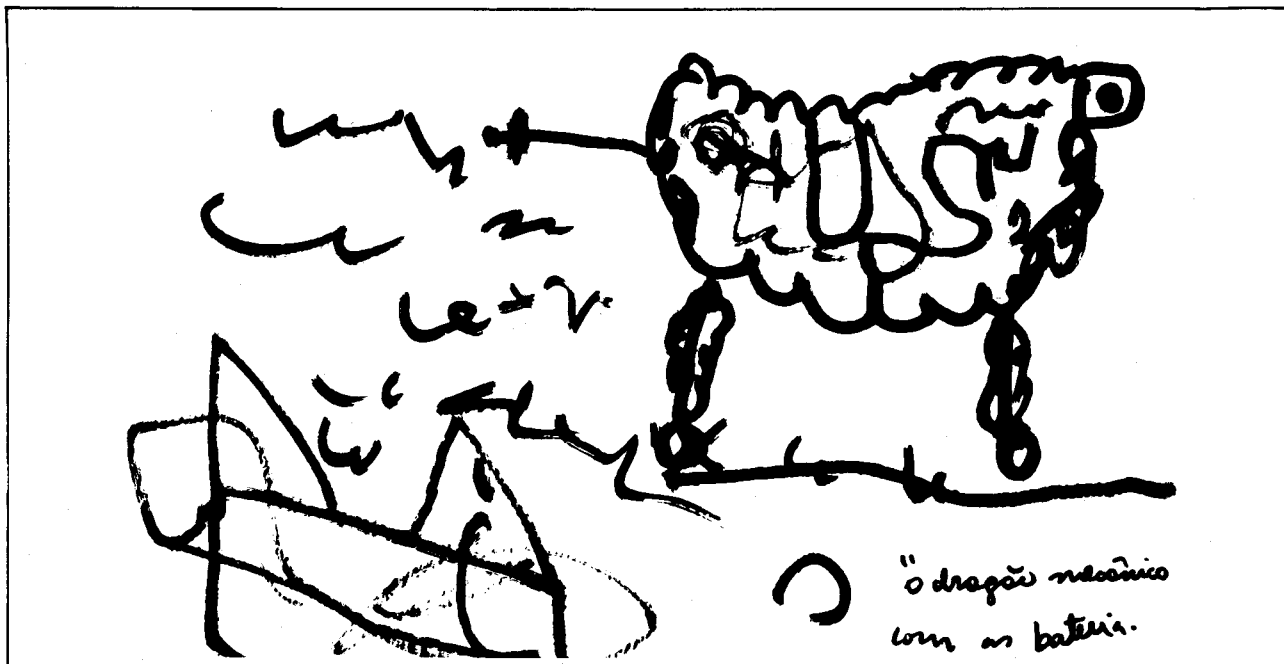
(Esse rememorar é crucial nessa “discussão”, pois nela podemos explorar, desenvolver, a imaginação, a memória e a percepção visual dos objetos. É portanto, nessa discussão, nesse rememorar, nesse reter permanente a realidade, que a criança se apropria do seu fazer, do seu processo de conhecimento).

Depois de toda a conversa, perguntei-lhe:

— Qual das partes desse desenho (televisão, carro, ônibus, sol, cobra e nuvem) você quer desenhar sozinho numa outra folha de papel?

— “o carro.”





"o dragão mecânico
com as baterias."

HISTÓRIA DO DESENHO (II) DO SERGIO

- "Esse é o dragão mecânico, com as baterias."
- Você já viu um dragão?
- "Já, na televisão."
- E o que ele fazia?
- "Cuspia fogo."
- Era grande ou pequeno?
- "Grandão!"
- E esse seu dragão (do desenho) é grande ou pequeno?
- (pensando em silêncio) ... pequeno ...
- Quer uma folha pra você desenhar esse dragão sozinho?
- Quero.



O dragão que não é mecânico porque ele
cospa fogo.

- "Esse cospe fogo,
não é mecânico, e
é grandão,
igual o da televisão."

Foi, portanto, através de nossa "discussão" que a possibilidade do aprofundamento, tanto da forma do dragão, quanto a reformulação de suas hipóteses reversíveis, sobre o bicho, aflorou: dragão mecânico, com bateria, não cospe fogo; dragão que cospe fogo não é mecânico, não tem bateria. Mas todos são dragões.

Desta maneira, através das "discussões", das intervenções que venho orientando, instrumentalizando o processo de cada criança. Pois a meu ver, não existe processo sem intervenção, sem direção do professor. É a intervenção que possibilita a avaliação. E não existe processo sem avaliação. Entendo avaliação como apropriação do processo da criança, por ela mesma. Para isso, portanto, o professor necessita estar vivendo o mesmo processo.

Dirigir o processo não significa ser autoritário. Muito pelo contrário, é assumir a instrumentalização do processo de descoberta, de crescimento, da criança ou do adulto.

Educador que não assume a orientação, direção desse processo, perde a oportunidade de *fazer educação*. Com medo de ser autoritário cai no espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir enquanto educador.

HISTÓRIA DAS NOSSAS MESAS

As cadeiras-carteiras que estávamos usando eram inadequadas para o trabalho.

As crianças menores mal conseguiam sentar e o papel quase que não cabia, além de que ficavam isolados pelos cantos sem nenhuma possibilidade de troca entre eles. Comecei a conversar com as mães sobre a minha insatisfação, ao mesmo tempo que fui fazendo um levantamento de onde poderia conseguir restos de madeira

de construção. Perguntando pra um, perguntando pra outro, catando aqui, catando ali, consegui as madeiras. Conseguida a madeira, a outra etapa foi: E quem vai fazer as mesas?

— Quem tem pai que sabe fazer mesa?

— "O meu sabe."

Lá fui eu falar, conversar com seu Ildo. Expliquei-lhe nossa situação, mostrei-lhe as madeiras que havíamos conseguido, e perguntei-lhe se poderia fazer nossas mesas. Prontificou-se a fazê-las, mas cobraria o trabalho.

Convoquei assim uma reunião de mães e pais (que contou somente com a participação de um pai) para decidirmos sobre a construção das mesas. Nos reunimos no horário de trabalho, pela urgência da decisão.

— Ou pagamos o trabalho do seu Ildo (cada família paga Cr\$ 2.000,00), ou convocamos um mutirão e nós mesmos vamos fazer as mesas.

Uns não queriam dar "nem um tostão".

Outros:

— "É sempre assim. Começa barato e vai encarecendo..."

Mas a maioria:

— "Vamos pagar logo, gente. É pros filhos da gente."

— "Madalena precisa. É uma vergonha."

Votação

Ganha a proposta para o pagamento do seu Ildo.

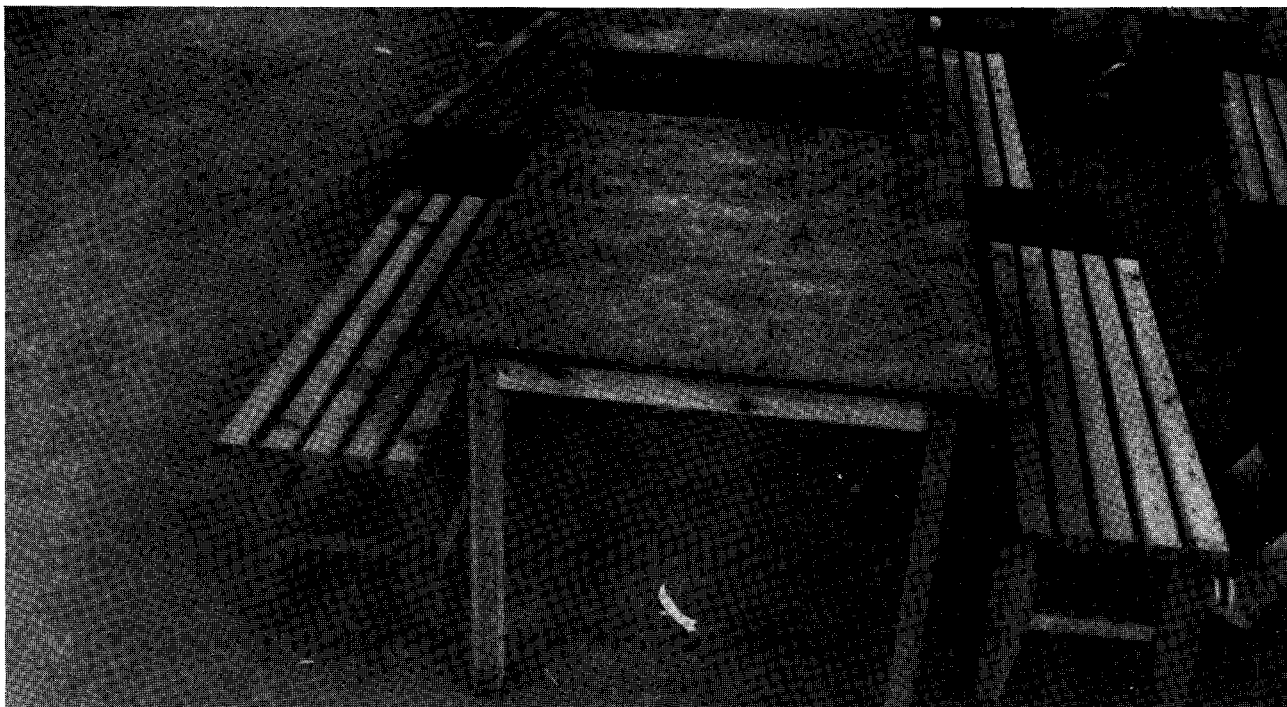
A espera da chegada das mesas foi "recheada" de grandes desconfianças:

— "Será que essas mesas vêm mesmo?"

