RESGATE

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE CULTURA

Ano 2005
número 14

Memória, Comunicação e Tempo Presente

Passado e presente

Esta edição de *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura*, que traz como tema central "Memória, Comunicação e Tempo Presente", além de seu conteúdo tradicional, apresenta reflexões extraídas de dois importantes eventos realizados no âmbito da Universidade Estadual de Campinas no ano de 2005: o IV Seminário de Pesquisa 'Memória e Contemporaneidade' e 'Fórum Permante de Arte e Cultura'.

Do seminário organizado pelo Centro de Memória-Unicamp (CMU) e pelo Centro de Memória da Faculdade de Educação (FE), intitulado 'Memória e Contemporaneidade', foram selecionadas três reflexões. A professora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-Unicamp), Denise Braga, discorre sobre o tema "Os perigos da escrita", em que apresenta conjecturas a partir de reflexões que vem fazendo sobre o impacto das tecnologias nos processos de comunicação e de construção da cultura. A pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (USP), Alice Beatriz da Silva Gordo Lang, em "Um fato e várias fontes: imprensa, correspondência, relatos orais", mostra como a Revolta de 1924, um movimento sedicioso ocorrido na cidade de São Paulo, foi vivido pela população a partir de diferentes fontes. A pesquisadora do CMU-Unicamp, Zula Garcia Giglio, após quatro anos de trabalho com adolescentes de Campinas, apresenta em "Oficinas de Criatividade para adolescentes da periferia pobre de Campinas" algumas reflexões sobre essa atividade. Mostra que para alcançar resultados positivos, adota uma estratégia especial: o uso de Contos Maravilhosos.

O evento, realizado no contexto das comemorações dos 20 anos do CMU, reuniu especialistas e pesquisadores de diferentes campos do conhecimento em torno da questão da memória no âmbito da sociedade contemporânea.

Do 'Fórum Permante de Arte e Cultura', organizado e realizado pelo CMU, Coordenadoria Geral da Universidade (CGU) e Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais (CORI), vem a contribuição da professora da UERJ, Ana Chrystina Venancio Mignot. Em "Vitrine de Guardados: exposições de escritas ordinárias como estratégia de preservação da memória escolar", a pesquisadora fala do reencontro de pessoas com a própria história através da recuperação de escritas cotidianas (cartas, agendas, diários, autobiografias, cadernos, bilhetes, cartões e fotografias) normalmente condenadas à destruição.

Os Fóruns Permanentes foram criados em 2003 com o objetivo de realizar debates e reflexões sobre ações de ensino, pesquisa e extensão, integrando a comunidade interna e externa da Unicamp. Pesquisadores e profissionais de diversas áreas do conhecimento apresentam considerações sobre temas de grande relevância para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país. Desta forma, é possível o debate e o

intercâmbio de experiências entre os profissionais e alunos da Unicamp e a comunidade externa e suas instituições.
O conteúdo desta *Resgate*, entretanto, não é composto apenas de recortes de eventos promovidos pelo CMU. É preservado o espaço para trabalhos (artigos, resumos de teses, entrevistas etc.) que fazem da revista uma importante publicação não apenas para quem quer se aprofundar em determinados temas, como para o pesquisador que quer dar vazão às suas produções no âmbito da academia.
A criança em atividade escolar é tema de dois artigos desta edição de *Resgate*. A doutora em Educação, Renata Sieiro Fernandes e o compositor e mestre em Multimeios, Marco Antonio Scarassatti, apresentam o artigo "A criança e o viver urbano campineiro: um trabalho inicial de fruir e reconhecer (se) (n)a cidade". Neste artigo, os autores discutem os resultados de um trabalho feito com crianças de 9 e 10 anos tendo como tema o reconhecimento da cidade através de andanças por locais de convívio de campineiros. A doutoranda em Semiótica, Maria Inês Amarante, mostra trabalho realizado em escolas públicas municipais da periferia de Fortaleza, no Ceará. Em "Rádio Comunitária na escola: protagonismo adolescente na comunicação educativa", a pesquisadora apresenta itinerários percorridos por adolescentes em duas rádios escolares, discutindo as perspectivas de construção de uma comunicação educativa a partir da escola.
Em "Combates & Rituais", espaço reservado a trabalhos inéditos extraídos de teses de doutorado e de dissertações de mestrado, a pesquisadora Elba Soto, em "Na busca da mudança social: sonhos e lutas dos Mapuche do Chile", traz uma mostra da tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp. Neste trabalho, Elba Soto faz uma análise enquanto pesquisadora e agente do processo, uma vez que a autora é, também, integrante da comunidade mapuche.
Na seção "Resenha", o bacharel em Direito e mestre em Multimeios, Glauco Barsalini, traz reflexões sobre o livro *Infância, Educação e Direitos Sociais - Asilo de Órfãs (1870-1960)*, de Ana Maria Melo Negrão. Barsalini aponta que a autora desempenhou um papel mais importante do que remontar uma face da história de Campinas. Segundo ele, Ana Maria Negrão revela uma face da história pessoal das internas do Asilo de Órfãs.
Na seção "Empório Literário" Dulce Adorno, mostra dois poemas: *Papa Vento* e *Flor*. Com imagens de Paulo Yamamoto, palavras e ilustrações se interagem e dão novo sentido às produções. Em "Entrevista", o jornalista e editor de *Resgate*, Amarildo Carnicel, estabelece um diálogo com a filósofa Sandra Reimão sobre suas pesquisas em TV e Literatura. Em "Travessias - Das páginas do livro para a tela da TV *ou* Da tela da TV para as páginas do livro", a pesquisadora discute a maneira como a obra literária é adaptada para uma telenovela e também como se dá o processo inverso, apontando as especificidades desses suportes.
Esta edição, referente ao ano de 2005, é o início de um processo de atualização de nossa publicação. Uma atualização possível graças aos avanços da tecnologia na área de impressão que nos permite produzir tiragens iniciais menores (e a conseqüente produção sob demanda), o que torna viável financeiramente a continuidade dessa publicação que faz circular pelo país pesquisas, idéias e reflexões nas áreas de artes, cultura e humanidades. Boa leitura!

Mesa-redonda: "Memória e Correspondência"

Um fato e várias fontes: imprensa, correspondência, relatos orais

ALICE BEATRIZ DA SILVA GORDO LANG

Doutora em Sociologia pela USP e pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos - CERU/USP

1 - *Uma primeira versão deste trabalho foi publicada pela* Revista de História *n. 125-126, com o título: "Correspondência e depoimentos orais: reflexões a partir da comparação entre duas fontes de dados para o estudo do passado".*

Para o estudo do passado recente, [1] o pesquisador tem a possibilidade de utilizar inúmeras fontes, fontes de natureza diversa. São várias as possibilidades e visões que se agregam, então, para tornar o conhecimento mais abrangente, aprofundado e significativo: o conhecimento de fatos, o conhecimento da sociedade em que tais fatos ocorreram.

Apresento um exemplo de utilização de três fontes para o estudo de um mesmo fato. O fato é a Revolta de 1924, um movimento sedicioso que ocorreu dentro da cidade de São Paulo. O intuito era conhecer a Revolta, não apenas através de documentos oficiais, mas buscando perceber 'como o movimento foi vivido' pela população.

É um passado que progressivamente vai se distanciando, mas sobre o qual ainda pude contar com o testemunho de pessoas que dele participaram.

As ocorrências que se dão no campo da política, no nível, portanto, da sociedade mais ampla, vêm se refletir no nível individual. Procurei verificar como os acontecimentos políticos eram vivenciados por famílias e especialmente mulheres, que moravam na cidade de São Paulo nas décadas iniciais do século XX. Focalizei grupos familiares de uma determinada camada social: a camada média-alta, camada privilegiada sob muitos aspectos.

Se o campo da política tem sua referência na ordem pública, o campo da família está na ordem privada. O reflexo dos acontecimentos políticos no grupo familiar evidencia a intersecção entre os dois planos: o público e o privado.

Trabalho, portanto, com a interconexão entre o *público*, dimensão relativa aos fatos políticos, e o *privado*, dimensão referida ao indivíduo, ao grupo familiar e à vida cotidiana.

Utilizei duas fontes escritas – a imprensa do período e uma correspondência

familiar; e uma fonte oral, constituída por relatos orais de mulheres que viviam na cidade de São Paulo nesse tempo.

Observo que estas fontes de dados foram selecionadas e analisadas em projetos com objetivos mais amplos e que abrangiam períodos maiores, mas centrados na política no Estado de São Paulo; em todos eles havia a referência ao mesmo fato, a Revolta de 1924 em São Paulo, selecionado então para estas reflexões. Cada fonte tem suas especificidades e deve ser utilizada segundo seus pressupostos e possibilidades. No caso das fontes utilizadas, há a questão do tempo, da origem, autoria, e da intencionalidade na criação do documento.

Os fatos

A década de 20 conheceu inúmeras manifestações de oposição ao poder constituído. Em 1924, a cidade de São Paulo foi palco de um levante realizado por uma ala do Exército. O movimento não visava especificamente São Paulo, nem pretendia nela se restringir. Motivos táticos levaram à opção por São Paulo para o início do movimento que contestava o governo do país e que deveria, segundo os planos iniciais, irromper simultaneamente em São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Mato Grosso. A finalidade do movimento não era apenas derrubar o Presidente da República, Artur Bernardes, mas implantar o programa revolucionário.

O movimento sedicioso teve início na madrugada do dia 5 de julho. O elemento surpresa fazia parte do plano, visando neutralizar a superioridade das forças governistas. Desde a madrugada do dia 5, nos bairros da Luz e dos Campos Elíseos, centro principal dos acontecimentos, ouviam-se de momento a momento descargas de metralhadoras e tiros de carabina. Seguia-se com menor intensidade o bombardeio em outros bairros. No bairro da Luz se localizava a estação de trens e nos Campos Elíseos, o Palácio do Governo. As comunicações telefônicas e o fornecimento de energia elétrica sofriam cortes.

Já no dia 6, o Presidente Artur Bernardes enviou mensagem ao Congresso Nacional solicitando a decretação do estado de sítio e afirmando que o foco da revolta estava na Capital da República. Imediatamente enviou para Santos uma esquadra composta dos *destroyers* "Bahia" e "Alagoas" e do *couraçado* "Minas Gerais", com um efetivo de mais de 3.000 homens. (*O Estado de S. Paulo*, 8/7/24)

Face aos ataques ao Palácio dos Campos Elíseos, o Presidente do Estado, Carlos de Campos, transferiu a sede do Governo para Guaiaúna, localidade próxima ao bairro da Penha. A saída do governo e das forças legalistas da cidade obedecia a uma estratégia que consistia em promover o cerco da cidade, impedindo a saída

dos revoltosos para o Rio ou para Santos. Contudo, esta estratégia não foi naqueles dias divulgada pela imprensa.

Ainda no dia 9, a junta militar presidida pelo general reformado do Exército, Isidoro Dias Lopes, tomou conta do Palácio dos Campos Elíseos. Pretendiam os revoltosos convidar o Conselheiro Antonio Prado para assumir o governo de São Paulo. A Prefeitura da Capital continuaria nas mãos do prefeito Firmiano Pinto.

No dia 10, achavam-se os revoltosos senhores da situação, como se vê na manchete do *Jornal do Comércio* do dia 10, na primeira página: *Levante militar. As forças sublevadas triunfaram ocupando a capital.*

A cidade fora bombardeada, começavam já a escassear víveres. Saques ocorriam, com a conivência dos revoltosos, que pretendiam com isso obter o apoio da população. Combates sangrentos ocorriam em vários pontos da cidade. Inúmeros feridos eram levados à Santa Casa de Misericórdia. Foram muitos os mortos. A Cruz Vermelha apelava à população e muitos automóveis particulares foram cedidos para a remoção dos feridos. Foi decretado feriado.

Famílias residentes nos bairros da Luz, Campos Elíseos, Bom Retiro, São Caetano, Santana e nas imediações dos quartéis, abandonavam às pressas suas moradias e procuravam abrigo nas casas de parentes e amigos residentes em pontos distantes das zonas em conflito. Aquela parcela da população que dispunha de alguns meios deixou a cidade em direção ao interior, em trens ou automóveis. Mas São Paulo era então uma cidade de 700.000 habitantes e o número dos que partiam era insignificante face ao daqueles que, por falta de meios, tinham de permanecer.

Combates sangrentos se davam entre revoltosos e legalistas. A aviação foi utilizada pelos dois contendores para avaliar as forças oponentes e ainda para despejar panfletos. O Comando Revolucionário, percebendo sua desvantagem numérica, lançou um apelo de adesão à população, oferecendo vantagens materiais àqueles que aderissem aos combates.

Os motivos da revolta eram certamente desconhecidos de grande parte da população e, segundo o jornal *O Estado de S. Paulo*, até mesmo de muitos soldados.

Uma comissão constituída por pessoas gradas de São Paulo foi formada para solicitar ao Presidente Bernardes que cessassem os bombardeios sobre a cidade, se os revoltosos também a isso se comprometessem. A comissão era constituída por Firmiano Pinto, Prefeito da Capital; Dom Duarte Leopoldo e Silva, Arcebispo metropolitano; Júlio Mesquita, político e jornalista; José Carlos Macedo Soares, Presidente da Associação Comercial de São Paulo; Frederico Vergueiro Steidel, presidente da Liga Nacionalista.

Jornais do dia 24 mostram que os bombardeios continuavam, saques e

incêndios se sucediam, trens partiam para o interior, moções de paulistas destacados eram enviadas ao prefeito e ao arcebispo pedindo que redobrassem esforços para que a luta fosse suspensa.

No dia 27, o General Isidoro enviou uma proposta de armisticio ao comando legalista, proposta esta que tinha o patrocínio do presidente da Associação Comercial de São Paulo. A proposta foi rejeitada pelo Presidente do Estado, Carlos de Campos. Nesta mesma noite, os revoltosos começaram a deixar São Paulo. **[2]**

2 - *Martins, 1992:283*

No dia 29 de julho, já as forças legalistas estavam vitoriosas e Carlos de Campos de volta aos Campos Elíseos. A cidade de São Paulo buscava retornar à normalidade.

As fontes

Estes são os fatos, presentes nas várias fontes analisadas.

A imprensa

Os jornais reportam o movimento das tropas, as negociações entre governo e revoltosos e mesmo o sofrimento da população, tratada de modo geral e impessoal.

Quanto à utilização da imprensa, cabem algumas observações: a utilização da imprensa requer que se considere o tipo de veiculo, sua orientação ideológica, o público a que se dirige, a localização da notícia, importância atribuída, a frequência com que aparece.

Também deve ser considerada a conjuntura do momento. Como exemplo, faço referência ao início do movimento modernista e à Reforma da Constituição. Em 1922, ocorreu a Semana de Arte Moderna em São Paulo, acontecimento que despertou pouco interesse na imprensa, especialmente quando se considera a importância que a Semana foi adquirindo com o decorrer do tempo. Nesse momento, destaque maior era dado às eleições presidenciais quando o candidato era Artur Bernardes, e ocorreu o episódio das 'Cartas Falsas'. Em 1926 discutia-se no Legislativo a Reforma da Constituição, destacada por alguns órgãos da imprensa como o *Estado de S. Paulo*, enquanto outros jornais mais populares davam destaque à Marcha da Coluna Prestes que pouca atenção despertava entre os jornais mais interessados na constituição do Partido Democrático, enfim, na luta pelo poder.

De qualquer forma, é importantíssimo o estudo de um movimento pela imprensa, porque através dela tem-se a seqüência dos fatos, as decisões oficiais, o dia-a-dia do movimento, os transtornos infringidos a população, o movimento das tropas.

A imprensa é uma fonte contemporânea ao fato, mas que revela a face pública do acontecimento.

A imprensa não individualiza, não traz a tona sentimentos. Para conhecer como esta situação foi vivenciada pelas famílias, que mecanismos foram utilizados para superar as dificuldades decorrentes de uma revolução dentro da cidade, recorremos a uma correspondência familiar e a relatos orais de pessoas que moravam na cidade no período.

Correspondência

No período em estudo, quando os meios de comunicação eram mais precários, grande importância era atribuída à correspondência. As distâncias eram grandes, havia o correio, o telégrafo, comunicações telefônicas bastante difíceis, havendo a diferenciação inicial entre correspondência ativa e passiva.

As correspondências configuram um gênero variado: de um modo geral, há cartas, telegramas, circulares. Há correspondência comercial, governamental, política, pessoal (familiar, social) etc. (Algumas são hoje substituídas pelos e-mails).

Cada gênero conta com suas características próprias, que evidenciavam não apenas o estilo próprio a cada um como também o estilo da época. Evidenciam as condições do relacionamento entre remetente e destinatário.

Correspondência familiar

As cartas de família por mim analisadas delineiam o retrato de uma época; mostram o cotidiano da família – o dia a dia, a educação dos filhos, o relacionamento com os parentes, os cuidados com a casa, com a saúde, o orçamento, a vida social, o lazer, o comércio da época. [3] As cartas de uma mulher dona de casa, contrariam o estereótipo da mulher sem cultura. Eugênia era uma mulher que lia, que acompanhava os fatos políticos e tinha sobre eles opinião.

Quanto à Revolta de 24, a correspondência é também uma fonte contemporânea ao fato.

No caso em questão, são cartas de uma mulher que vivia em São Paulo com a família, escritas ao marido, senador da República que nos dias da Revolta estava no Rio de Janeiro, então capital Federal

As cartas revelam a face privada ou particular da vivência do fato. Revelam sentimentos – a insegurança, o medo, a emoção que não aparecem na imprensa.

3 - *Forma da Análise: Ordem cronológica.*
Análise da forma: *Estilo (coloquial/ formal), Correção da linguagem/erros sistemáticos, Forma de tratamento utilizada.*
Análise de conteúdo. Tema de cada carta. Temas selecionados conforme o objeto da pesquisa (família e política; mulher e política). Elaboração de cronologia dos fatos políticos.

> Estou te escrevendo às 4 da madrugada, debaixo do soar dos canhões. Mas terça feira tornou-se zona de guerra.

A Revolta reflete-se no cotidiano da família, não alterando apenas a rotina, mas trazendo transtornos emocionais.

> No princípio fomos para a casa de Anninha, **[4]** e como ela estivesse na Cruz Vermelha noite e dia e Alcino em Campos do Jordão, tomamos conta da casa. Lá estávamos relativamente bem, embora ouvíssemos tiroteios e bombardeios (...) tornou-se zona de guerra e tivemos de sair às pressas em automóveis da Cruz Vermelha.
> ...
> Voltamos para casa, mas os bombardeios continuam horríveis e também os tiroteios. Evelina de tão nervosa ficou doente, Nenê também está nervosíssima. Dr. Ovídio, a quem mandei chamar por intermédio da Cruz Vermelha, veio aqui e disse-me que saísse quanto antes.
> A verdade é que isto aqui está deserto, com as casas completamente fechadas e tudo tomado pelos soldados.
> Quis ir para Sorocaba, mas os trens estão suspensos. Para Santos onde eu quis ir desde o princípio é impossível, então resolvemos ir para a fazenda da Anninha. Eu estou muito triste com tudo isso e não sei como acabará.

4 - *Anninha era cunhada de Eugênia, sendo Alcino seu filho.*

Dificuldades materiais ocorriam e o marido tinha de encontrar meios para mandar algum dinheiro para a família.

Em outra carta, Eugênia escreve:

> ... continuam os bombardeios da grossa artilharia e tiroteios de carabina e metralhadora. Por aqui tem morrido muita gente em artilhares de bombas.
> Parto hoje para a fazenda da Anninha. Isto aqui está um horror. Pensei na terça feira quando voltamos que pudéssemos ficar em casa, mesmo que fosse no porão... estão todos nervosíssimos em casa.

Os serviços pararam, trens estavam suspensos. A coragem do empregado mereceu comentários elogiosos:

> O Carmo ficou sozinho nesta casa debaixo de um tiroteio que durou três dias!

O comunicado do General Isidoro ao povo de São Paulo publicado pelo *O Estado de S. Paulo* na edição de 29 de julho, edição apreendida, foi copiado e enviado por Eugênia ao marido.

Terminada a Revolução, Eugênia escreve:

> São Paulo ainda está muito triste, parece que parte da população ainda não voltou. Ontem fui com Anninha ver a casa dela e fiquei muito penalizada, pois está em completa ruína, será necessário refazer tudo. Se lá tivéssemos continuado, teríamos morrido. Todos os quartos que ocupávamos ruíram completamente.

Alguns dias depois de terminada a revolta, Eugênia ainda sente seus reflexos:

> Eu ainda me sinto muito abalada com as emoções que tive com a revolução, sinto-me nervosíssima e muito abatida.

A emoção perpassa os acontecimentos narrados, que evidenciam as dificuldades enfrentadas, a solidariedade recebida de parentes e a insegurança.

A correspondência é uma fonte contemporânea ao fato, mas que revela a vivência do acontecimento no nível familiar.

Relatos orais

São relatos orais de mulheres paulistas que viviam em São Paulo nos dias na Revolta, naquele julho de 1924. Relatos que mostram também a vivência do movimento. Contudo, é a memória de um tempo passado, cujas consequências a depoente conhece e avalia em função de seus valores atuais.

Maria do Carmo, paulista, filha de advogado, nascida em 1906, relata a Revolta de 1924, ainda presente com muitos detalhes em sua memória:

> A Revolução de 24 foi terrível para nós. Nós morávamos ali na Alameda Barros, a casa era muito grande, tínhamos muitos empregados, mas dentro da casa nós éramos quatro, papai, mamãe, minha irmã e eu. E começou aquela correria de tiroteio e tudo mais, e isso aqui em São Paulo, tiros... Foi o "querido" Eduardo Gomes que veio bombardear São Paulo com o "vermelhinho". A gente enxergava o aviãozinho dele, ficava apavorada. Ele jogava bombas

> assim. Depois ele tornou-se um herói, mais tarde. Mas ele veio destruir São Paulo.

É uma avaliação a posteriori, referente ao brigadeiro Eduardo Gomes, que deixa claro que o passado é avaliado com os olhos do presente e tem em conta a trajetória política do brigadeiro. Maria do Carmo conta os momentos dramáticos vividos, pois os revolucionários tomaram a casa para instalar lá o quartel general e conta como a família conseguiu sair da cidade em um trem especial, conseguido graças a amigos do pai, diretores da Cia Paulista. Conta dos boatos e da preocupação:

Os boatos eram terríveis: "São Paulo está destruído, não tem mais nada de pé". Então papai dizia: "Imagine nossa casa que eles estão lá dentro, o que não terá acontecido!".

Mas na casa não houve destruição, pois os revolucionários logo deixaram a casa.

> E daí quando acabou a Revolução, arranjamos um trem para voltar para São Paulo. Estávamos com o coração assim, sem saber como estava a nossa casa. Encontramos bem. Na minha cama tinha uma bala. Se eu estivesse dormindo lá tinha sido morta. A destruição não foi muita. Mas os boatos eram muitos! Teve muita coisa estragada, mas demolição, assim, arrasamento, não houve. Porque logo depois acabaram os bombardeios.

Outras depoentes também falaram sobre a Revolta de 1924, mostrando o medo de sair na rua e da casa ser atingida durante os bombardeios, a dificuldade de abastecimento, a saída de São Paulo. Uma delas é Georgina, filha de advogado e neta de um ex-presidente do Estado de São Paulo, nascida em 1906.

> Era tropa andando pela cidade. Teve um dia que no café, nós comemos mandioca que tinham plantado no quintal. Não podia nem comprar pão na padaria que ficava três quadras mais abaixo. Porque sair na rua... era tiro para todo lado. Eu tinha até um quadro na parede de casa, que tinha um furinho de bala, uma bala que entrou pela janela. A casa era térrea na frente, mas como o terreno era lançante, tinha um porão alto. A gente passava a vida no porão, porque não podia sair.
> Nós saímos da cidade no fim de uns dias, mas mais de uma

> semana nós ficamos em São Paulo. Mamãe nos prendia – "Essa soldadesca solta aqui! Essas meninas!" Já eram moças. Mamãe não deixava a gente sair de casa, nem botar a cara na janela..
> Daí, conseguimos de madrugada sair daqui, pegar o trem, um trem que ia para o interior e fomos para a fazenda do meu avô, a Fazenda Ressaca. Ficamos lá na fazenda mais quinze dias, porque foi até quase o fim do mês. Começou no dia 5 de julho e foi quase até o fim do mês.

Outro relato é o de Maria, filha de um cientista, nascida em 1909:

> Eu trabalhei muito na Revolução de 24. A Revolução foi muito triste, porque foi no centro de São Paulo. Nós morávamos já ali em Higienópolis, na Veiga Filho. Eles atiravam para os Campos Elíseos e os obuses passavam – "trrrrom" – a gente ouvia o barulho das bombas. Meu pai dizia: "Se uma desgraçada dessas bombas perde a força e cai aqui!". Não sei de onde eles atiravam. Só sei que o Brás foi muito atingido. E o pessoal foi se refugiar naquele cinema, eu já me lembro o nome; e uma bomba caiu lá, feriu muita gente, muitas crianças.

A mãe de Maria, a filha e uma amiga, ofereceram-se para trabalhar como voluntárias na Santa Casa, onde eram tratados os feridos.

> Nós ficamos em São Paulo quase o tempo todo. No final, quase no final, estava um negócio muito feio e o Dr. Cazuza **[5]** convidou para fugirmos para uma fazenda de um amigo dele. Estava tudo separado, tudo já previsto. Todo mundo estava escondendo documentos e coisas de valor debaixo do telhado para poder largar a casa abandonada até terminar a revolução. Nós não chegamos a sair, mas estávamos de saída para fugir. Estava muito feio.

5 - *Cazuza era o apelido familiar do político J. J. Cardoso de Melo*

Quanto às causas da Revolta, Maria do Carmo apenas disse:

> Foi porque queriam legalidade e era uma espécie de governo de "tacão", mandava em tudo, tomava conta de tudo. Por causa disso. Daí então é que veio a democracia. Daí é que veio a democracia. Então foi aumentando, aumentando, até que empolgou São Paulo. Mas aí já foi entrando em 32.

Certamente, entre 1924 e 1932 muitos fatos políticos ocorreram, mas não se fizeram presentes no relato de Maria do Carmo, que passa diretamente para a Revolução Constitucionalista de 1932.

Mostram estes relatos a evocação de um fato que se deu no passado, cujo desfecho é conhecido.

Permanecem na memória dessas mulheres os fatos que romperam a rotina do cotidiano. Evidencia-se a solidariedade encontrada dentro da família extensa, ou na mesma classe social, configurando uma forma de solidariedade horizontal. As causas e as conseqüências políticas da Revolta são ignoradas, não foram fixadas na memória ou não foram mencionadas.

Reflexões

A comparação dos dados, provenientes de várias fontes e referidos a um mesmo fato, permite algumas considerações:

A questão do tempo

O tempo referido nas carta é o tempo do presente, é o tempo do vivido, quando as possibilidades ainda estavam em aberto, o futuro era desconhecido, cercado de incerteza. Essa dimensão da correspondência é encontrada em outros documentos como diários pessoais, também de difícil acesso. Retratam o fato vivido no cotidiano, na dimensão da vida privada. É o passado tal como estava sendo vivido. Pelos jornais, chega-se também a esse tempo vivido, a esse presente, mas em uma dimensão externa à vida privada, uma dimensão pública.

Pela correspondência atingimos portanto um tempo que *estava sendo vivido*, o *presente* do missivista, observando que a correspondência familiar tem sua referência na dimensão privada. Nos jornais temos também o presente em uma dimensão pública, com a vantagem de datar os passos do acontecimento focalizado.

Através dos relatos chegamos a um passado que *foi* vivido. A emoção dos participantes do evento revela-se bem diversa, em se tratando nas cartas de um tempo em que o futuro era ainda uma incógnita, e nos relatos, de um fato cujo desfecho é conhecido. Temos a visão do passado mediada pelo presente do depoente e por seus valores e conhecimentos atuais. É com os olhos de hoje que o depoente rememora e conta seu passado, impondo a ele critérios seletivos que vão sendo

formados no decorrer do tempo e que poderão, muito provavelmente, diferir dos valores que orientavam seu comportamento e sua ação no passado.

O cotidiano

A questão do tempo remete também à questão dos fatos rememorados e, de modo especial, aos fatos do cotidiano. Evidencia-se na correspondência familiar o cotidiano em suas múltiplas dimensões. Nos relatos, o cotidiano é referido em suas grandes linhas e o enfoque se faz mais nos fatos que rompem a rotina do cotidiano, rotina muito presente na correspondência. Nos relatos há um crivo seletivo que já teria ocorrido na memorização que se faz presente na rememoração.

A elaboração do documento

Na correspondência, observamos a importância de qualificar o remetente, assim como aquele a quem a carta se dirige, considerando o relacionamento existente entre ambos. O pesquisador não tem nenhum papel na elaboração do documento, o mesmo ocorrendo com a imprensa, cabendo neste caso ter em conta a orientação do jornal, a posição da notícia no periódico etc. Os relatos orais são coletados em um processo de interação entre o pesquisado e o pesquisador, na forma de uma conversa, estando o depoente falando para o pesquisador, em muitos casos sobre sua vida e sobre os fatos que viveu. Resultam dos relatos documentos construídos pelo pesquisador.

A questão da ética

Correspondências familiares, da mesma forma que diários pessoais, são documentos de difícil acesso e, mais do que isso, de utilização necessariamente marcada por padrões éticos. Nem sempre é o remetente quem entrega a correspondência ou o diário ao pesquisador. Quem dá ao pesquisador a carta de cessão? **[6]** Que direito terá o destinatário de tornar públicas as cartas recebidas?

No caso dos relatos, há a carta de cessão, quando o narrador autoriza a divulgação do conteúdo da narração e o padrão ético que implica em que não se disvirtue o sentido da narrativa. Quanto à imprensa, tem se que proceder à correta identificação do periódico.

Mostram estas reflexões a riqueza e a importância da utilização de fontes variadas para o estudo do passado, mas também do padrão ético que deve reger seu uso.

