

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**  
**Mestrado em Educação**  
**Área temática: Educação, Sociedade, Política e Cultura.**

*Entre o bairro e a escola: cotidiano de meninas negras  
numa cidade da Região Metropolitana do Recife*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Sociedade Política e Cultura, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão.

Co-orientação da Prof. Dra. Janirza Cavalcante da Rocha Lima

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Aparecida Néri de Souza

Prof<sup>a</sup>. Dra. Selnilde Alcântara Guanaes

Prof<sup>a</sup>. Dra. Débora Mazza

Prof<sup>o</sup> Dr. Dagoberto José Fonseca

Campinas, Agosto de 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

N17e	Nascimento, Diva Carneiro do. Entre o bairro e a escola : cotidiano de meninas negras numa cidade da Região Metropolitana do Recife / Diva Carneiro do Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.  Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Educação. 2. Mulheres negras – Educação. 3. Escolas – Recife (PE). 4. Relações raciais. I. Gusmão, Neusa Maria Mendes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-162/BFE

**Título em inglês :** Among the neighborhood and school: daily life of black girls in a town in Metropolitan Region of Recife

**Keywords :** Education ; Black women – Education ; Elementary school – Recife (PE)

**Área de concentração :** Ciências Sociais em Educação

**Titulação :** Mestre em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Mendes de Gusmão (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Senilde Alcântara Guanaes

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida Neri de Souza

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Mazza

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

**Data da defesa:** 27/08/2008

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [divacarneironasto@hotmail.com](mailto:divacarneironasto@hotmail.com)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a vida, essa fantástica e fecunda possibilidade presente em todos os seres humanos desde tempos imemoriais, que já foi chamado de muitos nomes e resumidamente para muitos é denominado de Deus.

A Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Mendes de Gusmão pela orientação competente e pontual, primando sempre pela qualidade da pesquisa. A Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> Janirza Cavalcante da Rocha Lima, pela co-orientação, pois conhecedora do meu campo, aproximou-se com extrema dedicação e sensibilidade, testemunha de momentos difíceis. Agradeço a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aparecida Néri de Souza, que em momentos e situações diversas, cuidou para que este trabalho chegasse ao seu término.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação na pessoa de Nadir Camacho, gentil e cuidadosa com todos.

Aos amigos de caminhada na UNICAMP, Sel, Janaina, Rosangela e Bel entre outros que tornaram os dias longe de casa possíveis, pois, sensíveis, compartilharam comigo momentos de dor, dúvidas, medos e saudades, resultando em laços de profunda ternura e afeição.

Agradeço aos amigos de raiz, da minha terra ensolarada, são tantos, foram tantas expressões de afeto, inúmeras ajudas, palavras de apoio incentivo e esperança. A síntese Maria da Salete, meu anjo de guarda, Neide Silveira, seu nome é afeto, Leila, corajosa nas dificuldades.

A todos e todas as companheiras da Escola Estadual de Pontezinha, que possibilitaram a pesquisa.

Agradeço a minha família, fonte das energias que me nutre, onde aprendi os valores que carrego comigo, uma família que posso traduzir em duas palavras, protetora e conselheira. Minha irmã Denise que na vida prática ou nas inúmeras correções do texto, arregaçou as mangas junto comigo desde o primeiro momento e me fez persistir. Minha irmã Guilhermina apoio solidariedade e todos os seus livros, Dulce a disponibilidade e tranqüilidade em ouvir e ajudar nas digitalizações e nos meus limites no mundo da informática. Auryneide, às vezes irmã às vezes filha, que me ensina todos os dias na prática a possibilidade de ver e viver com o outro, nesse mundo quase a parte em que você vive. Eloá a minha sobrinha preferida e única, que bom que você existe.

Meu filho Ícaro, meu sonhador, minha âncora na vida, a “corda do meu coração”, obrigada pela paciência e resistência na distância e nas horas subtraídas.

Agradeço a meu pai Abeato, devo-lhe a vida e o que consegui fazer dela, lhe dedico inteiramente, minha mãe Maria, que viu o início desse trabalho, mas não pode ver o fim, o seu amor me consola e me nutrirá vida a fora.

Em fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente tornaram possível este trabalho e como não poderia deixar de ser as dezessete meninas que entre o bairro e a escola me disseram mostrando o mundo em que vivem, desejo a todas, “*todo o amor que houver nessa vida*” com elas compartilho inteiramente este trabalho.

*A minha mãe Maria Carneiro (in memoriam) e ao meu pai Abeato Severo.  
Ela um dia uma menina negra na Região Metropolitana do Recife,  
ambos artífices de “táticas” para fazer possível a “vida prática”.*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo perceber nas atribuições de sentido elaboradas por meninas negras e pobres moradoras do bairro de Pontezinha na Região Metropolitana do Recife, como os saberes do cotidiano se apresentam e de que forma interferem nas escolhas individuais que os sujeitos desta pesquisa fazem, como estabelecem relações entre os saberes do bairro onde moram e a escola pública estadual que freqüentam. Entre outras esta pesquisa indagou acerca de quanto os saberes da escola operam no cotidiano do bairro e vice-versa e em que medida os saberes desse cotidiano penetram no espaço escolar e modificam o processo educativo.

A hipótese que orientou esta pesquisa foi em busca de confirmar que tais saberes presentes nos sujeitos são manejados de diversas formas dependendo dos contextos e contingências

Nessa perspectiva a categoria raça problematizou tal discussão sobre cotidiano vivido pelas meninas que constroem suas experiências dentro de uma realidade de pobreza. Por tal problemática foi necessário investigar os ideais racistas presentes no cotidiano do bairro, que apesar de pobre e de maioria negra, não foge a regra mais geral da sociedade brasileira.

O cotidiano das meninas foi objetivado a partir das concepções de *táticas* elaborado por Michel de Certeau, assim foi possível discutir que esse cotidiano que as meninas vivenciam quer individualmente quer coletivamente ora no bairro, ora no espaço escolar é feito de mediações, porque frente às contingências que lhes são colocadas elas reinventam concepções de si próprias e do lugar onde vivem e desse modo ordenam as relações de convivências com o bairro, com a escola e com os outros sujeitos, possibilitando possíveis diálogos entre os significados de uma narrativa do saber constituído (escolar) e a narrativa do saber vivido (dia-a-dia).

Optou-se nesse trabalho pela pesquisa qualitativa onde foi utilizada a observação e as “rodas de conversas” tanto para os adultos quanto para as crianças pesquisadas. Contudo em certa medida foi utilizado documentos escritos e alguns dados quantitativos para fundamentar as análises feitas.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to observe how, in the construction of meaning by black poor residents of the Pontezinha neighborhood in Recife's metropolitan region, everyday information presents itself, as well as in which way this collective knowledge interferes with the individual choices made by the subjects of this research; how they establish a relationship between the information coming from the neighborhood they live in and the public state school they go to. The research analyzes, among other aspects, the level to which the neighborhood general knowledge interferes in the community's everyday life, and vice versa, and in what measure everyday knowledge penetrates the school space and modifies the educational process.

The hypothesis that guided this research sought to confirm that such informational inputs present in subjects, are managed in diverse ways, depending on context and contingencies.

In this perspective, the race issue stirred the discussion about the daily life lived by these girls who build their experiences within a reality of poverty. Because of the relevance of the issue, it was necessary to investigate the racist ideals present in the community's everyday dynamics, which, in spite of being mostly composed of black and poor members, does not stray from the average Brazilian community profile.

The everyday life of these girls was approached based on the concepts of *tactics* elaborated by Michel de Certeau. Under this light it was possible to discuss that the routine lived by these girls, individually or collectively, in their neighborhood, or school, is composed of mediations, because, given the contingencies they face, they reinvent conceptions of themselves and of the place where they live, therefore organizing their coexistences with the community, the school and other people. This allows for possible dialogues between the essence of a narrative of the established knowledge (academic) and that of common sense knowledge (everyday).

A qualitative research was chosen for this dissertation, using observation and open discussion groups as much with adults as with the children. However, to a certain measure, written documents and some quantitative data were used to fundament the analysis carried out.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	4
<b>Caminhos Metodológicos</b>	14
<b>A dimensão do campo</b>	28
<b>CAPÍTULO I – PONTEZINHA: HISTÓRIA E COTIDIANO</b>	32
<b>1.1 A fabrica de pólvora Elefante: memória e realidade</b>	35
<b>1.2 A escola da fábrica: passado e presente</b>	42
<b>1.3 Pontezinha: História recente</b>	45
<b>CAPÍTULO II – ENTRE O BAIRRO E A ESCOLA: OBSERVANDO MENINAS NEGRAS</b>	64
<b>2.1 A escola: chegar, descobrir e indagar</b>	65
<b>2.2 A pesquisa na escola</b>	71
<b>2.3 Observando meninas: outras descobertas</b>	79
<b>CAPITULO III – O DESAFIO DO OLHAR: MENINAS NEGRAS E SEU MUNDO</b>	90
<b>3.1 Atividade de auto-retrato</b>	92
<b>3.2 Atividade de livros infanto-juvenis</b>	96
<b>3.3 Brincadeiras: falas e atitudes que não gosto.</b>	103
<b>3.4 Brincadeiras: Escalando um time com pessoas da família</b>	105
<b>3.5 Brincadeira trabalho com imagens: O que eu sou e o que quero ser</b>	107
<b>3.6 Meninas e famílias: táticas no cotidiano</b>	110
<b>CONCLUSÃO</b>	123
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	126
<b>ANEXOS</b>	133

## Introdução

O presente estudo privilegia o cotidiano de vida de alunas de uma escola pública na periferia do Município do Cabo de Santo Agostinho no Estado de Pernambuco. Porém, centra seu olhar especificamente nas meninas dessa escola, observando seu cotidiano vivenciado entre o bairro de Pontezinha e a Escola Estadual que freqüentam. As meninas, a quem este trabalho se refere, são negras e definidas economicamente como pobres e estão envolvidas em diversas praticas educativa tanto na escola, quanto na localidade onde moram.

As práticas educativas da vida cotidiana constróem uma narrativa sobre o como fazer, conviver e conhecer o espaço social e as práticas que lhes são *comuns*. O cotidiano escolar, por sua vez, constrói igualmente narrativas próprias de seu espaço e fazer educativo. Acredita-se que as narrativas servem para explicar o mundo atribuindo-lhes sentido. Assim, entre a escola e o bairro, as meninas eleitas sujeitos primordiais desta pesquisa movimentam-se no seu dia-a-dia e nesse movimento concreto e simbólico constroem uma narrativa própria para as suas vidas, a partir do que é narrado na localidade e na escola.

Para perceber como as narrativas são construídas no cotidiano aqui se faz necessário considerar a noção de cotidiano empregado por Michael de Certeau, “*o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente*”. (2005, p.31). Para o autor nas astúcias anônimas da “arte do fazer” residem as resistências dos sujeitos frente às imposições do dia-a-dia nas diversas esferas do social (religiosa, política, familiar, laboral, nas atividades lúdicas, entre outras).

Para pensar Pontezinha, bem como os sujeitos dessa pesquisa foi necessário ir à busca das “artes dos fracos” das possibilidades inventadas pelos sujeitos e dos significados atribuídos a tantos aspectos de que é feito o cotidiano no bairro. Nesse cotidiano “comum” é necessário considerar “táticas” usadas para mudar como nos diz Certeau, o que oprime os sujeitos no seu dia-a-dia. Mas é necessário considerar as “táticas” quando são usadas para manter de forma diferente daquela estabelecida, é nisso que os sujeitos tornam-se praticante de linguagens, de espaços, de uma cultura própria. Para Certeau toda a atividade

humana pode ser cultura, mesmo não sendo reconhecida como tal, pois segundo argumenta, para que haja cultura é suficiente que tenha significado para quem a realiza.

O cotidiano em que as meninas vivenciam, quer individualmente quer coletivamente, ora no bairro, ora no espaço escolar é feito de mediações<sup>1</sup>, porque frente às contingências que lhes são colocadas elas reinventam concepções de si próprias e do lugar onde vivem e desse modo ordenam as relações de convivências com o bairro, com a escola e com os outros sujeitos, possibilitando possíveis diálogos entre os significados de uma narrativa do saber constituído (escolar) e a narrativa do saber vivido (dia-a-dia). Desse modo as atribuições de sentidos elaborados pelas meninas permitem acessar e compreender as mediações interpostas entre uma e outra narrativa, um e outro saber.

As mediações apontam para o fato de que as narrativas dotadas de saberes da vida cotidiana e do cotidiano escolar dialogam entre si e, a partir daí, em diferentes processos de negociação, surge uma maneira nova de conhecer, fazer e conviver para os próprios sujeitos, pois novos saberes são produzidos em relação. Os novos saberes são reinvenções constantes de outros que reformulados servem para viver no interior da cultura própria e singular dos espaços do bairro e da escola.

A problemática que se estabelece é que no interior da escola não há oportunidade para considerar a contribuição de esses saberes e narrativas do cotidiano, em maioria transmitida pela oralidade. Na localidade, de imediato, a vida prática não busca amparar-se nas narrativas e saberes escolares, instituídos e letrados. Entretanto, um e outro saber estão presentes nos sujeitos, que são alcançados por essas práticas educativas. O que esse trabalho pergunta, é o quanto os saberes da escola operam no cotidiano do bairro e vice-versa e em que medida os saberes desse cotidiano penetram no espaço escolar e modificam o processo educativo? Acredita-se que em não sendo possível abrir mão deles, o mais provável é que esses saberes possam divergir e serem matizados, guardados e às vezes esquecidos. Quanto aos aspectos convergentes, pode-se pensar que sejam re-significados pelos sujeitos e, assim se adéquem à vida prática. Contudo, isso se dá a partir dos movimentos dos próprios sujeitos, não sem interferência de diversas variáveis. Podem-se observar esses movimentos em diversos sujeitos que participam de algum processo de

---

<sup>1</sup> Para HELLER (2004), mediação é a capacidade que os sujeitos têm em adequar-se objetiva e ou subjetiva tanto ao cotidiano e a vida prática quanto aos valores e normas do grupo a que pertence.

escolarização. A observação simples das meninas mostra que algumas utilizam no seu dia-a-dia, majoritariamente, os saberes da localidade para se movimentar e inclusive sobreviver da melhor forma possível tanto na escola como no bairro, como se estivessem imunes aos saberes escolares. Outras conseguem adequar-se às técnicas, normas e valores defendidos pela escola, de forma aparentemente tranqüila e na existência de conflitos, parecem conseguir solucioná-los com desenvoltura. Estas são definidas pela instituição escolar como boa aluna. Outras conseguem mesclar suas vivências intra e extra escolar, mantendo-se no limite de ambas, utilizam, pois um e outro saber no momento e local necessário, de modo adequado.

Examinando as “artes de fazer” que as meninas utilizam no seu cotidiano que se desenvolve tanto no bairro quanto na escola busca-se entender o que dificulta a existência de narrativas compartilhadas dos saberes locais e escolares ou orais e escritos, dado que existem relações sistemáticas entre as práticas cotidianas e as estruturas da vida social. Como se vinculam os saberes orais e escritos, sua influência, na repetência ou na permanência marcada por rendimentos abaixo do esperado para a série e idade em que se encontram, resultando disso salas de alunas desacreditadas no interior da escola? Como operam os saberes e que narrativas resultam das alunas aqui consideradas em sua maioria marcada pela cor e pela pobreza<sup>2</sup>?

A partir desse entendimento, busca-se perceber nas atribuições de sentido elaboradas pelas meninas negras e pobres de Pontezinha, como os saberes do cotidiano se apresentam e de que forma interferem nas escolhas individuais, possíveis de serem feitas frente às contingências que vivenciam, ou ainda quanto às relações que estabelecem intra e extra-escolares.

---

<sup>2</sup> Segundo o IBGE, as estatísticas sobre pobreza não são necessariamente comparáveis, pois diferem metodologicamente quanto aos critérios utilizados para definir se um indivíduo é ou não pobre. São exemplos estudos realizados pela CEPAL, o Governo Brasileiro e o Banco Mundial que diferem ao traçar referências que indique o limite abaixo do qual uma pessoa deve ser considerada pobre ou indigente (pobreza extrema). A Cepal, por exemplo, utiliza o valor de uma cesta de alimentos que esteja geograficamente definida como necessária ao sustento básico de uma pessoa para definir a linha de pobreza; diferentemente o Banco Mundial, utiliza o valor do dólar para estabelecer certa paridade do poder de compra eliminando inclusive as diferenças entre regiões e países; já no Brasil, a metodologia oficial usa o Salário Mínimo, distribuído de forma per capita sendo 1/4 o que definiria uma família extremamente pobre e 1/2 do salário mínimo familiar per capita, o que viria a definir uma família pobre. Neste trabalho foi usado como critério de pobreza os tipos de atividades desenvolvidas pelas famílias, levando em consideração aqueles que exercem atividades pouco ou não especializadas, trabalhadores por conta própria, subempregados, desempregados do setor de serviços, ou que desenvolva outras atividades identicamente precarizada .

## Pontezinha: no Cabo de Santo Agostinho

Desde a constituição do bairro de Pontezinha na segunda metade do século XIX, em torno de uma fábrica de pólvora, as lutas, os saberes, os dizeres e os silêncios do povo da localidade vão recontando a história local e sua relação com a educação, em particular, a educação escolar. A experiência de todos e de cada um reconta a história para compreender no presente o que sabem e o que não sabem ou pensam que não sabem, pois a história é construída a partir também do que foi silenciado.

O bairro de Pontezinha assim como a Escola Estadual de Pontezinha são espaços de práticas cotidianas de sujeitos específicos, entre eles as crianças, que pertencem a uma classe social, e portam marcas corporificadas da cor e do sexo que em determinados contextos servirão de marcadores sociais, classificações e distinções.

Como todos os bairros periféricos, Pontezinha é comum, pelo menos quando olhado de forma superficial. Através da observação do seu cotidiano e da escuta das falas de seus moradores, podem-se perceber as especificidades que dizem de seus moradores, digam também da escola e do processo educativo dos chamados “outros”.

A Escola de Pontezinha é o espaço privilegiado para a pesquisa proposta, as crianças que frequentam essa escola são moradoras dessa localidade, composta por ocupações desordenadas e manchas de áreas urbanizadas. Pontezinha aparece como a localidade mais pobre do município do Cabo de Santo Agostinho, desestruturado e violento em relação aos demais da área municipal. Tais considerações estão presentes nas falas e nos temores que a população demonstra, principalmente quando o bairro é alvo de notícias<sup>3</sup> que envolvem mortes e outras formas de violência urbana.

O bairro é um espaço conhecido e ocupado pelos sujeitos que compõem a escola. Os meninos e meninas desse bairro, *são praticantes deste espaço*, por esta razão observa-se que não existe o medo da rua, do desconhecido, pois sua infância é vivida na rua, no ir e vir das diversas tarefas cotidianas. Observa-se que em Pontezinha essas vivências construídas nas ruas são decorrências do exíguo espaço disponível nas casas em que

---

<sup>3</sup> “Jovem assassinado a tiros em atentado em Pontezinha”. *Violência Urbana*. Jornal do Comércio, Recife, 01 julho. 2000. Cidades, p. 13.

“Durante as operações realizadas na localidade de Pontezinha, na cidade de Cabo de Santo Agostinho e no bairro Pina, em Recife, foram apreendidos 28,7 quilos de maconha e presas oito pessoas ligadas ao tráfico de drogas” *Drogas na Região Metropolitana*. Jornal do Comércio, Recife, 15 março 2005. Cidades, p. 10

moram; são decorrências também das relações de vizinhança e parentesco. Além disso, o espaço do bairro supõe a participação intensa das crianças nas atividades cotidianas, dentro e fora de casa para comprar e vender produtos e cuidar dos irmãos mais novos.

As crianças que se movimentam no espaço do bairro, movimentam-se também no espaço escolar, o espaço em questão é a Escola Estadual de Pontezinha. Esta escola é definida como uma escola de pequeno porte da Gerência Regional de Educação - GRE<sup>4</sup> Metropolitana Sul, é uma das poucas e últimas que trabalha com a modalidade do Ensino Fundamental<sup>5</sup> de primeira a quarta série.

As sínteses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-Inep referente ao ano de 2005 dão conta de que na Rede Estadual de Pernambuco foram matriculados 948.842 alunos na Educação Básica. Destes, 17.063 (1,79%) estão matriculados nas escolas do Município do Cabo de Santo Agostinho. Tais estatísticas apontam que 118.199 estavam cursando o ensino fundamental no mesmo Estado, enquanto que no Município pesquisado o quantitativo de alunos nesta modalidade somam 1.910 (1,61%). Em Pernambuco a Rede Estadual de Ensino é composta por 1.107 escolas deste total, treze escolas (1,17%), estão localizadas no Cabo de Santo Agostinho.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola desse Município, a Escola Estadual de Pontezinha que no ano de 2006 teve uma matrícula inicial de 205 alunos, dos quais 79 (38,5%) eram meninas. Dezesete meninas, dentre estas, com idade entre seis e quinze anos, devidamente matriculadas<sup>6</sup> desde a 1ª até a 4ª série do Ensino Fundamental, constitui aqui o universo pesquisado. A seleção e escolhas das mesmas foi fruto tanto do primeiro momento dessa pesquisa quando foi iniciada a leitura das fichas individuais quanto da indicação de algumas professoras que auxiliaram na definição do grupo.

Por outro lado, quando se compara a Escola de Pontezinha com as demais escolas no seu entorno, chama atenção às diferenças, tais como a área construída, (tamanho e qualidade) o espaço interno, amplo e humanizado nas demais escolas e ausente nesta, etc. As diferenças entre escolas públicas apontam para outras diferenças que se relacionam ao

---

<sup>4</sup> A Rede Estadual de Pernambuco define como pequeno porte aquelas com até 250 alunos. NA GRE-METROSUL, são três escolas definidas como pequeno porte, entre elas está a Escola de Pontezinha. O Sistema de Educação de Pernambuco conta com 17 GRES.

<sup>5</sup> Educação Básica vai da Educação infantil ao Ensino Médio. O Ensino Fundamental é a escolarização que vai de 6 (seis) a 14 anos é o ensino obrigatório.

<sup>6</sup> Alguns alunos, durante o ano letivo em questão freqüentavam a escola na condição de ouvintes, isso sendo ocasionado por diversos motivos, entre alguns o mais reiterado era a falta de documentação necessária a efetivação de matrícula, são exemplos casos em que o documento da trajetória escolar anterior era inexistente ou ainda documentação contendo equívocos quanto aos dados dos/as alunos/as.

público atendido em cada uma delas, e de como essas diferenças orientam o acesso a determinados bens e serviços.

A Escola Estadual de Pontezinha conta ao todo com quatro salas de aula, uma cozinha três banheiros localizados na parte externa do prédio, sendo um destinado às meninas, um aos meninos e o terceiro as professoras funcionárias e o diretor. A estrutura física da escola é composta ainda por uma pequena sala que serve como depósito de merenda, ao lado desta está uma sala definida como sala de professor, porém seu espaço é destinado a guardar livros novos e usados, resmas de papel, jogos didáticos, livros paradidáticos, caixas de giz, mimeografo, caldeirões grandes usados para a merenda, botijões de gás. A sala conta com 6 (seis) estantes de aço usadas para acomodar esses itens, além de uma mesa grande onde são mimeografadas as tarefas escolares. Por esta razão as professoras antes e após as aulas e durante as reuniões de planejamento usam o espaço das salas de aula. Ocorrendo naquela sala, entradas eventuais quando é indispensável pegar material ou na necessária reprodução de atividades no mimeografo.

A escola e seus sujeitos convivem nesse espaço, um dia-a-dia com muitos desafios. Ensinar e aprender na visão do professor que aí trabalha, se coloca como o primeiro desafio, pois, para a teoria da educação, primeiro se faz necessário: tempos definidos, espaços adequados e métodos eficazes, além de professores especializados. Estas são exigências básicas para o exercício da prática pedagógica. Contudo quando a teoria é posta à prova pela prática diária, quando esta é abarcada pelo cotidiano continuamente movimentado por problemas reais, ela não consegue cumprir aquilo a que se destina.

Muitos são os desafios que se colocam para os que buscam a escola para aprender. Para estes faz-se obrigatório como primeira lição, a necessária adequação aos afazeres escolares, uma vez que estes envolvem procedimentos que muitas vezes só são encontrados no espaço da escola, pois apenas ali teriam algum sentido. Para saber a exata medida da aprendizagem, os alunos são submetidos à avaliação que serve como prescrição, sobre quem deve seguir e quem devem ficar, ou ainda que espaços podem ou necessitam ocupar.

São essas crianças, de idades entre seis e quinze anos que se apresentam diversas entre si, tanto em relação seus locais de moradia, quanto na forma como organizam o seu cotidiano, sendo que este, para alguns, está ligado ao trabalho fora de casa, para outros a atividade dentro de casa lhe preenchem os dias. Contudo, entre os fatores que as une está o fato de freqüentarem a Escola de Pontezinha. Entretanto o período diário que se encontram

na escola está contido dentro de vivências que se desenvolvem na mediação entre o bairro e a escola. Ainda que este trabalho olhe para todas as crianças da escola, um quantitativo de 205 crianças em 2006 busca focar a realidade de meninas negras<sup>7</sup>, imersas em práticas educativas, para discutir até que ponto a infância na intersecção de raça e classe interfere nas representações que têm da vida para além do bairro e da escola.

Para discutir a infância em Pontezinha foi necessário pensar, respectivamente, raça, e classe, pois muitas crianças que estudam nas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Recife são constituídas por filhos e filhas de subempregados<sup>8</sup>, desempregados, empregados considerados com baixa qualificação para o mercado de trabalho, como informa o PNAD, 2005.

Discutir a infância implica buscar compreender os significados atribuídos pelas crianças as suas ações e as ações dos outros, adultos ou crianças. Para isso faz-se necessário vê-los a partir dos sentidos que atribuem nas suas relações com os outros, naquilo que lhes é necessário fazer, bem como, no que lhes é interdito. Os fatos vividos para as crianças em geral apontam perspectivas diferentes das que são percebidas pelos adultos, é o que afirma Pinto & Sarmiento, “*o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente*”. (1997, p.15)

Nas diferenças entre as vivências de adultos e crianças, mesmo quando *praticantes* dos mesmos espaços, como na localidade de Pontezinha, é necessário perceber em que medida é possível apontar o aprofundamento dessas diferenças, quando se trata de crianças pobres e negras. São elas que hoje constituem a maioria da população de áreas periféricas, como é o caso de Pontezinha, ou que concomitante a isso, forma o maior volume no quantitativo de alunos da escola pública. Deve-se observar o que essas crianças podem

---

<sup>7</sup>No ano de 2006 a escola contava com um quantitativo de 205 alunos, destes 79 eram meninas, deste total estamos considerando que apenas 11 meninas, um pouco mais de 13% não apresentam alguns dos sinais diacríticos negros, ou seja, a escola de Pontezinha assim como o bairro, a partir da observação realizada, está sendo nesse trabalho considerados espaços de maioria negra.

<sup>8</sup> Dicionário Houaiss: Objetiva. 2004. Subemprego é emprego sem qualificação e mal remunerado. (...) Seria o emprego não qualificado e que mal satisfaz as necessidades de sobrevivência. Situação em que a mão-de-obra só encontra trabalho periodicamente ou em que o número de oportunidades não alcança o de pessoal habilitado.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) no final do ano 1999 divulgou o informativo "O emprego no mundo 1998-99", no qual destacava que: cerca de 1 bilhão de trabalhadores - aproximadamente um terço da população ativa do mundo - estão desempregados ou subempregados (o indivíduo é subempregado quando sua jornada de trabalho é substancialmente menor que uma jornada completa que desejaria realizar ou seu salário é inferior ao que necessitaria para viver); Os dados divulgados pelo IBGE/PNAD (2005) sobre desemprego reforçam que a população sem ocupação residente na região metropolitana de Recife aumentou 21,7% daquele ano. Isso equivale a 45 mil pessoas. Este índice é o maior em comparação com outras cinco metrópoles estudadas pelo IBGE.

contribuir para dizer sobre as suas infâncias e seus significados, bem como suas vivências escolares e suas aprendizagens e no que elas revelam para além delas, a respeito de crianças negras e pobres, em particular meninas num contexto de pobreza.

O foco não é apenas nas falas dos sujeitos e nos seus significados, mas também, na reconstituição da memória do próprio bairro e da sua constituição ao redor da centenária Fábrica de Pólvora Elephante, cuja razão social era S.A. Pernambuco Power Factory. Nesse caminho busca-se enxergar como os sujeitos de hoje falam e explicam o passado no presente e a interferência disso nos sujeitos que esta pesquisa privilegia - as meninas negras. A infância é uma condição transitória, como diz Sarmiento et al (1997), porém, se constitui como categoria social e constitui uma cultura própria e possivelmente uma epistemologia singular segundo Iturra (1990).

Explicar as meninas como os sujeitos desta pesquisa é ancorar a justificativa no que apontam os dados como os da PNAD dos anos de 1992 a 1999 (vide tabela 1) que reiteradamente vêm afirmando que as desigualdades raciais se impõem sobre as desigualdades de renda, e que estas desigualdades operam no interior das escolas, nas quais as meninas aparecem com desempenho escolar melhor em relação aos meninos. Entretanto, na idade adulta, o viés de gênero alimentado pelo de raça, relega a mulher negra ao lugar de mais pobre e mais radicalmente impedida de participar da oferta de bens e serviços, por ser preterida em se tratando dos melhores postos de serviços.

**TABELA 1**

Proporção de crianças e jovens que nunca freqüentaram escola, segundo idade e renda – 1992 e 1999.

Idade	1992								1999							
	7	8	9	10	11	12	13	14	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>População total</b>																
População total	37,8	17,8	11,8	7,7	5,9	4,3	4,0	3,7	21,1	6,7	3,6	2,1	1,5	1,1	1,3	1,3
População branca	25,5	8,8	5,4	3,1	2,4	1,8	1,6	1,8	16,3	3,7	2,0	1,5	0,8	0,9	1,0	1,0
População Negra*	49,1	26,5	18,0	12,2	9,4	6,9	6,3	5,6	25,6	9,7	5,2	2,6	2,3	1,3	1,6	1,6
<b>População Pobre</b>																
População total	47,5	25,7	17,8	11,4	8,9	6,9	6,3	6,1	27,1	10,4	6,0	3,2	2,5	1,7	1,7	2,0
População branca	36,7	15,8	10,1	5,8	3,8	3,7	2,8	3,5	21,1	6,0	3,6	2,8	1,7	1,7	1,4	1,9
População Negra*	54,1	31,4	22,1	14,7	11,8	8,8	8,4	7,5	30,5	12,9	7,2	3,3	3,0	1,7	1,9	2,0
<b>População Não-pobre</b>																
População total	24,0	5,5	2,8	2,3	1,9	0,9	1,3	0,9	14,9	3,1	1,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,9

População branca	19,0	3,5	1,7	1,1	1,5	0,4	0,7	0,6	13,5	2,4	1,2	0,7	0,4	0,6	0,9	0,6
População Negra*	34,3	9,6	4,9	4,7	2,6	1,8	2,2	1,4	17,3	4,3	1,5	1,6	1,1	0,8	1,2	1,2

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 1992 e 1999

Nota: \*A população Negra é composta por pardos e pretos.

As mesmas pesquisas da PNAD apontam que aliados aos mecanismos que operam no interior da escola, estão os que atuam no interior das famílias e que irão inclusive influenciar as escolhas destas famílias, em relação às escolas e ao tempo dispensado, as e pelas meninas e meninos para a frequência escolar.

Definir crianças negras do sexo feminino como os sujeitos da pesquisa reforçam a necessidade de pensar a relação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Kosminsky (1992) ajudou-nos a pensar na relação adulto – criança / pesquisador – pesquisado, que foi constituída e o tipo de interação possível estabelecida. A autora ressalta os múltiplos lugares de opressão ocupados pelas crianças numa sociedade como a nossa, hierárquica nas posições e estratificada em classes sociais.

Estabelecer relações, para além do que nos separava: faixa etária, posição social, domínio lingüístico, entre outros, foi o grande desafio de uma pesquisa como esta. Está claro que essa interação foi uma construção e esteve sujeito a como as crianças (meninas negras) entenderam e se dispuseram a entrar no *jogo da confiança* que continuamente se buscou construir entre nós.

Uma profusão de sujeitos que habitam o mundo infantil fazem as crianças seguir padrões estabelecidos, cumprirem ritos, nem sempre explicados com a devida clareza. A criança segundo a ótica da maioria dos adultos em nossa sociedade, é aquela que está aquém de algumas compreensões e reflexões, um ser dependente, fraco e sem autonomia, que necessita proteção constante. Entretanto, é no cotidiano, que podemos verificar que a noção homogênea de uma infância não existe apenas nas imagens criadas ideologicamente e que a mesma foi adequada a todas as crianças indistintamente. A observação que foi feita possibilitou ver que em bairros populares, como Pontezinha, as crianças são sujeitos sociais imersos em realidades específicas e que por essa razão muitas vezes são elas que carregam sobre seus ombros infantis, responsabilidades hercúleas, verificamos isso quando, por exemplo, esses sujeitos, responsabilizam-se por irmãos menores, por parentes idosos ou ainda quando assumem empreitadas que envolvem valores em dinheiro. Por isso é provável que se habituem a tomar decisões rápidas para sobreviver num mundo de incertezas. Esta força que está nas crianças e que é verificada quando elas são colocadas à

prova, foi uma aliada para aprofundar a reflexão sobre o cotidiano e estabelecer como pensam as meninas de Pontezinha e de como lançam mão de estratégias para superar as dificuldades, mesmo que temporariamente.

Apresentou-se como um grande desafio no transcorrer do campo o apelo a voltar a ver como as crianças, suas impressões ao captar a vida por filigranas dando a algumas coisas excessivo valor, outras tantas deixando passar, aprender ou reaprender este viés, perder a pressa, a impaciência e a busca da verdade cabal para tudo, construída na idade adulta. Foi preciso voltar a ver como as meninas negras, antes de tudo, como uma menina. Neste caso, perceber a existência da capacidade da criança de construir o real de forma lúdica, um mecanismo muitas vezes usado para vencer a dor, a fome, a carência, e projetar para o futuro sonhos, ou até viver o futuro sonhando hoje entre uma atividade e outra. As crianças carregam lentes que enxergam as inúmeras possibilidades em suas vivências, independente de onde estejam.

Olhando as meninas em suas vivências mediadas, e compreendendo essas como parte de um processo educativo, se fez necessário observar como se estabeleciam as relações e os vínculos que unem os indivíduos às normas e aos valores do grupo de onde são originárias.

Para tanto se procurou objetivar e apreender as experiências vividas por essas meninas, a partir do cotidiano delas como alunas da Escola Estadual de Pontezinha residentes no bairro do mesmo nome. Considerou-se que a cor da pele e o sexo são referentes que contribuem para a definição dessas meninas como *praticantes de um espaço* específico, ou seja, são fatores que contribuem na constituição dos sujeitos, nas relações estabelecidas por estes na sua vivência, de meninas negras entre o bairro e a escola, ao mesmo tempo em que permitem visualizar uma realidade maior, além de Pontezinha, ou seja, como parte da realidade brasileira.

Para trazer à tona a categoria raça intrinsecamente relacionada às suas vivências cotidianas como sujeitos, tornou-se imprescindível averiguar como as meninas de Pontezinha criam significados às dimensões da experiência vivida, analisando como os saberes do cotidiano e os conhecimentos formais fundem-se e são incorporados à vivência e ao cotidiano delas mesmas. Foi necessário investigar ainda ideais racistas presentes no cotidiano do bairro, que apesar de pobre e de maioria negra, não foge a regra mais geral da sociedade brasileira.

A realização deste trabalho buscou contribuir com novas informações para a discussão acerca das relações raciais, entendidas na fronteira entre o bairro e a escola teve por suposto que os alunos que chegam à escola levam consigo conhecimentos e atividades que fazem parte da experiência objetiva e subjetiva de seu cotidiano e para desenvolvê-las, alguns já não contam com o auxílio de um outro, embora tenha sido alicerçado nas intensas relações de sociabilidade. Nos primeiros anos escolares ocorrerá o inverso, as crianças passam a depender do professor para iniciar, desenvolver e concluir as atividades. Assim viver as duas experiências, que envolve a resolução de problemas – escolares ou domésticos – seria como atravessar uma fronteira diariamente, a fronteira entre a dependência e a independência nas decisões e atos.

Por outro lado segundo Sarmiento, *“As crianças foram pensadas e reguladas, a partir da modernidade, tomando por base um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças, com base na suposta incompetência das crianças”* (2004, p.27). Assim esta incompetência cessaria com o fim da infância. Para alguns - adultos e crianças - a infância é concebida como um período de vida fronteiro que é necessário atravessar para chegar-se a liberdade que envolve o pleno exercício da razão e da competência adulta, mesmo que o cotidiano revele o contrário. Assim, este trabalho assumiu também, que a intersecção dos conceitos classe social e infância, seja visto como um período fronteiro na concepção que Sarmiento empresta ao termo.

### **Caminhos Metodológicos**

Neste trabalho fez-se a opção pela pesquisa qualitativa, tendo-se a compreensão que a oposição para uns ou a relação para outros entre as técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa, tem a ver em como a realidade se apresenta para o pesquisador. Tem a ver com a concepção de ciência, de fato social e ainda, com os objetivos que se pretende, bem como envolve a relação pesquisador, pesquisa e sujeito pesquisado.

Os aspectos objetivos e subjetivos de maneira nenhuma podem ser descartados quando se busca a compreensão de uma determinada realidade. Da mesma forma o mensurável ancora em larga medida e ajuda a explicar o que para muitos não tem

explicação possível, a não ser recorrendo a naturalizações dos fenômenos e buscando na essência das coisas e das pessoas, as respostas.

Assim sendo, a pesquisa solicita um caminho, o método, que se define a partir de um escopo teórico e estrutura o procedimento de investigação que se busca no âmbito da pesquisa e de seu problema.

Durante o percurso em busca da satisfação dos objetivos da pesquisa, foram mobilizadas técnicas que, em maior ou menor medida, apontam algumas respostas para as diversas perguntas em que se desdobrou à pergunta inicial.

Para atingir os objetivos da pesquisa foi preciso seguir um caminho norteado por perguntas e antigos questionamentos. A pergunta primeira seria basal, aparecendo de pronto a quem pesquisa: o que leva o pesquisador a eleger determinado problema de investigação e como se dá a sua aproximação com um tema, um objeto?

Busca-se, com ela, percorrer um caminho na tentativa de esmiuçar ao máximo, o que é objetivo e o que é subjetivo nos dados obtidos nas observações e através das técnicas de coleta de dados utilizadas no transcorrer da pesquisa de campo.

A pesquisa foi iniciada com a análise de documentos e durante este processo foram lidos e registrados aspectos de todos os arquivos individuais dos 205 alunos matriculados no ano de 2006, estes arquivos continham o registro civil, uma ficha com dados individuais, idade, endereço, filiação, trajetória escolar; fotografia, uma ficha de matrícula, onde constava data da matrícula, assinatura ou o polegar direito – quando não-alfabetizado – de quem a solicitou, além da assinatura e observações feitas pelo funcionário da escola que atestou. Após a observação de aspectos de todos os alunos, o trabalho de leitura e análise dos arquivos voltou-se exclusivamente para os documentos das 79 meninas que compunham a escola naquele ano de 2006.