— "Madalena, você não conhece as coisas puras... e se ele não fizer as mesas?"

— "Vai devolver o dinheiro se as mesas não chegá?"

Durante esse tempo ouvi a todos, nas suas desconfianças mas devolvi sempre minha confiança no seu Ildo:



— Ele vai fazer sim, minha gente. Se não fizer, a gente vai lá e pega o dinheiro de volta. . .

Me olhavam incrédulos num sorriso de quem dizia: — “é boba mesmo”.

Mas qual foi nossa surpresa!

Nossas mesas chegaram !!!

Segunda-feira de sol quente, seis mesas! doze bancos! alegria, folia das crianças; eu parecendo uma andorinha louca, esvoaçando pelo salão, pegando uma, mostrando para a outra: — Eu não disse que ele ia fazer! E você que duvidou!?

Elas também felizes, alisando a tampa da mesa co-

mo veludo macio. . .

Seu Ildo, todo importante, apareceu.

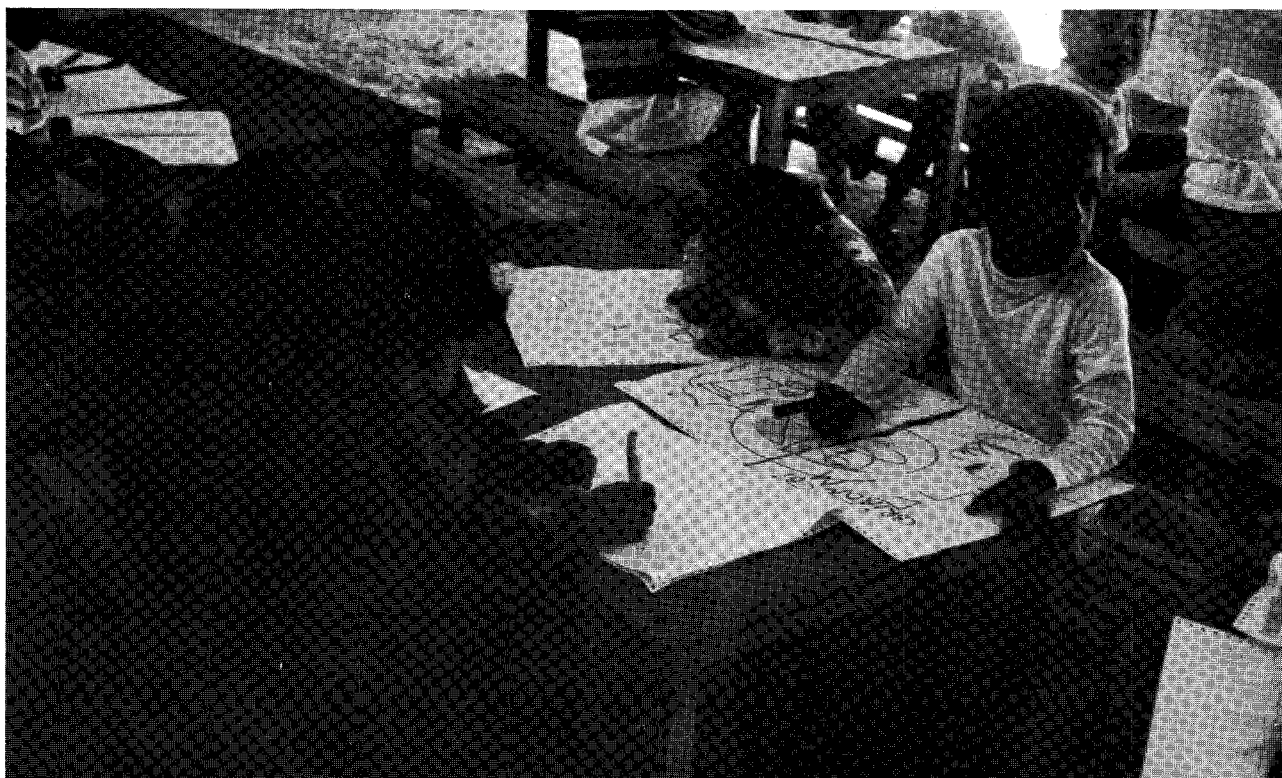
Dei-lhe os parabéns:

— As mesas estão muito bem feitas, seu Ildo. O sr. trabalhou muito bem.

E algumas crianças rodiando-lhe as pernas enquanto “desfilava” por entre as mesas. Vitória!!!

Vitória!!!

Com a vitória da construção das nossas mesas, a desconfiança na nossa relação diminuiu bastante. Principalmente quando falamos em dinheiro, já não desconfiam tanto de mim.



HISTÓRIA DA IARA

Fui levar Iara, e Ricardo foi junto comigo.

— Onde você mora, Iara?

— “No buraco quente.”

— Me ensina onde é, que eu te levo.

— “Dobra aquela rua e vai descendo, que chega lá.”

A rua é de terra, estreita, descida apertada, crianças amontoadas pelas portas do barraco, mulher bêbada cambaleando-dançando pela ladeira, homens-menino pendurados nos butecos, como enfeites da ladeira, olhando. Um formigueiro de gente, num “buraco quente”.

“Buraco quente” — nome de bairro, nome da miséria da Iara viva, olho feliz reluzente, andando de “vóx”.

Com esse pouco que vi, o coração apertado, medo de ver mais, de conhecer o “buraco quente”.

Com esse pouco que vi, entendi o jogo de “óia o bêbo!” e me perguntei: — Quantos ainda estão por aflo-
rar?

HISTÓRIA DO TOM-TOM

Tom-Tom tem 5 anos e chega desesperado todos os dias. Bate num, chuta o outro, empurra a mesa, chora desamparado quando por fim recebe um soco — de algum maior — de volta.

Nas primeiras semanas de trabalho, para poder controlá-lo, tive que andar de mãos dadas com o Tom-Tom e, na maioria das vezes, com ele nos braços: “encangado na cintura”.

— Tom-Tom, vem cá. Você agora é o meu boneco Fom-Fom. Toda vez que você vier para o meu colo você vai virar meu boneco. E o meu boneco vai me ajudar! Logo você que eu sei que sabe fazer tantas coisas! Vamos, vem logo!

E, veloz como um macaco subia, “encangava na cintura”.

No meu colo, ele dava papel para as outras crianças, dava lápis, agradava meus cabelos . . . e às vezes também brigava mesmo lá de cima!

— Tom-Tom, você esqueceu que você aqui (no colo) é o meu boneco Fom-Fom!?!

No ato parava. E continuava me ajudando.

Só no colo, junto do afeto, Tom-Tom acalmava. Foi vivendo este outro lado bom, do "boneco" que era querido, que ajudava a mim e aos outros, que Tom-Tom foi descobrindo um outro jeito de ser.

Ao mesmo tempo explorei de tudo que fazia para mostrar-lhe que poderia virar outra coisa. Enquanto amassava todas as folhas de papel que encontrava, propus-lhes que fizéssemos bolos de vários tamanhos, para arrumarmos depois.

De tudo que destruí, eu transformava numa atividade construtiva. Com o grupo, procurei ativar a descoberta do Tom-Tom "trabalhador", cooperativo, chamando atenção para a sua força enquanto carregava uma das nossas pilhas de tijolos da "casinha".

Também trabalhei com os pais no sentido de verem o outro Tom-Tom (o pai foi um dia conversar comigo para dizer-me, que se precisasse, podia dar uns tapas no Tom), e em todas ocasiões que Tom-Tom conseguia produzir, trabalhar, mandei bilhetes salientando o que havia conquistado.