6 - *Nas cartas analisadas, foi separada a parte mais pessoal e utilizada apenas a que poderia fornecer um retrato da vida cotidiana da família, do papel da mulher e da vivência de fatos políticos.*

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Génève: Librairie Droz, 1972.

BOSI, Ecléa. *Mulher e sociedade.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

CARONE, Edgard. *Revoluções no Brasil contemporâneo 1922-1928.* São Paulo: Difel, 1965.

CASTRO, Sertório de. *A República que a revolução destruiu.* São Paulo: Freitas Bastos, 1932.

CORREA, Anna Maria Martinez. *A rebelião de 1924 em São Paulo.* São Paulo: Hucitec. 1976.

FAUSTO, Boris. *Pequenos ensaios da História da República: 1880-1945.* São Paulo: Cebrap, 10, 1972.

HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective.* Paris: PUF, 1950.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 (3. ed.)

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. "Correspondência e depoimentos orais: reflexões a partir da comparação entre duas fontes de dados para o estudo do passado". Revista de História, n. 125-126, 1991-1992.

——. "Eugênia, uma dona de casa". Cadernos CERU, n.5, série 2, 1994.

——. "História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta". In MEIHY, J. C. S. B. (org.) *(Re) Introduzindo História Oral no Brasil.* São Paulo: Xamã, 1997.

LOVE, Joseph. *A locomotiva: São Paulo na federação brasileira – 1889-1937.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARTINS, José de Souza. *Subúrbio. Vida cotidiana e história do subúrbio da cidade de São Caetano do Sul, do fim do Império ao fim da República Velha.* São Paulo: Hucitec/ São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano de Sul, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.* São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

Mesa-redonda: "Memória e Correspondência"

Os perigos da escrita

DENISE B. BRAGA

Professora do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp

Fazer parte dessa discussão de encerramento do evento foi desafiador para mim por diferentes razões. Primeiro, porque ao contrário das minhas colegas na mesa, minha experiência acadêmica com arquivos e análises de correspondências é inexistente. Segundo, porque eu fui convidada para falar sobre o impacto das novas tecnologias nos registros das interações presentes e na preservação da memória pública e privada na era digital. As colocações que pretendo fazer nessa mesa devem, portanto, ser entendidas como conjecturas que farei a partir das reflexões que tenho feito sobre o impacto das tecnologias nos processos de comunicação e de construção da cultura.

Considerando o fato de que, nessa mesa que reflete sobre a memória e correspondência, eu vou restringir minha fala às questões do presente e projeções para o futuro, optei por ancorar minhas considerações iniciais em um texto escrito sobre o passado. Nessa direção retomo a reflexão crítica que encontramos no Fedro de Platão, onde Sócrates alerta Fedro sobre os perigos da escrita, também produto de uma tecnologia. No trecho que vou referir, Sócrates fala do momento em que o Deus egípcio Theuth foi anunciar suas invenções, entre elas as letras, ao rei Thamus em Thebas:

> "Chegou, por fim, a vez de falar dos caracteres da escrita: Eis, ó Rei, disse Theuth, um conhecimento que terá por efeito tornar os egípcios mais instruídos e aptos a memorizar: a memória e a sabedoria encontraram o seu remédio. Replicou o Rei: Incomparável e supremo artista, ó Theuth, aquele que é capaz de inventar uma arte, não sabe, porém, ver qual o malefício ou a utilidade que tal invenção pode trazer aos homens que dela se vierem a aproveitar. Nesse momento, eis que, na qualidade de progenitor das letras, a elas atribuis o contrário do seu verdadeiro efeito. Porque esse conhecimen-

> to terá por resultado, naqueles que o adquirirem, tornar-lhes as almas esquecidas, pois deixarão de exercer a memória: pondo a confiança no escrito, graças às duradouras letras, será do exterior e não do interior e graças a si próprio que se lembrarão das coisas. Não foi, pois, para a memória, mas para a rememoração que tu encontraste um remédio".

Analisando o passado com o olhar do presente, sabemos que a tecnologia da escrita de fato alterou a nossa memória. Hoje, ao contrário dos gregos da Antigüidade, não conseguiríamos gravar na memória e sem o apoio dos livros longos textos filosóficos, ou narrativas épicas, como as que foram transcritas por Homero. Perdemos ao longo da história o domínio das estruturas poéticas (ritmo, rima e uso de expressões formulaicas), que eram um apoio mnemônico fundamental no processo de recordação de longos trechos de textos. No entanto, vale enfatizar que não perdemos a memória. Na realidade, desenvolvemos novas habilidades cognitivas e perdemos um tipo específico de memória, que passou a ser desnecessário com o uso mais constante da prosa e de seu registro escrito.

Hoje, nessa mesa, a questão que se coloca é o impacto do computador na preservação de documentos escritos, que permitirão no futuro reconstruirmos o passado. Os receios que temos e projetamos para um futuro incerto parecem ser recorrentes sempre que incorporamos às práticas cotidianas os produtos das novas tecnologias. As colocações de Sócrates em relação à escrita deixam bem evidentes os conflitos que se colocaram no momento de passagem de uma cultura fundamentalmente oral para uma cultura letrada. Repensar esse texto talvez nos ajude a rever, com o devido distanciamento crítico, as mudanças em processo nessa passagem da cultura letrada para a cultura digital. O texto que segue é continuação do texto de Platão, previamente citado:

> "Sócrates:
> - O que há de assustador, penso eu, na escrita, é que se pareça tanto com a pintura. Na verdade, os seres que esta dá à luz têm aspecto de seres vivos; todavia, se lhes fizermos qualquer pergunta, cheio de dignidades não responderão! O mesmo acontece com os escritos: julga-se que o pensamento anima o que eles dizem; interrogue-se, porém, um deles com a finalidade de nos elucidarmos sobre o que afirma, sempre responderão uma só coisa, a mesma sempre! Além disso, uma vez definitivamente composto segue um livro a sua viagem sem saber se cairá na mão de sábio ou de ignorantes e, já na partida, não sabe a quem se destina. Se alguém

> discordar do que diz, refutando-o injustamente, para se defender, precisa sempre da ajuda do pai que o gerou: por si só é mudo, fraco e indefeso." (Platão, Fedro, 274c-275e)

Em uma sociedade, na qual a construção do conhecimento formal é fortemente ancorada na escrita, sabemos que, historicamente, encontramos formas alternativas para interpelar a voz dos registros escritos. A história me leva a crer que é possível encontrar formas alternativas para preservação da memória na era digital.

Feitas essas colocações mais otimistas, gostaria agora de refletir sobre os impactos que o computador já coloca sobre as correspondências, sobre os textos de circulação pública e privada, que serão foco das demais discussões desta mesa.

Considerando o universo público, sabemos que a tecnologia da internet ofereceu um espaço muito mais democrático para a voz pública. Superadas as barreiras do letramento digital, qualquer indivíduo pode assumir a autoria dos sites e textos que são colocados online. Os novos programas computacionais permitem que indivíduos de diferentes grupos sociais e diferentes faixas etárias se expressem através de múltiplas linguagens, imagens, arquivos de voz e vídeos, por exemplo, o que pode vir a facilitar as possibilidade de expressão inclusive de grupos menos letrados.

Em relação aos estudos da linguagem, que é minha área de pesquisa, as análises dos textos veiculados pela internet, em diferentes ambientes digitais, mostram que a mediação do computador propiciou o surgimento de novos gêneros textuais e também a mudanças nos gênero já existentes. Gêneros antes privados como diários pessoais hoje circulam na esfera pública e são abertos para a comentários e questionamento em ambientes como os blogs. Indiscutivelmente a internet nos propicia o acesso, na esfera pública, a uma gama de vozes sociais muito mais variada e ampla do tínhamos acesso anteriormente. O problema que se coloca em relação a esses textos (sejam formais ou informais) é que, no contexto digital, eles podem ser efêmeros. Como relatos orais, essas vozes podem se perder se não forem de alguma forma preservadas seja na forma impressa, seja em arquivos digitais.

Em relação à correspondência privada, o mesmo problema se coloca. Sabemos que a tecnologia afetou diretamente nossa prática epistolar. Nossos relatos sobre a vida cotidiana e familiar já não são feitos através de cartas. Essa mudança que hoje nos assusta, quando pensamos na construção da história futura, na realidade começou bem antes da popularização do uso dos e-mails. Não foi a correspondência digital, mas sim a tecnologia do telefone que gerou tais mudanças. Se pensarmos nessa direção a tecnologia de e-mail veio facilitar e não criar um problema adicional: e-mails podem ser impressos ou guardados em

arquivos digitais, o que não acontece com as conversas telefônicas. Mas como agora a internet já permite o uso do computador para interações orais à distância, creio que rapidamente voltaremos para a situação anterior.

Feitas essas colocações mais gerais, gostaria de refletir um pouco sobre os receios que são colocados em relação ao impacto do computador na preservação da memória e correspondência, que é o tema desta mesa. Acredito que alguns destes receios sejam gerados pela nossa dificuldade de aceitar que a malha social, a história e a linguagem são dinâmicas. Como é natural, tendemos a temer o que não nos é familiar. Isso aconteceu com Sócrates em relação à escrita, isto acontece conosco em relação a novas tecnologias e seu impacto sobre a linguagem e as interações no âmbito público e privado.

De um modo geral, em relação ao trabalho que hoje fazemos na academia, é importante ressaltar que as novas tecnologias nos fazem confrontar duas grandes mudanças em relação à nossa práxis de análise de documentos.

Em primeiro lugar, temos que considerar que ainda privilegiamos as informações registradas de forma escrita. Dentro dessa orientação, reconstruimos a história a partir de documentos verbais escritos ou depoimentos orais gravados e geralmente transcritos. Paralelo a essa cultura grafocêntrica que prevalece nos meios acadêmicos, existe uma cultura da mídia que é fundamentalmente multimodal e se constrói a partir da exploração dos recursos expressivos de múltiplas linguagens. Os recursos computacionais só vieram acelerar um processo de visualização da comunicação que há muito vem ocorrendo como apontam alguns estudos recentes (Kress e van Leeuwen, 2001; Souza, 2001). Possivelmente os estudos futuros sobre a memória na era digital terão que considerar também textos multimídia e hipermídia, já que este tipo de texto vem sendo cada vez mais central no processo de construção e divulgação da cultura. Talvez, o que estamos constatando no momento presente, não seja a ausência de registro de documentos para estudos futuros, mas sim a ausência da produção do tipo de documento que até então temos considerando como fonte primária para os estudos da memória.

Outra questão a ser considerada é a de que a construção da cultura atual talvez não dependa apenas de textos narrativos, verbais ou multimodais, que ainda mantém uma estrutura linear e seqüencial com um começo, um meio e um fim. Aprendemos a ver o mundo de forma narrativa, mas o acúmulo de informações que temos atualmente talvez demande também formas alternativas de construção do conhecimento. Nessa direção, Manovich (2001), recorrendo à metáfora do banco de dados, sugere que estamos hoje convivendo com dois tipos de cultura: a cultura da narrativa com a cultura do banco de dados. O banco de dados não se limita ao computador: pode ser, por exemplo, uma biblioteca, um museu, ou qualquer

coleção maior de dados culturais. Segundo Manovich, o banco de dados, assim como a narrativa representa uma forma de organizar a experiência humana. Na era do computador e da internet, os bancos de dados são construídos e organizados a partir sistemas de categorização bastante robustos que facilitam a busca e a recuperação da informação armazenada. O uso dessa coleção de informações é, segundo Manovich, muito diferente de ler uma história narrativa ou assistir a um filme. O autor reforça também que o universo das novas mídias traz exemplos bastante concretos desses dois modos de representar e interagir com a representação de dados culturais.

Essas colocações, bastante provocativas, me fazem pensar que, além de considerar outros tipos de textos e linguagens, teremos, no futuro, que desenvolver novas estratégias e habilidades cognitivas de leitura, necessárias para as novas formas de construção do conhecimento. Nossa academia hoje em muito se distancia daquela da Grécia clássica, entre outras coisas, porque depende diretamente de textos escritos. Certamente a academia do futuro será diferente na medida em que incorporar o computador como uma ferramenta a mais para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Não vejo esse conjunto de mudanças como sendo intrinsecamente problemático. No entanto, preocupa-me o fato de estarmos deslocando o foco das nossas preocupações para a ferramenta computador e não para um conjunto de tendências sócio-estruturais que geraram a criação e o desenvolvimento dessa máquina e, principalmente, fizeram dela certos usos e não outros usos possíveis.

Recebi recentemente uma cópia de uma crônica de Matthew Shirts que me foi envida pela professora Olga von Sinsom. Essa crônica saiu publicada em *O Estado de S. Paulo* e discute o fato de que sites como o *Google* que oferecem serviço de e-mail tem robôs que varrem as mensagens em busca de palavras chaves e criam a partir delas um perfil computadorizado do usuário. Esse perfil determina que anúncios comerciais serão disponibilizados na tela. O autor aponta na crônica a sua preocupação com a invasão da privacidade na era digital. Isso é um fato. Mas mais preocupante que isso é a constatação da realidade de que nessa época de globalização do mercado deixamos de ser vistos como sujeito e passamos a ser vistos como meros consumidores. Para um mercado globalizado, não é interessante preservarmos o singular e nem as diferenças. Mais interessante para esse mercado global é padronizar as culturas de modo a criar o consumidor ISO 9000, previsível, "categorizável" e orientado pela ética do consumo e do descarte. Dentro desta ética, a preservação da história ou do indivíduo não fazem muito sentido. Poderíamos dizer que descartamos documentos porque o volume de informação que circula favorece e instiga esse descarte, o que possivelmente é um fato. No entanto, descartamos com a mesma lógica, pessoas que, pelos princípios norteadores da ideologia mercantilista da oferta e da demanda, se tornaram supérfluas. A nova lógica do

mercado justifica a exclusão daqueles que não usam a lingua padrão, não tem o corpo padrão, a idade padrão e assim por diante....

Acredito que nesse momento em que nos encontramos, cabe a nós construir um contra-discurso resgatando o valor da identidade do particular e do singular, recuperando de forma crítica a referência da história. É importante nos entendermos como sujeitos sócio-históricos para assumirmos de forma mais ativa o nosso papel de agentes que constroem a história. Como agentes, podemos usar o computador, que por vezes tememos, como um aliado poderoso no processo de registro, organização e recuperação dos diferentes tipos de documentos que circulam nas esferas públicas e privadas. Nossa preocupação no momento histórico atual não deve pois, a meu ver, ser técnica, mas sim ética.

Prevendo que na platéia haja muitos historiadores, vou concluir minha fala com o registro que eu fiz de um relato oral coletado enquanto eu escrevia essa comunicação. Fiz a seguinte pergunta ao meu bolsista trabalho, que acaba de entrar na graduação da Unicamp:

"Elifaz, se você recebesse um lindo e-mail de amor, você apagaria?"

A resposta foi: "eu não professora. Inclusive eu imprimi e guardei a cópia dos e-mails que recebi dizendo que eu tinha ganho a vaga na Unicamp."

Enquanto não perdermos a referência do que é ser *humano*, certamente encontraremos formas de preservar as memórias que nos são caras.

Referências Bibliográficas

HAVELOCK, Eric. "A equação da oralidade – cultura escrita: uma formula para a mente moderna. *In: Cultura escrita e oralidade.* Olson, D.R. e Torrance, N. (eds). São Paulo: Editora Ática, 1991.

KRESS,Gunter e van LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication* London: Arnold, 2001.

MANOVICH, Lev. *The language of the new media.* Vambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2001.

Platão, Fedro, 274c- 275 e

SNYDER, Ilana New media and cultural forms: narrative versus database (www.geocities.com/c.lankshear/newmedia.html)

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. *Voices on paper: multimodal texts and indigenous literacy in Brazil.* Social Semiotics. London: v. 13, n. 1,

p. 29-42, 2003

Mesa-redonda: "Memória e Re-inserção Social"

Oficinas de Criatividade para adolescentes da periferia pobre de Campinas

ZULA GARCIA GIGLIO

Professora do curso de Gerontologia (FE-Unicamp) e pesquisadora do CMU-Unicamp

Tenho, ao longo dos quatro últimos anos, criado e testado um (in)determinado tipo de Oficina de Criatividade para adolescentes e vou me referir aqui à sua natureza e à função que esta atividade tem pretendido desempenhar.

O CONTEXTO

O Centro de Memória da Unicamp tem investigado a história dos bairros populares da cidade de Campinas. Isto inclui aqueles bairros que cresceram espontaneamente, assim como aqueles formados sob a política higienista do período de ditadura militar que governou o Brasil durante mais de 20 anos, desde 1964. Esta pesquisa já dura cinco anos, é coordenada pela Professora Olga R. M. von Simson, tem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e, mais recentemente, também da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. Um grupo de pessoas qualificadas em diferentes áreas integra a equipe, sendo que alguns destes servem ao referido projeto de pesquisa como voluntários, e outros como bolsistas.

Para atingir seu objetivo principal, que é traçar a história daquelas regiões de Campinas do ponto de vista dos moradores mais antigos, a fim de criar documentos que completem e amplifiquem a história oficial, a corrente pesquisa usa a metodologia da História Oral, a qual depende de repetida e intensa interação com os atores sociais de cada um dos bairros urbanos estudados.

Atualmente, esta pesquisa decidiu estender-se também aos distritos

de Campinas, que possuem zonas habitadas por agrupamentos de pessoas em situação de grande carência social, cuja visão particular da história de sua própria região, à semelhança daquele tipo de bairros mencionados, nunca foi registrada, nem se lhes tem sido oferecida a oportunidade de uma conscientização sobre o papel e o valor dos extratos populares na configuração dessas regiões, hoje.

As oficinas de criatividade

A parte da realização deste Projeto de Pesquisa que me cabe referir nesta Mesa, neste momento, é a que se refere às Oficinas de Criatividade que ofereço aos adolescentes desses bairros e distritos. Estas Oficinas inserem-se num conjunto planejado de atividades que se norteiam pelos princípios gerais da Educação Não-formal, que, por sua vez, é também um dos campos de pesquisa do CMU, através do Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura, o GEMEC. **[1]** Enquanto essas atividades servem ao Projeto de Pesquisa como um meio de contacto com os moradores dos locais, também se legitimam por oferecer a sua clientela uma ampliação para o leque de possibilidades de inserção no mercado que podem ser consideradas.

As Oficinas de Criatividade têm o objetivo geral de fomentar a auto estima dos participantes, favorecer um processo positivo de formação de identidade e compor com as outras oficinas do mesmo Projeto um diálogo que resulte útil aos adolescentes, mostrando as possibilidades de integração contínua dos conhecimentos. Essa integração se faz pelo intercâmbio das produções das atividades, como, por exemplo, o uso de um mesmo tema nas Oficinas de Criatividade e nas de Jornalismo Comunitário, ou nas de História Oral e vice versa, pela tematização das atividades nas Oficinas de Fotografia, e assim por diante.

Como objetivo específico, obviamente, as Oficinas de Criatividade visaram oferecer oportunidades para o desenvolvimento do processo criativo.

É absolutamente natural a vinculação do favorecimento de uma auto estima positiva e o fortalecimento da identidade pessoal e grupal – que é objetivo de todas as atividades de Educação Não-formal nesse projeto de que falamos – com o objetivo específico da Oficina de Criatividade, razão pela qual esta última faz sentido naquele contexto. A Criatividade é uma potencialidade humana cujas condições propícias de

1 - *Participantes deste grupo produziram textos que compõem o livro: SIMSON; PARK; FERNANDES [orgs]* Educação não-formal – cenários da criação. *Campinas: Ed. da Unicamp, 2001. Esta obra está atualmente em sua 2ª. edição.*

desenvolvimento incluem segurança, assertiva e motivação. Uma pessoa que acredite em si mesma e na sua própria potência, que tenha um sentimento identitário nítido, está em melhores condições de explorar e manifestar adequadamente sua originalidade, que é a característica essencial de toda criatividade. Também a motivação, fator deflagrador do processo criativo, nasce das pessoas que têm esperança e o desejo confiante de buscar situações cada vez melhores, o que dificilmente acontece com as pessoas que não tomaram ainda consciência de quem são, e, portanto, não sabem para onde, de fato, querem ir.

Escolhemos, pois, trabalhar nestas Oficinas com técnicas mais apropriadas para promover o auto conhecimento e também com aquelas que favorecem a comunicação interpessoal no grupo. O auto conhecimento ajuda no processo de formação da identidade, que, como se sabe, é um processo bastante complexo e típico da adolescência, a qual, como já mencionamos, coincide com a faixa etária do pessoal que freqüenta as oficinas. A identidade define-se, especialmente na adolescência, no contacto da pessoa com seus pares, daí nosso investimento na interação grupal.

Estratégias

A partir da experiência que vem se somando a cada vivência pedagógica que fazemos nas diversas (mas muitíssimo semelhantes) regiões da metrópole campineira, temos desenvolvido uma maneira de realizar as oficinas de Criatividade que, no atual estágio de nosso aprendizado, **[2]** aponta para os Contos Maravilhosos como um dos mais ricos recursos para este trabalho.

Quando começamos a desenvolver este trabalho, o uso de Contos Maravilhosos já fazia parte do meu acervo pessoal de técnicas para o desenvolvimento da Criatividade, pois havia se mostrado eficaz e sido alvo de boa receptividade em diversos grupos com os quais já havíamos trabalhado, como adolescentes no contexto da escola regular, adultos em busca de aprimoramento profissional e pessoas de meia idade. Na perspectiva do referido Projeto do Centro de Memória, o uso destes contos se justifica plenamente, uma vez que este gênero narrativo trata, na verdade, de questões existenciais básicas do ser humano, e o faz com uma simplicidade que dispensa um letramento mais sofisticado, preferindo o caminho da analogia e das emoções.

Essas Oficinas de Criatividade apóiam-se sempre no conhecimento

2 - *Simultaneamente, e com base nesse trabalho do CMU, tenho em curso uma investigação sobre metodologia para o desenvolvimento da Criatividade que é o Projeto intitulado: "Investigação em metodologia e estratégias para oficinas de criatividade com grupos de adolescentes dos extratos sociais menos favorecidos".*

anterior do grupo – histórias conhecidas de que gostam, experiências significativas de suas vidas, músicas que lhe chamam a atenção – para provocar a criatividade latente e lhes oferecer canais de expressão para a própria originalidade. Entretanto, o objetivo delas não é o de realizar um treinamento para a criatividade, como já mencionei, e sim o de mostrar aos adolescentes que eles têm essa potencialidade criativa e que há meios de usá-la a seu favor em diferentes situações de suas vidas. Estas Oficinas compõem com as outras do Projeto em questão na medida em que elas oferecem, aos adolescentes participantes, novos recursos para a descoberta e a escuta de si mesmos; a ampliação de sua percepção ordinária do mundo; a manifestação de suas emoções e de suas idéias. As atividades são variadas, dependendo dos recursos do local onde se realizam, em geral uma ONG estabelecida na comunidade. *Recursos* aqui significa sim ou não para mesa individual, mesa coletiva, tamanho da mesa, papel, lápis de desenho, giz de cera, tintas, argila, água por perto, espaço ao ar livre, quantidade razoável de metros quadrados por pessoa, etc. Pode-se propor movimentos corporais, desenhos, relatos orais, escritas, modelagem, montagens com sucata, toda uma gama de exercícios de forma flexível e adaptada ao local e aos materiais possíveis. Mas, enquanto o critério do oferecimento de propostas de atividades guarda uma certa relação com os recursos econômicos e o empenho do pessoal da ONG que nos hospeda, a sua realização efetiva prende-se mais ao clima de receptividade das propostas percebido no grupo específico com o qual se está trabalhando. É aí, na deriva deste processo, que o uso de Contos Maravilhosos tem se mostrado mais eficiente do que a aplicação de outras técnicas mais convencionais no campo tradicional de *treinamentos* para criatividade. Também é assim que as atividades de escrita foram sendo progressivamente descartadas, não só pela dificuldade em seu manejo, demonstrada sistematicamente pela grande maioria dos participantes, como por ser identificada por eles aversivamente com tarefa escolar. As escolhas espontâneas dos adolescentes têm recaído sobre o desenho usando cores e a fala. Cabe aqui observar que os adolescentes em geral, de todos as regiões por onde já *passou* este Projeto, demonstram uma resistência inicial muito grande a qualquer proposta inovadora, a qualquer convite para realizar algo diferente de ficar sentado ouvindo alguém professorar na sala. Nem sempre essa resistência é quebrada e o educador tem de adaptar-se, enfrentando assim um outro tipo de redução de recursos. Não cabe aqui nos estendermos sobre este aspecto, mas

acredito que refletir sobre isto é uma tarefa de nossas pesquisas, especialmente no campo da Educação Não-formal.

Os efeitos do Maravilhoso

Por estar se revelando como o nosso melhor recurso, vou enfocar mais o uso que tenho feito dos Contos Maravilhosos nas Oficinas de Criatividade. Trata-se de um uso pedagógico, mas isto não significa que se ignore que estes contos são, sobretudo, uma produção literária, cuja essencialidade reside na fruição estética. Significa que não faço um *uso didático* destas narrativas, de forma a reduzi-las a coadjuvantes de ensino de moral, ou de linguagem, ou mesmo de redação. O uso deste gênero nas Oficinas de Criatividade prioriza o seu conteúdo simbólico, o qual, pela via metafórica, pode facilitar o auto conhecimento do receptor, sua interação com seus pares e com o seu ambiente, e também ainda pode auxiliar no desenvolvimento de sua imaginação, que é uma poderosa ferramenta da mente humana e a faculdade essencial para o processo criativo.

Eu deixo os adolescentes absorverem a história como querem. Os Contos Maravilhosos, para que cumpram o papel que desejo nas Oficinas, precisam falar por si mesmos, sem que eu explique. Eles podem funcionar assim por causa de sua própria natureza narrativa. **[3]** Propicio a oportunidade para que cada pessoa expresse sua própria versão da história contada (ou lida) e o meu papel, naquele momento, é criar condições para a livre expressão no grupo, de forma que o (a) adolescente possa colocar-se da forma mais inteligível para o grupo. Assim, tanto ele(a) como seus colegas, tornam-se mais conscientes dos conteúdos que o texto abre para eles e podem partilhá-los. Portanto, o trabalho que desenvolvo inscreve-se também na área da Linguagem e da Comunicação.

Uma importante referência teórica que elegi para me apoiar neste trabalho é a Psicologia Analítica de Jung. A hipótese que ele desenvolve sobre os Arquétipos e o seu papel na vida psíquica constitui o eixo dessa referência. *Arquétipo* é o nome cunhado para designar um agrupamento de forças psíquicas que se constelam no inconsciente humano, decorrentes das variadas e profundas experiências existenciais acumuladas pela espécie durante sua evolução. Ele é, dizendo de outra forma, uma potencialidade psíquica que rege condutas e outros modos de ser típicos

3 - *Um estudo clássico sobre a estrutura dos Contos Maravilhosos é:* PROPP, Vladimir *(1971).* Morfología del cuento. *Madrid: Ed. Fundamentos. Quanto à sua riqueza simbólica, uma referência indispensável é* VON FRANZ, M.Louise *(1981).* A interpretação dos contos de fadas. *Rio: Achiamé.*

da espécie humana. **[4]** Estas instâncias psíquicas que nos habitam manifestam-se através de símbolos, aos quais a Psicologia Junguiana refere-se como *imagens arquetípicas.*

Os Contos Maravilhosos estão plenos de representações destas imagens e constituem um verdadeiro repositório da sabedoria da humanidade. Na sua variedade, eles são a expressão da cosmogonia produzida por uma determinada cultura em um determinado tempo. Esta cosmogonia, ou em outras palavras, as crenças de uma comunidade, expressas em rituais, registros orais e outros meios, por sua vez, alimentam a re-criação de suas narrativas cosmogônicas de acordo com a dinâmica própria das transformações inerentes aos processos culturais. Mitos e lendas são parte do universo do Maravilhoso, cujos temas básicos são a criação da Terra e da Humanidade, o Dilúvio, a Jornada do Herói, o Amor, a Moral e o Fim do Mundo. As narrativas que chamamos genericamente de Contos de Fada originam-se dessas histórias ancestrais e podem ser tipicamente incluidas na categoria representativa da *jornada do herói.* **[5]**

Considerando conjuntamente os aspectos pedagógicos e o que sabemos sobre o papel essencial da motivação no processo de ensino/aprendizagem, gostaria de assinalar que é muito grande o interesse que este tipo de narrativa desperta nas pessoas, independentemente de sua idade. Este poder mobilizador dos Contos Maravilhosos, que deve-se essencialmente à sua natureza simbólica, abre possibilidades incríveis ao educador. **[6]** A isto, alia-se a simplicidade de sua construção, fazendo com que elas sejam acessíveis aos variados extratos culturais.

Finalmente, é importante assinalar que a perspectiva junguiana de desenvolvimento é coerente com este uso que temos feito dos Contos Maravilhosos na moldura da Educação Não-formal. Esta parte de uma concepção extremamente democrática de produção do saber, buscando respeitar diferenças individuais, tanto culturais como cognitivas. Do ponto de vista junguiano, o desenvolvimento humano é sempre um resultado dialético entre o indivíduo e seu meio, mas dá-se necessariamente através da subjetividade dos indivíduos, nos seus ritmos e liberdades particulares.