Esse procedimento auxiliou na definição mais adiante do grupo prioritário desta pesquisa composto por 17 meninas, pois algumas evidências registradas tais como: idade, trajetória escolar, local de moradia, ocupação dos pais ajudou a uma configuração do grupo principal.

Após a coleta de dados nos documentos escolares, o próximo momento foi reservado a observação e o registro das falas de diversos sujeitos envolvidos de alguma forma com a problemática da pesquisa. Isso se deu tanto no uso da técnica de entrevista, através do uso do gravador, como é o caso das seis professoras e do diretor da escola; como na observação e registro das rodas de conversas dos parentes das meninas da escola,

estas compostas de um maior número de mulheres, sendo elas, mães, tias avós e alguns homens, sendo eles irmãos mais velhos, responsáveis que levam e vão buscar os alunos e alunas e um número menor de pais e padrastos.

A observação das rodas de conversa dos parentes ocorreu de forma sistemática e com intervenção da pesquisadora em quatro encontros distintos relatados a seguir: *O primeiro* quando a líder comunitária e mãe de uma das alunas da manhã foi à escola falar sobre a violência ocasionada, segundo ela, pelo uso de drogas ilegais próximos a escola. Foram reunidas nesta ocasião quatro mães e um jovem responsável em levar alguns dos alunos de casa até a escola, o jovem não permaneceu até o fim da conversa. Este encontro teve como objetivo esclarecer sobre os riscos a que estavam expostos os alunos e buscar junto às mães as possíveis saídas que possibilitassem defender as crianças de quaisquer incidentes. A líder comunitária esclareceu que a droga era usada por grupos de adolescentes que se encontravam regularmente na área desabitada da fábrica, nas ruínas dos casarões, logo cedo ou à tardinha. O debate teve início na sala que serve de secretaria de escola e prolongou-se com uma caminhada das mães acompanhadas por mim até os arredores da escola. Nesse encontro fiz indagações a respeito das famílias, do cotidiano, da violência, do trabalho e da história de Pontezinha. Resultaram desse encontro, registros sobre as diversas formas de violência no bairro, incluindo-se o que era mito e o que era realidade, na visão das mães. Falamos sobre a necessidade de lazer da juventude, de trabalho e de educação, a importância das festividades unindo todos e a importância do côco de roda<sup>9</sup>, usado inclusive para este fim e o correlato descaso dos poderes públicos em apoiar as iniciativas.

*O segundo encontro* nasceu do primeiro, quando foi explicado sobre a existência da pesquisa para as mães presentes na escola, sobre meus objetivos resumidamente e da necessidade de se fazer o registro dos tópicos da conversa sendo por esta razão que refazia continuamente as perguntas. Elas ouviram e calaram, nada foi comentado a respeito. Contudo na mesma semana duas mães que estavam no primeiro encontro solicitaram um novo encontro. Nele esteve presente a líder da comunitária que trouxe duas senhoras já na

---

<sup>9</sup> A dança do Coco também é chamada "bambelô" ou "zamba". É uma dança da região praiana do Norte e do Nordeste, e que as diversas pesquisas teria se originado no Estado das Alagoas. Antes da sua chegada ao litoral acredita-se que o Coco tenha surgido no interior de Alagoas, provavelmente no Quilombo dos Palmares, onde a mistura de índios com africanos, gerou uma nova festividade com as contribuições de ambos os povos. A dança do Coco para muitos é um desabafo e carrega o significado da resistência aos valores dos dominantes da sociedade estabelecida. Sobre o assunto ver: PEREIRA DA COSTA, F.A., *Dicionário Folclórico Pernambucano*. 1974. Arquivo Público Estadual. 1ª edição autônoma, p.27.

terceira idade, acompanhada de um senhor de meia idade identificado como padrasto de um menino da quarta série, o homem pouco falou, inclusive sua identificação foi em tom evasivo, ao contrário das duas senhoras. Um delas foi esposa e filha de funcionários da fábrica de pólvora, o pai desta havia desaparecido numa das explosões. A outra era filha de um alemão, segundo ela, que viera trabalhar na manutenção das máquinas. Ela afirmou que teria sido fruto de uma relação fora do casamento de seu pai de nome Hans ou Hander e sua mãe, que posteriormente se tornou operária da fábrica. O seu pai retornou a Alemanha em seguida, tendo sua mãe perdido o contato, não tendo ele sequer dado à filha o nome alemão da família. Esse encontro versou sobre a fábrica e sua história, a memória as história de pessoas de tempos diversos.

Nesse encontro esteve presente a tia de uma aluna da quarta série e a madrinha de uma aluna. A conversa já havia transcorrido por um bom tempo quando foi feita a tentativa do uso do gravador, mas as duas senhoras mostraram-se incomodadas, não chegaram a pedir que desligassem mais as conversas resumiram-se a palavras sem significado algum. Desligado o gravador e transcorrido algum tempo encerramos o encontro de quase duas horas, convidei-as a voltar outras vezes. Após o mal estar ocorrido pelo uso do gravador, optou-se por registros, que foram feitos no diário de campo. Tais registros eram iniciados com a data, o nome dos interlocutores e alguma característica que auxiliasse na identificação em todas as rodas de conversa.

*O terceiro* encontro foi quando a líder comunitária, indicou para contato um senhor octogenário que teve como atividade durante muitos anos, a aplicação de injeções nas pessoas doentes do bairro. E teria inclusive, morado em um dos casarões, hoje em ruínas. O tempo que morou nos casarões foi um período que ficou sem casa para habitar e o administrador permitiu que residisse por um tempo no casarão que hoje só mantém de pé as paredes laterais. Relatou ainda, que esse tempo não excedeu a um ano. Nesse período, contudo, narrou que o casarão já estava em franca decadência, sendo difícil os períodos de chuva e vento, pois ameaçava cair parte do telhado, o que veio a ocorrer depois de sua saída.

As outras lembranças do idoso remetem para uma Pontezinha movimentada pela fábrica, pelos folguedos, pelo cinema, pelos grupos caminhando pela trilha de areia que ladeava o manguezal até o mar de Barra de Jangada, segundo esse senhor o seu pai relatava que o banho de mar em Barra de Jangada. Segundo esse senhor, era apreciado por pessoas

ilustre tais como Joaquim Nabuco, que vindo do Engenho de sua família atravessava Pontezinha em direção ao mar.

A memória do informante remeteu ao período da existência de um grande galpão, próximo à estação, sabendo a sua exata localização, contou que servia para o armazenamento da pólvora pronta para ser embarcada nos vagões do trem. A pólvora segundo ele, era trazida em um carrinho sobre trilhos denominado “trolho”, a carga de explosivo, também podia sair de jangada na maré alta, acrescenta ele. Mas o movimento grande de carga e descarga era feito na estação, então nessas ocasiões ocorria uma grande movimentação. A estação era um espaço conhecidamente utilizado nesta época para o comércio de produtos diversos. Para o velho senhor, a estação<sup>10</sup> ferroviária de Pontezinha tinha importância não só para Pernambuco, mas também para o Brasil, ao contrário de hoje, operando em um trecho pequeno.

Para esse senhor a vida era muito organizada. Ele conta que havia ainda o palhoção feito pela fábrica de pólvora para festas populares, como por exemplo, as quadrilhas do São João. Outro empreendimento que fala com saudade era a padaria da fábrica, segundo ele, lá era produzido um pão bom e barato, mas em pouca quantidade, tornando-se raro tê-lo a mesa.

A conversa com o idoso aconteceu na calçada da escola e teve como participante, o idoso, a líder comunitária, duas mães e a merendeira do turno da tarde, residente nas imediações da escola. Os tópicos foram anotados com a precisão possível, pois a fala mansa e com pausa do idoso permitiu a anotação da maioria das informações dadas por ele.

O *quarto encontro* nasceu do terceiro e foi dada a referência da professora Miriam<sup>11</sup>, sobrinha do senhor que aplicava injeções. Dois encontros foram mantidos com a professora Miriam. No primeiro estavam presentes além da professora Miriam, mais três pessoas, a líder comunitária, a filha do alemão das máquinas e uma professora da associação de moradores. Este encontro também não foi usado o gravador, posteriormente no encontro apenas com a professora Miriam, para falar sobre as memórias de infância

---

<sup>10</sup> A partir do que afirmava o octogenário foi possível localizar referência sobre a estrada de ferro denominada LINHA SUL ou RECIFE MACEIÓ, segundo arquivos foi a segunda estrada de ferro construída no Brasil tendo inicialmente a denominação E. F. Recife ao São Francisco (1858-1901), posteriormente Great Western (1901-1950), em seguida passou a denominar-se Rede Ferroviária do Nordeste (1950-1975). Nas décadas de setenta e noventa do século vinte sua marca foi RFFSA (1975-1996). Atualmente apesar do uso de trens a diesel está sob a administração METROREC (1996-...), os trens a diesel que partem do Cabo de Santo Agostinho, passando por Pontezinha, fazem integração na estação do metrô no distrito industrial do Curado.

<sup>11</sup> Nomes próprios quando referidos, foram autorizados pelos depoentes.

preservadas por ela, que havia estudado na escola de Pontezinha, foi feita a opção pelo uso do gravador.

A metodologia usada nas rodas de conversas, partia de uma questão inicial que poderia versar sobre a fábrica de pólvora, o manguezal, a escola, a pobreza, a infância, etc. e deixar o grupo falar, interferindo quando surgisse a necessidade de chamar atenção sobre algo novo que se diferenciava da mera constatação ou trivialidades do dia-a-dia. Assim ao surgir algo como: “*depois das explosões ocorriam incêndios, de um deles não restou ninguém*”; ou ainda quando falavam dos chafarizes que abasteciam Pontezinha e que, segundo os relatos, eram cobrados a Cr\$ 0,01 centavo por cada lata d’água. Um desses chafarizes, hoje desativado, abriga o Centro Cultural Mestre Goitá. O Centro é responsável pela preservação e difusão do côco de roda em Pontezinha.

Diferente das rodas de conversa, as entrevistas realizadas com as seis professoras e o diretor foram todas gravadas, as professoras da manhã foram ouvidas sem exceção ao final de suas aulas, as entrevistas não excederam cinquenta minutos, único tempo que tinham disponível. Vale evidenciar que este tempo também foi usado pelo menos em três situações no horário para lanche das professoras, pois saíam dali para outra escola. Outra ocasião destinada à organização de material do dia seguinte também foi usada para entrevista. Algumas professoras se sentiram incomodadas pelo uso do gravador, mas através de algumas brincadeiras e acordos ocorreu a descontração e o seu uso foi possível.

Com duas professoras do turno da tarde ocorreu o inverso, preferiram chegar uma hora antes do horário para fazer as gravações. Esse contexto foi mais tranquilo e com uma das professoras a conversa foi complementada em outro momento. A única exceção a todas as entrevistas foi a do Diretor que se ofereceu em fazê-la e a gravação deste momento foi durante o turno da manhã no espaço livre detrás da escola.

No que se refere às técnicas de coleta de dados, além das rodas de conversas com os parentes de alunos da escola e as entrevistas com as professoras, foram feitas observações dos grupos que entravam e saíam da escola, dos transeuntes que iam e vinham pela rua que dá acesso a fábrica de pólvora e especificamente com as meninas da escola.

A observação se fez, inicialmente, com todas as meninas indiscriminadamente, o momento mais utilizado para tal, foi antes do início das aulas, quando as crianças chegavam a escola, algumas delas com bastante antecedência, principalmente no turno da tarde. Outro momento privilegiado foi o intervalo de vinte minutos, (destinado à entrega da merenda) que sempre prorrogado podia chegar a trinta minutos. A observação também

pode ser feita ao final da aula, quando em pequenos grupos os alunos esperavam a chegada das mães e responsáveis para levá-los para casa. Esses grupos ocupavam a calçada próxima ao portão, outros preferiam a pequena área por trás da escola, outros grupos permaneciam nas salas brincando com seus brinquedos e outros brincavam de escola. A observação feita privilegiou esses grupos das salas de aula, que brincavam com seus brinquedos, principalmente aqueles que ocupavam as salas mais distantes da saída. O que chamou a atenção nesses grupos é que eles eram formados majoritariamente por meninas e, outra característica desses grupos, é que eles provocam a curiosidade de outras meninas. Assim formavam-se dois grupos um que brincava no chão com seus brinquedos e outro grupo formado por meninas que sentadas nas cadeiras observava o primeiro.

Para não alterar a brincadeira das meninas e manter a observação das outras meninas buscou-se agir com “normalidade” como se estivesse a pesquisadora enquanto professora organizando material, procurando organizar listagem de alunos. A ultima sala dificultava um pouco a observação por ser justamente uma sala que de lá não se vai a nenhum outro lugar da escola a não ser retornando, abrindo o portão de grade que serve de porta, passando por dentro da terceira sala para encontrar o corredor e atravessar a segunda sala e chegar na primeira e ao portão de saída.

Por conta dessa localização, algumas vezes ao entrar na última sala as meninas esperavam que lhes dissessem algo, e como não era dito, paravam o que faziam e silenciavam as conversas, passando agora a observar os movimentos da pesquisadora. Nesse momento, foi necessário o afastamento espacial das crianças, ficando inclusive algumas vezes de costas, mas com os sentidos em alerta como se estivesse revisando as listagens de alunos, como habitualmente se faz em toda sala, atividades que elas já presenciavam como fazendo parte do cotidiano escolar. Atividades tais como entrar em sala de aula para informar as professoras de algo, entregar materiais, auxiliar em alguma situação com os alunos, aguardar a chegada da professora quando ocorre atrasos, iniciar as tarefas do dia com os alunos, orientar as brincadeiras no momento do recreio, quando existe algum risco no excesso de correria e algazarra, ajudou ao estabelecimento da confiança necessária entre a pesquisadora e as alunas, daí elas atenderem ao chamado para conversas e trazem- suas dúvidas, pedindo ajuda e a maioria expressando grande afetividade.

Transcorrido algum tempo, as meninas deixavam de observar as atividades e retomavam as brincadeiras e conversas em tom baixo, nesse momento, em local discreto

eram feitas as anotações no diário de campo daquilo que era possível observar. Alguns desses momentos foram quebrados pela chegada de uma mãe para buscar a criança, pelo retorno da professora quando era horário de recreio ou pela solicitação da auxiliar de serviços gerais que necessitava organizar a sala para o turno da tarde ou para o dia seguinte. Como a observação desses momentos oscilou sempre entre vinte minutos e uma hora e meia o calendário de observação ocupou quatro dias por semana.

Inicialmente o calendário obedeceu aos dois primeiros dias da semana e os dois últimos. Transcorrido o primeiro mês, a semana passou a ser iniciada na terça feira sendo também quatro dias de observação. No terceiro mês, a semana passou a ser iniciada na segunda ficando a sexta feira para sistematização e organização do que foi possível observar.

Em junho foi possível definir o grupo de dezessete meninas entre aquelas que eu havia observado até o momento, tomando por base os dados de suas fichas individuais (local de moradia, idade, desempenho escolar, a questão profissional dos pais e algumas outras anotações que porventura estivessem contidas nas referidas fichas). O procedimento foi reforçado também por algumas pistas apontadas pelas professoras.

Foi iniciada a conversa com as primeiras meninas do turno da manhã, o grupo logo se formou e as meninas foram mais participativas. Foi explicado a elas sobre o desenvolvimento de atividades que era preciso fazer com elas ao término da aula, que essas atividades não estavam relacionado avaliação, não teria assim, acerto ou erros e não estavam relacionadas aula e aos conteúdos trabalhados pela professora em sala. A explicação estendeu-se também as mães. Foi solicitada autorização por escrito das mães e responsáveis, para a gravação das conversas com as meninas, por elas serem menores de idade. Algumas mães encararam como desnecessária autorizar a conversa e gravação da fala das meninas, já que as atividades eram dentro da escola após a aula e por um período de no máximo uma hora, com alguém, segundo elas, de confiança. Após certa relutância as mães aquiesceram.

As maiores diferenças entre o grupo da tarde e o grupo da manhã foi a resistência das próprias meninas em querer participar. As meninas do grupo da tarde, que inicialmente foi pensado com dez componentes, tal como o grupo da manhã, perdeu três componentes ficando com sete ao final. Eram mais tímidas e relutantes quanto à necessidade de fazer as atividades. O grupo da manhã contou do início ao final com dez componentes. As dezessete meninas só foram reunidas uma única vez, no decorrer de dez encontros.

Este único encontro revelou as diferenças entre elas inclusive de aceitação da pesquisa. O encontro foi possibilitado por conta da comemoração do dia da criança. No final do mês de outubro, a direção e as professoras organizaram uma merenda diferente e trouxeram um grupo para cantar côco de roda e falar da importância da cultura popular.

Todas as crianças da escola aceitaram entrar na brincadeira do coco de roda, respondiam os refrões animados, a única exceção foi o filho do mestre do côco que normalmente acompanha o pai nas apresentações. Neste momento negou-se a participar e como o pai lhe obrigou ele começou a chorar e pediu para ir embora. O diretor interferiu e pediu para que ele ficasse não precisando se apresentar. Depois do incidente a festa seguiu animada.

Antes da festa foi possível conversar com todas as meninas sobre a participação delas nas festas do côco de Pontezinha. Todas demonstraram um bom conhecimento de onde e quando ocorrem tais folguedos, falaram do que elas temiam e do que gostavam nas festas. A conversa foi gravada, algumas chegaram a cantar alguns refrões do côco.

Os outros nove encontros foram distribuídos por todo mês de novembro e a primeira quinzena de dezembro de 2006. Foram dois por semana, sendo cinco com o grupo da manhã e quatro com o grupo da tarde.

Os encontros ocorreram dois na sala da direção, por ser a sala mais silenciosa o que não ocorria em outros espaços da escola, já que o prédio antigo produz muito eco, e bastava qualquer número de crianças brincando para a gravação ficar totalmente comprometida. Como costumeiramente, ficam crianças após as aulas brincando dentro da escola, a escolha da sala da direção ajudou também a evitar interferências dessas mesmas crianças, que pensando tratar-se de uma brincadeira pediam insistentemente para participar. Os meninos ao observar que o grupo era constituído de meninas, indagaram quando eles também seriam reunidos. .

Dois encontros foram na sala usada pelas professoras para mimeografar as atividades escolares. Um encontro foi na área externa da escola na parte de trás. Os demais encontros, quatro, ocorreram na penúltima e na última sala de aulas. Buscou-se sempre reunir as meninas do turno da tarde nos mesmos espaços que havia reunido às meninas da manhã. Usando os mesmos materiais e as mesmas seqüências. Através dessa técnica de coleta de dados, foi possível obter uma significativa massa de dados, da qual este trabalho apresenta uma análise possível.

De pronto ficaram claros alguns pontos de tropeços na análise, entre eles: definir o que se pode e o que se deviam privilegiar nas narrativas, na observação empreendida nos sujeitos primordiais – as meninas. E ainda, de como unir e saber onde se imbricam três vertentes, aparentemente antagônicas, que exigem novos e constantes cotejos sobre a discussão que envolve relações raciais, raça, racismo, discriminação etc.

A primeira é o caso da explicação única e exclusiva, a partir do material e do econômico, às diversas formas de exclusão. Em segundo lugar o tratamento psicológico dado aos fenômenos do racismo e de tudo que a ele se relacione. E terceiro os que se detém apenas nos aspectos simbólicos privilegiando objetivar ao máximo, os esquemas mantenedores desta mesma exclusão. A essas questões soma-se uma outra, a do que é possível apreender com as técnicas quantitativas e qualitativas e suas implicações de uso, seus limites e imprecisões numa discussão como essa.

Para Queiroz (1999), a visão quantitativa de um problema pesquisado se subordina à visão qualitativa, esta explica o que aquela ordena, sintetiza que ambas se complementam e o uso exclusivo de uma delas poderia levar a perda de aspectos que comprometeriam os resultados obtidos.

Para além de tudo o que foi dito, quando se trata de pesquisa em educação e sobre grupos excluídos, quer por características étnicas, de gênero, lingüístico, regionais, econômico, etário, etc. correm-se sempre o risco de repetir exaustivamente o que muitos disseram e não se fugiu a regra nesta pesquisa.

Entre os conceitos que suscitam debates acalorados tanto contra quanto a favor inclusive do seu uso está o conceito de “raça” / etnia. A discussão de “raça” na escola, no bairro ou na família não se esgotou e vai a busca de novos debates alimentados pelas pesquisas que desnudam relações tanto de caráter privado, como é caso do espaço doméstico, como o que é possível de apreender no espaço público.

No palco dos conflitos e das contradições não existe consenso, sobre o uso adequado do conceito de “raça”. Contudo é necessário ratificar continuamente que conceitos como o de “raça”, assim como seu correlato no tocante ao aspecto biológico que ostenta, como é o caso do conceito de gênero, surgiram para explicar que fazem parte de um arbitrário, socialmente construído, aquilo que nossa sociedade insiste em mostrar como natural, biológico, não-histórico.

O conceito de “raça” é histórico e tem sua trajetória marcada por concepções que se movimentam na fusão de aspectos antigos e novos desde o racismo científico do século XIX, até o culturalismo militante da segunda metade do século XX.

“Raça”, assim como gênero foram e são explicados dentro de contextos históricos específicos, e ambos, apesar de serem na atualidade afirmados como construções culturais, como assinala Kuper (2002), ainda se debatem em argumentos que seguem na tentativa de buscar uma idéia primordial ou essencial, algo que iguale os indivíduos que foram agrupados de acordo com uma marca específica.

Entretanto, o esforço teórico e metodológico desta pesquisa é no sentido de se soltar das raízes biológicas e psicológicas que insistem em aprisionar tal debate, remetendo-o a uma essência ou aos aspectos do Eu interior de cada indivíduo, e buscar explicitar como assinala Fonseca (1999) que nem sempre cada caso é um caso. Pois a tentativa de explicação de um fato será sempre a partir de outro, pois no próprio fato social encontraremos o fio que conduz a sua explicação. (Durkheim, 1960)

Em tempos e lugares diferentes iremos encontrar o fenômeno da dominação que irá se justificar a partir de uma marca (a cor, o órgão sexual, etc.). Esta questão não será levantada sem embates (consensos e contestações), comuns em se tratando das ciências sociais, portanto acredita-se que as abstrações partem sempre das características históricas do fenômeno estudado, pois as características mais gerais têm apontado que os principais componentes são construções abstratas, que se inscrevem na subjetividade dos indivíduos e das sociedades. Porém, como assevera Queiroz (1999), apesar das raízes biológicas e psicológicas da sociedade, nestas não está a sua explicação, mas no próprio fenômeno tal como se apresenta. Assim, a memória<sup>12</sup> é principal aliada para refletir sobre os fatos sociais

---

<sup>12</sup> Para discutir a memória estamos considerando a concepção de alguns autores entre eles, Michael Pollak (1989), que no trato dado a memória individual, analisa que esta se encontra alicerçada em diversos pontos de referência que agem como indicador nos indivíduos de uma memória coletiva de um determinado grupo, memória esta que se estrutura em hierarquias e classificações, e que se define a partir do que é comum a um grupo bem como do que diferencia esse grupo dos demais. A memória assim tratada serve para fundamentar e reforçar os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais existentes. Nessa variante encontramos também Maurice Halbwachs (1968) que esclarece os pontos que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos, são eles os monumentos, os lugares da memória já analisados por Pierre Nora; o patrimônio seu estilo arquitetônico, somado a isso estão as paisagens, as datas, os personagens da história; e ainda as tradições, os costumes, certas normas de interação. São ainda pontos em que se alicerçam a memória individual e coletiva o folclore, a música, e inclusive as tradições culinárias.

com características determinadas, como é o caso das relações que excluem a partir da cor e do sexo e, que deve ser entendida também ela, como um fenômeno coletivo e social.

Aspectos muitas vezes despercebidos pela maioria dos adultos são registrados na memória das crianças, apesar de em muitos casos não deixar explícito o porquê de tal retenção, as diferenças de gênero, geração, classe, etc. criam diferenças no universo simbólico, podendo ser percebido de forma diversa pelos sujeitos envolvidos nos mesmos processos comunicativos (Fonseca, 1999). Por isso, a memória de adultos quando crianças e das crianças na atualidade, consistiu em matéria sobre a qual construímos a reflexão. Foi necessário buscar para este fim, aquilo que Von Simson (1998) chama de detonadores da memória, com os adultos em seus relatos, usando palavras importantes, além da alusão a lugares e acontecimentos. Já nos trabalhos em grupo com as crianças foram utilizados os desenhos e palavras significativas, opções já empregadas por outros, como expõe Kosminsky (1999).

O rigor no trato com os relatos orais e a preocupação em buscar o que ainda não foi dito ou perceber sobre outra perspectiva o que já foi dito anteriormente e esclarecido de alguma forma, foi uma meta perseguida por diversos pesquisadores. Assim a memória das meninas não foi entendida apenas como um depositário passivo de fatos, como alerta Portelli (1997), mas um processo ativo de criação de significações, possibilitando através de um procedimento ético a construção do conhecimento a ser analisado.

O uso de documentos escritos possibilitou o contato com o objeto em estudo. Neste caso registros escolares que trazem informações acerca das famílias das meninas (os sujeitos pesquisados) permitiram construir alguma regularidade sobre o grupo em questão. Foram analisados os dados sobre a ocupação, moradia, idade, observações e também a forma como o documento foi elaborado, suas omissões, ou a omissão de quem fez o seu preenchimento.

Relatos sobre os documentos analisados estão presentes em toda pesquisa. Estes são registros da realidade e variam segundo sua forma, que para Queiroz (1999), são três: escritos, orais e iconográficos, podendo ainda existir com uma função social na coletividade ou ser construído pelo pesquisador partindo da necessidade da pesquisa. Nesta pesquisa foram utilizados os três tipos descritos acima.

Alem dos registros escolares, com sua função definida dentro da coletividade, foi usado como recurso o gravador, tanto nas entrevistas informais com as professoras e nos contatos com antigos moradores da localidade, bem como, nas rodas de conversas de mães

e nas discussões de grupo entre as meninas. Todo esse material deu origem a novos documentos após a transcrição, como sugere Queiroz (1999).

O uso da fotografia foi um recurso pensado como necessário, pois a descrição em determinado momento – em se tratando da estrutura das casas, do prédio escolar sua localização, sua espacialidade usada e significada pelos seus usuários do bairro e da escola – fez-se incapaz de materializar através de palavras, o espaço vivido. (vide anexo)

Especificamente com as crianças, nas rodas de conversas, foram utilizados desenhos e livros de histórias infantis. Para além do que assinala Kosminsky (1999), os desenhos não só deflagraram o processo, mas foi um recurso utilizado para compreender a percepção que as crianças tinham de si e de outros. Todavia semelhante a essa autora, a produção de desenhos atraiu o interesse das crianças, que nos momentos de produção envolviam-se de forma prazerosa. O mesmo podendo ser afirmado quando da utilização do gravador. Também foi verificado que as crianças “*ao ouvir sua voz gravada, exprimiam espanto, surpresa e contentamento*” Kosminsky (1999 p. 23).

Os livros de histórias infantis cumpriram o papel de ilustrar e trazer novas imagens e linguagens, jogando luz ao que parecia corriqueiro a fim de fazer as crianças estabelecerem relações com as histórias e suas vivências. Todos os livros tinham por temática as diferenças – cor, sexo, idade – tratadas em espaços diversos, ou seja, na família, na escola, na rua e todos circularam de forma aparentemente espontânea entre as meninas.

Alimentadas com os livros de histórias e os desenhos produzidos por elas mesmas, a ênfase na roda de conversa foi maior e a gravação fluiu com mais tranquilidade. As diferenças observadas entre as diversas formas de se expor estão ligadas a diferença de idade entre elas que variava entre 6 (seis) e 15 anos de idade. Também contou os temores reinantes na própria escola, como por exemplo, algumas meninas pensarem que os desenhos seriam entregues à professora ou seria atribuído alguma pontuação. Houve ainda, a interferência do forte condicionamento desenvolvido dentro da escola do certo e do errado, acarretando por parte de algumas a recusa em se expor.

A pesquisa qualitativa bem como, as técnicas que lhe são próprias, aponta para uma realidade inesgotável, as relações raciais entre outras irão desafiar continuamente a metodologia e as técnicas que dispomos, pois o real percebido é por vezes ele mesmo contraditório se mostrando em nuances e em outras vezes, desaparecendo num jogo que dissimula e se esconde. O que às vezes pode levar muitas pesquisas a reterem-se na

aparência do que se mostra, e do que é passível de ser observado. A preocupação neste caso importa, pois se a realidade observada durante a pesquisa é a observável por todas as respostas seriam sempre as mesmas e não conseguiriam sair da confirmação incansável do senso-comum, se isto não acontece é porque a teoria irá sempre interpretar os dados, ela irá a partir de seus quadros, burilar os conceitos e desenvolver uma análise discursiva da realidade captada. Para Kuhn (apud Demo, 1975), o dado é muito mais um resultado teórico, pois a decisão de encontrá-lo e os caminhos para fazê-lo precedem o ato de deparar-se com o fenômeno.

Descobrir o que está implícito no fenômeno é ver além daquilo que se mostra, pois a realidade acontece independente da interpretação que lhe é dada, mas para conhecê-la é necessário interpretá-la. É o que ocorre com a fala e os silêncios, quando muitas vezes calar não significa necessariamente não dizer nada; é o que ocorre também entre como se pensa que se vive, se diz como se vive e se vive no fato observável.

Nesse sentido, muito do que é vivido não é dito, por que não é necessário, ou causaria desagregações, segundo diz Pina Cabral (2006). Explicá-lo seria desastroso para os grupos que ordenam a vida por regras que antecedem a eles próprios, mesmo que estas não representem a própria realidade vivida. Essas regras, muitas vezes, estão presentes no discurso – não verbal inclusive – que servem para estruturar a vida. Contudo no cotidiano, algumas vezes não são seguidas. Ou seja, pode-se verificar que muitas vezes os ditos não são feitos, em outras os feitos não são ditos.

A metodologia de pesquisas qualitativas busca apreender o que não é redutível à quantificação, mas não pode prescindir desta e com ela faz emergir aspectos subjetivos atingindo motivações nem sempre explícitas. Tais metodologias são usadas quando se busca percepções e entendimento sobre os atos e as intenções que estão imersas na ação dos sujeitos, nas relações sociais que sustentam a estrutura econômico-social.

A posição de quem investiga está embutida na formulação do problema de pesquisa, isto aponta a característica qualitativa presente em toda pesquisa que busca conhecer o seu objeto. Será o conhecimento qualitativo que apontará os contornos internos e externo do grupo ou coletivo estudado, como diz Queiroz, (1999).

Nos diversos tipos de relações que se estabelece entre os sujeitos, a maioria está encoberta pela ideologia, criada e mantida histórica e culturalmente, não sendo criação do indivíduo, mas da sociedade que o contém e nele está contida. Para manter determinadas relações, dentre muitas a mais bizarra e conhecida, horizontalizada e verticalizada, dúbia,

mas direta, que se nega para permanecer, que gestou toda uma filosofia, mas garante-se a partir de critérios econômicos, que parece muitas vezes óbvia e natural, não cabendo qualquer reflexão a respeito, é a que se coloca com a questão da diferença de raça e de sexo.

O desafio para esta pesquisa, portanto, foi transformar o óbvio em estranho, pondo-o em crise (Foucault, 1987), principalmente quando o estranho é ameaçadoramente familiar, quando a primeira vista todo fato, ato ou relato está na mais perfeita normalidade, neutralidade. A saída encontrada foi objetivar ao máximo os significados dados às palavras e aos atos pelos sujeitos da pesquisa, ou como assinala Demo (1990) quando aponta a importância fundamental da hermenêutica<sup>13</sup>. Esta se encontra ligada à necessidade da permanente interpretação e que para isso é necessário descobrir as entrelinhas que estão além das linhas e o contexto que deve ser buscado para a além do texto que está sendo explicitado. Entretanto é nessa busca dos sentidos dado e na sua interpretação que surge a encruzilhada ameaçadora entre cultura e ideologia.

No cotidiano vivido pelas meninas junto a suas famílias e durante o período dedicado à escola, foram encontradas narrativas que ordenam seu mundo. Narrativas que não são originais mais que são provenientes das suas vivências cotidianas entre o bairro e a escola e na relação estabelecida com diversos sujeitos. E justamente por não serem originais tais narrativas, podemos perceber algumas vezes – mais do que elas expressam – como estão impregnadas do ser e fazer local, das visões de mundo carregadas de significados sobre raça, classe gênero, sendo muitas vezes embaçado por uma ideologia que não é delas, mas que as alcança.

---

<sup>13</sup> Etimologicamente, a *hermenêutica* remonta ao verbo grego *hermeneuein*, geralmente traduzido por "interpretar", e ao substantivo *hermeneia*, "interpretação", porém a tradição hermenêutica está dividida em três movimentos ou modos de abordagem. O primeiro lugar, aquele que considera a hermenêutica como a ciência da interpretação de textos independentemente de uma concepção filosófica que lhe seja atrelada. O segundo movimento diz respeito à hermenêutica filosófica que toma a compreensão hermenêutica como pressuposto da existência humana, (filosófico ontológico). O terceiro movimento seria o da adoção da hermenêutica não como teoria ou método, e sim como um "modo de pensar" difundido e praticado em diversos campos, no cotidiano, em todo tipo de texto, na história, na psicanálise etc.

## A dimensão do campo

O Município do Cabo de Santo Agostinho conta com uma população estimada em 163.139 distribuída em uma área de 448 km<sup>2</sup>. <sup>14</sup>Encontra-se distante do Recife, 41 km e o acesso ao município são feito pelas rodovias BR-101 Sul e PE-07.

Em todo o município os habitantes do sexo masculino totalizam 49,2% enquanto que do feminino totaliza 50,8% resultando numa densidade demográfica de 342,6 hab/km<sup>2</sup>. A taxa de mortalidade<sup>15</sup> infantil é de 47,01 para cada mil crianças. Os gastos sociais per capita são R\$80,00 em educação e cultura, R\$40,00 em habitação e urbanismo, R\$41,00 em saúde e saneamento e R\$25,00 em assistência e previdência social. <sup>16</sup>

A economia formal do município se compõe basicamente da indústria de transformação, gerando 3.787 empregos em 110 estabelecimentos. O setor de construção civil com 576 empregos em 23 estabelecimentos. O setor de comércio gera 1.643 empregos em 329 estabelecimentos. O setor de serviços gera 2.203 empregos em 205 estabelecimentos. O setor de Administração Pública, com 2.078 empregos em 02 estabelecimentos e os setores de Agropecuária, Extrativismo Vegetal, Caça e Pesca que geram 14.401 empregos. A extração mineral 21 empregos em 01 estabelecimento.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é de 0,706. Situando o município em 17º no ranking estadual e em 2.887º no nacional.

O Índice de Exclusão Social, que é construído por sete indicadores (pobreza, emprego formal, desigualdade, alfabetização, anos de estudo, concentração de jovens e violência) é de 0,398 ocupando a 19ª colocação no ranking estadual e a 3.248ª na classificação nacional. <sup>17</sup>

O Município do Cabo de Santo Agostinho está dividido em quatro distritos, são eles Cabo de Santo Agostinho (centro), Juçaral, Ponte dos Carvalhos e Santo Agostinho. O bairro de Pontezinha, campo desta pesquisa, está localizado no distrito de Ponte dos Carvalhos. Os dados sobre Pontezinha estão contidos nos dados sobre o Cabo de Santo Agostinho e do distrito de Ponte dos Carvalhos. (ver tabela 2).

---

<sup>14</sup> Dados IBGE 2007.

<sup>15</sup> Dados DATASUS 2000

<sup>16</sup> Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho

<sup>17</sup> Fonte <http://www.cprm.gov.br/rehi/atlas/pernambuco/relatorios/pdf>, acesso em 23 de maio de 2008.

Pontezinha é uma localidade do distrito de Ponte dos Carvalhos e lá se localiza a escola de Pontezinha. O bairro e a escola são os espaços onde as crianças e jovens que deram cor e corpo a esta pesquisa transitam e significam suas vivências de meninas e negras.

A experiência de campo foi composta de pelo menos cinco momentos que estão interligados uns aos outros, tendo o *primeiro* momento sido marcado pelas indagações que posteriormente deram forma ao projeto de pesquisa. *O segundo* momento quando da oficialização do projeto junto à escola e, com as primeiras dificuldades de campo começando a serem sentidas, foi iniciada a observação dos sujeitos que estavam de alguma maneira envolvidos com a escola, entre eles os parentes de alunos e pessoas próximas a escola. *O terceiro* momento se deu quando foi estabelecido um diálogo com as professoras e as conversas versaram sobre criança, infância, educação e memória. O gravador foi usado como recurso para o registro desses momentos. *O quarto momento* teve início concomitante com o terceiro, quando a observação passou a focar prioritariamente as meninas da escola em suas brincadeiras em grupo, mas também nos momentos mais individualizados, percebendo suas reações, falas e expressões. Nesse momento foram definidas as 17 meninas que posteriormente contribuiriam com suas visões de mundo, cotidianos comuns e específicos, e daí trouxessem seus relatos, dúvidas e certezas colaborando categoricamente com esta pesquisa. *O quinto momento* foi iniciado, quando as 17 meninas iniciaram as nossas *rodas de conversa*, nos dez encontros que se seguiram, divididas em dois grupos, um pela manhã outro à tarde. Esses grupos foram posteriormente divididos em dois grupos etários.

**TABELA 2**

População residente por sexo e situação do domicílio entre os anos de 1991 e 2000

Distrito Ponte dos Carvalhos - Cabo de Santo Agostinho - PE					
Sexo	Situação do domicílio	Variável X Ano			
		População residente (Pessoas)		População residente (Percentual)	
		1991	2000	1991	2000
<b>Total</b>	<b>Total</b>	38.932	45.808	100,00	100,00
	<b>Urbana</b>	36.025	43.924	92,53	95,89
	<b>Rural</b>	2.907	1.884	7,47	4,11
<b>Homens</b>	<b>Total</b>	19.224	22.335	49,38	48,76

	<b>Urbana</b>	17.714	21.371	45,50	46,65
	<b>Rural</b>	1.510	964	3,88	2,10
	<b>Total</b>	19.708	23.473	50,62	51,24
<b>Mulheres</b>	<b>Urbana</b>	18.311	22.553	47,03	49,23
	<b>Rural</b>	1.397	920	3,59	2,01

FONTE: Dados IBGE 2000 – Recuperação automática Sidra

O presente trabalho está estruturado com os seguintes tópicos: Uma introdução, dois capítulos e uma conclusão. *Na introdução* que inclui a metodologia busca-se apresentar uma visão geral do trabalho com os sujeitos priorizados por esta pesquisa, bem como, o espaço onde desenvolvem suas práticas cotidianas. No *capítulo I* privilegia-se uma descrição da localidade de Pontezinha no Cabo de Santo Agostinho no estado de Pernambuco, traçando um debate entre sua história e o cotidiano vivido pelos sujeitos ontem e hoje. No *capítulo II*, as dezessete meninas, os sujeitos primordiais reconstitui através de suas narrativas entre o bairro e a escola, o curso de suas vidas e apontam as diferenças percebidas, as explicações a partir de determinados contextos, as comparações; os valores atribuídos (positiva e negativamente); as definições de prováveis identidades e os possíveis conflitos nas relações estabelecidas entre os diversos interlocutores de seu cotidiano. A análise também focaliza alguns grupos familiares e as estratégias encontradas para sobreviver no dia a dia, a centralidade ocupada pelas mulheres em alguns grupos observados, algumas permanências e algumas mudanças nos formatos dos grupos familiares bem como na relação travada entre estes e a Pontezinha de hoje como uma decorrência da Pontezinha de ontem. *Na conclusão* faz-se um debate a partir dos objetivos traçados para a pesquisa e o que foi alcançado na intenção de responder a problemática inicial da pesquisa.