Certo dia, na hora do pneu, gritos chamando por mim, corro. Chego e deparo com Tom-Tom com um caco de vidro na mão, pronto para atirá-lo numa das crianças. Perco a cabeça e grito-lhe:

— Tom-Tom!!! Jogue já esse vidro no chão ou senão pode ir embora e não volte mais nesta escola.

Parado com o braço levantado, o vidro na mão, pensando, parecia que via um vídeo-tape de sua vida conosco. Momento de dúvida de avaliação. E de repente um gesto brusco, rápido; jogou o vidro no chão.

Abracei-o, carreguei-o no colo e gritei pra todo mundo:

— Tom-Tom vai ficar nessa escola! Trabalhar nessa escola, ficar com a gente! (optou por nós). Ele rindo, abraçado, "encangado na cintura", brilhando pelo salão...

HISTÓRIA DO VANDER

O fascínio do Vander, 4 anos, eram as canetas. Já vinha percebendo que sempre faltavam canetas, no fim do dia. Observei-o, de longe, e o vi guardando as canetas na cueca. No fim do dia cheguei perto dele e disse-lhe: — Vander, você quer levar aquelas canetas? (as da cueca). Meio envergonhado, balançou a cabeça que sim.

— Então vamos dividir, umas para você, outras para a escola, porque senão acabam-se todas as canetas da escola, e a gente não pode trabalhar...

Sugeri-lhe que gardássemos as canetas numa caixinha, para não perdê-las e que cuidasse delas em casa. Combinei também, com ele, que todas as vezes que quizesse algum material falasse comigo, *que eu dava um jeito de dividirmos*.

— Combinado, Vander?

— "Combinado."

Beijo. Abraço. Tchau.

No dia seguinte vem o Vander para mim com duas mãos cheias de canetas, e falou:

— "Tó. Essas é da escola" (as que ele havia levado antes da nossa conversa). "A minha eu tô cuidando lá em casa."

HISTÓRIA DO ENTERRO DA TATURANA

Todas as vezes que catávamos algum bicho, sua vida durava pouco, porque alguém vinha e "tacava" uma pedra, ou dava um chute e o nosso bicho morria por ali mesmo. A vida de nada valia. Era a morte que existia. Demorei para aceitar esta constatação. Até que um dia, depois de muitas mortes dos nossos bichos, quando atropelaram com o pneu a nossa taturana, fiz o maior escarcéu:

— Nossa taturana morreu! Vem ver! Vem ver ela morta!

— Morreu atropelada pelo pneu!

— Coitada, morreu mesmo!

— "Tá toda esmagada, olha as tripas dela."

— "Num tem sangue, não?"

Enquanto *observávamos a taturana morta*, a possibilidade de *contar da morte*, nas mil histórias que *via-viam*, transformou-se no momento de *resgate da vida*.

— "Sabia, Madalena, que o filho do seu Bastião é ladrão e matou o homem que mora perto de casa?"

— "Eu vi o morto, sim."

— "Ele levou um tiro."

— Num foi tiro, não. Foi facada!."

E por aí foram...

Quando cada um acabou suas histórias "de morto", chamei-os para fazermos o enterro da taturana. Colocamos a taturana num caixão (caixa de papelão), cavamos o buraco, enterramos a taturana e, por sugestão de uma das crianças, uma enorme cruz desenhada foi colocada em cima do seu "túmulo". Distribuí, em seguida, papel e lápis para desenharem o que quisessem. Os desenhos foram colocados em volta do cemitério da taturana. Não teve uma criança que não quisesse desenhar, e a grande maioria contou suas histórias de morte.

Começamos assim a pensar sobre a morte-vida, de cada um na Vila Helena.

Desde esse dia, ninguém mais matou nenhum dos nosso bichos. A vida começou a ter significado depois que vivemos a morte.

As baratas que povoam a Vila Helena começaram a ser trazidas para a "rodona", juntamente com as histórias de seus feitos:

— "Ela mordeu o beijo do meu irmão."

E muitas outras histórias:

— "O rato grande que anda pelo barraco", "a cobra que tem no terrero", tornaram-se personagens assíduos de nossas conversas.

Certo dia, Pedro entra carregado com dois vidros: uma cobra viva e outra morta.

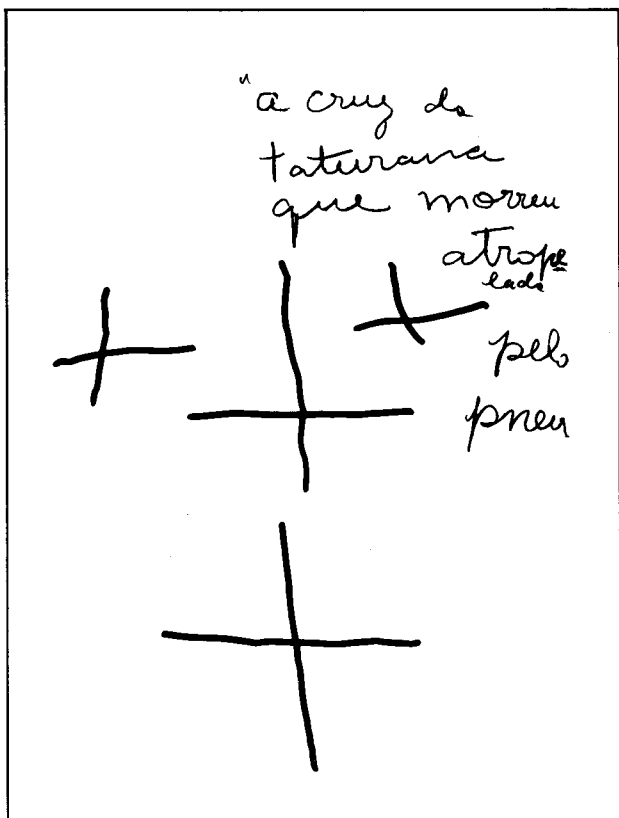
— "Meu pai pegou, Madalena!"

— "Como que ele pegou? perguntaram as crianças.

— Pedro, pergunta pro seu pai se ele pode vir aqui contar pra nós como ele pegou as cobras...

— "Tá bom."

No dia seguinte chega Pedro com seu pai pela mão:



– "Ele veio contar . . ."

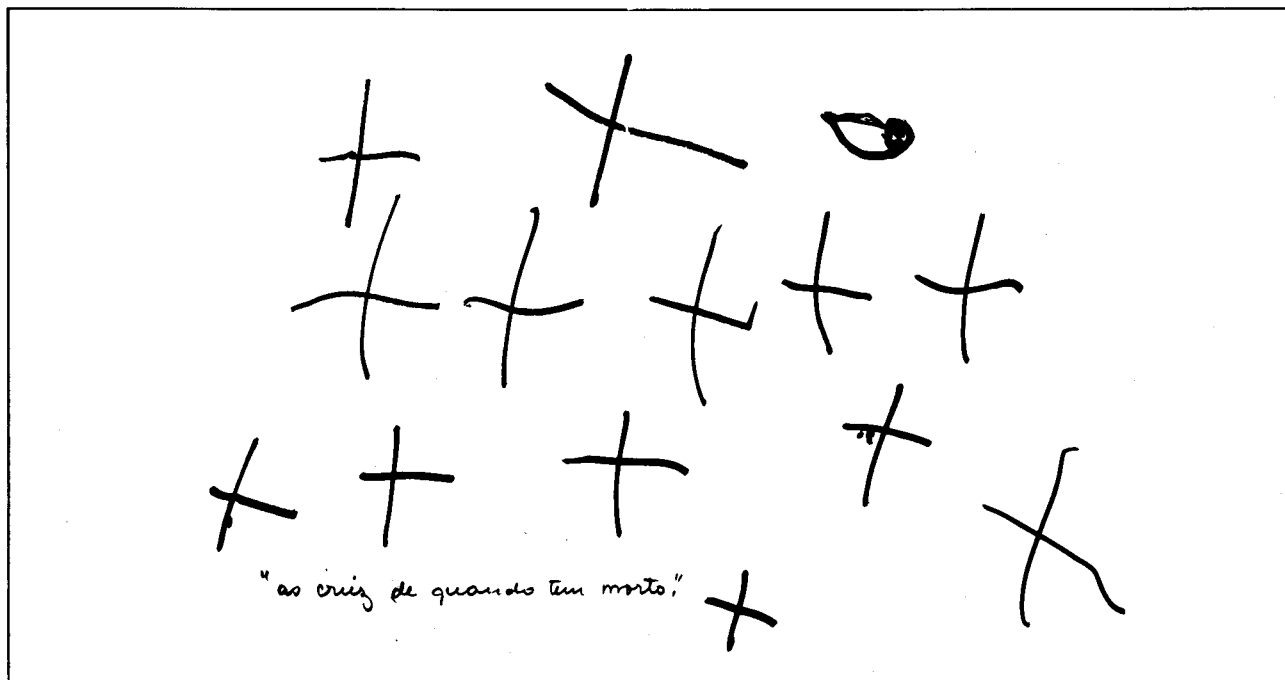
E assim, "Pedrão", pai de Pedro, com as crianças em volta, começa a contar a sua história:

– "Eu tava roçando o mato quando vi essa daí drumindo, daí eu lembrei que vocês gostam de bicho, dei uma paulada e pus ela no vidro. Acho que essa é jararaca. . . A outra quietinha daí, eu pus o vidro e ela entrou, daí tampei rápido".