Nós temos lidado, neste projeto, com adolescentes muito pobres, oriundos de famílias culturalmente desenraizadas, portadores de escolaridade deficiente e com evidentes dificuldades de futura inserção digna no mundo do trabalho. A necessidade de que encontrem uma saída criativa para suas vidas contém em si outras necessidades básicas, como, por

4 - *Arquétipo: "Em geral, uma das formas típicas dos modos de pensar e de agir do homem, e portanto uma possibilidade inata de representação que, enquanto tal, preside a atividade imaginativa". Cf.* PIERI, Paolo Francesco (2002) Dicionário Junguiano. *Trad. I. Stormiolo. São Paulo: Paulus. Co-ed. - Rio: Vozes.*

5 - *A típica* jornada de herói *inclui um desafio ou uma necessidade, em geral coletiva, que impõe uma tarefa que exige coragem e espírito de sacrifício para ser cumprida a contento. Ela simboliza o processo de individuação que é a tarefa existencial de nosso desenvolvimento.* O Senhor dos Anéis *é uma produção cinematográfica contemporânea que ilustra bem isto.*

6 - *Sobre isto discorremos mais amplamente em:* Contos Maravilhosos e formação da Identidade – uma experiência de Educação Não-formal com adolescentes. *GIGLIO, Zula G. A (2004) In:* Desafios da prática: o paciente e o continente. *VALLADA & KAUSMAN - Editores. São Paulo: Lector. 2004. pp 543- 550.*

exemplo, a de que desenvolvam um sentimento de capacidade pessoal junto com alguma competência. Para que ultrapasse a fronteira delicada entre a marginalidade social e a pobreza insultante, essa população precisa realmente de realizar um ato heróico. Quando trabalhamos com um conto de fada que representa uma jornada de herói, ou com um mito de criação que alude às possibilidades de criação de uma nova ordem das coisas, estamos oferecendo aos adolescentes a oportunidade de um aprendizado vicário de esforço, de coragem e de esperança. E eles vivem realmente um aprendizado de auto conhecimento e de conhecimento da natureza humana ao entrarem em contacto com emoções básicas tais como medo, desejo, impotência, raiva, amor, compaixão e com os problemas fundamentais da existência humana: fome, poder, destino, morte, transcendência, etc. Especialmente para a adolescência, que é uma fase delicada de transição, de busca e estabelecimento de valores, os Contos Maravilhosos podem oferecer modelos úteis, porque trazem notícias de vivências humanas atemporais e uma toda uma gama de soluções metafóricas. Tudo isto, literalmente, num passe de mágica!

Além das histórias de fada, tenho usado mitos de criação [7] por considerar que os freqüentadores das Oficinas são de famílias de migrantes, em sua maioria, e este tipo de mito pode lhes dizer algo em especial. Os jovens participantes são, em geral, a terceira geração de famílias que foram moradoras pioneiras desses bairros populares, aqueles que batalharam pela infraestrutura que têm hoje, a qual, mesmo sendo insuficiente, é muito mais do que a que lhes foi oferecida pelo programa governamental de habitação que os alocou lá. Muitas dessas famílias que inicialmente povoaram essas regiões fizeram um apagamento de suas vidas anteriores, quando moravam em piores condições. Outra razão que me levou a privilegiar os mitos de criação de diferentes culturas foi a questão religiosa. Muitas seitas evangélicas têm proliferado entre as classes sociais desfavorecidas; elas caracterizam-se por um certo fundamentalismo que restringe os jovens até mesmo em sua compreensão do fenômeno religioso. O contacto com os mitos de criação pode ser uma oportunidade para que estes jovens percebam que a humanidade tem produzido uma pluralidade de explicações sobre sua própria origem e sobre o significado de sua existência. Ainda, estas histórias têm muitos traços comuns entre si – por exemplo, elas apontam para uma crença universal em um grande criador e em um mundo sobrenatural de onde nós viemos e para onde vamos retornar. Mitos de criação servem, principalmente, para mostrar que é legítimo ter uma origem e admitir que ela nos marca, mesmo que isto nos faça

7 - *Dentre o leque de escolhas possíveis, tenho dado preferência para mitos africanos, em especial os Iorubás, e mitos indígenas. Fontes que tenho usado: MINDLIN, Betty* – O primeiro homem *e outros mitos dos índios brasileiros. São Paulo: Casa & Naify, 2001; MUNDURUKU, Daniel (2001)* As serpentes que roubaram a noite e outros mitos. *Ilustr. crianças Munduruku da aldeia Katõ. São Paulo: Peirópolis (Col. Memórias Ancestrais: Povo Munduruku); PARRINDER, Geoffrey* - African Mythology - *Library of the world's myths and legends – London: Chancellor Press.*

diferentes de outras pessoas. Talvez por estarem inseridos no contexto das Oficinas de Criatividade, percebo que esses mitos têm o poder de elicitar nos adolescentes a consciência de que eles próprios são capazes de criar um novo mundo.

Observamos nos adolescentes, depois que entram em contacto com esses contos e lendas ancestrais através de vivências nas Oficinas, uma certa disposição para imaginar o próprio futuro mais positivamente. Aos poucos eles vão encontrando mais idéias, e idéias mais próprias; eles saem de um genérico e alheiado *não sei* para a formulação de frases que se iniciam com: *Eu quero, eu faria, a gente pode.* A moçada começa imaginando o mundo em que gostaria de viver, começa a pensar nas coisas deste mundo que gostaria de mudar, de erradicar, de inovar. Seus desenhos vão abandonando os traços esquemáticos convencionais e as formas estereotipadas, para se tornarem mais elaborados e cheios de cores fortes. O tom de voz e o jeito de olhar mudam. O educador pode avaliar, mas não tem como medir estes resultados que lhe são tão evidentes.

Minha tarefa e minha esperança é que eles sintam-se empoderados e iniciem a sua própria jornada de herói.

Mesa-redonda: "Educação e Patrimônio: Cultura Material como Suporte de Memória"

Vitrine de Guardados: exposições de escritas ordinárias como estratégia de preservação da memória escolar

ANA CHRYSTINA VENANCIO MIGNOT

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na UERJ e pesquisadora do CNPq

Fugindo ao destino que têm as escritas cotidianas – condenadas à destruição, ao abandono e ao esquecimento –, cartas, agendas, diários, autobiografias, cadernos, bilhetes, cartões e fotografias, que foram exibidos em exposições de escritas ordinárias das quais participei da curadoria, foram preservados por pessoas comuns, permitindo, aos que guardaram, um reencontro com a própria história. Em suas páginas amareladas estão as marcas do tempo. [1]

Por estes papéis, exibidos em *Memória da Escrita Cotidiana* e *Papéis Guardados*, [2] juntamente com os lápis ou as canetas, deslizaram sonhos, expectativas, costumes, crenças, práticas, projetos, desejos, inquietações, segredos. Gavetas, caixinhas e fundos de armários eram até então os refúgios dos papéis reunidos, emprestados por amigos, professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professoras da rede municipal de educação de Niterói que enquanto discutiam a importância da preservação de documentos produzidos no e sobre o espaço escolar, remexeram baús de memórias pessoais e familiares.

Diferentemente do que poderiam supor, alunos e alunas encontraram inúmeros registros da intimidade e escolares e, depois de conversar com aqueles que preservaram estes papéis, trouxeram para a sala de aula documentos acompanhados de relatos de alegria, medo, angústia e ansiedade que marcaram as práticas educativas e as práticas de escrita. Movidas pela curiosidade, leram estes guardados, descobriram as marcas do tempo, da história e da escolarização. As exposições constituíram-se, assim, em convite também para folhear os velhos papéis lembrando que estes documentos, aparentemente sem nenhuma importância, testemunham nossos modos de aprender, ensi-

1 - *Este texto retoma reflexões já desenvolvidas em outros trabalhos de minha autoria como, por exemplo, "Notas sobre escola, memória, escrita cotidiana". In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org)* Traços da escola: memória e escrita cotidiana. *Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (prelo);* Papéis guardados. *Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius, 2003, e "A escrita nossa de cada dia: sonhos impressos em iniciativas de preservação da memória escolar". In:* II Seminário Internacional – as redes de conhecimento e as tecnologias: imagem e cidadania. *Rio de Janeiro: UERJ, 2003. (Cdrom)*

2 - Memória da escrita cotidiana, *realizada no Centro Cultural da Universidade do*

nar, conviver, pensar, sentir, registrar e preservar e, por isso, interessam a todos que procuram compreender a história e a história da educação.

Proporcionar a reflexão sobre as práticas da escrita na vida cotidiana e socializar as pesquisas sobre os usos, práticas e formas de preservação da escrita foram os objetivos das exposições que colocaram em foco os diferentes espaços onde se aprende e exercita o ato de escrever. Divididas em seções, trouxeram à cena as escritas escolares de professores, as escritas escolares de alunos, as escritas domésticas, as escritas de viagens, as escritas íntimas e as escritas de crianças e jovens e permitiram, mais do que mapear uma série de escritos acumulados por inúmeras pessoas, iniciar uma reflexão teórica sobre as escritas ordinárias, especialmente as escritas produzidas na escola e sobre a escola. **[3]**

Para examinar estas exposições como estratégias de preservação da memória escolar, pretende-se, inicialmente, contextualizá-las no âmbito de recentes iniciativas nacionais e estrangeiras de preservação da memória escrita. Para tanto, serão examinados impressos de divulgação de exposições, considerando as finalidades, temáticas, títulos e imagens presentes. Num segundo momento, volta-se para os diferentes documentos escolares de alunos, presentes em arquivos pessoais, procurando sinalizar para algumas possibilidades de estudo que apresentam.

Estado do Rio de Janeiro, em 2002, foi organizada por Antonio Castillo Gómez e Ana Chrystina Venancio Mignot. "Papéis guardados" foi inaugurada em 2003, durante o XXV International Standing Conference for the History of Education, na Vila Penteado, em São Paulo, posteriormente, foi realizada no Centro Cultural Paschoal Carlos Magno, em Niterói, com o apoio da Fundação Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Cultura de Niterói, eventos nos quais atuei como curadora.

Exposições como estratégia para a preservação da memória escolar

A realização de exposições sobre a escrita cotidiana pressupunha um trabalho anterior de coleta e seleção do material. Inicialmente, os alunos trouxeram diversos tipos de escritos que foram obtidos com familiares e amigos. Pouco depois, divulgamos cartazes e e-mails para alunos e professores solicitando a colaboração dos mesmos: *Consulte seus velhos papéis!!! ou Converse com seus avós!!! Participe da exposição!* **[4]**

Rapidamente chegaram às nossas mãos textos guardados por muito tempo: diários de classe, diários profissionais, álbuns, fichas de aulas, cadernetas de notas, boletins escolares, planos de curso, anotações de leituras, cadernos de atividades, relatórios anuais, cadernos de exercícios, de ditado, de caligrafia, de cópia, de deveres de casa, textos escolares, provas, cola, listas de compras, cadernos de contabilidade doméstica, cadernos de receitas, bilhetinhos trocados no ambiente doméstico, jornaizinhos familiares, diários de viagens, postais e cartas, álbuns de recordações, cadernos de perguntas, cadernos de poesias, agendas e diários, entre outros.

3 - *Alunos do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Pós-Graduação em História da Universidade de Alcalá, que produziram textos: "Diários profissionais: o mundo da voz e do ouvido", de Elaine Constant Pereira; "Cadernos de registros: magistério ao longo dos dias", de Maria Clara Vital Pavão Brilhante; "Dos*

Em "Memória cotidiana de la escritura" em Alcalá de Henares, em 1996, na qual nos inspiramos, também no seu processo de organização saiu da carência para a profusão de documentos. Antonio Castillo Gómez destacou, no folder, que os papéis se avolumaram na medida em que *la voz se fue corriendo y al final hemos tenido que descartar parte de lo que se nos há prestado. Tal vez em um futuro, si alguna instituición se siente atraída por la idea y está dispuesta a investir algo de dinero, se puede reconstruir uma memoria cotidiana de la escritura mucho más rica que ésta. Mientras llega el dia, si alguien se anima a colaborar com nosotros, solo tiene que buscarnos.*

É importante observar que graças a estratégias como esta e, muitas vezes de maior envergadura, se originaram acervos de algumas instituições como por exemplo o da Biblioteca Pedagogica di Firenze, na Itália, que foi reunido inicialmente, por ocasião da Mostra Didattica Nazionale, em 1925, como observou Davide Montino (2002). Outras instituições lançam mão de exposições para ampliar seus acervos. O Museo de las Escuelas, na Argentina, solicitou fotografias, objetos, livros e cadernos, como pode ser visto no folder de "Lo que el borrador no se llevó", realizada no início de 2003, promovida pela Universidad Nacional de Lujan, que tendo à frente Héctor Rubén Cucuzza, sensibilizou a população para efetuar doações visto que estes documentos muitas vezes são destruídos por se desconhecer a importância que têm para o estudo de tempos pretéritos:

> Tal vez a vos no te gusta guardar las cosas vejas. Tal vez de los que guardan y después no saben donde poner tantas cosas. Quizá hayas visto em el armário de la abuela, um tintero involcable que nunca te dejó tocar. Quizá también hayas encontrado um libro de lectura viejo, sin color, com algunos cuentos que te hicieron reír o uma carpeta com bordado que hiciste em jardin. Puede que jamás vuelto a ver esas cosas luego de alguna mudanza.

Museus escolares e centros de memória e documentação da educação brasileiros também têm lançado mão de exposições colocando em evidência os seus acervos o que contribui para a divulgação da importância dos documentos escolares para a produção do conhecimento científico. Para citar apenas dois exemplos, em 2002, em Florianópolis, Maria Teresa Santos Cunha promoveu em parceria com o Museu da Escola Catarinense, da Universidade do Estado de Santa Catarina, a exposição "Memórias e escritas das pessoas comuns" com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre os *usos e modos de*

diários de classe às salas de aula: escritas profissionais de professoras", de Luis Carlos Ferreira; "Papéis tingidos pelo tempo: boletins e cadernetas escolares", de Antonia Simone Coelho Gomes "Cadernos escolares: entre tarefas, saberes e ensinamentos", de Luana de Souza Siqueira; "Revelando sonhos: escrita coletiva de jovens em cadernos de perguntas", de Therezinha de J. Conde Pinto; "Rompendo o silêncio de sujeitos comuns em álbum de memórias", de Suzana Brunet Camacho; "Aposte na sorte! destinos aprisionados em cadernos", de Bárbara Trindade; "Fragmentos de memória - a escrita enquanto possibilidade de documentação da vida de pessoas que não escrevem", de Leonor Cardoso Rosa; "Cartas femeninas en el siglo XVI: el epistolario", de Ana Dietrichstein de Vanessa de Cruz Medina; e "Los manuales epistolares en la España contemporánea: una aproximación a su estúdio", de Verónica Sierra Blas.

4 - Conheça melhor seus avós. Sente-se com eles e reveja cadernos e

cadernetas escolares, agendas, diários íntimos, maços de cartas, cadernos de receitas, postais, cartões e certidões diversas, que eles guardaram no fundo do armário ou numa caixinha escondida na gaveta.

escrever assim como os materiais, objetos ou signos utilizados no espaço social em que tais atos se produzem e, ao promover a visibilidade das escritas ordinárias, contribuir para ampliar a noção de documento histórico e divulgar as iniciativas de salvaguarda e conservação destas escritas. O Museu da Escola do Centro de Referência do Professor de Minas Gerais com uma experiência de longa data na organização da documentação escolar mineira, [5] recentemente, com a curadoria de Francisca Isabel Maciel promoveu a exposição "Ler, escrever e contar...[a história da alfabetização em Minas Gerais]" objetivando convidar os visitantes a refletirem sobre *parte do sentimento de Minas diante da luta da aprendizagem da leitura e da escrita contra o fracasso escolar* (s/p).

5 - Consultar, entre outros, análise de PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. 2000.

Estas exposições se inscrevem no âmbito de outras iniciativas que tentam valorizar os estudos sobre a escrita das pessoas comuns. Na França, a Association pour l'Autobiographie et le Patrimoine Autobiographique, desde 1980, sob a liderança de Philippe Lejeune, tem recebido diários, memórias e autobiografias, valendo-se de apelos, por intermédio do rádio e artigos na imprensa, o que tem permitido reunir textos autobiográficos que não despertariam interesse da indústria editorial que chegam das diferentes regiões do país e são lidos por um grupo de leitura responsável pela elaboração de resenhas. A associação edita um jornal quadrimestral, organiza mesas-redondas e, no verão, promove jornadas de autobiografia:

> Todos os anos, no fim de junho ou começo de julho, vemos os textos que lemos se tornarem homens e mulheres de carne e osso: os encontros de Ambérieu não têm nada a ver com seminários. Durante dois dias, em torno de oficinas, de espetáculos, e de boas mesas, todos ficam se conhecendo. O autor descobre desconhecidos que conhecem sua vida íntima, ou a história de sua família, não melhor que ele, mas tão bem que é perturbador...(Lejeune,1997, p. 118)

O quadro de escassez documental vem se modificando nos últimos anos a partir de iniciativas desenvolvidas em diferentes países em favor da valorização e conservação da memória das pessoas comuns como é o caso também do Archivo de la Escritura Popular da Associação Etnográfica Bajo Duero, em Zamora na Espanha, que promoveu a campanha "Los papeles de los abuelos" com a finalidade de reproduzir ou custodiar diários, cadernos, cartas, memórias, enfim escritas ordinárias para que não se percam para sempre, explican-

do que contêm não só a vida de familiares, mas registram costumes, modos de pensar, luta pela sobrevivência, guerras e emigrações que permitem compreender a história do ponto de vista de personagens geralmente esquecidos:

> Cartas, diários, memórias, agendas, cuadernos escolares, libros de cuentas, recetarios... Nuestros padres y nostros abuelos dejaron rastros de su vida em papeles que solo se han salvado de la destrucción cuando las siguientes generaciones se preocuparon por conservarlos, tal vez olvidados em cajones o desvanes. Pero si nosostros no nos ocupamos también, si nadie va a poder leer aquellas escrituras, esos papeles se acabarán perdiendo para siempre.

Na Itália, o Museu Storico de Trento produziu digitalmente o Catálogo dell'Archivio della Scritura Popolare, com cartas, cadernos, agendas, diários e outros escritos que permitem compreender especialmente os períodos de guerra. Promoveu também dois seminários, em 1991 e 1993, para discutir especificamente a escrita de crianças e jovens: "La scrittura bambina" e "Piccolli scrivani: scritture nel tempo dell' infanzia e dell' adolescenza", dedicando atenção especial não só à aprendizagem da escrita, mas às intenções educativas, práticas escolares, tradições familiares pretendendo assim compreender tanto a história da alfabetização, quanto a história da família e da própria infância, como assinalou Quinto Antonelli (1999).

No livro resultante do primeiro evento, e do qual participam Dominique Julia, Philippe Lejeune, Jean Hébrard, Cláudio Rosati, Patrizia Cordin, Gian Bruno Ravenni, Michele Cortelazzo, entre outros, os organizadores chamaram a atenção, na apresentação para o fato de que a escrita infantil não era objeto de análises até o início da década de 1980, indicando que documentos produzidos pela pena infantil eram material pouco digno de estudo revelando assim o pouco interesse pela cultura não adulta (Antonelli e Becchi, 1993). Na mesma perspectiva, em seu artigo, Dominique Julia (1993) observou que trabalhar com a escrita infantil e juvenil numa perspectiva histórica é extremamente difícil, pois a documentação de períodos mais antigos é rara e, talvez, não haja outro campo da história com uma taxa de conservação de documentos tão baixa quanto esta. Ele lembra, no entanto, que o acesso a tais produções se dá geralmente por intermédio da literatura autobiográfica, que sabemos rica de detalhes sobre a infância, a família e a escola.

Ainda na Itália, numa pequena aldeia da Toscana, onde os arquivos da

região abrigavam em 1997, mais de dois mil textos autobiográficos, como observou Lejeune (1997), anualmente são realizadas várias atividades coordenadas por Saverio Tutino como a publicação da revista "Prima Persona" e concursos de autobiografias. Por ocasião da entrega do Premio Pieve são promovidas mesas redondas, recitais com apresentação de textos, exposições e lançamento de livros. No catálogo de 2001, a exposição de documentos autobiográficos enviados durante o ano teve como título "Il tesoro dell' archivio".

Todas estas iniciativas evidenciam que a tarefa de constituição de acervos públicos desta natureza envolvem necessariamente profissionais de diferentes tradições disciplinares. **[6]** Tal compreensão tem inspirado os primeiros passos na busca de recursos, na promoção de exposições, concursos e publicações. Isto se deve ao fato de que a História da Cultura Escrita, **[7]** como sugeriu Antonio Vinão, longe de ser um campo reservado a determinados investigadores, já nasceu com uma vocação interdisciplinar:

> Todos os que a abordam sabem, venham de onde vierem, seja qual for a sua formação, que precisam incorporar conhecimentos e estudos gerados em diferentes campos acadêmicos e institucionais. Que o seu contributo é necessariamente parcial e incompleto. Que, em definitivo, a história da cultura escrita exige o concurso de filólogos, linguístas, epigrafistas, paleógrafos, sociólogos, pedagogos, psicólogos, antropólogos e historiadores sócio-culturais, da literatura ou da educação, entre outros (2001, p. 6)

Em todos os impressos de divulgação examinados, ou na maior parte, também constata-se um esforço dos organizadores em dialogar com os titulares de arquivos familiares e pessoais visto que são o principais refúgios da escrita ordinária, da escrita infantil e, particularmente, da escrita escolar. Se os arquivos pessoais são constituídos por documentos reunidos e selecionados por indivíduos, os familiares são aqueles *gerados pelas atividades de uma pessoa ao longo de sua vida ou por distintos componentes de uma família através de gerações* (Gallego, 1993, p. 17 apud. Blasco, 2002, p. 393). Via de regra, segundo Blasco (*op.cit*), congregam documentos produzidos em variados suportes que foram produzidos e conservados em diversas épocas e que geralmente guardam informações que interessam particularmente aos estudiosos da cultura escrita na medida em que trazem informações mais diretas sobre *o uso da escritura e o avanço desta prática na sociedade* (idem, p. 400),

6 - *Arquivos europeus de escrita popular foram objeto de análise cuidadosa de vários autores no nº 38 da revista Archivamos em 2000 e, particularmente, o artigo de CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Um archipiélago desconocido. Archivos y escrituras de la gente común. (2000).*

7 - *Para Antonio Castillo Gómez, a História da Cultura Escrita se define pelo alcance de seus enunciados e pela interdisciplinaridade de um método que deve buscar alianças com quantos saberes tenham seu objeto no estudo da escritura. (...) O que se pretende é desvelar cada um dos lugares, maneiras e gestos que historicamente têm regido as relações entre o mundo escrito e o mundo dos usuários, sejam estes, escritores, leitores habituais, pessoas de letras, ouvintes de peças lidas em voz alta, escreventes inexperientes ou consumidores de cordel. (...) o momento atual da história social da cultura escrita está determinado por três conceitos chaves: os discursos, as práticas e as representações. De um lado interessa conhecer o que a escritura tem suposto para as distintas sociedades e, dentro destas, para as diferentes classes*

como cadernos de notas, diários, correspondência, agendas, cadernos escolares, entre outros.

A ênfase na sensibilização da população para encaminhar papéis guardados às instituições públicas também sinaliza para o fato de que arquivos familiares preservados no âmbito privado envolvem situações difíceis e complexas. Geralmente, há uma grande carga afetiva do/s responsáveis com a documentação acumulada. Estes arquivos guardam segredos, sonhos, expectativas, projetos, vidas, que obrigam pesquisadores comprometidos com a preservação da memória escrita a se colocarem no lugar daqueles que escreveram, conservaram e classificaram de formas muito próprias inúmeros papéis que cumprem a função social de edificar a memória pessoal ou familiar. **[8]** Esta é uma estratégia que chama a atenção para a fragilidade do suporte e a possibilidade de perda com o decorrer do tempo.

Alguns títulos tanto de exposições quanto de campanhas, remetem para um tempo fugidio e distante ou sugerem que cada um possui um tesouro, algo rico não só para si mesmo mas para a humanidade, que deve ser preservado, exibido, estudado. Nos impressos de divulgação, o uso de imagens de textos infantis, as fotografias do tempo escolar ou de diferentes suportes e utensílios da escrita, a reprodução de escritas ordinárias, parecem cumprir muitas vezes a finalidade de criar a identificação do visitante com a documentação exposta. Todos possuem em maior ou menor proporção a vida em papéis.

sociais. De outro é preciso indagar nas concretas maneiras de escrever e de ler e nas práticas a que tem dado lugar (desde a escritura oficial à pessoal, desde à inscrição ao diário, desde o manuscrito iluminado ao livro de bolso, desde o códice ao e-book, desde a leitura em voz alta à silenciosa, desde o gabinete à praça, e assim sucessivamente). E, ademais, devem contemplar-se também as várias imagens artísticas e literárias que cada sociedade elaborou dos produtos escritos, já que as mesmas podem refletir uma certa realidade ou bem uma determinada mentalidade. (Castillo Gómez, 2001, pp. 19-20)

Escritas escolares de alunos em arquivos pessoais: possibilidades de leituras

Voltando à análise das exposições *Memória da Escrita Cotidiana* e *Papéis Guardados*, é possível afirmar que elas se constituíram em convite para que cada um transitasse pelas escritas íntimas, domésticas, de viagens, de crianças e jovens, de professores e alunos, em múltiplas leituras. Para aquelas que participaram da organização, alunos e alunas, foi uma oportunidade para examinar esta escrita ordinária das pessoas comuns, na qual estão presentes as marcas da escolarização, procurando refletir sobre a importância da escola como espaço de aprendizagem e exercício da escrita.

Os cadernos escolares ofereceram a possibilidade para a análise de letras trêmulas, borrões de tintas, traços vermelhos, decalques, adesivos, exercícios, bilhetes, elogios e reprimendas, que traduzem práticas educativas e, em especial, práticas avaliativas. As capas com símbolos, heróis nacionais, hinos pátrios, permitiram examinar princípios morais, políticos e pedagógicos. Dentre

8 - *Ver DAUPHIN, Cécile e POUBLAN, Danièle. 2002.*

estas capas, destacam-se os cadernos da Coleção Cívica da Casa Cruz, **[9]** idealizada por Manoel Monteiro de Gouveia e ilustrada por Manuel Mora, que traziam estampados nas contracapas, os feitos daqueles que mereceriam ser conhecidos, respeitados, rememorados: Pedro Alvares Cabral, Martim Afonso de Souza, Tomé de Souza, Henrique Dias, Padre Antonio Vieira, João Fernandes Vieira, Felipe Camarão, Tiradentes, José Bonifácio, Dom João VI, Dom Pedro I, D. Pedro II, Benjamin Constant, General Osório, Raposo Tavares, Pereira Passos, Barão do Rio Branco, Afonso Celso, José do Patrocínio e a Princesa Isabel, entre outros. Da série *Os grandes productos brasileiros*, destacam-se o algodão, o mate e o fumo, sobre o mapa do Brasil que assinalava as principais regiões produtoras e um registro nitidamente ufanista sobre as riquezas do país. Composta por cerca de 60 modelos distribuídos em algumas séries: *Grandes vultos da História do Brasil*, *Homens ilustres do Brasil*, *Figuras ilustres do Brasil* e *Os grandes productos brasileiros*, esta coleção evidencia que, em outros tempos, o caderno escolar cumpria o papel de veicular fatos e nomes da história que deviam ser seguidos, imitados, cultuados.

Os cadernos de caligrafia, por sua vez, mais do que ensinar a ordem, a atenção e cuidado com a letra, também ofereceram a possibilidade de examinar, em suas frases edificantes a serem copiadas à exaustão, os valores que deveriam ser aprendidos e preservados: como *As acções virtuosas são sempre as mais nobres*, *Sejamos taes como desejamos que nos julguem*, *O vício não pode dar a felicidade a ninguém*, *Aprendei a não vos gabar dos vossos méritos*, entremeadas de afirmativas de cunho religioso que diziam *Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria por Jesus*, *A primeira communhão é o dia mais bello da vida*, *Quão bom é o Senhor para aquelles que o amam* ou *Deus quer que amemos nossos inimigos*, **[10]** entre outras.

Diferentemente dos arquivos escolares, repletos de documentos oficiais e sem registros de atividades que singularizam a instituição, nestes guardados, foi possível observar que folhas soltas rivalizam com os cadernos, evidenciando que o mimeógrafo, o computador, a xerox, alteraram os suportes da escrita e os usos do tempo escolar no cotidiano das salas de aulas.

Cadernetas escolares indicam que além de servir como instrumento de controle de freqüência e divulgadora das normas disciplinares da escola, vêm se modificando e permitindo a utilização como passe livre em transportes coletivos, como instrumento que propicia descontos em atividades culturais e funciona como documento de identidade dos estudantes. Elo entre a escola e a família, têm uma escrita híbrida: de professores, alunos e responsáveis.

9 - *A respeito desta coleção consultar: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Por trás do balcão: os cadernos da coleção cívica da Casa Cruz. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.).* Histórias e memórias da educação no Brasil. *Petrópolis: Vozes, 2005, v. III, p. 363-378; Tangenciando imagens: bastidores da produção dos suportes da escrita escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARRETO, Raquel Goulart; ALVES, Nilda. (Org.).*Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens. *Rio de Janeiro:DP&A, 2005, p. 177-188. (prelo); Um certo objeto-memória: apontamentos sobre cadernos escolares.* In III Seminário Internacional Redes cotidianas de conhecimento e tecnologia: textos, imagens e sons, *Rio de Janeiro: UERJ, 2005 (Cd-rom) e Cadernos escolares nos traços de Manuel Mora. In* VIII Congreso Iberoamericano de Historia da Educación Latinoamericana y del Caribe. *Quito, set de 2005. Cdrom (prelo).*

Contêm mensagens que informam, repreendem, punem, mas são, também, espaço para justificar, esclarecer, burlar.

Ainda em meio às escritas dos alunos, é possível encontrar registros de estágio de normalistas que trazem desde as características das turmas nas quais atuaram, relatos das atividades realizadas em sala de aula, como a descrição do modo de execução de material didático, tais como o quadro de pregas na qual há uma anotação detalhada passo a passo, incluindo o material e o modo de fazer. **[11]** Esta escrita sugere como até bem pouco tempo, a formação de professoras envolveu receitas, soluções, prescrições.

Junto com estas escritas que resultam das obrigações, sobrevivem, em arquivos pessoais, outras escritas que atravessam o espaço escolar por várias gerações como os cadernos de poesia, os cadernos de recordações e os cadernos de perguntas. Estas se constituem como escritas coletivas que visam imortalizar o tempo, preservar as experiências, impedir o esquecimento.