## **CAPITULO I**

### **Pontezinha: História e Cotidiano**

O município do Cabo de Santo Agostinho foi criado a 27 de julho de 1811. É o quarto município em arrecadação e numero eleitores, com uma área de 448 km, uma população de 152.977, e distante 41 km da capital de Pernambuco. Conta com um patrimônio histórico considerável. Seu espaço físico ostenta belas praias e antigos engenhos de açúcar, igrejas e capelas – algumas em ruínas – e um moderno porto, Suape.

O município está dividido em quatro distritos, (Cabo, Jussaral, Ponte dos Carvalhos e Nazaré - hoje Santo Agostinho). No distrito de Ponte dos Carvalhos, está situada a localidade de Pontezinha. Seguindo de Recife pela rodovia federal, denominada BR 101 sul, o acesso para o Cabo bem como, para todo o litoral sul é feito pela PE-60 ou por Pontezinha, sendo esta um lugar de passagem, em vários sentidos. Aparentemente quando se cruza a pequena extensão de Pontezinha não se tem porque parar, já que ela é meio de caminho para o litoral mais valorizado de Pernambuco.

Pontezinha é passagem também para os que vêm do interior do Estado em busca de trabalho na Região Metropolitana do Recife, estando suas poucas opções concentradas no comercio varejistas de pequeno porte ou na economia indireta. Nas décadas de 1970 e 1980, Pontezinha viveu o auge do desenvolvimento com um considerável parque industrial e mais remotamente ainda, por ter abrigado a Fábrica de Pólvora Elephante quando do seu pleno funcionamento por mais de um século, consistindo esta a segunda deste ramo no país e, como afirma Correia (2006), tendo se constituído na primeira fábrica de pólvora privada do Brasil.

Entre as várias localidades do Cabo, Pontezinha é vista como a mais pobre, alia-se a isso o desemprego, o significativo número de famílias desenvolvendo algum tipo de economia informal e uma grande concentração de áreas sem estrutura urbana mínima - água encanada, esgoto, energia, asfalto, coleta regular de lixo – pesa ainda sobre ela o estigma da violência visto por muitos como a principal característica do lugar.

Observando Pontezinha hoje, percebe-se que ela vive em meio termo sob vários aspectos. Meio termo que aparece quando é necessário saber seus limites sempre móveis, pois como se encontra entre dois municípios, Jaboatão dos Guararapes e Cabo de Santo

Agostinho, muitas das demandas da população local são atendidas por uma ou outra prefeitura, às vezes por nenhuma.

O meio termo persiste em vários feitiços, a população, por exemplo, se constitui entre os que habitam as áreas sem infra-estrutura urbana e os que habitam casas devidamente regulamentadas com acesso a serviços urbanos mínimos; esta população é composta na atualidade por antigos trabalhadores do parque industrial, hoje decadente. Alguns destes trabalhadores encontram-se desempregados e buscam sobreviver através de trabalhos pequenos e mal remunerado, denominados biscates - sendo biscateiro aquele que dessa prática tira sua sobrevivência- ou estão aposentados, por tempo ou por acidente. Existem ainda as pessoas que trabalham no pequeno comércio e os que vivem da coleta de frutas de sítios próximos e dos frutos de um resíduo de mangue que se encontra bastante afetado pelos dejetos da comunidade local.

Num olhar rasante percebemos que os sujeitos desse espaço, vivem ainda hoje num trânsito entre opostos, entre ter sido e não ser, entre o passado e o presente; o passado aí não se restringiria as lembranças distantes, o passado tanto quanto o presente estão materializados em marcas observáveis por todos, marcas que servem como detonadores da memória, pois são lugares da memória <sup>18</sup>, memória esta, partilhada em nível local e que encontra aporte na história oficial da industrialização do final do século XIX. Memória que volta quase sem ser chamada em quase toda roda de conversa, quando se fala dos fatos mais triviais, como criança e escola ou trabalho e dificuldades. As lembranças de alguns são chamadas a argumentar, quando, por exemplo, falando das crianças comentam que antigamente as brincadeiras eram feitas nas ruas e não havia maldade, contudo, hoje existe um risco permanente. As lembranças reforçam sempre o lado bom de viver naquele local, apesar de ser voz corrente os poucos recursos que dispunham a maioria da população. O presente é explicado a luz do que foi perdido no passado, porém, o presente se originou de um vazio deixado entre aquele tempo e o de hoje.

Desse modo, o povo de Pontezinha explica seu presente continuamente pelas lembranças que tem ou que herdou de um passado mais próximo ou mais distante, passado vivido ou recebido de antepassados. Voltar no passado de Pontezinha é com certeza se deparar com a Fábrica de Pólvora Elephante, no seu auge ou na sua lenta agonia decadente. As lembranças estão impregnadas no presente do ritmo da produção fabril, do trabalho

---

<sup>18</sup> Vide Pierre Nora, *Les lieux de Mémoire*, (trad.) *Os lugares da memória*. Paris: Gallimard, 1984. Sobre isso ver ainda, HORTA (2000), *Entre memória e história: a problemática dos lugares*.

árduo e perigoso na produção de explosivo e das relações advindas das atividades aí desenvolvido.

Pontezinha, seu espaço, sua história e sua memória estão intrinsecamente ligadas à fundação da fábrica de pólvora em 1861. Um dos empreendimentos do sueco Herman Lundgren que chegou ao Brasil em 1855, quando se processou uma significativa imigração de europeus para o Brasil. Ao contrário da maioria de emigrantes, Lundgren escolheu Recife para se estabelecer. No nordeste, seu nome está relacionado a um pequeno fluxo de industrialização ocorrido no final do século XIX, início do século XX. As atividades do então Grupo Lundgren relacionavam-se em Recife a produção de pólvora e tecidos, mais tarde, os negócios da família estenderam-se para o comércio varejista<sup>19</sup> de tecido e espalharam-se por todo o país.

O distrito de Pontezinha ostenta as marcas desse passado, essas marcas são próprias do tipo de administração do Grupo Lundgren, por esta razão podem ser encontradas também na cidade de Paulista, pertencente do mesmo modo a Região Metropolitana do Recife, e na cidade de Rio Tinto no Estado da Paraíba. Nestes espaços encontram-se vilas operárias, construídas exclusivamente para os trabalhadores, a maioria erguida em tijolo aparente, com exceção de Pontezinha. Em todas as localidades as casas têm um tamanho padrão, sempre construídas próximas ao portão da fábrica, são casas de porta e janela, alpendre na frente, compostas de sala cozinha e dois quartos, que desde sua construção já recebiam abastecimento de água encanada regularmente e possivelmente tratada.

Essas iniciativas industriais do Grupo Lundgren, normalmente foram desenvolvidas fora do espaço mais urbanos da época, assim como Paulista distante 30 km do centro de Recife, ao norte, Pontezinha dista quase o mesmo, porém ao sul. Não é diferente quando se observa a distância de Rio Tinto de sua antiga sede, o distrito de Mamanguape, no Estado da Paraíba.

O surgimento e desenvolvimento destes espaços afastados, com uma relativa estrutura urbana, experimentada apenas nos grandes centros significaram e ainda significa para os moradores antigos, um tempo de prosperidade que ficou no passado, encarada como uma idade de ouro no caso de Pontezinha. Esse tempo que não mais existe é

---

<sup>19</sup> No início do século XX, Lundgren assumiu o controle de uma tecelagem, a Companhia de Tecidos Paulista e usou a empresa como ponto de partida para a construção de uma enorme rede de varejo, a maior que o país já conheceu. Criou então as Lojas Paulistas, que passaram a se chamar Casas Pernambucanas depois da derrota dos paulistas na Revolução de 1932. Na década de 1970, as Pernambucanas tinham 800 lojas e 40 mil funcionários.

lembrado e lamentado, a maioria destes antigos moradores recordam-se como se esse passado tivesse sido tirado, roubado, como se tivesse sido tramado um impedimento que teve como consequência a perda da felicidade, e a esta perda são atribuídas às privações do presente.

Assim como o passado é visto como um ideal distante, uma época de ouro onde as possibilidades eram infindas, o presente é visto como amargo e sem perspectiva, fechado e cinzento, cabendo a cada um deles esperar indefinidamente pelo nada, é essa espera que parece – quando se é estranho - que paira sobre a maior parte das horas do dia em Pontezinha. Uma espera que se faz a sombra do passado, ou pelo menos o que restou dele, representado nas ruínas fantasmagóricas de casarões ou a sombra de casas velhas e carcomidas pelo tempo, testemunhas indeléveis da ação de homens que chegaram, pensaram e agiram, marcando dessa forma de maneira definitiva o espaço. Homens num tempo idílico e sem sobressaltos para muitos, construíram riqueza e progresso.

Homem e espaço estão assim atados a um mesmo tempo, o passado e apesar de viverem no presente, em suas falas, as lembranças estão sempre a apontar o remoto, o inexistente que se impõe de forma veemente materializando-se através da memória e de seus espectros continuamente voltando à vida.

### **1.1 A Fábrica de Pólvora Elefante: memória e realidade**

São múltiplos os relatos que falam dos acontecimentos que deram origem a Pontezinha e o início das atividades da fábrica de pólvora, sua estruturação e desenvolvimento. O que se tem, de um lado, são documentos oficiais da fábrica e da família que contam a história apoiada numa visão positivista, de modernização e desenvolvimento, progresso trazido por um visionário, a quem é atribuída todos os feitos e todas as decisões. De outro lado, temos a memória dos velhos, que fala de uma história envolvendo outros homens, que também têm esse caráter visionário dado ao empreendedor Lundgren. Os velhos falam de seu arroubo industrializador, porém essa fala é recheada de pequenas histórias pitorescas, que apontam aqui e ali contornos de um sujeito de carne e osso, com ações que não foram sempre tão bem calculadas, que agia como se tivesse o destino dele e de todos nas mãos, como se pudesse manobrar com pessoas e fatos. Sobre

esse tempo vivido por muitos, as impressões daquele período são sempre reconstruídas com mais ênfases em alguns aspectos que outros.

Hoje a memória de alguns está submetida ao que pode lembrar a memória de outros e para falar desses assuntos e desses tempos alguns são chamados a confirmar como se fossem detentores de todos os acontecimentos reais. Fica muito evidente que a realidade de então vai sendo tecida, seguindo não o caminho comum da dor do sofrimento do conflito e da luta diária das vitórias e das derrotas, mas à luz de *tudo que poderia ter sido* como nos fala Manuel Bandeira, mas, não foi. O que se tem concretamente, que as mãos podem sentir e os olhos podem ver, são marcas, corporificadas em pedra e cal, sobre elas os seres humanos constroem e reconstroem no presente, os fatos do passado, ligando-os continuamente, a elementos que bem poderiam ser dispares. Reconstruídos sob forma de narrativas que explicam e perpetuam o passado, vão dando novos significados aos antigos fatos, atualizando-os de forma contínua, numa capacidade ilimitada de oralidade das camadas populares.

Em Pontezinha, algumas das casas deste período, resistem à ação do tempo, muitas serviram para os operários da fábrica de pólvora e ainda hoje são habitadas, outras no alto – os casarões em ruínas – mostram além da decadência com que foram marcadas pela ação do tempo e dos homens, as diferenças arquitetônicas e hierárquicas entre os homens daquele tempo, os operários e os funcionários graduados da Pernambuco Power Factory.

Os casarões estão no alto observando tudo. O espaço privilegiado ocupado por eles mostra, entre outras coisas, o poder materializado entre o baixo e o alto, a valorização de um terreno enxuto e a desvalorização dos alagados, a independência dos casarões, casas individuais e o entrelaçamento das casas conjugadas e idênticas dos operários. Os casarões parecem feitos para ocupar a posição de guardar a Fábrica, encontram-se entre a casa dos operários e o espaço privado da fábrica, ainda hoje lá, a postos, em ruínas, são guardiões de uma fábrica também em ruínas.

Através das marcas desse passado pode ser visto muito mais que um conjunto de casarões em ruínas, pode ser visto que tipo de sociedade e de relações se estabelecia entre os homens e mulheres que dela faziam parte. A sociedade industrial pautada no relógio e no controle quase absoluto da produção e dos trabalhadores, uma experiência de sociedade que objetivava realizar uma experiência modernizadora fora do espaço urbanizado da época, que visava possivelmente o isolamento dos sujeitos para melhor controlar e

produzir sem outras interferências que as sociedades mais urbanas poderiam sofrer com as ideologias políticas e religiosas.

A fábrica é, antes de qualquer coisa, uma experiência industrial dentro de um império escravista. Tendo seu início em 1861, seus trabalhadores eram homens que viviam e conviviam em uma realidade de transição, no momento em que o modelo em crise, eclipsado e em franco declínio e o novo modelo se encontraram e se puderam mirar. Podemos arriscar inclusive que estes homens que tiveram seus cotidianos marcados pela fronteira do trabalho, de semoventes coisificados, à despossuídos do próprio corpo, pois todo ele referia-se a uma propriedade privada convivendo perplexamente com o nascente trabalho assalariado, com a produção racionalizada pelo domínio do relógio, viram como que em lampejos, similaridades expostas por frestas no modelo que estava indo e naquele que chegava inaugurando o novo. A antiga classe escravista que habitava os sobrados dos bem nascidos eram eles agora que traziam a maquinaria e despiam-se do manto aristocrático para vestir o terno burguês. Do outro lado, estavam os que emprestariam sua força para mover a maquinaria pesada dentro das fábricas abafadas e insalubres, estes não eram semoventes, e diferentes daqueles vendiam sua força por salário. Contudo, igualmente àqueles recebiam o suficiente para manterem-se vivos, eles e sua prole, com um agravante: a prole escrava era capital para o dono do escravo, a prole dos trabalhadores não representava de imediato qualquer perspectiva de lucro, por isso não havia qualquer esforço para garantir minimamente a sua sobrevivência.

As marcas do passado persistem nos homens e no que sobrou de pedra e cal trazidas pela fábrica em Pontezinha. Por isso, através dessas marcas sociais e históricas, pode-se vislumbrar a lembrança de um tempo não muito distante, qual um reflexo num resquício de espelho embaçado, a memória de um tempo que metamorfoseou as antigas senzalas em casas de pau a pique para trabalhadores, que embora libertos do cativeiro legal, viram-se presos por uma rede simbólica de valores que eram trazidos do passado, e que re-estruturava e re-significava o presente pela ação e relação dos homens e mulheres. O lugar de moradia e a arquitetura destas moradias denunciam o passado no presente, sobre isso nos fala Correia

Numa área próxima à fábrica, a empresa ergueu o núcleo fabril de Pontezinha, que chegou a contar com 180 casas. Por razões de segurança, as moradias se distanciaram um pouco da área fabril, aproximando-se da Estrada de Ferro.

A maioria das casas se dispunha em longos blocos. Nas construídas no século XIX, cercaduras contornam a janela e a porta da fachada, percorridas por um alpendre. Este padrão de pequenas casas semelhantes e coladas, abrindo para um alpendre frontal comum ao longo de todo o edifício e cobertas com um mesmo

telhado de duas águas, remete à forma usual das senzalas no Nordeste, testemunhando vínculos importantes entre a moradia e a paisagem do engenho colonial e a de núcleos fabris dos séculos XIX e XX. Enquanto nas senzalas o telhado dos alpendres era apoiado em colunas de alvenaria de secção circular, em Pontezinha surge sustentado por delgadas colunas de madeira. Nos séculos XIX e XX, este modelo de moradia foi muito comum em usinas de açúcar situadas em Pernambuco e Alagoas, surgindo ainda em núcleos fabris ligados a fábricas têxteis como Pedra em Alagoas, Paulista em Pernambuco e Rio Tinto na Paraíba. Nos dois últimos, também pertencentes aos Lundgren, sustentados por delgadas colunas de madeira, (2006 pp. 27- 28).

Mesmo tendo o Grupo Lundgren, sua origem no pioneiro Herman Lundgren, de nacionalidade sueca, as relações pareciam que se aproximavam daquelas estabelecidas também entre os senhores de engenhos e os trabalhadores braçais da cana-de-açúcar. Relações estas que oscilavam entre um paternalismo que reclamava respeito e lealdade incondicionalmente e relações de trabalho que exauriam os trabalhadores, que expunham e buscavam a maximização de lucros extorsivos e deixava um gosto amargo na boca daqueles que muitas vezes produziam o branco e doce açúcar, como aponta Ferreira Goulart (1998), no poema O açúcar.

Em lugares distantes, onde não há hospital nem escola,  
homens que não sabem ler e morrem de fome aos 27 anos  
plantaram e colheram a cana que viraria açúcar.

No mundo do trabalho de então, trata-se de uma relação que se pode aproximar as de suserania e vassalagem nos moldes da Europa medieval. Talvez isso se explique o tipo de ligação que o grupo mantinha com seus empregados, a prática de garantir habitação – de acordo com a graduação do funcionário – assistência médica, segundo algumas testemunhas, algum tipo de lazer, uma estrutura urbana que embora modesta, fugia ao padrão dos demais trabalhadores. O espanto em relação as melhores condições de trabalho diferentemente do que se tinha então, constituiu um mito em torno da capacidade empreendedora do grupo em questão.

Longe do mito, os depoimentos de trabalhadores rurais nas terras desse grupo são contundentes e dão conta da relação de servidão implementada pelo grupo, como citado por Vicente & Mariano Neto<sup>20</sup>

Em todas as fazendas pertencentes ao grupo Lundgren a relação de trabalho era de exploração, do agricultor, que era obrigado a pagar o cambão e pagar foro de todos os animais que criasse. Todas as pessoas da família que tivessem acima de 18 anos, eram obrigados trabalhar um dia de graça para o proprietário e o agricultor era

---

<sup>20</sup> Ver [http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/04-belarmino\\_paulo.html](http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/04-belarmino_paulo.html). Acesso em 30/01/07. CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, UFPB – João Pessoa – 03/2004. Ligas Camponesas em Mamanguape / PB. Vicente, Paulo B. Mariano Neto, Belarmino.

proibido de cultivar qualquer tipo de lavoura permanente, só era permitida plantar lavoura de subsistência, de colheita rápida como milho, feijão, mandioca, nem inhame eram permitidos. Segundo depoimento de pessoas que vivenciaram o período nos relata. (2004 s.n)

A relação de pai-patrão já vista e discutida por muitos que tentaram entender as tramas dos laços que unem sujeitos num misto de sentimentos de amor e crueldade, de medo e proteção, de atração e repulsão, mas que se mantiveram unidos por vezes em sucessivas gerações numa estranha simbiose, apontam como foram se gestando esses laços que se perpetuam adequando-se até os dias atuais.

Como é dito nos sertões, os senhores punham muitas vezes a mão por cima de alguém e afirmavam “*esse é meu ninguém mexe*”. Ser de alguém não era unicamente uma fala protetora, mas antes, uma fala de propriedade, como de quaisquer outros animais e terras, ousar mexer em alguém assim, seria o mesmo que invadir propriedade. Esse pertencer se verificava bem nas lidas e no custo que esta “*proteção*” impunha a homens e mulheres, caracterizada pela quase ilimitada capacidade desenvolvida por tantos senhores de sugar o sangue a alma a vida, de seus “*protegidos*”.

Nesse contexto, as lembranças de Pontezinha movimentam-se entre as condições de vida e as condições de trabalho. É voz corrente que a fábrica construiu praças e que a primeira televisão que ali chegou foi um presente da administração da fábrica. Muitos anos antes, o cinema já havia se instalado em uma pequena sala, para onde se dirigiam nos finais de semanas, nas concorridas matinês<sup>21</sup> homens, mulheres e crianças. Assim como o Palco da praça, o pastoril no natal, as bandinhas no carnaval. A vida, do trabalho ao lazer, era administrada pela fábrica. Os acontecimentos que faziam movimentar a existência surgiam sempre de iniciativas dos administradores.

Como a vida e o lazer, a morte muitas vezes chegava pela fábrica, suas explosões totais, seu estrondo surdo, colheu vidas, ou partes dos corpos de seus operários, as lembranças abrem espaços para falar dos que ainda vivem e viveram durante anos, cegos, surdos, amputados. Conta-se das famílias que não tiveram corpos para sepultar. A fábrica tragou seus operários muitas vezes, mas quando ela fechou suas portas no final da última década de 1990, o povo sentiu-se abandonado à própria sorte, sem futuro, fechava-se com ela as perspectivas de vida.

Os que viveram a infância no período próspero da fábrica, logo após o fim da grande guerra, apontam outras impressões, diferentemente dos que foi adulto no mesmo

---

<sup>21</sup> Dicionário Houaiss: Objetiva. 2004 p.484 Matinê - refere-se à Festa, filme etc. realizados à tarde.

período, sendo possível distinguir nas falas de sujeitos de gerações diferentes as concordâncias e discordâncias tanto no aspecto material quanto simbólico e, como aponta Sarmiento (2005), nessa perspectiva, a elaboração dos sentidos vividos são diferentemente significados e interpretados.

As crianças que cresceram à sombra da fábrica, têm lembranças marcantes, quando se recordam do trabalho infantil, trabalhos estes feitos fora da fábrica, nas residências de alguns operários, ou na vizinhança destes. Para esses locais era levado o material necessário para confeccionar os cartuchos das munições. É o que nos diz Miriam,<sup>22</sup>

*[...] as pessoas viviam de fazer cartucho pra fábrica de pólvora, eu fiz muito. Em vez de ir pro mangue - minhas irmãs iam pro mangue- eu fazia cartucho pra fábrica de pólvora, muitas famílias faziam cartuchos pra fábrica de pólvora,*

E continua,

*Eu comecei a fazer por minha conta mesmo com sete anos, minha mãe já tinha adoecido, já tinha deixado de fazer, minhas irmãs mais velhas já tinham casado, saído de casa, com sete anos eu e minha irmã com dez anos, nós duas a gente pagava uma pessoa pra ir levar por que eu tinha medo de entrar na fábrica e essa pessoa trazia o material pra gente fazer os cartuchos era muita gente que fazia, muita gente.*

O valor irrisório pago para fazer os cartuchos de pólvora, as cobranças severas pelo trabalho bem feito, as entregas sistemáticas geravam, o temor continuo das explosões seguidas de incêndios, humanamente impossíveis de serem debelados.

Os relatos dos que foram crianças no após a II Guerra em Pontezinha são concordantes quando afirmam que participaram ativamente dos temores e das privações impostas pela estrutura econômica da época, mas paralelamente viam diferentemente dos adultos um mundo coeso que se equilibrava entre o mangue e a fábrica, as lembranças das brincadeiras e do perambular livremente sem sobressaltos exceto pelas explosões da fábrica.

Na fala de Miriam “*a gente tinha prazer, a brincadeira das crianças... a gente tinha prazer de viver não tinha violência nenhuma e a gente esquecia que era pobre*”. Fica claro a capacidade das crianças de construir, de transformar, de ampliar as possibilidades de sonhar e buscar, mesmo quando para os adultos as saídas pareçam fechadas, assim as crianças construía e ainda constroem uma cultura da infância.

Isso se dá, pois as crianças são sujeitos sociais que estão integrados a sociedade da qual participam, não como fantoches, mas como sujeitos de suas ações dotados de

---

<sup>22</sup> Miriam Joana Torres nasceu em 1945, nasceu e viveu em Pontezinha, foi aluna da escola de Pontezinha e trabalhou durante sua infância para a fábrica de Pólvora. Entrevista cedida e autorizada em dia 08.12.06

subjetividade. Por serem sujeitos sociais, são capazes de interpretar a sociedade em que vivem e a partir disso, relacionarem-se e agirem coerentemente com tudo e todos que com eles estão em constante relação, como aponta Sarmiento (2005).

A perspectiva das crianças de outrora, segundo relatos obtidos no bairro, apresentava-se pelo menos no aspecto mais geral em consonância com a dos adultos em se tratando da fábrica e do que ela poderia garantir através do trabalho e do salário. Nesta concordância podemos entender o quanto às formas culturais produzidas pelas crianças são estruturadas a partir das culturas dos adultos e vão se reestruturando nos processos culturais que são gerados a partir das interações da infância.

Por tudo, é que trabalhar na fábrica era algo a ser alcançado a muito custo, e nessa perspectiva crianças, jovens e adultos ligavam-se à produção da fábrica mesmo que indiretamente. Emprego e salário eram vistos como um sonho a ser perseguido por sujeitos de gerações diferentes. Os diversos relatos fazem coro na fala de Miriam,

*Pontezinha vivia da fábrica de pólvora, as pessoas de melhores condições financeiras eram as pessoas que trabalhavam na fábrica de pólvora, aquele arruado aquelas casas era das pessoas de melhores condições. As pessoas que estavam fora dali não tinham o que comer assim, trabalhar na fábrica de pólvora era um privilégio, mesmo o salário pequeno era um privilégio.*

A fábrica absorvia no seu auge uma massa considerável de trabalhadores, porém, a maioria da população local, segundo a memória geral, vivia da coleta no mangue<sup>23</sup> próximo, que se estendia por todo o espaço hoje ocupado pelas comunidades circundantes.

O trabalho no mangue ocupava o dia todo, a vegetação abissal dominava uma extensão estimável de alagados. Muitas crianças e adultos tiravam do mangue seu sustento, voltavam à tardinha com o produto do trabalho do dia inteiro, esse produto era à base da alimentação das famílias e o excedente era trocado, segundo testemunhos:

*...a maioria não tinha com que se alimentar às vezes os pescadores vendia os peixes maiores e os pequenos eles davam para a vizinhança ou ia-se pro mangue pescar e trocava uma coisa por outra por que não tinha dinheiro pra comprar o açúcar o café a farinha trocava-se as coisas da maré por essas coisas ...*

---

<sup>23</sup> Ainda na atualidade o mangue é um importante local de proteção, alimentação e reprodução de grande número de espécies tais como, sururu, ostra, caranguejo, guaiamum, siri, aratu etc. Por isso é uma fonte fundamental para a alimentação de famílias que vivem próximas a essas áreas. Além da alimentação é possível para estas famílias obter uma renda através da venda destes produtos. Os que vivem desse comércio são chamados na atualidade de marisqueiras e catadores. Na coleta do mangue as crianças representam uma mão de obra importante, sendo filhos destes catadores, desde cedo aprendem o árduo, e ao mesmo tempo divertido, trabalho na lama do mangue.

Pontezinha desde muito tempo oscila entre extremos: outrora entre uma ilha de modernidade com trabalhadores fabris, com direitos trabalhistas como salário fixo e condições invejáveis para a época, do outro, o trabalho coletor do mangue, da lama escura e movediça, do risco das marés, da fome constante saciada parcialmente. Casas de alvenaria porta e janela, abastecimento de água convivendo lado a lado com choupanas de taipa coberta de palha, sem portas tendo por quintal a lama do mangue. Convive desde a muito com algumas similaridades também com os riscos do mangue, das marés que surpreende os desprevenidos, convive com a lama visguenta e profunda e, com as explosões e incêndios letais da Fábrica de Pólvora, contudo, só alguns desses incêndios, os maiores, ocuparam as páginas dos jornais locais:

*A centenária fábrica de pólvora Pernambuco Powder Factory (mais conhecida como Fábrica Elephante), em Pontezinha, no Cabo de Santo Agostinho, tem um currículo marcado por tragédias. Em 82, a explosão de três granuladores de pólvora provocou a morte de 11 funcionários e deixou dezenas de feridos. Apenas quatro operários puderam ser identificados na ocasião, os outros trabalhadores foram reduzidos a pedaços espalhados num raio de 200 metros.<sup>24</sup>*

Em 1998,

*No dia 26 de abril deste ano, a explosão em cadeia de sete galpões para estocagem de pólvora deixou o saldo de cinco mortos e 38 feridos. O acidente aconteceu às 8h40 de uma quarta-feira, quando os funcionários já haviam iniciado o turno de trabalho.<sup>25</sup>*

## **1.2 A escola da fábrica: passado e presente**

As lembranças dos que foram crianças entre as décadas de 1940 e 1950 referem-se ainda a escola, a melhor escola, criada e mantida pela fábrica. As diferenças entre crianças era estabelecida a partir da graduação funcional que pais ou parentes ocupavam na fábrica. Nota-se que a fábrica esforçava-se em ordenar o cotidiano, dando-lhe uma aparência de urbanidade e civilidade e higiene na escola. Segundo os relatos “*ali estudavam os melhores isso eu sei, tudo bonito e organizado*” Eram o controle e a disciplina, valores adotados para a escola mantida pela fábrica, possivelmente buscando a formação de mão de obra especializada para o futuro. Os relatos dizem ainda das exigências feitas pela escola aos estudantes – fardamento e material escolar – sendo possível apenas para poucos, ou melhor, para filhos e parentes dos trabalhadores graduados da fábrica, os que tinham melhores salários.

---

<sup>24</sup> Diário de Pernambuco, Vida Urbana, Recife, Quarta-Feira, 28 de Janeiro de 1995, “*Tragédias na história da Elefante*”

<sup>25</sup> Ibidem, 1998

A escola mantida pela fábrica ao contrário de algumas outras, conservava uma casa para professores mantendo assim a pontualidade e a assiduidades das aulas, padrões invejáveis para época e para a localidade que contava com poucas e deficitárias escolas, que ofereciam pouca formação após a alfabetização, ficando grande parte das crianças sem escola ou aguardando que formassem turmas para continuar estudando além das primeiras letras.

Hoje, Pontezinha conta com duas escolas de grande porte, uma mantida pela rede estadual de ensino e a outra pela rede municipal, além destas existe uma escola de tamanho médio mantida pela rede municipal e duas pequenas escolas uma localizada bem no centro de Pontezinha, próxima a linha férrea denominada Artur Lundgren e do outro lado, localizada na entrada da antiga fábrica de pólvora, a Escola de Pontezinha. Ambas são parte desse passado conhecido, vivido e reverenciado por boa parte da população. A Escola Artur Lundgren era a antiga escola criada e mantida pela fábrica de pólvora nos seus primeiros anos é voz corrente as exigências feitas quanto a fardamento e material de uso individual tanto para alunos quanto para as professoras. Isso fazia com que só alguns pudessem cumprir tais exigências e estudar naquela escola. Por tais características a escola da fábrica, fora no passado, espaço de cobiça da maioria das crianças que sem escola para lhes ensinar as primeiras letras, viam passar os anos a espera de oportunidade que lhes garantisse tal aprendizado. Os que hoje alcançaram a maturidade lembram como as crianças de então, sonhavam com a escola seus cadernos, lápis e lição. E mergulhados nesses sonhos e nos manguezais muitos viram chegar a idade adulta sem conhecer as letras, outros mais afortunados foram em busca das escolinhas improvisadas, muitas das quais, resultavam da iniciativa de professoras que formadas, mas sem sala para lecionar formavam turma esperando que o poder público garantisse os proventos.

A Escola de Pontezinha teve sua origem justamente da iniciativa de uma dessas professoras sem sala de aula, que arregimentando um grupo de meninos e meninas de idades diversas formou turma multiseriada para lecionar em um espaço cedido pela fábrica – um clube que funcionava no final de semana – onde já eram oferecidos cursos de corte e costura e bordado. Contudo, em decorrência da demora de recursos, as professoras iam desistindo, apesar de chegar sempre outra professora em substituição à última e disposta a esperar até que os recursos pessoais e as esperanças minguassem. Como consequência do contínuo vai e vem de professoras, as crianças aprendiam lentamente e, segundo alguns, muito mais entre elas, pois não raro passavam muitas manhãs ou tardes esperando que a

professora chegasse, quando sentiam que a espera era em vão, tentavam resolver as lições menos complicadas. A situação dos aprendizes ainda se complicava mais, pois os livros e cartilhas usados não eram iguais para todos, pois fora conseguidos com quem já havia cursado e com as próprias professoras que sempre traziam algum material de leitura. A cada partida as professoras cuidavam de deixar os materiais de leitura, possivelmente como compensação por reconhecer as contínuas dificuldades enfrentadas por aquelas crianças em suas trajetórias escolares.

Os que viveram esse período acreditam que muitos alunos desistiam pelas crescentes dificuldades, a primeira e mais significativa era a falta sistemática de professores, tendo como decorrência o pouco resultado conseguido após vários períodos letivos. Somava-se a isso, a total falta de ajuda de parentes já que a família de muitos não conheciam as letras, pai, mãe e irmãos mais velhos tiravam o sustento do mangue e vivia bem distante dos ambientes de leitura e escrita, essa realidade era compartilhada por muitos que viviam da coleta no mangue. Era possível conseguir ajuda entre aqueles que trabalhavam na fábrica ou estudavam no Artur Lundgren, mas esse tipo de relação aparentemente não devia ser comum entre pessoas de cotidianos opostos, apesar de coexistirem nos mesmos espaços.

A Escola de Pontezinha e a Escola Artur Lundgren são representantes desse tempo, nos anos do pós- guerra, uma e outra marcada pelo seu passado, quando uma era o reflexo invertido da outra, se bem que ocupassem um espaço específico e seus alunos fossem moradores desse espaço que conheciam e conviviam, e todos estavam sob o olhar vigilante da fábrica.

A proximidade da Escola de Pontezinha com a fábrica era tamanha que em uma de suas explosões teve sua estrutura abalada pelo estouro dos galpões, e os pais correram desesperados por esperar encontrar seus filhos entre escombros, o que felizmente não aconteceu, pois suas paredes com espessuras nos moldes dos antigos prédios da primeira metade do século XX, agüentaram a explosão sem ruir.

Com o passar do tempo segundo alguns – já na segunda metade da década de sessenta – as duas escolas sofreram profundas modificações. A escola de Pontezinha foi assumida oficialmente pela Secretaria de Educação do Estado, regularizando mais o fluxo de professores e a Escola Artur Lundgren foi entregue ao município do Cabo de Santo Agostinho desobrigando-se a fábrica de oferecer aos seus operários e filhos a educação até a quarta série como há décadas vinha ocorrendo. Sobre isso, outros relatos ratificam o que

nos diz Miriam “*eu preferi entrar no Lundgren que já tinha caído de qualidade, já estava entregue ao município em vez de ser por conta da fábrica e a qualidade estava lá em baixo*”.

### **1.3 Pontezinha: História recente**

A localidade de Pontezinha, a exemplo das duas escolas também começa a modificar-se profundamente a partir da segunda metade da década seguinte, 1970, como consequência do intenso fluxo migratório que ocupará a maioria das áreas anteriormente desabitadas, circundando a Região Metropolitana do Recife. Essas áreas terão como característica principal um vigoroso adensamento populacional e paralelamente uma irrisória estrutura urbana que ainda hoje permanece.

Com a ocupação desordenada de áreas anteriormente desabitadas, o espaço que era no passado distante, ermo e desabitado foi sendo modificado lentamente e por se encontrar no limite entre dois municípios importantes da Região Metropolitana do Recife, Jaboatão dos Guararapes e Cabo de Santo Agostinho, respectivamente as populações que ai se estabeleceu buscaram desde o início, organizarem-se de alguma forma para conseguirem a inclusão nas políticas de saúde, educação, moradia e abastecimento d água. Entretanto, a pobreza e falta de uma estrutura urbana mínima é ainda marca registrada desse espaço, que não pára de crescer e inchar causando inclusive danos irreversíveis ao meio ambiente. São exemplos o desaparecimento quase total da área de manguezal, as agressões sofridas pelo rio Jaboatão que corta esta região e ainda o assoreamento da lagoa Olho D'água, classificada no passado como uma das maiores lagoas costeiras de restinga do nordeste.

Reverendo a historia das ocupações em Pontezinha, poderíamos dizer que o contingente populacional que se estabeleceu entre esses dois municípios, para lá convergiram atraído pela promessa de emprego nas indústrias que se espalhavam as margens da Rodovia Federal, (BR 101), com grande concentração na parte sul. Na área anteriormente ocupada pelo manguezal, se formou um parque industrial significativo com indústrias de médio e grande porte com produção diversificada acarretando assim, um intenso fluxo populacional que ocupou as áreas periféricas da Região Metropolitana do Recife. O que empurrou estas populações na busca eternizada de mulheres e homens, meninos e meninas, deslocando-se espacialmente em tempos diversos, encontram em Josué

de Castro uma explicação. Para ele, o que movia os seres era a fome, e a constante busca em saciá-la ou pelo menos, se adequar e viver da melhor forma, o estado de fome endêmica em que muitos se encontravam desde a muito. Fome de alimento, de espaço, de sonho, de vida, que constituem o cotidiano de homens e de mulheres “... *de um povo inteiro de barriga vazia, mas com a cabeça cheia de comidas imaginárias*” (CASTRO 2005 p.15).

Para além da fome biológica eram também sujeitos expulsos do campo aos milhares, seres humanos submetidos a constante falta, seja de terra ou de bens materiais e simbólicos. Eles e elas rearranjaram-se em vários espaços antes de encontrar um mais definitivo. Esses espaços, na maioria das vezes, eram alagados de rios e lagoas, espaços descartados, desvalorizados pela especulação imobiliária, mas que foram sendo ocupados e resignificados pela ação cotidiana de sujeitos vindos de lugares vários. Os motivos que levaram estas populações a transformar em habitável o lodo e o charco, são muitos. Podemos apontar alguns, por exemplo: esses locais se constituíam o único e derradeiro lugar antes das ruas e suas marquises. Eram ainda locais propícios para passar incólumes as autoridades de plantão, que despercebidas não atentavam as verdadeiras hordas de migrantes que infestavam as franjas da cidade. Em fim podemos averiguar simplesmente como diz Castro, “... *os mangues apenas atraíam os homens famintos do nordeste inteiro: os da zona da seca e os da zona da cana. Todos atraídos por esta terra de promessa*”. (CASTRO 2005 p.20).

Porém, pode-se ainda enxergar nestes êxodos, buscas e rearranjos, aquilo que para Gusmão (1997a) seria a realidade vivida implicando aí um fazer e refazer constante via processos culturais específicos. E não apenas uma busca guiada pelo instinto natural para manutenção da vida e preservação da espécie. Se assim fosse a vida onde quer que ela fosse vivida não formaria um mundo coerente, dotada de sentido e de significados que são interpretados e compreendidos por diversos indivíduos, no interior de um grupo e espaço.

Na dinâmica do cotidiano são criados, recriados e incorporados símbolos e sentidos, tendo por base a ação concreta dos seres humanos sobre a natureza e em relação com outros indivíduos. Esta ação está presente onde quer que se encontrem pessoas, inclusive no charco e no lodo, mesmo transformado continuamente. Verifica-se isso quando se observa essas grandes áreas habitadas por casas irregulares, criando uma estética própria e singular. Assim, o que na década anterior eram espaços desabitados e distantes, considerados desfavoráveis para habitação humana, aos poucos foi sendo ocupado por

casas desordenadas, de tamanhos diversos, erguidas com materiais os mais variados, madeira, palha, papelão, flandres<sup>26</sup>.

As casas surgiam do dia para noite, famílias inteiras chegavam ocupavam os espaços erguiam paredes irregulares o mais rápido possível para garantir a manutenção do lugar. Essas habitações eram erguidas à noite às pressas, com medo do inesperado, a visita de fiscais da prefeitura ou alguém reclamando a propriedade. Para a manutenção do espaço conquistado buscavam-se estratégias, por exemplo: dar uma aparência antiga a moradia, de cotidiano estabelecido, para convencer que a moradia já estava ali há muito tempo. Assim os pequenos espaços habitados foram se transformando em espaços enormes que atraíam todos os dias uma nova família, e que ao amanhecer já estavam devidamente instalados, buscando formas de sobrevivência.