Glória, mãe do Alexandre, que escutava a história, deu um palpite: – "acho que essa daí (apontando para a cobra morta), é igual uma cobra que tem lá em Minas, chamada *surucucú*."

– Qual será então, *surucucú* ou jararaca? Vou trazer um livro amanhã, pra gente procurar saber. . .

No dia seguinte Glória me cumprimenta com a pergunta:



— “Trouxe o livro, Madalena?”

Digo-lhe que sim e comunico ao grupo que trouxe um livro para a Glória que entende (sabe) de cobras. Quis com esse encaminhamento, explicitar que o saber da Glória era tão importante quanto o saber dos livros.

E assim começamos a estudar cobras, eu, as crianças e algumas mães lideradas pela Glória.

Descobrimos depois de várias consultas, que a cobra era surucucú mesmo. E Glória, toda emocionada “desfilou” vários dias com o livro entre as mãos . . .

Todos nossos bichos, vivos e mortos, têm um lugar especial no salão, pois todo fim de tarde a criança da redondeza juntamente com os adultos também, vêm visitar, ver nossos bichos. Durante a visita as crianças maiores falam das nossas descobertas aos visitantes:

— “Tem medo não, essa cobra tá viva mas num tem veneno. . . a que tem veneno tem a cabeça assim, ó . . .”

— “Sabia que rato dá doença?”

Pensando sobre a realidade da Vila Helena, seus bichos, a morte, a vida; é assim que vamos assumindo, tentando transformar o dia a dia.

HISTÓRIA DAS NOSSAS FOTOS

No fim de maio, para documentar o trabalho, tirei algumas fotos das crianças e do nosso espaço.

Naquele momento eu não tinha consciência do valor (quase mágico) que tinham as fotos, tanto para as

crianças quanto para as mães; como também desconhecia o quanto poderia explorar as mesmas, como instrumento importantíssimo dentro do trabalho.

Depois das fotos reveladas, a vibração foi imensa! Percebi que este acontecimento merecia um registro todo especial. Com as fotos, compusemos um “álbum de foto”, onde escrevi, juntamente com as crianças, a história de cada foto.

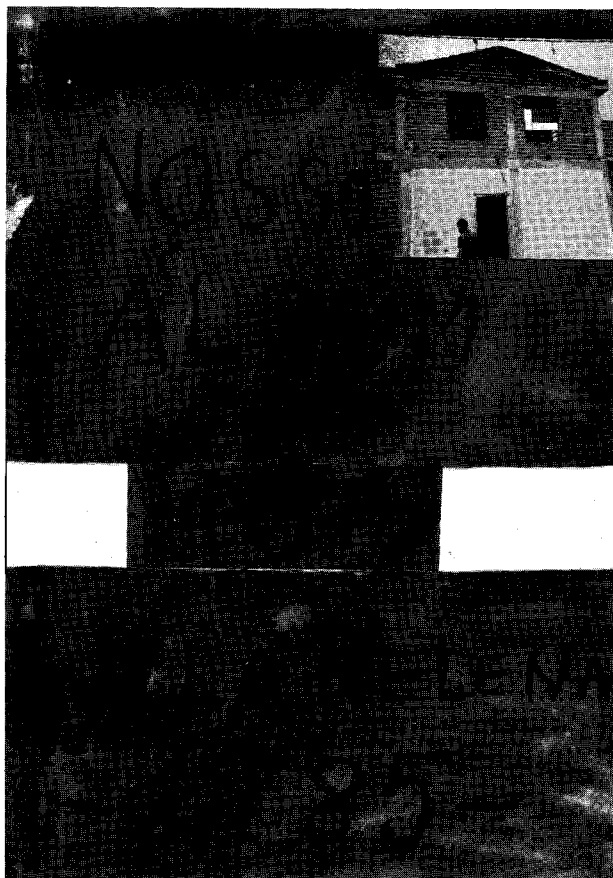
As fotos, dessa maneira, vieram re-assegurar, re-concretizar a existência-identidade que vivemos no início do ano, com o resgate do nome-identidade, de cada um. As crianças tiveram a mesma surpresa de quando se vieram no espelho: — “Esse aí, é eu!?”

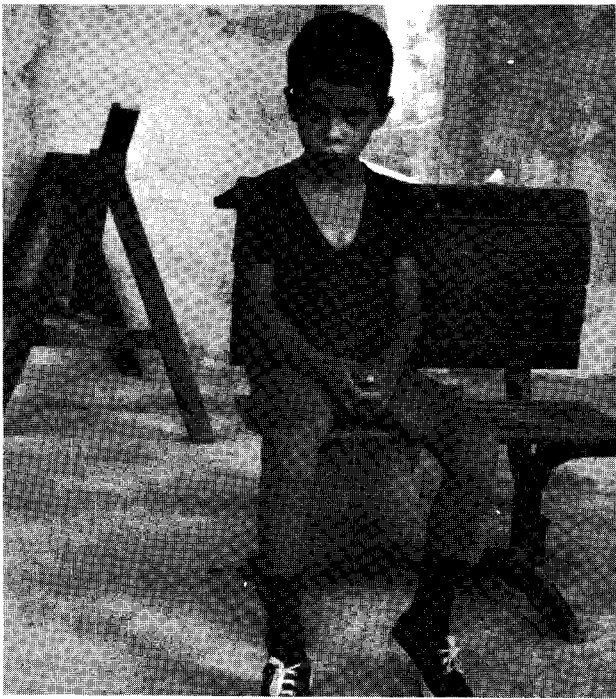
Entendi mais tarde que esse momento foi o “pique” do trabalho do resgate da identidade de cada um.

Percebi também, que eu tinha duas classes: a das crianças e a das mães. Elas acompanham, participam do trabalho com o mesmo empolgação que as crianças, como se estivessem resgatando a infância que nunca tiveram.

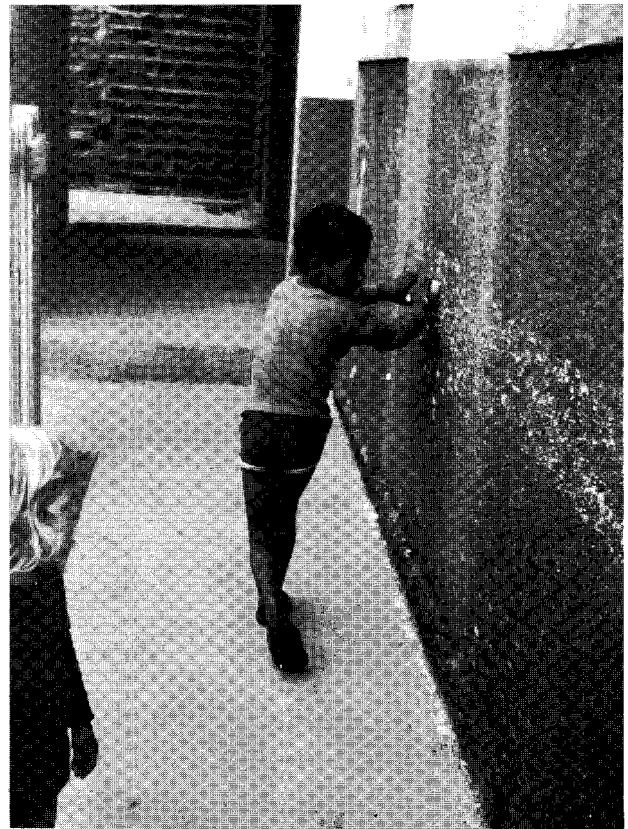
Logo que os pais souberam da existência do nosso álbum me mandaram recados, pedindo que queriam ver o álbum também. Visto que nunca podiam vir até a escola, montamos um esquema de rodízio onde o álbum fica um dia com cada família. Na verdade, ele é mostrado para toda a vizinhança. . .