Finalmente é importante ressaltar que, via de regra, a escrita ordinária, na qual se inclui a escrita escolar, permite compreender a perspectiva daqueles que têm sido excluídos ou silenciados. Nesta perspectiva é que se pode compreender as impressões deixadas pelos visitantes que também se confessaram emocionados:

> Eu gostei muito deste trabalho, pois sempre tive o hábito de escrever minhas experiências de vida e acho que isso desempenha um papel importantíssimo não só na minha vida, como na de muitas outras jovens. Me sinto contemplada em ver um trabalho que valoriza a escrita de muitos anônimos.
>
> Ao entrar... sentimentos (Quanta emoção!)
> Vejo que tenho memórias e devo guardá-las. Ou melhor, estão em mim.
>
> Não imaginava que meus guardados tivessem tanto valor documental. Sinto-me fazendo história! **[12]**

Os olhares atentos dos pesquisadores, por sua vez, vislumbraram as possibilidades de estudar, nestes escritos, metodologias de ensino, práticas educativas, usos da imagem na sala de aula, currículo, história das disciplinas, usos do tempo escolar, processos de alfabetização e de avaliação, práticas de escrita, entre muitos outros aspectos.

Professoras, particularmente, encontraram na exibição destes escritos a

10 - *Ver 4º caderno do Novo Methodo de Calligraphia, editado pela FTD, s/d.*

11 - *Sobre cadernetas escolares e registros de estágio, consultar:* Cadernetas escolares: instrumento de controle disciplinar? *de Fernanda Grandini de Salles Motta e Vanessa Barreiros Santangello e, também,* Buscando caminhos do fazer pedagógico: registros da prática docente, *de Beatriz Silva Bianque e Maria da Graça Santiago Barbuto (prelo).*

12 - *Impressões escritas por Aline Cristina C. Dantas, Vânia Morgado e Rosina Wagner, respectivamente.*

valorização de seu oficio. Sentiram-se reconhecidas e reconheceram que precisam se fazer ler para que seus anseios mais profundos, seus dilemas mais freqüentes possam ser levados em conta tanto nas políticas públicas quanto na produção de conhecimentos comprometidos com as mudanças que sonhamos. Descobriram que serão as maiores aliadas na preservação dos arquivos escolares e na educação das novas e futuras gerações sobre a importância da preservação da memória escrita.

Referências Bibliográficas

ANTONELLI, Quinto (a cura di). *Scritture di confine. Catalogo dell' Archivio della scrittura popolare.* Museu Storico in Trento. 1999. (CD ROM).

ANTONELLI, Quinto e BECCHI, Egle (a cura di). "Nota introduttiva". *In: Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente.* Roma-Bar, Laterza. 1995, pp.V-XVI.

BIANQUE, Beatriz Silva e BARBUTO, Maria da Graça Santiago *Buscando caminhos do fazer pedagógico: registros da prática docente,* MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org) *Traços da escola: memória e escrita cotidiana.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (prelo).

BLASCO MARTINEZ, Rosa Maria. "Los archivos familiares. Planteamiento general y cuestiones para el debate". *In:* SÁEZ, Carlos. (ed) *Actas Del VI Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita.* Madri: Biblioteca Litterae: Calambur.V. II, 2002, pp. 391-404.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *[Memória da escrita cotidiana].* Rio de Janeiro: UERJ, 2002. (folder da exposição).

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. "El tiempo de la escrita. A modo de introducción". *In:* CASTILLO GÓMEZ, Antonio (coord). *Historia de la cultura escrita: del próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada.* Gijón: Ediciones Trea, S.L. 2001. pp. 15-28.

_____. "Um archipiélago desconocido. Archivos y escrituras de la gente común". *In: Archivamos.* Revista Trimestral de archiveros de Castilla y Leon. 2000, ano 10. nº 38. pp. 4-11.

DAUPHIN, Cécile e POUBLAN, Danièle. "Maneiras de escrever, maneiras de viver". *In:* BASTOS, Maria Helena Camara., CUNHA, Maria Teresa Santos e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). *Destinos das letras: história, educa-*

ção e escrita epistolar Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2002, pp. 75-88.

JULIA, Dominique. "Documenti della scrittura infantile in Francia". *In:* ANTONELLI, Quinto e BECCHI, Egle (a cura di). *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente.* Roma-Bar, Laterza. 1995, pp. 5-24.

LEJEUNE, Philippe. "O guarda-memória". *In: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 1997, pp. 111-120.

MACIEL, Francisca Isabel. *Ler, escrever e contar...[a história da alfabetização em Minas Gerais].* Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Museu da Escola/Centro de Referência do Professor, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. "Notas sobre escola, memória, escrita cotidiana". *In:* MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org) *Traços da escola: memória e escrita cotidiana.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (prelo).

_____. "Por trás do balcão: a Coleção Cívica da Casa Cruz". *In:* STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara.(org) *Coleção Histórias e Memórias da Educação no Brasil,* Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 263-274.

_____."Tangenciando imagens: bastidores da produção dos suportes da escrita escolar". *In:* OLIVEIRA, Inês B., ALVES, Nilda e BARRETO, Rachel Goulart. *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens.* Rio de Janeiro: DP&A., 2005. pp. 177-188. (prelo).

_____. "A escrita nossa de cada dia: sonhos impressos em iniciativas de preservação da memória escolar". *In: II Seminário Internacional - as redes de conhecimento e as tecnologias: imagem e cidadania.* Rio de Janeiro: UERJ, 2003. (Cdrom)

_____. *Papéis guardados.* Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius, 2003.

MONTINO Davide. "Il quaderno scolastico tra soggetivitá e disciplina della scritura". *In:* CONTI, Piero, FRANCHINI, Giuliana e GIBELLI, Antonio (a cura di). *Storie di gente comune nell' Archivio della Scrittura Popolare.* Università degli Studi di Genova. Dipartamento di Storia Moderna e Contemporânea. Quaderni del Dipartaminto, 2002, pp. 139-184.

MOTTA, Fernanda Grandini de Salles e SANTANGELLO, Vanessa Barreiros *Cadernetas escolares: instrumento de controle disciplinar?*, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org) *Traços da escola: memória e escrita cotidiana.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (prelo).

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. "As tramas do arquivo: reconstruindo o percurso de construção do Museu da Escola de Minas Gerais". *In:* FERNANDES, Rogério e FELGUEIRAS, Margarida Louro. (orgs). *A escola primária: entre a imagem e a memória.* Porto: Projecto Museu vivo, 2000, pp. 37-48.

VIÑAO, Antonio. "Por uma História da Cultura Escrita: observações e reflexões. Escola Superior de Educação de Santarém". *In: Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância.* nº 77, V. 2001.

A criança e o viver urbano campineiro: um trabalho inicial de fruir e reconhecer (se) (n)a cidade

RENATA SIEIRO FERNANDES

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Unicamp e professora de ensino fundamental

MARCO ANTONIO F. SCARASSATTI

Compositor, mestre em Multimeios, doutorando em Educação pela Unicamp e professor da UniAnchieta - Jundiai-SP

RESUMO

Este artigo apresenta e discute um trabalho sobre o tema das cidades, realizado com crianças de 9-10 anos, de uma escola particular da cidade de Campinas-SP. O trabalho começou a partir dos conhecimentos iniciais que as crianças tinham ou imaginavam sobre as cidades e o meio urbano e completou-se com uma experiência de fruição e de reconhecimento da cidade através de andanças por ruas e pontos de contato e convívio social campineiros.

Palavras-chave: Urbanidade. Criança e cidade. Representações de cidade

ABSTRACT

This article presents and discusses a project on the theme of Cities, which was developed with 9 and 10 year-old children enrolled in a private school in Campinas, São Paulo. The work began with the children's initial knowledge and imaginations about cities and urban environments, and culminated in an experience of appreciation, enjoyment and recognition of downtown Campinas through walks along the city streets and points of contact and social interaction.

Key words: Urbanism. Child and city. City representations

"A corruíra canta
canta
canta
O dia chega triste e nublado
O dia por dentro
E por fora" [1]

1 - *Haikai de autoria de Margareth Brandini Park.*

Breves descrições de quatro cidades inventadas:

"Ufú é a capital de Ifi, a nação mais rica de que a História tem notícia. Naturalmente, Ufú é a mais vasta cidade que os homens já construíram, e continua a crescer. Seu núcleo é constituído de vários núcleos menores, divididos em centenas de avenidas vastíssimas, a tal ponto que ninguém nunca percorreu qualquer delas de uma ponta a outra, muito embora os habitantes de Ufú quase nunca andem a pé; passam boa parte de sua vida em ônibus, trens subterrâneos, automóveis ou helicópteros".

"Como em qualquer outra cidade, Rti era constituída de casas e ruas, praças e avenidas, dispostas numa ordem arquitetônica supostamente conveniente ao modo de vida de seus habitantes. Com a diferença de que Rti não ficava sobre a terra, mas abaixo da superfície, e toda a sua área não ia além de quinhentos metros quadrados. Seus edifícios mediam entre dez e trinta centímetros de altura".

"No solo vidrento e metálico, onde os arbustos cresciam como arames, e as flores, feias, tinham por pólen a ferrugem, à sombra da cordilheira negra, toda ela de ferro, erguida até as nuvens feito uma muralha, e ali embaixo, numa vasta cratera, implantara a cidade, que os raios chicoteavam durante as tempestades. Aldrova".

"Tyfw nasceu por acaso, se é que existe acaso. Uma tribo, conhecida por Budhun, que tinha horror a banho, veio do antigo Kastião, expulsa de lá porque fedia muito, e parou à margem direita do rio Fiore. A área era deserta e eles se sentiram livres para, ali, feder à vontade. Não sabiam, porém, que outra tribo, a dos Al-Fhaz-Ens, expulsa da região de Bost porque se perfumava demais, iria acampar na outra margem do rio".

Tais cidades saíram da imaginação do poeta e escritor Ferreira GULLAR (1997) e, juntamente com outras, totalizam as vinte e duas cidades que constam de seu livro sobre o tema. Os detalhes, as informações para suas construções saíram de vivências, olhares, percepções, de "leituras de adolescência, quando mergulhava, fascinado, no universo perdido das primeiras comunidades humanas" [2] e tomaram forma com a ajuda do tempo passado e do fermento da invenção e criação.

2 - *Citação constante da contracapa do livro.*

Outras breves descrições de duas cidades invisíveis, visitadas e narradas por um explorador veneziano:

"*Naquela direção, após seis dias e sete noites, alcança-se Zobeide, cidade branca, bem exposta à luz, com ruas que giram em torno de si mesmas como um novelo. Eis o que se conta a respeito de sua fundação: homens de diferentes nações tiveram o mesmo sonho – viram uma mulher correr de noite numa cidade desconhecida, de costas, com longos cabelos e nua. Sonharam que a perseguiam. (...) após o sonho, partiram em busca daquela cidade; não a encontraram, mas encontraram uns aos outros; decidiram construir uma cidade como a do sonho. Na disposição das ruas, cada um refez o percurso de sua perseguição; no ponto em que havia perdido os traços da fugitiva, dispôs os espaços e a muralha diferentemente do que no sonho a fim de que desta vez ela não pudesse escapar*".

"Em Cloé, cidade grande, as pessoas que passam pelas ruas não se reconhecem. Quando se vêem, imaginam mil coisas a respeito umas das outras, os encontros que poderiam ocorrer entre elas, as conversas, as surpresas, as carícias, as mordidas. Mas ninguém se cumprimenta, os olhares se cruzam por um segundo e depois se desviam, procuram outros olhares, não se fixam."

Muitas outras dezenas de cidades saíram da imaginação e da descrição de Ítalo CALVINO (1990) e foram parar nas bocas de dois personagens: Kublai Khan e Marco Polo. A escolha do tema e do contexto das cidades permite-lhe "maiores possibilidades de exprimir a tensão entre a racionalidade geométrica e o emaranhado das existências humanas". **[3]**

3 - *Citação constante da "orelha" do livro.*

Em um e em outro autor a geografia dos espaços é esculpida pelas relações que se estabelecem entre seus cidadãos. O mesmo se dá na cidade em que pomos os pés, na mais próxima a nós, na real, concreta e nas suas possibilidades de mudanças e transformações, ou na cidade que passa a ser desejada.

Trabalhando com o tema das cidades, durante um período de três a quatro meses, com uma turma de meninos e meninas de 9 e 10 anos de idade, de uma escola particular de Campinas-SP, baseamo-nos nas hipóteses iniciais dessas crianças sobre o que sabem, conhecem ou imaginam da cidade em que vivem para, então, problematizá-las e provocar um outro tipo de olhar ou um outro foco de percepção sobre ela, uma mudança de sentido – que pudesse se iniciar nesse projeto de trabalho.

Paralelamente a esse exercício de representação feito, primeiramente, sob a forma de texto e de desenho, fomos lendo outras histórias

4 - *Uma história bastante interessante e que vale a pena citar por mostrar a cidade sob um ângulo bastante incomum, privilegiando seus subterrâneos, encontra-se em PIOCHI, Eduardo,* Depois que todo mundo dormiu, *SP: ed. Ática, 1980.*

sobre cidades, [4] poesias, vendo imagens fotográficas de postais e de outros veículos de mídia impressa, revistas, jornais, vendo imagens de filmes em movimento (como *Koyanisqaatsi*, de Godfrey Reggio, 1983), ouvindo músicas que nos apresentavam diferentes aspectos do viver em pequenas e médias cidades, grandes metrópoles e diferentes formas de manifestação desse viver urbano. E culminamos como uma andança coletiva por ruas da cidade, passando, principalmente, por locais públicos e de bastante concentração popular, registrando em imagens a população, os traços arquitetônicos, as cores dos produtos em exposição; colecionando os sons ambientes, ruídos, chiados, conversações; e guardando na memória as impressões, sensações, os sentimentos, os cheiros provocados pelos encontros, contatos e proximidades corporais.

As crianças, como cidadãos – no sentido de habitantes da cidade –, também a vivem e a apreendem de uma forma diferente da de outras gerações. Apesar da constante violência atual, a cidade é o locus principal de experimentação e vivência, com maior ou menor freqüência de encontros pessoais, com espaços de circulação e/ou de fixação, com mais ou menos proximidade das diferentes realidades que se ambientam nesse contexto espacial e temporal. Entretanto, a riqueza das experiências é proporcional à profundidade do mergulho que se dá em águas conhecidas e não-conhecidas, ou seja, relaciona-se à disposição para arriscar-se em novos e nos mesmos territórios.

A realidade dessas crianças com as quais trabalhamos é bastante sintomática dos dias atuais; ao mesmo tempo que possuem um vasto repertório informativo sobre os mais diferentes assuntos – advindos de diversos e modernos meios de comunicação (internet, tv a cabo, jornais, revistas, livros, cinema, música, artes) –, seus contatos diretos com o meio social ao redor são restritos pois que impermeáveis aos vidros dos carros e aos muros dos condomínios fechados. Essas crianças passam grande parte de seu tempo tuteladas por adultos ou midiatizadas e, dessa forma, suas chances de experimentar direta e imediatamente a cidade, são restringidas e restritas.

Somam-se a isso outros dois aspectos inerentes ao conhecimento de uma realidade, que se dão, segundo TRILLA, (1997:30) de forma superficial e de forma parcial. Sobre o aspecto da superficialidade, diz o autor:

> "Informalmente aprendemos a usar quotidianamente a cidade, mas aprendemos muito menos a entendê-

> la e a decodificá-la além da obviedade. Informalmente descobrimos a aparência da cidade mas não detectamos sua estrutura; conhecemos sua atualidade mas desconhecemos sua gênese e sua prospeção". *(tradução pessoal a partir do original em espanhol)*

O outro limite do conhecimento da realidade é o aspecto da parcialidade.

> "Fatores como classe social, o lugar de residência, o grupo geracional, o trabalho, os hábitos familiares ou de ócio de cada qual determinam que cada indivíduo não conheça mais que uma parcela ou uma dimensão muito limitada de sua cidade. Isso se dá porque, na realidade, uma cidade está composta de muitas cidades diferenciadas objetiva e subjetivamente: a cidade dos jovens e a cidade dos mais velhos; a dos ricos e a dos pobres; a noturna e a diurna; a cidade da marginalização e a cidade que mostram os postais". (Idem: 30)

Em síntese, "na cidade coexistem e se justapõem ambientes e trajetos tão diversos como também discriminatórios e seletivos". (Ibidem: 30) O autor propõe, então, que para

> "fazer da cidade um objeto de educação significa superar esses limites de superficialidade e parcialidade que se dão pela aprendizagem espontânea (...) e é aqui que têm um importante papel a realizar as instituições ou intervenções expressamente educativas: escolas e universidades, instituições de educação no tempo livre, intervenções de animação sociocultural, educadores de rua...". (Ibidem: 30-31)

Essa atuação ocorreria da seguinte forma:

> "... deveria-se ampliar a possibilidade de experiência direta que as crianças podem fazer de sua cidade. Por experiência direta refiro-me ao contato real, imediato com o meio; a uma relação não mediatizada senão que efetivamente vivida". (Ibidem: 31)

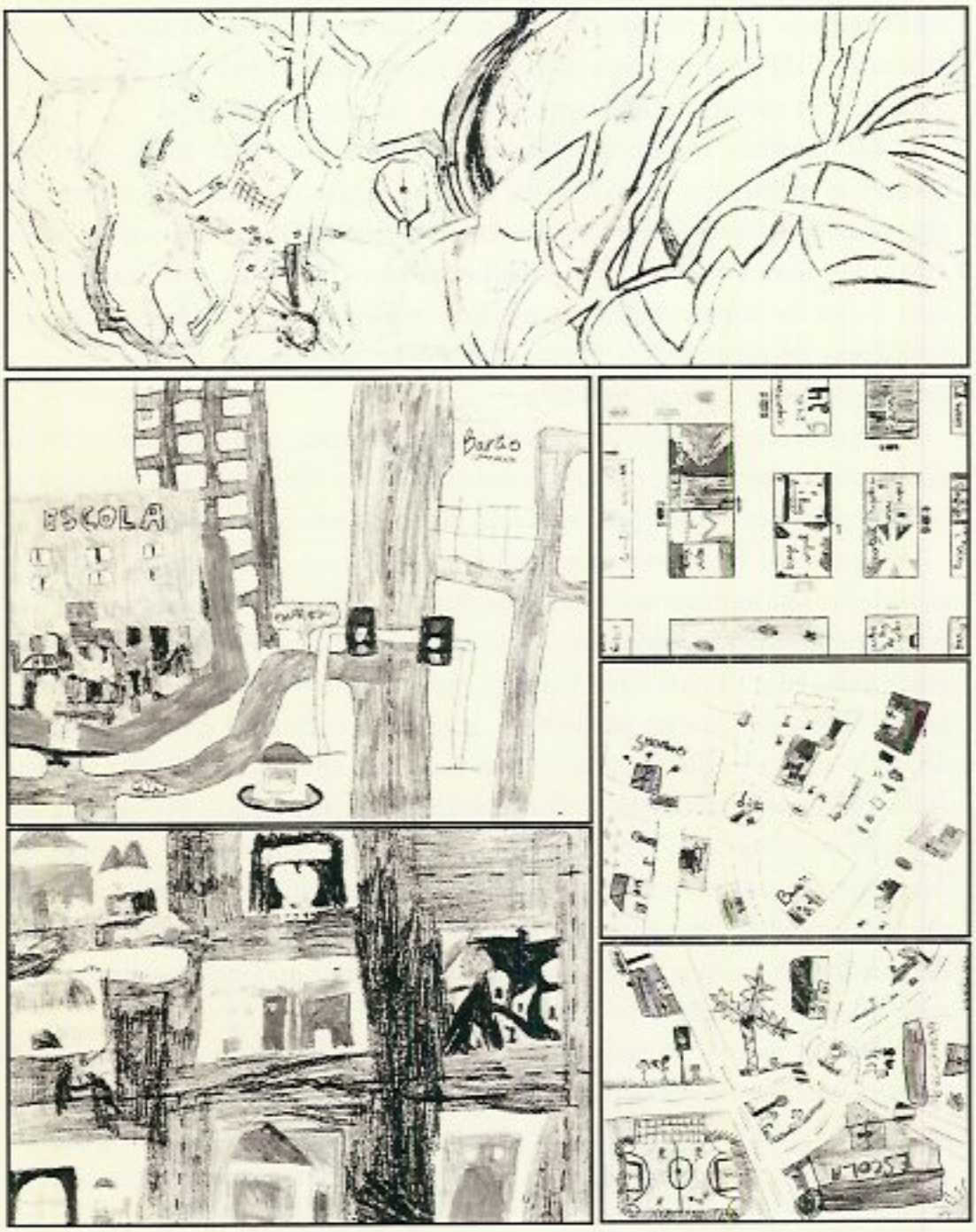
Sendo assim, a escola e nós, adultos-professores, como membros dessa instituição e dessa comunidade, procuramos oferecer oportunidades

impares para que essas crianças passem a reconhecer sua cidade e a estabelecer com ela novos vínculos sentimentais e sensoriais. Mesmo que, ainda, de forma incipiente, os momentos existem e são buscados e, embora muitas vezes se limitem a visitação de espaços fechados, confinados (por exemplo: parques, zoológico, hortas, museus, exposições, cinema, teatro etc), temos oferecido oportunidades para as andanças por trechos do Centro, por utilização de praças e seus brinquedos, pelo contato mais de perto com outros cidadãos de outras esferas e agrupamentos sociais.

Tentando se contrapor a uma tendência da modernidade – a do isolamento, do medo da impessoalidade, de reduzidos vínculos afetivos –, queremos acreditar em outras formas de contato social, expondo – com cuidados – as crianças ao seu universo de conhecimento e ação, para relativizarem suas impressões de segunda mão – muitas vezes – e redefinirem suas hipóteses acerca do mundo, das pessoas e do viver em coletividade.

> "A violência urbana, a competição, o desconhecimento do próprio espaço da cidade que levam o indivíduo a buscar o refúgio em sua intimidade doméstica se faz em torno de encontros confiáveis e dentro de seletivas formas de sociabilidade. O sentimento de insegurança relacionado com a vida na cidade pode levar à busca da segurança em espaços fortificados.
> Os shoppings têm prioridade frente à opção das ruas de comércio aberto; os condomínios se apresentam como exemplos de autonomização econômica e cultural em substituição aos espaços públicos da cidade; crescem cada vez mais os serviços tecnológicos de entretenimento doméstico – televisão a cabo, homevídeos, jogos eletrônicos e internet – e colocam-se a serviço da ética do isolamento; as entregas em domicílio se diversificam, poupando os indivíduos da circulação nos espaços públicos. A vida na cidade se orienta, em muitos momentos, pela busca de espaços particulares onde o indivíduo possa se isolar de tudo aquilo que lhe causa medo e constrangimento". (CARRANO, 2003: 82)

Antes de levarmos as crianças a caminharem e passearem pelas ruas do Centro campineiro, vejamos como são suas representações iniciais de sua cidade, sob as formas de registro pictórico e textual.



O QUE APARECE NOS DESENHOS INFANTIS DA CIDADE

A proposta apresentada para as crianças, em dois momentos diferentes, foi que representassem através do desenho a vida na cidade durante o dia e durante a noite, durante os dias da semana e aos finais de semana. A idéia que embasou as propostas foi promover uma atenção para as diferenças de práticas e de fazeres dos mais variados grupos sociais (crianças, jovens, adultos, velhos, homens e

mulheres) sob a luz natural do sol e sob a luz artificial das lâmpadas (a vida diurna e a vida noturna), bem como para o cotidiano do trabalho (ao longo da semana) e os momentos de lazer e ócio (aos sábados e domingos).

Os desenhos, muito coloridos, dão preferência aos dias de sol, aparecendo apenas uma representação de dia chuvoso. Quanto à forma de representação, aparecem três ângulos de olhares: vista frontal, vista superior ou aérea, misto das duas. Embora a vista superior ou aérea não seja a mais escolhida, é uma busca de representação cartográfica enquanto que a frontal - com alta freqüência de ocorrência - é uma busca mais próxima da fotográfica, com escolha de cenas a serem retratadas.

Quanto ao conteúdo, na grande maioria dos casos, aparecem pessoas sendo poucas as ocorrências de espaços vazios embora em alguns casos, a presença de pessoas possa ser intuída pela indicação de carros em movimento.

Aparecem tanto pessoas em inter-relação como isoladamente. As pessoas isoladas são representadas em situações de espera por fregueses ou clientes para serem atendidos, indo para a boate, aguardando o ônibus, caminhando à noite pelas ruas usando uma lanterna ou apenas caminhando, esperando alguém, dentro de sua casa vendo tevê, sentado em cadeira de balanço, dormindo, indo para a escola, passeando com cachorro, apagando incêndio, anunciando produtos, esperando para serem atendidas em banco. As pessoas em situação de relação são representadas conversando, caminhando de mãos dadas, sofrendo assalto, sentadas muito próximas em um banco de praça, comprando produtos, beijando-se, dançando em pares, jogando futebol ou vôlei em quadra ou campo, atravessando a rua em grupo, ouvindo palestra, sendo resgatado de afogamento no mar.

Muitas marcas de paisagismo, urbanismo, arquitetura aparecem: semáforos, placas de sinalização, lombadas, calçadas, linhas tracejadas nas ruas, faixa de pedestres, balões de conversão, morro com favelas e antenas parabólicas, beira mar, fios de eletricidade, prédios com muitas janelas, casas, condomínios, trânsito, igrejas, ruas retas e curvas, planificadas, geométricas e irregulares, quarteirões, estacionamentos, praças, parques, terrenos baldios, canteiros, cemitério, aeroporto, lago, viadutos. Os locais de consumo, diversão, emergência, que aparecem identificados por letreiros são salão de baile, cinemas, lojas, bares, boates, restaurantes, locadora de vídeo, imobiliária, videopôquer, supermercado, bingo, shoppings, pizzarias, banco, casa de boliche, caixa eletrônico drive-thru, escola, empresas, banca de jornal, hospital, cadeia, banco, choperia, gruta do amor, show bar, faculdade, motel, hotel, casa de velhos (asilo ou casa de repouso), lanchonete, parque de diversão, mecânica e

elétrica, loja de informática, doceria, farmácia, escola de natação e judô, padaria, clube, zoológico.

Os automóveis que aparecem em demasia são os carros pois lhes é uma referência pessoal e familiar forte; mas não esquecem de colocar ônibus, motos, helicóptero de resgate do bombeiro, caminhão e táxi. Obviamente, a forma de locomoção dessas crianças pela cidade é marcada pelo uso do carro particular e, portanto, justifica a ênfase dada a ele. Curiosamente, apenas uma criança construiu uma cena de trânsito ou engarrafamento, colocando muitos carros perto uns dos outros, em fila. Uma outra substituiu o desenho da cena pela palavra "trânsito". Todas as demais representações, embora mostrem alguns carros, os colocam em livre circulação, espaçando-os e espalhando-os pelas ruas desenhadas.

Aquela mesma criança foi, também, a única que esboçou uma representação de multidão, ajuntando muitas pessoas em um mesmo espaço, aguardando para atravessar a rua. Embora, muito presumivelmente, as crianças saibam que as cidades congregam multidões e aglomerações, isso não apareceu representado, prevalecendo indivíduos sozinhos, em pares ou em grupos pequenos. Talvez isso se deva pelo fato de não terem, tão freqüentemente, o convívio com multidões em situações de rua, pois a circulação por elas acontece pelo automóvel. Talvez, em um outro caso, se fosse pedida uma representação de shopping center no final de semana ou de uma praia nas férias, apareceriam os ajuntamentos de pessoas.

Nessas representações, também, a cidade é um lugar silencioso, mudo ou com pouco barulho, pois a poluição sonora, a confusão de sons, ruídos e chiados que compõem a música urbana não aparecem ou estão pouco evidentes. Apenas em um desenho aparecem claves de sol para indicar música saindo de um lugar. Usaram balões de diálogo para indicar falatórios ou trechos de conversa: "hi, hi, hi" acompanha o garoto que acaba de roubar o dinheiro de um transeunte, "pastel" é a fala de uma vendedora anunciando seu produto, "ó ó ó ó a melancia" é a fala do vendedor motorizado, "próximo" é o que diz o bilheteiro do cinema, "gostoso" é o que diz um cliente na pizzaria, "pai, 'tá um cheiro horrível", "nós vamos sair daqui" é a conversa entre um adulto e uma criança em frente ao MC Donald's, "au au" late o cão, "insira seu cartão" é o que diz a voz eletrônica gravada para o cliente do banco. Os sons onomatopáicos foram usados para representar: buzina "bi bi", telefone "trim trim trim" e "z z z" para o ronco. E alguns corações vermelhos representam a paixão e o amor entre duas pessoas próximas fisicamente ou em pensamento.

O verde aparece para representar muita grama e gramado. As árvores

têm copa pequena ou são coqueiros e palmeiras; três delas são frutíferas. Alguns arbustos aparecem para representar jardins, ou seja, não a "natureza natural" mas a "natureza artificial" controlada e planejada pelos homens. Poucas flores. Na grande maioria dos desenhos, as árvores são representadas isoladas e, em alguns desenhos, a cidade é apresentada sem nenhuma árvore ou verde, prevalecendo o cinza do concreto ou o preto do asfalto.

As crianças basearam-se na cidade que conhecem ou vivem para representá-la e, por isso, muitos lugares e locais identificados nos desenhos são facilmente reconhecíveis por uma parcela dos moradores campineiros. Entretanto, como grande parte dessas crianças mora em Barão Geraldo, um distrito de Campinas, o que acabou sendo representado foi esse recorte de suas vivências, pois é esse o lugar que mais freqüentam e conhecem; o centro de Campinas é um lugar "distante", ao qual vão ocasionalmente. Essa realidade os coloca como que em "exclusão" pois que estão "alheios" ou "ignoram" o centro urbano pela via de seus sentidos. Muito do que sabem lhes vem pela televisão, jornal ou comentários de terceiros. Um discurso muito ouvido revela essa quase separação entre esses dois lugares: "você não mora em Barão? Então você mora na cidade? Nossa! É longe!" Como se o distrito não fosse também a cidade!

Isso revela a urgência de mostrar a essas crianças, com esse tipo de vivência exclusiva e excludente, por seus próprios meios e sentidos, a cidade em que vivem, para poderem experienciá-la, re-conhecê-la ou conhecê-la, de fato (primeiro passo para a mudança); afim de se tornarem efetivos cidadãos.