Com o passar dos anos, as habitações foram sendo reconstruídas de tijolos, porém estas ocupações guardam nos dias atuais, características peculiares, por exemplo: ao se chegar à localidade de Pontezinha, sabe-se prontamente que tiveram origem na onda de ocupações irregulares que causaram um aumento substancial no número de habitantes da Região Metropolitana do Recife. Essas habitações, ainda no presente, não receberam o acabamento na alvenaria e desse modo vê-se, com algumas exceções, grandes espaços constituídos de casas de tamanhos diversos que têm os tijolos e a massa que os une, expostos. Outra característica é o uso de telhas de amianto, que na Região Metropolitana costumam ser chamadas com a marca de fábrica, Brasilit, tendo inclusive uma localidade inteira assim denominada, o bairro da Brasilit.

O desenho das ruas revela também, que aquelas construções surgiram da necessidade, da urgência que muitas vezes deixou ruas sem saídas, casas apinhadas umas sobre as outras, portas próximas demais, janelas que se olha tão proximamente que roubam a liberdade e a intimidade dos moradores. Nestes espaços o imperativo era erguer uma moradia, uma habitação, mesmo com estrutura precária, com desenhos de labirinto, onde a ventilação tem dificuldade de fluir e a umidade impera do inverno ao verão.

O formato básico das moradias destas localidades, de porta e janela com paredes muito abaixo do pé direito<sup>27</sup>, que as janelas e as portas não seguem padrão algum, onde os

---

<sup>26</sup> Dicionário Silveira Bueno, FTD, 2000. FLADRES, s.m. 2. Folhas-de-flandres; lata; lâmina de ferro recoberta de estanho.

<sup>27</sup> Pé-direito é uma expressão muito utilizada em arquitetura, engenharia e em construções em geral, que indica a altura de uma parede ou a distância do pavimento ao teto. Segundo Botelho (2004) a origem da expressão, pé-direito é a distância medida em pé e na posição direita (em ângulo reto; em posição ortogonal) em relação ao plano. Alguns historiadores registram que era assim na Idade Média se chamavam os pilares

materiais misturam-se de maneira singular, tornou-se esteticamente peculiar. Os que moram nestas áreas e os que não moram conhecem-lhe o estilo, e se ambigualmente para alguns estes agrupamentos significam uma vitória, a conquista de uma moradia mesmo que nestas condições, para outros que moram nas proximidades, mas que não vivenciaram o mesmo movimento histórico não é o que significa. Estes buscam de toda maneira diferenciar-se dos que foram chegando e se acomodando ao lugar neste enorme fluxo, para deixar claro o quanto é incomodo morar nas proximidades desses espaços. Se o lugar identifica e é identificado, significa e é significado entre todos, será, porém, adjetivado de acordo com a relação que os sujeitos mantêm com a localidade, com a razão pela qual ali se fixaram, por suas histórias.

Pontezinha ostenta claramente um passado que é testemunhado pelas antigas casas dos funcionários, pelo imenso espaço da fábrica, lugar esse interditado para os seus moradores, que sequer sabem hoje o que resta da fábrica, tragada que foi por uma densa vegetação em toda extensão do seu limite cercado.

Observando Pontezinha podemos perceber um conflito iminente entre os que se preocupam em diferenciar-se dos inadequados, os que chegaram depois, e os que querem ser parte de uma maioria para pertencer a algo, a algum lugar e a uma história local. Quem não mora nesta localidade, não pode ver grandes diferenças, mas quando se pergunta sobre tais diferenças, logo são apontadas inúmeras. As diferenças vão desde a cor da casa até ao comportamento de seus habitantes. No cotidiano, esses atributos são pensados e ditos de forma banal e quase sem ser percebido, mas vão se fixando pela própria natureza prática do cotidiano, na mente, nos corpos e no espaço de vida dos que ali vivem.

Estes sujeitos convivem muito proximamente quando lutam pela sobrevivência, quando vão a busca, por exemplo, de satisfazer necessidades como a aquisição de bens e serviços básicos. Pontezinha exhibe um centro comercial e de serviços, que embora modesto, é bastante concorrido, já que a população residente é significativamente densa, pois embora pequeno seja para lá que se dirigem homens e mulheres, habitantes destas áreas ocupadas antigas e recentes, em busca de resolver problemas diversos.

---

em que os arcos de uma construção se apóiam. A norma estabelece que a altura mínima das paredes em um imóvel deve ser de 2,70m. Na arquitetura, uma construção com pé direito elevado ajuda na ventilação e uma com pé-direito baixo causa uma maior sensação de aprisionamento e, também, uma maior carga térmica sobre os moradores.

A localidade de Pontezinha é cindida ao meio, cirurgicamente, pela Rodovia Federal (BR101 sul), na estreita pontezinha a Rodovia ocupa espaço material e simbólico e sua população disputa com ela palmo a palmo do espaço quase esgotado que se asfixia entre o calor do asfalto e as casas minúsculas. A Rodovia, muito movimentada em todas as horas, mas seu fluxo aumenta em determinados horários do dia, quando pesadas carretas trafegam próximas às áreas residenciais, como trafegam também diversas linhas de ônibus intermunicipais e interestaduais. Trafegam ainda, os chamados “transportes alternativos”, estes regularizados ou não enchem as paradas autorizadas demorando-se em cada uma, na esperança de convencer um possível passageiro.

Os códigos que orientam as pessoas que oferecem serviços de transporte alternativo, vem se aprimorando a cada dia. Existe toda uma lógica bem própria desde os carros usados, os preferidos Kombi e Vans de fabricantes diversos, a linguagem utilizada (verbal, gestual ou sinais enviados com o farol ou a buzina ou o movimento com o próprio veículo). Os que trabalham sabem que o trabalho é de constantes riscos, riscos que se estende aos que necessitam de seus serviços, já que a diferença nos preços das passagens é significativa em relação ao ônibus, além da comodidade, também arriscada, das paradas em qualquer local para embarque ou desembarque de passageiros.

Um burburinho constante enche a manhã de cada dia até as onze horas, mais ou menos, horário de idas e vindas de compras de gêneros para o almoço, trabalho este feito comumente por crianças de todas as idades, às vezes sozinhas, às vezes aos pares e que cruzam indiscriminadamente a rodovia para um lado e para outro. Nota-se que as compras são feitas em pequenas quantidades e que as crianças andam em passos acelerados, à pedido das mães, mas estas lhes chamam atenção severamente, responsabilizando-os por qualquer incidente. As crianças agem numa certa urgência, desenvolvem certa habilidade, sabem muito da distância e da velocidade, quando é possível, correm desenfreadamente até chegarem são e salvos no lado oposto, claro que muitas vezes esses cálculos saem errado e muitos já foram alcançados em pleno vôo. Olhando de perto estas meninas e meninos, constata-se que são só fragilidade, pés e mãos, pernas, força física, tornando quase a vida insustentável, a querer escapar-lhes. Em muitos, o tamanho está em desacordo com a idade cronológica, entretanto, a capacidade que desenvolveram ao longo de poucos anos vividos é espantosa, são gigantes, carregam responsabilidades hercúleas para ombros estreitos. Resolvem coisas imprescindíveis para quem está em casa. Muitas vezes, a mãe com um ou mais irmãos menores, não pode ir às compras, e estes fazem a compra de comida que

envolve normalmente pouco dinheiro para administrar. Se possível, fazem a aquisição da maior quantidade possível, por tão pouco, não podendo haver erros nos cálculos, pois o almoço às vezes é a primeira refeição do dia, de fato. As crianças se envolvem com muita seriedade nesta séria empreitada, também por isso e muitas outras demandas fazem-se tão maduros.

As crianças em muitos momentos parecem investidos de uma carga de razões e justificativas que não lhes é próprios, mas que foram sendo adquiridas ao se envolverem nas demandas dos adultos e com estes, a compreensão do cotidiano parece que vai se dando aos poucos. É observando os menores dos pequenos grupos de crianças, que se percebe a importância da transmissão cultural que ocorre continuamente entre crianças por isso e pelos sentidos que os envolvem é que se podem notar, nos de tenra idade, que estes seguem os maiores sem que haja dúvidas quanto a importância de segui-los. Das particularidades do cotidiano pode-se observar o que há de mais genérico nessa realidade diária e que serve de marcador de determinados grupos sociais. Da mesma forma, observando as crianças, pode-se antever o mundo adulto a que eles estão vinculados e no qual foram estabelecidas as primeiras relações de sociabilidade que conhecem e norteiam suas vidas.

Também em seu cotidiano, mulheres e homens adultos cruzam a rodovia tranqüilamente quase sem perceber o perigo iminente. Esta rodovia carrega um histórico de muitos acidentes. Essa aparente negligência é incômoda, são homens e mulheres de várias idades e de vez em quando se ouve um grito “olha o carro! Tá cego?”, motoristas e pedestres trocam insultos e seguem em frente na azáfama do dia.

O que significa não temer? Descuido pela vida? Auto destruição? Ou perceber a vida como o malabarista com o seu malabares? Viver é um risco e, para muitos, altíssimo. O poeta João Cabral (2006) diz isso muito bem, no Auto de Natal pernambucano Morte e Vida Severina,

“.. E não há melhor resposta  
que o espetáculo da vida:  
vê-la desfiar seu fio,  
que também se chama vida.”

Ao se cruzar essa localidade de Pontezinha de norte a sul, não dá para perceber o contingente populacional que ai habita. Quase se camuflando, Pontezinha esconde o verdadeiro formigueiro humano que de fato é. Ao sair da Rodovia (BR 101) e seguir pelas

ruas locais vêm-se como estas se desdobram em ruelas estreitas, muitas sem saídas, fechadas por uma casa ou um pequeno ponto comercial.

É bem característico desses espaços ocupados pela população em constante desencontro, o desaparecimento de áreas coletivas – as praças, os parques, os *playground* – tão comuns e rotineiros para outras camadas sociais. Para estas populações, justo para estas, as áreas de vivências coletivas inexistem e mesmo quando algum poder público implementa algum espaço buscando que aí se verifiquem atividades corriqueiras, aparecem de pronto as marcas do conflito. A leitura feita a partir do ideário liberal dá conta de que estas populações não sabem apreciar as vitórias da comunidade. Porém, a observação dá conta de outras motivações que ajudam a analisar as contínuas depredações e pichações desses espaços “públicos” garantidos pela prefeitura. Uma possibilidade seria avaliar o contraste permanente entre os espaços públicos e privados. As áreas que restaram para as moradias exigiram das famílias mudanças em relação ao que é privado e com quem vivenciá-lo. Simbolicamente, os tijolos que estão à mostra nas casas, mostram entre outras coisas que houve um escancaramento do espaço familiar, doméstico, da intimidade do lar. Os tijolos à mostra dão conta das estruturas descarnadas das casas, pode-se contar as colunas, quando as possuem, como esqueleto erguido de material de segunda escolha, de reaproveitamento contínuo. As entranhas das casas estão expostas assim como as entranhas da maioria das famílias, sua vida atual e pregressa de onde vieram, os problemas que enfrentam. A privacidade é assim compartilhada se não com toda a rua, mas, pelo menos com os vizinhos da esquerda, da direita e dos fundos.

As iniciativas dos poderes públicos revelam por outro lado, em última instância que para populações que habitam em espaços como esses quaisquer benfeitoria já é suficiente. Existe ainda uma outra consideração plausível que é o de entender o que as pichações e mutilações dos espaços tentam verbalizar. Pode-se viver a praça se nunca se consegue viver o lar? A falta de estrutura urbana põe em constante risco a vida, a saúde e o prazer de uma casa, pois estas casas na maioria das vezes servem de dormitórios de onde bem ao amanhecer, adultos e crianças saem em busca da rua, de tudo que ela oferece. O espaço exíguo e muitas vezes doentio das moradias tão pequenas e abafadas, úmidas e claustrofóbicas, em sua maioria, também expulsa para a rua, seus moradores tão logo o dia clareia.

Em Pontezinha, homem e natureza também disputam espaço e um e outro se ameaçam na disputa ancestral. Pode-se perceber nas constantes ruas encharcadas pelas

águas de uso doméstico, sem curso para seguir, mas, muito mais encharcadas pela característica do local que as casas ocupam a maioria delas, onde outrora era a área de pulsação da Lagoa Olho D água, uma das poucas lagoas costeiras de restinga do nordeste.

Nos resquícios de manguezais que luta a duras penas para sobreviver também conta o que outrora foram esses espaços, mais adiante cortado pelo Rio Jaboatão, quando quase finalizando sua jornada acidentada e maltratada pela ação humana, irá encontrar o mar na praia de Barra de Jangada.

Essas populações, diz Castro (2005), ocuparam as áreas de rios e mangues, as áreas, os espaços descartados, pela especulação imobiliária. Reinventaram, recriaram esses espaços e modos de ser e estar no mundo, utilizando para tanto as próprias adversidade diárias e as impossibilidades do lugar.

O lugar para estas populações foi reinventado, defendido e incorporado, não é o ideal, mas o real e, portanto, necessário. No dia-a-dia, os espaços foram adequados, redesenhados e em tudo são visíveis às marcas daquilo que podemos chamar de resistência e como afirmou Milton Santos,

*A pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível. Miseráveis são os que se confessam derrotados. Mas os pobres não se entregam. Eles descobrem cada dia formas inéditas de trabalho e de luta. (2000 p.132).*

No centro comercial de Pontezinha, existe uma boa variedade de produtos. Alimentos são vendidos prontos no meio da rua em pequenas barracas, são encontrados ainda, alimentos para preparo como macaxeira que são vendidos em carros de mão e uma boa variedade de frutas – muitas das quais coletadas nos sítios próximos, como por exemplos azeitonas, cajus, mangaba, araçás de acordo com suas safras. Um número significativo de pessoas cruza a rua num vaivém constante, como não existe qualquer sinal de pedestres os transeuntes disputam a travessia com os carros que se amontoam numa larga bifurcação da principal rua local. Nesse espaço de comércio existem dois supermercados de porte médio, em suas portas uma intensa movimentação de crianças e adolescentes, (meninos e meninas) pedindo algum dinheiro para completar o pão da noite, o leite ou outro gênero alimentício. Alguns oferecem seus serviços de carregadores, utilizam para isso carros de mão, cestas, etc., mas na porta dos supermercados também existem adultos, comumente homens de idades variadas, pedindo, ou simplesmente sentadas nas portas dos mesmos.

Os clientes desses estabelecimentos não diferem muito dos que ficam nas portas pedindo ajuda ou trabalho, pelo menos na aparência. As mulheres trazem junto de si crianças, a maioria descalça, trajando quando muito um short, e estas observam muito atentamente as prateleiras, solicitam coisas que as mães na maioria das vezes não concedem. A população tem aparência empobrecida, e envelhecida, muitos demonstram quase duas vezes a idade que tem. As compras pouco diversificadas se constituem de bastante fubá, farinha de mandioca, feijão, algum material de limpeza, geral e pessoal. Poucos exibem carnes ou leite que, se presentes, são em pouca quantidade e normalmente de alguma promoção que a loja oferece. O complemento que normalmente é usado para substituir a carne são os embutidos de baixo preço comprados a quilos e ovos de galinha.

A loja de supermercado pertence a uma rede local, já bem desenvolvida, porém em outra filial que serve a outro bairro, vê-se uma diferença nos itens e na qualidade dos produtos expostos. Em vista disso observa-se que o empobrecimento da população organiza inclusive os serviços e o comércio local que lhes são oferecidos.

A esta organização pode se atribuir uma tentativa de naturalizar o gosto e o estilo a determinada classe, contudo nas classes populares como em qualquer outra, o gosto nasce das estratégias utilizadas pelos sujeitos em seu cotidiano feito de escolhas possíveis, não sendo, portanto, inatos e intrínsecos a sujeitos de determinadas classes. Especificamente em relação aos grupos populares, o gosto está intimamente relacionado a falta de acesso a bens tanto duráveis quanto de uso diário. Percorrendo os corredores de prateleiras do supermercado de duas lojas de uma mesma rede sabe-se de pronto o que foi considerado como sendo o gosto dos clientes daquela localidade, consiste na verdade, na síntese das estimativas que se originaram dos que abastece a população com gêneros, porém o fazem, tendo em conta seu poder aquisitivo, sua posição social.

A combinação entre baixo preço e pouca qualidade resulta em produtos que são vistos como característicos de determinados grupos sociais e não por acaso espera-se que todos que aí residem, naturalmente os consumam. Com isso e de tal modo vão se estruturando gostos e escolhas que na verdade não consideram a cultura de um grupo, mas o que esse grupo pode e tem acesso. As escolhas assim estruturadas e organizadas resultam em outras escolhas. Com o tempo o próprio grupo vê aqueles produtos como se fossem resultado de suas opção livres e sem influências. Todavia ao esperar que determinados sujeitos consumissem um tipo específico de produtos, sequer é considerada a possibilidade da diversificação de gêneros dentro de uma mesma faixa de preço, impera na opção feita

para determinados grupos sociais a monotonia entre os itens daquilo que foi classificado como cesta básica e que para muitos reflete o ideal para determinados sujeitos.

A rua principal de Pontezinha dá acesso tanto ao vizinho Jaboatão, parte de uma infinidade de ruas locais num emaranhado tortuoso que se desmancha em sinuosidades e que atrai uma população que oscila de uma calçada a outra, de uma sombra a outra entre conversas e silêncios. A maioria que compõe essa população é de homens, alguns permanecem nas ruas o dia inteiro, sentados, rindo e conversando entre eles, vendendo alguma fruta ou pedindo ajuda. É na rua que eles passam a maioria das horas do dia. Essa presença significativa revela a falta de ocupação remunerada, de emprego formal e consequentemente de renda. Isso porém, não modifica o hábito de deixar para as mulheres, as tarefas domésticas. Estas, mesmo tendo ocupações diversas, como empregos domésticos, venda domiciliar de produtos de catálogos, são responsáveis pela limpeza, cuidado e encaminhamento da casa e dos filhos. A falta de emprego e muitas vezes de uma renda não levou as famílias a reordenarem as responsabilidades e as funções em seu cotidiano. Pelo contrário, não são raras as notícias de violências praticadas pelos homens contra as mulheres.

Entre esses homens é alto o consumo de álcool e também é facilmente observado que o pouco dinheiro e a má alimentação não inibem o uso de bebidas alcoólicas e cigarros. Caminhando pela rua principal é comum ver o contingente de homens que dividem bebidas, normalmente aguardente entre eles. Ao olhar para esses homens podem-se observar as marcas visíveis da falta, da fome. Existe um espera angustiante entre esses homens, os que se envolvem em bebidas e brincadeiras, observam e são observados por outros, durante parte da manhã e muitas vezes, por toda tarde até o anoitecer.

O anoitecer chega carregado de temores, tanto dos vivos quanto dos mortos. A morte ronda os mais jovens, a maioria rapazes ente 15 e 24 anos, negros e pardos. O temor esvazia as ruas rapidamente. Os que ai fica são olhados com desconfiança, já que a localidade é marcada pela violência das chacinas implementadas pelos grupos de extermínio, vistos com certa naturalidade pela população que ainda convive cotidianamente com a violência silenciosa nos espaços doméstico. Os sujeitos que violentam e os que sofrem violência estão vinculados por diversos tipos de laços. É apontado como característica dessa localidade um índice alto de tráfico de drogas e prostituição infanto-juvenil. O silêncio é uma das formas de sobreviver a esta realidade, e

dela fazem parte as crianças que também convivem e conversam sobre morte e impunidade no dia-a-dia.

As meninas, como mulheres, são alcançadas dentro dessa realidade de violência. Para elas o caráter da violência está vinculado à sexualidade vivida precocemente e que as leva pela inexperiência à gravidez e/ou à prostituição. Por vezes, leva também ao trabalho mal remunerado e precoce e à convivência diária com a violência física.

Porém, diante da realidade adversa, os sujeitos envolvidos reorganizam estratégias de sobrevivência, como o não falar, como é o caso da maioria de mães que vêem seus filhos vitimados por essa realidade cruel e dão como explicação, as más influências que receberam. Raramente os jovens são culpabilizados por faltas cometidas, mesmo aqueles que praticam os delitos mais evidentes. Atribui-se sempre a responsabilidade a amigos que influenciaram ou a sorte vista como pequena e mesquinha.

Mesmo na realidade mais dura percebe-se que homens e mulheres lidam, pelo menos aparentemente, de forma diferente com a violência. Os homens se expõem e se aproximam mais dos espaços vistos como perigosos talvez como imperativo imposto pela masculinidade. As mulheres evitam contato com esses espaços, afastam-se e preservam-se em casa, negam-se a falar, contudo esse comportamento tem feito aumentar inclusive a recorrência dos casos de violência que as envolvem. As mulheres convivem com a violência, usando muitas vezes como estratégia, fazer de conta que ela não está ali bem próxima lhes rondando, espreitando suas vidas. A necessidade de auto preservação, observada nas mulheres, não tem impedido que a violência as alcance, mas quando isso ocorre, segundo levantamentos feitos por Biancarele (2006), têm por trás toda uma rede de relacionamentos e um cenário bem conhecido de cerca de 75% das mulheres. Elas têm entre 22 e 40 anos e são em esmagadora maioria negras, moradoras das áreas mais degradadas e estão excluídas de serviços básicos de saúde, educação e moradia.

Pontezinha expõe assim, as muitas cicatrizes do passado inacabado, da memória feita de esquecimentos e revisada sempre com os valores do presente, mas também guardam coisas suas, bem próprias. O que Pontezinha expõe está visível demais, demasiadamente palpável. A pobreza e tudo que dela decorre, ou seja, a espera, a busca incessante em explicarem-se pela voz dos seus moradores, os silêncios quando as explicações não ocorrem ou não convencem sequer ao próprio narrador.

Mas ela tem seus tesouros, preserva algo que é seu, tudo não se constitui apenas de destroços. Aparentemente a quem não convive e não tenta adentrar cada vez mais próximo

de seus significados pareceria que aquele lugar de fato ocupa *um não lugar*, uma passagem, parecendo que é uma localidade que existe para se partir ao encontro de outros lugares. A quantidade enorme de viagens das famílias, ou de alguns de seus membros, para outros estados brasileiros, principalmente São Paulo e em menor número para outros países é exemplo dessa condição. Porém, ter vivido em Pontezinha, parece autorizar que se possa viver em qualquer parte do Brasil, do mundo. Verifica-se que muitas dessas famílias saíram mais de uma vez e que mesmo retornando, voltaram a ir em busca de outros espaços como num mote contínuo – ir e regressar. Mas, é sobre os que ficaram que é preciso, observar, aproximar, com o máximo de acuidade o olhar, para encontrar as diversas formas de linguagens usadas por eles, para argumentar o porquê ficar em um quase *não lugar*, ou *entre lugar*.

Na Pontezinha de ontem, podia-se indagar como resistiram os trabalhadores da Fábrica de Pólvora, como resistiram os trabalhadores do manguezal, como resistiram suas memórias, suas histórias nesse passado que sobrevive na oralidade e que relatam certas práticas do cotidiano. Práticas que possivelmente na atualidade adquiriram um significado específico para a comunidade, sendo incorporados a aspectos da cultura local, como parte de seu presente. Nesse movimento típico das chamadas “culturas populares”, sujeitos sociais se organizam de forma distinta, ainda que imersos em um mesmo sistema político-econômico. Em Pontezinha, nas falas dos diversos moradores, aparece aqui e acolá, algo que unifica um sentimento de pertencimento de grupo e de identidade. Em falas diversas, sujeitos que diferem quanto às gerações, a formação pessoal e a propriedade ou posses, revelam sentirem-se uns mais estabelecidos que outros. Exemplar nas falas de alguns sujeitos e recorrente apareceu como sem querer, alusões sobre o tempo da festividade do côco. A dança do côco, o côco de roda para alguns, e a importância desta vivência para todos.

A primeira e mais contundente afirmação desse tipo, apareceu nas rodas de conversas com alguns moradores. Disse um deles “*Pontezinha tem duas riquezas, a Fábrica de Pólvora que já não existe e o Côco que ainda é nosso*”.

O côco é uma dança de origem negra do litoral, e em Pontezinha a fala local diz que ele teria chegado através de uma mulher ou algumas mulheres ainda nos primeiros anos do século vinte. A data não é possível precisar, e os motivos também não ficam claros para quem escuta os relatos. O fato é que na primeira ou segunda década do século XX, uma mulher de nome Tia Velha, que foi sucedida por D. Santana, introduziu a dança do côco

que até aquele momento não era vivenciada por esta região. A partir dessa vivência tornou-se comum os grupos se deslocarem até a casa da Tia Velha que morava em um arruado na localidade denominada Alto Santa Rosa. A experiência do côco de roda era uma atividade, que para alguns não era visto com bons olhos pelos administradores da fábrica de pólvora, aparentemente pelo lado espontâneo da organização e da participação. O côco era visto por todos como um momento de lazer e parece ter sido um espaço de igualdade entre todos.

Os que narram a história do côco, afirmam que a Tia Velha era negra e com pouquíssimos recursos, e na tentativa de uma periodização, os mesmos falam que por mais ou menos quarenta anos, o côco foi vivenciado na casa da Tia Velha e que se ela estivesse viva seria centenária.

No governo de Miguel Arraes em Pernambuco (1962–1964), foram disponibilizados espaços para vivência cultural nas “comunidades”<sup>28</sup>, em decorrência do Movimento de Cultura Popular (MCP), criado dois anos antes, quando Miguel Arraes encontrava-se a frente do governo municipal do Recife. Movimento este encabeçado por vários artistas, intelectuais, religiosos, políticos e estudantes que tinham alguns objetivos em comum entre eles, propor possibilidades diferentes para os problemas que envolviam a educação além do reconhecimento e fortalecimento de aspectos culturais das populações locais. O movimento de alfabetização dentro do MCP foi encabeçado por Paulo Freire.

Nesse contexto a “comunidade” de Pontezinha conseguiu como espaço para as festividades, um velho chafariz que abastecia a localidade e que tinha um espaço considerável além de se localizar em área próxima a linha férrea. Permaneceu ai até a década de 1980, quando passou a funcionar no espaço cultural dedicado a este fim. Hoje o distrito de Ponte dos Carvalhos conta com dois centros culturais que se dedicam à preservação e a valorização da dança do côco principalmente entre os mais jovens. Os centros culturais promovem anualmente um encontro de grupos de côco nas suas diversas origens e características.

---

<sup>28</sup> Estamos considerando que o termo comunidade foi criado dentro de um contexto histórico, nascido fora do âmbito locais e que surgiu para dar uma suposta homogeneidade àquelas localidades que reivindicavam pautas bem parecidas de maneira geral. Posteriormente esse termo foi incorporado pelos próprios moradores daquelas localidades. Contudo fica claro que ao assumir o termo as populações locais usam-na como estratégia junto aos poderes constituídos para a obtenção das exigências feitas por aqueles que moram em espaços com problemas estruturais, tais como educação, saúde moradia e saneamento. Os moradores de Pontezinha não fogem a regra, a prova cabal é a existência no local de duas associações que se dizem lideres da chamada “comunidade” de Pontezinha.

O côco poderia ser visto hoje não só como resistência a todo o passado e presente que pesa sobre o lugar, mas, talvez seja o único elemento unificador de grupos que se identificam diferentemente um dos outros na localidade, ainda que para os de fora a população local, a população de Pontezinha seja vista como unidade. A aproximação com os moradores mostra que existe uma necessidade de deixar claras as diferenças que separam os que moram no espaço em que tem origem Pontezinha. As vilas de operários, formadas hoje em dia, por velhas casas é testemunha da diferenciação, entre os que moram duas ruas ou três depois, e que chegaram e ocuparam o local encharcado pela lagoa e pelo rio. Contudo em ambos existe a necessidade em diferenciar-se dos que estão mais distantes em localidades que foram surgindo por último, onde não existe qualquer serviço para população, não tendo estes a certeza de que pertence ao município do Cabo ou ao município de Jaboatão. Aliás, para estes últimos a certeza é algo remoto, pois a permanência no local onde se encontram é algo a ser ainda conquistado, estando os mesmos sempre na eminência de mudar por conta do surgimento de um suposto dono, alguém que venha reclamar o espaço por eles ocupado.

Contudo, apesar das diferenças, ao falar e vivenciar as festas do côco, o orgulho e a satisfação é uma constante nas expressões faciais e verbais. Os convites são diversos por parte de todos para assistir as festividades “*você ainda não veio ver? Não acredito...*”. Uma semana inteira de festas e apresentações nos centros e nas ruas, por toda a noite os velhos mestres do côco cantam suas rimas, e jovens e velhos, brancos e negros repetem em coro contínuo. Em roda e aos pares, o côco é acompanhado pelos instrumentos de percussão de feitiço rústico, os mestres na maioria negros, apresentam-se em muitas ocasiões descalços. Mas a um gesto deles os instrumentos param e a uma “*Quero ver você cantar*” o povo reage acompanhado o refrão simples “*que eu vou viajar... que eu vou viajar...*”.

De toda a Região Metropolitana só em Pontezinha o côco é vivenciado de forma tão intensa e marcante, quando os moradores daquela localidade falam com orgulho do que são capazes de fazer, estão mostrando aos que não moram no local, mas sabe de seus estigmas atuais, que Pontezinha tem riquezas como tivera no passado com a sua fábrica de Pólvora. Pois eles sabem que fora da localidade todos são vistos como iguais, moradores de um lugar de passagem, aparentemente sem atrativos, cabendo aos moradores falar sobre a cultura local e mostrar sua especificidade.

Muitos daqueles que dançam o côco, que sabem quando a festividade do côco acontece, encontram-se também na escola, que atende tanto os netos de antigos funcionários da fábrica de pólvora quanto as crianças que moram em localidades alagadas. Entre os serviços que são alvos de reivindicações dos pais e da população local está prioritariamente a educação, que se desdobram em diversos itens solicitados, tais como: ampliação da escola, oferta de outras modalidades de ensino ou em último caso a reforma do prédio dentro dos limites em que se encontra hoje. Para tais demandas, os pais unem-se e chegam a propor lista de abaixo-assinados ou comissões para ir a Secretaria de Educação. Para a maioria dos moradores de Pontezinha entre as prioridades está como primeira solicitação a educação, e quando não é a primeira demanda, aparece no máximo como a segunda necessidade reclamada, sendo algumas vezes preterida pela saúde.

Através da educação a população busca formas variadas de inclusão em um mundo que mesmo distante e difícil é almejado para os filhos de homens e mulheres da localidade. Entretanto, muitas dessas crianças não permanecem por muito tempo na escola. Algumas razões são corriqueiras. Para as professoras e funcionários a primeira delas é o trabalho, às vezes no lar, para garantir o salário da mãe, muitas vezes o único rendimento na casa, outras vezes a mão de obra de meninos e meninas já começa a ser oferecida desde cedo, inicialmente para trabalhos de um expediente, mas que tende a cada ano a consumir mais tempo das crianças.

Existem ainda aquelas crianças que se mantêm na escola e desenvolvem atividades nos horários livres. Essas são, na maioria das vezes, prejudicadas pela fadiga e a falta de tempo para o cumprimento de tarefas escolares tendo notadamente resultados aquém do esperado em suas aprendizagens escolares.

Contudo, a escola representa uma opção para muitas mães, pois é um lugar onde se podem deixar as crianças com certa margem de segurança, pois oferece uma estrutura mínima de higiene e alimentação para todos. Assim, o espaço da escola é significado de várias maneiras por quem o utiliza.

A Escola de Pontezinha é, uma dentre as muitas, mantida pelo poder público e mesmo com a sua patente diferença de estrutura física e material entre ela e as demais, a população local a busca sempre para ter acesso, mesmo que precário, à educação. Essa escola está sob o gerenciamento da GRE Metropolitana Sul como já foi mencionado.

As crianças da Escola de Pontezinha se conhecem bem, suas mães e pais também se conhecem, trocam informações, prestam ajuda uns aos outros, principalmente quando se

trata de levar e pegar as crianças menores na escola, sem sombra de dúvidas os responsáveis pelas crianças confiam-nas aos cuidados de outros responsáveis. Em alguns eventos os responsáveis pelas crianças, levam recados da escola para os que não vieram, existe uma relação de ajuda recíproca, uma verdadeira rede de trocas necessária. Contudo não raro ocorrem problemas que os levam a discordar e discutirem, apesar disso as redes não são desfeitas, mães e pais, discutem e convivem, discutem pelos filhos e por sentirem-se agredidos principalmente quando o que está em questão são as diferenças atribuídas a alguns pelo local onde moram ou pelas atividades que desenvolvem. A escola muitas vezes serve de espaço para esclarecerem mal entendidos e desavenças de adultos e de crianças.

A escola está relacionada ao passado, o espaço que ocupa é o espaço de livre acesso da fábrica. A escola é responsável pela contínua movimentação diurna, graças à entrada e saída de alunos professores e funcionários nos dois turnos.

No ano de 2006 a escola contava em seu corpo de funcionários com oito professoras, duas com contrato temporário e seis efetivas na rede estadual, duas merendeiras, uma para cada turno, sendo uma delas do quadro efetivo da rede estadual e a outra presta serviço através de uma empresa de mão-de-obra terceirizada; pertencem ao quadro de funcionários duas auxiliares de serviços gerais, no caso destas ambas estão vinculadas a mesma empresa de mão-de-obra terceirizada, contudo uma das auxiliares de serviços gerais atende na secretaria encontrando-se assim em desvio de função. Ainda no quadro de funcionários está o diretor, único homem entre os funcionários, uma diretora adjunta, uma secretaria e uma educadora de apoio, função esta ocupada pela pesquisadora desde 2003. Houve afastamento no ano letivo de 2005 para cursar as disciplinas do mestrado na Unicamp Assim entre os meses de fevereiro a junho e de outubro a dezembro foram dedicados à pesquisa de campo.

O corpo discente da escola em 2006 era composto de 205 alunos sendo 201 matriculados regularmente e quatro alunos ouvintes.

O turno da manhã contava com um total de matriculas de 112 alunos, assim distribuídos:

- na 1ª série: um total de vinte e seis alunos sendo treze meninas e treze meninos;
- na 2ª série: um total de trinta e um alunos, sendo dezesseis meninas e quinze meninos;
- na 3ª série: um total de trinta alunos, sendo treze meninas e dezessete meninos;
- na 4ª série: um total de vinte e cinco alunos sendo sete meninas e dezoito meninos;

O turno da tarde contava em 2006, com oitenta e nove alunos matriculados regularmente e mais quatro alunos na condição de ouvintes<sup>29</sup>;

- na 2ª série: um total de vinte e seis alunos matriculados e mais dois ouvintes e , sendo onze meninas e dezessete meninos;

- na 3ª série: um total de vinte e sete alunos matriculados e um ouvinte, sendo oito meninas e vinte meninos;

- na 4ª série: um total de trinta e sete alunos, sendo onze meninas e vinte e seis meninos;

A estrutura física da escola se apresenta internamente dividida por tapumes de madeira de dois metros de altura por três de largura que são retirados nos dias de festa. São quatro salas, duas tem esse tipo de divisória, e as outras mais ao fundo têm paredes de tijolos, porém, todas as salas têm conexão com as demais, assim qualquer movimento de aluno, professores e visitantes é feito por dentro das salas de aula.

A primeira sala fica próxima a um portão com grades de ferro e dá para a rua que deveria ser pouco movimentada. Esta rua leva ao portão da fábrica desativada, porém o barulho e o contínuo movimento de crianças e jovens atraem a atenção das crianças que não estão na escola e brincam nas proximidades. No portão há sempre um grupo de pessoas de todas as idades, aquelas se juntam às crianças que foram mandadas embora por mau comportamento; estas ficam olhando para dentro da escola e chamando atenção dos que fazem as atividades, ignorando os apelos das professoras e diretores. Têm ainda mães e responsáveis que foram levar crianças e aproveitam para trocar informações. Outras mães e responsáveis esperam que o portão se abra para tratar de assuntos com a direção. Quando se aproxima o fim do turno da manhã e início do turno da tarde, o grupo cresce, pois se juntam ali crianças que chegam cedo por não ter com quem ficar, já que a mãe trabalha à tarde com vendas. Mães, pais e irmãos maiores, que vêm buscar filhos e agregados e que chegam cedo, pois passam em outras escolas próximas para pegar outras crianças ou deixá-las.

O portão é sempre motivo de preocupação e cuidados, fechado e cadeados por conta da insegurança do local, as chaves são responsabilidades de pessoas específicas

---

<sup>29</sup> Os alunos ouvintes neste ano de 2006 estavam distribuídos da seguinte forma dois na segunda série da tarde e um na terceira série também da tarde. A situação de ouvintes foi causada pela falta de documentação necessária para a matrícula de pelo menos dois alunos, o terceiro foi em atendimento a solicitação de uma mãe que sem ter com quem deixar a tarde o filho de dez anos pediu para que assistisse às aulas ao lado do irmão menor, a situação destes três alunos se manteve até o final do período letivo, porém a frequência de pelo menos dois, os que estavam sem documentação, era bastante irregular, inclusive tendo eles ficado ausente das aulas por mais de um mês no segundo semestre letivo.

sendo as únicas autorizadas a abrir e a fechar durante toda manhã e tarde e cuidar para que não caiam em mãos erradas, ou seja, os alunos.

A estrutura física e material da escola retrata a visão dos que não estão dispostos a garantir qualidade de ensino para crianças que tem pouco acesso a bens tanto materiais quanto simbólicos no seu dia-a-dia. O que ocorre principalmente em diversas localidades com históricos parecidos ao de Pontezinha é que as crianças que moram nos históricos mocambos, terminam por cumprirem seus estudos também em mocambos, numa permanência que termina por reproduzir a mesma situação de exclusão do cotidiano. Assim, a escola de Pontezinha, entre os arranjos feitos, as condições de ensino e aprendizagem, as acomodações precárias, o calor insuportável no verão ou a umidade e goteiras no inverno, com paredes que ostentam rachaduras, muros que ameaçam cair, busca por alternativas junto com as professoras e seus alunos para fazer as readaptações necessárias que garantam o cumprimento das tarefas de classe e casa e a pausa para o recreio, em dias comuns de trabalho escolar. A escola carrega muito do espaço doméstico nesses itens, por isso todos lidam com as dificuldades com enorme desenvoltura, pois aqui e lá se conta com a ajuda inestimável de pais e filhos para o bom andamento das atividades, escolares ou domésticas.

No entorno do prédio, o espaço de livre acesso que pertence à fábrica foi ocupado por pilhas de papel, papelão, lata, vidro, de alguns moradores que catam estes produtos nas ruas e que fazem da área, depósito de material para reciclagem.

Na mesma área da escola que serve de acesso à antiga casa dos trabalhadores da fábrica, pode ser visto casarões em ruínas um pouco mais acima. Os mesmos foram sendo aos poucos depredados, a população levou portas, janelas, pias e bacias sanitárias, banheiras, as madeiras do telhado e as telhas e hoje apresentam um aspecto que amedronta, restando em alguns casarões só às paredes já sendo encobertas pela vegetação, o musgo e dentro das casas crescem arbustos. O aspecto fantasmagórico dos casarões e da fábrica desperta em muitos moradores, a nostalgia de um tempo que até para os que não o viveram, foi o melhor daquela localidade, a decadência posterior é apontada por todos como responsável direta pelos problemas que afligem a comunidade na atualidade.