Atualmente, com o andamento do trabalho do ler história e escrever a nossa história no “álbum”, este foi transformando-se no nosso livro de história. História de cada um, história do grupo e das famílias.

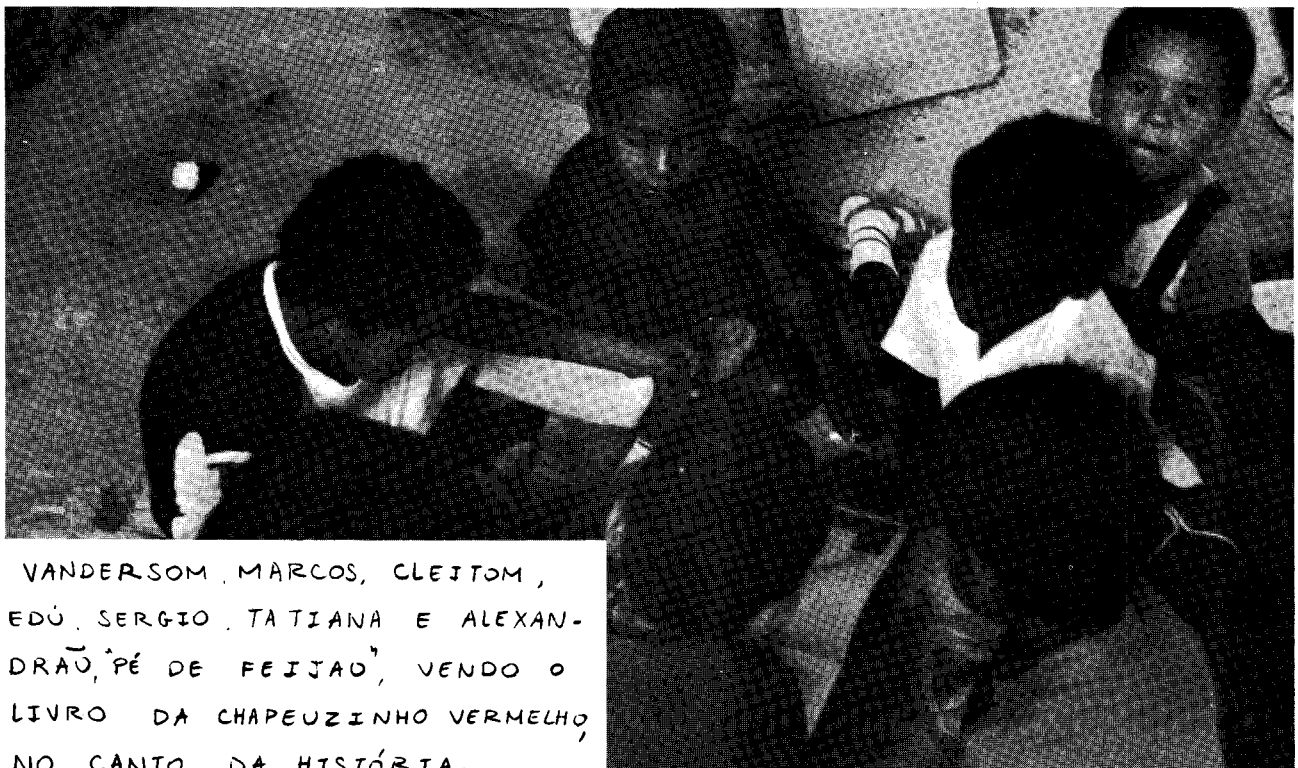




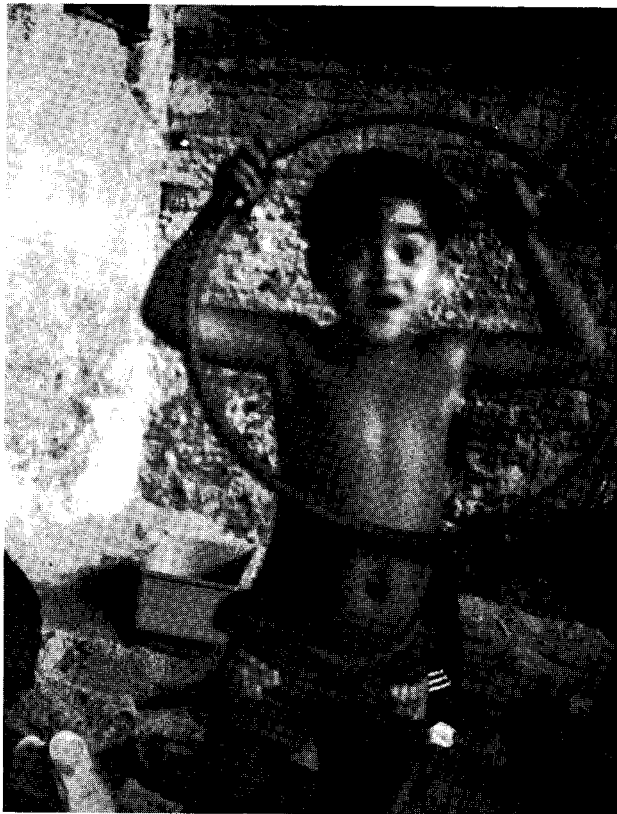
ALEXANDRE FRANCISCO QUERIA BRINCAR COM O PNEU, MAS TODO MUNDO TAVA ANDANDO, ELE FICOU MUITO CHATEADO! UM TEMPÃO! MADALENA TIROU ESSA FOTOGRAFIA PARA ELE LEMBRAR DESSA RAIVA.



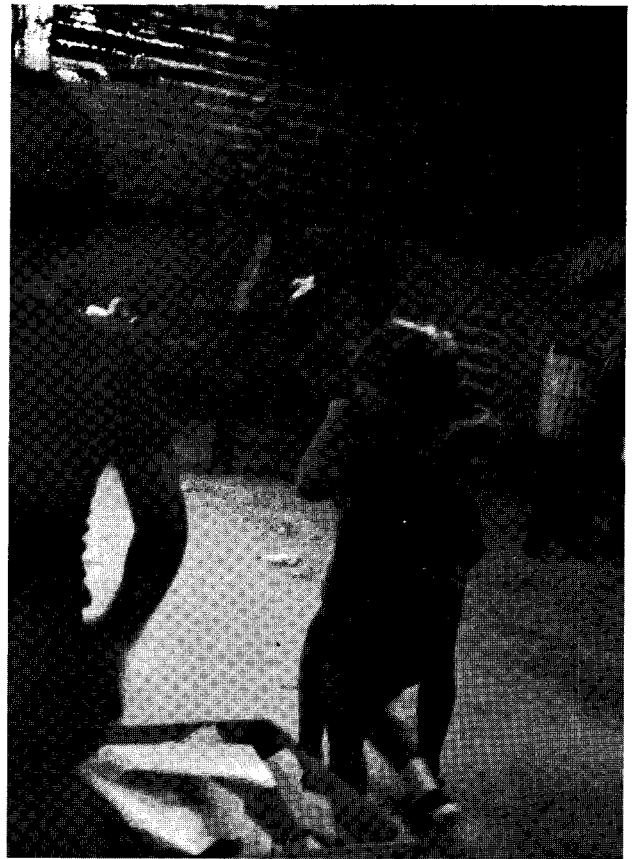
MARCIO FAZENDO "CÔCO RALADO" NA PAREDE, MAIS OLHANDO.