Apenas três crianças optaram por representar outras cidades de seu conhecimento. Um desenhou a cidade de Bogotá, na Colômbia para onde havia viajado ao encontro de familiares. Basicamente representou-a por meio de um cruzamento e emaranhado de avenidas e viadutos, tudo muito cinza. Outro desenhou a cidade do Rio de Janeiro, de onde provêm seus pais. Escolheu representar um morro com favelas e uma cena de assalto à mão armada. E o terceiro optou pela representação de uma cidade litorânea, com prédios à beira mar e uma criança fazendo castelo de areia.

De 40 desenhos, 7 incluíram cenas ou situações de violência ou acidente, e foram feitos tanto por meninos quanto por meninas. Os três acidentes que aparecem são um ciclista que cai da bicicleta no meio da rua, um banhista que se afoga no mar e é socorrido pelo helicóptero dos bombeiros e uma colisão de carro seguida de incêndio, prontamente atendido por outro bombeiro. As cenas de violência referem-se, basicamente, a assaltos à mão

armada, com ou não presença de tiros e sangue. Os ladrões ou assaltantes aparecem em maior número em relação à polícia, em uma proporção de cinco para um. Aqueles são caracterizados por usarem revólveres (ou não, no caso do garoto que foge com uma nota na mão), máscara no rosto ou gorros na cabeça. O policial se caracteriza por usar um uniforme com a inicial P, e por portar uma arma no coldre ao lado do corpo, além do quepe.

Outro personagem facilmente identificável é o velho que, em todos os casos, foi representado usando uma bengala como auxílio para caminhar, mostrando uma redução do universo do velho nos dias de hoje. Além do mais, ele aparece em duas situações: caminhando ou sentado em uma cadeira de balanço, dentro de casa.

Outras informações podem ser extraídas das representações escritas, textuais dessas mesmas crianças e serão apresentadas a seguir. Ao final, algumas considerações serão feitas ao se aproximarem essas duas produções.

O que aparece nos textos infantis sobre a cidade

Extraindo informações mais generalizadas acerca da vida na cidade durante o dia e à noite, apresentadas nos textos das crianças, não aparecem diferenças significativas de atividades ou práticas específicas. Mostram a movimentação de pessoas e automóveis, indo e vindo de lugar para lugar, visitando locais para compra, diversão e entretenimento, *"as pessoas são apressadas e o trânsito é agitado"*, *"não dá para andar tranqüilamente pela rua por causa de muito movimento de carros e pessoas"*, *"tem muito barulho"*, *"mas pode ser divertido"*.

Imprimem ritmo diferenciado para alguns dias da semana, justificando que as segundas-feiras são dias movimentados porque é o início da semana de trabalho, as sextas-feiras também são dias corridos pois as pessoas querem ir logo embora e chegar em casa, e que as terças, quartas e quintas-feiras são mais tranqüilas. Esse cotidiano inclui pessoas trabalhando, indo ao médico, ao clube, para casa, às festas, esperando ônibus, conversando, andando de carro, shoppings cheios de gente, pessoas morrendo, pessoas nascendo, namorando, parindo, engravidando, vendo tevê, comendo, jogando, ouvindo histórias, lojas vendendo coisas etc.

Levam em conta o universo da marginalidade lembrando da presença de ladrões e da ocorrência de assaltos em todos os períodos; durante o dia *"porque tem mais gente fora de casa mas (em compensação) tem mais polícia"* e durante a noite *"porque não tem polícia e os bandidos aproveitam"*.

Falam da ausência de trabalho para muitos homens e mulheres, da falta de escolas e de estudo, de crianças pedindo esmolas, da existência de favelas ao lado de uma grande oferta de lojas para consumo.

Ao pensar nas categorias etárias e de gênero, levam em conta o fator origem social pois todos partem de seu próprio referencial; desse modo, quando buscam representar o fazer cotidiano de crianças, jovens, adultos e velhos, homens e mulheres, falam muito especialmente do que é mais comum para a classe social da qual fazem parte – e serão melhor percebidos e exemplificados no momento da análise de suas representações.

No imaginário dessas crianças, nesse período de infância o cotidiano mais comum gira em torno da escola, dos cuidados familiares para com elas, de aulas extras (de música, natação, basquete, vôlei e tênis, muito mais físicas do que artísticas), de visitas às casas de amigos e parentes, da brincadeira. O aproveitamento maior acontece durante a parte diurna pois que aparecem muitas atividades: vão à escola ou não, trabalham ou não, estudam, têm aulas extra-escolares, vão à casa do amigo, brincam, jogam bola, andam de bicicleta, empinam pipa, se enfeitam (as meninas), passeiam, fazem lição de casa, conversam, bagunçam. À noite, continuam brincando, aprontam nos restaurantes com os pais, vão às festas, ficam em casa com os pais, dormem na casa do amigo, assistem tevê, *"ficam trancados com medo de trovão em dias de chuva"*, *"ficam em casa o tempo todo"*.

Pensando nos jovens, atribuem o período da noite com o mais ocupado, pois mais cheio de atividades, principalmente ligadas à diversão. A parte diurna fica reservada para o estudo e atividades relacionadas a escola. Para essas crianças, o que é mais comum nesse período de juventude é ir à escola, montar grupo de estudo, se distrair, sair para namorar, namorar na praça, ir em lanchonetes e pizzarias, ir ao cinema, sair para a *"balada"*, *"ir bastante ao shopping"*, assistir filme em casa. Não se esquecem daqueles que podem estar assaltando, usando drogas e matando pessoas.

Pensando nos adultos, atribuem ao cotidiano desse período de vida, o trabalho, o descanso, o cuidado com a casa e os filhos, os passeios e lazeres, os namoros. Nesse momento de vida, esses sujeitos são vistos como os mais ativos pois o rol de ações e atividades que lhes atribuem é intenso tanto durante o dia quanto à noite. Desse modo, os adultos (homens e mulheres) trabalham ou não – as mulheres têm afazeres de professora, de doméstica, de empresária, de dona de loja, de professora de informática –, jogam futebol e empinam pipa com os filhos (os pais), bebem cerveja e fumam, vão ao cinema, namoram, jantam em restaurantes e bares, passeiam com os filhos, os levam à escola, buscam, levam na casa dos

amigos dos filhos, buscam, cuidam da casa e da família, fazem compras em mercados, conversam, *"dão bronca"*, *"vêem novela"*, vão ao shopping, *"ficam em casa pois estão cansados"*, visitam os amigos, saem *"para ver as estrelas a olho nu ou no observatório"*, *"lêem livros para o mestrado e pós-doutorado"*, vêem tevê, trabalham no computador, fazem faculdade, vão à missa, fazem *"jantares à luz de velas"*.

Quando pensam nos velhos, [5] os colocam ocupados durante o dia mas, curiosamente, lhes atribuem atividades mais paradas, sedentárias, que não necessitam ou exigem muita movimentação. A associação que fazem a esse período da velhice é com risco de doença (do coração - portanto, nada de grandes e fortes emoções!) e morte, preocupações com a saúde, descanso, caminhadas, sono e falta de disposição, cuidado da casa e preparo de comida. Durante o período da noite, são pouco ativos permanecendo, em geral, sentados. O interessante é que em um ponto, as crianças e os velhos se aproximam: a noite, para eles, é para dormir. Nesse imaginário, os velhos precisam descansar porque já trabalharam muito durante a vida e, as crianças, precisam dormir cedo para acordar e ir para a escola para se preparar para o trabalho futuro. O primeiro, dorme porque não tem disposição; o segundo, dorme porque precisa tê-la.

Apenas duas crianças escreveram que *"alguns velhos trabalham"* e uma outra escreveu que *"alguns ainda estudam"*. Segundo outras crianças, os velhos *"vão para o asilo jogar xadrez e damas"*, *"jogam cartas"*, *"nenhum deles trabalha, não saem do asilo porque o mundo lá fora é perigoso. (Precisam ter) cuidado para não ter enfarte"*, *"ficam parados"*, *"não têm tanta disposição quanto os adultos"*, *"acordam cedo, lêem jornal, caminham"*, *"o avô sai para comprar ingredientes do almoço enquanto a avó pensa no que fazer. Quando o avô chega, os dois sentam para almoçar"*, *"dormem à tarde"*, *"organizam a casa e fazem comida"*, *"passeiam e tomam um pouco de ar fresco"*, *"dão voltas na praça"*, *"se divertem"*, *"estão indo para o hospital com doença e paradas cardíacas"*, *"fazem ginástica para coisas da saúde"*, *"ficam descansando, naquela vida boa"*.

À noite, os velhos *"ficam conversando, rezando, jogando"*, *"dormem"*, *"vêem tevê"*, *"lêem jornal"*, *"fazem crochê"*, *"ficam em casa"*. Apenas uma criança muniu a imagem do velho de andança e poder aquisitivo; para ela, *"os velhos compram sem parar"*.

Esse imaginário é formado por imagens e reflexões individuais e coletivas, portanto, o que representam é uma criação, que passa por um processo de imaginação que alimenta e encaixa - quando convergem dados e símbolos - ou que desencontra e contradiz - quando divergem - aquilo que sabem, vêem, ouvem, sentem do universo social mais geral e mais específico porque imediato.

5 - *Uma análise cuidadosa sobre os ciclos da vida associados a representações sociais ligadas ao fator etário pode ser encontrada no trabalho de Margareth Brandini Park, que tem como material de análise os almanaques de farmácia. Ver PARK, Margareth B.* Histórias e leituras de almanaques no Brasil. *Campinas: ed. Mercado de Letras/Fapesp, 1999.*

Aproximar as informações oferecidas pelos desenhos e textos, ajudou a reforçar algumas idéias que se "repetiram" ou que apareceram de novo, complementaram-se mas, principalmente, deu outras possibilidades de interpretação para o papel do velho. O desenho o limitou à companhia da bengala e o texto permitiu dar outras atribuições a esse sujeito. Entretanto, podemos perceber um conhecimento maior, por parte das crianças, do cotidiano das crianças, jovens e adultos (de seu contexto social e cultural) e uma visão bastante estereotipada do cotidiano do velho, talvez por uma ausência ou pequeno contato rotineiro com ele e seu dia-a-dia, por estarem distantes ou apartados do convívio. Muito possivelmente, a maioria das crianças não mora com os avós e o contato acontece pela via das visitas.

A vivência mais usual de cidade que essas crianças têm, limita-se a um curto perímetro que envolve, basicamente, o trajeto da escola para a casa, para a casa dos amigos ou parentes, para os locais de aulas particulares (clube, inclusive), para o shopping e para a casa, novamente, e o mundo passa a ser observado pelo retângulo do vidro do carro.

Portanto, a vivência da rua, do Centro, dos marcos históricos, o contato com as diferentes gerações e classes sociais e étnicas que cruzam, encontram-se e desencontram-se pela cidade é urgente para as crianças (tanto quanto para as demais faixas etárias).

O segundo passo do trabalho com essa turma, envolveu uma preparação auditiva, pré-saída para as ruas do centro campineiro.

A sonora poesia nômade

"O velho tanque
Uma rã mergulha
Barulho de água"
Matsuo Bashô (1644 - 1694)

As dezessete sílabas deste haikai delineiam uma cena auditiva. Um tanque velho, possivelmente num velho e isolado jardim que vê no mergulho de uma rã, a ruptura do seu silêncio primordial, como se o chape desse pequeno anfíbio abrisse todo o universo sonoro contido na imagem. Evidentemente não se trata de uma descrição precisa dos sons ambientais, mas sim da construção poética de uma localidade desenhada a partir de um barulho n'água.

O possível espaço real dessa cena, embora passado e remoto, concretiza-se como presente através da relação com o leitor que o decifra e o escuta. O

som, considerado um fenômeno temporal, resiste à sua efemeridade como palavra, apropriando-se da memória de quem a lê para reconstruir o espaço vivido pelo poeta no pequeno verso.

Nesse sentido o poeta transforma-se em um colecionador de sons (assim como o é de palavras, sensações, imagens) que os grava para que se materializem e se transformem a cada leitura. E o leitor, no ato da leitura, torna-se também poeta, emprestando à obra a sua memória e subjetividade para completá-la dando a ela significação.

Um espaço vivido, uma sonoridade esquecida, caminho, memória. Para o nômade, a morada (espaço vivido) é o caminho que percorre; os poetas colecionam o que vivem, escutam, vêem ou mentem sentir. Em todas as épocas, são eles quem mais têm falado dos sons. *"E graças a eles, o mundo sonoro de um tempo anterior à possibilidade de gravação, não caiu engolido pelo vazio no qual, antes de 1877, desapareceu tudo o que se havia ouvido nesta terra".* (CHION, 1998) Suscitar a apreensão do espaço através dos sons, refazer as trajetórias sonoras esquecidas dos nossos cotidianos, registrar em palavras aquilo que colecionamos na memória como sons e, ainda, criar uma representação plástica e sonora de uma suposição mental - música das esferas. Eis o caminho percorrido nas atividades musicais.

Após a apresentação do haikai de Bashô, foi proposto às crianças que, com a lembrança dos sons de seu cotidiano, criassem uma cena sonora em três versos, que inventassem um haikai.

"O barulho vem da cozinha
É a frigideira
Que delícia!"

A escolha de uma cena recortada de suas experiências cotidianas consistiu nesse tempo-espaço vivido, dotado de valor afetivo que suscitava uma impressão sinestésica de algo vivenciado, uma memória, construída poeticamente através do formato do haikai. O passo seguinte seria transformar o trajeto cotidiano em espaço vivido, e para isso cabia a questão: quais sons escutamos nos trajetos que percorremos no nosso dia-a-dia, indo e vindo de diferentes lugares?

Como estímulo e provocação para a busca dessa "resposta", as crianças assistiram a exibição do filme iraniano *O Silêncio,* (1998) de Mohsen Makmalbaf, em que a relação do protagonista com os sons da sua intimidade, sua casa e seu trajeto, determina o valor simbólico da escuta dos sons no espaço filmico. No filme, o personagem Korshid, um garoto cego, afinador de

instrumentos musicais, que precisa pagar os aluguéis atrasados da casa onde mora com sua mãe, percorre as ruas da cidade ressignificando os sons que escuta e à procura de uma música que toque o coração de seu senhorio, de modo a persuadi-lo a desistir do despejo iminente.

As crianças refizeram, então, provocadas pelo filme, seus trajetos da casa para a escola e da escola para casa, atentos ao sentido da escuta.

Ouvir não é escutar. Ouvir é estar sensível a todas as manifestações acústicas do ambiente, enquanto que o ato de

> "escutar é a interface primeira onde a informação é trocada entre o indivíduo e o meio ambiente. O sistema auditivo pode processar a entrada de energia acústica e criar sinais neurais, mas escutar envolve altos níveis cognitivos que extraem informações usáveis e interpretam seus significados". (SANTOS, 2002)

Essa idéia de escuta interessava ao trabalho na medida em que estimularia nas crianças uma postura ativa e criativa em relação aos sons e às músicas que ouvimos; uma escuta equilibrada dos sons cotidianos, tal qual defende o compositor e educador musical canadense Murray Schafer. Sua preocupação é incitar a sociedade à preservação de marcos sonoros que tenham valor simbólico para uma comunidade. Para tal, propõe uma nova postura de escuta, que seja ativa e criativa, que reflita sobre o entorno sonoro e a responsabilidade na composição das paisagens sonoras dos grandes centros urbanos. A terminologia "soundscape" criada por ele, ou em português, a paisagem sonora, refere-se a ambientes reais ou a construções abstratas vistas como campo de estudo do ambiente sonoro.

A idéia de uma escuta que inventa, nos aproxima novamente do poeta colecionador de sons, ou mesmo do músico compositor. E, nesse exercício de criação, esses poetas sonoros (os que já o são e aqueles que o podem ser, de qualquer idade, e neste caso, as crianças) dirigem suas escutas para o valor simbólico dos ruídos e dos sons ambientais e musicais.

Passamos a planejar uma visita ao centro de Campinas para captação dos sons de praças, mercados, terminais de ônibus e personagens anônimos da cidade. Porém, antes, gravaríamos os sons da escola e seu entorno.

Todos esses passos anteriores funcionaram, também, como preparação para uma pesquisa direta de sons, imagens, movimentações, cheiros, cores, sensações, interações entre as diferentes pessoas e a cidade.

"VIVAACIDADE"

O terceiro passo deu-se com saída do espaço da escola, de ônibus particular, em direção à parte central de Campinas. Chegamos, então, ao dia da gravação de imagens e sons da cidade. Percorremos a pé o Mercado Municipal (Mercadão), o terminal de ônibus Miguel Vicente Cury, o Largo do Pará e o Largo São Benedito, escutando e colecionando diversas impressões acerca desses espaços de convivência, circulação e passagem.

As crianças e nós, adultos-professores, passeávamos e íamos re-conhecendo essas localidades, prestando atenção aos cheiros, cores, sons, à – surpreendente – simpatia das pessoas vendedoras ao verem passar aquela turma curiosa de 21 crianças, oferecendo balas e chamando-nos de forma carinhosa. A proximidade corporal, os encostões, os abraços repentinos de transeuntes, a princípio constrangeu algumas crianças mas, aos poucos foram relaxando e aproveitando o momento e a excelente forma com que fomos recebidos. Essa talvez tenha sido a memória mais marcante desse primeiro passeio, mais do que a profusão de odores, olores, coloridos, os barulhos, principalmente por contrastar com os corriqueiros anúncios de violência veiculados pela mídia e por muitos adultos também. O contato próximo com as multidões de pessoas andando sem parada, colocou-nos em necessário contato com o povo – no sentido de pequenas aglomerações – e, principalmente, com pessoas com jeitos diferentes de se vestir, pentear, de estilo, de gosto, de altura de voz, familiar mas, ao mesmo tempo, diferentes dos nossos.

Munidos de uma câmera fotográfica digital, que foi passando de mão em mão, todos fizemos fotos do que víamos, gostávamos, sentíamos, escutávamos, tocávamos, fazíamos. Enquanto isso, o professor de música, de posse de um gravador, colecionava os detalhes sonoros que compunham os ambientes por onde passávamos, sugeridos pelas crianças ou escolhidos por ele próprio: vassouras roçando o chão, cigarras zunindo, balanços rangendo, pássaros conversando, carros esbravejando, velhos filosofando, água espirrando, crianças brincando. Ou de vassouras espirrando, cigarras esbravejando, balanços conversando, pássaros zunindo, carros filosofando, velhos rangendo, crianças roçando o chão, como um exercício de criação de cenas e poesias sonoras.

Todo esse material gravado foi, posteriormente, re-apresentado às crianças como um exercício de memória e identificação de escuta, além de ter sido mixado, reconfigurado e recontextualizado como uma nova ambientação sonora para uma instalação, denominada "Vivaacidade", apresentada na semana da Mostra Cultural da escola.

Essa instalação procurou retratar aspectos do viver urbano campineiro, congregando as informações e sensações que tivemos e construímos nesse tempo de trabalho e pesquisa com o tema da cidade – incluindo a história de Campinas, seu surgimento como passagem de tropeiros para o Caminho dos Goiases e suas transformações agrícolas (cultura de cana-de-açúcar, de café), urbanas e tecnológicas (pólo empresarial, industrial e de conhecimento científico).

Os sons e ruídos diários que ouvimos e nos damos conta ou que nem sequer prestamos atenção, os falatórios e as gritarias das pessoas fizeram a ambientação sonora; as cenas do dia-a-dia envolvendo prédios, edifícios, casas, propagandas, outdoors, pássaros, árvores, pessoas, automóveis, comércios, foram representadas e pintadas em oito grandes painéis de tecido que foram pendurados nas vigas do teto da sala. Mapas de Campinas foram colados no chão da sala e serviram como redes de caminhos que dão suporte para os andares dos caminhantes e como ponto a partir do qual as construções se elevam e as relações interpessoais se estabelecem. Esculturas concebidas e confeccionadas por grupos de crianças, usando reciclagem de materiais diversos – como roda de bicicleta, estrutura de guarda-chuva, volante de carro – ou não – calha de zinco, papelão, panos de tnt - (partindo de pesquisas sobre as obras de Amílcar de Castro, usando cortes e dobras em ferro e as esculturas voadoras de Calder) funcionaram como monumentos e ficaram adornando um "jardim de esculturas". Para completar, um grande mercado de trocas de coisas e objetos sem uso, que as próprias crianças se encarregaram de organizar, conduzir e concretizar.

Para que todo esse material – ou parte dele – não se perdesse ou se dispersasse e, com uma preocupação de "amarrar" todos os passos de feitura desse trabalho, pensamos em organizar e construir um cd-rom interativo que pudesse servir como arquivo de variados registros e produções, documento e memória de uma construção coletiva sobre um tema de trabalho: o viver na cidade. Desse modo, também, cada criança poderia levar consigo, além da sua memória particular do que viveu, um produto contendo todos os registros feitos por cada criança e professor da turma.

Contando com a ajuda de uma professora especialista na linguagem e na mídia e com uma criança, aluno da *Ger@ção Clique*, **[6]** confeccionamos uma primeira versão do projeto que tínhamos em mente. Ele contém, além da apresentação e identificação da turma, um mapa da cidade de Campinas, dividido em quatro partes, sendo que cada uma delas refere-se e dá *link* para um aspecto do material. Na posição sul há saída para "O começo de Campi-

6 - *Agradecimentos especiais à profa. Ann B. Valente e a Tomás L. Leme, sem os quais a confecção do cd-rom não teria ocorrido.*

nas", contando uma breve história das transformações da cidade e contendo representações dos tropeiros a partir dos desenhos das crianças; na posição central inferior há saída para "Representações da cidade", contendo os textos e os desenhos de cada criança representando a vida na cidade durante o dia e a noite e, ao longo da semana e aos finais dela; na posição central superior há saída para "Retratos da cidade", em que aparecem as fotos feitas durante nosso passeio a pé por locais do centro de Campinas, sob o sol e sob a chuva, algumas delas associadas com sons individuais referentes a imagem; e na posição norte há saída para "Ver e ouvir a cidade", em que aparecem fotos da instalação "Vivaacidade" sobrepostas a três trilhas sonoras compostas e mixadas com os sons gravados das ruas, praças e falas.

A linguagem do cd-rom, por sua característica de favorecer a entrada e saída para as páginas de seus assuntos, possibilitando ligações e aproximações entre seu conteúdo, oferece para o seu manuseador tanto uma apreciação estética do que se dá a ver como também proporciona um exercício de estabelecimento de relações entre as produções – não do tipo comparativo – dos diferentes autores. No nosso caso, permitiu a reflexão e interpretação de um material vasto sob a óptica das crianças acerca de como lidam e pensam a cidade em que habitam.

Poder re-conhecer a cidade mais de perto e de forma mais imediata mostrou ser altamente necessário e enriquecedor da experiência do viver coletivo e para a formação do cidadão. Embora este relato tenha contemplado uma vivência de certa forma, esporádica, por não ser – ainda – a constante do trabalho escolar, foi um disparador para a perpetuação dessa prática e os resultados positivos e satisfatórios advindo daí, incentivam outros projetos semelhantes que possam vir a acontecer com crianças de diferentes faixas etárias.

É nessa relação do cidadão com a sua cidade que ambos tomam existência, pois passam a ser vistos e enxergados; para que não desapareçam ou tornem-se invisíveis um ao outro como na história narrada por HILLMAN (1993: 56):

> "Era uma vez um menininho chamado Milo, que chega numa cidade onde todos andam apressados, olhando para o chão, como que sabendo exatamente para onde estão indo. Mas ele não vê construções nem ruas. Tudo desapareceu. Alguém explica para ele: 'há muitos anos, neste mesmo lugar, havia uma linda cidade, cheia de casas bonitas e lugares atraentes... as ruas eram cheias de coisas maravilhosas para se olhar e as pessoas sempre paravam

para olhar para elas.
Elas não tinham nenhum lugar para ir?
Claro que sim, mas, como você sabe, a razão mais importante de ir de um lugar para o outro é ver aquilo que há entre os dois lugares...
Aí, um dia, alguém descobriu que se você olhasse para nada e tomasse atalhos chegaria mais depressa. As pessoas tornaram-se obcecadas para chegar lá, correndo, depressa, olhando para o chão. E, porque ninguém mais ligava para as coisas à sua volta, tudo foi ficando cada vez mais feio e mais sujo e, como tudo foi ficando sujo e feio, as pessoas andavam cada vez mais depressa, e então, uma coisa muito estranha começou a acontecer. A cidade começou a desaparecer. Dia a dia, as construções iam diminuindo e as ruas desaparecendo. E as pessoas continuavam vivendo ali como sempre, nas casas, em prédios e nas ruas, que já não estavam mais ali, porque ninguém notava nada".

Referências Bibliográficas

BERNET TRILLA, Jaume. "Ciudades educadoras: bases conceptuales". In: Zainko, Maria A. S. *Cidades Educadoras.* Curitiba: ed. UFPR, 1997, p. 13-34.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis.* SP: ed. Cia das Letras, 1990.

CARRANO, Paulo C. R. *Juventudes e Cidades Educadoras.* RJ: ed. Vozes, 2003.

CHION, Michel. *El Sonido, Música, Cine, Literatura...* Barcelona: ed. Paidós, 1998.

GULLAR, Ferreira. *Cidades Inventadas.* RJ: ed. José Olympio, 1997.

HILLMAN, James. *Cidade e Alma.* SP: ed. Nobel, 1993.

PARK, Margareth B. *Histórias e Leituras de Almanaques no Brasil.* Campinas: ed. Mercado de Letras/Fapesp, 1999.

PIOCHI, Eduardo. *Depois que Todo Mundo Dormiu.* SP: ed. Ática, 1980.

SANTOS, Fátima C. dos. *Por Uma Escuta Nômade: A Música dos Sons da Rua.* SP: ed. Educ, 2002.

SHAFER, Murray. *A Afinação do Mundo.* SP: ed. Unesp, 1997.

Rádio comunitária na escola: protagonismo adolescente na comunicação educativa

MARIA INÊS AMARANTE

Licenciada em Letras pela ULB – Universidade Livre de Bruxelas, mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo e doutoranda em Semiótica pela PUC-São Paulo

RESUMO

Este trabalho apresenta os itinerários participativos percorridos por estudantes adolescentes a partir da atuação em duas rádios escolares, discutindo as perspectivas de construção de uma comunicação educativa a partir da escola. Ele constitui um recorte da pesquisa realizada sobre o conjunto da experiência do projeto radiofônico desenvolvido em escolas públicas municipais da periferia de Fortaleza, no Ceará.

Palavras-chave: Rádio-escola. Participação social. Educomunicação

ABSTRACT

This study brings the shared paths of some adolescent students based on their activities into two scholar radios.
It discusses perspectives of building up an educational communication in regular school.
The present paper is part of a research on a radio project at public school done in popular quarters of Fortaleza, a city of the state of Ceará, Brazil.

Key words: School radio. Social participation. Educommunication

O reconhecimento da força de persuasão do rádio e de suas possibilidades de uso politico, desde seu surgimento, determinou a concentração de concessões pelo Estado, que atendeu, sobretudo, os interesses de empresários do setor. As emissoras estatais de caráter educativo receberam poucos incentivos, tornando-se quase inexpressivas diante da expansão dos grandes meios privados de comunicação.

Segundo FANUCCHI, (1998: 3) no inicio "o rádio era inspirado no modelo europeu, de linha cultural e educativa, diferenciando-se daquele apenas por não ter caráter estatal e depender do apoio da comunidade". Mas, pouco tempo depois, adotou o padrão americano, "mais dinâmico, variado e bem sucedido comercialmente", que passou a servir de modelo para as rádios existentes e as que vieram posteriormente.

Para ORTRIWANO (1985: 15) "a introdução de mensagens comerciais transfigura imediatamente o veículo que, de "erudito", "educativo" e "cultural", transforma-se em "popular", voltado ao lazer e à diversão. A autora lembra ainda (1985: 53) que os grupos de capital privado que recebem licença concessionária do Estado para explorar o rádio e a televisão deveriam respeitar os princípios que garantem o uso social desses meios de comunicação, pois são responsáveis pelo conteúdo da programação que transmitem e suas conseqüências. No entanto, a radiodifusão brasileira tem se configurado apenas como um canal distribuidor de informação, gerando, neste processo, um certo distanciamento emissor/receptor, uma vez que, na difusão para as massas, reverte-se a função principal da comunicação que é a relação dinâmica entre eles, a "dupla mão de direção" preconizada por Bertold Brecht nos anos 1920 e lembrada por ORTRIWANO. (1998: 13)

O desenvolvimento desenfreado dos grandes grupos econômicos do setor, tem alimentado a indústria cultural, reafirmado o seu poder hegemônico. Segundo Wilson DIZARD Jr., (1999: 32-52) a chamada "nova mídia", em franca evolução, vem alterando os hábitos das pessoas que, no mundo todo, têm individualizado o consumo. Sendo assim, muitos estão perdendo a noção do social, da comunidade, dos rituais próprios.

Contudo, desde o final dos anos 70, a história do rádio no Brasil tem sido alterada com o surgimento de várias experiências locais em comunicação popular, como as rádios livres e comunitárias. Trazendo a marca do idealismo de seus protagonistas, elas demonstram a ânsia pela conquista de um direito fundamental do cidadão: o direito de comunicar. Apesar da modernização das cidades e da evolução tecnológica, os excluídos da grande mídia, nos dias atuais, têm se organizado em associações, passando a utilizar estes sistemas radiofônicos alternativos.

Os movimentos sociais, como lembra PERUZZO, (1998: 148) "estão construindo algo de "novo", expressando interesses coletivos que trazem em seu interior um esforço pela autonomia e por um "quefazer" democrático, num novo espaço de ação política, e contribuem, assim, para a elaboração de outros valores". Haveremos de convir que o "novo", quase sempre, nasce quando da circulação da palavra dos que têm tido pouco acesso à tribuna, ou seja, de sua produção de mensagens.