Os problemas vivenciados pelos moradores da localidade de Pontezinha são de muitas ordens, grosso modo pode-se dizer que são econômicos, políticos e sócio-culturais e que recaem sobre os sujeitos dessa localidade de maneira gritante, colocando em jogo a vida de homens e mulheres, crianças, jovens e velhos, empregados e desempregados.

Entretanto dentre o grupo mais geral, enfoca-se aqui aqueles sobre os quais recaem marcadores específicos como é o caso do ser criança, negra, pobre e mulher que de alguma maneira elabora estratégias individuais e grupais para enfrentar as dificuldades de um cotidiano precário e um futuro repleto de incertezas.

## **CAPITULO II**

### **Entre o bairro e a escola: observando meninas negras**

A instituição escolar e seus múltiplos aspectos apresentam-se como portal de entrada para possíveis aquisições nos mercados de bens econômicos e simbólicos, quando ela recruta seu corpo docente, técnico e auxiliar e, quando possibilita a “todos” uma forma de participar das disputas nos campos cultural, social e econômico. Os sujeitos envolvidos na relação basilar de ensinar e aprender, ou melhor, alunos e alunas, professores e professoras assumem seu papel de agentes envolvidos na dinâmica de um campo, onde as trocas simbólicas e materiais ocorrem e aí se reproduz e, cada vez mais, se valida o que é reconhecido como capital socialmente aceito.

Celeiro de práticas e ritos, a escola ocupa um espaço próprio, dela são esperados esclarecimentos, já que lida com o conhecimento. Para colocar-se e ser colocada nesse lugar – de oráculo moderno – a escola vem histórica e culturalmente mantendo e perpetuando uma prática que é também um discurso que faz desaparecer o social quando fala sobre ele mesmo, eternizando-o, deixando obscurecer seu caráter de construção humana e de escolhas arbitrárias, como diz Souza Filho (2003).

Nos escritos de Bourdieu (1998) a escola, aliada ao Estado é uma instância de elaboração e de relação de dominação. No cotidiano a dominação é percebida nos seus limites quando o conhecimento formal escolar depara-se com o saber local e o põe em crise. Ocorre uma ruptura, originando não o vazio, mas uma reordenação feita pelos sujeitos, pois, cada vez que ocorrem rupturas, as linhas que compõem o todo explodem em linhas de fuga, como esclarece Deleuze (2004) em seu rizoma, nela encontramos, porém, os elementos que reordena o todo rizomático e constituem o sujeito. Nas linhas de fuga encontradas pelos sujeitos, os saberes locais e os conhecimentos escolares não se excluem, mas fundem-se, mesmo quando tratados como antagônicos. Uma fusão, não sem conflito, que ocorre a partir dos imperativos do cotidiano que se estabelece.

A questão dominação garantida pela ideologia, possibilitou discutir sobre os ideais racistas no cotidiano do bairro de Pontezinha, classificado por esta pesquisa como uma localidade pobre e de maioria negra, onde está localizada a Escola Estadual de Pontezinha, universo básico da investigação proposta.

Entre o bairro e a escola, as crianças foram observadas em suas diversas maneiras de fazer, entendendo por tal como afirma Certeau (1994), as múltiplas formas, que resistem teimosas, para escapar aos instrumentos de uma sociedade que tem como premissa básica, principalmente em se tratando dos pobres e negros, a vigilância e a disciplina como regra.

As vivências dos sujeitos vão se fazendo cotidianamente, portanto, os espaços vistos foram os que são ocupados e significados entre o bairro e a escola por meninas negras. Isso possibilitou verificar os aspectos que contribuíram e contribuem para a constituição dos sujeitos nas suas vivências enquanto meninas e negras. Detecta-se a importância das relações construídas historicamente, e por isso, não sem conflitos, tais relações mediam no espaço e no tempo as relações sociais vigentes, as alternativas e as opções que se apresentam, não sendo sempre as melhores, mas as necessárias e as que melhor se adéquam à realidade vivida.

Nas vivências cotidianas são desenvolvidas as concepções que os sujeitos tem de si e dos outros bem como dos lugares onde vivem. Tais concepções apontam para as diferenças e igualdades que unem ou separam os sujeitos. Apesar de ser a vida cotidiana eivada de generalizações é a partir dela que podemos analisar as diversas formas que os sujeitos, “*praticantes*” de comportamentos, valores e espaços, reforçam ou modificam, mesmo que lentamente as formas de fazer e conviver que estão presentes em seus grupos desde a muito.

No diálogo com as meninas, com a escola e com suas famílias, as interpretações dos interlocutores sobre as formas que concebem suas vivências cotidianas, se fazem visíveis. Para Von Simson, citando Livia Simão (1989), “quando uma pessoa interage num diálogo a respeito de um tema, ela faz continuamente interpretações a respeito do que à outra está dizendo” (...) “ela contribui com seu” próprio enfoque “(1998, p.28). Levantar indagações sobre as trajetórias escolares de algumas meninas, fez com que as mesmas se posicionassem de alguma forma sobre o tema e, assim, contribuíram com enfoque, compreensão e pressupostos as questões colocadas.

## **2.1 – A escola: chegar, descobrir e indagar.**

O primeiro contato com a Escola de Pontezinha se deu no início do ano de 2003. Desde o momento em que se deu o ingresso da pesquisadora na referida escola, ainda com as questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem que se relacionam aos aspectos

cognitivos, se fizeram presentes enquanto uma preocupação. Naquele momento havia uma necessidade de compreender questões referente ao contínuo e crescente “fracasso” escolar recorrentes nessa escola e comuns à tantas outras.

Durante o ano de 2004, concomitante ao trabalho na escola foi iniciada a escrita de um projeto de pesquisa, para discutir as questões que eram tidas como urgentes, entre estas, o “fracasso” escolar. Inicialmente o projeto apresentava dentre seus objetivos ver as crianças em suas aprendizagens tendo por base o conceito de *Violência Simbólica*, do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Com esse projeto e em busca de aprimoramento acadêmico, foi iniciado o curso na Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, já em 2005. Após o termino das disciplinas, em fevereiro de 2006, o trabalho de campo se iniciou e obedeceu ao seguinte cronograma:

<b>Tempo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Técnica</b>
Mar/ dez /2005	Escrita de aceitação do projeto de Pesquisa	<i>Redação</i>
Fev./abr./ 2006	Grupo de parentela mães, tias, madrinhas, pais, irmãos mais velhos e responsáveis.	<i>Observação</i>
Mar/ maio / 2006	Grupo das professoras/ demais funcionários da escola	<i>Observação e entrevista informal</i>
Mar/ jun./ 2006	Grupo de todas as meninas da escola	<i>Análise das fichas individuais de todas as meninas</i> <i>Observação</i>
<i>Out./nov./ dez 2006</i>	<i>Grupo principal 17 meninas</i>	<i>Observação</i> <i>Gravações de: Roda de conversas / Desenhos e comentários / Livros infanto-juvenis e comentários</i>

No entanto, o fazer da pesquisa, o observar e registrar o dia-a-dia da escola revelou questões que anteriormente passavam despercebidas. Por exemplo, a quebra ou hiato que se instala entre a vida das crianças fora e dentro da escola; como e a quem era dirigida as aulas; a homogeneidade aparente; a vivência cotidiana das crianças no bairro, que mesmo sem ser reconhecida, “invadia” a escola, dentre outras questões. Com isso, foi possível dividir a experiência de campo em pelo menos cinco momentos que se interligam uns aos outros e se desdobram em outros.

Assim, *o primeiro momento* é marcado pelas primeiras indagações que surgiram quando, entre outras coisas foi possível notar, que as crianças que eram tidas como “fracassadas” na sua trajetória escolar, eram justamente aquelas que quando observadas mais de perto, eram sujeitos de seus atos como diz Sarmiento, ou seja, capazes de *interagir em sociedade e de atribuir sentido as suas ações*. (1997, p.21)

Em se tratando dos bairros populares, é possível observar uma diferenciação nas formas de participação das crianças no mundo adulto, a intensa atividade dessas crianças surge como uma táticas das famílias sem recursos e pobres. Um exemplo disso é quando nos diz Yeda (9 anos) “... *meu pai trabalha, é na construção civil, agente tava botando telha na casa, isso leva a noite toda, precisa de todo mundo, ai meu pai dormiu e caiu da escada...*” O trabalho das crianças, na produção de renda ou a partir da responsabilidade que assumem na casa e no trato com irmãos menores e parentes doentes, não pode ser desconsiderado na estrutura doméstica, pois estas envolvem-se com atividades diversas como o abastecimento d`gua ou a compra de gêneros.

As crianças em tais famílias surgem não como perpetuadoras de um nome de família, de gerações vindouras, não sendo por isso em tenra idade, vistos como seres indefesos, que precisam de proteção. Ocupam um lugar na estrutura familiar pelo trabalho necessário que desenvolvem, contribuindo assim com o sustento da família ou ainda garantindo o bom andamento das atividades domésticas. São essas mesmas crianças que se sentam nas bancas da escola pela manhã ou à tarde e, a grande diferença, é que nas duas situações são sujeitos em condições bem distintas. Na primeira, é sujeito da ação, podemos perceber na fala de Marlene (11 anos), quando nos diz “(...) *quem me aperreava muito era quando minha tia tava grávida, Ela pensava isso, se ia ser feia ou bonita..... como era o parto, que a menina ia morrer ... que ela ia viver, assim, coisa de grávida mesmo, eu ficava com ela pra ela se acalmar*”. Na segunda, ou seja, na escola são sujeitados a práticas no mínimo estranhas e ou não compreensíveis por elas.

A condição de pertencer ao corpo docente da escola permitiu numa maior proximidade desse contexto. Através da observação direta e sem intermediação, a realidade foi se deixando apreender aqui e acolá. No momento em que o surgimento das inquietações gerais desta pesquisa se colocou pela simples observação, o principal instrumento de coleta foram os sentidos, principalmente a visão e a audição. O ver e ouvir nas rodas de conversa, que se compunham informalmente no início de cada turno, acabou por ser uma estratégia a mais na observação que se construía. Ouvir e ver as mães, tias e avós, e o mundo

doméstico, estruturalmente feminino, com suas trajetórias comuns e específicas, carregados de sentidos, tal como assinala Certeau (1996), numa verdadeira colagem de hábitos, de coibição, de argúcia inventiva surgidas das circunstâncias, foi outro ponto de grande importância na construção do olhar. Esse mundo doméstico de pessoas comuns encontra-se com o mundo escolar e ambos têm em comum o fato de assentarem-se sobre o trabalho feminino, ainda que em espaços diversos. Nas observações do cotidiano foi possível perceber muitas das noções e regras presentes dentro do espaço doméstico é também utilizado largamente no espaço escolar e, por esta razão, compreendido por mães e professoras em seus sentidos e significados. O fato está presente na fala da mãe de Eliza (9 anos), quando afirma, *“eu mando ela vim pra escola professora, eu digo que é importante pra ela... para a vida dela... pergunto se ela quer ter uma vida como a minha”*. E na fala da professora do primeiro ciclo quando comenta sobre as razões que levam muitos alunos a evadirem-se *“(...) é como eles mesmos dizem, né? Eles preferem estar ganhando fora. Dizem ah, professora eu to ganhando. Eu digo, mas você aqui também ganha, ganha conhecimento é importante para o seu futuro, você vai querer viver sempre assim? Eles respondem: Não, mas lá é o dinheiro o que é que eu preciso agora?”*

A linguagem dos que fazem a escola e a das mães, avós e tias no cotidiano escolar, em alguns momentos é uníssona, sobre muitos aspectos. Muitas vezes, as diferenças apresentam-se apenas na construção das frases, permanecendo o sentido ou o teor em comum. E o sentido na maioria das vezes, não obedece ao rigor exigido pela escola, segue o caminho do fazer e refazer contínuo verificado no cotidiano, da apropriação e re-apropriação de objetos, espaços e sentidos que possibilitam a sobrevivência. Para se fazer uma análise desses discursos é necessário observar o mundo da prática, da família e do bairro, tentando dialogar com o mundo da instituição regularizada e organizada – a escola – e que teria surgido originalmente para dar respostas às inquietações do cotidiano, tido como limitado e ordinário. Ao observar a entrada dos alunos na escola, um lugar da palavra, como assinala Certeau (1996), nota-se uma gama de inventividades, buscadas pelos sujeitos, para se fazer entender a partir do lugar de onde estão falando de si, dos outros, dos fatos. É nos vaivens presentes na linguagem usada no bairro e na escola, que transparecem os conflitos e os interesses permanentemente em jogo. Conflitos que se estabelecem continuamente, às vezes, por motivos simples, como, por exemplo, falar e ser ouvido, ou ser ouvido e ser entendido. No cotidiano do bairro, o que basta para ser entendido? As linguagens são muitas e múltiplas, um olhar, um erguer do supercílio, com

ou sem riso, têm diferentes interpretações, às vezes significa hora de calar, em outras sair sem olhar para trás. No cotidiano as linguagens não verbais do corpo, das expressões fisionômicas são suficientes para se fazer entender. As crianças como partícipes de todos os espaços e conversas, aprendem logo cedo, às vezes a duras penas, mas terminam por aprender que é suficiente um olhar de soslaio, uma mudança de tonalidade, acompanhado ou não de beliscões, para que saiam, silenciem ou mudem o tema da conversa.

Na escola a linguagem verbal, composta de palavras claras e usada correta e coerentemente é uma exigência e não raro ouvimos as seguintes frases imperativas na voz, muitas vezes ríspidas da professora *“fale direito”* ou *“eu não estou entendendo nada do que você está dizendo, fale português”*. Quantas cenas, dezenas delas num dia de trabalho podem ser vistas e ouvidas, e que ao fim estão a proferir o mesmo discurso, que afirma que as crianças precisam fazer-se entender, argumentar, explicar o que querem, por que agem desta ou daquela maneira, para poder participar do cotidiano escolar, um cotidiano diferente do cotidiano do bairro, apesar da escola não ser, de tudo, indiferente aos hábitos do bairro, que por sua vez, pode diferir do cotidiano da família. Pela porta da escola, não raro, irrompe uma mãe ou parente com as últimas notícias das ruas, e os relatos não obedecem a uma linguagem adequada. Muitas mulheres falam atropelando sílabas, adequando palavras, trocando letras, fazendo gestos para ilustrar o ocorrido e todos, professoras e funcionários, entendem o fato, dialogam dando parecer e sugestões.

Entretanto quando as crianças usam chavões e formas não verbais de falar, como por exemplo, ao falar do trabalho dos pais eles dizem que vão *“carregar combeira”*. Todos que fazem o cotidiano do bairro sabem que essa é a forma usual para designar os cobradores de transportes alternativos muitos dos quais são carros do tipo Kombi. Na escola, contudo tais chavões são coibidos para que as crianças se expressem de forma adequada. Quando isso ocorre, não raro, as crianças paralisam, ficam estáticas, não conseguem de imediato, entender o que lhe está sendo pedido, sugerido ou solicitado. O que fazer? A interrogação na expressão da criança mostra que também ela não entende o que quer a professora, ou por que ela deixou de entendê-la? Já não sabe como falar? Que palavra deve ser proferida?

Contudo as crianças, assim como os adultos criam laços simbólicos entre si, o que possibilita tais laços entre uma e outra criança é difícil de presumir, pois existe uma fluidez na relação entre as crianças de maneira geral, elas podem estar num primeiro momento brincando com todas, mas na urgência existe uma a quem recorrer, existe uma que vem em

seu socorro, estas crianças que mantêm tais laços, nem sempre são vizinhas, às vezes não andam juntas, não são parentes, mas em algum momento firmaram uma aliança, que dificilmente se desfaz. É justamente quando a criança é inquirida a falar coerentemente pela professora que não raro, um colega toma-lhe a frente e como tradutor explica “*tia ele quer mais merenda*” ou “*ela não fez porque não entendeu*” e “*ela está dizendo que quer ir ao banheiro*”. As situações são muitas, motivos variados levam algumas crianças a tentar esclarecer e tirar as outras crianças dos apuros com a “tia”.

A linguagem verbal e a linguagem escrita geram conhecimentos diferentes, próprios do cotidiano doméstico e da escola. Apesar da natureza diferente de um e outro, ambos se igualam na medida em que comunicam aos indivíduos as normas e valores necessários para que estes se movimentem do espaço mais restrito, da família, da vizinhança, ao espaço mais geral, na sociedade, de maneira indiscriminada, e que se movendo consiga alterar (agindo sobre) estes espaços.

Desse modo é possível perceber o ruído ocasionado pelo encontro das duas linguagens, a da casa e a da escola. Esse ruído tende a aumentar quando professoras e alunos se vêem as voltas com a exigência do uso do código escrito. E se as dificuldades pareciam grandes em fazer as crianças adequarem o pensamento à linguagem usada na escola, estas se avolumam quando são iniciadas as tentativa do uso do código escrito para comunicação. Levá-los à utilização adequada da linguagem que é usada para escrever, diferentemente daquela verbal usada mesmo na escola, diz da importância desse aprendizado dentro ou fora da escola por aqueles que a utilizam, mas esta linguagem não nega aquela forma de linguagem que tem por base a oralidade e aqui o desafio da escola e dos professores.

Por isso é possível afirmar que existe um consenso sobre a linguagem usada e defendida pela escola, este consenso nos diz que esta linguagem é a melhor e mais apropriada para falar à todos os grupos, para se fazer entender e, entre outras coisas, fortalecer uma necessária unidade lingüística. Na escola de maneira geral se aprende que a Pátria e a língua<sup>30</sup> estão intimamente ligadas, uma nada significa sem a outra, e o povo

---

<sup>30</sup> Encontramos a relação da LÍNGUA como unificadora da NAÇÃO brasileira, contudo em diversos encontros de educadores e materiais destinados principalmente a desenvolver nos estudantes o sentimento patriótico, encontramos também a relação LINGUA e PÁTRIA, os exemplos são muitos que vão desde a música de Caetano Veloso “*Língua*” (CD Noites do Norte Ao Vivo, 2001 – Universal) até o programa produzido pela TV Escola - PCN/Língua Portuguesa cujo título é “*A língua é minha pátria*” (TV Escola - MEC. Brasil, 1997.)

desta Pátria uniu-se principalmente em torno de uma língua-nação. Povos diversos de origens diversas fizeram-se pela língua, entretanto as diversas linguagens apontam uma multiplicidade de outras formas de comunicação que não se pode negar.

A existência das outras linguagens no interior da língua-nação o que vem a ser? Como vivem e persistem no interior dessa língua-mãe? O que dizer delas? De onde se originam e como resistiram a contínua tentativa de homogeneização? As diversas linguagens falam das diferenças dos diversos grupos entre eles e no seu interior. Por esta via a língua-mãe, se é que ela existe, foi mudada e reorientada, assim, exceto os grupos indígenas, todos estão falando a língua portuguesa, entretanto a linguagem falada pelos grupos, recebe a orientação das formas de vida e das suas diversas conformações, tornando múltipla a linguagem oficial.

Assim, falar de linguagens seria falar da contínua criação de signo e sentido, ou como assinala Deleuze, a necessidade de pensar a variedade e a multiplicidade sem recorrer a noção de uno em relação ao múltiplo, mas pensar a multiplicidade de um mundo em movimentos contínuo de criação. E esta criação está ligada aos sentidos atribuídos na localidade, orientando os grupos de convívio que se encontram no interior das classes sociais. As diversas linguagens referem-se a um mundo construído a partir de um lugar onde se vive, se produz e se criam relações complexas de convívio.

## **2.2 – A pesquisa na escola**

A chegada dos alunos para mais um ano letivo em março de 2006, retrata um momento dessas relações complexas de convívio. O início das atividades letivas é o momento de um encontro significativo entre o bairro e a escola, entre dois saberes e duas maneiras de explicar fenômenos da vida cotidiana. Para as mães cheias de dúvidas o início do ano significa uma possibilidade de mudança principalmente para seus filhos. Por isso querem conhecer a sala e as professoras e muitas vezes sugerem mudanças. Para as professoras cheias de algumas certezas o início do ano letivo também aponta para possibilidades de mudanças, principalmente para os seus alunos. Por isso querem conhecer os alunos que serão de sua turma, os responsáveis por eles e, se possível, sugerem mudanças. Dos encontros e desencontros desses sujeitos resultam relações de intensa socialização e sociabilidades.

*No segundo momento* desta pesquisa aconteceu a oficialização do projeto junto à escola, as primeiras dificuldades de campo começaram a ser sentidas, pois tanto as professoras quanto a direção de maneira geral não compreenderam a pesquisa e seu propósito. Esta incompreensão se apresentou sob duas formas basicamente: para alguns era estranho uma pesquisa privilegiar tais sujeitos – meninas – com determinadas características – negras – e localizadas naquele bairro, Pontezinha. Para outros, a pesquisa não tinha razão de ser já que meninas ou meninos, negros ou não, são todos iguais e sendo moradores daquela localidade, viviam e comportavam-se homogeneamente não existindo, deste modo o que pesquisar. A não compreensão muitas vezes transformou-se em sugestões de outros sujeitos e conseqüentemente outros problemas e obviamente outro campo. Posteriormente a pesquisa foi sendo interpretada como tendo como objetivo o estudo das crianças com problemas. Não raro as professoras traziam-nas – as crianças “problemáticas” – meninos e meninas e relatavam todos os comportamentos tidos por elas como desviantes (problemáticos). Como foi o caso da professora que trouxe uma criança que se mantém em silêncio na sala-de-aula, diante da professora e dos colegas, mesmo quando é solicitada para que fale. Contudo a mesma criança segundo a sua irmã, fala normalmente em casa e na rua. No diário de campo foi registrada essa percepção:

Os profissionais da escola não compreenderam ou não se esforçaram em compreender a pesquisa. Observo que existe uma conclusão precipitada quanto a esta pesquisa, não sei se isto é extensivo as outras, (pesquisas) que estudam de alguma forma as crianças na escola, (eles) acreditam que é para diagnosticar problemas, ou seja, as pesquisas são com crianças problemas.  
Diário de Campo 9/03/2006

Durante o primeiro semestre de 2006, o trabalho foi encaminhado mesmo com estas dificuldades de compreensão, aliado a isso, a função de coordenação pedagógica trouxe novas e constantes demandas que se impõem no cotidiano escolar. Assim, constantemente era solicitada pra resolver problemas deste dia-a-dia, profundamente conhecido tais como: mudanças de alunos, a não freqüência, indisciplina, falta de professores, alunos que estavam em situação irregular, contato com os pais etc. Na medida do possível tais demandas foram encaminhadas e, concomitante a estas, acontecia a observação dos sujeitos em suas relações, enquanto seres particulares, mais ao mesmo tempo comuns e singulares.

O trabalho de campo oscilou sucessivamente entre vantagens e desvantagens para obtenção dos dados de pesquisa. Não sendo uma ou outra absoluta em qualquer etapa desenvolvida, mais a todo o momento se apresentavam quase lado a lado. Por exemplo, a

dificuldade sentida em sair da observação simples e utilizar a observação mais sistemática no interior da escola, já que havia impossibilidades que se apresentavam ligadas à estrutura física da mesma, quantidade de alunos por sala, a organização do recreio e a movimentação irregular e contínua de alunos e funcionários em todos os espaços da escola. Além dessas, não cessavam as solicitações para intervir no dia-a-dia repleto de desafios de diversas naturezas.

Neste constante oscilar é possível afirmar que a observação simples transcorreu num contínuo aparentemente tranqüilo. A vantagem de ser da escola permitiu observar de muitos ângulos e mesmo quando das intervenções como profissional desse espaço, como tudo era interpretado pelos observados com a aparente normalidade reinante que é percebida no interior da escola. Assim, a dificuldade da observação foi vencida, pois, principalmente entre as crianças, não foram sentidas alterações no comportamento (características da relação observador/observado), a não ser as alterações que decorrem da relação professor-aluno ou do tipo geracional, entre outras razões, pela naturalização da presença do pesquisador e pela função que aí exercia.

É possível afirmar que a observação esteve presente em todos os momentos da pesquisa. Assim sendo auxiliou no levantamento de novas questões, na busca de soluções para problemas da pesquisa e permitiu à introdução de outras técnicas de coleta de dados. A observação foi indispensável na verificação das mudanças de conduta dos profissionais da escola evidenciado no momento em que os professores eram solicitados falar sobre sua prática. O descompasso entre o dizer e o fazer do cotidiano escolar, no que se refere às práticas pedagógicas (tidas como modernas) e as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, emergiram como objeto de indispensável verificação.

Assim, na observação da sala de aula e dos sujeitos principais (alunas e professoras) foi detectado um nível de espontaneidade reinante no cotidiano, espontaneidade esta que se apresenta como característica dominante de todo o cotidiano, não significando, contudo, que esta espontaneidade não esteja calcada em um determinado ritmo, na repetição e na regularidade implícita nesse mesmo cotidiano.

Durante a observação da escola e do seu entorno, foi possível agrupar os indivíduos e a partir daí definir a sua participação na pesquisa bem como a técnica a ser utilizada. Assim, as meninas formaram o grupo prioritário, mas as meninas enquanto sujeitos desta pesquisa estavam em constante movimento relacionando-se com outros sujeitos que, mesmo de forma coadjuvante, agem num processo contínuo de escolhas e decisões.

Também, estas, se tornaram objetos do olhar. Outros grupos de alunos, professores e funcionários trocam falas, olhares, gestos silêncios, constantemente com as meninas no interior da escola e também foram considerados.

Toda a parentela das meninas, composta em sua maioria por mulheres, com graus de parentesco variados, como mães, madrinhãs, tias, primas, vizinhas, alguns homens, irmãos mais velhos, primos, alguns pais e padrastos, sendo estes mais raros, fazem parte dessa observação do cotidiano. As meninas circulam sob os cuidados desses parentes sanguíneos ou não, contudo, este é um grupo percebido como originário por muitos motivos: o primeiro e o mais significativo, é ele o grupo de origem das meninas, é dele que decorrem as suas expressividades, as táticas utilizadas por elas no bairro e na escola. Foi no interior ou entorno desse grupo de parentes que elas desenvolveram as primeiras explicações que permitem defini-las e definir aos outros que com elas se relacionam. As trocas que se encontram no mais recôndito do seu consciente são feitas, elaboradas e re-elaboradas à luz do que esse grupo (familiar) supõe, aceita, combate e constrange.

Houve uma tentativa de gravar a roda informal de conversa do grupo de parentela das meninas, mas que não foi aceita. A não aceitação não foi verbalizada, mas os fios condutores do diálogo foram cortados, as falas passaram a utilizar expressões monossilábicas que se repetiam. Foi por isso reavaliado o uso do gravador e passou a não ser mais utilizado.

*O terceiro momento* foi dedicado à fala das professoras e teve início no final da primeira quinzena do mês de abril de 2006. A opção seguida foi o uso da entrevista informal, caracterizada por uma conversação sem um modelo estabelecido de questões. Esta escolha deve-se ao fato de que as professoras convivem cotidianamente com imperativos ligados a sua função, como por exemplo, a necessidade de diagnosticar constantemente os indivíduos e seus contextos e com isso carecem sempre de explicar e apontar razões a respeito dos fatos vividos no interior da escola.

No grupo de oito professoras (quatro no turno da manhã e quatro no turno da tarde) ficou acertado o tipo de conversação, a aceitação por elas do uso do gravador, os melhores horários e dias para a realização das entrevistas. No entanto, como resultado dos acertos foi conseguido seis conversas, do total de oito professoras, duas das quais buscaram várias formas de adiamento, com justificativas pouco plausíveis, inviabilizando a realização da entrevista. Todas as justificativas foram recebidas com tranquilidade e re-agendadas novas datas, porém, sem solução para os dois casos, ficando-se com um total de seis professoras

entrevistadas. Já ao final dos prazos para as entrevistas, foi incluída uma conversa com o diretor da escola que se ofereceu espontaneamente, perfazendo assim, um total de sete relatos, entre docentes e direção da escola.

As conversas com as professoras e o diretor transcorreram sempre de forma que fosse garantida a maior espontaneidade possível, apesar do uso do gravador. Em nenhum momento, qualquer uma das seis professoras ou o diretor se opôs ao uso do gravador, porém, algumas deixaram transparecer – sem, entretanto verbalizar – que se incomodavam quando do seu acionamento. Nos momentos em que o incômodo tornava-se mais gritante fazíamos pausas para falar a respeito da gravação, da importância e dos limites do uso do gravador, do direito a leitura da transcrição e/ou a escuta da gravação. Eram feitas brincadeiras de descontração como, por exemplo, não deixar o gravador à mostra deixando-o dentro da mochila, outras vezes camuflando-o entre os materiais diversos que se encontrava sobre a mesa. Assim, mesmo nos sete relatos gravados em dias e horários diversos, aquela espontaneidade observada nas relações estabelecidas entre alunos e professores antes, durante e após as aulas foi alterada, uma parcela desta alteração deve-se ainda ao uso do gravador durante as entrevistas informais e a outras possíveis implicações que carecem de observação sistemática para possíveis análises.

O que chama atenção nas gravações, com uma exceção, é o fato das professoras organizarem um discurso que não discorria sobre a realidade vivida naquela escola, mas o que era dito pairava acima dela e poderia ser utilizado como retórica acerca de qualquer escola, em qualquer lugar. Como argumenta a professora do segundo ciclo *“Eu iniciei há 27 anos era tudo muito diferente, a questão, assim, da aprendizagem era mais de cartilha. Não se escrevia muito texto, era uma coisa, assim mais decorada. Tinha poucos métodos atrativos. Hoje a gente já vê que essa idéia mudou muito, avançamos muito, (temos) materiais riquíssimos, metodologias que valorizam a realidade dos alunos (...)*. Por mais que se re-encaminhasse a conversa a partir de pontos surgidos no próprio discurso, para que viessem a falar da prática escolar em relação à vivência dos alunos fora da escola e da vivência dos alunos entre eles mesmos, das diferenças percebidas e a relação que se poderia estabelecer entre a história de vida de cada professora e a história de vida dos alunos; por mais que estes pontos buscassem a fala sobre sujeitos concretos e históricos, ainda assim, as falas apontavam um sujeito genérico e impreciso. Talvez a razão seja de que, ao aproximar-se de sujeitos precisos as professoras sejam levadas invariavelmente a refletir sobre eles, a ponderar, posicionando-se, podendo por este caminho se defrontar

com o questionamento de práticas enraizadas nas quais repousam a fé e a confiança do fazer diário, em que o que é visto como adequado é tomado como sendo verdadeiro. Os conflitos cotidianos colocam em jogo interesses que ora convergem ora divergem, pois são continuamente definidos pela ordem sócio-político-econômica que serve de referência aos sujeitos em geral, e sobre a qual continuamente os sujeitos tendem a voltar. São eles, também, que permitem elaborar idéias a respeito de realidades como esta, e que permitiu pensar o desafio de como modificá-la em busca de novas e possíveis realidades a serem vividas no âmbito escolar.

As falas das professoras, entretanto, foram se organizando em um discurso que não expressa qualquer dúvida quanto a prática docente, é possível ver isso na fala da professora do primeiro ciclo quando afirma: “(...) *porque toda criança ela aprende, quando tem todas as condições como hoje*, (aponta para um grupo de crianças que passa correndo) *aquela mesmo, assim, (...) em casa e na escola tendo todo um ambiente que favoreça, ela aprende com certeza*” essas idéias estão adequadas as concepções de ensino e aprendizagem que estão sendo debatido na atualidade, é um discurso que se apresenta limpo de tropeços e higienizador, seguido de um discurso aprendido, como se não tivesse origem no sujeito que o pronuncia, mas parece o recitar de uma cantilena por um autômato. Isso pode ser percebido na fala da professora do segundo ciclo quando afirma “*Não existe criança mais inteligente, todos têm uma inteligência, umas demoram mais a perceber outras são mais rápidas, mas todas têm capacidade é que muitas vezes, a gente faz assim, um julgamento da pessoa sem conhecer*”. Não há nos discurso, sujeitos de carne e osso e, tampouco, quem discursa assume-se como sujeito de ação. As situações parecem originar-se de fora, sendo de origem indeterminada, e os problemas são atribuídos a outrem, que não se consegue precisar. Nas falas o tom é de uma busca de culpados, mas ao mesmo tempo é impossível atribuir à culpa. É como se uma entidade pairasse acima de todos e de tudo, a quem não se pode ver ou tocar. Como ainda nos diz a professora do ciclo de alfabetização *Eu também já cometi esses erros, né. To dizendo, mas sei que não é somente eu, mais a gente via que eles (alunos) ficavam perdidos, às vezes é o método que não alcança aquele objetivo que eles realmente tem, como eu falei né, um atrativo, uma aula prazerosa, isso dá certo* “(grifo nosso)

Nos sete relatos existem diversos pontos de similitude que fazem dos discursos um contínuo retórico como se fosse o prosseguimento de um mesmo discurso feito por sujeitos diferentes de que são exemplos:

1. Que as crianças são sujeitos em contínua aprendizagem, assim como os professores;
2. Que as experiências de cada um serve de base para iniciar a experiência escolar;
3. Que a escola se organiza na atualidade sobre valores de solidariedade, respeito mútuo e justiça social, pois todos são iguais;
4. Que as diferenças não podem ser transformadas em desigualdade por isso, é necessário um contínuo debate entre escola e comunidade;
5. Que a escola é um direito de todos, indiscriminadamente;
6. E o que não dá certo tem causas extra-escolares.

A fala das professoras manifesta aquilo que a escola gostaria de ser, uma instituição sem conflitos que garante oportunidade para todos. O discurso que as professora fazem, vai em busca de convencer que numa sociedade de desiguais, é a escola o último referencial de igualdade, pois recebe e busca encaminhar a todos. O discurso das professoras revela a ainda, o ideal sobre o que seria uma boa professora ou um bom professor. De maneira geral, este seria o que se dedica que exige que é assíduo e pontual. Para elas existe quase uma receita, pois haveria um protótipo do bom mestre, um padrão uno e o contrário deste seria uma imitação imperfeita. É como se defende a professora do ciclo dois sobre as reclamações de algumas mães: *“isso não me atinge eu faço meu papel, eu chego cedo, e todos os dias os filhos delas levam dever de casa, agora, quando chega em casa o pai diz deixa pra lá, depois você faz isso (...) não cobram do aluno, depois reclama, eu faço o meu cobro a tarefa deixo às vezes sem brincar, fico depois do horário com os filhos delas, (...) dou reforço (...) não tenho obrigação (...)”*(grifo nosso). A fala revela que de maneira geral a ação do professor reside em cumprir sempre uma seqüência de procedimentos, nos quais não haveria espaço para riscos ou experimentos, mas repetir sempre, a repetição teria duas funções: a de corrigir erros e a de inculcar a rotina por parte das crianças. Na fala da direção está presente o mesmo sentido, quando afirma *“os pais não cobram dos filhos, ficam soltos, (os filhos) como podemos dar resultados? Muitos não trabalham. (os pais) Fazemos muito (...) eles esquecem até as crianças na escola (...) o material que recebem não tomam conta, para os filhos ter sempre, como pode dar certo? (...) nas reuniões tocamos na mesma tecla, acompanhe seus filhos, (...) acompanhe seus filhos”*. Esse discurso traz para o presente, com uma nova roupagem, concepções do passado, fórmulas empregadas, que são reutilizadas continuamente, mesmo que não escrita. Isso pode ser verificado quando observamos as professoras falarem sobre as escolas que elas freqüentaram quando crianças. Da rigidez dos professores, da disciplina como primeira

lição, da oração diária, dos hinos cantados, do esforço das famílias, que mesmo pobres, seguiam o que era determinado pela escola e seus professores. Para as professoras de maneira geral, a não-aprendizagem das crianças no presente está ligada aquilo que por elas é chamado de *desestruturação das famílias pobres*. No presente, para as professoras existiria, grosso modo, uma falta de compromisso dos pais em relação à aprendizagem dos filhos e nesta lacuna, a escola seria a última referência, para crianças sem futuro. “*È em casa a falta de incentivos dos pais. E às vezes chega da escola e mostra a tarefa, os pais (dizem) não isso aí não sei fazer, quer dizer, não tem ambiente alfabetizador, não tem uma pessoa que dê um apoio educacional ou moral, o que vai restar?*”

A auto avaliação feita pelas professoras também revela algumas contradições. De um lado, elas acreditam naquilo que ensinam, crêem na ciência como verdade e no progresso relacionado ao sucesso escolar, defendem os métodos aplicados e definem-se como cumpridoras do dever. De outro lado, elas se angustiam e dizem não saber o que fazer com um certo número de crianças, pois algumas nada produzem do que lhes é solicitado, outras não se adéquam a disciplina, outras desaparecem sem quaisquer justificativas retornando depois de alguns meses. Algumas seguem todo o ritual das tarefas escolares e, mesmo assim, não avançam em suas aprendizagens resultando num redundante fracasso no final do período letivo. De mãos atadas as professoras defendem-se antes que lhes atribuam qualquer culpa e buscam como saída outros que sejam ao seu ver os verdadeiros culpados de todos os desencontros. Como se pode observar na fala da professora do primeiro ciclo: *A sociedade não perdoa, o pobre, o preto, a gente trabalha muito isso. Eu trago, assim, vamos dizer uma história pra dentro da sala de aula sobre alguém que eles já conheceram alguma coisa assim, que fala da discriminação ai fora, da falta de oportunidade, mas você sabe é difícil mudar, os alunos não se esforçam e os grandões não querem mudanças, dão escola e livro, mas mudar mesmo (...) os grandes querem seu salário”*.

Apesar dessas contradições, os discursos não apontam qualquer tentativa de aprofundamento nas raízes históricas desses problemas, pois para isso seria necessário encontrar a história de vida de cada uma no tocante a escola, tal como é relatado, cada sujeito cumprindo seu papel adequadamente, mas a escola como fruto de um momento vivido pela sociedade daquela época. Uma sociedade nada homogênea ou isenta de conflito. Uma sociedade que na atualidade se organiza sobre outras exigências e é, a partir

disso, que os diferentes grupos respondem com diversas formas de conviver e inventar o cotidiano que lhes cerca.

As falas das professoras apontam para uma história vivida por muitos sujeitos, é necessário então ir em busca de outros para se encontrar, não uma verdade, mas as múltiplas possibilidades de se perceber a realidade multifacetada em que vivemos.

### 2.3 Observando meninas: outras descobertas

*O quarto momento* da experiência de campo foi iniciado com a observação de todas as meninas da escola. Este momento foi fundamental, pois além de alimentar a pesquisa com informações sobre as relações estabelecidas entre as muitas meninas da escola, ajudou a construir os critérios que levou ao grupo de meninas, composto por dezessete meninas negras de seis a quinze anos. No tocante ao grupo das meninas optou-se em observar o que eles traziam para dentro da escola e como interagiam com a escola. Os grupos se organizaram da seguinte forma e com devidos recursos:

**Quadro 01** - *A constituição dos cinco grupos observados*

Grupo de todas as meninas da escola	<i>Análise das fichas individuais de todas as meninas Observação</i>
Grupo de parentela mães, tias, madrinhas, pais, irmãos mais velhos e responsáveis.	<i>Observação</i>
Grupo dos colegas	<i>Observação</i>
Grupo das professoras/ demais funcionários da escola	<i>Observação e entrevista informal</i>
<i>Grupo principal 17 meninas</i>	<i>Observação Gravações de: Roda de conversas / Desenhos e comentários / Livros infante-juvenis e comentários</i>

FONTE: Caderno de Campo (2006)

Assim, no primeiro semestre letivo de 2006, foi iniciada a observação da escola com o entorno e feita a aproximação das meninas nas conversas e nas brincadeiras. Antes, porém, o levantamento das fichas individuais das mesmas, possibilitou entender possíveis aspectos da vida das meninas intra e extra-escolar.