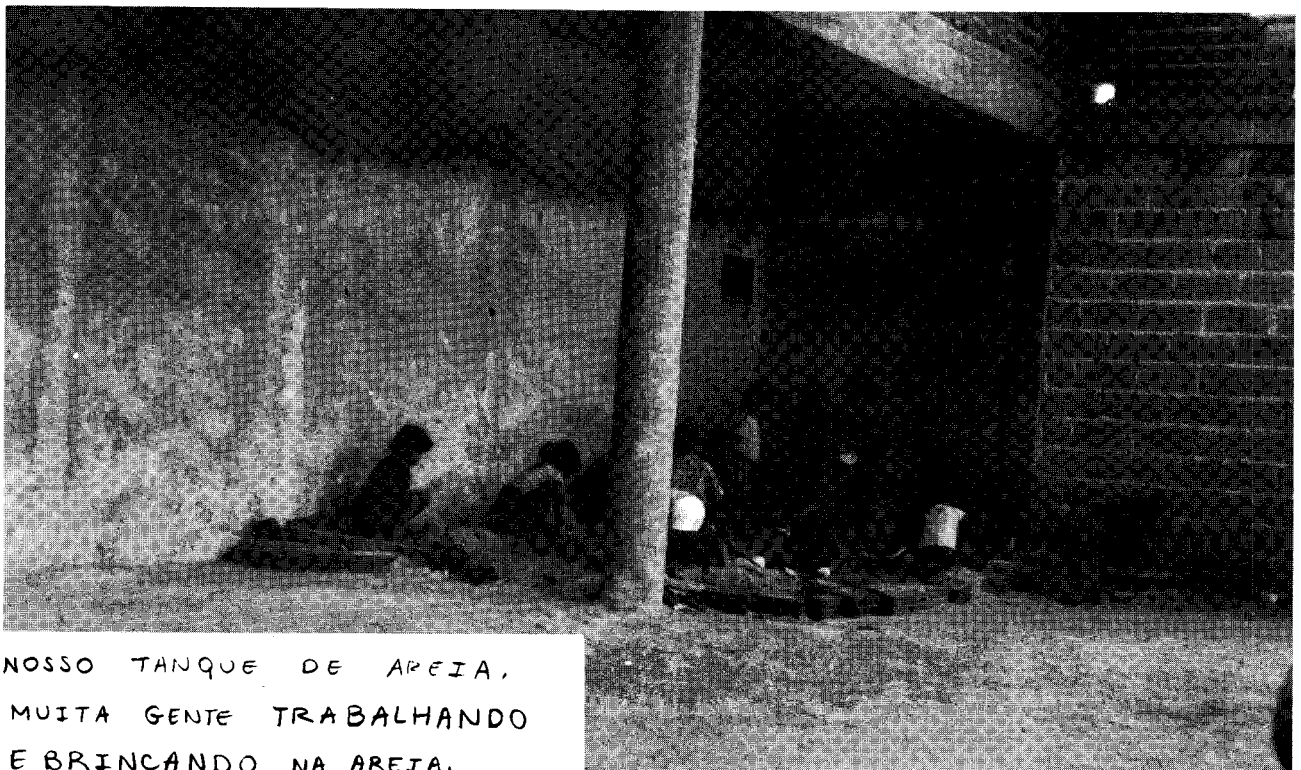
VANDERSOM, MARCOS, CLEITOM, EDU, SERGIO, TATIANA E ALEXANDRA, 'PÉ DE FEIJÃO', VENDO O LIVRO DA CHAPEUZINHO VERMELHO, NO CANTO DA HISTÓRIA.



TOM TOM BRINCANDO COM
A RODA NA AREIA, FAZENDO
CARETA.



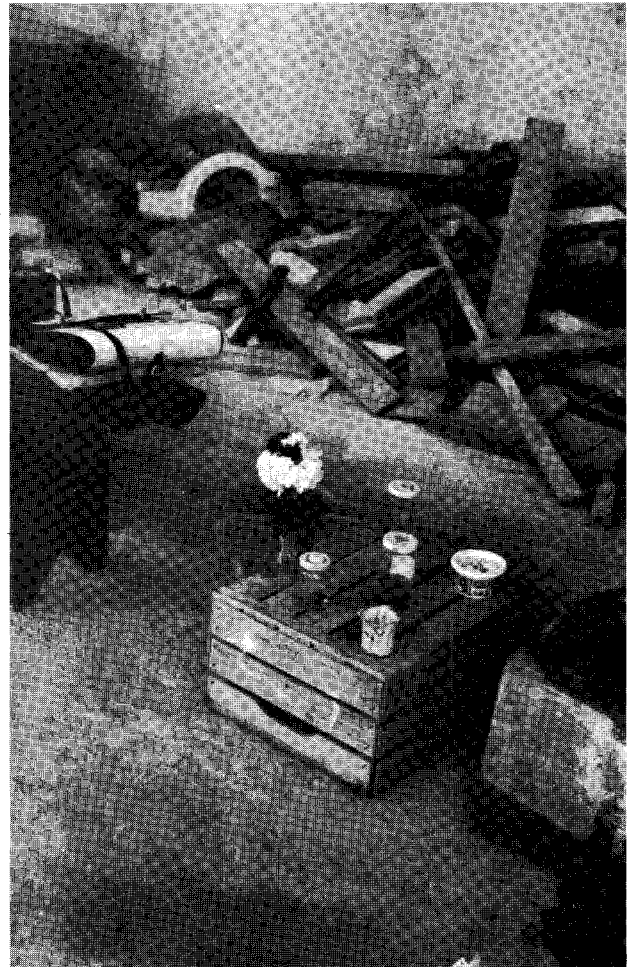
MAISA CAIU E CLAUDIA
FOI AJUDAR



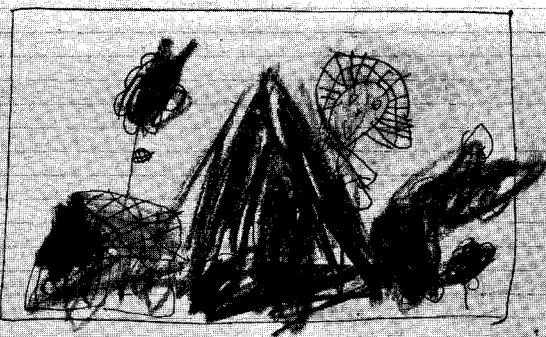
NOSSO TANQUE DE AREIA,
MUITA GENTE TRABALHANDO
E BRINCANDO NA AREIA.



NA AREIA, TRABALHANDO
NA PISTA DOS CARRO:
CLEITOM, EDÚ, SERGIO, ALEX
JUNINHO, RONALDO, PEDRINHO,
ANDRÉ TADEU E GILMAR,



NOSSO VASO DE FLÔR, O
VIDRO DAS COBRAS, DA BARATA E
DA TATURANA.



MADALENA, CARMEM E ARI FORAM NA CASA DA LUCIANA TOMAR CAFÉ E BOLINHO.

LUZIA, A MÃE DA LUCIANA JÁ ESTAVA LÁ ESPERANDO.

MADALENA ADOROU O BOLINHO. COMEU QUASE UM PRATO CHEIO! A GENTE VIU O PÉ DE MILHO, O PÉ DE MANGÓ LINDO! TAMBÉM VIU O PÉ DE PIMENTA E O PÉ DE MAMÃO. E O PÉ DE ABACATE. MADALENA GOSTOU MUITO DE IR NA CASA DA LÚ.

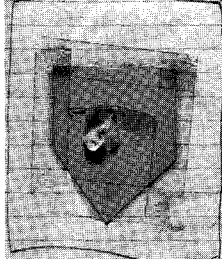
23 MAIO

BETE, IRMÃ DO RONALDO, FICOU CHORANDO PORQUE QUERIA QUE MADALENA FOSSE NA CASA DELA. DAI MADALENA COMBINOU COM LURDES QUE ELA IA RAPIDINHO NA CASA DA BETE E DO RÔ.

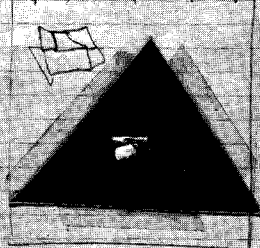
FOI MUITO GOSTOSO, COMER O BOLO, TOMAR CAFÉ E TOMAR CHÁ COM A MÃE DA BETE E PAI DA BETE.

MADALENA E CARMEM VIRAM A TELEVISÃO E A BELICHE DA BETE. TAMBÉM VIU A BELICHE DO RONALDO E TAMBÉM A CACHORRA "CHISPITA."

O DENTE DO SERGIO



O DENTE DA CLAUDIA
O DENTE DO SERGIO



O DENTE DO SERGIO E DA CLAUDIA CAIU NO MESMO DIA!!!

MADALENA TODO DIA MEXIA UM POUQUINHO, PRA ELE FICAR MOLE, ATÉ QUE HOJE CAIU.

O DA CLAUDIA NÃO DUEU.

O DO SERGIO TAMBÉM NÃO DUEU NADA.

O DENTE CAÍ PRA NASCER OUTRO!

O DENTE DO SERGIO E DA CLAUDIA FOI PUXADO COM LINHA DE COSTURA.

A CASA DO RICARDO

NÓS FOMOS, EU E A CARMEM NA CASA DO RICARDO. NÓS TOMAMOS CAFÉ COM A GENTILEZA, QUE É A MÃE DO RICARDO. "EU FUI NA RUA E VI A SENHORA NA RUA, E A SENHORA ME DEU UM ABRAÇO E UM BEIJO." A GENTE VIU O SACO DE BRINQUEDO DO RICARDO. E DEPOIS AGORA "EU FIZ TUDO DA MINHA CASA."



1 DE JUNHO

A FAXINA

ESTA FOI NOSSA SEGUNDA FAXINA, NA PRIMEIRA SO VEIO TEREZA, MÃE DA TATI GLÓRIA, ISA E MADALENA, NESTA NOSSA SEGUNDA FAXINA, VEIO TUDO ISSO DE "MULHÉ" PRÁ TRABALHAR!