A proliferação de ONGs no Brasil, iniciada na década de oitenta e incrementada a partir de 1990, tem incentivado essa união de pessoas em torno de intervenções sociais de iniciativa popular, "ganhando grande representatividade na sociedade" (GOHN, 1997: 55) e até "assumindo a liderança de vários processos sociais, que antes eram de domínio das lideranças dos movimentos sociais". (GOHN, 1997: 57)

Vários estudos têm contribuído para aprofundar a temática da comunicação comunitária, ora considerando as experiências bem-sucedidas, ora constatando as dificuldades da participação popular para a continuidade dos modelos de comunicação educativa voltada ao desenvolvimento social local. Verifica-se que inúmeros fatores têm impedido a expansão dessas rádios. Além dos entraves burocráticos para a concessão de canais, por parte do Ministério das Comunicações, elas carecem de infra-estrutura material e financeira, de recursos humanos competentes, de assessorias, ou sofrem pela desarticulação de experiências, como assinala COGO. (1998: 20)

Porém, diante da importância do veículo, que vem subvertendo o modelo linear de comunicação, transformando o receptor em sujeito e permitindo-o atuar, ao mesmo tempo, enquanto emissor-produtor de mensagens no meio de comunicação de seu próprio bairro, faz-se necessário avaliar os diversos aspectos que incrementam essas iniciativas cidadãs, ampliando sua escuta. Este processo inovador tem feito com que pessoas comuns "por seu ato de criação, recriação e decisão, dinamizem o seu mundo, a realidade, acrescentando a ela algo de seu", como lembra o educador Paulo Freire. (apud COGO, 1998: 31) E esta ação dentro da esfera comunitária é reveladora do "ser cidadão", envolvido com toda a comunidade.

Rádio e Educação para a cidadania

Ao abordar a trajetória da comunicação e as teorias que a nortearam, BELTRAN, (1981: 26) lembra que o educador Paulo Freire via os grandes grupos de mídia como "instrumentos da comunicação vertical e alienante, encarregados de auxiliar na subjugação dos oprimidos", através da difusão de

mitos, normas e valores de minorias oligárquicas. A proposta de uma Educação para a Libertação, capaz de alterar o processo educativo do tipo bancário, que promove a submissão e a passividade, segundo Paulo Freire, passava pela comunicação e não deveria ser tratada "fora da estrutura econômica, política e cultural da sociedade". (BELTRAN, 1981: 28) Foi dessa forma que o movimento de Cultura Popular da Ação Popular, no início dos anos 1960, encontrou principalmente no rádio e no teatro instrumentos poderosos para alterar as relações de poder e a educação no Brasil. (FÁVERO, 1983: 9)

Mas, se por um lado tem sido fundamental a luta pelo funcionamento das rádios comunitárias, por outro é primordial que voltemos nossa atenção para a qualidade de suas programações, a fim de que envolva cada vez mais os ouvintes, propondo-lhes valores educativos e cidadãos. Daí a utilidade de se buscar modelos educativos a serem divulgados.

Esta meta educativo-cultural faz parte da história do veículo desde seus primórdios e foi oficializada a partir de 1936, **[1]** como lembra MOREIRA. (1991: 17) As várias experiências registradas desde então, algumas com sucesso e interatividade – como a proposta do educador Anísio Teixeira, nos anos 30, ou do Movimento de Educação de Base (MEB), nos anos 60 –, lançaram praticamente a pedra fundamental da comunicação comunitária, mas caíram no esquecimento em tempos mais recentes.

1 - Com a doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Cultura naquele ano.

O MEB incentivou a transmissão educativa pelo sistema de alto-falantes e também encontrou apoio para criar emissoras educativas em ondas médias. Segundo ASSUMPÇÃO, (1999: 33) este trabalho chegou a atingir "cerca de 242 municípios do Norte e Nordeste do país e contar, entre 1961-71, com quinhentos mil participantes, com cursos de equivalência ao antigo Primário (...) em mais de sete mil radiopostos com três mil monitores". A mesma autora acrescenta que, em 1972, quinhentas mil pessoas acompanhavam esses cursos e, em 1974, mais de trinta mil alunos-ouvintes estavam inscritos nos cursos supletivos de 1ª grau. (1999: 34)

Vários projetos seguiram essa linha, entre eles o do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), de 1965 a 1969, que trabalhou com o ensino por correspondência no rádio e na televisão. Em 1967, a Fundação Padre Anchieta, no Estado de São Paulo, também buscou seu caminho na educação e na cultura e o Projeto Minerva, iniciado em 1970 pelo regime militar, teve como objetivo a educação de massa através do rádio. Em 1972, o Projeto Samaúma configurou-se como outra iniciativa em Radioeducação criada pela Secretaria de Educação do Amazonas, para "qualificar, por meio da radiodifusão, o magistério leigo de primeiro grau no interior do Estado". (ASSUMPÇÃO, 1999: 35)

Na década de oitenta, conforme estudos realizados por ASSUMPÇÃO, (1999: 47-59) aparecem as primeiras experiências de uso do rádio em ambiente escolar. Embora tenham sido desativadas, elas foram importantes do ponto de vista do aprendizado e da integração dos alunos nas escolas. Rádios escolares como a *Radioteca Jovem*, o projeto "RádioVisão", e a Rádio Vanguarda Educativa de Campos, no Rio de Janeiro, fizeram parte de um projeto da Secretaria Estadual de Educação daquele Estado e cobria uma rede de vinte e duas escolas do interior, tendo como objetivo "integrar os meios de comunicação social à prática da sala de aula de escolas (...) de modo a possibilitar que professores e alunos se reconheçam como autores do processo pedagógico", (ASSUMPÇÃO, 1999: 48) Em São Paulo, a autora identificou a Rádio RM 2.002, surgida no Colégio Regina Mundi, em 1989, a partir de uma idéia de rádio itinerante. Em Curitiba, no Paraná, a Rádio Interna Vila Verde, funcionou de 1989 a 1991 na Escola Municipal de 1ª grau Vila Verde, com apoio de estagiários da PUC-PR, que ajudaram a incrementar a produção de jornais e a Radiorecreio, que esteve ativa de 1992 a 1994, agregou escolas de 1ª e 2ª graus da rede pública estadual. Os programas gravados dos alunos eram transmitidos pela Radio Educativa FM.

As iniciativas relatadas demonstram que a radiodifusão no Brasil assume importância social à medida que o rádio figura como único meio de levar a escola e a informação até os habitantes de várias regiões que não têm acesso à educação ou às mídias locais, considerando-se diversas razões de ordem geográfica, econômica ou culturais. Elas apontam ainda para a possibilidade de se buscar modelos educativos para as programações a partir da escola, preparando atores sociais jovens para a importante função de comunicador comunitário. Afinal, fazer rádio é "um meio de se socializar, de cobrir a falta de diálogo familiar, exprimir seus sentimentos e revoltas e tentar encontrar soluções para o desenvolvimento da própria comunidade". **[2]**

2 - *Na expressão de David Florêncio, comunicador comunitário da* Rádio Brisa do Mar, *de Fortaleza/CE, em depoimento gravado no programa "Vozes sem Fronteiras" da AMARC, de Março/ 2000.*

Rádios comunitárias em Fortaleza

A exemplo do que ocorria em outras regiões do país e da América Latina desde os anos 1970, a cidade de Fortaleza viu nascer em seus bairros de periferia sistemas de comunicação móveis, por meio de alto-falantes, cuja finalidade era produzir informações e conhecimentos que interessassem efetivamente às comunidades, retratando a realidade local. Este sistema tem sua origem nas chamadas "radiadoras", muito comuns nas cidades do interior do Estado antes do aparecimento da televisão, e meio de difusão que transmitia apenas músicas e informações de utilidade pública.

A Arcos-Cepoca, Associação de Rádios Comunitárias de Fortaleza, ONG cuja experiência em formação e mobilização de comunicadores fora herdada do Cepoca, surgido nos anos 1980, vinha organizando equipes de multiplicadores através de ciclos de formação radiofônica para líderes comunitários. Em meados da década de 90, ela passa a desenvolver projetos com o apoio do Unicef, em bairros onde era grande o contingente de jovens, procurando incluí-los em atividades de comunicação, realimentando as rádios que surgiam. (ARCOS-CEPOCA, 1996: 8)

Entre 1997-98, a entidade participa de uma experiência inovadora em comunicação alternativa: a rádio comunitária dentro de seis escolas públicas, envolvendo novos atores sociais na faixa dos 13 aos 17 anos, protagonistas de um projeto-piloto, denominado "Projeto-piloto de Rádios Comunitárias Escolares". Parceira da Prefeitura e do Unicef, sua entrada no projeto teve como objetivo capacitar os alunos dessas instituições a gerir as rádios a serem instaladas. A idéia pioneira partiu de adolescentes de uma comunidade que haviam recebido capacitação radiofônica decidindo transformar o sistema de som da escola em uma rádio comunitária. (AMARANTE, 2004: 64-6)

Diante da perspectiva de trabalho que se anunciava nas escolas, uma nova esperança nasceu redimensionando a construção das rádios comunitárias e a conquista da cidadania pelo direito à expressão a partir da juventude da periferia.

É necessário frisar que, no Estado do Ceará, onde as carências no ensino são significativas, existem 27 rádios FM e 81 rádios AM comerciais legalizadas e apenas 5 rádios comunitárias. **[3]** Em Fortaleza, cidade de mais de dois milhões de habitantes, há apenas duas rádios educativas: a Rádio Universitária, da Universidade Federal do Ceará - UFC, mais direcionada ao público universitário e a Rádio Dom Bosco, de tendência católica que busca, sobretudo, a evangelização.

A escola no meio da comunicação

Ao falarmos em escola, é necessário lembrar que o Brasil está em segundo lugar entre os países onde o índice de conclusão do ensino fundamental é mais baixo, o nordeste figurando como uma das regiões onde este fator, aliado a qualidade do ensino oferecido, evidencia desigualdades regionais. **[4]** Como "a escola representa para a maioria da população a única oportunidade de acesso ao saber historicamente construído", (ASSUMPÇÃO, 1999: 29) urge torná-la mais atrativa e com qualidade, para evitar a evasão e a repetência

3 - *Segundo dados da ANATEL, fornecidos pelo SISCOM (Informação e Serviços de Comunicação de Massa), atualizados em 07/10/2002.*

4 - *Em 2001, no Ceará, 60% dos alunos de escolas públicas freqüentavam a série inadequada e, entre o abandono escolar e a reprovação, na cidade de Fortaleza, o índice citado é de 26,6%. Soma-se a esses dados o fato de que apenas 48,5% das escolas do Estado possuem uma biblioteca.*

de alunos. A comunicação radiofônica é uma dessas propostas de mudança.

Tendo em vista que a educação "se relaciona dialeticamente com a sociedade [e constitui um] instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação [dessa] sociedade" (SAVIANI, 1983: 69) uma verdadeira pedagogia revolucionária deve considerar o processo educativo como "a passagem da desigualdade à igualdade, desenvolvendo na escola "um trabalho articulado com o processo de democratização da sociedade". (SAVIANI, 1983: 82)

Em pesquisa realizada junto a adolescentes franceses, Edgar MORIN (1966: 437) já tornara evidentes as influências da escola na formação da mentalidade dos alunos. Para ele "nos pólos extremos da sociedade adolescente, a classe social constitui um princípio de cristalização e de segregação". O mesmo autor afirma que:

> para a maioria dos adolescentes, os três princípios de cristalização dos laços acontecem, na mesma proporção: 1) na vizinhança; 2) na classe social (...) e 3) nas amizades escolares. Este último princípio é o mais poderoso, e vai constituir a base de uma nova convivência social, aquela em que alunos, de todo tipo de escolas, praticam e que pouco leva em consideração a diferença originária entre o campo e da cidade. (Tradução livre)

Ao referir-se ao jovem da periferia no Ceará, Glória Diógenes (1995: 3), inspirada nas idéias de Morin, lembra que "a juventude é o ator, por excelência, da cultura de massa, ela "protagoniza" os espetáculos urbanos, "esteticiza" as imagens, difundindo a versatilidade e a liberdade dos movimentos como um modo de ser "moderno".

Contudo, o educador francês Furtes aponta, em seus estudos (apud SOARES, 1997: 215) para "um verdadeiro *descompasso* entre o mundo da educação e o mundo da comunicação". O segundo, bem mais ágil, "firmou-se na fragmentação da produção simbólica e da valorização da imaginação e da emoção".

Uma educação voltada à leitura crítica da comunicação seria a base de um trabalho mais amplo, cuja finalidade principal, segundo José Manuel MORAN (1998: 218):

> é mudar a atitude básica das pessoas diante da comunicação, e especialmente diante dos grandes meios: ajudar a desenvolver em cada um a percepção mais ativa, atenta,

> de acompanhamento consciente do que significa viver em comunhão com o mundo e conseguir formas de comunicação mais fortes, autênticas, expressivas, significativas, ricas, que superem o reducionismo empobrecedor das formas convencionais de relacionamento.

Como a leitura dos meios de comunicação é reduzida na instituição escolar, conforme lembram LOPES (1988: 92) e BACCEGA, (1996: 8) têm sido igualmente reduzidas as possibilidades de participação cultural das populações marginalizadas no ambiente educativo. Este fato torna urgente a realização, na própria escola, de novos debates que facilitem as relações envolvendo afetividade, solidariedade e participação, capazes de alterar a realidade comunitária. Mídia e educação fazendo parte de um mesmo processo social não ficariam assim dissociadas.

Em estudos recentes sobre o "educomunicador", Geneviève JACQUINOT (2003: 2) lembra que não se pode mais negligenciar o fato de que os alunos de hoje:

> são impregnados de uma "cultura midiática", sobretudo televisiva (...) e a atitude dos professores tem sido ignorar a influência dos meios de comunicação, mantendo a tradição da escola, cujo modelo de mediação é exposição oral e valorização da escrita (...). *(tradução nossa)*

Levando-se em conta que os modos de apropriação do saber mudaram, o que deveria ser pensado, na prática pedagógica, é uma verdadeira aproximação da escola com os meios de comunicação, uma vez que "os dois têm pontos comuns e o que se aprende na escola pode ajudar a compreender a mídia e vice-versa". (JACQUINOT, 2003: 2) *(tradução nossa)*

Ao nos debruçarmos sobre o projeto de rádios escolares de Fortaleza, chamou-nos particular atenção as formas de envolvimento e diversidade dos atores sociais que se uniram em torno de um mesmo objetivo no espaço escolar, e que determinaram, em grande parte, os problemas de desenvolvimento da experiência, que sofreu descontinuidade na maioria das escolas dois anos após a implantação. Na própria criação do projeto observa-se uma forma de participação considerada por PERUZZO (1999: 78) como "participação-controlada e limitada". **[5]** A inclusão da ONG Arcos-Cepoca, enquanto entidade formadora, ocorreu "de cima para baixo", sem que lhe fosse outorgada a

5 - *Segundo a autora, tal participação é controlada "por se dar com base em determinadas restrições" (...) e ainda por poder ser manipulada". E é limitada por ser "favorecida e possível somente (...) até o ponto que as instâncias detentoras do poder permitirem".*

iniciativa das ações previstas pela falta de acesso aos recursos disponibilizados pelo poder público. Segundo a autora, por vezes "deixa-se de cumprir acordos firmados com os movimentos, em razão de conflitos de interesses, discordâncias, falta de disponibilidade financeira ou ineficiência". (PERUZZO, 1999: 79)

Convém, no entanto, destacar que, apesar de limitados e sem poder real de intervenção na "estrutura de dominação", os monitores da ONG promoveram junto aos alunos a autogestão das rádios, trabalhando a prática de um "poder compartilhado".

O PROTAGONISMO DOS ADOLESCENTES NA RÁDIO-ESCOLA

Ao adentrar pelo micro-cosmos da escola pública, tecendo parcerias e situando-se entre a educação formal e a não-formal, a rádio escolar passou a fazer parte de um outro universo, abrindo-se à perspectiva de construção de uma comunicação educativo-comunitária e dando espaço para a inserção de atores jovens em formação. Apesar da simplicidade dos equipamentos instalados, **[6]** os alunos capacitados passaram a apresentar uma programação temática educativa, mediando um processo dialógico dinâmico e transformador que não apenas alterou o cotidiano da escola, como também incidiu em suas próprias vidas, promovendo uma maior aproximação com a realidade comunitária.

Pudemos observar em estudo comparativo realizado em duas escolas envolvidas: a Escola de 1ª Grau Dolores Alcântara, que recebeu a Rádio-escola A Voz do Dolores, ainda em atividade e o CMES Prof. Monteiro de Morais, que viu nascer a Rádio-escola Sapiranga, hoje desativada, que houve pouca diferença entre o funcionamento de uma e de outra rádio, dependendo do envolvimento dos alunos, da gestão, apoio didático e do local para o seu funcionamento. Para Telma, **[7]** assessora do projeto, "o que fazia a diferença mesmo era o empenho de cada um".

As rádios tiveram em comum o funcionamento antes do início das aulas e durante o recreio, podendo excepcionalmente entrar no ar a qualquer hora para avisos e comunicados urgentes aos alunos e professores.

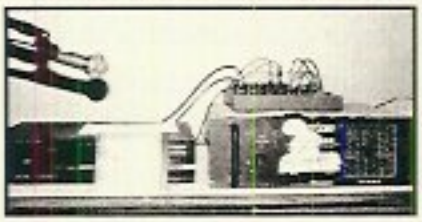
De modo geral, a programação oferecida era temática e variada, incluindo muita música, mensagens de professores, recados do coração, orações, informações sobre a escola e rádio-revistas abordando assuntos diversos e próximos da realidade dos alunos, tais como: sexualidade, drogas, gravidez na adolescência, planejamento familiar, DST, AIDS ou ainda campanhas de pre-

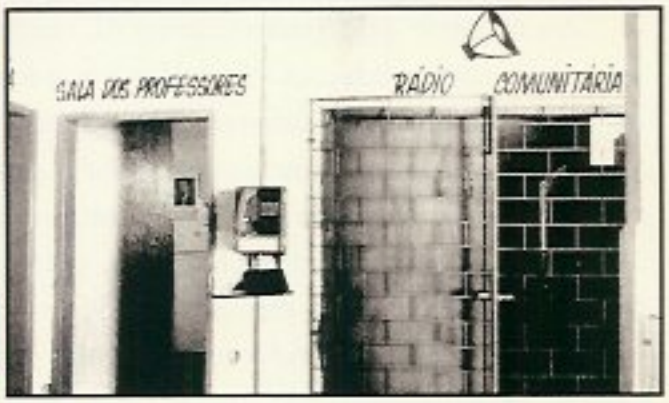
6 - *Cada estúdio era composto por dois microfones com pedestais, um deck-duplo de cassete, um leitor de CD, um amplificador, uma mesa de mixagem e uma caixa de retorno. No pátio e nas entradas das salas de aula, várias caixas acústicas irradiavam o som para toda a escola.*

7 - *Entrevista de Telma Regina Venâncio Vaes concedida à autora em 26/06/2003, em Fortaleza-CE.*

venção, como a dengue, o ECA, **[8]** a preservação do meio ambiente, a violência infantil e até o desemprego dos pais.

8 - *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8169 de 13/07/1990.*





Os alunos realizavam também debates e pesquisas de opinião com o pessoal da escola, entre professores e colegas, trazendo-os até o estúdio da rádio, em virtude de não possuírem equipamentos externos de gravação ou meios de editar as matérias. Nesta programação inclui-se o uso do radiodrama, ou "sociodramas", roteiros ficcionais escritos pelos adolescentes para expor e promover discussões sobre fatos, descontentamentos ou conflitos gerados no meio ao qual pertencem, que tiveram importância capital no processo comunicativo desses atores. O gênero ficcional, como afirma BORELLI (1996: 54) "é passível de modificar a própria relação do público com seus bens culturais, [à medida] que pode resgatar a memória cultural perdida do consumidor dos meios de comunicação, fragilizada pela modernidade".

A preocupação com as fontes de informação foi fundamental. Diversos materiais de pesquisa eram propostos para enriquecer os programas, como os Boletins "Rádio pela Infância", do Unicef, publicações da ANDI, **[9]** do MST, da Rede de Mulheres no Rádio, além de jornais, revistas e fitas cassetes produzidas pelo Espaço Senac, com assuntos variados sobre a atualidade. Notou-se rapidamente a necessidade que os alunos tinham de realizar reporta-

9 - *Agência Nacional dos Direitos da Infância.*

gens externas. Quando os assessores traziam o gravador, percebiam a dinâmica dos jovens: "eles preparavam a matéria, iam entrevistar o líder comunitário do bairro, a diretora, o pessoal do Conselho Escolar e traziam estas informações para dentro da rádio (...) " (Telma).

O desejo de uma interação maior com o bairro pode ser traduzido através da participação espontânea de alguns desses jovens nas rádios comunitárias próximas à escola, ora realizando programas diários de utilidade pública para a juventude da comunidade, ora contribuindo em equipes existentes nessas rádios.

Na rádio-escola A Voz do Dolores, o espírito coletivo imperou entre aqueles que, estimulados pelas atividades comunitárias organizadas dentro e fora da escola, formaram equipes de multiplicadores para ensinar aos colegas o ofício de comunicador. Hoje, alguns desses egressos participam do clube de

"Amigos da Escola", contribuindo na programação da rádio e nas festas escolares ali transmitidas, uma vez solidificados os laços afetivos que criaram com a instituição. Nota-se também que, a partir da atuação radiofônica, passaram a ter participação representativa na escola, no Grêmio ou no Conselho, estendendo-as também às escolas vizinhas e junto a grupos de jovens do bairro. Segundo a profa. Poliana, **[10]** os alunos evoluíram bastante com o rádio, aprendendo a tornar-se cidadãos e preparando-se para a vida: "e a escola é para isso: a gente ensina os meninos a viverem o dia-a-dia, como cidadãos do país, amando a pátria e modificando a situação porque eles vêm mais na comunidade a violência e as barbaridades. Aqui, eles tinham um ambiente diferente e estavam aprendendo a ser diferentes".

10 - *Apelido pelo qual é conhecida a profa. Lúcia Rocha de Castro, entrevistada em 17/06/2003, em Fortaleza-Ce, pela autora.*

No interior da instituição, a rádio acabou expandindo-se para além do espaço que lhe fora designado, ganhando o pátio, transformado em auditório, criando uma interatividade entre emissores jovens e receptores e integrando a comunidade escolar. A caixinha de recados passou a exercer uma função mediadora dos conflitos pessoais entre colegas, contribuindo para com a harmonização do ambiente da escola.

Na rádio-escola Sapiranga, feita exclusivamente por meninas, o destaque da programação foram os "sociodramas". Através das peças escritas pelas protagonistas, descobriram-se vários talentos entre os alunos que afluíam para atuar como radioatores. Outros, ainda, passaram a freqüentar a rádio para cantar ou declamar. Os professores entrevistados enfatizam o bom desempenho escolar das adolescentes e a evolução que tiveram em termos cognitivos.

O trabalho radiofônico ofereceu às comunicadoras a oportunidade de desenvolver a expressão oral e, além disso, ajudou "em questões de saber argumentar algumas coisas, refletir, saber criar, imaginar, visualizar o depois, aprofundar nos assuntos", na opinião de Simone. **[11]** Em 1999, as protagonistas da *Sapiranga* receberam, junto com a Arcos-Cepoca, o 1º Prêmio Ayrton Senna na categoria rádio, atribuído ao programa "Tertúlia", cuja temática foi o combate ao trabalho infantil.

11 - *A entrevista com a egressa Simone Soares da Silva foi realizada em 23/06/2003 pela autora, em Fortaleza/CE.*

De um modo geral, nas duas escolas estudadas, a rádio interagiu com outra mídia existente, o jornal escolar, fazendo com que os estudantes, orientados por professores, preparassem matérias a serem divulgadas nos dois veículos. O diálogo favorecido pelo meio de comunicação, trouxe aos comunicadores o reconhecimento por parte de colegas e professores, laços imprescindíveis para a mobilização e a construção de novos itinerários participativos.

Muito além dos obstáculos enfrentados para que as rádios pudessem

desenvolver-se e fixar-se como projeto didático, vários pontos fortes comuns são apontados no tocante às transformações observadas, tanto no ambiente da escola, como na vida de seus protagonistas.

Um deles é a valorização da própria escola, que se tornou um espaço aberto ao diálogo, à expansão de atividades culturais e comunitárias, a rádio funcionando como um interlocutor entre a administração e os alunos. Isto, por si só, representa um passo para a criação de um novo projeto educativo mais inclusivo que, segundo VALE (1996: 40) seria o de uma escola pública popular que, embora limitada em suas funções pela dependência estrutural e ideológica do poder do Estado, rompe com as relações de dominação, tornando-se "um lugar onde os educadores passam de forma coletiva a criar, a pensar, a inovar frente a um projeto popular de educação".

Outro foi a transformação ocorrida na vida dos alunos comunicadores, que passaram a constituir uma nova liderança e a desenvolver a auto-estima, o "pertencimento" a uma cultura, a um bairro, a um grupo social e ser bem aceitos por ele. Para que essa relação se efetive, a apropriação da palavra pelo jovem é fundamental, dando um novo significado à sua própria interação individual e social. Segundo Arthur OMAR (1996: 26):

> é através da fala que o sujeito se apreende inserido no mundo. A fala é a sua intervenção dentro do espaço. É na fala que ele realmente adquire uma clareza de sua auto-imagem. Ele está aí, ele fala, ele tem som, e ao falar ele está se ouvindo por dentro. No ouvir, nós temos a profunda experiência de auto-apreensão, de estar em si e, ao mesmo tempo, do que vem de fora.

Como uma das sonoridades do rádio é justamente a oralidade, e a palavra geradora da dialogicidade impõe um novo sentido às relações sociais, pois "o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar", (FREIRE, 1980: 92) o jovem vai se conscientizando de seu próprio papel na sociedade.

A grande interação e solidariedade nascida entre os atores adolescentes e os demais colegas têm sido reforçadas na rádio-escola por ações concretas que vão além do simples "fazer rádio". Elas implicam em uma visão do outro, na multiplicação de um aprendizado, único meio de se garantir a continuidade da comunicação através de novas participações. Para KAPLÚN, (1998: 67) uma equipe criativa de produção radiofônica age como facilitadora, animadora e organizadora da comunicação, de forma a tornar o diálogo cada vez mais fluente.

Soma-se a esse aspecto, o da participação do aluno como mediador da leitura dos meios. A interação com a rádio-escola, a escuta e reprodução de mensagens de adolescentes através de recados e pedidos musicais, bem como a produção de matérias idealizadas por estes receptores da indústria cultural, quando pautadas no cotidiano de outros jovens, contrapõem-se naturalmente ao que é veiculado pela televisão que, na visão de BORDIEU, (1997: 65) serve "aos valores estabelecidos, ao conformismo e ao academicismo, ou aos valores do mercado".

Embora temas apresentados na televisão sirvam de inspiração para o trabalho radiofônico que realizam, eles são tratados sob aspectos mais educativos. Enquanto mediadores de conhecimentos e de idéias representativas de seu grupo etário, esses comunicadores estão intervindo nas práticas culturais e promovendo novas identificações. A construção de mensagens temáticas passa a ter outro significado social - e contribui para a formação de uma nova consciência e reflexão do grupo, contrapondo-se ao exposto pela grande mídia, bem mais distante do universo cultural do jovem da periferia.

Neste processo construtor, o que têm feito os adolescentes na rádio-escola assemelha-se ao que KAPLÚN (1998: 78) denomina "pré-alimentação", isto é, começar por conhecer e escutar os destinatários da mensagem a ser veiculada para que, ao ser difundida, "o sujeito coletivo possa reconhecer-se nela, mesmo que não tenha participado diretamente em sua produção (...)". *(tradução nossa)*

Para BORDIEU (1997: 41) a televisão privilegia as "idéias feitas" e "propõe *fast-food* cultural, alimento cultural pré-digerido" (...) [oferecendo pouco espaço para] quem teria realmente alguma coisa a dizer (...) [como os] jovens ainda desconhecidos (...) pouco propensos a freqüentar a mídia (...)". No entanto, o adolescente usaria a televisão como refúgio e opção de lazer, satisfazendo através dela sua necessidade de contestação e busca de novas idéias, de construção de ídolos. (SILVA, 1996: 40-1) Como "o mundo da imagem é dominado pelas palavras" e que as palavras "fazem coisas, criam fantasias, medos, fobias ou, simplesmente, representações falsas", (BOURDIEU, 1997: 26), para alterar sua própria realidade, o jovem teria que encontrar outras linguagens para expressar suas insatisfações.

Essa liberdade de opção sobre o conteúdo noticioso a ser veiculado faz apelo ao comunicador para que ele encontre novas formas de sensibilização dos ouvintes de sua comunidade, o que é fundamental para que haja mudanças do modelo comunicativo.

Uma vez que o emissor "não tem o monopólio da decodificação da

mensagem, porque uma vez construída, ela é lida das mais diferentes maneiras", (FADUL apud COGO, 1998: 49) temos que reconhecer que o papel do receptor (quando se transforma em emissor-mediador) é fundamental, se orientado para diferentes leituras dessa mensagem. Daí a necessidade de se repensar igualmente a função do educador, no sentido de ampliar o conhecimento do aluno/receptor para possibilitar essa compreensão.

Posto que o rádio já tem exercido uma função socializadora e vem, segundo Wright (apud BOSI, 1977: 30) "aproximando indivíduos dentro de um campo comum de imagens, idéias e experiências", urge identificar a necessidade real das classes populares para que elas mesmas apresentem propostas de conteúdos educativos a serem veiculados que possam melhorar a qualidade da programação dos meios de comunicação aos quais elas têm acesso.

A rádio poderia fazer parte de um programa interdisciplinar na escola e servir como recurso didático extensivo a todos. Esta idéia fora colocada pelo educador Paulo Freire, que propunha "fundamentar na comunicação toda ação educativa, para reabilitar a palavra, o diálogo ação-reflexão", [num reconhecimento crítico da situação opressora], primeiro passo para a humanização e conseqüentemente para a libertação". (FREIRE, 1980: 35)

Embora seja susceptível ao "conflito de interesses que caracteriza a sociedade", como afirma SAVIANI, (1983: 35) a escola pode ser considerada como "uma realidade histórica", "determinada socialmente" mas suscetivel de ser transformada intencionalmente. Há que se considerar nesse processo "as complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista", (SAVIANI, 1983: 36) proporcionando a seus protagonistas perspectivas de inserção fora do contexto da marginalidade.