Da observação das fichas individuais resulta o seguinte:

As fichas de matrícula foram assinadas por mães, tias, avós e vizinhas. Isto me chamou atenção, pois o nome de quem assinava não tinha o mesmo

sobrenome, são raros os nomes masculinos (pai, irmão, tio, vizinho, etc.) assinando a matrícula das alunas. Diário de Campo 13/03/2006

A reflexão que cabe nesta questão é de como estão contidos aí a noção do feminino e do masculino, mesmo quando estes papéis são alterados a partir de mudanças ocasionadas pela situação socioeconômicas. Com isso, quando a mulher passa a assumir o papel de provedora, dificilmente o homem assume a responsabilidade pela educação dos filhos, como é o caso do desemprego significativo que atinge pais e responsáveis dos alunos matriculadas na escola.

Na observação das fichas individuais chamou atenção a profissão das mães das meninas, resultou na seguinte anotação no diário de campo:

A maioria das mães declarou como profissão “doméstica” ou não declarou profissão alguma, 14 mães declararam outras profissões. Entre estas havia uma professora e uma operária na indústria, as demais se localizavam em setores como manicura, esteticista, vendedora de catálogos, camelô, pescadora (catadoras de marisco no manguezal), agricultora (“botam” roçado em espaço baldio) etc. A palavra doméstica na maioria das fichas individuais trouxe uma interrogação: doméstica está relacionada ao serviço doméstico profissional? Ou quando as mães se afirmam domésticas elas estão fazendo referência ao trabalho desenvolvido na própria casa? A questão foi levantada com a direção da escola e chegou-se à conclusão que este item de fato não está claro. O fato de um grande número de mães terem como profissão doméstica, não foi esclarecido pela escola e continua indefinido. Diário de Campo 15/03/2006

Durante as aulas para a observação de todo grupo em classe, foi identificado que no intervalo às 10horas, no turno da manhã, e às 15horas, no turno da tarde, as crianças aproveitam o período de 20minutos que se estende por mais 10 ou 15minutos, para brincar. Brincam de muitas coisas, meninos com meninos, meninas com meninas e meninos com meninas. A opção foi definir o caminho a seguir para observá-los. Foram identificados grupos diversos de brincantes, entre eles, o grupo escolhido para o presente estudo: o grupo das meninas que brincavam com meninas no interior das salas, quase esvaziadas.

A definição dos grupos considerou a técnica de coleta estruturada ou sistemática, que consiste em definir os aspectos significativos do grupo para alcançar os objetivos além de elaborar previamente um plano de observação e estabelecer os critérios de tempo para tal registro.

O registro da observação foi feito em fichas que apontavam na composição do grupo e aspectos a serem considerados, de acordo com o modelo abaixo. A caracterização das meninas está indicada no Quadro 04 (ver p. 88-91)

- Diferenças que serviram para incluir
- Diferenças que serviram para excluir
- O que fazem durante a brincadeira
- Palavras que dizem
- Fenótipo
- Idade presumível
- O que falam de si
- Comentários das professoras sobre as meninas

Quanto aos horários de observação, foi organizado um cronograma em que foram seguidos alguns critérios quanto aos dias da semana e os horários.

Na observação da sala de aula, entre outras coisas, chamou a atenção como as meninas se agrupam. Foi feita uma tentativa de entender os critérios que estas usam para formar os grupos. Não de forma dada e compreensível à primeira vista, foi percebido que as meninas constroem critérios que incluem umas enquanto outras se mantêm afastadas. Não foram percebidos falas ou gestos que apontasse quem iria ou não participar da brincadeira, mas ao toque da merenda, uma parte das meninas agrupava-se e outras permaneciam nas bancas folheando cadernos e livros, conversando com outra colega ou de cabeça baixa na banca, como se repousasse.

No intervalo das aulas, período em que as meninas e meninos pegam a merenda e voltam para sala muitos alunos e dentre estes a maioria meninas, escolhem ficar no recanto da sala brincando sentadas nas bancas ou no chão, após engolir rapidamente a merenda do dia.

A sala agora quase vazia, pois a maioria dos alunos ocupa o corredor de acesso a outras salas e aos banheiros, torna-se o espaço onde se desenrolam brincadeiras mais silenciosas, que não exigem muita agitação. A última sala é muito procurada nesse momento por alunos das outras turmas, por ser esta a única sala que tem um espaço mais reservado, ideal para brincadeira que não requer grande movimentação, muito menos um grande número de participantes. É este o caso das brincadeiras das meninas com seus objetos trazidos de casa para aquele momento de descanso que ocorre entre o primeiro

momento de aula e o segundo. É nessa ocasião, mais que durante as aulas, que se pode ver, ouvir e refletir sobre frases, palavras, pensamentos, posicionamentos que saltam de repente e se percebe aí, algo não imediatamente visível.

Uma analogia talvez possa ser traçada entre o espaço ocupado pela escola e a sala usada pelas meninas para suas brincadeiras. A Escola de Pontezinha é em relação às demais escolas da região, um espaço afastado, camuflada entre vegetações espontâneas e ruínas. Ocupa as antigas instalações do Clube Elefante, lugar que no passado era local de lazer para os trabalhadores da Fábrica de Pólvora e situa-se em uma rua que servia unicamente como acesso a antiga fábrica, sem casas ou comércio tendo inclusive a sua visualização dificultada para quem passa pela rodovia.

A sala onde as meninas vivenciam suas brincadeiras silenciosas em relação às demais também é um espaço afastado, pois fica em um recanto da escola, de lá não se vai mais para qualquer outra parte, não há outro destino senão retornar. É a quarta e última sala da escola, não é vista logo na entrada, seu acesso fica em desnível com as demais salas, em seu interior pode ser verificado um número excessivo de bancas que terminam por serem empilhadas, o calor ocasionado pelo seu teto muito baixo mostra que ela foi feita a partir do reaproveitamento do espaço.

A escola, como a sala, encontra-se em um recanto do bairro, no início de uma rua que não vai a lugar algum. A rua que dá acesso à escola poderia ser considerada uma rua morta, não fosse às inúmeras trilhas criadas por um certo número de pessoas, que atraídas pelos despojos da fábrica, tentam cotidianamente burlar a ostensiva vigilância de homens armados e a cavalo, para se apropriarem de todo tipo de sucatas, que vai de ferros, a pedaços de maquinaria, velhas madeiras, toras de todo tipo, e até pedaços de alvenarias, tijolos em pedaços, etc. A via de acesso à sala de brincadeiras das meninas poderia ser um espaço esquecido “morto” na escola durante o recreio, não fossem as contínuas idas e vindas delas, meninas, em busca do recanto esquecido.

A fábrica vai sendo consumida pelos moradores da localidade. Diferente e igualmente, como no passado, hoje alimenta os moradores de Pontezinha, atualmente não oferece mais trabalho, porém alimenta-os com o que sobrou dos seus destroços, das explosões e da própria ação dos seus proprietários. As crianças vivenciam na última sala, no recanto da escola, no decorrer de vinte ou trinta minutos uma situação semelhante. Enquanto todos os alunos/a da escola tomam a merenda, as meninas espalham seus pertences e pode-se perceber as muitas reutilizações de potinhos, pedaços de pentes,

esmaltes ressecados. São os despojos, as sucatas das quais as crianças se apropriam e, assim como os despojos da fábrica continuam alimentando das formas mais diversas os moradores de Pontezinha, as sucatas recolhidas pelas meninas alimentam, em algum momento, os sonhos e/ou as necessidades de alguém e agora, na última sala, estimulam e alimentam a criatividade das meninas.

Pela porta da escola em algumas horas da manhã e da tarde, se observa um vaivém principalmente de homens jovens, que sabendo da direção dos grupos de vigilantes dentro do imenso espaço da fábrica, esperam o momento exato de entrar em ação. Ação esta que consiste em entrar no terreno da fábrica sem ser visto, encontrar algo em meio a ruínas e a densa vegetação que ali se desenvolveu e sair sem ser visto mais uma vez. O que foi encontrado será usado em alguma troca ou será absorvido como melhoria da estrutura de suas casas. Na mesma escola em algumas horas da manhã ou da tarde se observa um vaivém de meninas que sabendo da direção dos demais grupos dentro do minúsculo espaço da escola também entram em ação. Ação que consiste em dirigir-se para a sala esquecida, encontrar algo em meio a sucata que carregam e iniciarem as brincadeiras. Os despojos ganham novos significados, as crianças se motivam e existe uma certa felicidade entre elas. Olhando-as podemos afirmar que elas não manuseiam apenas potinhos descartados e vidrinhos de esmaltes ressecados. O que percebemos em suas expressões são as trocas simbólicas que significam a vida, e significando elas se modificam, mergulhando no devir que talvez só as crianças, sem usar palavras possam contar algo.

É possível arriscar que, Pontezinha, a escola, e a sala, são exemplos de confinamento geográfico e social. O confinamento não verbal fez a maior parte do bairro de Pontezinha nascer do descarte de terras alagadas e pouco valorizadas. A escola de Pontezinha nasce no espaço que outrora tinha um significado relativo ao lazer e ao lúdico, mas que foi descartado como opção em um presente de múltiplas possibilidades. A última sala não seria a escolhida se as demais salas não estivessem em meio à correria e algazarra das crianças. Não seria escolhida se não fosse apenas ali que as brincadeiras de meninas, que precisam de espaços e pares específicos, tivessem condições de serem vividas, sem as interferências muitas vezes negligentes de meninos e de meninas.

Viver em Pontezinha, estudar na escola do velho clube Elefante e buscar a última sala para brincar, não estaria aí uma imposição e conseqüentemente uma reprodução social, econômica e cultural do que é a vida nessa localidade? Para Cohn (2005), é o contexto sócio-cultural um conjunto que apesar de estruturado está em constante produção de

relações e interações, e os indivíduos são, nessa totalidade, atores sociais agindo em um determinado contexto cultural recriado a todo o momento. São atores porque vão criando os seus papéis enquanto ocorrem as trocas materiais e simbólicas em uma sociedade de inextricáveis relações sócio-históricas e culturais.

Muitas escolhas cotidianas aparecem em um primeiro momento como resultado de erros e incapacidades relativas a alguns indivíduos ou a alguns grupos, contudo, observando a permanência de algumas escolhas naquilo que elas são observáveis é possível notar que elas não são de maneira alguma ações sem sentido e/ou suicidas. Trata-se de ações que obedecem a referências que estão enraizadas na trajetória da vida humana e sua imemorial necessidade de adequar o espaço a um determinado tempo, por em funcionamento as forças que dispõe para produzir a vida material.

Por isso nas trocas nas quais as meninas se envolvem, semelhante aos que buscam os destroços da fábrica de pólvora, está implícito um cotidiano vivido e compreendido por todos daquele grupo. O que ao primeiro olhar são situações espontâneas de um cotidiano desorganizado e sem intenções, são no mais recôndito, trocas de procedimentos e significados conduzidos por normas e princípios que aos poucos foram se incorporando aos sujeitos, nos códigos das diferentes situações vivenciadas na sociedade, como afirma Brandão (2006).

Na escola ou fora dela, as marcas de um cotidiano vivido por muitos, mesmo um cotidiano que acontece longe das bancas escolares, emerge nos sujeitos como realidade incorporada à própria estrutura simbólica da sociedade e, talvez por isso, se fazem visíveis em alguns eventos, nas idéias pessoais, nas ações e nos sentimentos dos indivíduos como traços correlatos que se aproximam e se assemelham estando na escola ou no bairro.

Assim, ao observar de perto o que acontece neste tempo relativamente pequeno em que se desenvolvem as brincadeiras de meninos e meninas, percebe-se o que, notadamente, pode-se classificar como a equação que expõe mais concretamente a raça, o gênero e a classe social. O que há de insólito nesse momento precisa ser descoberto, desnudado, pois as crianças envolvidas nas brincadeiras, aos olhos desabituaados poderiam parecer que são homogêneas social e racialmente já que se trata em linhas gerais, de filhos de desempregados, subempregados ou empregados em maioria sem qualificação profissional. Entretanto, há entre eles, vividas como realidade, diferenças que os separam. A partir de que traços ou signos, estas diferenças são estabelecidas, se tornam questões que permanecem e exigem outros investimentos.

Foi a partir da observação do que as meninas que sentam e fazem grupos têm das que continuam sentadas nas bancas ou que permanecem de cabeça baixa como se descansassem que foi possível chegar a um aspecto significativo. Com alguma exceção, os grupos das meninas orbitam em torno de uma delas. Após as primeiras observações foi possível precisar que algumas meninas trazem para sala objetos pessoais que despertam o interesse e colaboram na formação dos grupos. Em um primeiro momento foi observado que as meninas esperam com o olhar, aguardando a novidade do dia. Em um dos dias, o que tornou-se o centro da atenção foi uma boneca. A boneca era uma imitação simples das bonecas cobiçadas pelas meninas em geral, era branca, magra e a acompanhava uma significativa quantidade de roupinhas para trocar, além de pentes de tamanho reduzido, escovas e pequenos recipientes plásticos imitando perfumes e cremes, alguns originais outros adequados a brincadeira.

Mesmo no grupo das meninas, umas seguravam mais tempo a boneca, mudavam suas roupas, enquanto outras esperavam quietas, porém, ansiosas, por sua vez, o que nem sempre chegava a ocorrer, pois a professora entrava na sala e reiniciava as atividades do dia. Durante este período de brincadeira, o que chamou a atenção foi o tom baixo com que as conversas acontecem, porém, percebe-se que algumas meninas brincam por se submeter à ordem estabelecida chegando, inclusive, a sofrer alguns constrangimentos. O grupo de meninas que brinca, mostrou que não é homogêneo, há diferenças entre elas. Pode-se ver aí que são aspectos sutis, como por exemplo, a posse de algum elemento que pode ser negociado no processo de brincar que marca a diferença.

Contraopondo o grupo das meninas que brinca ao das que permanecem afastadas, consegue-se elencar algumas das muitas diferenças que as separam e algumas das muitas semelhanças que, nem por isso, as consegue unir.

**Quadro 02 – Registro de brincadeiras das meninas do turno da manhã**

	<u>Menina 01</u>	<u>Menina 02</u>	<u>Menina 03</u>	<u>Menina 04</u>
<b>Diferenças que incluem</b>	Possui os objetos que tem valor junto às meninas (uma boneca, roupinhas, pentes, escovas, recipientes de toucador, etc.).	Estuda na sala da dona do objeto, costura roupinhas, traz retalhos de tecidos e agulha.	Estuda em outra sala relaciona-se com coleguismo com a menina 2 Traz biscoitos de casa, oferece a menina 1 e 2 que também trazem lanche de casa.	<i>Estuda na mesma sala da menina 1 e 2. Come a merenda oferecida pela escola</i>
<b>Diferenças que excluem</b>			Não traz objetos para a brincadeira	<i>Não traz objetos para a brincadeira</i>
<b>O que fazem durante a brincadeira</b>	Posiciona-se sempre, escolhe o ritmo da brincadeira e as atividades de cada um. Relaciona-se mais com a menina 02.	Auxilia a menina 01 da idéias, que às vezes são aceitas se relaciona com a menina 03 com camaradagem.	Espera a vez de tocar na boneca, fala pouco, com muito cuidado, tudo que é solicitado acata prontamente.	<i>Espera sua vez, às vezes não chega a ocorrer, sua ação na brincadeira se reduz a maior parte do tempo a observar. Fala pouco.</i>
<b>Palavras que dizem</b>	Cuidado pra não quebrar, é muito caro.	Eu também vou ganhar uma. Você não vai quebrar.	Deixa-me pegar e ver só um pouquinho. É linda Posso dar a ela?	<i>Depois você me dá? Eu tomo cuidado.</i>
<b>fenótipo</b>	Pele escura, cabelos lisos, compridos.	Pele escura, cabelos bem encaracolados médios e soltos.	Pele clara cabelos muito ondulados curtos soltos	<i>Pele clara, cabelos quase carapinha, mantém preso.</i>
<b>idade</b>	10 anos	11 anos	09 anos	<i>10 anos</i>
<b>O que falam sobre si</b>	Uma vez se definiu como índia	Diz-se morena	Diz-se morena	<i>Classifica-se como branca</i>
<b>Comentário das professoras</b>	<i>Muito Boa aluna, acredita ser rica. Diz as meninas que o pai tem um bom emprego.</i>	<i>Boa aluna</i>	<i>Assídua, avaliada como fraca na aprendizagem. Indica que a mãe é responsável e esforçada.</i>	<i>É tida como tímida, a mãe diz que é acompanhada por psicólogo.</i>

FONTE: Caderno de Campo (2006)

Entre as meninas que brincam no grupo esquadrinhado acima, parece haver uma diferenciação de poder aquisitivo, entre as que levam e as que não levam brinquedos para a escola.

O que se pode apontar de semelhanças entre o grupo que brinca e o que permanece a distância é algo como um confinamento geográfico, que segundo Santos (1994) pode ser traduzido como um confinamento social. As meninas que não brincam não trazem objetos que despertam a cobiça e não mantêm uma relação de camaradagem para com as que possuem tais objetos, daí infere-se que são mantidas tanto quanto se mantêm ao longe, impossibilitadas de participação e troca na brincadeira.

Entretanto, entre as meninas que formam o grupo, algumas estão circunscritas em determinado espaço, talvez pelo mesmo critério. Apesar de estarem no grupo, o acesso aos objetos é limitado, e nenhuma delas se opõe verbalmente ou retira-se da brincadeira. Pelo contrário, todas as meninas lamentam a interrupção da brincadeira quando a professora volta de forma açodada, como para reaver o tempo “perdido”, pois esse tempo não está previsto como recreio pela escola.

A partir do exposto e analisando tais dados, a explicação pela lógica formal, diria que as crianças por viverem um confinamento social, aceitam-no e o reproduzem em outras situações com outros sujeitos.

No entanto, seguindo o que nos aponta Certeau (1994), é necessário não acreditar totalmente no poder dominador das ordens dogmáticas, autoridades ou instituições que por toda parte organizam e disciplinam. É necessário buscar com atenção a liberdade interior dos não-conformistas, mesmo quando estes são reduzidos ao silêncio, pois modificam ou desviam a verdade imposta, sendo essas formas de resistência, ainda que mínimas, que possibilitam alguma mobilidade.

Na humorada frase de Certeau “*Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas*” se esconde a confiança que tem na capacidade dos mais fracos, na capacidade tática, apesar de sentir-se desarmado frente às estratégias do forte. Nesse movimento em busca de saídas Certeau vê uma concepção política do agir em relações não igualitárias analisando, como se relacionam qualquer que seja o poder e os que se encontram a ele submetido.

As práticas cotidianas que para Certeau, colocam em jogo uma maneira específica de pensar unida a uma forma de agir. Ele as denominada de arte, pois ai residiria uma combinação e uma utilização das praticas diárias.

Em um outro momento foi possível observar outro contexto de brincadeira, em que se repetia a mesma forma de organização de grupos em que, algumas se agrupavam, enquanto outras se mantinham distante. Desta vez, a brincadeira era salão de beleza, algumas trouxeram vidrinhos de esmaltes, alguns já ressecados, pentes, escovas, pompons para os cabelos, batons já bastante usados.

A maioria das meninas dedicou-se a pintar as unhas de outras meninas, além de penteá-las e maquiá-las.

O grupo observado se organizou assim:

**Quadro 03 – Registro de brincadeiras das meninas do turno da tarde**

	Participação na brincadeira	O que trouxe para brincar	Fenótipo
<b>Menina 01</b>	Teve as unhas pintadas	Trouxe esmalte	<i>Cabelos curtos e lisos</i>
<b>Menina 02</b>	Teve as unhas pintadas	Trouxe esmalte	<i>Cabelos curtos e muitos cacheados</i>
<b>Menina 03</b>	Pintava as unhas	*****	<i>Cabelos curtos e muito enrolados</i>
<b>Menina 04</b>	Pintava as unhas	*****	<i>Cabelo médio carapinha usa preso</i>
<b>Menina 05</b>	Teve os cabelos penteados	Trouxe pentes escovinhas e prendedores de cabelo	<i>Cabelos longos e lisos</i>
<b>Menina 06</b>	Foi maquiada	*****	<i>Cabelos longos e lisos</i>
<b>Menina 07</b>	Maquiou uma menina	*****	<i>Cabelo muito curto</i>
<b>Menina 08</b>	<i>Fez um penteado</i>	*****	<i>Cabelo curto carapinha</i>

FONTE: Caderno de Campo (2006)

Durante a brincadeira, aquelas que não brincavam e olhavam de longe a ação das outras meninas, ao serem indagadas, por que não entravam na brincadeira, deram de ombros e depois afirmaram que “*não queriam brincar daquilo.*”.

A mesma indagação foi feita ao grupo que brincava, resumidamente elas afirmavam que aquelas “*nunca trazem nada para brincar e depois afirmaram que as que não brincam é porque não se dão bem com as outras.*”

Quando o grupo que brincava de salão de beleza foi indagado por que apenas uma foi escolhida para ser penteada, a que estava penteando respondeu “*porque o cabelo dela era bom*”. E ao ser dito que ela também podia também fazer um penteado em vez de só pentear, respondeu que não gostava e depois disse que “*o seu cabelo não prestava para aquilo*”, as demais sorriram confirmando o que foi dito.

Pode-se avaliar esse dado como um estímulo à branquitude, às características brancas como um valor positivo, não cabendo para estas meninas questionar ou modificar as regras da brincadeira. Em vez disso, nota-se que, do mesmo modo que as meninas que não participam da brincadeira e que se acomodaram à situação, aquelas que participam e que acreditam carregar um impedimento que trazem em seu corpo, também se acomodaram a situação estabelecida, pelo menos provisoriamente. Em seu estudo Gomes (2003, p.171), aponta que:

A escola é uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

As meninas entre outras meninas se vêem e se reconhecem em condições ou não de participar no jogo de faz de conta da brincadeira, o que vem confirmar como foi apresentado anteriormente, que os sujeitos vivenciam de forma mediada a realidade de seu entorno. Sempre dentro daquilo que o grupo lhe permite ser, como diz Berger (1991) quando afirma que a própria condição à dignidade humana estaria condicionada por esta permissão dada pelo seu grupo ao sujeito e por fim, por ele mesmo.

As meninas apesar das marcas que garantem os níveis de participação, privilégios ou não – como no caso dos cabelos e dos objetos, bonecas, esmaltes, trazidos de casa – buscam ser meninas entre meninas, seria talvez uma desejo primevo que habita os seres humanos, ser aquilo que é entre os seus, assim como desabafou um dia Fanon, “*Tudo o que eu queria ser, um homem entre outros homens*” (1967, p. 35).

### **CAPITULO III**

#### **O desafio do olhar: meninas negras e seu mundo**

A observação de maneira geral de todas as meninas da escola, envolvidas em suas brincadeiras com seus pares, mas também isoladas e silenciosas, contribuiu para a formação do grupo de dezessete meninas, aquelas que formariam o grupo fundamental da pesquisa. A escolha de cada menina foi orientada a partir de algumas diferenças entre elas e de como estas se sobressaíam frente ao grupo. Assim, uma era exemplo de timidez frente ao grupo, outra, exemplo de desembaraço; uma se sobressaía pela agressividade patente, outra, extremamente dócil. Ainda compuseram o grupo uma aluna em contínuo “déficit” de aprendizagem e outra tida por todos como uma *boa aluna*. Foi incluída uma que tem como característica a baixa frequência às aulas e outra que serve de modelo de responsabilidade e assiduidade. Por último, uma menina que é vista como mais favorecida economicamente em comparação às demais, enquanto outra apresenta um histórico marcado por necessidades econômicas mais severas.

As meninas estão distribuídas nas turmas da manhã e da tarde houve, porém, uma preponderância do grupo da manhã (dez meninas) em detrimento do grupo da tarde (sete meninas). Foi garantido na composição do grupo a pesquisar que para todas as idades dos que frequentam a escola como um todo, houvesse uma menina. Assim, o grupo das meninas é composto por alunas de seis aos quinze anos. Ficando distribuído da seguinte forma: 1 aluna de seis anos; 2 alunas de oito anos; 4 alunas de nove anos; 1 aluna de dez anos; 4 alunas de 11 anos; 3 alunas de treze anos; 1 aluna de quatorze anos; 1 aluna de quinze anos.

Entre elas buscou-se garantir que houvesse algo que as igualasse, e isso se evidenciou a partir das características mais marcantes do fenótipo negro (cor da pele, cabelos e traços fisionômicos), podendo ser evidenciada uma ou todas essas características<sup>31</sup> ao mesmo tempo. Além disso, durante a observação foi confirmado que estas meninas eram vistas também pelo grupo-classe e por suas professoras como negras e levou-se em consideração os apelidos, as brincadeiras e os comentários por mais despretensiosos que parecessem por parte dos colegas.

---

<sup>31</sup> A categorização se deu a partir da pesquisadora que levou em consideração os comentários dos alunos e as definições das professoras.

Cabe ainda observar, que em nenhum momento as meninas desta pesquisa se definiram como negras, o mais próximo de uma identificação se deu por comparação do tipo, “*sou mais clara que*” ou “*sou mais escura que*”.

O quinto momento da experiência de campo teve início quando as dezessete meninas escolhidas para as rodas de conversas, foram reunidas. Vale lembrar que foram dois grupos que se encontraram em dias alternados, sendo um grupo formado por dez meninas que freqüentavam as aulas no turno da manhã e o outro formado por sete meninas que freqüentavam as aulas no período da tarde.

Os grupos encontraram-se dez vezes, num período de 1 hora e meia a 2 horas, sendo que os mesmos aconteciam duas vezes por semana, um em cada grupo da manhã e da tarde. Nesses encontros foram realizadas atividades que ao serem desenvolvidas ajudavam a enriquecer as rodas de conversas, que aconteciam concomitantemente ou ao final de cada atividade sugerida. Em todos os momentos foi usado o gravador.

As atividades cumpridas foram as seguintes:

- atividade do auto-retrato;
- leitura de livros infanto-juvenis sobre a temática raça/ diversidade;
  - registro da leitura através de desenhos;
- brincadeiras: falas e atitudes que não gosto;
- brincadeira: escalando um time com as pessoas da família;
- trabalho com imagens: O que eu sou e o que eu quero ser;

De maneira geral o grupo da manhã teve maior participação nos encontros e atividades propostas, entre os dois grupos também o da manhã apresenta maior homogeneidade entre seus componentes e, apesar de ter um maior número de pessoas, aparentemente pouca coisa diferenciaria as meninas da manhã e as da tarde. Contudo observando as idades, nota-se que o grupo da tarde conta com meninas que se encontram em plena adolescência. Observando-as durante as conversas, atribui-se a este período de idade vivido por elas, a razão para que muitas questões fossem respondidas com sorrisos, sorrisos estes que eram compartilhados como se todas sem dizer palavras, entendessem o significado do sorriso.

### 3.1 – Atividades do auto-retrato

As meninas de maior idade também apresentaram maior dificuldade para se expor e no caso dos desenhos, o exercício de convencimento era sempre significativo. Elas argumentavam que não sabiam fazer, ou argumentavam que sua letra ou desenhos eram feios e quando faziam leitura de história não se expunham em recontar. As meninas menores diferentemente, dialogavam sem auto-censura, perguntavam o que não entendiam e estavam sempre prontas a participar de todas as atividades, inclusive quando ocorreu o último encontro, a mais nova do grupo lamentou o fim dos encontros e solicitou que no próximo ano ocorressem novos encontros. Quanto as meninas de maior idade já na primeira atividade proposta para o desenho do auto-retrato, foi necessário uma longa conversa sobre a atividade para que elas pudessem participar sem auto-censura ou medo de avaliação. Ao final do encontro Yolanda (9 anos) indagou: “*tia tu faz mágica?*”, admirada de a amiga ter feito um desenho caprichado e bem colorido e inicialmente ter se negado a fazer.

As atividades foram sempre propostas em forma de lazer e descontração, pois os encontros ocorriam na escola antes das aulas ou após o seu término. Para iniciar a atividade do auto-retrato foi explicado o que vinha a ser um auto-retrato, para tanto foi tomado como exemplo foto da artista plástica Tarsila do Amaral e o auto-retrato pintado por ela. As meninas observaram manusearam, fizeram comentários entre elas, algumas acharam parecidos a fotografia e o auto-retrato, outras nem tanto. A partir daí foi solicitado que elas produzissem seu auto-retrato, após se discutir formas de rosto, olhos, cor da pele, lápis de cor que mais se aproximava. Foi observado que o auto-retrato poderia reproduzir, além da figura de cada uma, um ambiente como a casa, a rua ou a escola.

Enquanto produziam o auto-retrato as meninas brincavam umas com as outras. De maneira geral, as brincadeiras giravam em torno de zombarias que faziam umas das outras sobre o desenho, a cor empregada e o tipo de desenho. Nesse momento, estabeleciam comparações entre o desenho e sua autora. Algumas meninas não queriam mostrar o desenho após terminá-lo por conta das brincadeiras das demais. Só aos poucos foram exibindo as suas produções, após ter sido solicitado a elas que, em vez de risos, ficassem em silêncio enquanto as produções eram colocadas em uma grande mesa que servia aos encontros.

Em síntese, as características dos auto-retratos estão registradas no Quadro -A e -B, respectivamente.

Quadro A e B respectivamente e dispostos de acordo com o período escolar – manhã e tarde – em termos de dois grupos etários compreendidos, o primeiro entre 6 e 10 anos e o segundo entre 11 e 15 anos.

**Quadro “A 1” – Auto – retrato das meninas (manhã e tarde)**

	I	Nome <sup>32</sup>	S	T	Características físicas	Auto-retrato
01	6	Michele	1ª	M	Pele muito escura, cabelos crespos a menor do grupo. É cuidada pela tia	<i>Pintou toda a paisagem e a si mesma de roxo abaixo do desenho colocou o cabeçalho da escola</i>
02	8	Tane	1ª	M	Pele clara cabelos crespos, com problemas de visão. Cuidada pela avó, vem com o irmão para a escola.	<i>Desenho minúsculo sem conclusão.</i>
03	8	Welma	3ª	M	Cabelos lisos e pele escura	<i>O desenho é caprichado, não usa cor escura todo o desenho é branco com contornos coloridos.</i>
04	9	Eliza	2ª	M	Pele clara, cabelos cacheados. não está alfabetizada	<i>Usa muitas cores nenhuma cor usada tem relação com as cores humana. Ex. usa verde e amarelo para os cabelos, vermelho e amarelo para o rosto.</i>
05	9	Yeda	3ª	M	Pele escura cabelos lisos e soltos na altura dos ombros	<i>Usa a cor verde folha para se representar, o aspecto do desenho não segue formas humanas.</i>
06	9	Estela	3ª	M	Pele clara cabelos lisos, irmã de Elaine.	<i>Fez para si um vestido muito colorido usou a cor verde para se representar</i>
07	9	Yolanda	2ª	T	Pele escura cabelos crespos amarrados	<i>O desenho colorido representa-se acompanhada da professora as suas pernas estão pintadas de marrom cabelos aparecem em dois rabos de cavalo muito cacheados no alto da cabeça</i>
08	10	Elaine	4ª	M	Pele muito clara cabelos carapinha curtos prende em um pequeno coque	<i>Representou-se com cabelos nos ombros e lisos, a pele branca e a roupa em cores fortes.</i>

FONTE: Caderno de Campo (2006)

<sup>32</sup> Os nomes das dezessete meninas são fictícios, com a intenção de preservar suas vivências, foi preservado em todas as primeiras letras do nome. Os demais dados como idade e turno de estudo são verídicos

**Quadro “B2” – Auto – retrato das meninas (manhã e tarde)**

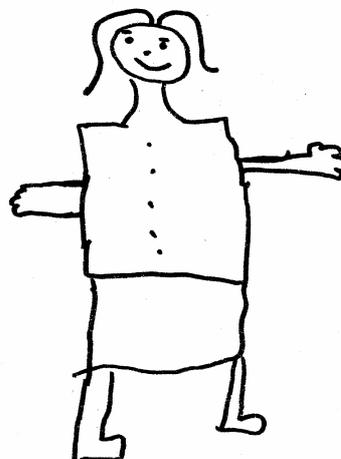
09	11	Sandra	2 <sup>a</sup>	M	Pele morena cabelos cacheados	<i>Fez dois desenhos de si, em todos os dois os cabelos aparecem cacheados a cor da pele não aparece, os desenhos são contornado de vermelho.</i>
10	11	Marlene	4 <sup>a</sup>	M	Pele morena cabelos cacheados	<i>Reproduz os cabelos a pele aparece como branca a roupa muito colorida, o desenho é caprichado.</i>
11	11	Daiane	4 <sup>a</sup>	T	Pele morena cabelos crespos	<i>Representa-se na cor amarela quase transparente diferente das flores e da arvore. Representou-me ao seu lado com muitas cores nenhuma aproxima-se da minha</i>
12	11	Pilar	2 <sup>a</sup>	M	Pele escura cabelo carapinha	<i>Não concluiu o desenho</i>
13	13	Edilsa	4 <sup>a</sup>	T	Pele escura cabelos carapinha tem corpo bem reformado	<i>Representou-se depois riscou voltou a representar-se, no entanto o desenho não tem um aspecto inconcluso.</i>
14	13	Valesca	4 <sup>a</sup>	T	Pele escura, cabelos crespos, pequena para a idade.	<i>Os cabelos têm aparência de crespo está solto o corpo foi bem caprichado com curvas</i>
15	13	Mirela	3 <sup>a</sup>	T	Pele escura cabelos crespos	<i>Não representa um corpo com formas humanas. Os cabelos aparecem com enfeites nas pontas e esta todo o desenho pintado de azul. Ao final colocou uma frase na frente do desenho “Mirela e Deus”</i>
16	14	Stenia	2 <sup>a</sup>	M	Pele clara cabelos lisos	<i>Representou-se no vazio nada apreço em sua volta sua imagem esta desenhada de azul os braços em preto</i>
17	15	Gisane	4 <sup>a</sup>	T	Pele clara cabelos lisos	<i>O desenho esta sem forma tem aspecto de não concluído os traços pouco revelam não foi colorido</i>

FONTE: Caderno de Campo (2006)

As meninas ao se representarem por meio dos auto-retratos apontam que o cotidiano não é algo tão simples de ser interpretado, em alguns desenhos é possível enxergar fatores que as identificam, mas expõem também o quanto são diferentes, a diferença persiste na igualdade que aparentam.



Desenho produzido por  
Michele 6 anos



Desenho produzido por  
Valesca 13 anos

O grupo de seis a dez anos foi (quadro **A1**) foi o grupo que produziu os desenhos e as atividades sem qualquer resistência, esse grupo conversou mais entre si de forma animada e espontânea. Os momentos dedicados aos encontros eram animados, as meninas mostravam sempre interesse em continuar reunidas, isso ficava claro pois ao fim de cada encontro elas pediam para agendar a nova data.

Contudo, no que se refere aos desenhos de auto-retratos produzidos, as cores usadas pelas meninas desse grupo não possibilita a quem não as conhecessem de identificar a cor de sua pele e o tipo de seus cabelos. Uma constatação é possível entre as meninas de seis a dez anos não existe um único auto-retrato que apresente uma identidade étnica, ou seja, as meninas não conseguem representar as características negras que tem. Mesmo aquelas que apresentam pele escura e cabelos crespos, pintam-se de cores que não se aproximam dos gradientes de cores dos seres humanos, como é o caso de Michele de seis anos. No outro extremo está Yolanda com nove anos e igualmente a Michele tem pele escura e cabelos crespos, mas também não representou de si um único traço negro. É possível que tais desenhos seja uma forma de não aparecer, é o caso de Tane, que tendo problemas de visão poderia ter produzido um desenho bem maior, mas o que apresenta é algo minúsculo e inconcluso. Seria esta uma situação de limite? Na impossibilidade de ser outra coisa, sabem, contudo o que não querem ser.

O grupo de onze a quinze anos quadro (quadro **B1**), foi o grupo onde ocorreram mais resistências, em produzir os desenhos, em falar, em síntese em se expor, os desenhos deveriam dizer algo de cada uma delas, do que vivem e do que buscam.

Valesca é um exemplo que se diferencia, pois aponta em seu desenho de pele escura e cabelos crespos um corpo feminino com curvas bem definidas, seria uma saída encontrada? Seria o seu corpo de formas arredondadas um valor, que ela sabe existir? O desenho de Marlene nos mostra outra saída encontrada, embranquecer. Sandra nos mostra outra possibilidade, pois os cabelos cacheados foram devidamente representados, contudo a cor escura da pele não foi definida no desenho.

Nos dois grupos podemos apontar como similaridade o tratamento dado ao espaço onde se representaram, há um ausência de referencia a esse espaço geográfico. Em algumas exceções aparece algum tipo de vegetação Assim as características negras da cor da pele e dos cabelos na maioria das vezes são ocultados ou disfarçados enquanto que a condição econômica sequer

aparece, permanecendo como questão a ser enfrentada pelas meninas, para além dos traços negros que carregam.

### 3.2 – Atividade de livros infanto-juvenis

Algumas questões ficam mais patentes quando as meninas reproduziram a menina da história “Menina bonita do laço de fita” (Machado, 1996). É possível apontar no grupo de seis a dez anos composto por oito meninas, duas apresentaram os caracteres negros da menina, uma representou o penteado afro, de trancinhas, usado pela menina, outra representou a cor escura da menina da estória. Ou seja, metade do grupo identificou algum traço do fenótipo negro e conseguiu representar.

**Quadro “A2” – Produção de desenho após leitura do Livro: Menina bonita do laço de fita**

	<b>Idade</b>	<b>Nome</b>	<b>Série</b>	<b>Turno</b>		<b>Representação da leitura em desenhos</b>
01	6 anos	Michele	1 <sup>a</sup>	manhã		Escreveu palavras soltas, mas fez um desenho onde é possível distinguir as tranças da menina
02	8 anos	Tane	1 <sup>a</sup>	manhã		Desenho bem pequeno não fica claro os traços não pintou o desenho
03	8 anos	Welma	3 <sup>a</sup>	manhã		Desenho de uma bonequinha pintou de marrom bem escuro quase cobriu o desenho todo com a mesma cor
04	9 anos	Eliza	2 <sup>a</sup>	manhã		Desenhos sem traços humanos
05	9 anos	Yeda	3 <sup>a</sup>	manhã		Representou a menina da história com os caracteres negros
06	9 anos	Estela	3 <sup>a</sup>	manhã		Desenhou paisagem
07	9 anos	Yolanda	2 <sup>a</sup>	tarde	Sim	Representou a menina da história com caracteres negros
08	10 anos	Elaine	4 <sup>a</sup>	manhã		Escreveu frases sem conexão com a temática

FONTE: Caderno de Campo (2006)

Entretanto o grupo de dez a quinze anos constituído por nove meninas, apenas uma possuindo os mesmos caracteres os representou na menina da estória, muito embora todas

possuísem tais caracteres. A não representação dos mesmos pela maioria das meninas poderia ser uma estratégia de negação?