ISA, acabou muita da limpeza do que atrapalhou muito a faxina! Deixa ela, porque ela trabalha durante o dia, mas valeu, valeu mesmo.

Glória gostou muito da limpeza so que acho que todas as mães devem trazer isto sempre limpo porque é muito importante para nossos filhos, fica na limpeza.

Mãe de Bátima Lima

Glória achou muito legal a nossa faxina porque é um jeito de reunir mais as mães deste bairro.

Manilla Bezerra Nunes

Luiza Ruth Souza da Saceria faz dessa só que legal a faxina.

Yosmilla com quite vontade
Eu acho que se entrar mais que mais
vicio nela daí ela vai até por que
a sujeira é muita. E faz pra eu para
as mães filiais. Meia vi. Tendo que
futar. Por mais Rodriguez Bento

NÓS TOMAMOS CAFÉ, QUE A RÔ TROUXE RIMOS, FIZEMOS GRAÇA, COMBINAMOS DE PINTAR AS MESAS E TAMBÉM DE PEDIR UM ÔNIBUS PRO ZELÃO PRÁ GENTE IR NO ZOOLOGICO, JUNTO COM AS CRIANÇAS.

AINDA ESSE MES!

PRÁ PASSAR O DIA TODO!

as mães dividas Yosmilla.

HISTÓRIA DO MEU PROCESSO

I

Trabalhei sempre (19 anos) com crianças de classe média, na faixa dos 2 aos 8 anos. Sempre acreditei que fosse possível viver com as crianças da periferia (explorados, e não carentes) dentro da mesma concepção de educação, uma prática criadora, transformadora, que partisse da apropriação dos sujeitos, criança-professor, do seu processo de conhecimento. Conhecimento de si e do mundo.

Todas as vezes que escutei: — “Você consegue trabalhar assim, porque essas crianças são ricas, são bem alimentadas. . .” ou: — “essa prática só é possível porque você tem 20 crianças por classe. . .” ou ainda: — “Quero ver você trabalhar sem material”, e também: — “Você não tinha os pais *ignorantes, contra você*. . .”, duvidei, neguei todas essas afirmações, mas como não estava com a prática nas mãos, minhas contestações valiam pouco.

Agora, com a prática nas mãos, constato, no meu dia a dia na Vila Helena, o que já acreditava: essas afirmações são crenças de quem tem outro tipo de concepção de educação, de visão de mundo.

Porque alimentadas minhas crianças não são, mas têm toda capacidade de pensar sobre a realidade da Vila Helena, sobre o que tem significado para eles. Pensar sobre algo que não lhes diz nada — não é pensar. O erro não está nas crianças, mas sim na escola alienada da realidade das crianças. Não são as crianças que estão despreparadas

para a escola, mas sim a escola que desconsidera as diferenças de classe social e suas reais necessidades.

Não são as crianças que são burras, mas sim a cegueira daqueles profissionais que imaginam que alguma criança pode encontrar significado num conteúdo fora de sua realidade, em algo que ela não vive. Somente dentro desta concepção “copiadora”, reprodutora mecânica da educação, que concebe a prática pedagógica como algo já pré-estipulado, pacote pronto para ser digerido, cabem afirmações como estas.

II

No início, meu maior desafio foi sem dúvida, o número de crianças. Os trinta e cinco realmente — e ainda mais em idades variadas — me tiraram várias noites de sono. . . Superei a primeira fase tentando sistematizar o atendimento possível a cada um. No início, os “crachás”, dentro do trabalho com os nomes, foram importantíssimos como atividade onde eu podia ver cada um, ouvir cada um. Atualmente o meu desafio vem sendo no conversar, “discutir” o desenho com cada um. Esta atividade ainda não alcançou o melhor nível, mas estamos conquistando cada dia mais, uma maior concentração durante minhas intervenções com cada criança.

Claro que se eu tivesse só vinte, seria muito melhor! Mas não são os trinta e cinco que me impossibilitam de desenvolver um trabalho dentro (até) dos mesmos objetivos que tinha com os vinte! O desafio com os trinta e cinco é de uma maior sistematização do meu trabalho.

Em relação aos "pais ignorantes". . . Só dentro de uma visão de classe, dono do saber, cabe uma afirmação como esta.

"Meus" pais e "minhas" mães SABEM muito, conhecem muito, só que o que sabem está inserido na realidade deles, e não na minha (que é ignorante lá sou eu. . .).

Meu desafio na minha relação com eles, é o de partir da realidade deles, de como pensam, para ser entendida dentro do meu trabalho.

Tive, no início do ano, alguns pais e mães que explicitaram suas críticas ao meu trabalho: — "Essa professora num tá ensinando nada, as crianças passa o tempo todo desenhando. . ." Mas foi com o desafio de: — como vou trazê-lo para o trabalho do dia a dia? — como ele pode participar para descobrir o trabalho do filho? que aos poucos fui conseguindo mostrar-lhes a importância do desenho. E outras afirmações foram surgindo: — "Agora tô entendendo, Madalena, as crianças desenha pra arrumar as idéias no papel".

Não é por um ato mágico, mas sim de paciência e respeito, partindo do que ele pensa, do que pode contribuir, que pudemos trazê-lo para dentro do trabalho.

Durante esses cinco meses de trabalho, constato que o que mais tenho na Vila Helena, é o apoio dos pais e das mães.

Em relação ao objetivo do meu trabalho, ele vem se estruturando, cada vez mais firmemente, no rumo da sistematização do processo de alfabetização. Quando digo alfabetização, estou falando no desenvolvimento da capacidade de ler a si mesmo, aos outros e ao mundo.

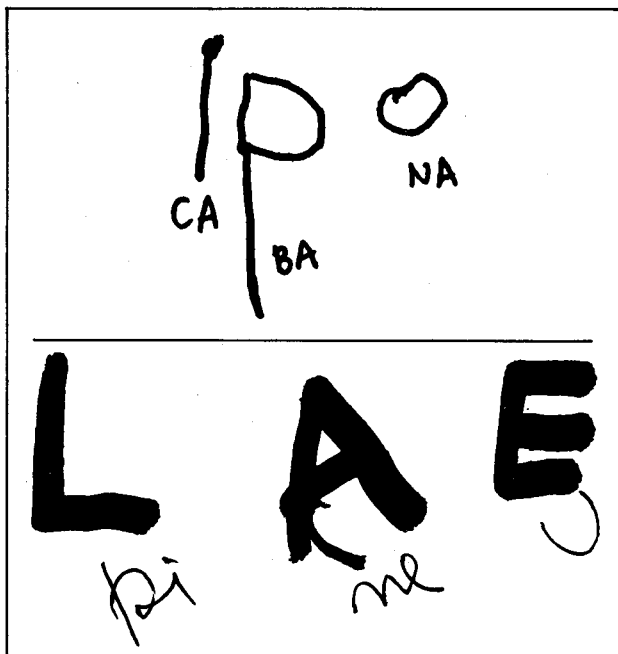
Dentro desta visão, venho sistematizando os vários processos de alfabetização: no trabalho de matemática, no de música, no conhecimento do corpo.

O processo de alfabetização está constituído de vários momentos de leituras, específicas do mundo. Há um tipo de leitura aos 2 anos, aos 3, aos 6, 7 anos, quando geralmente a criança inicia a leitura e decodificação do mundo das palavras. Conceber o processo de alfabetização como se o fim único e exclusivo deste, fosse a preparação para a leitura da palavra, é uma visão mecânica, mágica, estreita, do que é o ato de ler. Claro que a leitura da palavra é um momento crucial deste, mas não é o único. A criança inicia seu processo de alfabetização, de leitura do mundo com a capacidade de representar, simbolizar o que vive através da linguagem do desenho, do jogo de "faz de conta". Da mesma forma que aos 2 anos e meio, 3, ela começa a elaborar embrionariamente as primeiras diferenças entre o ato de desenhar e o de escrever, através da garatuja denominada "escrita", que é uma imitação da atividade adulta de escrever (ver desenho de Yara).

Yara, 4 anos;

- "Isso é desenho de bola."
- "Oia, o que eu escrevi."
- "É tudo escrita."





E aos 4 anos brota a preocupação com a escrita do seu nome, com as letras que o compõem e os outros nomes que têm as mesmas letras. Seu nome é, na verdade, a sua primeira palavra geradora. A partir desse momento a criança inicia-se no mundo da escrita da palavra, construindo, operacionalizando suas hipóteses⁵ sobre ela.