Ao oferecer aos jovens meios de aprender, sonhar e atuar com mais criatividade através do rádio, a escola já estaria criando novas perspectivas para uma comunicação dialógica, fazendo com que educandos e educadores possam redimensionar seus valores sociais dentro de um universo sócio-cultural que lhes é próprio. E este poder do estímulo criativo da comunicação nas mãos dos jovens, além de promover uma participação extra-marginal, pode estender-se aos meios de comunicação comunitários.

A inclusão dos jovens na comunidade para o exercício da cidadania passa principalmente pela oralidade, forma mais espontânea de transmissão da cultura. A rádio na escola, embora limitada ao espaço físico restrito, não é isolada do contexto cultural da vida urbana, onde se desenvolvem as relações de poder. Havendo circularidade no processo da comunicação, o jovem que se aproxima do rádio pode dar voz aos seus anseios, seus sentimentos e suas

expectativas em relação à vida política e social, organizando-se coletivamente para construir um novo diálogo e reinventando novas formas de participação.

Referências Bibliográficas

AMARANTE, Inês M. "Rádio comunitária na escola: protagonismo adolescente e dramaturgia na comunicação educativa". 2004. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social - UMESP: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 225 p.

ARCOS-CEPOCA. Relatório de atividades para o UNICEF. Fortaleza: 13 Nov. 1996, 20 p.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves. *Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau.* São Paulo: AnnaBlume, 1999.

BACCEGA, Maria Aparecida. "Novela é cultura". Entrevista a Fábio Sanchez. Revista *VEJA*, 24 Jan. 1996, p. 7-9.

BELTRAN, Luiz Ramiro. "Adeus a Aristóteles: comunicação horizontal". *Revista Comunicação e Sociedade*, n. 6, Set. 1981, São Paulo: Ed. Cortez, p. 5-35.

BORELLI, Sílvia Helena Simões, MIRA, Maria Celeste. "Sons, imagens, sensações: radionovelas e telenovelas no Brasil". São Paulo: *Revista Intercom*, V., XIX, n. 1, p. 33-57, jan./jun., 1996.

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e cultura popular: leituras de operárias.* 3. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a Televisão.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, trad. Maria Lúcia Machado, 1997.

COGO, Denise Maria. *No ar...uma rádio comunitária.* São Paulo: Paulinas, 1998. (Coleção Comunicação e Estudos).

DIÓGENES, Glória. "Rebeldia urbana: tramas de exclusão e violência juvenil". Texto apresentado no XIXª Encontro da ANPOCS (GT-Cidadania, Conflito e Transformações Urbanas), Out. 1995.

FANUCCHI, Mario. "O rádio de Brecht setenta anos depois". *Revista USP-SP.* São Paulo: no. 34, junho/agosto 1997, p. 1-5.

FÁVERO, Osmar (org). *Cultura popular, educação popular: memórias dos anos 60.* Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Entrevista a Cláudia Monteiro. Jornal *O Povo*, Feira do Livro, Fortaleza/CE, 17 Abr. 1996, p. 13A.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social.* 7. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONGs e cidadania.* São Paulo: Cortez, 1997.

GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação.* São Paulo: Summus, 1978. (Novas buscas em educação).

JACQUINOT, Geneviève. *L'éducommunicateur.* Paris. Pesquisa realizada em 21/10/03 no site: http://innovalo.scola.ac-paris.fr/Innovatio/innovatio4/educommunicateur.htm.

KAPLUN, Mario. "Caminos y Métodos para la Participación". *In:* KAPLUN, Mario. *Una pedagogia de la comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, p. 67-81.

LOPES, Maria Immacolata V. *O rádio dos pobres: comunicação de massa, ideologia e marginalidade social.* São Paulo: Loyola, 1988. (Educação Popular).

MORAN, José Manuel. "Educar pela comunicação: a análise dos meios na escola e na comunidade". *In:* MARQUES DE MELO, José (org). *Pensamento comunicacional brasileiro.* São Bernardo do Campo: UMESP, 1998, p. 209-224.

MOREIRA, Sonia Virgínia. *O rádio no Brasil.* Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

MORIN, Edgar. Adolescents em transition. Classe adolescente et classes sociales, aspiration au divertissement et aspiration à la vie bourgeoise dans une commune du Sud-Finistère. *Revue Française de Sociologie.* France: Paris, no. VII, 1966, p. 435-455.

OMAR, Arthur. "Cinema, música e pensamento". *In:* ZAREMBA, Lilian; BENTES, Ivana. *Rádio nova: constelações da radiofonia contemporânea.* Rio de Janeiro: UFRJ, ECO, Publique, 1996, p. 19-42.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. *A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos.* 3º ed. São Paulo: Summus, 1985.

_____. "Rádio: interatividade entre rosas e espinhos". *In: Revista Novos Olhares.* São Paulo : ECA/USP, Ano 1, nª 2, 2ª semestre de 1998, p. 13-30.

PERUZZO, Cicília M. K. *Comunicação nos movimentos populares - a participação na construção da cidadania.* 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. "Mídia comunitária". *Revista Comunicação e Sociedade*, nº 30, São Paulo: UMESP, 1998, p. 141-156.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* 1. ed., São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Gérson Abarca. *O poder da TV no mundo da criança e do adolescente.* São Paulo: Paulus, 1996.

SOARES, Ismar de Oliveira. "A comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional". *In:* LOPES, Maria Immacolata Vassalo (org). *Temas contemporâneos em Comunicação.* São Paulo: EDICOM/ INTERCOM, 1997 (1ª Colóquio Brasil-Dinamarca de Ciências da Comunicação), p. 209-220.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública.* 2º ed., São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da Nossa época, V. 8).

ENTREVISTA: SANDRA REIMÃO

TRAVESSIAS

DAS PÁGINAS DO LIVRO PARA A TELA DA TV

OU

DA TELA DA TV PARA AS PÁGINAS DO LIVRO

*Amarildo Carnicel**

Como são feitas as adaptações de obras literárias para a televisão? E as adaptações de novelas para o livro? A sociedade brasileira é a mais noveleira do planeta? O que leva o brasileiro a pregar, horas a fio, os olhos na telinha: a qualidade das produções das novelas e das minisséries ou a falta de opções de lazer? Essas são algumas das discussões que apresentamos nesta entrevista com a filósofa Sandra Reimão, professora da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) que há anos vem se debruçando sobre a relação entre a literatura e a televisão, suas adaptações, transposições, travessias.

Foto: Arquivo Pessoal

Sandra Reimão

Autora de obras como *Mercado Editorial Brasileiro* (ComArte/Fapesp, 1996) e *Livros e Televisão – Correlações* (Ateliê Editorial, 2004), seu mais recente trabalho publicado em livro, a pesquisadora discute a maneira como uma obra literária é adaptada para uma telenovela e, também, o caminho inverso quando vemos produções televisivas se transformarem em livros. Faz uma análise histórica, apresenta uma contextualização com o momento político vivido pelo país e aponta as especificidades desses suportes.

Nesta entrevista, Sandra Reimão fala sobre os cuidados que devem ser tomados nessas 'travessias' ou transposições de obras para suportes físicos diferentes; remonta a década de 60 quando brochuras romanceavam histórias e enredos de telenovela; lembra que no período do Regime Militar a televisão brasileira veiculava adaptações literárias de obras e autores nacionais com o objetivo de valorizar os traços e as raízes brasileiras. Lembra, também, que esse mesmo Regime Militar impediu a adaptação da peça *O Berço do Herói*, de Dias Gomes, para a telenovela.

É nesse cenário que transcorre a entrevista com Sandra Reimão, um passeio pela história da teledramaturgia brasileira que brota das páginas de grandes nomes da literatura nacional.

*** Amarildo Carnicel é jornalista e editor da revista *Resgate***

***Resgate* – Em sua mais recente obra, a sra. analisa as correlações entre literatura e televisão. Desde quando esse assunto tornou-se objeto de suas pesquisas e o que a motivou trabalhar neste tema?**

Sandra Reimão – Há muitos anos venho desenvolvendo estudos sobre o mercado de livros no Brasil. Alguns desses estudos foram publicados no livro *Mercado Editorial Brasileiro* (ComArte/ Fapesp, 1996). Nesses trabalhos pude constatar a influência da TV no mercado de livros. A partir daí resolvi explorar um pouco mais essas correlações. Inaugurada em 1950, a televisão brasileira expandiu-se numérica e geograficamente a partir da década de 1960. Esta expansão da TV propiciou o surgimento de um novo segmento do mercado livreiro: o de textos com fortes correlações com o universo televisivo. Este segmento logo se fez presente inclusive nas listagens de *best-sellers*. Restringindo-nos apenas a falar dos *best-sellers* podemos citar como exemplos, na década de 1970, as altas vendagens de livros de Chico Anísio *O enterro do anão* e *É mentira, Terta?* Na década de 1980, Marta Suplicy, que mantinha um programa diário na TV de maior audiência do país, publicou três livros que ficaram entre os 100 títulos de não ficção mais vendidos da década: *Conversando sobre sexo*, *A condição da mulher* e *De Mariazinha a Maria*. Na década de 1990, a sinergia entre os diferentes meios de comunicação de massa é evidente – vários autores entre os mais vendidos colaboram regularmente com jornais impressos ou tiveram obras suas presentes, de alguma forma, na programação televisiva aberta. A partir dessas constatações é que comecei a me dedicar mais ao tema das correlações entre livros e televisão.

> “Texto literário e programas televisivos são produções culturais em suportes físicos diferentes que engendram e solicitam diferentes formas de fruição, apreensão e decodificação.”

***Resgate* – Em seus estudos, a sra. elenca toda a produção de novelas e minisséries a partir de obras literárias. Na sua opinião, sob o ponto de vista do trabalho literário original, como tem sido esse processo de transposição para a televisão? Poderia citar exemplos de adaptações que foram fiéis à obra literária e exemplos que, a partir do recorte do adaptador, provocaram distorções do trabalho original? Em sua opinião, há mais perdas ou ganhos?**

Sandra Reimão – Texto literário e programas televisivos são produções culturais em suportes físicos diferentes que engendram e solicitam diferentes formas de fruição, apreensão e decodificação. Uma adaptação de um texto literário para um programa televisivo é, em primeira instância, um processo de mudança de suporte físico. Trata-se da passagem de sinais e símbolos gráficos assentados em papel para um conglomerado de imagens e sons captados e transmitidos eletronicamente. Essa alteração da materialidade básica engen-

dra, no geral, muitas outras mudanças. Não me parece uma questão para ser avaliada em termos de perdas e ganhos: são sistemas de representação e de fruição diferentes. Acredito que as especificidades dos meios impressos em relação aos eletrônicos não conduzem à afirmação de uma intransmissibilidade entre eles, mas, sim, apontam para os cuidados necessários nas travessias.

***Resgate* – Há também o processo inverso. Algumas produções de televisão são publicadas em livros. Que análise a sra. faz desse processo? Seria uma forma de estimular a leitura em um público que não tem o hábito de ler ou seria uma estratégia puramente comercial das editoras?**

Sandra Reimão – Esse foi um caso bastante curioso e que descobri no andamento da pesquisa. Desde a década 60 publicam-se brochuras que "romanceiam" histórias, enredos, de telenovela. Ou seja, telenovelas nacionais, escritas para TV e que depois foram romanceadas, ou adaptadas de alguma forma e publicadas em livros. O primeiro livro gerado a partir de uma telenovela, o livro que "romanceava" uma telenovela, mais antigo que encontramos em nossas pesquisas foi o volume *A Deusa Vencida*, publicado provavelmente em 1965 ou 1966 pela editora O Livreiro. *A Deusa Vencida* era uma telenovela diária gravada em videoteipe e transmitida, para São Paulo e arredores (até 100 km), inicialmente pela Excelsior. Depois desta primeira transmissão as fitas de videoteipe dos capítulos eram enviadas para outras cidades onde a telenovela era reapresentada. Nas primeiras páginas do volume tem-se fotos autografadas (uma por página) de 16 atores, da autora e do diretor. São fotos de formato ovalado circundadas por arabescos impressos que imitam molduras ou porta-retratos. Na década de 1980, com o mesmo espírito de "romancear" enredos de telenovelas encontramos a coleção *As Grandes Telenovelas*, uma série de 12 volumes que foi publicada, em 1985, pela Rio Gráfica e Editora Ltda., Rio de Janeiro. Fundada em 1957, a Rio Gráfica era, até 1986, a denominação da empresa de publicações impressas (revistas, livros e fascículos) das Organizações Globo. Os 12 volumes são adaptações para a forma de texto de histórias que foram telenovelas transmitidas pela Rede Globo de Televisão. Os 12 volumes têm o mesmo padrão de capa variando apenas a cor de fundo e a foto central. Na quarta capa de todos os volumes encontra-se a informação "Esta é a coleção completa de *As Grandes Telenovelas*" e a listagem dos títulos e seus autores, além de fotos das capas dos volumes. Houve também a Coleção *Campeões de Audiência*, também publicada pela Rio Gráfica, além de vários outros volumes avulsos. Incluindo entre seus títulos novelas veiculadas há apenas dois ou três anos da edição em livro, a série *Campeões de Audiência*

> **"Desde a década de 60 publicam-se brochuras que "romanceiam" histórias de telenovela. Ou seja, telenovelas nacionais, escritas para TV e que depois foram adaptadas e publicadas"**

pode ser vista editorialmente como levando em conta telespectadores que acompanharam algumas daquelas telenovelas (aquelas cuja transmissões se deram há pouco tempo), enquanto a série *As Grandes Telenovelas* por "romancear", predominantemente, novelas transmitidas há mais de 10 anos da edição em livro visava não ex-telespectadores, mas sim um preenchimento de informação para pessoas que não teriam visto as referidas telenovelas. Com alguma "licença" pode-se dizer que com a Coleção *As Grandes Telenovelas* a Rio Gráfica visava preencher o repertório televisual de pessoas que não tinham acesso a aparelho de TV na década de 1970 enquanto que a Coleção *Campeões de Audiência* visava mais reforçar as memórias afetivas dos atuais telespectadores.

***Resgate* – Qual o papel das telenovelas e minisséries no trabalho de aculturamento da população brasileira? Podemos ampliar essa influência para o aumento do nível de conscientização sobre direitos e deveres, por exemplo, da sociedade? Poderia ilustrar com exemplos?**

Sandra Reimão – É possível encontrar teóricos da comunicação de massa que afirmam que a cultura de massa "homogeiniza", "escraviza" e "domestica" as consciências provocando uma verdadeira "lavagem cerebral" nos receptores, tanto quanto é possível encontrar aqueles que apregoam que a comunicação de massa apenas leva informação a um maior número de pessoas sem prejudicar seus julgamentos e valores. Essas duas posturas (resumidas aqui de forma caricatural) me parecem simplificadoras de um fenômeno extremamente complexo. Uma terceira posição que me parece mais verdadeira postula que os efeitos perniciosos da indústria cultural podem ser diluídos ou mesmo eliminados e revertidos graças a um filtro de rejeição e seleção que o consumidor disporia. Alfredo Bosi salienta que tanto a alta cultura quanto a cultura popular podem ser esses elementos filtrantes. Ou seja, quem à parte dos produtos da indústria cultural viver a plena experiência da cultura popular ou erudita, terá uma capacidade de filtragem oriunda da resistência que têm essas esferas culturais. Nas palavras de Bosi no prefácio ao livro *Cultura Brasileira: Temas e Situações* (Ed. Ática, 1987): "Da corrente de representações e estímulos o sujeito só guardará o que a sua própria cultura vivida lhe permitir filtrar e avaliar. Mas para que se façam a seleção e a crítica das mensagens, é preciso que o espírito do consumidor conheça outros ritmos que não o da indústria de signos". Essa postura oferece um desafio e uma responsabilidade para os pensadores da cultura no Brasil, uma vez que, para ela, a defesa contra os efeitos nocivos da cultura de massa passa por esferas e problemas como cidadania, vivência, interação em um corpo social e acesso a produções culturais dife-

> **"É possível encontrar teóricos da comunicação de massa que afirmam que a cultura de massa homogeiniza as consciências, provocando uma lavagem cerebral. Essa postura é simplificadora"**

rentes e divergentes da cultura massiva e massificada.

***Resgate* – Há alguma relação entre a produção televisiva (novelas e minisséries) e o período de censura no país? Há produções que se prestaram a desviar a atenção da nação de fatos relacionados ao período de repressão e tortura?**

Sandra Reimão – Há várias correlações possíveis entre o Regime Militar e a televisão brasileira. A primeira e mais evidente delas é a própria expansão da TV, especialmente em rede. Simultaneamente à vigência do AI-5, em nome da Segurança Nacional e da preservação da ordem em todo o território nacional os governos militares investiram em um sistema de microondas que unificasse a nação. A TV Globo foi quem soube tirar partido dessa política, pois desde seu começo investiu na idéia de formação de rede. No que tange a ficção televisiva durante o Regime Militar, houve um incremento das adaptações literárias de obras de autores nacionais. Em 1975 foi publicado o Plano Nacional de Cultura (PNC), formulado pelo ministro Ney Braga e pelo Conselho Federal de Educação, no qual o Estado Autoritário dá-se o papel de mecenas interessado em apoiar a cultura nacional, os produtos culturais e artísticos que valorizassem os traços e as raízes brasileiras. A TV Globo, que há dois anos não produzia, em telenovelas, adaptações literárias de autores nacionais, realizou uma adaptação de *Helena*, de Machado de Assis, uma de *Senhora*, de José de Alencar, e uma de *O Alienista*, também de Machado, além da adaptação, em 1975, de Walter George Durst, para *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado. Por outro lado, lembremos que a telenovela brasileira também foi vítima da censura: em 1975 a adaptação, para telenovela, da peça teatral *O Berço do Herói*, de Dias Gomes, foi censurada; produzida, depois de dez anos, sob o nome de *Roque Santeiro*, essa telenovela viria a ser uma das maiores audiências dos anos 80.

> **Há várias correlações possíveis entre o Regime Militar e a televisão brasileira. Em nome da Segurança Nacional, os governos militares investiam em um sistema que unificasse a nação.**

***Resgate* – Historicamente, uma produção literária consiste num trabalho individual; uma produção televisiva é resultado de um trabalho em equipe. Entretanto, é cada vez maior o número de obras – algumas *best sellers* – publicadas por um autor a partir de trabalho em equipe, organizado e sistematizado. A que a sra. atribui essa mudança? Os leitores estão mais exigentes ou os autores se sentem mais seguros quando realizam o trabalho em equipe?**

Sandra Reimão – Um texto literário é, geralmente, pelo menos nos últimos séculos, uma produção individual, enquanto que um programa de televisão assim como a maioria dos produtos de comunicação de massa

fala-se em equipe de criação, em produção conjunta. Esta soberania do autor literário, louvada pela estética romântica do século XIX, na verdade nunca foi absoluta. O escritor, sendo parte de uma história literária, é dependente e constrangido por ela. Se a soberania do escritor em relação ao impresso é um mito romântico, ela, no entanto, é claramente maior do que aquela presente na adaptação televisiva de um texto literário. A mudança de suporte implica numa série de mediações e mediadores que agem como co-autores da produção audiovisual: atores, coreógrafos, figurinistas, compositores e produtores musicais, iluminadores, cinegrafistas, montadores, etc. O fato de o próprio escritor eventualmente produzir o roteiro da adaptação não muda essencialmente a questão – em televisão há uma verdadeira produção em equipe tendo como figura-chave o diretor geral. Tenho visto, atualmente, alguns livros em que o autor nomeia e agradece firmemente à equipe de pesquisa, mas tenho visto isso em biografias ou romances históricos – ou seja, livros que exigem muita pesquisa prévia. Não noto uma explosão da co-autoria em obras ficcionais literárias. Parece-me que para a criação ficcional o mito romântico do escritor solitário e "isolado do mundo" ainda é vigente.

***Resgate* – Há uma maior predisposição das emissoras de televisão em adaptar obras literárias para minisséries, deixando a opção para telenovelas em segundo plano? Por quê?**

> A mudança de suporte implica numa série de mediações e mediadores que agem como co-autores da produção áudio-visual: atores, coreógrafos, figurinistas, compositores...

Sandra Reimão – Nos anos 80 e 90, pode-se dizer que, especialmente na TV Globo e Manchete, há uma mudança de orientação no que tange ao formato básico da ficção seriada televisiva baseada em literatura de autores nacionais – esse filão se fará presente basicamente em minisséries. Entre 1980 e 1997 a Globo, a Manchete e a Bandeirantes realizaram mais de vinte minisséries deste tipo. Ou seja, do conjunto das cerca de 69 minisséries produzidas de 1982, ano em que esse formato se consolidou (com *Lampião e Maria Bonita*, Globo) até fins de 1997, 37% delas (26) foram adaptações de romances de autores brasileiros. Dos anos 80 para cá, parece que as minisséries, produtos de maior prestígio e sofisticação no conjunto da produção televisiva ficcional seriada, é que passam, então, a ser o espaço da adaptação de romances de autores nacionais com ênfase para este fato. Nas minisséries, o recurso a tramas e personagens advindos de romances de escritores brasileiros, parece ter duas funções básicas: a primeira delas seria fornecer personagens e enredos mais sólidos que os da média das telenovelas, muitos deles com traços de "época" ou regionalismos que se destacam em uma produção que se propõe a ser mais cinematográfica que televisiva. Uma segunda função que as minisséries pare-

cem ter, especialmente as oriundas de adaptações literárias, é a de atuarem como forma de legitimação do veículo TV no conjunto das produções culturais nacionais, no sistema cultural brasileiro como um todo, um sistema que, cada vez mais, gravita em torno desse meio.

***Resgate* – Em seus estudos, em algum momento a sra. enfocou a opinião de autores de livros sobre adaptação feita de sua obra? É possível fazer uma avaliação?**

Sandra Reimão – Não enfoquei essa questão. Não me detive na opinião dos autores de livros sobre as adaptações televisivas de suas obras. Acredito que muitos devem estranhar, e não endossar as alterações que a mudança de suporte físico necessariamente engendra. Há, por outro lado, casos como o de Jorge Amado que, por várias vezes, declarou que Sonia Braga era a "sua" Gabriela (referindo-se à atriz na novela da TV Globo).

***Resgate* – Podemos afirmar que o Brasil tem a sociedade mais noveleira do planeta? A que a sra. atribui esse sucesso de público: à qualidade das produções ou à falta de opções de lazer para a maioria da população brasileira?**

Sandra Reimão – Muito provavelmente as duas observações se somam. A falta de opções de lazer para a maioria da população brasileira leva-a a assistir televisão e essa população acaba se habituando a assistir telenovela e minisséries pela qualidade da produção televisiva seriada brasileira. Não sei se se pode dizer que "o Brasil tem a sociedade mais noveleira do planeta". Mas sei que se pode dizer que há sim uma especificidade, uma identidade, na telenovela brasileira. Entre os dias 4 de novembro de 1968 e 30 de novembro de 1969 a TV Tupi transmitiu um marco e uma referência na constituição da identidade brasileira da telenovela: *Beto Rockfeller*. Linguagem coloquial, interpretação natural, diálogos ágeis, pequenas histórias do dia a dia e um protagonista que era um anti-herói – um alegre e simpático jovem atrás de um "golpe do baú". *Beto Rockfeller* foi antecedida por outras produções que buscavam fugir do melodrama e ser mais "realistas" e "próximas do cotidiano" como *Antonio Maria*, de Geraldo Vietri (Tupi, 1968). No final de 69, captando essa tendência do gênero, a TV Globo investiu em *Véu de Noiva*, de Janete Clair, mais voltada para a realidade nacional e que a emissora anunciava como 'novela verdade', "onde tudo acontece como na vida real". *Véu de Noiva*, adaptação de uma radionovela da própria Janete Clair, apresentava como galã um piloto de Fórmula 1, no momento em que Emerson Fittipaldi iniciava sua carreira na Europa. A trilha sonora incluía

"Há, por outro lado, casos como o de Jorge Amado que, por várias vezes, declarou que Sonia Braga era a 'sua' Gabriela (referindo-se à atriz na novela da TV Globo)"

músicas de Vinícius de Morais, Chico Buarque e Caetano Veloso. O par romântico central era interpretado por Claudio Marzo e Regina Duarte – a partir de então, ela seria a eterna namoradinha do Brasil. Nas telenovelas, desde a década de 1970, o Brasil apresenta um produto diferenciado, com identidade própria capaz de competir no mercado internacional.

***Resgate* – Telenovela era coisa só de mulher? Quando o público masculino descobriu o gênero como forma de entretenimento?**

Sandra Reimão – Vários autores já estudaram como a partir da década de 1970 a telenovela deixa de ser "coisa só de mulher". Em rede, integrando o imaginário do país, a Globo conseguiu, logo no início da década de 1970 um tento – ganhar e, em muitos casos cativar, a audiência masculina para suas telenovelas. *Irmãos Coragem*, de Janete Clair, telenovela exibida de junho de 1970 a julho de 1971, um *western* nacional que se passava no garimpo, foi a responsável por este fato. Em seu livro *O Circo Eletrônico* (Jorge Zahar Ed., 2001), Daniel Filho afirma que "Numa rede americana, dá para segmentar, escolher uma fatia de público. Uma fatia boa, 18%, 20% (...). Na Globo , não dá para ser assim. Se a gente vai fazer um programa para as 21 horas na Globo, o público alvo é: *todo!* (...) Se, por exemplo, sabemos que algo (...) não agrada a 20% do público, mas agrada a 80%, temos que deixar os 20% de lado. Temos que nos concentrar nos 80% e deixar de fazer um programa para aqueles 20%. (...) E temos de procurar puxar toda a família para dentro da casa, para dentro da televisão". Esse é o problema e o desafio de uma emissora líder absoluta de audiência e de um país em que há uma emissora com grande hegemonia em termos de audiência. Na não-ficção, esse tema da hegemonia de uma emissora no conjunto televisivo brasileiro me parece ainda mais relevante e perigoso. Não se pode esquecer que o *Jornal Nacional*, como disse Carlos Eduardo Lins da Silva em *Muito Além do Jardim Botânico* (Ed. Summus, 1982) ainda é, além da cultura vivida, "o principal e, na maioria dos casos, único meio de informação dos brasileiros, sua ponte com o país e o mundo".

> **A partir da década de 1970, a telenovela deixa de ser coisa só de mulher. A Globo, com *Irmãos Coragem*, conseguiu ganhar e, em muitos casos, cativar a audiência masculina**

O tratamento institucional à orfandade feminina em Campinas: do amparo ao controle social

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Infância, Educação e Direitos Sociais – Asilo de Órfãs (1870-1960). *Campinas: CMU Publicações, 2004.*

GLAUCO BARSALINI

Bacharel em Direito e em Ciências Sociais, mestre em Multimeios pela Unicamp, professor universitário e autor do livro *Mazzaropi: o Jeca do Brasil*

Muito importante o trabalho de doutorado da Professora Ana Maria Melo Negrão. Educadora há anos em Campinas, com sólida formação em Letras e em Direito, engajada em relevantes trabalhos sociais neste município, especialmente em defesa das mulheres, a autora de *Infância, Educação e Direitos Sociais – Asilo de Órfãs (1870-1960)*, tese orientada pela Professora Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini, que ganha publicidade em uma bem cuidada edição pela CMU Publicações, discute, nas 343 páginas de seu livro (incluídos os anexos), o surgimento, desenvolvimento e fim do Asilo de Órfãs de Campinas, dando ênfase à vivência de senhoras que lá foram internas, ou que lá trabalharam ou então estudaram, promovendo, por meio de entrevistas, a reelaboração de sua memória sobre aquele tempo e a respeito de suas vidas, a partir da época em que deixaram o Asilo.

De família tradicional campineira, a autora conta, na introdução de seu livro, que seu interesse pelo tema é antigo, pois sua mãe e tias ficaram órfãs de pai quando ainda crianças, e, embora residissem ao lado do Asilo de Órfãs, dirigidos pelas Irmãs da Congregação Francesa de São José de Chambéry, suas tias foram encaminhadas ao Colégio Sagrado Coração de Jesus, o que a conduziu à seguinte questão: por que as órfãs não foram encaminhadas ao asilo, onde seriam educadas conforme a tradição do ensino francês, tal como ocorria no Colégio Sagrado Coração de Jesus? O contraponto estava na presença, por três gerações, da "Tata", apelido carinhoso dado a uma órfã de pai e

mãe, agregada à família da autora, que como ela afirma "prestava inúmeros serviços domésticos sem qualquer remuneração." **[1]**

O primeiro capítulo de seu trabalho discorre sobre "as origens sociohistórico-culturais das Santas Casas de Misericórdia", em que se demonstra o tratamento dado pela sociedade do século XIX aos enjeitados, destacando que a Santa Casa de São Paulo apresentava a "roda de expostos", em contraste com a de Campinas, onde se optou pela não existência da roda. A concepção moderna de mundo, todavia, que assume a sociedade campineira a partir de meados do século XIX, conforme demonstra José Roberto do Amaral Lapa **[2]**, deduzimos, não condiz com a existência ou manutenção de tal equipamento em qualquer instituição existente nesta cidade, pois a roda simbolizava o que havia de mais atrasado no que tange as relações de parentesco não desejadas, ranço de uma cultura medieval e portanto interpretada pelas mentes progressistas da cidade como brutal. Ana Maria Melo Negrão demonstra que, ao invés da "roda de expostos", Campinas optou pela criação dos Asilos de Órfãs e de Órfãos (este dando origem, posteriormente, ao "Lyceo de Artes e Officios", e aquele tendo seu funcionamento interrompido na década de 1950), instituições destinadas a cuidar exclusivamente dos órfãos do município.