**Quadro “B2” – Produção de desenho após leitura do Livro: Menina bonita do laço de fita**

09	11 anos	Sandra	2 <sup>a</sup>	manhã		Copiou partes do texto do livro
10	11 anos	Marlene	4 <sup>a</sup>	manhã		Desenhou flores e folhas
11	11 anos	Daiane	4 <sup>a</sup>	tarde	Sim	Não representou os caracteres negros da menina, mas traços indefinidos.
12	11 anos	Pilar	2 <sup>a</sup>	tarde		Desenhou uma menina com cabelos de tranças
13	13 anos	Edilsa	4 <sup>a</sup>	tarde	Sim	Representou coisas diversas plantas, flores, etc.
14	13 anos	Valesca	4 <sup>a</sup>	tarde	Sim	Representou a menina da história com caracteres negros
15	13 anos	Mirela	3 <sup>a</sup>	tarde	Sim	Não representou os caracteres negros da menina da história
16	14 anos	Stenia	2 <sup>a</sup>	manhã		Recusou-se a entregar o desenho
17	15 anos	Gisane	4 <sup>a</sup>	tarde	Sim	Representação de um corpo humano sem traços definidos

FONTE: Caderno de Campo (2006)

Vale ressaltar que apesar do bairro onde as meninas vivem e a escola em que freqüentam serem majoritariamente formados por alunos que apresentam algum traço do fenótipo negro, isso não impede que se criem mecanismos para enfrentar uma realidade carregada de rejeição quanto aos traços negros podendo essa rejeição ser identificada nas próprias famílias das meninas. Um dado que pode ilustrar tal rejeição, foi o amplo debate surgido no interior das famílias quando da necessidade de todos os alunos da escola definir sua “raça”, tal exigência por parte do Ministério da Educação e implementada prontamente na Rede Estadual de Educação de Pernambuco, bem como em vários municípios da Região Metropolitana do Recife trouxe muitos questionamentos. O questionamento feito em sala-de-aula repercutiu no interior das famílias, fazendo muitos familiares solicitar junto as professoras e a direção da escola que mudasse a classificação racial de sua filha ou filho. Tais solicitações ocorreram unicamente quando a “raça” definida pela aluna ou aluno foi a “raça” negra.

De maneira geral, a atividade da leitura de livros infantis, só algumas meninas fizeram observações. A maioria delas apenas concordava com o que diziam as colegas que se pronunciavam. Para essa atividade foi utilizada a mesa grande para expor os livros de histórias, foram expostos dez livros ao todo, porém destes, os cinco livros cujos títulos constam da *Quadro 04*, foram os que chamaram mais atenção. Dentre eles, o Livro *Menina Bonita do Laço de Fita* foi o primeiro a ser notado pela aluna mais nova do grupo, com um sorriso ela se antecipou as demais e pediu, “*deixa eu ficar com este aqui?*”, Michele não está alfabetizada, mas pediu para que a mãe lesse em casa para que ela pudesse recontar para as demais colegas. Foi Gisane (15 anos), que percebeu que quase todas as histórias tinham como personagem principal pessoas negras. Apesar de não perguntar o porquê, sua expressão tentava entender qual a razão de tal escolha, apenas exclamou em tom afirmativo “*olha, todo mundo é preto...*”.

Nesta etapa do trabalho foi possível unir duas atividades principais, o desenho do autorretrato e a leitura dos livros infanto-juvenis com uma atividade complementar: o registro da leitura através do desenho.

**Quadro 04 - Leitura de livros infanto-juvenis**

Nome do livro	Temática	Observações feitas
<b>Menina bonita do laço de fita</b> <i>Autora: Ana Maria Machado</i>	A história de uma menina negra e um coelhinho branco. O coelho, apaixonado pela cor da menina, tenta descobrir como ficar negro também.	Michele (6 anos) anos, foi a primeira a pedir o livro, em casa pediu para a mãe ler e re-ler varias vezes.
<b>Luana a menina que viu o Brasil neném</b> <i>Autor: Aroldo Macedo</i>	A história fala de uma menina, capoeirista, alegre e orgulhosa de sua origem afro-brasileira. Retrata ainda convivência numa comunidade remanescente de quilombo, onde Luana mora. Aborda também a origem do Brasil e sua variedade étnica.	Edilsa (13 anos) criticou o fato de a menina ser capoeirista; perguntou se a menina era escrava por morar com os quilombolas.
<b>Doce Princesa Negra</b> <i>Autora Solange Azevedo Cianni</i>	A História sugere a lembrança de uma África rica, bela e feliz. A personagem é um exemplo de graça beleza e talento, representando uma referencia negra diferente do que é visto nos livros em geral,	Yeda (9 anos) achou a princesa feia; Stenia (14 anos) perguntou se existe princesa preta;

<p><b>Na minha escola todo mundo é igual</b>  <i>Autora Rossana Ramos &amp; Priscila Sanson</i></p>	<p>O livro conta a história de uma escola em que todos os alunos convivem procurando superar juntos as diferenças e dificuldades entre eles, para que todos sejam, realmente, iguais.</p>	<p>Eliza (9 anos) disse que queria uma escola como a do livro, tentou recontar a história.</p>
<p><b>Fica comigo</b>  <i>Autora Georgina da Costa Martins</i></p>	<p>O livro mostra a influencia dos adultos quanto ao medo que as crianças sentem. Mostra que é natural que uma criança não goste de ficar sozinho. Que não tem nada de errado em ter medo de bruxa, de dragão, do escuro, da morte etc.</p>	<p>A maioria das meninas disse ter medo de lobisomem, assombração, Maria Fulozinha. Yeda (9 anos) disse que na rua da sua casa não tinha luz e tudo era escuro, por isso aumentava o medo</p>

FONTE: Caderno de Campo (2006)

As maiores considerações foram levantadas em torno da história “*Fica comigo*” que fala do medo das crianças. As meninas foram unânimes em afirmar que sentem medo. Os medos têm diferentes origens desde assombração até o escuro, ou figuras do folclore como comadre fulozinha, ou ainda cobras e outros animais que vivem no mato próximo as casas.

O fato de todas as meninas terem medo mostra que talvez seja o medo uma forma usada para impedi-las de saírem e se arrisquem fora de casa, já que a maioria das mães não está em casa durante o dia e, às vezes, por toda a semana estão ausentes trabalhando, só retornando nos finais de semana. Aparentemente seria impossível meninas que precisam ir e vir da escola e das ruas fustigando-as com o medo, porém, talvez isto seja um recurso das mães que não tendo outro meio, inculcam o temor principalmente do inexplicável, para garantir alguma segurança para as próprias meninas.

Assim, a produção do auto-retrato descrito no *Quadro “A1” e “B2”* e a produção de desenho descrito no *Quadro “A2” e “B2”* permitem algumas reflexões sobre o porquê das meninas não conseguirem, por razões diversas, representarem a si mesmas. Os traços negros de algumas, não ficam visíveis nos autos-retratos, possivelmente isso não decorre da impossibilidade na capacidade de desenhar, já que algumas meninas, ao representarem a menina da história *Menina bonita do laço de fita* reproduziram os traços do fenótipo negro da menina. As cores usadas no auto retrato de algumas meninas também não se relacionam a cor negra em sua maioria. Entretanto quando no início da leitura do livro foi perguntado às meninas, qual a cor da menina da história elas responderam que era negra. Ao ser perguntado

por que, elas reagiram dizendo dos caracteres como cabelo, nariz e a cor da pele, principalmente. Existem alguns paradoxos quanto as percepções das meninas quanto a menina da história e de si mesma, são exemplos a produção de Michele (6 anos), que apesar de retratar as tranças da menina da história, pintou a si mesma de roxo e não retratou as tranças que também usa. Também Welma (8 anos) faz para si um desenho caprichado não usando, entretanto cor escura para representar a cor de sua pele, contudo ao pintar a menina da história usa demasiadamente a cor marrom, quase inviabilizando o desenho todo. Nesta mesma posição de perceber a si e a menina da história de forma contraditória, está Yeda (9 anos), que representou a menina da história com caracteres negros, contudo pinta-se de cor verde e não representa sequer o formato do corpo humano, sendo isso plenamente possível em sua idade.

No entanto, será o desenho de Valesca (13 anos) que apresentará uma conexão entre a percepção que tem de si e da *menina bonita do laço de fita*, quando representa a menina da história com caracteres negros, tranças nariz e cor de pele e a si própria com cabelos crespos e soltos tentando representar-se de forma o mais fiel possível.

Entre os desenhos existem aqueles inconclusos que remetem a outra situação de perceber a si e aos outros. Neste grupo encontra-se Tane (8 anos), com seus desenhos minúsculos em que não deixa visível qualquer característica sua ou da menina da história. Também Pilar (11 anos) que apesar de desenhar a menina com cabelos de trancinhas, não concluiu o seu auto-retrato. Igualmente Edilsa (13 anos), não representou a menina da história, mas plantas e flores e quanto a seu retrato, após algumas tentativas deixou-o inconcluso. Por último Gisane (15 anos) que também não concluiu seu desenho e quanto ao da menina da história apresenta um corpo humano inconcluso, com partes por desenhar.

Outras meninas fizeram representações que não obedecem as cores usadas para representar pessoas, cabelos, etc. São exemplos Eliza (9anos), que usa verde e amarelo para os cabelos e vermelho e amarelo para o rosto. Ou Estela (9 anos) que usou a cor verde para representar-se. E ainda Sandra (11 anos) que fez seu próprio contorno de vermelho. Também Mirela (13 anos), que ao representar-se aparece pintada de azul. Do mesmo modo Stênia (14 anos), que se concebe no vazio escolhendo a cor azul e preta para representar-se. Contudo, será o desenho de Elaine (10 anos), que negará os traços que apresenta no seu fenótipo. Seu único traço negro é o cabelo carapinha, contrastante com a cor muito clara, e será justamente esse traço que desaparecerá no seu auto-retrato, já que se desenha com cabelos lisos, na altura dos

ombros, diferente do que apresenta. Marlene (11 anos) que reproduz os cabelos cacheados, mas a cor da pele torna-se branca, perdendo a cor morena que carrega.

Duas meninas ainda esboçaram-se acompanhadas, é o caso de Yolanda (9 anos) que representou a professora ao seu lado e tentou ser fiel a sua cor, pintando as suas pernas de marrom, entretanto o cabelo aparece penteado em forma de dois rabos de cavalo, bem cacheados, quando na verdade tem cabelos crespos que usa continuamente amarrados. Daiane (11 anos) se representou ao meu lado e sem os seus caracteres negros, já que se representa amarela quase transparente, quanto a mim usou cores diversas, e nenhuma cor próxima a cor negra da minha pele.

Desse modo as meninas ao verem o outro, no caso a menina da história e a si mesmas vão mostrando nas omissões e mudanças feitas nos desenhos, que em alguns momentos os traços que carregam servem-lhe de incomodo, e conseqüentemente, acreditam que tais incômodos devem ser também sofridos pela personagem da história. É, pois, nesse caso, o outro um seu igual, tal igualdade possivelmente, é estendida pelas meninas ao personagem, inclusive nos percalços sofridos por elas por apresentar tais marcadores do fenótipo negro. Ainda aí é possível perceber uma dificuldade em relacionar a estética negra carregada pela menina da história e o texto que insiste em adjectivar uma menina bonita, sendo alvo inclusive, no enredo da história da admiração do coelho que tenta a todo custo saber qual o caminho para ter filhotes negros como a menina.

Por isso mudar o traço do fenótipo, que lhe constrange é uma estratégia usada por muitas meninas, e o caso mais claro é o de Elaine, seu cabelo carapinha traz para ela, muitos problemas pelas brincadeiras maldosas de alguns meninos e meninas da turma. O cabelo da aluna foi inclusive o elemento de problemas entre a sua mãe e a sua professora, quando em uma atividade artística a professora sugeriu que fossem feitos penteados entre as meninas. Como a aluna Elaine negava-se, a professora insistiu bastante até a aceitação por parte da referida aluna, contudo no dia da aula, em que seriam feitos os penteados a própria mãe foi pessoalmente proibir a participação da filha em tal atividade.

As meninas de maneira geral, nunca se definiram como negras ou fizeram qualquer fala que apontasse algum orgulho sobre os caracteres negros que ostentam. Quando no início das apresentações foi perguntado a elas entre outras coisas com quem entre os membros da família elas se pareciam, elas foram respondendo: Sandra (11 anos) “*eu sou como meu pai*” ao ser

indagada, por que, ela informou: “ *é que minha mãe é branca, meu pai é da minha cor*” ou ainda Mirela (13 anos) que afirmou: “ *lá em casa eu, minha mãe e minha irmã mais velhas somos mais escurinhos, meu pai e meu irmão são mais claros*”

As falas que apontam tais questões são reativas as brincadeiras de meninos e meninas que usam tais caracteres negros como estigmas que são sempre acionados quando o objetivo é a humilhação. Como parece no quadro com as falas e atitudes que as meninas disseram não gostar (Quadro 05). É também o que nos fala Elaine ela diz: *na sala de aula agora, tem uma menina bem pretinha quando senta junto de uma menina branca que tem lá, e ela empurra a cadeira, provocando, é porque ela é preta e a mãe dela brigou com a mãe dessa menina(...)*

Tais falas, entretanto não são recorrentes especificamente entre meninos ou entre meninas unicamente, tão pouco são verificados em meninos ou meninas vistos como brancos. Tais discursos circulam nas bocas indefinidamente tanto de adultos como de crianças, entre os tidos como mais abastados e os tidos como mais privados de bens de maneira geral. Talvez, por esta razão, seja facilmente verificado que tal discurso se utiliza dos marcadores do fenótipo negro como desabonadores entre crianças que ao primeiro olhar seriam classificadas em sua maioria como negras e suas variantes.

### 2.4.3 – Brincadeiras: falas e atitudes que não gosto

**Quadro 05** *Brincadeira: falas e atitudes que não gosto*

Local	Sujeitos envolvidos	Ofensas morais	Ofensas raciais	Atitudes	% de incidência
Casa	1. Irmão mais velho		Macaca, negra fedida.	Agressão física; (chute, murro)	17/3 17,6%
	2. Avô	Safada, cachorra		Agressões físicas (surras)	17/2 11,7%
	3. Pai/ padrasto	Safada, galinha		Agressões físicas (surras)	17/2 11,7%
	4. Mãe	Safada, está perdida.	Negra safada	Beliscões, puxões de cabelo.	17/2 11,7%
	5. Avó			Puxões de cabelo	17/1 5,8%

	6. Tia		Negra vadia	surras	17/1 5,8%
<b>Escola</b>	1. Meninos	Galinha/ Come lixo.	Negra da macumba, Franga de despacho	Por o pé no caminho para tropeçar.	17/6 35,2%
	2. Meninas		Cabelo de Bombril; Negra fedorenta; cabelo ruim;	Beliscões/ puxões de cabelos/ vaias	17/5 29,4%
	3. Professora	Burra/ Tinha/ Mundiça			17/3 17,3%
	4. Funcionários	maloqueira	Tiziu/ Bombril		17/2 11,7%
<b>Rua</b>	1. Meninos	Galinha, puta safada.	Nega da macumba	Correm atrás/ gritam.	17/6 35,2%
	2. Meninas		Cabelo de Bombril, fuá.	vaias	17/4 23,5%
	3. Homens adultos		Nega boa		17/3 17,3%
	4. Mulheres Adultas		Nega safada		17/3 17,3%

FONTE: Caderno de Campo (2006)

A partir dos resultados apresentados no quadro 05 *Brincadeira: falas e atitudes que não gosto*, buscamos enfatizar as brincadeiras das crianças, entendendo o ato de brincar como um duplo movimento. Um movimento de manutenção das formas de ser e estar no mundo e ao mesmo tempo, um movimento de transformação destas mesmas formas que não estão de maneira nenhuma cristalizadas enquanto práticas sociais. As brincadeiras estão carregadas do cotidiano vivido no bairro pelas crianças. Contudo, o cotidiano não é sempre o mesmo e vai sendo quase que imperceptivelmente mudado, mudado e mantido, significado e ressignificado continuamente. As mudanças não chegam a ameaçar a ordem e conferem uma lógica ao dia-a-dia, sem a qual a vida cotidiana não teria coerência alguma. Assim, é possível perceber quando as crianças brincam e se expõem em sua imitação de realidade o quanto ela é herdeira de uma rede de relações. Entretanto apesar de herdeiras, elas não apenas reproduzem tais relações, mas colocam-nas em prática recriando e ressignificando essas mesmas relações.

Assim, todos os dias e a cada nova geração, as relações e práticas que se repetem são reconhecidamente iguais e diferentes.

As brincadeiras e os jogos de faz de conta, na maioria das vezes, servem para as crianças brincantes como a antecipação do que será a vida no período adulto. Como as crianças em larga medida conhecem o mundo adulto, pois interagem continuamente com ele, constroem durante as brincadeiras formas de vidas orientadas por aquilo que conhecem e conseguem compreender da vida antecipando o amanhã. Brincando, precipitam-se em um mundo que estão a construir todos os dias. É possível que nos mesmos momentos de brincadeiras de meninos e meninas, as crianças formulem um sentido para o mundo estranho e adultocêntrico que as rodeia. Desse modo, o caminho seguido foi sempre na tentativa de encontrar o sentido dado pelas crianças ao mundo que a rodeia para encontrar possivelmente o sistema simbólico que alimenta tal sentido. Assim, buscamos esmiuçar o mundo adulto a partir do que apontavam as falas e as brincadeiras das crianças, daí a necessidade de perceber que as relações estabelecidas no bairro e na família permanecem nos sujeitos, assim como são cotidianamente modificadas a partir das mediações estabelecidas entre os homens e entre estes e o seu meio.

### **3.4 – Brincadeiras: Escalando um time com pessoas da família**

Durante o processo de pesquisa junto ao grupo das dezessete meninas, as atividades foram sendo construídas como possibilidades que levassem os sujeitos envolvidos nas discussões a relatar suas experiências, ou seja, construir argumentos contra ou a favor das situações debatidas no coletivo. As *rodas de conversas* eram iniciadas às vezes informalmente partindo-se de algum comentário, dúvida ou fato trazido pelas meninas. Como quando Yeda (9 anos), nos fala do final de semana que passou na casa da prima na praia, ela diz: (...) *minha prima é braba. Eu gosto também do marido dela, mais eles bebem e ela pega os amigos dele assim e ó* (faz um sinal com a mão como se mandasse embora) *também tem filho dela, que chama dele Ião, tão bonitinho o filho dela visse? Chama ele de Cabelo de Milho, ele tem o cabelo bem loirinho viu, é bem branquinho*” ou ainda Elaine (10 anos) quando pergunta: *“agente vai fazer o que hoje? Por que agente não faz desenho”*

Contudo, algumas vezes estas ficavam em silêncio, como que aguardando algum comando, como ocorre em sala de aula, então a estratégia era iniciar com uma pergunta, o

registro das respostas era uma produção que poderia variar dos desenhos às colagens, contudo ambos objetivavam naquele momento, encontrar os fios condutores que deixaria o mais próximo possível a vivências concretas do cotidiano das meninas.

Nesse contexto aconteceram algumas das atividades já relatadas, inclusive esta que serviu de estratégia para uma aproximação com as famílias das meninas ou seus grupos de convívio. Assim, foi sendo observado que as falas, que misturavam sentimentos opostos como ressentimentos e apreço, apontavam uma preponderância das figuras femininas. Estas se faziam presentes nas decisões cotidianas da vida dessas meninas. Eram essas mulheres parentas de graus diversos que autorizavam, na maioria das vezes as idas e vindas das meninas. E mesmo na ausência física tais sujeitos estavam a definir os caminhos que deveriam ser percorridos pelas meninas e meninos. Assim foi sendo percebido que quando não era uma mãe que definia e balizava as ações, era uma avó, na falta uma madrinha, uma irmã ou uma vizinha, as mulheres iam se alternando no trato e responsabilidade com as crianças. Eram elas em maioria que, por exemplo, possibilitavam a matrícula, a frequência, e inclusive as condições materiais necessárias a permanência nas aulas, por isso não raro as meninas e, notadamente os meninos, afirmam em muitas situações, *vou falar com minha mãe* ou *vou pedir a minha mãe* e ainda *quando minha mãe tiver dinheiro ela disse que vai comprar*.

Assim, primeiro através da observação, depois da através da produção de desenhos ou colagens a maioria das meninas compuseram seu time com as figuras femininas que movimentam e encaminham suas vidas. No contexto estudado existe uma circulação de crianças, as diversas situações cotidianas não permitem que as crianças fiquem estabelecidas em apenas uma casa, mas a crescente necessidade de movimentação das mulheres faz com que as crianças sejam entregues as outras mulheres. Quando isto ocorre às vezes essas crianças permanecem em suas casas e são cuidadas por vizinha, outras vezes se deslocam de uma casa a outra ocorrendo inclusive o pernoite na casa de vizinhos e conhecidos para que suas mães trabalhem, estudem ou acompanhe um outro filho ou parente ao hospital. No registro de casos diversos com motivações diversas, contudo, o que se observou foi a forma como as crianças encaram essas idas e vindas e como reconstróem uma certa rotina apesar da intensa movimentação e ocupação de espaços diversos relacionando-se com pessoas diferentes.

**Quadro 06 - Brincadeira: escalando um time com as pessoas da família**

<b>Grupos</b>	<b>Time principal</b>	<b>Reserva</b>	<b>Não foi citado</b>
Manhã	Mãe, irmã, madrinha, tia, vizinha.	Irmão, irmã, avó	Padrasto, avô
Tarde	Irmã, amiga, irmão pequeno.	Vizinha, avô	Pai, tio, tia.

FONTE: Caderno de Campo (2006)

Os dados do quadro 06 *Brincadeira: escalando um time com as pessoas da família*, mostram alguns traços em torno da organização das famílias, que precisam ser analisados diferentes daquele ideologicamente pensado como homogêneo. Já foi dito da idéia sobre a infância vista como um período idêntico para todos que se encontre numa determinada idade. Uma idéia também homogênea repousa sobre a maternidade e a organização das famílias. Contudo o padrão que conhecemos sobrevive muito mais ideologicamente do que historicamente. As famílias não obedecem a padrões homogêneos, mas organizam-se a partir de necessidades imperativas do cotidiano, estando este cotidiano relacionado a formas de produção e reprodução do sistema onde se encontram imersos, no nosso caso o sistema capitalista. Assim, precisamos pensar as famílias a partir não apenas do que foi definido para a classe burguesa e para o proletariado, é necessário pensar partindo de como vivem e se organizam uma população em estado de vulnerabilidade econômica mantida pela lógica do mesmo sistema que gestou tais classes. Podemos ainda observar a partir das famílias urbanas na atualidade, permanências históricas de organizações familiares que nunca obedeceram ao formato visto como padrão. Os dados mostram entre outras coisas que se as formas não são homogêneas. As relações aí estabelecidas também não e, por último, que apesar das famílias não se organizarem igualmente, seus membros pelo menos nos discursos que proferem, buscam serem vistos como idênticos ao padrão hegemônico de família.

O quadro 06 - *Brincadeira: escalando um time com as pessoas da família*, nos fala da centralidade das mulheres nas vidas das meninas, centralidade esta que pode ser explicada por muitas possibilidades, por exemplo, pelo crescente número de mulheres assumindo a chefia dos domicílios quando separadas e às vezes, mesmo dentro do casamento, são elas que garantem um salário estável mensalmente, apesar de muitas vezes menor que o salário legal. Contudo a

garantia de um salário definido mensalmente faz delas o centro sobre quem repousa a responsabilidade de suprir as necessidades básicas do grupo familiar.

O quadro acima (06) informa que a rede de parentescos está diretamente ligada as mulheres e por esta razão muitas vezes são construídas hierarquias que dizem que depois das mães, vêm as tias, as avós, as madrinhas etc. A rede tende a se estender não estando apenas relacionadas aos parentes de sangue, mas têm-se muitas vezes, vizinhos, compadres, comadres, como tal, são também, como parentes, mesmo quando se trata de agregados ao grupo. Assim, não raro vemos em bairros populares como Pontezinha algumas pessoas apresentarem umas as outras como parentes tais como: primos, tias, irmãs, avós, etc., sem de fato serem.

Quando as meninas escalam seus times elas estão dizendo que contam prioritariamente com essas pessoas e só depois com os reservas.

### **3.5 – Brincadeira: Trabalho com imagens: o que eu sou e o que eu quero ser**

Durante o trabalho desenvolvido com as meninas buscou-se não só entender seu cotidiano e a trajetória que por ora ainda descrevem, mas buscar nas perspectivas das meninas as possibilidades que elas estão a perceber no futuro que tecem no presente. Contudo essa percepção do amanhã ainda está muito encoberta por uma gama de imagens e sons que envolvem as meninas, podemos apontar como preponderante, uma forte interferência da cultura de massa.

Assim é que durante as conversas, as meninas escolheram em revistas imagens de profissionais. Contudo, inicialmente não foi solicitado que elas se identificassem com tais profissionais, mais que apenas encontrassem imagens de profissões diversas, no quadro 07 estão as imagens que foram escolhidas pelas meninas em revistas. Após a seleção de tais imagens pelas meninas, foi solicitado que em duplas montassem um pequeno painel, no qual sem usar a escrita elas preenchessem duas colunas apontando o que são no presente, e o que almejam para o futuro, apesar de estarem organizadas em duplas as respostas foram individuais, as duplas estavam organizadas da seguinte forma: menina 1 e menina 2; menina 3 e menina 4; menina 5 e menina 6; menina 7 e menina 8; menina 9 e menina 10.

A partir da segunda solicitação algumas meninas pediram para coletar mais imagens, contudo foi usado o argumento de que não seria necessário, pois já havia um número considerável de imagens. Frente a isso, algumas meninas não completaram o trabalho, apenas um

grupo de dez meninas de idade variada, buscou encontrar entre as imagens alguma que as representasse dentre essas algumas resolveram escrever o nome *dona de casa* para se designar tanto no presente quanto no futuro.

Entre as escolhas foi possível numa observação inicial apontar que, em primeiro lugar: algumas meninas pediram para usar as mesmas imagens assim, foi alterado o trabalho e em vez de colar elas escreviam a profissão. Nesse contexto a mais utilizada foi a imagem da estudante e da dona de casa para representar o presente. Sendo a imagem da top model, da secretária e da esportista utilizada para representar o futuro.

**Quadro 09 – Imagens coletadas**

Nº	Profissão	Sexo	“raça”	Utilizações no presente	Utilizações para o futuro
01	Top model	F.	branca	*****	02
02	Professora	F.	negra	*****	01
03	Secretaria	F.	branca	*****	01
04	Médico	M.	negro	*****	*****
05	Jogadora de basquete	F.	branca	*****	02
06	Estudante	F.	branca	05	*****
07	Militar	M	negro	*****	*****
08	Vendedora de frutas	F	negra	*****	*****
09	Cozinheira	F	negra	*****	*****
10	Menina	F	negra	02	*****
11	Dona de casa	F	n/definido	03	01

**Quadro 8 - Trabalho com imagens: O que eu sou e o que eu quero ser:**

Menina	Idade	Turno	Eu sou	Quero ser	Comentário
01	8	M	Menina	Dona de casa	
02	9	M	Dona de <sup>33</sup> casa	Jogadora de basquete	

<sup>33</sup> Apesar de não existir a imagem de dona de casa entre as pesquisadas, as meninas escreveram a palavra, copiando uma das outras.

03	9	M	Estudante	Professora	
04	9	M	Dona de casa	Jogadora de Basquete	Pedi para fazer igual a colega
05	10	M	Menina	Não completou	Reclamou pela quantidade de imagens, escreveu a palavra.
06	11	M	Estudante	Top model	
07	11	M	Estudante	Top model	Pedi para escrever, pois não encontrava opção entre as imagens.
08	11	M	Estudante	Secretaria	
09	13	T <sup>34</sup>	Estudante	Não completou	
10 <sup>35</sup>	13	T	Dona de casa	Não completou	Afirmou que não sabia fazer

FONTE: Caderno de Campo (2006)

Os dados deste quadro apontam a perspectiva de presente e futuro. Pensar o futuro para algumas meninas é apenas sonhar, ser, por exemplo, uma top model. Como conseguir? Não tem importância. O importante é o sonho, principalmente quando esse sonho afasta do sujeito algo que não consegue lidar. No presente não há como mudar no futuro de sonho, sim, os traços que não agradam, pois nas relações estabelecidas no cotidiano tais marcas também são vistas como desagradáveis. A escolha de imagens criou um mundo, uma saída para o conflito em que vive um quantitativo de crianças e jovens, quando se trata de relações raciais, no bairro ou na escola. O caminho do silêncio, comumente usado não resolve, mas, assim como outros sujeitos, as meninas encontram saídas as mais variadas, desde negar-se até metamorfosear-se embranquecendo. Algumas meninas, contudo preferiram não expor, por esta razão apenas dez meninas fizeram o painel com imagens mostrando o que são na concepção que tem e o que querem ser. As que não responderam deve ser por diversas razões inclusive pela autocrítica que já fazem e pela compreensão que algumas têm sobre o cotidiano em que vivem.

<sup>34</sup> Apenas duas meninas do turno da tarde se dispuseram a fazer o painel, as demais ficaram olhando as revistas.

<sup>35</sup> Das 17 meninas só dez meninas participaram dessa atividade, por esta razão o resultado foi apresentado em um único quadro.

### 3.6 Meninas e famílias: táticas no cotidiano

Durante os dez encontros, realizados com as dezessete meninas de Pontezinha, sujeitos prioritários desta pesquisa, alguns assuntos eram recorrentes, voltavam continuamente. Entre esses assuntos um dos que despertavam grandes polêmicas entre elas eram as questões relativas às suas famílias. As meninas falavam com desenvoltura sobre o seu grupo familiar, o que concordavam e o que discordavam. As discussões entre membros da família, o apoio de alguns e as críticas de outros. Na fala das meninas um ponto estava claro o grupo familiar delas, organizados com diversos feitiços era de grande importância para todas apesar de lamentarem alguns aspectos, como por exemplo, o trabalho doméstico sistemático, ou o cuidado diário com pessoas doentes, etc.

Mesmo quando diziam que não ligavam para críticas e ameaças de punição por qualquer comportamento que pudessem ter, elas demonstravam uma carga emocional, nas palavras e expressões que evidenciava a importância do grupo familiar e de cada um dos seus membros.

Nos vários grupos familiares das meninas, o que chamou atenção foi a centralidade ocupada pelas mulheres. Em algumas famílias são as mães de fato, por haver parido seus filhos, em outros, são porque ocupam o lugar de mãe. Tornaram-se mães por muitos caminhos, contudo entre os casos observados, nenhum deles foi resultado de um processo legal de adoção. Mas sem exceção em todas as situações a centralidade ocupada pelas mulheres no cotidiano vivido pelas meninas independente da presença de um pai, é uma realidade. Observamos que, embora as redes sociais sejam mobilizadas em função da sobrevivência das crianças ou de sua guarda a circulação por que passam as crianças servem também para criar e estreitar laços entre indivíduos diversos como diz Fonseca (2006)

Nos bairros populares como Pontezinha, as crianças vivem continuamente misturadas aos adultos, participando de suas conversas, sabendo de suas contendas e dos conflitos mais sérios.

As meninas durante os encontros, entre outras coisas falaram sobre disputas de vizinhanças, atritos entre famílias, invasão de propriedades para liquidação de dívidas, ameaças por desavenças etc. Sobre tais acontecimentos as meninas se posicionavam. E quando julgavam não ser adequado expor determinado problema elas perguntavam em tom discreto “*a senhora sabe do que eu estou falando não é?*” O excesso de discrição quando ocorria, geralmente era porque envolvia questões relativas à moral dos seus grupos, principalmente a moral sexual.

As meninas conhecem o limite entre o que deve ser falado e o que deve ser guardado. Assim, as questões de dívidas e desavenças são passíveis de serem publicadas, mas as questões que revelam outras intimidades devem ser mantidas em segredos, sendo apresentadas apenas pistas do que se está querendo dizer.

As meninas aprendem tais limites porque estão envolvidas com os adultos, usam as expressões orais e faciais do seu grupo e desenvolvem um senso muito claro sobre o que é íntimo e o que não é. É possível afirmar sobre os grupos familiares das meninas desta pesquisa que entre os preceitos difundido estaria aquele que ensina que, intimidade deve ser resguardada principalmente se estiver relacionada à mãe. As meninas e também os meninos da escola entram em grandes contendas quando qualquer um deles expõe a mãe de alguém.

Quando no meio de uma discussão alguém envolve o nome da mãe, às vezes sabendo do apelido da genitora, cita-o como se falasse de outra pessoa, a discussão esquenta, tornando-se impossível o diálogo entre os adversários. Os meninos e meninas que para ferir o adversário falam o nome da mãe, ou cita alguma característica facilmente identificável, sabe que está cometendo um grave erro. Sabe porque também compartilha a idéia que faz a mãe, algo intocável, alguém sobre quem não se pode dizer coisa alguma, tão pouco insinuar. Nas discussões entre meninos e meninas comumente não se toca no nome do pai de ninguém, possivelmente não causaria tanto estrago e constrangimento, quanto às ofensas que são dirigidas à mãe.

Esse sentimento ligado à mãe está relacionado à construção da maternidade, como algo que estaria no território do sagrado, onde todas as mulheres já se encontrariam desde a infância. A relação entre mãe e filho não é vista como algo cultural e histórico, e sobre essa relação poucos arriscariam a fazer qualquer afirmação que não convergisse com o que é aceito na localidade.

No entanto quando é possível observar de perto a realidade vivida pelas meninas vemos que a maternidade assim como a infância e a família permanecem muito mais como uma idéia a ser preservada. A maternidade materializada na figura da mãe, por exemplo, pode na realidade assumir uma variedade enorme. Encontramos assim mães que no vínculo de parentesco são tias, mães que são avós e mães que não tem vínculo de parentesco algum.

Através da observação e das rodas de conversa feita com as 17 meninas foi possível o levantamento de três questões referentes às famílias de Pontezinha: a primeira ir a busca dos possíveis significados da centralidade ocupada pelas mulheres nos grupos familiares da atualidade. Segundo entender aspectos da infância a partir das dinâmicas das famílias tidas como

“vulneráveis” ou “desestruturadas” e por último encontrar alguns valores defendidos pelas famílias e perpetrados pelas meninas.

Assim, a partir do que as meninas falavam de suas famílias, da organização interna necessária a manutenção do grupo, foi possível perceber a importância que tinha, dentro da organização familiar, o trabalho de jovens e crianças. Quando por exemplo Yolanda (9 anos) argumenta: *“agora eu preciso ir. Minha mãe disse pra eu ir logo para ajudar ela”* ou ainda, quando Edilsa (13 anos) afirma: *“eu preciso levar meu irmão pra casa da minha avó, ela não pode buscar ele”*.

Aproximando o olhar para algumas organizações familiares parecem num primeiro momento que não resistirão por muito tempo dado a sua vulnerabilidade socioeconômica. Contudo como diz Woortmann (1987), o sistema de parentesco se atualiza dada alguma situação, quer entre os pobres, quer entre as elites, originando redes de entre ajuda e reciprocidades. Assim, avalia o autor que tais redes estão inextricavelmente ligadas, principalmente entre os pobres, dada a instabilidade produzida pelo modelo econômico em vigor.

Por essa razão, basta observar e investigar o passado próximo para perceber que a forma como se arranjam os grupos familiares no caso de Pontezinha, já vêm de algum tempo, às vezes de algumas gerações. Tais grupos familiares mantêm-se em sua maioria através de *táticas*<sup>36</sup> que criaram para se fortalecer através de redes de ajuda mútua e que são sempre atualizadas..

A observação das relações sociais em Pontezinha permitiu traçar um panorama de três famílias do grupo das dezessete meninas pesquisadas. Panorama esse que dá conta de como o grupo se encontra no presente e que utilizam algumas *táticas* para vencer as armadilhas do cotidiano pobre e cheio de limites.

A primeira família será denominada família de Yolanda e ela se organiza em torno da mãe. São ao todo 18 filhos (homens e mulheres, um deles é Yolanda). Uma característica que faz este grupo familiar singular é que a mãe de Yolanda não tem emprego que lhe garanta uma renda fixa sendo que sua única fonte de renda é proveniente do subsídio da Bolsa - Família. A casa dela encontra-se a menos de quinhentos metros da escola, sua aquisição foi resultado da ocupação feita em Pontezinha nas décadas de 1980. Sua estética demonstra que foi feita por pedaços, a

---

<sup>36</sup> Para Certeau, muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. E também de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem)

partir do nascimento dos filhos. Assim a parte da frente está tão próxima da rodovia que não tem mais que um metro e meio entre a porta e o asfalto.

O cotidiano familiar é organizado a partir de uma disciplina que tem como objetivo resolver as dificuldades diárias de sobrevivência. Pela manhã, a mãe de Yolanda vai até a escola em busca de informações pelos jornais que a escola recebe (sua preferência está na notícias de primeira página e no horóscopo). À tarde ela retorna, desta vez, para saber se tem alguma sobra de merenda que por ventura não tenha nenhum candidato interessado em consumi-la e a utiliza para alimentar os filhos.

Quando não há merenda, ela solicita os jornais de dias anteriores para vendê-los. E mais, ela procura qualquer material que possa resultar em fonte de renda ao ser vendido, tais como: pedaço de madeira das bancas quebradas, restos de arames, embalagens que foram descartadas e que acondicionavam a merenda, em geral, feitas de papelão ou plástico. Tudo lhe interessa, tudo lhe importa.

Para suprir as necessidades da família revelou que todos os dias ela pensa como fazer para conseguir pão e outros gêneros de que precisa. Ela afirma: *“de tudo eu faço um pouco”*, ou seja, uma pessoa de muitos ofícios, entre eles está: cortar cabelos, catar papel, papelão e alumínio, fazer limpezas em geral. Vender bombons quando consegue algum dinheiro e abastece um pequeno fiteiro que mantém em casa. Em um espaço distante de sua casa junto com alguns parentes ela planta roça, de feijão e algumas verduras. Múltiplas são as estratégias de obtenção de renda da qual ela se utiliza como se pode notar. Convém assinalar também a existência de uma divisão do trabalho entre os membros da família: os meninos carregam fretes quando conseguem algum carro de mão emprestado, na falta fazem trabalho de “flanelinha”, cuidando dos automóveis que estacionam na porta do supermercado, enquanto as meninas dedicam-se a recolher as caixas de papelão e outros tipos de descarto produzidos por essa loja de supermercado, atividade essa executada também pela menina Yolanda.

Dada às precariedades da família e o tamanho do grupo familiar, Yolanda e seus irmãos, atraem a atenção de pessoas tanto da escola, quanto das redondezas onde moram. Disso resulta uma rede de solidariedade. Dessa rede as crianças recebem algumas doações como roupas e calçados. Como costuma dizer dona Elza: *nenhuma roupa se perde, tem corpo pra todo tamanho* e isto também se aplica aos calçados.

A família de Yolanda se inscreve naquilo que é possível chamar de experiência vivida que para Woortmann (1987), tem como resultado um modelo tanto ideológico quanto operacional que foi possivelmente adaptado frente às exigências cotidianas e a instabilidade local. Dentro desse modelo emerge a figura da mulher/mãe como organizadora e estruturadora do espaço doméstico que, segundo o autor, seria uma característica das camadas mais empobrecidas, que oporia a centralidade exercida pelas mulheres a conseqüente marginalidade dos homens.

O segundo grupo familiar é o de Edilsa (13 anos). Ao contrário do primeiro grupo familiar, não obtivemos informações sobre a origem dos familiares de Edilsa.

O que foi possível apreender é que os contornos do grupo familiar de Edilsa tornaram-se confuso em um determinado momento, pois ocorreram duas rupturas no mínimo radicais, naquilo que poderíamos chamar de família nuclear (pai, mãe, filho). A primeira ruptura foi o assassinato do pai de Edilsa. A mãe por algum tempo residiu com os filhos (duas meninas e um menino). A necessidade de emprego a fez migrar para outro estado do nordeste entregou cada um dos filhos aos irmãos e irmãs e mãe do marido morto.