Imaginar que uma criança antes do 7 anos não sabe desenhar ou que antes dos 7 anos não sabe ler ou ainda que, antes do 7 anos não sabe escrever, denuncia uma visão mecânica do que é saber ler e escrever.

Na verdade o que ocorre é que as crianças das classes populares não têm nenhuma ou muito pouca oportunidade de contato com o mundo "das letras", da escrita, do papel e do lápis. Quando oferecia papel para as crianças levarem para desenhar em casa, elas me respondiam, com espanto: — "mas eu nunca tenho lápis em casa!?"

Desta maneira, chegam à escola com tudo "guardado", "armazenado", necessitando assim do contato com estes instrumentos para resgatarem no papel, este processo de leitura e de escrita.

No início do trabalho, a grande maioria das crianças encontrava-se defasada no processo de simbolização do desenho. As vinte crianças de 5 a 6 anos, praticamente ainda garatujavam. Foi através do trabalho de sistematização das minhas intervenções, que atualmente dezesseite conquistaram o esquema e três estão em "trânsito" entre o pré-esquema e o esquema.

Das doze crianças com 6 anos, só uma sabia escrever o nome; atualmente seis delas já se apropriaram da sua escrita e cinco estão prestes a efetuar essa conquista.

Esses resultados, fruto de cinco meses de trabalho, me levam a concluir o que pressupunha antes: que temos uma criança pensante, só que explorada, roubada de oportunidade de contato com estes instrumentos de trabalho, com o "mundo das letras".

⁵ Vide Emília Ferreira, no livro já citado.

O meu primeiro mês foi de muita procura, de um sentimento profundo e muitas vezes real, de incompetência.

Acabava dia, começava dia e eu me perguntando: — O que vou propor hoje? Já fiz tudo que sabia, não sei de nada, "dentro" dessa realidade!

Fui aos poucos, aceitando viver esse período de inserção, e fui começando a "aprender a ler" esta nova realidade. Um dia fundamental, foi num momento de muita "perdição", que decidi escrever tudo que via e pensava, no ato, na hora. Refletindo sobre, depois, fiz muitas descobertas. Foi a partir daí que encontrei o eixo de atividade de construir brinquedos; foi a partir daí, que comeci meu processo de "alfabetização" nesta realidade. Minha maior dificuldade neste primeiro período foi de tomar distância do envolvimento do choque de realidade. Meu instrumento principal para esta tomada de consciência-apropriação dos eixos de trabalho a desenvolver — foi o registro diário, de tudo que vivia. É sempre o registro que possibilita o tomar distância para re-ver, re-ler, re-avaliar a prática cotidiana, e deste modo nos apropriarmos dela. Muito ainda falta, nesse processo de apropriação do meu trabalho na Vila Helena, mas fica aqui, ainda que frágil, esse registro do que venho vivendo.

SOBRE A ATIVIDADE DE RODA

O objetivo da "RODA" é o encontro. Para cada grupo é uma. As atividades possibilitam o encontro.

Roda não é ^{por} conversar ou mostrar novidade.

A troca surge do encontro.

A conversa é o produto da roda. Para cada grupo há um tipo de conversa, com suas características (no material a "conversa" é o monólogo, etc).

A roda tem que ser construída, vivida dia a dia, aprofundando o encontro entre as crianças e a professora.

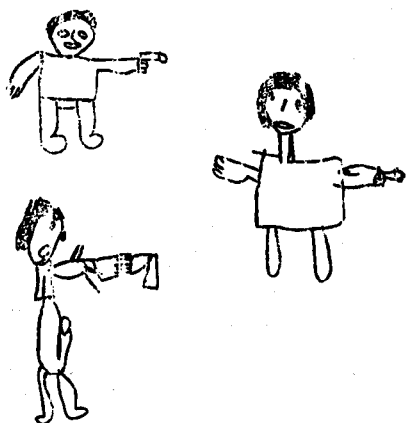
Nenhuma roda, nenhum encontro, nasce, já da conversa, ela é gerada na ligação das crianças e da professora por alguma coisa - atividade - que as liga, que proporciona o encontro.

O encontro gera conhecimento de criança com criança, da criança com ela mesma, da professora com as crianças, da professora com cada criança e dela (professora) com ela mesma.

①

JORNAL DO PRÉ

"A HISTÓRIA DO ASSALTO DO SUPER-MERCADO!"
"OS LADRÃO DO SUPER-MERCADO"



②

"OS LADRÃO DO SUPER-MERCADO!"
"O ASSALTO DO SUPER-MERCADO!"

ACONTECEU NO SÁBADO, DIA 19 DE OUTUBRO, UM ASSALTO NO SUPER-MERCADO.

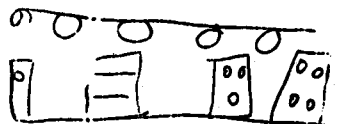


"VIERO CINCO HOME LADRÃO. E CHEGARAM BATENDO NOS HOME QUE TAVA ESPERANDO ÔMBUS NO PONTO."

③

"O PAI DO PEDRINHO LEVOU UM FURÃO NO OSSO DA CABEÇA."

"O PAI DO EDÚ TAMBÉM BATERO NELE."



"OS LADRÃO DERRUBAFAM TUDO PELO CHÃO, ESTRAGANDO TUDO, PEGANDO AS SACOLA DOS FRE--GUÊS!"

"ELES TAVA TUDO ARMADO."

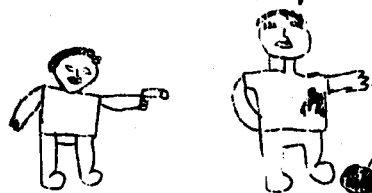
④



"O FILHO DO SEU MÁRIO LEVOU UMA CORONHADA NA CABEÇA O NOME DELE É SEU DARCI"

DAÍ O SEU MÁRIO CORREU E FALOU :

- NUM MATA ELE NÃO!... LEVA TUDO, MAS NUM FAZ MAL PRÓ MEU FILHO NÃO!...



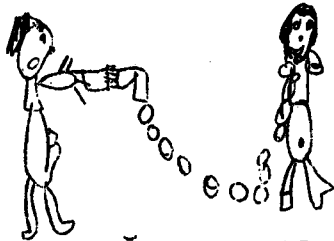
OS LADRÃO TAVA COM O REVOLVER NO PEITO DO SEU DARCI, JÁ PRÁ DAR O TIRO, DAÍ, ELES DERO O TIRO NO SEU MÁRIO.

5

DERAM DOIS TIROS (PARECE) UM NO PEITO, OUTRO NA COSTELA.



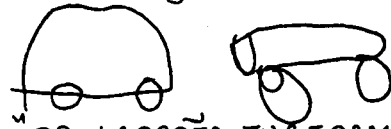
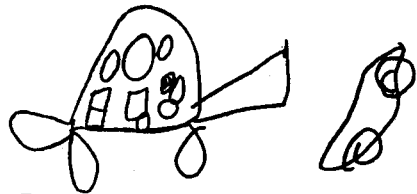
"RICARDO VIU UM MONTE DE SANGUE NO CHÃO DO SUPER-MERCADO, PERTO DOS CARRINHO.



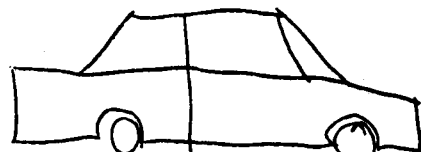
A LURDES, MÃE DO RONALDO E DA BETE TAVA NO SUPER-MERCADO FAZENDO COMPRAS, E QUANDO OS BANDIDO CHEGARAM ELA SE ESCONDEU ATRAS DO BALEIRO. VEIO UMA BALA DO REVOLVER DO BANDIDO, ACERTOU NO BALEIRO E DEPOIS ENTROU PELO PESCOÇO DELA. ELA NUM MORREU.

6

"ELA NUM MORREU MAS O SEU MARIO PAI DO SEU DARCI MORREU."



"OS LADROES FUGIRAM NO CARRO DO GERENTE, E DELES TAMBEM" "ELES TINHA UM CARRO VERMELHO;"



TUDO MUNDO DA VILA HELENA FICOU MUITO ASSUSTADO E REVOLTADO COM TUDO ISSO QUE ACONTECEU.

ERRATA – *Cadernos de Pesquisa* nº 55, nov. 1985

A pedido da Profa. Aparecida Joly Gouveia, autora do artigo "Orientações Teórico- Metodológicas da Sociologia da Educação no Brasil": tirar a palavra NÃO, na penúltima linha do 5º parágrafo da pág. 66, após a palavra alunos. Leia-se, portanto: "por outro lado, naqueles programas, docentes e alunos encontram polos de atração alternativos em outros sub-campos da Sociologia".