Ainda neste capítulo, o primeiro de seu livro, dedica um estudo relativamente extenso sobre o tratamento dado pelo direito aos órfãos ao longo da história universal, principiando pelo direito romano; indo, posteriormente, ao direito republicano brasileiro (e talvez faça isso na ânsia de entender melhor as possíveis relações entre o Direito e a vida social, preocupação evidente dos Sociólogos do Direito, cadeira que por anos a autora tem ministrado na PUC de Campinas e na Unisal); fazendo, em seguida, uma incursão sobre a "história da infância desvalida no Brasil"; até abordar o surgimento da Santa Casa de Misericórdia de Campinas, ao que se segue o relato da vinda das Irmãs de São José de Chambéry, que assumiriam a direção interna da Santa Casa em 1876, cuidando também da direção e do ensino das órfãs no asilo, em prédio contíguo ao da Santa Casa. Não se deixa de notar certo tom de crônica em algumas partes desse capítulo, como o que se apresenta no momento em que discorre sobre a edificação da capela da Santa Casa ou mesmo antes, quando descreve os nomes de todos os irmãos fundadores da instituição.

José Roberto do Amaral Lapa, em seu livro *Os Cantos e os Antros* esclarece que o ensino em Campinas, no século XIX era extremamente abrangente do ponto de vista da oferta de escolas, como também, no que tange a pedagogia, progressista e avançada para a época, inclusive em relação às mulheres, educando-as para certo refinamento cultural – o aprendizado do francês, do piano, canto, dança e desenho, sem olvidar do ensino religioso – em paralelo ao treinamento para o futuro exercício da gestão doméstica, modelo este que alçava a mulher campineira da condição de mulher colonial à condição de mulher aristocrata.

Talvez a autora pudesse ter se dedicado, mais do que à história da orfandade e da infância frente ao Direito, embora esse esforço mereça o devido reconhecimento, nos capítulos iniciais do livro, às seguintes questões: por que uma elite tão progressista, quanto era a campineira nesta época, teria permitido a

instalação de um ensino jesuítico, símbolo da educação formal colonial, com a vinda das Irmãs de Chambéry, ainda que tal ensino fosse destinado às meninas pobres e órfãs, futura mão de obra doméstica, e ao mesmo tempo objeto de preocupação social, no sentido de serem controladas para se tornarem, senão serviçais das famílias abastadas, exemplares mães de família, como, aliás, muito bem a autora demonstra nos capítulos 2 e nos subseqüentes? Seria tal permissão fruto do reconhecimento pela mesma elite, de que, para tal intento, o ensino colonial era mais eficaz? Ou então, diferentemente, as mentes progressistas da cidade simplesmente caíram em uma armadilha, iniciando e alimentando por décadas uma contradição, incoerência em relação ao que acreditavam e fervorosamente defendiam, ao permitirem que uma instituição tão importante quanto era a Santa Casa de Misericórdia sustentasse um Asilo de Órfãs orientado por diretrizes do ensino colonial? Ou, ainda, simplesmente, a elite campineira concebia dois tipos de ensino nesta nova sociedade que se constituía: um para os ricos, que de coloniais deveriam se transformar em aristocratas, e outro para pobres, que deveriam ser disciplinados sob o princípio do medo e da compaixão, tornando-se mão de obra dócil nesta mesma sociedade que se abria para a modernidade?

A autora oferece importantes pistas para responder a tais questões, afirmando mesmo, com todas as letras:

"Limpar o dormitório, esfregando areia e lixívia nas tábuas do assoado de joelhos, e depois puxar tudo isso com rodos ou, provavelmente, panos torcidos, configurava-se como tarefa extremamente árdua e mesmo perigosa para as crianças, não indicada para as meninas, por excessivamente pesada. Mas o regimento interno regrava o serviço doméstico da interna, em que a visão moralista, virtuosa e subserviente do trabalho contribuía para inscrever no espírito das órfãs o sentimento de inferioridade social, como advogam Baudelot e Establet (1975) ao asseverarem que o sistema escolar, ao mesmo tempo que segrega, impõe aos educandos um conjunto de representações ideológicas, disfarçando suas reais funções para a aceitação de uma condição subalterna." **[3]**

Um anterior tratamento mais concentrado sobre as questões acima colocadas, em nosso entendimento, se apresentaria como importante para o fortalecimento de tal conclusão, muito embora ainda no capítulo 2, nos subítens intitulados "Internação: uma necessidade social" e "Tutor ou senhor? Tutelada ou serviçal?" e nos capítulos subseqüentes, a autora tenha, com elogiável rigor científico, analisado, no que foi bastante feliz, o regimento interno do Asilo de Órfãs realizando o contraponto, logo em seguida, com as representações resultantes da vivência das internas em conformidade com tal regimento.

Após instigante passeio por representações significativas na memória das internas, como a segregação inerente à seleção dos "anjinhos" da procissão; a ameaça do pecado nas épocas de retiro; o fomento à emulação entre as internas e as externas; a mistificação da gruta e o medo do salão nobre onde a irmandade se reunia, local de reclusão às castigadas, onde pairavam "fantasmas"; a repressão ao corpo, em que as meninas não

podiam se tocar nem sequer na hora do banho; o recreio vigiado; em contraponto ao "prazer das peraltices", prática reativa das alunas mais ousadas; a autora coloca a nu a história de vida das ex-internas por ela entrevistadas, em que se revela na plenitude toda a subjetividade que se encerra na interpretação de mundo e na forma de vida dessas pessoas, o que acaba por corroborar a afirmação anterior da pesquisadora a respeito da naturalidade com que as internas lidavam com sua condição de submissão. Afinal, para quem não conheceu o melhor, não teve a oportunidade de ter uma família, um lar que as acolhesse e educasse, o modelo presente no orfanato passava a ser a sua referência de vida.

A história de vida da maioria das ex-internas, todavia, foi calcada nos princípios de submissão, o que as conduziu a uma acomodação às relações impostas entre as classes sociais pelo capitalismo moderno, o que lhes ofertou a sensação de felicidade, embora tenham sido mulheres e mães resignadas, uma delas chegando mesmo a relatar que encontrou em sua máquina de costura a sua melhor amiga... Nesse sentido, somos tentados a discordar do enfoque conclusivo que Ana Maria Melo Negrão dá, ao afirmar:

"Refletimos, em uma trilha histórico-cultural, plena de contradições, que as relações sociais da Misericóridia, balizadas no concreto, paradoxalmente, apresentavam-se excludentes em termos estruturais e históricos, com critérios discriminatórios de gênero e pobreza, e, paralelamente, includentes, no programa de internação. Todavia, as crianças confinadas, excluídas do convívio familiar, eram incluídas na instituição, favorecendo a expectativa de que haveria um dia uma sociedade campineira sem exclusão, uma vez que as órfãs desvalidas estariam instruídas, educadas, treinadas, aptas à reintegração social, de modo saudável, não expostas aos riscos mundanos." **[4]**

Ainda a respeito da criação do Asilo de Órfãs, não se pode deixar de registrar a pertinente relação que a pesquisadora faz do fortalecimento de tal instituição com a eclosão da epidemia da febre amarela, que de 1889 a praticamente toda a década de 1890 (apresentando-se, nesta década, como datas marcantes 1890, 1892, 1896, 1897), dizimou expressiva parte da população campineira, fazendo muitos órfãos e órfãs. Muito importante, também, é a apresentação do registro de órfãs internas matriculadas no Asilo, que se inicia no século XIX e avança pelo século XX, acompanhado de interessante análise sociológica e de algumas descobertas, como a manutenção de duas meninas russas no internato, não por motivo de orfandade, mas por razões de perseguição política a seu pai, durante a ditadura Vargas. No entanto, em relação ao fim da instituição, a autora, em nosso entendimento, poderia ter se dedicado a investigar com mais profundidade as suas causas. Relata que na década de 1950 fortaleceu-se a tese de que o Asilo não poderia mais funcionar anexo ao Hospital, por razões pedagógicas e sanitárias, em cumprimento, inclusive, ao que dispunha o Código Sanitário. Iniciou-se, então, a busca por doações para a construção do novo prédio, tendo a Santa Casa recebido graciosamente um terreno na Avenida Rio de Janeiro, no bairro de São

Bernardo, espaço que logo foi ampliado por nova doação, chegando a 20.617,30 metros quadrados. Porém, uma mudança nos rumos da política da Mesa conduziu seus membros a optarem por utilizar os legados deixados à Santa Casa para especulação imobiliária, deixando construir um prédio em seu terreno na Avenida Francisco Glicério, nos. 1265-1266; construindo o Cine Windsor sobre terreno doado por Carolina Prado Penteado, na Rua Regente Feijó; ou então arrendando um supermercado, erigido sobre legado doado pela neta do Marquês de Três Rios, na esquina das ruas Barão de Jaguara e Ferreira Penteado. Chegou-se a pensar em se utilizar o terreno da Avenida Rio de Janeiro para a construção da Faculdade de Medicina, que seria feita com polpudos recursos do Governo do Estado, mas, por fim, a Provedoria acabou por permutar "o prédio ainda inacabado da rua Rio de Janeiro por uma área de 65000 metros quadrados de terrenos loteados e com toda a infra-estrutura de arruamento, iluminação, rede de água" **[5]** que foi vendida, em troca do que se adquiriram várias unidades de prédios na Avenida Francisco Glicério, aumentando-se grandemente o patrimônio da Santa Casa. Não mais se falou na construção do novo prédio do Asilo de Órfãs. **[6]**

Como se pode notar a partir da leitura da obra de Antonio da Costa Santos **[7]** , desde o final dos anos 1930 Campinas rumou para um planejamento urbanístico de "remendos", preocupando-se basicamente com a implementação de algumas remodelações específicas, como a construção de avenidas e de algumas praças, o que implicou na destruição de prédios e logradouros históricos, de enorme importância na identidade arquitetônica e cultural da cidade, dando azo a inúmeros empreendimentos de caráter meramente especulatório e privatista. Fica claro, pelo que Ana Maria Melo Negrão relata, que a Mesa da Santa Casa de Misericórdia dos anos de 1950 aderiu a esta nova mentalidade, preferindo a especulação à benemerência, utilizando de seu legado para ampliar seu patrimônio, em detrimento, no caso em estudo, da manutenção do sonho de Padre Vieira: o Asilo de Órfãs.

Da transição de cidade colonial a cidade aristocrática, e desta a centro urbano referencial do desenvolvimento industrial brasileiro nas últimas três décadas e meia, o Asilo de Órfãs, ao lado da Santa Casa de Misericórdia, constitui-se como uma instituição simbólica, representativa. O estudo de tal instituição, além de, por si, ser extremamente pertinente, é fundamental para que se possa compreender melhor as transformações pelas quais este importante município passou durante a sua modernização. Pelo Asilo passaram muitas "vidinhas", que se desenvolveram e desempenharam um insubstituível papel humano nesta comunidade, gerando novas vidas e auxiliando no crescimento de Campinas. Com muita honestidade acadêmica e pessoal, Ana Maria Melo Negrão debruçou-se sobre este assunto, desempenhando um papel talvez muito mais importante do que somente o de remontar uma face da história de Campinas: o de reconstruir uma face da história pessoal das ex-internas do Asilo de Órfãs.

Notas

1 - NEGRÃO, p. 9.

2 - Em *Os Cantos e os Antros*, Edusp, 1996.

3 - NEGRÃO, p. 109.

4 - NEGRÃO, p. 231.

5 - NEGRÃO, p. 120.

6 - Ana Maria afirma: "Quanto ao Asilo de Órfãs, há um total silêncio nos relatórios que se seguem a esse período." (NEGRÃO, p. 121)

7 - Em sua tese de doutorado publicada sob o título "Campinas, das Origens ao Futuro – compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiaí (1732 – 1992)", Campinas: Editora da Unicamp, 2002.


vira, vira
vira o vento
e a vida
só virou
papa tempo
pé de vento
a infância
já voou
gira, gira
gira o tempo
tempo fora
vento foi
só ficou
o papa-vento
que o tempo
não levou
papa-vento


"Flor é a imagem da flor"

Na busca da mudança social: sonhos e lutas dos Mapuche do Chile

Tese de Doutorado defendida em 2004
na Faculdade de Educação da Unicamp
Orientadora: Profa. Dra. Neusa Gusmão

Elba Soto

Na passagem do milênio, muitos se debruçam para avaliar os acontecimentos significativos vividos no limiar de um novo século e com essa base têm lançado seus prognósticos para o milênio que está se iniciando. De maneira concomitante, muitos cientistas sociais têm refletido com relação à denominada megacrise, que afeta o mundo todo. Muitos paradigmas são postos em xeque, aparecem novas visões de mundo, novas propostas para entender este nosso mundo, novas lógicas.

Um dos grandes temas desse momento é a globalização. Ela é estudada com os mais diversos enfoques. O que é importante ressaltar é que a globalização se faz como processo determinado por circunstâncias históricas. Nesse sentido, o mundo globaliza-se e desse processo emergem questões fundamentais, tais como as decorrentes do modelo hegemônico de tipo capitalista, validado para todas as realidades possíveis, versus a defesa das múltiplas diferenças e, com ela, a proposta de paradigmas alternativos num mundo que, apesar da globalização, permanece rico pelas singularidades de cada povo.

O chamado modelo de 'desenvolvimento' social atual, regulado por uma lógica economicista, está em crise. Por outro lado, o próprio modelo da ciência clássica também é rediscutido. Decorrente desses fatos surgem novos olhares, visões mais abrangentes, buscam-se novas formas de explicação da realidade social e, a partir daí, procuram-se novos modelos sociais. Nessa perspectiva, procuram-se paradigmas sociais alternativos e a questão da diferenças culturais assume a maior importância nos processos sociais dos diferentes povos.

É esse o pano de fundo do qual surgiu a tese de doutorado que discutimos neste artigo – a qual foi possível graças à bolsa da Fapesp –, que objetivou estudar o povo mapuche do Chile, tendo como eixo de pesquisa e reflexão a diversidade cultural e seu papel nas tentativas de mudança social desse povo, tentando compreender quais os processos históricos de significação aí envolvidos.

Eu, a autora dessa tese, também sou indígena mapuche, com experiência em trabalho com comunidades indígenas e camponesas no Chile. Aliás, essas duas questões moti-

varam-me a buscar novas compreensões perante os denominados 'problemas indígenas' – ainda não resolvidos – e os insucessos nas tentativas de mudança social, quando se trata dos povos indígenas.

Filiações teóricas, universo de estudo e deslocamentos conceituais

Buscamos essas novas compreensões na Análise de Discurso (AD), área de conhecimento na qual a história está presente e que interpreta os discursos não só pelo seu conteúdo, senão que pela forma em que se fala e a partir daí, através da descrição-interpretação desses discursos, compreende seus funcionamentos e como eles significam (Orlandi 1987, 1999; Lagazzi 1988). Além do mais, apostamos na interlocução da AD com a Antropologia, mais especificamente com o olhar antropológico que se orienta na procura de outras interpretações da história e da cultura indígena, além dos sentidos estabilizados, agora, entre outras coisas, baseadas nas próprias interpretações indígenas das histórias de contato índio-branco (Wright 1992), sendo que na atualidade, o cerne da Antropologia seja o estudo das diferenças e das relações de alteridade que daí emanam. Acreditamos na interlocução entre a AD e a Antropologia e de fato, ela mostrou-se extremamente produtiva para avançar na discussão sobre os mapuche e seus processos sociais. Desse modo, a nossa tese de doutorado foi produto de uma pesquisa transdisciplinar e se constituiu a partir da memória discursiva (Payer 1999, Pêcheux 1999) dos mapuche.

O universo dessa tese foram comunidades mapuche rurais da "Área de Desenvolvimento Indígena da Lagoa Lleu-Lleu" da VIII Região do Chile e o alvo desse estudo foi discutir a visão e avaliação *dos* mapuche sobre os programas e projetos de desenvolvimento que lhes são propostos ou impostos pelo Estado chileno e/ou pelas ONGs. Na sua essência, o objetivo desse trabalho foi mostrar a importância fundamental de compreender como os mapuche se significam nos seus discursos, de modo a incorporar tais elementos discursivos como necessários para elaborar propostas de mudança social que façam sentido para esse povo e sejam, portanto, a razão de processos sociais promotores de mudanças éticas e responsáveis para o mundo indígena.

A questão vital foi dar a palavra aos mapuche. Esse era meu compromisso com meu povo e, segundo a minha percepção de pesquisadora, essa era uma necessidade não atingida, uma falta não percebida pelas múltiplas entidades que tentam entender e solucionar os 'problemas indígenas', neste caso, os 'problemas dos mapuche'. Desse modo, na tese afirmei que no Chile existe uma história oficial construída pela sociedade hegemônica, a chilena, que estabilizou os sentidos de uma nação, um povo homogêneo, uma língua, espaço discursivo no qual os indígenas foram negados como alteridade ou simplesmente negados como possibilidade de serem outros. Assim sendo, a AD surgiu como uma ferramenta que possibilitou re-conhecer os indígenas mapuche, interpretando as suas próprias falas.

Nessa tese trabalhamos com a idéia de processo social dinâmico, sempre se fazendo e que, como tal, envolve mudança e resistência, ou ainda pode implicar em resistência à mudança, resistência na mudança, resistência

para a mudança. Por esses motivos, essa tese não se baseou no conceito de desenvolvimento social estabilizado na sociedade globalizada, sendo significado sob o olhar do modelo hegemônico científico positivista, que tem na continuidade do paradigma de tipo capitalista sua sustentação.

Para muitos, hoje, fica evidente que quando pensamos na mudança social é necessário ultrapassar os velhos conceitos estanques como o próprio conceito 'desenvolvimento', centrado no aspecto econômico e na idéia de que ele é um processo que sempre implica melhoria, avanço, crescimento, sentidos estabilizados na sociedade globalizada que dificultam ou mesmo impedem pensar o desenvolvimento como um conceito mais amplo, apesar das constantes redefinições e reconceitualizaçoes feitas, especialmente quando se reconhecem as crises do planeta e se tenta criar soluções para superar as mazelas do modelo capitalista.

Levando essa discussão aos processos sociais dos indígenas mapuche, é bom começar frisando que a situação desse povo é marcada pela luta e o conflito. Assim, a defesa da sua identidade e a luta pela recuperação do território usurpado pelos *winka* ou não-indígenas, são temas inevitáveis quando se discute a questão mapuche. Contudo, surgem variados projetos de 'desenvolvimento', cujo alvo são as comunidades mapuche. Assim sendo, torna-se inevitável refletir sobre um conceito que na América Latina é considerado fundamental nessa discussão: o etnodesenvolvimento.

O etnodesenvolvimento teria surgido com base em um debate que se inicia, pela recusa de alguns setores da Antropologia dos diferentes enfoques paternalistas do indigenismo tradicional na América Latina, da corrente integracionista ou da tutelar tradicionalista. Logo, os próprios indígenas assumiriam um forte protagonismo nessa discussão (Muñoz 1996). Com relação à sua origem, o conceito foi formulado pelo antropólogo Stavenhagen, em 1981. Nas suas palavras:

> O etnodesenvolvimento é concebido como um processo dinâmico e criativo que, mais do que limitá-las, pode liberar energias coletivas para o seu desenvolvimento [...] afinal de contas a corrente cultural principal não passa de uma confluência de múltiplas correntes separadas. E se estas correntes separadas não puderem crescer, a corrente principal acabará por secar (1985: 43).

A partir daí elaboram-se diversas propostas, cuja essência radica em que os povos originários da América não só são capazes de orientar e gerir seus próprios processos sociais, senão que a identidade étnica e a cultura própria encerram soluções insubstituíveis aos problemas dos povos originários (Muñoz 1996). Então, uma primeira contribuição do processo de construção desse conceito seria o deslize de alguns dos sentidos enraizados nessa discussão (*e.g.* paternalismo *winka*, incapacidade dos indígenas) e a presença indígena que estaria dando visibilidade à necessidade de se escutar outras vozes.

Refletindo sobre o assunto, Cardoso de Oliveira assinala:

> [...] esse conceito [...] era [...] quase um contra-conceito, uma vez que implicava uma crítica substantiva às teorias

> desenvolvimentistas, bastante em voga nos países de nosso hemisfério. Com esse conceito, propunha-se uma natureza de desenvolvimento "alternativo", que respeitasse os interesses dos povos ou das populações étnicas, alvo dos chamados "programas de desenvolvimento" (2000: 47).

Sem sombra de dúvida, essa re-valorização da diferença e essa demonstração do desejo de escutar a voz do *outro* são grandes avanços; porém, é preciso assinalar que depois de várias décadas dessa discussão, ainda as propostas desenvolvimentistas ou etnodesenvolvimentistas, dos diversos governos da América Latina, orientadas aos indígenas, continuam sendo geradas e administradas por entidades exógenas e não pelos povos a quem são dirigidas. Percebe-se que na realidade concreta, existiria a necessidade de ultrapassar os objetivos de desenvolvimento social do modelo capitalista hegemônico, que poderia ser entendido como um conceito estanque, cujos sentidos são estruturados em torno da idéia de progresso econômico individual, impostos pela maioria dos programas e projetos elaborados por especialistas.

Cabe lembrar, que foram as denúncias indígenas e a luta dos indígenas pelos seus direitos negados pelas sociedades dominantes, os elementos mais mencionados nos textos de etnodesenvolvimento nas últimas décadas do século passado; porém, essas colocações continuam vigentes nas reivindicações atuais.

Na nossa perspectiva, apesar do avanço que reconhecemos nessa discussão, que poderia ser exposto como o reconhecimento explícito da existência desse *outro* ou desses *outros* diferente(s), o conceito continua sendo baseado no discurso do mundo ocidental. Acreditamos na necessidade de que a perspectiva etnodesenvolvimentista reconheça que essa idéia teria que ser trabalhada em mão dupla e não só dos estados nacionais para os povos indígenas. Nesse entendimento, concordamos com Cardoso de Oliveira (2000: 193), quando ele afirma:

> É claro que essa via [o etnodesenvolvimento] passa pela compreensão recíproca das partes envolvidas. [...] As dúvidas que temos de examinar [...] prendem-se à própria estrutura desse diálogo que, a rigor, ocorre entre indivíduos situados em campos semânticos distintos.

Apesar dos limites acima apresentados, a elaboração do conceito etnodesenvolvimento está sendo parte de processos de luta e de mudança social dos povos indígenas, pelo fato de dar voz a antigas reivindicações fundamentais para esses povos. Nessa perspectiva, é possível prever que ele continuará ocupando os espaços discursivos, até o momento em que outras vozes, ainda caladas ou ainda não escutadas, dêem lugar à diferença, à interlocução, à alteridade.

Assim, depois de trabalhar com o velho conceito de desenvolvimento e refletir acerca das possibilidades de redefini-lo ou reconceitualizá-lo, percebe-se que essas tentativas não conseguem ultrapassar os sentidos estabilizados na memória discursiva do mundo globalizado e que portanto, não conseguem se despir das velhas significações, como são as idéias de progresso centrado no aspecto econômico e outros afins.

Por tudo isso, escolhemos a expressão 'mudança social', já que interessa pensar nos processos sociais dos indígenas e nesse contexto busca-se encontrar seus sentidos e significados, nos quais, ninguém pode assegurar, o desenvolvimento social do estilo capitalista ou o etnodesenvolvimento possam ser mudanças que os indígenas estejam procurando.

Afirmamos que hoje, nos mais variados espaços, procura-se a unidade em torno das diferenças, a unidade na diversidade. Referido à mudança social, entendemos que no caso dos indígenas se está falando da busca de novas trilhas, para o qual é necessário escutar as suas vozes. Assim sendo, nesse trabalho, o nosso propósito foi compreender o funcionamento dos discursos dos mapuche da Lagoa Lleu-Lleu, recolhidos no inverno de 2002.

Re-conhecendo os mapuche

Sobre o funcionamento dos discursos analisados na nossa tese, o nosso objeto simbólico, é importante salientar, mais uma vez, que essa descrição-interpretação partiu da idéia de que o discurso não fala, ele significa e por esse motivo necessitamos ir além do conteúdo, para encontrarmos seus sentidos. Estimamos que a nossa análise nos entregou elementos suficientes para entender como o mapuche se significa. Em síntese, podemos dizer que nos discursos *dos* mapuche prevaleceu a posição sujeito do indígena mapuche, praticamente o tempo todo. A voz do indígena que se identifica como mapuche, que se identifica como outro, na medida que também identifica o outro.

Nos discursos *dos* mapuche, buscamos entender como eles se significam perante a sociedade nacional chilena, para, a partir daí, compreender quais os efeitos de sentido dos 'projetos e programas de desenvolvimento' advindos do Estado, que chegam nas comunidades mapuche. A AD deu visibilidade a duas identificações contrapostas que não se cruzam, o mapuche e o *winka* ou chileno. Dois povos no mesmo território e submetidos às mesmas leis, as leis dos chilenos. Mas, no Chile, a identificação do mapuche como *outro* não é um lugar possível de significação, pois não dá espaço para que a alteridade se realize. Conseqüentemente, as tentativas de 'desenvolvimento' do Estado chileno não fazem sentido para os mapuche. Essa desestabilização dos sentidos dominantes acerca da condição dos mapuche na sociedade chilena, estaria mostrando a urgência de que eles sejam ressignificados, como uma questão fundamental para viabilizar os processos de mudança social desse povo.

Alguns dos ganhos dessa tese foram: colocar o discurso *dos* mapuche em circulação; perceber que no momento atual a interlocução entre os mapuche e os *winka*, ou chilenos, esbarra na interincompreensão, possibilitando que agora, graças a essa nova percepção, se procurem os espaços que viabilizem que a intercompreensão seja possível.

Nessa tese, entregamos uma outra versão da história dos mapuche, distinta da história oficial e também mostramos a visão dos mapuche sobre fatos que constituem a história desse povo e analisando seus discursos, como já foi dito, percebemos que há uma fronteira entre os mapuche e os *winka* que não se desfaz, ou seja, os mapuche não se identificam como chilenos. Não obstante, essa compreen-

são se contrapõe ao sentido sedimentado no Chile e que domina os processos de significação, qual é o sentido cristalizado a partir da constituição da República de Chile, desse Estado-nação, no qual todos os cidadãos chilenos são pertencentes a uma única nação e são todos iguais relativamente aos seus deveres e direitos cidadãos.

A partir daí, os sentidos aparentemente estanques, nessa injunção à interpretação exercida pela voz que fala mais alto, a voz dos *winka* e seu Estado nacional, o Chile, são desestabilizados e emergem outros sentidos, outros significados que dão visibilidade à interincompreensão entre os mapuche e os *winka*. Os mapuche não são chilenos e os chilenos não são mapuche. Os mapuche são um povo com uma outra história e com uma outra língua, negando-se assim, a homogeneidade dos cidadãos chilenos que, no discurso nacional oficial, falariam a mesma língua e teriam os mesmos direitos.

Outro aporte importante da tese foi uma nova compreensão acerca dos programas e projetos de 'desenvolvimento' que chegam às comunidades indígenas rurais. Esse programas e projetos que têm por objetivo colaborar para o "progresso" dessas comunidades, têm sentidos diferentes aos cristalizados no discurso dos *winka*. Pois nos discursos dos mapuche velhas compreensões são derrubadas, destruídas, dessignificadas, dando-se lugar a outros significados, agora de controle, de dependência, de humilhação, de degradação, de apagamento, de morte do mapuche. Enfim, uma compreensão que mostra a existência do mapuche em risco e em contradição com o chileno. Assim sendo, o efeito de sentidos nesse processo discursivo todo é a presença de duas identidades, de duas nações, onde nação faz sentido para os mapuche enquanto os identifica com seu povo e não com a nação chilena, enquanto para os chilenos tanto eles como os mapuche formam parte da mesma nação, o Chile, e portanto todos são chilenos. Atrelado a essas duas identidades surgem também diferentes compreensões do conceito de território: há dois povos, há pugna pelo território, há uma fronteira e esses povos não se misturam.

No final, o efeito de sentido é uma interincompreensão constitutiva dos discursos dos mapuche e dos chilenos, que aparece negando a possibilidade de interlocução, a possibilidade de compreensão e, portanto, a possibilidade concreta de que projetos de mudança social, advindos do Estado chileno, façam sentido para os mapuche e/ou de que projetos que façam sentido para o povo mapuche sejam elaborados pelos chilenos. Por tudo isso, no momento atual, podemos perceber movimentos de resistência mapuche às mudanças orientadas pelo Estado.

Consideramos que esse trabalho é o início dessa linha de pesquisa. A saber, na nossa tese apontamos três condições necessárias para que a interlocução entre o povo mapuche e o povo chileno seja possível: a compreensão do discurso dos mapuche pelos chilenos, a compreensão do discurso dos chilenos pelos mapuche e, por último, que os dois povos apostem na sua capacidade de intercompreensão e que procurem a interlocução sobre essas bases. Quer dizer, existe a necessidade de que ambos os povos compreendam um ao outro para que a alteridade se realize e as soluções ao 'problema indígena' entrem ao espaço do possível.

Sabemos que na nossa tese fizemos aflorar um tema de extrema complexidade, permeado pelas questões do direito jurídico e do poder, que estão sempre marcando as relações entre os povos indígenas e os *winka*, assuntos que, pelas condições de produção dessa tese não pudemos aprofundar. Não obstante, demos visibilidade a questões significativas que colaboram para melhor compreender o assunto mapuche e as possibilidades de mudança social desse povo Percebemos como a interlocução entre os mapuche e os *winka* se bloqueia na interincompreensão. Assim sendo, abrir espaço para trabalhar essa interincompreensão é o que esperamos que este estudo possa fazer. Está na hora de escutar as outras vozes...

Referências Bibliográficas

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo.* Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não.* Campinas: Pontes, 1988.

MUÑOZ, Bernardo. *El etnodesarrollo y los pueblos indígenas, sus proyectos sociales y su identidad étnica.* Corporación de Promoción Universitaria. Documento de Trabajo nª 05/1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.* Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* Campinas: Pontes, 1999.

PAYER, Maria Onice. "Memória da língua: imigração e nacionalidade". Campinas-SP: Unicamp, 1999. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual de Campinas-SP.

PÊCHEUX, Michel. "Papel da memória". In: ACHARD, Pierre *et al. Papel da memória.* Campinas: Pontes, 1999.

STAVENHAGEN, Rodolfo. "Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista". *Anuário Antropológico / 84,* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, p. 11-44.

WRIGHT, Robin. "Uma conspiração contra os civilizados: história, política e ideologias dos movimentos milenaristas dos Arawak e Tukano do Noroeste da Amazonia". In: *Anuário Antropológico/89.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992, p. 191-231.