A distribuição foi a seguinte: a irmã mais velha de Edilsa foi morar com um tio, Edilsa foi morar com uma tia, a irmã mais nova que Edilsa ficou com uma segunda tia e o único menino foi entregue a avó. Segundo Edilsa a mãe, contraiu novo matrimônio no outro estado tendo outros filhos e isso dificulta a vinda dela para Pontezinha.

Segundo Edilsa a irmã mais nova foi quem teve pior sorte, pois precisa trabalhar muito com a tia, que tem uma barraca na praia, além do mais, afirma Edilsa que a tia costuma bater na menina por qualquer motivo. O tio, a pedido de Edilsa disse que vai resolver a situação.

Na avaliação de Edilsa quem teve maior sorte foi o menino, cuja avó faz todas as suas vontades. Edilsa assegura que a avó trata o neto de forma diferente das netas pelo fato dele ser homem e além do mais é o mais novo. Edilsa diz que está bem com a tia, mas esta tia reclama muito e Edilsa faz planos de ir procurar a mãe no outro Estado daqui a algum tempo.

Diferente do grupo familiar de Yolanda, o grupo de Edilsa sofreu grandes mudanças, as crianças nesse contexto circularam na família, para poder possibilitar a viagem da mãe. A família paterna é quem assumiu os órfãos, assim os vínculos foram mantidos, embora tenham sofrido grandes transformações. Algumas informações acerca da mãe de Edilsa, foram dadas pela avó que afirmou ser a família da mãe formada por pessoas que segundo ela, não tinham condições de ficar com as crianças. Foi usado pela avó o termo *pessoas sem estilo*, termo que na localidade

apresenta uma conotação sobre valores morais. Foi informado que a família da mãe mora em uma área aparentemente mais desvalorizada que a família do pai. A avó nos informou que as tias maternas moravam *nos barracos* e que, segundo ela, quando o menino não queria obedecer bastava dizer que levaria ele para morar com as tias *nos barracos*, que ele chorava e pedia para não ir.

Para Edilsa, apesar do seu irmão e irmãs ficarem em espaços diferentes, mesmo assim, eles mantêm o sentimento de pertencer a uma família, ainda que persista a possibilidade de novas redistribuições das crianças na família. Sobre o vínculo de parentes consangüíneos e o sentimento de pertença, a idéia cultivada por muitos tem a ver com o que nos informa Fonseca:

*“(os) discursos veiculam a idéia de que o laço entre um individuo e seus parentes consangüíneos não depende como um ato voluntário; ele existe como algo dado, independente das contingências. Ensina-se aos pequenos – através de fotografia dependuradas na parede e de freqüentes alusões a seu respeito – a não esquecer seus irmãos que vivem alhures”(2006, p.19)*

Outra diferença marcante entre o grupo familiar de Yolanda e o de Edilsa é o fato do segundo não apresentar a mesma situação de precarização em relação ao trabalho quanto o primeiro grupo familiar. Pois pelo menos aparentemente, o critério usado pela mãe do segundo grupo familiar para distribuir as crianças, foi o fato da avó e do tio e tias de Edilsa terem uma fonte de renda certa, mesmo que uma delas esteja dentro da economia informal, no caso a tia que tem uma barraca na praia. Contudo o acesso às informações da segunda família foi muito mais limitado, visto que as casas localizam-se distantes da escola.

A família de Edilsa dá conta da forma como os arranjos familiares desenvolvem-se frente aos diferentes obstáculos enfrentados pelas famílias. Assim é necessário buscar evidenciar que, em possíveis contingências ocorrem rupturas familiares, mesmo que temporárias e ocasionam a mobilidade das crianças dentro dos grupos familiares como é o caso de Edilsa e suas irmã e irmão, bem como levam tais crianças, muitas vezes, a romperem qualquer contato com o grupo familiar.

O terceiro grupo familiar denominado família de Yeda (9 anos), na época da pesquisa era formado pela mãe, um filho, uma filha (Yeda) e o pai da mãe. Segundo relatos de Yeda, o avô materno apresentava um problema nas pernas não conseguindo andar a não ser com a ajuda de bengalas e de pessoas. Afirmou ainda que o avô tinha sempre muita raiva dela. Reclamando

sempre, não querendo que ela se ausentasse de casa, não gostava que usasse minissaias. Segundo afirmou quando ficava na rua conversando com as meninas, ele dizia muita coisa para ela, nomes feios, *xingamentos*. Ameaçava colocar esparadrapo em sua boca para não falar tanto.

Yeda relatou que muitas vezes respondera mal ao avô, sendo repreendida pela mãe, Yeda narrou tudo com muita emoção, irritava-se dizendo não saber por que o avô nada dizia com o irmão dela, mas com ela todo dia brigava e “*xingava*” muito. Ela contou que quando ele dormia tudo ficava em paz. Ou ainda quando ela logo cedo, vai para a escola, e da escola vai a casa da tia, irmã da mãe. Contudo, disse não gostar de ir muito a casa da tia, pois ocorriam muitas brigas de vizinho, quer seja por causa do barulho do som (música alta), quer seja por conta da bebedeira do marido da tia.

Yeda nos relatou que a mãe dela trabalha alguns dias na semana, quando aparecem serviços, segundo afirma. Outra fonte de renda é a aposentadoria do avô. Afirmou ainda, que também o irmão consegue alguns trabalhos, sem especificar a natureza dele. Yeda narrou que algumas vezes tem problemas com o irmão dizendo que ele por vezes lhe batia, mas a mãe reclamava com ele quando chegava. Yeda expressou a vontade que tem de trabalhar, principalmente para ficar mais tempo fora do ambiente familiar. Entretanto sua mãe não a deixava arrumar serviço. Contou inclusive que certa vez uma vizinha queria levá-la para cuidar de um garoto de um ano, no período da manhã. No entanto a mãe lhe disse que não. A escola era mais importante.

Os relatos de Yeda apontavam sempre para a perspectiva de sair da casa da mãe. Segundo afirmou quando o avô a irritava muito ela chegava a ligar para a avó, (casada de novo) e que mora em uma cidade da zona da mata norte do Estado, vir buscá-la disse que Yeda relata que a casa da avó é grande e às vezes pede para a mãe deixa-la morar lá. Ela afirma que tem escola perto da casa e segundo conta, a avó é bem legal com ela, nunca lhe bateu. Mas afirma que a mãe dela não a deixa morar lá por causa do novo marido da avó. No relato emocionado que fazia das discussões com o avô e as vezes com o irmão, ela expôs que qualquer dia ligaria pra a avó vir buscá-la sem avisar a mãe dela.

Relatou ainda não gostar da rua onde morava, pois tinha muito mato, e sempre apareciam cobras, a noite era muito escuro, tendo ela de ficar dentro de casa, mesmo quando a televisão encontrava-se quebrada. Pedia às vezes para ir a casas das colegas, mas a mãe não a deixava, segundo ela a mãe sempre dizia que poderiam ocorrer coisas ruins com ela. Por esta razão não a

deixava ir, como também a mãe afirmava que não poderia levá-la a casa das colegas, pois não tinha como deixar o avô sozinho. Afirmou ainda que quando ela pedia para sair o avô começava a *xingar*, a chama de *oferecida*. Nesse momento ela expressava muita revolta ao falar do que o avô lhe dizia.

Na fala de Yeda o que chama atenção é o tom emocionado dos seus relatos, principalmente quando ocorrem coisas que ela diz não saber por quê. Yeda não chegou a falar sobre o pai, indagada, se limitou a dizer que não sabia dele. O não saber não ficou claro se era naquele momento ou se nunca soubera do pai. O que interessava a ela eram outros relatos outras situações que teria vivido na rua, em casa, ou na escola.

O que fica mais evidente na família de Yeda é o conflito envolvendo as várias gerações, inclusive as *táticas* pensadas por Yeda pra resolver os impasses, que ela enfatiza ter com o avô. A mãe apesar de repreendê-la por conta dos conflitos, não sugere qualquer dificuldade de relacionamento para com ela. Woortmann (1987) nos chama atenção sobre a mãe como agente socializador da família principalmente naquelas de pais ausentes e a importância dela no grupo familiar.

Nos três grupos familiares vemos que existem diferenças e semelhanças entre eles, podemos destacar permanências históricas e mudanças significativas ocasionadas pelo modelo econômico, social e político da atualidade. Uma das características predominantes é o variado tamanho dos grupos familiar, enquanto a primeiro grupo é uma família numerosa, que se desdobra em netos e noras, genros e agregados, a segunda família dividida é composta inicialmente por quatro irmãos se rompe e volta a se constituir separadamente com tios, tias e avó respectivamente. Contudo sem perder os antigos vínculos, ou seja, o vínculo do sangue, que os une a mãe. O problema enfrentado pela mãe de Edilsa, pelo que foi observado, não era a questão de ficar ou não com os filhos, mas ficar com os filhos sem o marido. Assim a família do marido assumiu a responsabilidade pelos filhos como substitutos do pai.

Em relação aos dois primeiros grupos familiares, o terceiro grupo familiar, é relativamente pequeno. A evidencia maior no grupo de Yeda é o choque entre as gerações que constituem o grupo. E a autoridade que o avô ainda tem sobre mãe, apesar da doença e da incapacidade física.

É interessante frisar que os três grupos sofreram com cisões e rupturas. A família de Yolanda, pela volta do pai para a zona rural. O grupo de Edilsa quando da morte do pai, da

divisão dos irmãos e da viagem da mãe. E o grupo de Yeda, marcado pelo fim do relacionamento entre a avó e o avô e a ausência do pai.

Três grupos e três situações de ruptura, todas elas vividas e avaliadas pelas crianças que assim constroem uma perspectiva do seu mundo.

Outra característica que une os grupos é a diversidade dos membros que os compõem. O primeiro composto basicamente da mãe e de seus filhos. A mãe seria central nesse grupo. A relação principal estabelecida ocorre entre a mãe e seus filhos e filhas. O segundo grupo formado por irmãos e posteriormente reunido em torno de tio, tias e avó. O terceiro grupo formado pelo avô, pela mãe e seus filhos sendo a mãe e o avô os dois membros ao redor dos quais se organiza a família.

Em todos eles, contudo, existe a centralidade das mulheres a definir os rumos e os encaminhamentos a serem seguidos, o que foi preservado ou o que foi rompido está relacionado a ação de mulheres de várias gerações.

A definição da mãe de Yolanda em vir para a área urbana e aí permanecer, o aumento da família com as várias gestações, mesmo estando relativamente separada; ou a definição da mãe de Edilsa em ir embora e deixar os filhos, e posteriormente a avó definindo a reorganização do grupo de irmãos; ou ainda tentativa da mãe de Yeda em mantê-la em casa, apesar das constantes desavenças com o avô. Em segundo plano a saída da avó materna para um segundo casamento, criando inclusive uma outra opção de residência para Yeda e seu irmão.

Vale ressaltar que as rupturas fazem todos os três grupos familiares conviverem em maior ou menor grau com outras possibilidades de residência. Todas as crianças de uma forma ou de outra circulam ou circularam dentro do grupo de familiar.

Um outro aspecto a ser considerado são as estratégias usadas pelo grupo familiar para sobreviver ou buscar saídas para resolver os problemas práticos da vida, imposta pela estrutura vigente.

Essas três famílias vivem na Pontezinha do presente, que para muitos nada tem a ver com a Pontezinha do passado, pois essa localidade surgiu e se evidenciou a partir de uma experiência fabril. A fábrica era a referência máxima, naquele momento, um exemplo de onde poderia chegar o trabalho organizado, pautado pela disciplina e pelo relógio, pela produção racional e lucrativa. Hoje a realidade de Pontezinha é outra.

A solidariedade que faz os grupos familiares unirem-se em redes para resistir ao desamparo social, à privação econômica e ao profundo isolamento a que foi relegado centenas, é a resposta dos trabalhadores do não-trabalho. É a possibilidade que encontraram para organizarem suas vidas e torna-las suportável. As respostas construídas surgem como saídas que pelo menos temporariamente permitem vencer os males que aparentemente não são de responsabilidade de ninguém.

Entre essas saídas verificamos uma alternativa que não é nova, que sempre foi usada largamente, o uso do trabalho infantil. As famílias de Pontezinha nas suas estratégias de sobrevivência contam com o trabalho das crianças, que ajudando os pais ou assumindo tarefas sozinhas, trabalham e recebem por isso. As famílias não podem sobreviver sem essa contribuição. Os numerosos filhos ou agregados que apresentam alguns grupos familiares explicam sua manutenção a partir da lógica em que o trabalho, mesmo individual, leva a apropriação coletiva por parte de todo o grupo. As crianças de famílias menores também saem em busca de ocupação remunerada e assim constroem a vida.

Dentro dessa visão é preciso pensar de que infância caberia falar em se tratando de Yolanda e seus irmãos ou de tantos outros moradores de Pontezinha. Com certeza a infância deles se inscreve nas dezenas de formatos de viver a infância espalhados pelo mundo, nas diversas situações de guerra, fome e opressão. Crianças existem aos milhares, infâncias também. É necessário pensar não a partir de um uno, mas da multiplicidade geradora da multiplicidade, como nos assegura Deleuze (2004).

Hoje o trabalho precoce e precário de crianças e jovens, as tentativas de proteger a infância, a necessidade da escola para a formação geral ou para o mundo do trabalho, são algumas das exigências de organismos que buscam proteger e possibilitar alguma garantia para a infância pobre e por isso precarizada, em uma conjuntura em que a inclusão no mundo do trabalho tem sido menor que a exclusão. A educação buscou o caminho da formação para a cidadania, pois o desaparecimento do trabalho trouxe consigo significativas manifestações de ataque aos direitos humanos e o desrespeito àqueles que foram transformados em minorias.

A partir do que disseram as meninas é necessário ver os contextos em que estão situadas a infância, a família e a escola numa sociedade que traz como marca a exclusão, não só econômico-social e política, mas uma exclusão inclusive das formas de resistência usadas pelos trabalhadores. A exclusão impediu a luta e a organização de um possível conflito com alvo

determinado, por que não há com quem e muito menos o que negociar. Os conflitos tornaram-se difusos refletindo-se na violência banalizada e fratricida que continuamente tem se auto-alimentado. A reflexão de Chauí é ilustrativa:

“O que pode ser uma nova sociabilidade da classe trabalhadora, quando, em decorrência da forma atual do capital e da revolução tecnológica, ela perdeu todos os referenciais de identidade de classe (portanto, de sua subjetividade) e seus referenciais de espaço e tempo.” (1997, p.20)

Os moradores afirmam que Pontezinha, no Cabo de Santo Gostinho é o lugar mais violento. A violência de que eles estão falando é o crime organizado, alimentado pelo tráfico de drogas e pela prostituição. Mas Pontezinha mostra as outras marcas da violência presente no cotidiano de seus moradores, são exemplos a falta de infra-estrutura urbana, como energia em algumas ruas e esgotamento sanitário em toda localidade, a falta de asfalto nas ruas locais, a falta de acesso a saúde, e aos bens culturais.

A violência generalizada responde a essas impossibilidades. Impossibilidades inclusive da subjetividade, porque houve o aniquilamento do sujeito e da ampla efetivação do ser. A impossibilidade vista pelo sujeito se materializa na exclusão praticada entre os próprios excluídos. Entre os que moram no centro de Pontezinha e aqueles que habitam as ruas alagadas, entre aqueles que se sentem mais brancos pelos gradientes da cor da pele, daqueles são tidos como mais negros. Entre aqueles que desenvolvem atividades que mesmo dentro da informalidade ostentam um status maior, daqueles que nessa mesma categorização desenvolvem atividades inferiorizadas.

Do cotidiano dos diversos grupos familiares de Pontezinha é possível afirmar que, são iguais e diferentes. Diferenciam-se através de práticas sociais diversificadas e significadas de várias formas nos grupos e entre eles. Igualam-se, contudo por serem alcançados no cotidiano por distorções ideológicas que tendem a proliferar os preconceitos raciais e sexistas, levando a reprodução de estigmas que faz, por exemplo, com que negros sejam minorias entre os negros e os miseráveis excluídos entre os pobres.

O sonho de uma possível inclusão é percebido na fala de crianças e jovens de Pontezinha, e está presente no que nos falam as meninas sobre o futuro “... *é que as meninas querem uma vida melhor,*” afirma Marlene de 11 anos. Diante da afirmação todas às demais meninas concordaram. A fala de Marlene evidencia que as meninas enxergam possibilidades que podem

ser alcançadas por elas. Elas pensam o futuro independente de como vivem a sua infância e juventude. Pois apesar das queixas, as meninas não se vêem vítimas de ninguém de nada.

Como qualquer outro sujeito social, as meninas vão construindo e reconstruindo a própria subjetividade nos espaços cotidianos onde se inserem. Para compreender esta construção cotidiana é necessário atentar para a consciência cotidiana e os saberes que ela organiza que estão relacionados a um universo social maior. Assim, a condição de empobrecimento dessas famílias não os transforma em sujeitos cuja vivência se explicaria unicamente pela ação de sobreviver, ou seja, simplesmente guiados pela *razão prática*. Os grupos familiares não existiriam exclusivamente como um arranjo para organizar a vida material. Por isso é necessário inserir um espaço para pensar a dimensão simbólica, nas ações e escolhas dos sujeitos empobrecidos dentro de espaços e contingências como estas. Deve-se perceber que no imediatismo do cotidiano, todos de alguma maneira, estão submetidos e apesar de distorções ideológicas, elaboram diferentes formas de resistência a essas mesmas distorções.

Os três grupos familiares aqui resumidamente descritos apontam para as dinâmicas da organização familiar usadas para solucionar os desafios da vida prática. Os sujeitos dessa pesquisa são meninas, são negras e transitam entre dois espaços bem definidos com lógicas e normas próprias – o bairro e a escola. E é necessário evidenciar que tais histórias de vida estão presentes nas opções que estas meninas fazem na escola e fora dela. Considera-se que o cotidiano mediado continuamente por tais sujeitos é ora fortalecido, ora modificado. Os fortalecimentos bem como as modificações operadas por tais sujeitos são do tipo *tático*. E esta *tática* elaborada por tais meninas e suas famílias, mesmo quando disso não se apercebem é onde possivelmente reside aquilo que Certeau (1994) denomina de mecanismos de resistência dos mais fracos frente a desigual distribuição de forças e a desigual divisão de poderes.

## UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL

O que este trabalho foi buscar no campo? Este trabalho buscou perceber as *táticas* elaboradas pelas meninas negras e pobres de Pontezinha, querendo entender como os saberes do cotidiano e escolares se apresentam, de que forma interferem nas escolhas individuais que fazem, nos significados que criam e nos movimentos de intensa sociabilidade que compartilham no bairro e na escola.

O campo foi interrogado insistentemente e ele nos mostrou não um caminho, mas vários. Alguns deles nítidos, como por exemplo, a forma como reproduzem as relações sociais a que facilmente são identificados componentes de classe e de raça usados como critérios para acolher ou separar, concordar ou discordar. Pontezinha é, pois, um bairro visto por esta pesquisa como de maioria negra e pobre, sendo considerado que as ideologias perpassam todas as relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano, e se encontram calcadas nas generalizações do dia-a-dia .

Outros caminhos não tão claros apontam uma realidade local que é geral e, ao mesmo tempo específica, no qual é possível ver antigas relações se modificando, lentamente, permitindo mudanças e permanências, criando outras possibilidades de mudança dentro dessa mesma cotidianidade que ao se reproduzir garante a vida.

No bairro encontramos sujeitos, crianças, envoltos em seu cotidiano, massivo, repetitivo e embrutecedor, e dentro desse mesmo cotidiano encontramos experiências, vivências e subjetividades, símbolos e sentidos sendo continuamente produzidos e reproduzidos.

Por se tratar de sujeitos sociais, o debate não se esgota e não foi esse o intento, o campo continua lá para que outros o interroguem de outras perspectivas, com outras lentes. O campo é muito maior e suas questões estão a interrogar e a desfiar outras explicações possíveis.

De volta, portanto ao começo, vale perguntar: *O que faz o pesquisador eleger determinado problema de pesquisa?* A pergunta não se fecha numa única resposta.

O pesquisador vai ao campo carregado de pré-noções, de juízo de valor. Fala de um lugar específico que olha os espaços e seus sujeitos a partir de filtros criados na sua história de vida, nas concepções e valores que defende, mas que de modo algum deve ser visto como verdade acabada. Nas inúmeras tentativas de distanciamento e imparcialidade, ocorre muitas vezes a

paixão que envolve pesquisador e pesquisados numa mesma trama como sujeitos sociais que são, carregados de subjetividade.

O esforço do olhar o outro para vê-lo na sua inteireza sem adequar a eles as normas e valores pessoais, olhando-os numa tentativa de entendê-los e entender os sujeitos de maneira geral resulta num indagar ainda maior e mais complexo. O resultado desse percurso vem a tona através de letras, frases, mas também carne, sangue, suor e lágrimas de um texto que ainda não acabou, escrito por 17 meninas, semelhantes e diferentes de tantas outras. Meninas que foram reunidas numa sala da escola Estadual de Pontezinha. Elas ainda estão lá, são sujeitos históricos e continuam a construir as suas vivências enxergando a realidade por lentes próprias, as lentes da infância e juventude que as fazem sofrer por um momento e logo depois sorrirem delas mesmas iniciando uma brincadeira que na maioria das vezes, os adultos ainda que próximos, não conseguem entender. Os adultos não entendem do que elas brincam, nem como conseguem brincar, as vezes em situações tão adversas.

Brincar é fantasiar, é a possibilidade que as crianças dispõem para transformar o mundo real em um outro mundo, sempre um pouco melhor. Brincar é muito mais, é antes de tudo fazer com o outro uma viagem num mundo reconstruído, sendo cada viajante aquilo que ele deseja ser.

As meninas são sujeitos sociais que utilizam suas experiências cotidianas eivadas de saberes para viver no bairro, mas inclusive para absorver ou rejeitar os saberes veiculados pela escola na qual se inserem como estudantes que são.

Apesar de negras, não foi possível definir através dessa pesquisa, qualquer componente que apontasse uma identidade racial. Entretanto, é possível perceber que toda vez que o discurso racializado é usado, inclusive pelos negros, é para estigmatizar e humilhar a partir de alguma agressão sofrida. As generalizações pautaram toda a tentativa de circunscrever entre as meninas, as diferenças que percebem em si em contraste com outros sujeitos, e de como tais características incidem sobre as ações do presente e as que almejam para o futuro. Em se tratando desses sujeitos, raça, racismo, ocupa o campo do não-dizer, do silêncio e da negação.

As meninas como Yolanda, Edilsa e Yeda, vivem com seus grupos familiares alcançados por precárias condições, por cisões, por rupturas e isso as fazem repletas de experiências e idéias acerca da vida, dos valores, das normas. O grupo de origem está presente nelas tanto quanto estão na escola, quando se conflitam, quando explicam a vida e seus significados. Pelo que dizem e conhecem é possível apontar que as meninas, principalmente as do segundo grupo etário de 11 a

15 anos, não estão totalmente submetidas a alienação da realidade onde vivem pois nas *táticas* que se servem, elas sabem, em alguma medida o que devem preservar e o que deve ser superado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Manuel Correia et all. **Josué de Castro e o Brasil**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação como crise da modernidade**. Revista Educação. São Paulo, n. 04, p. 16-25, 1997.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: O que é e como se faz**. SP: Edições Loyola, 1999.
- BECKER, Howard S. **Método de pesquisa em ciências sociais**. Trad. ESTEVÃO, Marco. SP: Hucitec, 1999
- BERGER. P. & BERGER B. (in) **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- \_\_\_\_\_ **Perspectivas Sociológicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- BIANCARELLI. A. **Assassinatos de Mulheres em Pernambuco**. Publisher, 2006.
- BILAC. E. Dória. **Família: algumas inquietações**. In A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOMENY, Helena. **Os Intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar 2003.
- BOURDIEU, P. et all. **A Miséria do Mundo**. *Petrópolis, RJ: Vozes*, 1997.
- \_\_\_\_\_ **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: Francisco Alves, 1998.
- \_\_\_\_\_ **Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia** Vozes. 2000.
- BOURDIER, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_ **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_ **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRIOSCHI, Lucila Reis. E TRIGO, Maria Helena Bueno. **Relatos de vida em Ciências Sociais: considerações metodológicas** (in) *Ciência e Cultura* 39 (7), julho (1987).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sobre As Teias e Tramas de Aprender e Ensinar**: anotações a respeito de uma antropologia da educação in *Interação Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Jan./ jun. 2001.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOTELHO, M. H. **Para Arquitetos**. Revista *Arquitetura e Construção*, SP, jun./jul. 2004. Disponível em [http://www.camaradearquitetos.com.br/links/bibli\\_arquiteto.htm](http://www.camaradearquitetos.com.br/links/bibli_arquiteto.htm). Acesso em: 27/05/07.

CANÊDO, Leticia B. **A família, a Escola e a Questão Educacional**. Série Idéias, nº. 23, SP: FDE, 1994.

CAOS – **Revista Eletrônica de Ciências Sórias**, UFPB, João Pessoa: 03/2004.

CASTRO, Josué – **Fome: um tema proibido**, 4a. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_ **Geografia da Fome**, 16a. ed., RJ: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_ **Homens e Caranguejos**, 2a. ed., RJ: Civilização Brasileira, 2005.

CARVALHO, Edgard de A. **Enigmas da Cultura**. SP: Cortez, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio escolar**: racismo e preconceito na educação infantil. SP: Contexto, 2000;

CERTEAU. M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes. 1996

\_\_\_\_\_ GIARD, L. MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2 Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes. 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e Educação**. *Educação & Sociedade*, São Paulo: n. 05, p.24-40, jan. 1980.

\_\_\_\_\_ **Subjetividades Contemporâneas**: Comentários. In *Revista do Instituto Sedes Sapientiae*, nº. 1, São Paulo: 1997 p. 20.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. RJ: Zahar, 2005.

CORREIA, Telma de B. **Núcleos Fabris e de Mineração no Brasil: As Experiências Pioneiras (1811-1880)**. *Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo*. 2006. Disponível em: [http://www.eesc.usp.br/sap/revista\\_risco/Risco3-pdf/art2\\_risco3.pdf](http://www.eesc.usp.br/sap/revista_risco/Risco3-pdf/art2_risco3.pdf)

COSTA, Claudia de L. **O leito de Procusto – gênero, linguagem e as teorias feministas**, pág. 141 – 174. In, cadernos Pagu – sedução, tradição, transgressão. (2) 1994. UNICAMP, Campinas: SP.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia. VOL.I.** São Paulo: Ed. 34. 2004.

DEL PRIORE, Mary (org.) **História das Crianças no Brasil.** SP: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

BUENO, Francisco da Silveira. **DICIONÁRIO ESCOLAR SILVEIRA BUENO.** 23. ed. RJ. FTD, 2000.

DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo: uma análise dos conceitos de poluição e tabu** (Debates – Antropologia). São Paulo: 1976. Perspectiva.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

\_\_\_\_\_ **Educação e Sociologia,** São Paulo: Melhoramentos, 1973.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas.** RJ, Fator, 1967.

FRANCHETTO B. et all. **Origens da Linguagem.** RJ, Zahar, 2004.

FONSECA, Marcos V. **A educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Edusf, 2002.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso,** RBE, 1999, nº. 10, Jan./Fev./Mar/ Abr., (p. 58 -78).

\_\_\_\_\_ **Família, fofoca e honra:** etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000

FONSECA, C. L. W.. **Da circulação de crianças à adoção internacional:** questões de pertencimento e posse. Cadernos Pagú, v. 26, (11-44), 2006.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

\_\_\_\_\_ **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão; Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_ **A Ordem do Discurso.** (in) *Leituras Filosóficas.* São Paulo: Edições Loyola, 1996.

- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GUIMARÃES, Alba Zaluar. (Org.) **Desvendando Máscaras Sociais**. Livraria Francisco Alves S. A RJ: 1990.
- GUIMARAES, Alba Zaluar. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. SP: Brasiliense, 2000.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Classes, Raças e Democracia**. SP: Editora 34, 2002
- \_\_\_\_\_ **Preconceito e Discriminação**. SP: Editora 34, 2004.
- GOMES, Jerusa V. **Família: cotidiano e luta pela sobrevivência**. In A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**. BH: Maza, 2003;
- GULLAR, Ferreira. **Dentro da noite veloz & Poema sujo**. São Paulo: Ed. José Olimpio, 1998, pp.51-2.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Socialização e Recalque**: A criança Negra Rural. In Cadernos Cedes nº. 32. 1993
- \_\_\_\_\_ **Mulher Negra: Ressonância de um olhar**. In Cadernos CERU nº. 06 série 02. 1995.
- \_\_\_\_\_ **Para desatar fios e descobrir novos desafios**. In Proposições vol.07 nº3 (21), 1996.
- \_\_\_\_\_ **Antropologia e Educação**: Interfaces do ensino e da pesquisa. In Cadernos Cedes 43. Campinas, SP. 1997a
- \_\_\_\_\_ **Abandono Escolar**: Função da Escola que Temos? In Contemporaneidade e Educação. Ano II, nº. 01.1997b
- \_\_\_\_\_ **Fundo de Memória**: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. In Cadernos Cedes 42. CERU. SP. 1997c
- \_\_\_\_\_ **Antropologia Processo Educativo e Oralidade**: Um ensaio reflexivo. in Revista Pro-Posições vol. 14. nº. 1 – Jan. / Abri. 2003.
- \_\_\_\_\_ **Os filhos da África em Portugal** – Antropologia, Multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Autentica 2005.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1968.

- HALMENSCLAGER, Vera L. **Etnomatemática: uma experiência educacional**. SP: Summus, 2001;
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. SP: Paz e Terra, 2004.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002
- HORTA, M.de L. P. **Os lugares da memória**. Salto para o futuro / TV Escola, MEC, Brasília. 2002
- IANNI, Octavio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. SP: Brasiliense, 1987
- ITURRA, Raul. **Fugirás a escola para trabalhar a terra: ensaios em Antropologia social sobre o insucesso escolar**. Lisboa: Escher, 1990.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**; Trad. Francisco Fontella. Piracaba: Ed. Unimep, 1998.
- KOFES, Suely. **Mulher, mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.
- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Cia das Letras, 2003
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon. **Procedimentos Metodológicos e Técnicos na Pesquisa com Crianças “assistidas”** (in) Reflexões Sobre Pesquisa Sociológica 2 ed. *Textos Série 2, n.3*. 1999.
- KUPER, Adam. **Cultura, Diferença, Identidade** (in) *Cultura: a visão dos antropólogos*. São Paulo: Edusc. 2002
- VYGOTSKY, L. (1896-1934), Vygotsky. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: Vigotski, L.S., LURIA, A.R., Leontiev, A.N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad: Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone.
- LARAIA, RB **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAGGIE, Yvonne et all. **Raça como retórica: a construção da diferença**. RJ, Civilização Brasileira, 2001
- MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MELO NETO, João Cabral de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Trad. TAVARES, Isa. SP: Boitempo, 2005

MINAYO, Maria C. de S. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MONLEVAD, João R. **Educação Pública no Brasil.** DF: Idea Editora, 2001.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **Abolição.** SP: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola.** MEC, SECAD, Brasília, DF, 2005

NASCIMENTO, Elisa L. **O sortilégio da cor.** RJ: Selo Negro, 2003.

NASSER, Ana C. A. **Sair para o Mundo: trabalho, família e lazer na vida de excluídos.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2001

NORA, Pierre. “**Entre memória e história: a problemática dos lugares**” (traduzido de: Les lieux de Mémoire. Paris: Gallimard, 1984.) IN: Projeto História. SP – Brasil, 1993.

PEREIRA DA COSTA, F.A., **Dicionário Folclórico Pernambucano.** 1974. Arquivo Público Estadual. 1ª edição autônoma.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINA CABRAL, João de. **Sem Palavras: Etnografia, Hegemonia e quantificação.** Mimeo. 2006

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Síntese de Indicadores 1992/IBGE.** Rio de Janeiro, 2000.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Síntese de Indicadores 2005/IBGE.** Rio de Janeiro, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social** (in) Estudos Históricos, vol. 5, n. 10, Rio de Janeiro: 1992.

\_\_\_\_\_ **Memória, Esquecimento, Silêncio** (in) Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente.** Projeto história: cultura e representação, São Paulo, 1997.

PORTO, Leonardo S. **Filosofia da Educação.** RJ: Zahar, 2006

POSTMAN, Neil. **O Fim da Educação: redefinindo o valor da escola.** RJ: Graphia, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Reflexões sobre pesquisa sociológica**. 2 ed. *Textos. Série 2, n.3* (1999).

RIBEIRO, M. Salete. **A questão da família na atualidade**. Ioesc, Florianópolis, SC: 1999.

RODRIGUES, A. Tosi. **Sociologia e Educação**. RJ: Lamparina, 2007.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo**. Hucitec, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_ **Por Uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo in PINTO, Manuel & SARMENTO, M. Jacinto. (Coord.) **As Crianças – Contexto e Identidades**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Portugal, 1997.

\_\_\_\_\_ et all (Org.) **Perspectivas Sociopedagógicas de Infância e Educação**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Portugal, 2004.

\_\_\_\_\_ **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. 2004. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>> Acesso em: set. 2007.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, (2001).

\_\_\_\_\_ **Racismo I** (org). Revista USP/ Coordenadoria de Comunicação Social 68, dez, jan., fev.2005/2006.

SILVA, Eva Aparecida da. **Presença da mulher negra em Araraquara/ SP**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas: 2003.

SILVA, Petronilha. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, v.19 n.45, jul. 1998.

SOUZA FILHO, Alípio. **Cultura Ideologia e Representações** (mimeo) 2003.

SOUZA, João F. de. **E a Educação: ¿ ¿ Quê ¿ ¿**: A educação na sociedade e/ ou a sociedade na Educação. Recife: Bagaço, 2004.

SOUZA, M. E. V. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. et al (org.) **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autentica 2006.

TRAGÉDIA na história da Elefante. **Diário de Pernambuco**, Recife, 28 de jan. 1995, Vida Urbana.

VICENTE. Paulo B. et all. **Ligas Camponesas em Mamanguape / PB**. In CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sórias, UFPB, João Pessoa. 2004. Ligas Camponesas em Mamanguape / PB.

VIEIRA, Ricardo. **Da Infância a Aduldez**: o Reconhecimento da Diversidade e a Aprendizagem da Interculturalidade in, ITURRA, Raul (org.) **Cadernos ICE – Os saberes das Crianças**. n° 3 Setúbal, 1996.

VIOLÊNCIA Urbana. **Jornal do Comércio**, Recife, 01 de jul. 2001, Cidades, p. 10

VYGOTSKY. E. L. **Aprendizado e Desenvolvimento**. São Paulo. Scipione, 1993.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Imagem e Memória** (in) SAMAIN, Etienne (org) O Fotográfico. SP, Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_ **Som e Imagem na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**: Reflexões de Pesquisa (in) **Pedagogia e Imagem, Imagem e Pedagogia**. UFF 1998. Anais do Seminário.

WOORTMANN, Klaas. **A família das mulheres**. RJ: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPQ, 1987.

WOORTMANN, Klaas. e WOORTMANN, Ellen F. **Monoparentalidade e Chefia feminina: Conceitos, Contextos e Circunstancias**. Serie Antropologia, Brasília, 2004.

## **ANEXOS**

- 1. MAPA DO ESTADO DE PERNAMBUCO COM A REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE**
- 2. ESCOLA DE PONTEZINHA**
- 3. DESENHO DA MENINA DA HISTÓRIA “*MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*”. FEITO POR YEDA 9 ANOS;**
- 4. DESENHO DA MENINA DA HISTÓRIA “*MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*” FEITO POR VALESKA 13 ANOS**
- 5. DESENHO SOBRE O COTIDIANO:**
  - Michele 6 anos;**
  - Estela 9 anos;**
  - Elaine 10 anos;**



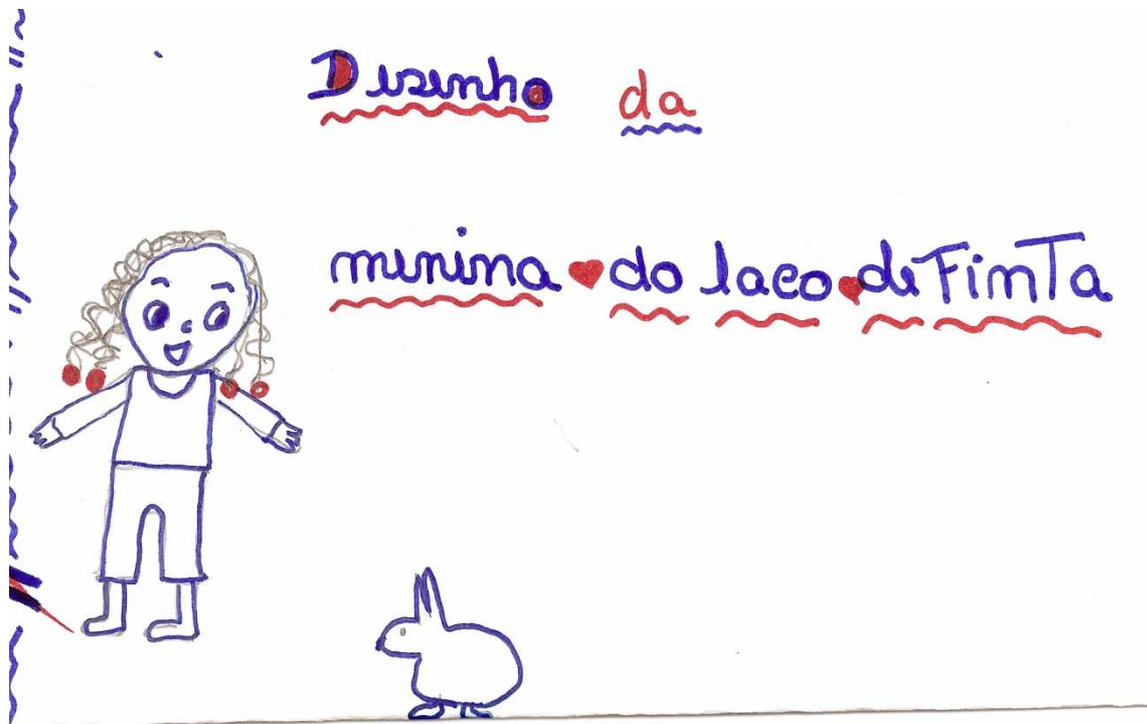
**1. MAPA DE PERNAMBUCO COM A REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE**



**2. FRENTE DA ESCOLA DE PONTEZINHA**



**4. DESENHO DA PERSONAGEM DA HISTÓRIA  
“MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA” FEITO POR**



**5. DESENHO DA PERSONAGEM DA HISTÓRIA  
“MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA” FEITO  
POR VALESCA 13 ANOS**



Escola de Paragominas.  
Aluna (a) Michele  
Data: 27 de novembro  
x

. x tarefa de casa.

6. DESENHO SOBRE O COTIDIANO  
FEITO POR MICHELE 6 ANOS



O que voê gosta

Eu gosto de mais de euinda da casa  
Como lava as pranto lava Raupa  
Eu gosto de fruta eu gosto de Brimea  
Eu gosto de danea e Simdiveti  
e desenho e pinta e assinte

8. DESENHO SOBRE O COTIDIANO  
FEITO POR ELAINE 10 ANOS